

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС

Проекты. Программы. Гипотезы

Традиционная народная культура
в зеркале языка

Психолингвистика в образовании

Экспериментальное исследование
вербальной креативности:
словотворчество и речепорождение

Педагогические технологии

Феномен неадекватности восприятия
художественного текста школьниками

Региональный компонент

Краеведческий проект: теория и практика
реализации в школе и в вузе

Готовимся к уроку

Образ Петербурга в творчестве А. Блока

Медленное чтение

Образ юношеского чтения
в художественной литературе

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС

Региональный научно-методический журнал
учителей-словесников Урала

3(29) / 2012

Учредители

Российское общество преподавателей русского языка и литературы
федеральное государственное бюджетное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»

Главный редактор

Н.И. Коновалова

директор института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации,
доктор филологических наук, профессор

Редакционная коллегия

Н.П. Хрящева – зам. глав. редактора, доктор филологических наук, профессор
И.А. Семухина – отдел литературы, кандидат филологических наук, доцент
А.В. Тагильцев – отдел литературы, кандидат филологических наук, доцент
Л.Д. Гутрина – отдел методики литературы, кандидат филологических наук, доцент
Е.Н. Иванова – отдел лингвистики, кандидат филологических наук, доцент
А.И. Суетина – технический редактор
К.С. Козут – редактор-корректор

Выпускающий редактор

Н.П. Хрящева

доктор филологических наук, профессор

Редакционный совет

Н.В. Барковская – доктор филологических наук, профессор (УрГПУ, г. Екатеринбург),
С.И. Ермоленко – доктор филологических наук, профессор (УрГПУ, г. Екатеринбург),
Т.А. Гридина – доктор филологических наук, профессор (УрГПУ, г. Екатеринбург),
П.А. Лекант – доктор филологических наук, профессор (МГПУ, г. Москва),
М.Н. Липовецкий – доктор филологических наук, профессор (университет штата
Колорадо, США),
М.А. Литовская – доктор филологических наук, профессор (УрФУ, г. Екатеринбург),
Г.Л. Нефагина – доктор филологических наук, профессор (Поморская Академия,
г. Слупск, Польша),
Б.Ю. Норман – доктор филологических наук, профессор (БГУ, г. Минск),
Е.А. Подшивалова – доктор филологических наук, профессор (УдГУ, г. Ижевск),
Е.Н. Проскурина – доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник
(СО РАН, г. Новосибирск),
М.Э. Рут – доктор филологических наук, профессор (УрФУ, г. Екатеринбург),
М.Г. Соколянский – доктор филологических наук, профессор (г. Любек, Германия),
М.А. Черняк – доктор филологических наук, профессор (РГПУ, г. Санкт-Петербург).

Адрес редакции

620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
Редакция журнала «Филологический класс»
телефон: (343) 235-76-66; (343) 235-76-41
электронный адрес: sovliter@gmail.com

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС, № 3(29)/2012

Проекты. Программы. Гипотезы	
<i>Коновалова Н.И.</i> Традиционная народная культура в зеркале языка	5
Психолингвистика в образовании	
<i>Гридина Т.А., Пипко Е.И.</i> Экспериментальное исследование вербальной креативности: словотворчество и речепорождение	12
<i>Масная О.И., Лучанинова С.Н.</i> Развитие творческого мышления учащихся с учетом функциональной асимметрии головного мозга	19
<i>Иванова Н.А.</i> Методики речевой психодиагностики школьников	22
Педагогические технологии	
<i>Квашнина Е.С., Коптяева Т.Е.</i> Презентация электронного пособия по литературе, посвященного поэме А.А. Ахматовой «Реквием»	24
<i>Данилова О.А.</i> Читательская конференция для школьников по роману Лоис Лоури «Дающий»	29
<i>Стрелец Л.И.</i> Феномен неадекватности восприятия художественного текста школьниками	36
Региональный компонент	
<i>Мурзина И.Я., Мурзин А.А., Гридина Т.А., Коновалова Н.И., Демидова К.И.</i> Краеведческий проект: теория и практика реализации в школе и в вузе	39
<i>Демидова К.И.</i> Проблемы изучения современных модусов диалектной речи	48
Готовимся к уроку	
<i>Алексеева М.А.</i> Образ Петербурга в творчестве А. Блока	52
<i>Грасько А.В., Матвеева Ю.В.</i> Переоценка исторического прошлого: роман М. Леви «Дети свободы»	57
Идет урок	
<i>Коптяева Т.Е.</i> Методика проведения итогового занятия по теме «Русская литература и культура XVIII века»	63
<i>Максимова И.Н.</i> Использование методов психолингвистики в школьной практике	68
<i>Зорина М.Е.</i> Психолингвистические аспекты изучения орфографии в 7 классе	72
Медленное чтение	
<i>Турьшиева О.Н.</i> Образ юношеского чтения в художественной литературе	76
<i>Сапир А.М.</i> «А время гонит лошадей...»: образ времени в стихотворении А.С. Пушкина «Телега жизни»	81
Феномен современной литературы	
<i>Гутрина Л.Д.</i> «Тоска по Родине» М. Цветаевой в современной женской поэзии	88
<i>Тагильцев А.В.</i> «Туман войны»: образ Великой Отечественной войны в современной массовой литературе	94
Обзоры и рецензии	
<i>Барковская Н.В.</i> Горизонтальный срез российской прозы—2012	98
<i>Зуева Т.А., Иванова Е.Н.</i> Стратегии литературного редактирования	102
<i>Иванова Е.Н.</i> Обзор конференции «Язык. Система. Личность: лингвистика креатива—2012»	104

PHILOLOGICAL CLASS, № 3(29)/2012

Projects. Programs. Hypothesis	
<i>Konovalova N.I.</i> Traditional Folk Culture in the mirror of the language	5
Psycholinguistics in Education	
<i>Gridina T.A., Pipko E.I.</i> Experimental research of verbal creativity: word creation and creation of speech.....	12
<i>Masnaya O.I., Luchaninova S.N.</i> Features of creative thinking of students with the functional asymmetry of the cerebral hemispheres	19
<i>Ivanova N. A.</i> Methods of the speech psychodiagnostic of the students	22
Education Techniques	
<i>Kvashnina E.S., Koptayeva T.E.</i> Presentation of electronic study guide on the literature about the poem by A. A. Akhmatova «Requiem».....	24
<i>Danilova O.A.</i> School reader's conference for the Louis Loury's novel "Giving".....	29
<i>Strelets L.I.</i> The phenomenon of inadequate understanding of literary text by students.....	36
The Regional Component	
<i>Murzina I.Y., Murzin A.A., Gridina T.A., Konovalova N.I.</i> Local studies project: theory and practice of implementation in school and high school.....	39
<i>Demidova K.I.</i> Problems of the study of modern modes of dialect speech.....	48
Getting Prepared for the Lesson	
<i>Alekseeva M.A.</i> The image of St. Petersburg in the poems of A. Block.....	52
<i>Grasko A.V., Matveeva Y.V.</i> Reconsideration of the history: Marc Levy's novel «Children of freedom».....	57
A Lesson in Progress	
<i>Koptayeva T.E.</i> The methodology of the final session on "Russian Literature and Culture XVIII century"	63
<i>Maximova I.N.</i> The usage of psycholinguistic methods in teaching practice based on school experience.....	68
<i>Zorina M.E.</i> Psycholinguistic aspects of learning spelling in 7th grade.....	72
Analytical reading	
<i>Turysheva O.N.</i> Description of juvenile reading in literature	76
<i>Sapir A.M.</i> "And the time driving horses...": The image of time in Alexander Pushkin's poem "The Cart of Life"	81
Phenomenon of the Modern Literature	
<i>Gutrina L.D. M. Tsvetaeva's</i> "Homesickness" in a modern women's poetry.....	88
<i>Tagilcev A.V.</i> "The fog of the war": The Great Patriotic War in modern popular literature	94
<i>Barkovskaya N.V.</i> Horizontal slice of Russian prose—2012	98
Reviews	
<i>Zuyeva T.A., Ivanova E.N.</i> Strategy of literary editing	102
<i>Ivanova E.N.</i> The Conference Review «Language. System. The Person: Creative Linguistics – 2012»	104

ПРОЕКТЫ. ПРОГРАММЫ. ГИПОТЕЗЫ

УДК 81:39 ББК Ш141.2-5

Н.И. Коновалова
Екатеринбург, Россия

ТРАДИЦИОННАЯ НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА В ЗЕРКАЛЕ ЯЗЫКА

Аннотация: Представлен проект комплексного исследования традиционной народной культуры и стереотипов национальной ментальности сквозь призму метаязыковой рефлексии над фактами современных русских говоров. Рассматриваются теоретические, методологические и прикладные аспекты подобного лингвокультурологического исследования.

Ключевые слова: антропологическая лингвистика, менталитет, метаязыковая рефлексия, традиционная народная культура, этнокультурные стереотипы.

N.I. Konovalova
Yekaterinburg, Russia

TRADITIONAL FOLK CULTURE IN THE MIRROR OF THE LANGUAGE

Abstract: The project of complex research of traditional national culture and stereotypes of national mentality through the prism of metalinguistic reflection on the facts of modern Russian dialects is presented. We consider the theoretical, methodological and applied aspects of this linguocultural research.

Keywords: anthropological linguistics, mentality, metalinguistic reflection, traditional national culture, ethnic stereotypes.

Одним из перспективных направлений исследования языковой картины мира является изучение отдельных ее фрагментов. Народное мировидение, отраженное в языке, ярко проявляется в номинациях объектов конкретных денотативных сфер, описание которых должно дать комплексное представление о внутренней форме языка в гумбольдтовском понимании, т.е. представление о том, как внешняя действительность преломляется в языке народа. Можно отметить следующие методологически значимые для описания языковой картины мира и отдельных ее фрагментов подходы:

1. Прагматико-функциональное исследование смыслового наполнения номинативных единиц, описывающих определенное денотативное пространство: достоверность языковой картины мира обусловлена ориентацией ее создателя на отражение объективных характеристик окружающей внеязыковой действительности и прагматически значимой для индивидуума и социума рациональной и эмоциональной оценкой означаемого.

2. Системно-структурное описание единиц, составляющих определенные семантические общности: целостность языковой картины мира в совокупности всех фрагментов достигается ее системностью (иерархичностью, наличием разного рода смысловых и формальных оппозиций, ядерно-периферийной организацией номинативного континуума; взаимообусловленностью всех элементов номинируемого денотативного пространства в сознании носителей языка).

3. Когнитивно-ономасиологический подход к описанию языковой картины мира в ее фрагментах, который ориентирован на мотивационные и номинативные модели, воплощающие во внутренней форме названий определенного класса информацию об обозначаемых объектах. Особым аспектом при таком подходе к описанию языковой картины мира

должно стать выявление причин вариативности номинации и особенностей восприятия (считывания) информации через внутреннюю форму слова. Вопреки мнению о том, что мотивация не значима для функционирования слова, что в процессе употребления стирается «образ», положенный в основу наименования, исследования синхронного восприятия внутренней формы показывают, что мотивированность небезразлична для носителей языка. По сути дела, именно осознание внутренней формы слова, мотивационная рефлексия есть одно из генетически заданных направлений актуализации представлений об обозначаемом.

4. Динамический подход к описанию языковой картины мира: диалектическое единство статики и динамики языковой картины мира заключается в наличии константных, ядерных компонентов создаваемой модели и интерпретационного, вариативного компонента, связанного с изменчивостью ментальных стереотипов и языковых форм их выражения в пространстве и времени.

5. Лингвокультурологический подход к анализу содержательной структуры единиц семантических общностей, структурирующих фрагменты языковой картины мира: базовым при таком подходе является понятие культурной коннотации. В этнокультурную коннотацию включается широкая информация, связанная с мифологическими и религиозными воззрениями народа, с традиционными обрядами и ритуалами, народным календарем природы. Такая информация может фиксироваться не только внутренней формой наименований определенной семантической общности, но и народной идиоматикой, фольклорными текстами, этикетными ритуальными формулами, а также контекстами, спонтанно выявляющими показания языкового сознания говорящих.

Национальный менталитет диалектоносителя – наименее изученная область лингвистического зна-

ния, что обуславливает несомненную актуальность **метаязыковой рефлексии** над фактами современных русских народных говоров (в том числе говоров территорий позднего заселения) в заданном аспекте.

Кафедрой общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета в течение нескольких последних лет ведется разработка методики сбора и лексикографического представления тех групп диалектной лексики и фразеологии, которые в наибольшей степени фиксируют этнокультурные стереотипы сознания носителей уральских говоров.

Частью этой большой исследовательской работы стал проект «Лексические фрагменты языковой картины мира в свете ментальности диалектоносителя». В рамках данного проекта изучается диалектная картина мира как территориальный вариант национального образа мира, отражённый в совокупности коммуникативных средств и в системе ценностных ориентаций диалектного сообщества. Диалектная картина мира – это схема восприятия действительности, сложившаяся на протяжении многих веков существования социума, ограниченного определённой территорией, имеющего свои историю, природные, экономические, хозяйственные условия жизни, которые и определили особенности его мировосприятия, мировидения [Демидова 2009]. Формирование последних происходило неодинаково на разных территориях функционирования русского языка, поэтому одной из особенностей диалектной языковой картины мира является её неоднородность.

При изучении лексики и фразеологии традиционной народной культуры Урала особое внимание уделяется лексико-семантическим группам «предметно-обиходная лексика» (К.И. Демидова), «демонология», «традиционная народная медицина», «народные названия растений», «народный календарь природы» (Н.И. Коновалова), «народные игры», «прозвища», «гадания», «снотолкования» (Т.А. Гридина), «обряды», «ритуалы», «народные праздники» (Н.А. Воробьева), «диалектная фразеология» (Т.А. Зуева), «промыслы, охота, рыболовство» (Т.А. Злыденная). Это древнейшие лексические микросистемы, в которых закреплён опыт практического и культурно-мифологического освоения окружающей человека действительности.

Анализируя функционирование единиц отмеченных выше лексико-семантических групп, мы пришли к следующим выводам: семантическая адаптация слов, заимствованных из различных материнских говоров, протекает в частных диалектных системах неодинаково. Данные сопоставительного анализа позволяют выделить несколько подгрупп:

1. Слова и выражения, не претерпевшие в говорах Среднего Урала никакой семантической модификации, т.е. их значения во вторичных говорах полностью совпадают со значениями в первичных (материнских) говорах. Например: *Лысить* – ‘очищать дерево от коры, сучьев’, *буканко* – ‘вымышленный демонологический персонаж, которым пугают непослушных детей’, *Выливать на воске // вылить на воске* ‘лечить заговором над растоплен-

ным воском; в знахарском лечении: пытаться получить изображение того, кто будто бы испугал ребенка’ и др.

2. Слова и выражения, семантика которых подверглась в частной диалектной системе полному переосмыслению. Ср., например, *выганивать* в СРНГ отмечены значения ‘выгонять’; ‘изгнать, выгнать порчу, болезнь’, а в уральских говорах глагол имеет значение ‘сплавлять лес по реке’, *пандерить* в СРНГ отмечается четыре значения в разных материнских говорах: ‘медленно ходить, бродить’, ‘сильно устать, много поработав’, ‘подыскать какую-либо вещь для покупки’, ‘брать без спросу, красть’, а в уральских говорах глагол употребляется в одном значении, не отмеченном диалектными словарями других территорий – ‘*сдирать кору с дерева*’.

3. Слова и выражения, семантика которых во вторичных говорах сужается по сравнению с их семантикой в говорах метрополии. Например, глагол *пролысить* в уральских говорах используется в значении ‘снять со срубленного дерева в нескольких местах кору полосами для более быстрого просыхания’, в то время как в говорах метрополии (Волог., Калуж., Ряз., Влад.) имеет более широкое значение, связанное с удалением чего-либо; при этом многие междиалектные языковые единицы становятся в говорах Среднего Урала однозначными. Интересен тот факт, что ни у одной из проанализированных лексических и фразеологических единиц в частной диалектной системе семантический объем не увеличивается.

В перспективе предполагается исследовать проблему семантической адаптации лексики материнских говоров в других частных диалектных системах вторичных говоров, что позволит выявить универсальное и специфическое в протекании данного процесса в различных микросистемах.

Картотека лексики народной медицины включает более 600 наименований (группа названий лечащих людей, народных названий лекарственных растений и болезней, магико-ритуальных действий и др.). Так, названия лекарей в уральских говорах представлены системой моделей номинации, отражающих разные аспекты народной медицины. К ним относятся, например, следующие номинации:

а) по способу производимого в процессе лечения действия (*бальник*, *баяльник* – ‘человек, владеющий знахарством, способами лечения с помощью магического слова’. Ср. *баять* – в изначальном значении ‘заклинать’; *отпойщик* – ‘лекарь, отпавляющий от отравы, умеющий излечивать ее’; *правильщик* – ‘лекарь, правящий вывихи и переломы костей’). Для называния лекаря по характеру производимого им действия иногда использовались не именные, а глагольные обозначения типа: *знает*, *шепчет*, *дует слова*, *плюет слова*;

б) по названиям ритуалов, предметов ритуала (*наузник* – ‘знахарь, занимающийся навязыванием амулетов – науз’; *окудник* – ‘разряд волхвов, совершавших заклинательные и чародейственные обряды = кудеса’). Такие номинации часто содержат слова с затемненной внутренней формой, что за-

трудняет декодирование смысла без соответствующего этимологического комментария. Однако и слова с прозрачной внутренней формой не всегда позволяют при незнании (забвении) врачевательного магического ритуала однозначно интерпретировать смысл названия. Ср., например: *заломщик* – ‘знахарь, делающий в хлебе залом, закрутку’;

в) по названиям частей тела больного или органов, над которыми совершается действие (*бельморез* – ‘лекарь, оперирующий глаза’, буквально: ‘тот, кто разрезает бельмо в глазах’; *пузырница* – ‘лекарка, занимающаяся родовспоможением. Название связано с разрывом у роженицы плодного пузыря’);

г) по названиям болезни (*килунья* – ‘знахарка, излечивающая грыжу = килу’; откосник – ‘знахарь, излечивающий от прикосов = сглаза’). Представления о способе излечения болезни связаны с верой в симпатическую магию. Симпатические средства связаны какой-либо ассоциативной связью с названием болезни или ее симптомов. В данном случае в качестве симпатического средства выступает само название лекаря, назначением которого является «завораживание» соответствующей болезни;

д) по названиям используемых лекарственных препаратов и средств (*травщик, травница* – ‘лекари, знающие и заготавливающие травы, лечащие ими’; *зелейник* – ‘лекарь, изготавливающий из трав зелье для лечения больных’; *коренщик* – ‘знахарь, копающий корни на снадобья и лечаший ими’).

Система народных названий лекарей включает также обобщающие, родовые обозначения без указания на конкретный (отличительный) признак: *врач, врачеватель* – ‘лекарь по навыку, ученый’; *лекарь, лечец, лечитель* – ‘любой человек, занимающийся лечением, даже неученый, не являющийся врачом’; *излечитель, исцелитель* – ‘излечивающий, исцеляющий кого-либо’. Так, самым распространенным родовым обозначением целительницы в традиционной народной медицине является слово *баба* и его словообразовательные варианты: *Ну вот теперь врач есть так. А раньше баба роды принимала // Баба-ручка. Баба вылечила кого-нибудь, выручила, это называется баба-ручка. Эт как вроде улечит, вот ребенка вылечит, и она от баба-ручка, значит, выручила нас // Баушка // Бабушка. Знахарка. Баушки раньше были, и они рассказывали, чё надо пить. Баушки таки были, лечут от лихорадки. И грыжа была. К баушкам носили // Бабка-повитуха // Баушка повитуха // Баушка-повитушка // Бабка-повивалка. Ходила баушка-повитуха. Счас акушерка. Баушка пупок завязывает. Баушки-повитушки славились. Их прямо от одной родичи к другой. Рожали с повитушками // Бабница. У нас от мама, дык она и живот правила от людям, поправит от. Она сорок лет хо-дила бабницей // Бабонька Знахарка. Бабонька – это их с уважением так называли. Уважали бабушек этих очень в деревне.*

В народном сознании по-разному представлены качества, атрибуты, функции лечаших людей в зависимости от их половой принадлежности, даже при использовании одного и того же номинативного признака. Ср.: *Знахарка // знахурка // знахарица //*

знатоха // знаха. Обладает гипнотическими способностями. Если знахарка потеряла зубы, она уже не могла лечить. *Знахарь // знаток // знатель // знатец* – лекарь самоучка, действующий собственными способами, с помощью колдовства. Должен иметь острое зрение, иначе он не видит болезнь. *Знахари говорят (заговаривают), как город городят*.

Мифологическое сознание, ориентированное на связь субъекта с виртуальной «реальностью», служит основанием для построения поведенческой модели взаимодействия с этой реальностью. В этой модели язык выступает как основной фактор создания эффекта суггестии. Детальное членение семантического пространства «болезнь», название каждого его компонента, включенность в ритуал есть проявление стереотипа наивного восприятия болезни и воздействия на нее с помощью различных (в том числе и вербальных) средств симпатической магии. Одним из наиболее популярных средств симпатической народной медицины является воздействие на символические эквиваленты или лечение с их помощью. Например, при боли в спине больной ложился на порог на живот, на спину ему клали несколько щепок, на них «рубил» ножом или топором прутики, выдернутые из голика, при этом читали наговор. В данном случае в качестве симпатического средства выступает и название обряда, и название лекаря, производящего лечение. Ср. выражение *спину пересекло*, обозначающее боль в пояснице, и название обряда излечения от этой боли *рубить утин* (‘боль в пояснице от радикулита, ревматизма или подъема тяжестей’) или *лечить присеком* – ассоциативная связка однокоренных слов (пересекло – присеком) или симиларов, т.е. не системно закрепленных синонимов, а слов, выступающих в сознании носителей языка как ситуативные, взаимосвязанные синонимы (пересекло – рубить). Соответственно лекаря называли *присекатель, пересекцик* или *рубит утин // который рубит* (присекает).

Диалектные номинации болезней, записанные нами на территории Свердловской области, отражают общенародные представления о болезни, нашедшие отражение в русской языковой традиции. Эти номинации основаны на логике мифологического мышления, базирующейся на вере в магическую силу слова, обряда, действий с предметами, с помощью которых можно изгнать болезнь и излечить больного. Все компоненты семантического пространства «болезнь» ритуализованы и направлены на «завораживание болезни». К таким компонентам, структурирующим семантическое пространство «болезнь», можно отнести образ болезни, ее название, причины, симпатическое средство (название растения, название обряда, ритуального предмета и т.п.), заговоры и другие вербальные формулы, выполняющие суггестивную функцию.

Чаще всего болезнь представляется в антропоморфном или зооморфном облике: это может быть женщина, красивая или безобразная, костлявая беззубая и/или безглазая старуха; змея, жаба, червь, козел, свинья, птица и др. Реже болезнь представляется в виде каких-либо конкретных предметов (черного волоса, скрученной нитки, гнилого семечка,

соринки и т.п.), которые могут расти, увеличиваться в объеме и занимать собой все внутренности заболевшего человека. Образы болезни находят отражение в устойчивых выражениях типа: *Оспа с клювом ходит, оттого и пятнает человека щедринками // Болезнь змеей заползает* и др., в поверьях и мифах русского народа [см., например: Попов 1903, Макаренко 1897, Герасимов, 1898 и др.].

Народные названия болезней отражают представления:

а) об их общем облике (*сосец-волосец, волосяница, рожа, жаба, косматка*);

б) об отдельных симптомах, способах проявления заболевания (*краснуха, глухая, ломовка, костогрыз, бессонница, трясовица, свербежница, па-дучая*);

в) о времени проявления болезни (*веснуха, третица, зоринная лихорадка, вечерница*);

г) о части тела, которую поражает болезнь (*грудница, животиха, пуповая грыжа, сердцеда, очанка=глазница, суставница, межперстница*);

д) о возрастной и половой группе людей, на которых направлено действие болезни (*мужицкий переполох, бабий переполох, младенский припадок*) и т.д.

Часто имя болезни табуируется, в этом случае для называния используются термины родства или описательные конструкции с обобщающим (семантически диффузным, как правило, оценочным) наименованием: *тетка, кумоха, бабушка, опасная болезнь, страшная болезнь, эта болезнь, одна болезнь, лихо* и др.

Представления о способе излечения болезни связаны с верой в симпатическую магию. Симпатические средства связаны какой-либо ассоциативной связью с названием болезни или ее симптомов. Принцип их использования закреплен в народной афористике: *Чем ушибся, тем и лечись! Где упал, там и плюнь (и поскреби)*. Ср. *Клин клином вышибают* и т.п.

Одним из наиболее популярных средств симпатической народной медицины является воздействие на символические эквиваленты или лечение с их помощью. Например, *добыть языка на колокольне* – название обряда излечения немоты: *когда отымет-ся язык, то обливают водой колокольный язык и поят больного // От курячей слепоты – смотреть в дырочку доски, где выпал сучок // Зажать сучок в избе – кровь станет*.

Отметим в этой связи магические заклинания, заклички, заговорные формулы, наговоры, обыгрывающие эпидигматическую связь названия болезни по названию действия, которое она производит в организме, и, соответственно, обозначения действия, которое должно быть произведено над самой болезнью с целью ее уничтожения: *Что грызешь? – Грызь грызу. – Грызи, да гораздо (от грызи, т.е. от ломоты) // Житина, житина, возьми свою жичину (наговор от жичины, ячменя глазного, причем слегка колот его ячменным зерном, которое отдают петуху)*.

Языковые средства конституируют основные параметры взаимодействия макро- и микрокосма (природы и человека), важные, с точки зрения носи-

телей архаического сознания, приемы воздействия человека на окружающий мир. Одним из элементов такого взаимодействия человека с болезнью является антропоморфизация природных явлений, что наиболее ярко проявляется в лечебных заговорах: *Зарина, заря орна возьми с раба Божия младенца N зыки и рыки дневные и ночные (с этими словами нагая бабка обносит нагого новорожденного вокруг бани)*. Ср. также: *Обжог Обжоговец, Обвар Обваровец прилетел без крыл, улетел без ног, у рабы Божьей (имя) ничего не обжог*. Не менее частотным является в лечебных заговорах обратный прием – деантропонимизация, когда утрачивается либо в целом значение одушевленности, либо сема 'лицо'. Поскольку «закон символической эквивалентности» предполагает уподобление различных элементов друг другу и установление между ними глубинной связи», субъект заговора для достижения своей цели либо наделяет антропоморфными характеристиками неживые предметы, явления (как в предыдущем примере), либо сам уподобляется последним: *Осы вы, осы, железные носы, не клуйте меня, не жалите меня. Я ваша матка – вы мои детки // не троньте меня – осина горькая я*.

Другим неперенным атрибутом обряда излечения считались ритуальные предметы. Например, *пупник-горшок* – особый горшок, сделанный по специальному заказу, использовался для лечения от болезней живота в обряде «накидывания горшка на пуп»: 3 восковых огарка, прилепленных к кусочку хлебной корки, ставили на пуп, зажигали и опрокидывали над ним кувшин или горшок, который плотно присасывался к животу. «Отголоски» этого забытого обряда находим в выражениях *Горшок на живот – все заживет // Горшок брюха не испортит // Горшок лиха не попустит*.

Ни один обряд изгнания болезни (излечения) не обходился без лекарственных растений. Ср.: *На всякую болезнь зелье вырастает // И собака знает, что травой лечатся*. Народная фитонимия фиксирует параллельность номинаций болезней и трав (названия растений по названию болезней): лапчатка серебристая = *горлянка, жабная трава* – от грудной жабы; козлородник луговой = *молочник* – от молочницы; дивало однолетнее = *грызная трава*; переступень белый = *глистовник*; касатик аировидный = *ужачка*, вероника широколистная = *змеевик* – от укуса змей.

Трава считалась оберегом от злых духов, если, например, имела особую форму (так, живокость = рогатый василек имеет удлинненный шпорец у цветка); Петров крест, названный по форме корня в виде креста), горький вкус (почти все виды полыни), колочки, шипы (чертополох) и т.д. Ср.: *бабий переполох* – название колючника обыкновенного (номинативные варианты: *девичий переполох, страхополох*), который запаривали, кололи им ноги больной, развешивали вокруг кровати для лечения испуга от «насыльного беса», который в образе какого-нибудь домашнего животного неожиданно появлялся перед женщиной, работавшей по ночам [Коновалова 2000]. См. также систему взаимосвязанных номинаций сестер-лихорадок и трав, излечивающих лихо-

радку, а также серию фитонимов с компонентом *Бог, Богородица, Иисус, Христос* и др. имен святых, как названия наиболее ценных лекарственных растений.

Самым ярким этнокультурно выделенным компонентом семантического пространства «болезнь» являются обряды излечения и их названия. Типичным примером может служить, например, обряд «обмана болезни». Регламентированными компонентами ритуала излечения были место и время его проведения. Так, например, утин присекали обязательно где-нибудь на дверном пороге; в бане сначала лечили вывихи (ср. расслабление мышц от тепла), потом почти все болезни изгоняли в бане: *Нашься луку, ступай в баню, натришь хреном да запей квасом // Баня – мать вторая. Кости распаришь, все тело направишь*; место у огня (у печи, костра) использовалось при лечении от лихорадки, а между огнями – от повальных болезней и мора скота, когда стадо скота прогоняли между огнями; на межу (символическое воплощение грани жизни и смерти) выносили особо тяжело больных, когда непонятна была причина заболевания, другие способы не помогали и надежд на выздоровление было мало (ср. выражения *пограничное состояние; между жизнью и смертью*). Время проведения ритуального действия было приурочено к восходу и заходу солнца, например, по трем зорям – вечером, утром и вечером следующего дня пресекали утин; на вечерней заре читали заговоры против лихорадки, на утренней заре – от «насыльных» болезней (порчи, сглаза, испуга, детских болезней). Лишь «обманные» ритуальные действия совершались ночью: прятались от лихорадки, притворялись мертвыми, заменяли человека куклой (чучелом) и т.п.

Детальное членение семантического пространства «болезнь», название каждого его компонента, включенность в ритуал есть проявление стереотипа наивного восприятия болезни и воздействия на нее с помощью различных (в том числе и вербальных) средств симпатической магии.

Лингвокультурологическое описание лексики народной медицины невозможно без изучения архаических форм русской обрядности, верований, мифологии. Носители уральских говоров, информанты старшего поколения, еще помнят, как лечили их бабушки, некоторые сами до сих пор занимаются траволечением и ведовством (снятием порчи и сглаза, изгнанием так называемых «насыльных болезней»). Однако сбор такого материала вызывает трудности, связанные с четким разграничением собеседников на «своих» и «чужих». Только метод включенного наблюдения с помощью деревенских жителей – выпускников факультета русского языка и литературы – дает существенные результаты.

Отдельным предметом исследования в рамках проекта является диалектная идиоматика (фразеология в широком смысле понятия, любое устойчивое воспроизводимое выражение, обладающее семантической целостностью). При сборе материала особое внимание уделяется сакральной идиоматике, состав которой в самом общем виде можно представить следующим образом:

1. Обрядовая фразеология:

а) названия ритуальных предметов: *бесьи колья* ‘осиновые колья, обмазанные медвежьим салом, которые втыкали рядом с дорогой, чтобы «испортить» свадебный поезд»;

б) названия ритуальных действий: *(По)заочное благословеньице* ‘особого рода обрядовое благословение невесты-сироты»;

в) названия действующих лиц некоторых обрядов: *теща божья* ‘ритуальное обращение к теще на свадьбе’. *Богоданная мать (матушка)* ‘теща’, ‘свекровь’, ‘неродная мать, мачеха’, ‘крестная мать’. *Богоданный батюшка* ‘отчим’, ‘тесть’, ‘свекор’, ‘крестный отец’. *Богоданной еси батюшка и богоданна моя матушка, на житье благословите, в примаки меня примите // Отдают молодешеньку на чужу сторонушку. Ко чужим добрым людям: к богоданному батюшке, к богоданной матушке* (песни на девичнике и отходном мальчишнике);

2. Идиоматика народного календаря природы:

а) указательно-характеристические названия календарно отмеченных дней: *Алексей с божьей гор потоки* ‘день 17 марта по старому стилю, названный в честь святого Алексея, человека божия»; *Акулина-гречишница // Акулина-комарница // Акулина-заедала // Акулина задеря хвосты* ‘13 июня по старому стилю, день, с которого начинают сеять гречиху, когда бывает много комаров»;

б) названия отдельных временных периодов, связанных с христианскими праздниками: *Святые вечера* ‘вечерние сборища молодежи во время святок»;

3. Фразеологизмы с сакральным компонентом, обозначающим:

а) сакральный субъект: *черти в кулачки не бьют* ‘очень рано»; бегать, как бес от грома ‘старательно избегать встречи с кем-либо»; *ни бес, ни хоуля* ‘о ком-либо, имеющем непристойный вид»; *как кикимора* ‘1. О неприятном, угрюмом человеке (чаще женщине). 2. Об уродливом или некрасиво одетом человеке (чаще женщине)’ и т.д.

б) сакральный объект: *порча ядреная* ‘о человеке, доставляющем неприятности, которого надо понуждать = заставить сделать что-либо помимо его воли»; *вбить (вбивать) осиноый кол* ‘окончательно обезвредить (обезвредить) кого-, что-либо, покончить с чем-либо (от суеверного обычая вбивать кол в могилу колдуна)»; *целовать (поцеловать) крест* ‘целуя крест, давать (дать) клятву, присягу, присягать’ и т.д.;

в) сакральное пространство: *куда с еланки вздумает* ‘куда угодно / уйти, убежать»; ведьмак знает куда ‘очень далеко»;

г) сакральное время: *в чистый понедельник* ‘в первый понедельник великого поста»; *в чистый четверг* ‘в последний четверг перед Пасхой’. Ср.: *бог весть когда, бог знает когда, черт знает когда, пес знает когда* ‘неизвестно, никто не знает когда’.

Интерпретация устойчивых языковых форм с сакральным компонентом предполагает рассмотрение их семантических функций в зависимости от сохранения или утраты ими исходного сакрального смысла, описание причин десакрализации, выявление критериев, позволяющих судить о стадиях это-

го процесса. Необходимо при этом учитывать два факта:

1) наличие в языке (говоре) значительного количества идиом, включающих лексический сакральный компонент, но даже изначально не несущих сакрального содержания. Ср.: *С чистого не воскреснешь, с поганого не треснешь* 'о допустимости быть неаккуратным'; *В крещенье льда не выпросить* 1. 'Ничего не выпросить'. 2. 'О крайне скупом человеке' и т.п.;

2) случаи невыраженности сакрального компонента отдельными лексическими единицами (такие идиомы наиболее сложны для интерпретации). Ср.: *Накованный глаз* 'взгляд недоброжелательного человека, колдуна (знаткого, знаткой), причиняющий вред, приносящий беду, несчастье'; Место глядеть 'в свадебном обряде смотреть дом и хозяйство жениха'.

Семантические сдвиги ведут к изменению функционала подобных выражений, которые начинают использоваться как экспрессымы и/или даже как инвективы. В подобных случаях можно говорить о десакрализованных фразеологизмах, т.е. о фразеологизмах с исходной сакральной семантикой, которые в современном речевом употреблении развили новые – профанные – ассоциативные смыслы или стали вообще десемантизированными.

Общая тенденция при десакрализации – десемантизация фразеологизмов, приобретение ими междометного характера (*черт знает что такое* – 'выражение возмущения, негодования, крайнего недоумения по поводу чего-либо'). Вообще самым ярким примером процесса десемантизации является группа фразеологизмов, содержащих в качестве компонента названия нечистой силы: *черт дернул, бес (леший) попутал, пошел (иди) к черту, чур меня, черта лысого, обдериха виновата* и др. Но, несмотря на процессы переосмысления исходного значения и даже полной десемантизации, фразеологические обороты всегда остаются культурно маркированными, и лингвистическая рефлексия над этими языковыми структурами дает возможность обнаружить в них глубинный мифопоэтический смысл.

В качестве частных тенденций изменения семантики фразем при их десакрализации можно отметить следующие:

1) синонимизация единиц, содержащих исходный сакральный компонент с прямо противоположной коннотацией (ср. *черт его знает* – *Бог его знает*, *черт с ним* – *Бог с ним*). Правда, такая синонимизация является неполной, поскольку лексемы *черт* и *Бог* обладают ярко выраженной коннотацией отрицательной и положительной оценки, а следовательно, разной экспрессией (так, существует выражение *не поминай Бога всуе* и противоположное *не поминай черта к ночи*, не чертыхайся);

2) перевод сакрального смысла в область профанного сопровождается появлением у фразем общего значения неопределенности (неопределенного времени: *Бог весть, когда*, неопределенного пространства: *к черту на кулички* и т.п.). В качестве семантической модификации значения неопреде-

ленности может рассматриваться гиперболизация признака, выражаемого фраземой с сакральным компонентом (чертова пропасть – 'очень много, огромное количество');

3) наличие образности и экспрессивности как следствие актуализации (выражения определенного эмоционального отношения к сверхъестественной силе) или деактуализации сакрального компонента (при превращении таких фразем в экспрессымы, не соотносимые с первоначальным сакральным значением). Этот процесс сопровождается формированием эмоционально-оценочных оппозиций. Так, фразема *да свята ради* может употребляться и в значении 'пожалуйста, очень прошу' как выражение усиленной просьбы, мольбы, и в значении 'мне все равно, безразлично, что ты будешь делать, делай, что хочешь';

4) переход фразеологизмов с сакральным компонентом в разряд экспрессым со значением интенсивности проявления признака. Например, *ни к черту* 'совсем плохо, никуда не годен в каком-либо отношении'; *до чертиков* 'очень сильно, до крайней степени'; *биси тебе, два тебе* 'нет, вовсе нет'. Выражение категорического отрицания, возражения, несогласия в сочетании с возмущением, негодованием, негативное отношение.

Одной из задач изысканий в рамках проекта, имеющих методологическое значение, является лингвогеографическое описание (картографирование) обиходно-бытовой лексики, функционирующей в уральских говорах. Фрагментом данной лексико-семантической общности является лексика хозяйственных построек.

На материале уральских говоров выделены (О.С. Журавская) общие особенности территориального распределения архитектурной лексики как сформировавшейся в определённых исторических условиях микроструктуры, отражающей особенности освоения края русскоязычными переселенцами – носителями различных русских говоров. Делаются выводы о том, что в результате мозаичного заселения представителями разных национальных культур, постройки на Урале могут иметь смешанную планировку и оформление, а соответственно, и неоднородную номинативную характеристику, то есть происходит создание наименования архитектурных реалий при помощи слов, заимствованных из других русских говоров. Значения же лексем при заимствовании их говорами Среднего Урала могут как изменяться, так и оставаться неизменными.

Лексикографическая часть проекта представлена разработкой модели лингвокультурологического описания сакрального ракурса лексических и фразеологических значений. В современной теории и практике лексикографии активно развивается направление, предполагающее включение в описание языковых фактов культурного компонента.

Языковая картина сакрального представлена не только отдельными лексемами, но и большим количеством канонизированных в плане формы и содержания текстов разных жанров (заговоров, примет, страшилок и т.п.). Это требует выработки особых лексикографических техник представления значе-

ний единиц с сакральным компонентом. Трудности лексикографической фиксации сакральной информации заключаются уже в самих критериях ее извлечения.

При выборе способа толкования сакрального содержания знака следует учитывать две ситуации, определяющие выбор конкретных лексикографических техник семантизации сакрального текста: 1) сакральная информация об обозначаемом формально выражена (темой текста, внутренней формой слов или номинативных словосочетаний, входящих в его состав, сакрально маркированными онама, языковыми единицами, представляющими базовые компоненты феномена сакральности и т.п.); 2) сакральная информация формально не выражена (текст не содержит лексических маркеров сакральности, представляется на первый взгляд профанным, исходные сакральные смыслы без дополнительной информации не «считываются»).

В первом случае (при наличии маркеров сакральности) возможность выявления, осознания сакральной информации носителями языка достаточно реальна, хотя ее смысловая «глубина» может быть различной, поскольку основана на разного рода языковых и внеязыковых ассоциациях и обусловлена в значительной степени общекультурной компетенцией языковой личности. Для лексикографического представления такого рода фактов достаточно интерпретации внутренней формы сакрально маркированных элементов СТ, их денотативной «привязки» и/или пояснения системных (внутрипарадигматических или межпарадигматических) связей, поскольку сакральный компонент составляет основу семантики этих единиц.

В связи с этим неопределимую значимость приобретает обращение «новой» лексикографии к показателям языкового сознания носителей традиционной народной культуры, зафиксированным в контекстах, отражающих метаязыковую рефлексию личности над содержанием разного рода сакральных феноменов. Такой антропоориентированный (фиксирующий результаты метаязыковой деятельности самих говорящих) ракурс словарного представления лингвокультурем дает возможность верификации психологической реальности их функ-

ционирования в современном социокультурном пространстве.

Теоретическим результатом проекта является разработка принципов лексикографического описания демонологической лексики, фразеологического диалектного фонда и сакральных текстов. Одним из составляющих лингвокультурологического описания должен стать сакральный ракурс лексических и фразеологических значений. Языковая картина сакрального представлена не только отдельными лексемами, но и большим количеством канонизированных в плане формы и содержания текстов разных жанров (заговоров, примет, страшилок и т.п.). Это требует выработки особой модели представления значений единиц с сакральным компонентом.

Методологически значимым представляется лингвогеографическое описание (картографирование) лексики и фразеологии, функционирующей в современных говорах.

Прикладной характер имеет создание картотеки демонологем в электронном варианте (более 1000 лексических единиц и около 3500 словоупотреблений); создание картотеки бытовизмов в электронном варианте (около 2000 единиц, более 5500 словоупотреблений); создание картотеки фразеологизмов (около 300 единиц, более 1000 словоупотреблений).

Оригинальным, не имеющим аналогов в современной лексикографической практике может стать разрабатываемый проект серии лингвокультурологических словарей уральской лексики, фразеологии и сакральных текстов традиционной народной культуры.

ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т.А., Коновалова Н.И. Проблема фиксации метаязыковой деятельности личности в словарях нового типа // Лексикология. Лексикография. Диалектная лингвогеография: сб. науч. трудов / Урал. гос. пед.ун-т. – Екатеринбург, 2008. Вып. 4. С. 3-15.

Демидова К.И. Диалектная языковая картина мира и аспекты ее изучения. – Екатеринбург: УрГПУ, 2009.

Злыденная Т.А. Семантическая адаптация глагольной лексики в частной диалектной системе (на примере говоров Среднего Урала) // Лексикология. Лексикография. Диалектная лингвогеография: сб. науч. трудов / Урал. гос. пед.ун-т. – Екатеринбург, 2008. Вып. 4. С. 39-51.

Данные об авторе:

Надежда Ильинична Коновалова – доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: sakralist@mail.ru

About the author:

Nadezhda Ilinichna Konvalova is a Doctor of Philology, a Professor of Department of General Linguistics and Russian Language of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

ПСИХОЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 808.5.372.461.1 ББК Ш100.4

Т.А. Гридина, Е.И. Пипко
Екатеринбург, Россия

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ: СЛОВОТВОРЧЕСТВО И РЕЧЕПОРОЖДЕНИЕ

Аннотация: В статье представлена одна из технологий лингвокреативного тренинга. Рассматриваются способы активизации словотворческой и речепорождающей активности учащихся при выполнении экспериментальных заданий

Ключевые слова: вербальная креативность, словотворческий потенциал личности, стратегии порождения игрового текста.

T.A. Gridina, E.I. Pipko
Yekaterinburg, Russia

EXPERIMENTAL RESEARCH OF VERBAL CREATIVITY: WORD CREATION AND CREATION OF SPEECH

Abstract: This article presents one of the technologies lingvocreative training. The methods of activation of word and speech creation activity of students in the realization of experimental tasks.

Keywords: verbal creativity, word creation potential of the individual, the strategy of generating playing text.

Вербальная креативность – одна из составляющих понятия креативности языковой личности, выявляющая способность носителя языка к творческому использованию готовых языковых форм и значений и обновлению их репертуара в условиях осознанного отступления от канонических форм речи.

К основным критериям вербальной креативности относят *беглость*, *гибкость*, *оригинальность*. При этом *беглость* как количественный критерий свидетельствует о *скорости* протекания мыслительных процессов, что выражается в выдвигании и словесном формулировании большего или меньшего количества идей за определенную единицу времени; *гибкость* характеризует *разнообразие* этих идей, *оригинальность* предполагает их нестандартность (см., например, популярные психологические тесты Е. Торренса и Дж. Гилфорда, измеряющие параметры вербальной креативности по названным критериям).

Полученные с помощью подобных тестов результаты, безусловно, диагностичны для оценки мыслительной активности испытуемых. Однако сама языковая форма выражения мысли в данных тестах практически не оценивается (главное – это оригинальность, количество, разнообразие и разработанность предлагаемых идей – ответов на заданные в вербальных субтестах вопросы: выявление причин и следствий изображенной на рисунке ситуации; способность предложить новое использование вещи, например, картонных коробок из-под обуви; выдвинуть предложения по улучшению вещи – придумать, как сделать интереснее игрушечного слона и т.п.). Вместе с тем вербальная креативность в качестве важного компонента предполагает творческое использование **словесного** кода – с учетом востребованного в речевых практиках конкретной личности потенциала языка.

Все перечисленные параметры вербальной креативности находят отражение в феномене языковой игры (ЯИ) – осознанном отступлении говорящих от языкового стандарта в ситуации речетворчества, предполагающей расширение границ «дозволенного» нормой [Гридина 1996]. Эффект ЯИ строится на остранении формы и/или содержания готовых словесных знаков или создании словообразовательных новаций, в которых просвечивает некий прототип, создающий условное (аналогическое) правдоподобие *игремы*.

Что касается адресата ЯИ как обязательного участника этого речевого акта, то осознаваемость отклонения от стандарта, опознание прототипа – непереносимое условие считывания игровой трансформы и успешности игровой коммуникации [Гридина 1996; 2008; 2009]. Кроме того, скорость реакции на стимул как непереносимое качество острого ума (короткий латентный период, в течение которого говорящий вербализует мысль) делает этап внутреннего «программирования» эффекта ЯИ незаметным ни для самого ее продуцента, ни для реципиента. Обдумывание шутки – нонсенс (во всяком случае, при ее рождении в процессе спонтанного общения). И все же игровые эксперименты с языком (в частности словотворческие) требуют и от адресанта, и адресата ЯИ знания ее «правил».

Сказанное касается и проблемы развития способности к ЯИ – возможно ли это? От чего зависит выраженность этой способности у разных людей (детей дошкольного и в особенности школьного возраста)? Как эта способность связана с общим уровнем развития личности (интеллектуальными задатками, лево- или правополушарностью, ведущей модальностью восприятия, темпераментом и т.п., социальным статусом, полученным образованием, речевой средой, в которой формируется языковая личность и т.п.)?

Особый интерес для разработки намеченной проблемы представляет диагностика и развитие уровня вербальной креативности в процессе специально организованных тренингов с учащимися (т.е. внедрение фактора креативного развития личности в образовательный процесс).

В данной статье мы предлагаем одну из технологий *словотворческого тренинга*, диагностирующего и развивающего такие качества вербальной креативности, как способность к продуцированию (созданию) новых слов в специально смоделированной экспериментальной ситуации и способность к порождению текста с заданным игровым вектором.

Разработанная процедура тренинга (см. ее подробное обоснование и экспериментальную верификацию в: [Гридина 2009]) включает в себя два этапа: 1) создание *поля креативных (словотворческих) номинаций* от ключевого стимула (например, от слова СМЕХ предлагается образовать ряд номинаций, обозначающих «место локализации («нахождения», «проживания») СМЕХА, жителей этой страны, единицу смеха, лекарство от смеха и т.п.). Все единицы данного поля должны быть производными от слова *смех* (допускается также использовать его синонимы, которые специально не задаются, но могут быть актуализированы участниками эксперимента в ходе выполнения задания; ср., например, *хохот, гогот, усмешка* как симиляры к СМЕХ). Полученные на данном этапе тренинга инновации позволяют диагностировать способность детей к творческому использованию освоенных словообразовательных моделей, а также алгоритмов образования слова по конкретному образцу – с введением нового корня в модельную сетку слова. Сам набор полученных номинаций свидетельствует об ассоциативном контексте стимульного слова (его осмыслении школьниками). Как и любой тренинг, данная процедура имеет не только диагностирующий, но и обучающий характер: при выполнении поставленной лингвистической задачи каждый из участников эксперимента находит оптимальный вариант ее решения, в результате чего отвергаются «не подходящие к случаю» варианты. Особо поощряется оригинальность и разнообразие предложенных контаминантов со стимульным словом (ср., в частности, *смехоголики, смехопаты, смехбурговцы, смехоманы* и др. названия жителей страны Смеха).

Второй этап тренинга – порождение текста на базе созданных словотворческих инноваций (при этом может быть использован весь банк данных, полученных от участников эксперимента). Однако право самостоятельного отбора игрем (полученных игровых трансформ) остается за каждым из испытуемых. На данном этапе тренинга верифицируется **гипотеза** относительно того, что в зависимости от выбранной «сюжетопорождающей» стратегии и «насыщения» производных единиц личностными смыслами в создаваемом тексте должны проявляться разные аспекты ассоциативной интерпретации как самого базового слова, так и игровых дериватов [Гридина 2009].

Описанная игровая технология тренинга вербальной креативности может быть востребована в

экспериментальной практике работы учителя – как для диагностики, так и для стимуляции словотворческой и речепорождающей активности школьников. Ниже описаны результаты такого тренинга, проведенного Е.И. Пипко с учащимися 10 класса гимназии № 2 г. Екатеринбурга (всего 20 человек).

В качестве стимульного слова было избрано абстрактное существительное КРИК, которое содержит разные эмоционально-оценочные векторы потенциальной ситуативной актуализации. Ср. *крик радости, крик отчаяния, крик о помощи*. Ср. потенциальную деривационную активность односложных однокоренных слов и данного слова в частности (*кричать, закричать, прокричать, крикун, кричащий, кричание, крикливый, крикливость, окрик* и т.п.). Игровая направленность заданий по образованию дериватов от стимула КРИК (их отсутствие в словообразовательном гнезде данного существительного) должна была стимулировать поиск креативных решений, раскрепощать фантазию и воображение испытуемых – как на стадии окказионального словообразования, так и на стадии текстопорождения.

Согласно разработанной Т.А. Гридиной концепции тренинга, показатели вербальной креативности школьников оценивались по следующим критериям (см. Таблицу 1).

Таблица 1
Критерии и показатели
вербальной креативности школьников

№ п/п	Формы лингвистической креативности	Показатели по критериям креативности (беглость, гибкость, оригинальность)
1.	Окказиональные номинации	- количество окказионализмов, созданных респондентом - качество окказионализмов (соответствие узуальному образцу и характер отклонения от нормы, вариативность используемых словообразовательных алгоритмов) - номинативные приращения, возникающие в процессе текстопорождения (новообразования, не «заявленные» на предварительном этапе создания поля креативных номинаций от стимульного слова)
2.	Стратегии текстопорождения	- оригинальность сюжетостроения - ассоциативная гибкость - выбор жанровой формы - стилистический регистр речи

На первом этапе испытуемым предлагалось самостоятельно образовать от слова КРИК слова со следующими значениями:

- название места «обитания/нахождения» КРИКА (планета, материк, остров, страна, город, село, деревня, улица, гора, река и т.д.). Соответственно ожидалось появление разного рода топонимов, окказиональная форма которых будет «отзеркаливать» некие прототипические (уже существующие, известные школьникам) названия географических объектов);

- название жителей соответствующего места «обитания» КРИКА (здесь могли быть использованы вариативные модели подобных узусных номинаций);

- названия единиц «измерения» КРИКА (ср. единицы измерения тока, света, веса, длины и т.п., обозначенные соответствующими номинациями в языке);

- названия средств избавления от КРИКА и средств для его вызывания (лекарство);

- названия приборов для производства или «ликвидации» КРИКА;

- другие (произвольные) номинации от слова КРИК, актуальные для респондентов.

На втором этапе каждому участнику эксперимента предлагалось в качестве своеобразной «разминки» дать развернутое определение (описание, толкование) одного или нескольких слов из совокупной экспериментальной выборки и затем составить небольшой рассказ с использованием любых единиц полученного поля номинаций от мотивирующего слова КРИК.

Не приводя совокупной выборки полученных от респондентов словообразовательных игр (для краткости), мы будем комментировать такие единицы в сочетании с текстовыми номинативными приращениями, отмеченными у каждого конкретно автора (испытуемого).

Анализ текстов, созданных школьниками, показал, что они различаются по степени выраженности названных выше критериев вербальной креативности.

Рассмотрим для сравнения несколько текстов, наиболее наглядно проявляющих разные аспекты игровой компетенции (и уровень вербальной креативности) старшеклассников. Заметим предварительно, что лингвокреативное мышление базируется на ассоциативных механизмах порождения нового на базе уже освоенного языкового материала.

Текст 1. Сказка о Крикуне и Крикунье

В далеком-далеком королевстве *Крикляндия* жила-была принцесса *Крикунья*. Была она очень красива, но печальна, потому что сидела в темнице, которую охранял злой *крикон*. Но нашелся в королевстве отважный принц *Крикун*, который захотел спасти прекрасную принцессу. Много *криковерст* проскакал он на своём верном коне и, наконец-то, прискакал. Отважный принц победил злого *крикона*! Он вошел в комнату к принцессе с миллионом алых *крикоз* и преподнес их ей. *Крикунья* была так благодарна своему спасителю, что сразу согласилась выйти за него замуж. Через некоторое время родилась у них чудесная дочка, которую назвали они *Крикулина*. И жили они долго и счастливо и любили друг друга до самой смерти! (*Гордиенко Кристина*).

Комментарий и анализ

Количество окказионализмов в тексте: 7 (см. выделенные в тексте единицы; подчеркнутое – количество повторов).

Качество окказионализмов и номинативные приращения, возникающие в процессе текстопорождения. В данном тексте из предварительного набора игровых номинаций задействованы только две:

• название места «обитания/нахождения» КРИКА – *Крикляндия*;

• лекарство, излечивающее от крика – *букет из миллиона крикоз* (ср. прецедент «миллион алых роз» из известной песни на слова А. Вознесенского). Сам окказионализм *крикозы* образован способом контаминации (соединения слова *крик* и произвольно усеченной основы слова *роза* – без начального **р**: **крик+оза**). В новообразовании между тем опознаются оба словных компонента.

«Предсказуемое» в структурном плане наименование *Крикляндия* (ср.: *Финляндия, Новая Зеландия*) используется автором для названия сказочного королевства (страны КРИКА). Имена принцессы и принца *Крикунья, Крикун* отзеркаливают пару соотносительных по роду номинаций, которые «переводятся» в ранг личных имен собственных (креативным шагом является сам процесс онимизации имен нарицательных, что вполне соответствует существующей в языке тенденции). Имя *Крикулина* образовано по модели существительных с суффиксом *-улина*, подчеркивающих яркую выраженность характеристического признака у какого-л. предмета (*кривулина* от *кривой*); в данном случае в качестве возможного ассоциативного аналога имени *Крикулина* отметим близкое по звучанию *Акулина*. Кроме того, не исключена и актуализация связи с образованиями типа *дочуля*, где суффикс *-ул(я)* имеет значение уменьшительности и ласкательности.

По образцу конкретного слова назван злой *крикон* (ср.: *дракон* – традиционный персонаж сказочных сюжетов о заточении и избавлении принцессы). Техника создания игры – введение нового корня в модельную сетку готового слова (ДРАКОН – КРИКОН), придающее ему мотивационное значение «тот, кто кричит» = кричащий дракон (очевидно, устрашающий всех своим криком, рёвом).

В качестве оригинального деривата можно отметить текстовое обозначение меры измерения расстояния в королевстве *Крикляндия*: ср. нестандартный лексический состав сложного слова **КРИКОВЁРСТЫ**, нарушающий прогноз семантической сочетаемости морфем; в структурном плане прототипом данной инновации является слово *километры*. Мотивация слова равновероятно допускает его расшифровку как «расстояние, измеряемое слышимым криком, силой крика, охватывающей определенное пространство» или «*вёрсты* в королевстве *Крикляндия*».

Сюжетопорождающая стратегия разворачивается по типу традиционного сказочного сюжета, когда принц спасает из заточения и/или от страшного чудовища (дракона, колдуна и т.п.) прекрасную принцессу, они женятся и живут счастливо долгие годы. События описываются в плане прошедшего времени как последовательно сменяющие друг друга. Предсказуем стилистически клишированный вариант сказочной концовки.

Текст 2. [Без названия. – *Примечание здесь и далее наше. – Т.Г. и Е.П.*]

И это программа **криконости**! И с вами я, ваш **Криконов Криконович**. Сегодня в **криконостях**: 1) В **городе Крикове** открывается **Новый крикватр**,

где будут выступать зарубежные **крикуны** и **крикуньи** в опере «Крикаретта». Театр может посетить каждый **криковец**, купив **крикет** от 500 до 2000 **криклей**. Шоу будет **криконостным**. 2) В селе **Крикулька** на 60 **крикметров** от **Крикицы** произошел **крикпожар** на пастбище, пострадавших нет и все **криковы**, **криквиньи** и **крикуры** остались живы. 3) Сегодня вернулись в **Крикницу** наши победители мирового **крикея** с большим **золотым криком**. Все встречали их с криками и не переставали кричать. А теперь **крикода** на **криконовом канале**... (Старцева Ярослава).

Комментарий и анализ

Количество окказионализмов в тексте: 23.

В созданном тексте из предварительного (общего) списка игровых номинаций задействованы только две:

- название места локализации крика в четырех вариантах (название страны, названия двух городов и название одного села);
- наименование жителей соответствующего места «обитания» крика.

В тексте создано несколько окказиональных наименований места локализации крика. Город **Криков** – предсказуемое наименование города по продуктивной модели с топоформантом -ов (ср. Краков, Ростов и т.д.); название **Крикулька** – с уменьшительно-ласкательным суффиксальным комплексом -уль/к(а) имеет аналоги в традиционных русских названиях небольших деревенских поселений. В названии города **Крикицы** считывается прототип *Люберцы* (город Московской области); в окказиональном топониме **Крикица**, вероятно, представлена ситуативная контаминация слова КРИК и *столица* (ср.: *в 60-ти крикметрах от Крикицы*).

Номинации жителей имеют варианты: **криковцы** (от *Криков* по модели с формантом -ец: *краковцы*, *тамбовцы* и т.п.). Номинации «крикуны» и «крикуньи», характеризующие лиц мужского и женского пола по их склонности *кричать*, используются в текстовом поле не в своем обычном значении, а как названия жителей (что можно рассматривать как игровую имитацию, переключающую номинативную функцию готового слова).

Качество окказионализмов и номинативные приращения, возникающие в процессе текстопорождения.

Словообразовательные игры, возникшие в процессе текстопорождения, – это **крикметры** (ср. прототип: *километры*); название репортажа **криконности**, ассоциирующееся с *новости*. В первом блоке новостей название оперы «Крикаретта» имеет двойную ассоциативную валентность, так как отсылает, с одной стороны, к прототипу жанра «оперетта», с другой стороны, может вызывать аллюзию на «Карамболина, Карамболетта» (запев из арии Карамболины – героини оперетты). Кроме того, сама характеристика оперетты как «громкого» жанра юмористически обыгрывается в рассматриваемой номинации. Ср. соотносительные по мотивации и способу образования окказионализмы **крикатр** (прототипом которого является слово *театр*, контаминируемое с КРИК); **крикет** (введение корня

КРИК в модельную сетку слова *билет* = билет в театр, добываемый криком, ср. реальную ситуацию «перехвата» лишнего билетика перед спектаклем, концертом путем выкрикивания фразы «Есть лишний билетик?); **крикли** – деньги, имеющие хождение в стране крикунов (прототип «рубль»). В окказионализме **криконосное** (шоу) просвечивает смысл «грандиозное» и «судьбоносное», выражаемый соответствующими прототипическими прилагательными. Во втором блоке новостей представлены словообразовательные игры **крикпожар** (на пастбище) и названия домашних животных **криковы**, **криквиньи** и **крикуры** (по аналогии с коровы, свиньи и куры – с введением корня КРИК в структуру уже существующих номинаций). В третьем блоке новостей речь идет о спортивных событиях: **крикей** образовано по аналогии с хоккеем, главный приз назван «золотым криком» (по аналогии, например, с **Золотая Шайба**).

Оценивая в целом представленный ряд игровых номинаций, отметим их контекстуальную номинативную заданность (они порождены описываемой ситуацией – новостной информацией, которая передается в стилизованном под репортаж тексте). Данные единицы, безусловно, обладают оригинальностью, хотя по способу образования, они несколько монотонны (это в основном контаминация готового слова с лексемой КРИК). Кроме того, количество использованных словообразовательных инноваций на одну единицу текста, явно избыточно, что в сочетании с некоторой фонетической шероховатостью (неудобопроизносимостью) этих «необычных» слов в известной степени затрудняет их смысловое восприятие. Не вполне удачно (в плане отсылки к прототипу) образовано собственное имя ведущего новостей **Криконов** (фамилия) **Криконович** (отчество, ср.: Иванович) – явно отсутствует имя.

Сюжетопорождающая стратегия разворачивается на основе жанра теле- или радиорепортажа – новостей о текущих событиях. Композиция новостного репортажа задана текстовым зачином и концовкой. Это, несомненно, креативный выбор для реализации поставленной перед респондентами задачи, поскольку выбранная игровая стилистика и жанровая форма позволяют участнику эксперимента суммарно использовать инновации разных тематических сфер.

В трех блоках «крикостей» (новостей) каждая номинация порождается текстовыми приращениями в рамках соответствующей темы: открытие **крикатра** (новости культуры), **крикпожар на пастбище** (происшествия, сельские новости), **результаты мирового крикея** (новости спорта). Последняя номинация «крикода» задана традиционным завершением новостной информации, принятой в практике телерадиовещания (прогнозом погоды); прилагательное **криконовый** (канал) отсылает к названию города **Криков**, откуда собственно и транслируется новостная программа. Можно высоко оценить данный текст по критерию спонтанной семантической гибкости – способности предложить разнообразные идеи в сравнительно ограниченной ситуации (Х.К. Трик).

Текст 3. [Без названия]

В НИИ КРИКа (Научно-Исследовательский Институт Крикового Резонанса имени Криковского), находящемся в городе Криковске (Криковская область, Крикийская Крикерация) на основании новейших крикологических исследований в области крико-крикического криконанса крикаллических криктур был разработан новый крикоматериал – поликрикический крикат крикогонального строения. Отличительным крикическим свойством данного материала является очень низкая крикатура образования зерен крикаллизации (3765 криков по шкале Криктера). По мнению крикседателя крикения Крикийской крикорации крикотехнологий, Криколия Крикисовича Крикайса, новый крикоматериал благодаря этому свойству найдет широкое применение в криконики, где он может применяться в качестве крикализатора при крикенге криконного крика, а также для изготовления крикодов, используемых при криколизе крикатов. С этим открытием ученых поздравили Крикьер-крикстр Крикий Крикмий Крикрикóльевич Крикёдев и Крикдент Крикий Крикиймир Крикиймирович Крикутин. Согласно их заявлениям, развитие крикотехнологий является крикоритетным для Крикий, поскольку ликвидация отставания от других стран-членов Всекриковой Криковой Крикрикизации является крикически важной для крикачей нашей страны (*Шарин Степан*).

Комментарий и анализ

Количество окказионализмов в тексте: 49.

Качество окказионализмов и номинативные приращения, возникающие в процессе текстопорождения.

В созданном тексте из списка игровых номинаций задействованы три, каждая из которых имеет по несколько вариантов:

- название места «локализации» КРИКА – 5 вариантов (институт, город, область, страна, союз-стран):

- НИИ КРИКа (Научно-Исследовательский Институт Крикового Резонанса имени Криковского) – используется традиционное для научных учреждений название по роду деятельности с присвоением имени известного в данной области ученого и аббревиатура этого названия (НИИ КРИКа), ср.: научно-исследовательский институт травматологии и ортопедии имени В.Д. Чаклина. Этот окказионализм весьма оригинален, так как его создание происходит на основе неожиданной расшифровки слова, не являющегося аббревиатурой (при этом вполне логична связь стимула КРИК с лексемой *резонанс*; возможно в названии содержится намек на то, что речь идет о каком-то обмане, и все, что в дальнейшем будет сказано об этом НИИ, – пустой звук; во всяком случае заданный смысл слова КРИК требует от адресата понимания условности порождаемого игрового текста – в том числе объясняет его псевдонаучную стилистическую доминанту;

- город *Криковск* (инновация с использованием распространенной модели названий городов с формантом *-ск*, ср.: Томск, Якутск; конкретный то-

понимический прототип – с учетом фонетической аналогии – название города *Свердловска*);

- *Криковская область* (использование распространенной топонимической модели для названия области по названию крупнейшего города; конкретный топонимический прототип – название города Свердловска и образованное от него название области – *Свердловская область*);

- *Крикийская Крикерация* (использование распространенной модели для названия государства-федерации по соответствующему названию страны; конкретный топонимический прототип – Российская Федерация);

- *Всекриковая Криковая Крикрикизация* – союз стран, в которых локализован КРИК (использование распространенной модели названия общественных организаций, прототип – *Всероссийская общественная организация* или *Всемирная торговая организация*);

- названия работников НИИ КРИКА выступают у автора данного текста в виде конкретных собственных имен, фамилий, отчеств ученых, которые имеют отношение к описываемому научному открытию:

- фамилия *Криковский* – ученый именем которого назван НИИ КРИКа (образована по продуктивной структурной модели фамилий на *-ский*, ср. Вернадский, Кржижановский);

- фамилия *Криктер* – ученый, который изобрел шкалу для измерения крика – имеет конкретную ассоциативную отсылку к прецедентному имени *Рихтер*, ср. *шкала Рихтера*); фамилия контаминирована с корнем стимульного слова КРИК;

- имена *Криколий*, *Крикиймир* созданы по моделям русских мужских имен путем использования узнаваемой финали и введения корня КРИК в структурную сетку используемого прототипа, ср.: Анатолий, Василий. Имя *Крикиймир* создано, вероятно, по аналогии с Владимир;

- отчества *Крикисович*, *Крикрикóльевич*, *Крикиймирович* созданы по продуктивной модели с ономаформантом *-ович/-евич*: ср. *Иванович*, *Петрович*, *Григорьевич*;

- фамилия *Крикайс* содержит в качестве второй части содержит формант *-айс*, совпадающий по звучанию с иностранным словом (ср. англ. *ice* «лед»); возможно, это «говорящее» имя персонажа (ср. выражение *леденящий душу крик*);

- онимы *Крикёдев* и *Крикутин* созданы по продуктивной модели русских мужских фамилий на *-ев* и *-ин* (в данном случае совершенно очевидны конкретные прототипы – *Медведев* и *Путин*, модифицированные путем контаминации с КРИК); не случаен тот факт, что эти фамилии даны «в паре»;

- названия единиц «измерения» крика: *крики* (их количество, измеряемое по *шкале Криктера*) ассоциативно отсылает, с одной стороны, к названию физических величин землетрясения (*магнитуды*), измеряемых по шкале Рихтера, с другой стороны – к названиям физических единиц измерения, образованных от имен ученых (ср. *ватт*, *вольт* и *крик(и)* от фамилии ученого *Криктер*); во всяком случае связь между *шкалой Криктера* и названием единицы измерения *крики* очевидна.

В качестве креативной игровой техники можно отметить окказиональные номинации, основой создания которых служит модификация слова-прототипа путем введения в его структуру корневой морфемы КРИК: это названия должностных лиц и научных объединений НИИ КРИКА – *крикседатель* (председатель), *крикорация* (корпорация); научная терминология – *крикотехнология* (нанотехнология), *криконанс* (резонанс), *криктура* (структура), *крикализация* (кристаллизация); названия приборов и материалов – *крикализатор* (катализатор), *крикоматериал* (словосложение). Переизбыток (высокая плотность) таких новообразований усложняют понимание текста (например, *крикача* – задача, *Крикьер-крикистр* – премьер-министр), *Крикидэнт* (президент) – фонетический облик этих игровых слов не вполне благозвучен, и прототип не сразу всплывает при их восприятии адресатом.

Целый ряд окказионализмов – это научные термины – значение которых вообще невозможно установить (*крикат*, *криконика*, *крикенг*, *криколиз*, *крикод*). Достаточно обширно представленное в тексте окказиональное гнездо терминологических прилагательных от слова КРИК, также создающих напряжение при попытке установить лежащий в их основе прототип и значение. Ср.: *крикологические* исследования (допустим, это изучение разных свойств КРИКА), *крикалическая криктура* (вероятно, прототипом выступает сочетание *кристаллическая структура*, но звучание игровой единицы создает ненужные, очевидно не запрограммированные, побочные ассоциации), *крикические* свойства (критические свойства крика?), *поликрикический крикат*, *крикогональное* строение, *крико-крикический криконанс* (прототипы не считаются и самое главное – даже опознание предположительного прототипа не вносит ясности в содержание игры). Такие новообразования превращают текст в «игровую головоломку», доходящую до бессмысленности. В итоге так и непонятно, что же было изобретено – лекарство от крика или, наоборот, способ его производства, а также – какую пользу это открытие принесет жителям страны **Крикии**.

Сюжетопорождающая стратегия задана общей логикой имитации стиля информационной заметки о научных достижениях в области развития новых производственных технологий (своеобразно-го пресс-релиза).

Однако эта стратегия реализуется не в полной мере, так как в основной части текста перегруженность научными терминами смысловой модели концепта «крик» уже напоминает не новости для научно-популярного издания (как это было заявлено в зачине текста), а строго научную статью для специалистов узкого профиля (по изучению КРИКА), которую обычному читателю понять просто невозможно.

Вместе с тем не будем сбрасывать со счетов идею представления игрового текста как способа выявления абсурда изображаемой ситуации (возможно, автор этого текста просто заигрался, а, может быть, он таким образом выражает иронию по поводу распространенной в настоящее время практики распространения научных псевдосенсаций).

Оценивая уровень вербальной креативности автора данного текста, отметим его способность к разработке выдвинутой креативной идеи, высокий уровень беглости (способность к порождению большого количества окказионализмов) и спонтанную семантическую гибкость, определяющую тематическое и формальное разнообразие инноваций в пределах избранной темы). Развивать в данном случае следует способность школьника к анализу собственного словотворчества в плане соотношения формы и содержания игрового слова, ассоциативной выводимости принципа создания игры через сопоставление с прототипом.

Текст 4. Из больничного эпикриза

Больной **Крикунов А.Н.** обратился с жалобами на непрекращающиеся крики, стоны, «ахи-вздохи» и т.д. Причина данного явления была неизвестна. Больному было произведено полное обследование, в ходе которого мы установили, что в организме Крикунова А.Н. была врожденная аномалия – отсутствие вещества, отвечающего за поддержание счастья, здоровой беспечности и легкой безбашенности в теле человека, так называемого хэппинга (от англ. «happy» – счастье). Данное заболевание известно миру под названием **крикогрустапатия**. Больному были назначены инъекции препарата *УвеселительПро* 2 раза в день – для нормализации его состояния. Через 2 недели больной выздоровел и был выписан из больницы. (*Сковородченко Павел*).

Комментарий и анализ

Количество окказионализмов в тексте: 2

Качество окказионализмов и номинативные приращения, возникающие в процессе текстопорождения.

В созданном тексте из совокупного предварительного списка полученных игровых номинаций ни одна не задействована. Есть два окказионализма:

- говорящая фамилия больного **Крикунов А.Н.**, образованная по продуктивной модели русских фамилий на -ов (ср. Петухов, Краснов);

- название болезни **крикогрустапатия**, причиной которой, как отмечает автор текста, являются «отсутствие счастья, здоровой беспечности и легкой безбашенности» и которая проявляется в том, что больной издает «крики, стоны, «ахи-вздохи».

В номинации болезни считается прототип *апатия* – симптом расстройства эмоциональной сферы, при котором больной безразличен ко всему окружающему. Соединение в игре (способом сложения) значений слов *апатия*, *грусть* и *крик* ассоциативно оправдано.

Сюжетопорождающая стратегия обусловлена жанром, обозначенным в заголовке текста «из больничного эпикриза» (суждение о состоянии больного, о диагнозе, причинах возникновения и развитии болезни, об обосновании и результатах лечения). Однако стилистика (особенно средней части текста) близка к художественному повествованию. Отметим, что вопреки заданию использовать словотворческие игры от стимульного слова, автор этого текста использует при порождении текста и другие игровые лексемы (*УвеселительПро* – лекарство от **крикогрустапатии**).

Приведенный экспериментальный материал, безусловно, не отражает всей полноты проявленных в ходе выполнения тренинговых заданий креативных стратегий слово- и текстопорождения, использованных школьниками-старшеклассниками. Вместе с тем можно констатировать продуктивность создания креативного поля номинаций и для диагностики словообразовательной компетенции учащихся (способности использовать системный потенциал словообразовательных моделей) и для овладения словообразовательной техникой ЯИ. Способ создания словообразовательной игры может быть стимулирован тематически заданным репертуаром предлагаемых номинативных задач (с учетом того простого допущения, что лингвокреативная деятельность есть отталкивание от неких закрепленных в индивидуальном и общественном сознании речемыслительных стереотипов и проявления инициативы говорящих к их преодолению). Текстопорождение с использованием поля креативных номинаций, как правило, продуцирует появление словотворческих приращений, связанных с выбранной сюжетообразующей стратегией и жанром.

Оригинальность как наиболее очевидный показатель вербальной креативности проявляется в отказе от стандартных способов выражения мысли – даже в рамках предсказуемого сюжета, а также в неожиданном сближении разных семантических сфер, нахождении одновременно экономной и емкой формы игрового слова. Наиболее уязвимым местом в создании игрового слова и текста является семантическая опустошенность используемых инноваций – их чисто формальная соотносительность с прототипом. В исправлении этого «дефекта» весьма полезной является психолингвистическая методика прямого толкования игрового слова – через создание мотивационного перифраза, подбора синонимов, развернутого описания значения игры в опоре на использованный прототип (поиск аналогий не только в сфере словообразования, но и в типовой сочетаемости прототипических единиц, учет их функционирования в широком культурном простран-

стве языка). Порождение игрового текста требует соблюдения необходимой меры условности, создания мнимого правдоподобия, что проявляется в овладении в частности техникой игровой стилизации, имитации – этому способствует освоение школьниками законов жанровой формы (игровое слово всегда несет в себе стилистическую и жанрово-тематическую привязку). Тренинг вербальной креативности может иметь установку и на создание осознанного абсурда, нонсенса.

Самое главное условие тренинга вербальной креативности – свободный выбор респондентами способа решения поставленных задач, опора на языковую интуицию и лингвокогнитивную базу участников тренинга. Текстовая семантика окказиональных инноваций, созданных школьниками, обнаруживается на фоне имеющихся языковых прототипов – конкретных слов или существующих способов и моделей образования единиц определенного типа (ср., например, топонимические и антропонимические аналоги словообразовательных игр).

В качестве условия стимуляции словотворческой активности при проведении описанного тренинга отметим возможность и продуктивность образования игровых дериватов не только от заданного стимульного слова, но и от его синонимов (например, для слова КРИК это ассоциативные симиляры *воплъ, вой, рев, визжание, визг*, глаголы *орать, вопить, выть, реветь, визжать* и др.). Результаты эксперимента подтверждают несомненную корреляцию словотворческой и текстовой составляющих вербальной креативности.

Разработка и внедрение в образовательный процесс тренингов вербальной креативности – перспективное направление в решении проблемы развития полноценной языковой личности.

ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. – Екатеринбург, 1996.

Гридина Т.А. К истокам вербальной креативности // Лингвистика креатива: коллективная монография / Под общей ред. Т.А. Гридиной. – Екатеринбург, 2009.

Данные об авторах:

Татьяна Александровна Гридина – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: tatyana_gridina@mail.ru

Елена Ивановна Пипко – учитель высшей категории МБОУ «Гимназия № 2», председатель ассоциации учителей-словесников Екатеринбурга; магистрант кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: elena-sv07@mail.ru

About the authors:

Tatyana Aleksandrovna Gridina is a Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of General Linguistics and Russian language of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Elena Ivanovna Pipko is a teacher of the higher category gimnasium № 2, chairman of the teachers association in Yekaterinburg; graduate student of the Department of General Linguistics and Russian language of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

О.И. Масная, С.Н. Лучанинова
Екатеринбург, Россия

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С УЧЕТОМ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ ПОЛУШАРИЙ ГОЛОВНОГО МОЗГА

Аннотация: В статье описан опыт развития творческих способностей учащихся на уроках русского языка в 9 классе с учетом функциональной асимметрии полушарий головного мозга. При составлении творческих заданий учитываются данные об индивидуальном латеральном профиле и ведущие модальности.

Ключевые слова: тип межполушарной асимметрии, психические функции, индивидуальный латеральный профиль, ведущая модальность, успешность обучения, традиционный левополушарный характер обучения. Развитие правого полушария, виды творческих заданий на уроках русского языка.

O.I. Masnaya, S.N. Luchaninova
Yekaterinburg, Russia

FEATURES OF CREATIVE THINKING OF STUDENTS WITH THE FUNCTIONAL ASYMMETRY OF THE CEREBRAL HEMISPHERES

Abstract: This paper describes the experience of the development of creative abilities of students at Russian lessons in grade 9 with the functional asymmetry of the cerebral hemispheres. In making up the creative tasks the data of individual lateral profile and leading modality are considered.

Keywords: type of asymmetry, mental functions, individual lateral profile, leading modality, learning effectiveness, the traditional left-hemispheric nature of learning. The development of the right hemisphere, the types of creative tasks at Russian lessons.

Как известно, одной из наиболее распространенных причин школьной неуспешности является отставание в развитии высших психических функций ребенка. В связи с этим встает вопрос о методах определения школьной готовности, диагностики причин трудностей обучения.

Уникальные возможности для разработки таких методов дает теория нейропсихологии – теория мозговых основ психической деятельности, созданная А.Р. Лурией. Она учитывает системную организацию высших психических функций, что позволяет раскрыть специфику индивидуальных предпочтений и слабостей у детей, обучающихся в массовой школе [Лурия 1997].

Теория функциональной асимметрии полушарий головного мозга за последние десятилетия прошла ряд этапов развития, накоплен значительный теоретический и практический материал. Однако в практической работе педагогов не всегда учитываются данные об индивидуальном профиле функциональной асимметрии мозга ребенка, по которым можно определить особенности протекания ряда психических процессов.

Школа является крупным источником стресса, особенно для правополушарных детей с плохой академической успеваемостью. Обучение, ориентированное на левополушарное мышление, конкуренцию, страх и отрицательные эмоции, неизбежно ведет к стрессу, который является психофизиологической реакцией организма на воздействие среды, выходящее за границы адаптивной нормы.

Установлено, что дети в школе пребывают в состоянии хронического эмоционального, информационного и психогенного стресса. Во время стресса происходит нарушение межполушарного взаимо-

действия, что является основной причиной «забывания» информации на проверках и экзаменах. Многочисленные исследования показали, что хроническое воздействие стресса резко тормозит развитие мозга ребенка.

Ведущей модальностью у левополушарных людей является аудиальная, поэтому в состоянии стресса их мозг будет полностью задействован в восприятии слуховой информации, в то время как зрительная не усваивается.

Если учесть, что у правополушарных людей ведущей модальностью является визуальная, то в состоянии стресса они лишены восприятия большей части информации. В стрессовой ситуации правополушарные люди всегда отдадут предпочтение целостному восприятию, образному мышлению и неосознанным поступкам, а левополушарные – детальному восприятию, линейному мышлению и осознанным действиям.

Эффективное визуальное восприятие происходит в том случае, когда доминантными являются правое полушарие и левый глаз, так как именно правое полушарие ответственно за визуальное восприятие трехмерного пространства. Таких детей можно смело отнести к визуалам.

Наиболее эффективное аудиальное восприятие происходит при доминантном левом полушарии и правом ухе. Эти дети являются аудиалами. Ученики, у которых визуальное восприятие ограничено, запускают другие каналы восприятия. Для того, чтобы сконцентрироваться на аудиальной информации, они могут закрыть глаза или смотреть в окно. Ученики с ограничением аудиального восприятия не воспринимают лекции и лингафонные методы обучения.

Результаты исследования показали, что наиболее успешными учащимися в современной системе образования являются дети с перекрестным латеральным профилем, особенно учащиеся с ведущим левым полушарием, правыми рукой, ногой, ухом и глазом. Самыми неуспешными в обучении являются дети с односторонним латеральным профилем, особенно с правосторонним (правые полушарие, рука, нога, ухо и глаз).

Функциональная асимметрия мозга определяет особенности восприятия, запоминания, стратегии мышления, эмоциональную сферу человека. Зная тип межполушарной асимметрии, моторной и сенсорной латерализации, можно объяснить нетерпеливым родителям и преподавателям, почему не лишенный способностей ребенок не радуется успехами.

Правополушарные дети решают арифметические задачи не с помощью выявления принципиального ключа, а каждый раз очень конкретно и индивидуально, с опорой на бытовые ассоциации. Эти особенности детского мышления необходимо использовать при обучении. Но школа одной из главных своих задач считает развитие и тренировку логического мышления, поэтому все усилия педагогов направлены на стимуляцию левополушарных возможностей. В значительной степени этим усилиям мы обязаны выраженному сдвигу асимметрии влево.

Таким образом, сдвиг межполушарной асимметрии в сторону абсолютного господства левополушарной стратегии мышления является не только биологической функцией взросления, но и результатом культурных традиций, социальных влияний и обучения. Традиционный левополушарный характер обучения не дает возможности проявиться творческим, интуитивным началам. Учителя, опирающиеся на такие методы, как наглядность, образность, эмоциональность, достигают немалых успехов в обучении детей.

До сих пор многие специалисты переоценивают роль левого полушария и логического мышления в становлении мыслительной деятельности ребенка. А такая продукция правого полушария, как интуиция, ритм, создание образов и др., в современной школе, к сожалению, не ценится. Школьные методики развивают главным образом левое полушарие, игнорируя вторую половину умственных возможностей ребенка. Однако известно, что именно правое полушарие связано с развитием творческого мышления ребенка.

Необходимо учитывать и то, что практически вся традиционная конструкция школьной жизни ориентирована на подавление правополушарной образной сферы: традиционная сидячая поза, отчуждение органов чувств, книжные технологии познания вместо сенсорно-стимульных, программно-скоростные установки в усвоении техники письма и чтения.

В связи с этим считаем, что эффективное развитие творческого мышления на уроках русского языка возможно при использовании видов заданий, направленных на развитие правополушарного спо-

соба переработки информации, которые не исключают, а предполагают развитие комплементарно с ним взаимодействующего левополушарного способа. Для успешного обучения русскому языку необходимо обеспечить эффективную взаимосвязь применяемых видов заданий, направленных на развитие обоих способов, но учитывать, прежде всего, особенности ведущего стиля и обеспечивать его преимущественное развитие.

Например, при изучении темы по русскому языку в 9 классе: «Сложноподчиненное предложение с придаточным изъяснительным» ученикам предлагается лингвистическая задача: докажи, что слово КАК в предложении может быть союзом и союзным словом. Меняется ли от этого содержание предложения и его интонация?

Мы не заметили, как фокусник заменил пустой стакан полным водой.

Это задание рассчитано на правополушарных аудиалов и визуалов.

На уроках развития речи в 9 классе учащимся предлагаются следующие виды заданий.

1. Прочитайте пародию на неудачную литературоведческую статью.

Показ Пушкиным поимки рыбаком золотой рыбки, обещавшей при условии ее отпуска в море значительный откуп, не использованный вначале стариком, имеет важное значение. Не менее важна реакция старухи на сообщение ей старика о неиспользовании им откупа рыбки, употребление старухой ряда вульгаризмов, направленных в адрес старика и понудивших его к повторной встрече с рыбой, посвященной вопросу о старом корыте.

(По Д.Э. Розенталю)

Ответьте на вопросы: о каком произведении А.С. Пушкина говорится в тексте? над чем иронизирует автор пародии?

Выполните творческое задание: напишите пародию на известную русскую народную сказку.

Это задание развивает творческие способности ребенка и образное мышление.

2. Учащимся демонстрируется слайд с изображением монумента «Цветок жизни», который был установлен под Петербургом в память о детях, погибших во время блокады. Для обсуждения ученикам даны следующие вопросы:

Как ты думаешь, почему в основу монумента лег именно образ цветка?

Г.Х. Андерсен сказал так: «Чтобы жить, нужно солнце, свобода и маленький цветочек». Разделяешь ли ты его позицию?

Это задание развивает ассоциативное образное мышление и активизирует деятельность правого полушария.

3. Ученикам дается задание прочитать фрагмент статьи В. Леви «Познай себя», в которой автор говорит о том, что понимание мира начинается с понимания себя. Далее школьникам предлагается тест «Какой у тебя характер?», основанный на изучении графологических признаков, свидетельствующих о чертах характера человека. После обработки данных теста ученики пишут сочинение на тему: «Мой почерк – мой характер»

Нажим пера	<i>Ровный:</i> самообладание, обдуманность поступков; <i>неровный:</i> впечатлительность, неуравновешенность; <i>сильный:</i> чувственность; <i>слабый:</i> неуверенность в себе.
Строки	<i>Прямые:</i> уравновешенность, сдержанность; <i>волнистые:</i> дипломатичность, гибкость мышления; <i>ползущие вверх или вниз:</i> повышенная возбудимость.
Высота и ширина букв	<i>Крупные:</i> развитое чувство собственного достоинства; <i>мелкие:</i> сдержанность, расчетливость, наблюдательность; <i>сжатые:</i> бережливость, скупость; <i>размашистые:</i> предприимчивость.

Данный вид задания активизирует работу обоих полушарий. При написании сочинения по данной теме возможно использование в качестве аргумента ситуации из жизни; учащиеся могут использовать слова и словосочетания из таблицы для составления собственного текста, выявить дополнительную информацию – все это характерно для правополушарной стратегии. На развитие левополушарной стратегии направлена работа с таблицей, поэтапное выполнение действий при написании сочинения на заданную тему.

При изучении темы «Параллельная связь предложений в тексте» ученики, выполняя задание, закрепляют понятие «анафора». (Анафора подчеркивает параллельную связь предложений в тексте).

На интерактивной доске ученикам даны строки К. Бальмонта.

Данные об авторах

Оксана Ивановна Масная – учитель русского языка и литературы высшей категории МБОУ СОШ № 175.
Адрес: 620140, г. Екатеринбург, ул. Серова, 12.
E-mail: mity99@mail.ru

Светлана Николаевна Лучанинова – учитель русского языка и литературы высшей категории МБОУ СОШ № 175.

Адрес: 620140, г. Екатеринбург, ул. Серова, 12.
E-mail: lsvet88@yandex.ru

About the authors:

Oksana Ivanovna Masnaya is a teacher of Russian language and literature of the highest category, school № 175 (Yekaterinburg),

Svetlana Nikolaevna Luchaninova is a teacher of Russian language and literature of the highest category, school № 175 (Yekaterinburg).

*Быть может, вся природа-
Мозаика цветов?
Быть может, вся природа-
Различность голосов?
Быть может, вся природа-
Лишь числа и черты?
Быть может, вся природа-
Желанье красоты?..*

Затем им даются вопросы. Говорят так: анафора делает речь экспрессивной, выразительно подчеркивает основную мысль текста. Как ты считаешь, выполняет ли эту роль анафора в стихотворении К. Бальмонта? Что такое природа с твоей точки зрения? Продолжи фразу поэта: «Быть может, вся природа – ...»

Перед выполнением последнего задания ученики рассматривают видеоряд с изображением пейзажей русских художников XIX века (видеоряд с музыкальным сопровождением).

На наш взгляд, это задание способствует целостному восприятию поэтического текста, развивает пространственное, наглядное-образное мышление. Боб Самплс писал: «Мы обнаружили, что если реализуются функции правого полушария, то неизбежно произойдет развитие качеств, связанных с левым полушарием» [Цит. По: Использование ... 2008: 20].

Таким образом, учет индивидуального профиля функциональной асимметрии мозга ребенка и ведущих модальностей помогает грамотно построить обучение школьников.

ЛИТЕРАТУРА

Использование нейропсихологического подхода в организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Метод. рекомендации для педагогов, специалистов образовательных учреждений, родителей. – Новокуйбышевск, 2008. – 66 с.

Лурия А.Р. Язык и сознание. Курс лекций. – М., 1997.

Н.А. Иванова
Екатеринбург, Россия

МЕТОДИКИ РЕЧЕВОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье рассмотрены методики диагностирования у школьников средней степени обучения межполушарной асимметрии головного мозга и ведущего канала восприятия, что помогает адаптировать учебный материал для разных групп обучающихся.

Ключевые слова: межполушарная асимметрия, лево- и правополушарные стратегии, аудиалы, визуалы, кинестеты.

N.A. Ivanova
Yekaterinburg, Russia

METHODS OF THE SPEECH PSYCHODIAGNOSTIC OF THE STUDENTS

Abstract: The methods of diagnosing a brain asymmetry and the leading channel of perception at children of school age are considered in the article. That gives the chance to adaptation of a school material for different groups of students.

Keywords: left and right cerebral hemispheres, a brain asymmetry, visuals, audials, kinestets.

Вопрос оптимизации процесса обучения является актуальным в современной педагогической практике. Педагог стремится в рамках установленных стандартов найти индивидуальный подход к каждому учащемуся. На помощь ему приходят различные методики обучения, богатый дидактический материал, современные технологии, активно внедряемые в образовательный процесс. Нами же была предпринята попытка диагностирования у школьников средней степени обучения межполушарной асимметрии головного мозга и ведущей модальности, так как от доминирования левого или правого полушария зависит характер переработки материала, то есть тип мышления. А выявление ведущего канала восприятия поможет «преподавать в наиболее доступном для учащихся виде, то есть, используя именно ту модальность, на основе которой ученик осуществляет репрезентацию мира. Чтобы расширить возможности учащихся к обучению необходимо, присоединившись к репрезентативной модели учащегося, наложить на нее другую модель» [1].

Для диагностирования межполушарной асимметрии головного мозга были использованы невербальные и вербальные методики. Невербальная методика (пробы А.Р. Лурия) составляли предварительный этап исследования, а вербальная (методика завершения текста) проводилась с целью подтверждения полученных результатов.

Невербальные пробы А.Р. Лурия [2] показали, что у 3 учащихся (11%) доминирующим является правое полушарие, т.е. они обладают конкретно-образным мышлением, а у 24 (89%) – левое, т.е. у них рационально-логическое мышление.

Методика завершения текста проводилась в несколько этапов:

1. Учащимся предъявлялся текст Василия Белова «Зайцы». Текст распечатан для каждого учащегося без названия и не в полном объеме.

В этой деревне жило два мальчика – маленький и большой... Мальчики были как мальчики, они ежедневно занимались своими делами. То врозь, то вместе бегали на речку, катали по дороге какие-то громадные чугунные

шестеренки. Ходили собирать щавель. Мало ли дел? Со мной они почему-то стеснялись разговаривать.

В тот день Федя принес откуда-то пару кроликов. Сделал из досок загородку, посадил их туда и позвал ребятшек:

– Идите зайцев глядеть!

На улице оказался один маленький мальчик. Он пошел, заглянул:

– Зайцы?

– Ага, – подтвердил Федя. – Вот только что за уши изловил.

– А чего они едят?

– Капустку. Ну, пока капуста не выросла, и травку едят.

– А почему один белый, а другой черный?

– Так этот вот днем родился, а тот ночью.

Федя нарвал сочной травы, бросил в загородку. «Зайцы» действительно начали жевать травинки. Это привело в восторг голопятого зрителя: сомнений не было, в загородке были живые настоящие зайцы.

– Одного дам, – твердо сказал Федя. – Только скажи отцу, что надо барана взамен. Как только пригонит барана, сразу и берите.

В тот же вечер от дома, где жил маленький, раздался ужасный рев: мальчик просил у отца барана.

Никто не мог убедить его в том, что это не зайцы. Чтобы успокоить его, ему посулили барана на завтра. И он уснул, а утром, едва проснувшись, опять прибежал глядеть на зайцев. Уже вместе с большим.

Так он и засыпал каждый день с ревом, и отец каждый раз обещал ему барана, чтобы обменять утром на зайца. А утром все начиналось сначала...

Наконец...

(Наконец, когда появился приплод, Федя сжалился не только над маленьким мальчиком, но и над большим. Однажды он вытащил за уши двух крольчат, подал ребятам:

– Натё! Ежели убегут, я не отвечаю.

К осени кроликов в деревне развелось столько, что их даже не считали. Они питались травой и действительно были очень похожи на зайцев).

2. Сформулированы задания, которые предъявляются после прочтения текста последовательно, по мере выполнения предыдущего:

- предложи несколько заголовков для текста;
- выдели ключевые слова;
- перескажи текст;
- предложи завершение текста

3. Проведен анализ полученных данных.

Обработка полученных результатов показала, что, выполняя задания, учащиеся используют как правополушарные, так и левополушарные стратегии. Так в частности, было выявлено, что, озаглавливая текст, учащиеся (78%) останавливаются на названиях, тесно связанных с сюжетом текста, то есть используют левополушарные стратегии. Например, «Барана за зайца», «Зайцы», «Обмен» – такой подход обусловлен особенностью мышления школьников. Однако встречаются и правополушарные стратегии при подборе заголовка (22%). Это заголовки обобщенного плана, они более эмоциональны. Например, «Заяц или кролик – вот в чем вопрос?», «Обманщик».

При выделении ключевых слов 74% учащихся использовали правополушарные стратегии, выделяя в тексте целые предложения, словосочетания или отдельные фразы. При этом выбранные единицы находились в основных структурных частях, так как для детей была важна целостность восприятия текста. Левополушарные стратегии были использованы лишь 26% учащихся. Они выделяли в качестве ключевых слов конкретные существительные (мальчики, зайцы, в деревне, Федя), глаголы (глядеть, принес, сделал, посадил), отдельные слова, так как им свойственна пословная проработка текста. Отметим, что здесь общее количество ключевых слов составляло не более 30%, в отличие от учащихся с правополушарной стратегией, где количество ключевых слов приближалось к 60%.

При пересказе текста одни ученики (11%) воспроизводили исходный текст подробно, их работы были большими по объему, насыщены деталями (левополушарные стратегии), пересказ других детей (89%) представлял собой последовательное перечисление основных микротем, у некоторых даже напоминал простой план (правополушарные стратегии).

Выполняя последнее задание, учащиеся (74%) завершали текст, связывая концовку с сюжетом, т.е. выявляли причинно-следственные связи, используя левополушарные стратегии. Их завершения были логичны и невелики по объему. Чаще всего это была история о том, как отец соглашался отдать барана за зайца и маленький успокаивался. У 26% учащихся в завершении был предложен новый поворот сюжета. Например, оказывалось, что Федя украл «зайцев», а маленький его уличил, и за это получил вознаграждение в виде богатства и дома; маленький привел барана, но «зайцев» уже не было, а были поросята. Отметим, что такие продолжения более эмоциональны, оценочны, фантазийны.

Обобщая полученные результаты, можно говорить о том, что чаще всего правополушарные стратегии учащиеся используют при выделении ключе-

вых слов, а подбирая заголовок, пересказывая текст и придумывая продолжение – левополушарные. Трое учащихся использовали во всех заданиях правополушарные стратегии, подтвердив результаты невербальных проб.

Для диагностики ведущей модальности восприятия учащимся были предложены понятия, охарактеризованные разными предикатами: кинестетическими, визуальными, аудиальными. Предъявлялись понятия в виде задания: выберите из трех предложенных характеристик каждого предмета только один ряд

Машина

1. Скорость, комфорт, удобно добираться
2. Новая модель, чистая, блестящая
3. Рев мотора, скрежет тормозов, громкая музыка

Вода

1. Освежающая, теплая, минеральная
2. Чистая, прозрачная, голубая
3. Журчание, шум воды, бегущей с гор, звук падающих капель

Магазин

1. Суeta, тяжелая корзина, усталость
2. Полные прилавки, очередь, продукты
3. Звук колес тележки, разговоры, спор

Дом

1. Уют, запах приготовленной еды, забота
2. Светлый, каменный, просторный
3. Разговоры, звук телевизора, смех детей

Обработав результаты, мы установили, что 70% детей в классе являются визуалами, 15% – аудиалами, 15% – кинестетами. То есть большинство учащихся в классе основную информацию воспринимают с помощью зрения, и им очень сложно слушать. Аудиалы же, напротив, легко вступают в диалог, повторяют за учителем. Кинестетам трудно долго концентрировать внимание, они обучаются посредством мышечной памяти; чем больше преувеличения, тем лучше для запоминания; необходимо позволять им проигрывать в ролях части получаемой информации.

В заключение отметим, что знание о структурно-функциональной организации полушарий, закономерностях их взаимодействия, а также о ведущих каналах восприятия позволяет определить факторы, влияющие на успешность профессиональной деятельности, выявить наиболее продуктивные методы и методики обучения и развития учащегося.

ЛИТЕРАТУРА

Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М., 1997.

Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Изд-во МГУ, 1973.

Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учебник для студентов высших учебных заведений. – М., 2001.

Сведения об авторе:

Наталья Алексеевна Иванова – учитель первой квалификационной категории МБОУ СОШ № 151 г. Екатеринбург.

Адрес: 620057, г. Екатеринбург, Сиреневый бульвар, 15в.

E-mail: natashka_i_v@mail.ru

About the author:

Natalya Alekseevna Ivanova is a teacher of the first qualifying category works at school № 151 (Yekaterinburg).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 372.882.161.1 ББК 4426.839(=411.2)

Е.С. Квашнина, Т.Е. Коптяева
Екатеринбург, Россия

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ПОСОБИЯ ПО ЛИТЕРАТУРЕ, ПОСВЯЩЕННОГО ПОЭМЕ А.А. АХМАТОВОЙ «РЕКВИЕМ»

Аннотация: Содержание электронного учебного пособия включает в себя: историко-литературный и биографический комментарий к поэме; урок-сопоставление «А. Ахматова и Л. Чуковская. Перекрестки судеб» (сопоставительный анализ «Реквиема» Ахматовой и повести Л. Чуковской «Софья Петровна»); творческий проект «Всегда чтить следы прошлого», посвященного жертвам политических репрессий 30-х годов XX века; тесты, выполненные в формате ЕГЭ части В; интерактивная игра по жизни и творчеству поэта.

Ключевые слова: Ахматова, электронное пособие, методика преподавания литературы, Чуковская.

E.S. Kvashnina, T.E. Koptayeva
Yekaterinburg, Russia

PRESENTATION OF ELECTRONIC STUDY GUIDE ON THE LITERATURE ABOUT THE POEM BY A.A. AKHMATOVA «REQUIEM»

Abstract: The content of the electronic study guide includes: literary-historical and biographical comment to the poem; lesson-comparison «A. Akhmatova and L. Chukovskaya. Crossroads of destinies» (comparative analysis of Akhmatova's «Requiem» and the story by L. Chukovskaya «Sofya Petrovna»); creative project «Always honour the traces of the past», dedicated to the victims of political repressions of the 30-ies of XX century; tests, performed in the format of USE (part B); interactive game on the life and work of the poet.

Keywords: Akhmatova, electronic study guide, methodic study of the literature, Chukovskaya.

Методическая копилка учителя русского языка и литературы содержит сегодня различные мультимедийные пособия, выпускаемые издательством «Глобус», ООО «Кирилл и Мефодий» и другими. Эти разработки, несомненно, помогут учителю-практику в подготовке и проведении уроков. Однако нельзя утверждать, что использование готовых мультимедийных разработок поможет учителю реализовывать на своих уроках идеи развивающего обучения. Об этой проблеме говорит А.Г. Аствацатуров: «Возникает парадоксальная ситуация: внедрение в образовательный процесс современных электронных обучающих программ, их элементов в практической педагогике зачастую приводит к реставрации старого, малопродуктивного объяснительно-иллюстративного метода обучения, обернутого в новую красивую мультимедийную упаковку».

Решить данную проблему, на наш взгляд, поможет разработка нового мультимедийного пособия, которое при необходимости может корректироваться, дополняться, обновляться с учетом появления новых информационных и педагогических технологий, новой информации, а значит, отвечать требованиям времени.

Предлагаемое нами электронное учебное пособие по литературе «Я была тогда с моим народом...» посвящено поэме А.А. Ахматовой «Реквием» и адресовано учащимся 11 класса с базовым и углубленным уровнем обучения. Его цель – с помощью разных интерактивных форм, а также способов подачи теоретического, практического и диагностического материалов организовать активную деятельность педагога и обучающихся, направленную

на познание, творческий подход, развитие социального и личного опыта обучающихся и формирование ИКТ-компетенций обоих участников образовательного процесса.

Данное электронное учебное пособие по литературе предназначено для организации деятельности учителя и учеников в урочном и внеурочном пространстве. Его главная функция – выступать средством обучения, с помощью которого осуществляется организация образовательного процесса, в том числе и самообразование обучающихся. Оно может быть использовано учителем и учениками в индивидуальной и групповой деятельности, в классе и дистанционно. При таком подходе преподаватель перестанет быть «говорящей головой». Его предназначение будет состоять в том, чтобы стимулировать и корректировать познавательную и креативную деятельность обучающихся.

Структура и содержание электронного пособия по литературе разработаны в соответствии с ФГОС второго поколения и с опорой на Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, с принципами формирования УУД обучающихся и с требованиями к ИКТ-компетенциям учителя и обучающихся.

Содержание электронного учебного пособия включает в себя три блока: теоретический, практический и диагностический.

Теоретический блок представлен историческим, философским и социокультурным комментарием к поэме А.А. Ахматовой «Реквием», цель которого прежде всего помочь обучающимся понять текст поэмы (так называемые «темные места») и замысел ав-

тора. В нем раскрываются жанровые особенности произведения, описывается время его создания, предлагается осмысление эпиграфов, предполагается поэтапная и вместе с тем детальная работа с текстом, возможность услышать «Реквием» в разном исполнении (авторское чтение, чтение актера с музыкальным сопровождением, вокальное исполнение).

Исторический комментарий познакомит обучающихся с реалиями 30-х годов XX века («черные Маруси», «годы ежовщины», «ночные аресты», знаменитой петербургской тюрьмой «Кресты»), с вехами биографии Ахматовой и конкретными фактами ее личной жизни (жизнью в Царском Селе и Фонтанном доме, где создавалась поэма, отношениями с мужем – Н.С. Гумилевым, дружбой с О.Э. Мандельштамом, непростыми отношениями с сыном, материнской болью и переживанием своей вины за его страдания и судьбу, письмами к Сталину, неприкаянностью и одиночеством, страхом собственного ареста и готовностью к нему). Комментарий позволяет совершить экскурс в историческое прошлое России и узнать о событиях, носящем не менее репрессивный характер, – казни стрельцов при Петре I, с которой Ахматова соотносит современность, а также увидеть, как в канву поэмы поэт вплетает библейские тексты, темы, образы, мотивы из «Откровения Иоанна Богослова» и «Евангелия». Словарные статьи, помещенные в комментарий, помогут учителю организовать интересную работу с изобразительно-выразительными средствами поэтического языка Ахматовой и с религиозной (церковной) лексикой.

Информация в таком комментарии подается нелинейно, так как структурирована при помощи гиперссылок, которые позволяют учителю отойти от традиционного репродуктивно-иллюстративного способа подачи информации и выступить в роли инициатора проблемных ситуаций, организатора самостоятельной познавательной деятельности учащихся и консультанта при возникновении затруднений у обучающихся.

Графические изображения, анимация, аудио и видеозаписи создают особый эмоциональный настрой на уроке, погружают обучающихся в атмосферу эпохи, в которой создавалось художественное произведение, расширяют их кругозор, побуждают к всестороннему и глубокому осмыслению художественного текста, благодаря одновременному воздействию на все органы чувств.

Содержание и гибкая, легко перестраиваемая структура комментария дает возможность учителю моделировать уроки согласно его тематическому планированию вне зависимости от УМК, высвечивать разные аспекты, темы, проблемы, о которых, с точки зрения педагога, целесообразно говорить на уроках. Вместе с тем комментарий позволяет также моделировать деятельность учащихся на уроке и во внеурочное время.

Практический блок состоит из двух частей.

Первая представлена разработанным уроком нетрадиционной формы по теме: «А. Ахматова и Л. Чуковская. Перекрестки судеб», который носит интегративный характер. Его цель – активизировать познавательную, коммуникативную и творческую

деятельность обучающихся, сформировать личностное мнение и позицию. Урок построен на сопоставлении произведений А. Ахматовой «Реквием» и Л. Чуковской «Софья Петровна», написанных в одно и то же время.

До урока учащиеся получают домашнее задание: Прочитать повесть «Софья Петровна» и очерк «Процесс исключения» Л.К. Чуковской.

Сравнение содержания фрагмента из очерка Л. Чуковской и вступления поэмы «Реквием» А. Ахматовой даст возможность учащимся в начале урока ответить на вопрос о том, что общего в судьбах двух произведений, предложенных для сопоставления. Такая работа поможет ребятам понять, что каждое из произведений ценно для современного читателя, дорого как важное свидетельство страшных лет России, горя и боли русского народа.

Вопросы проблемного характера (Например: *Подумайте, кто главные герои произведений А. Ахматовой и Л. Чуковской? Как создаются художественные образы этих героев. Работая с текстами, докажете, что в образах матерей у разных авторов есть общие черты, есть различные. Докажите это при помощи текстов и др.*) позволяют обнаружить у авторов общее и индивидуальное в создании образа эпохи, в передаче атмосферы времени, в том, как каждая из них раскрывает отношения личности и власти, личности и общества, матери и сына во времена сталинских репрессий.

Технологические приемы «Пролог» и «Листание книги», использованные в презентации к уроку, внедренные аудио (фрагмент из поэмы «Реквием» в исполнении Е. Камбуровой) и видеофрагмент из кинофильма «Софья Петровна» (1989, реж. А. Сиренко) делают разговор о произведениях конкретным, живым, эмоциональным. Сопереживая героям, ученики почувствуют сопричастность к истории страны, народа, осмыслят трагические события 30-х годов.

Вторая часть практического блока включает в себя творческий проект «Всегда чти следы прошлого», посвященный памяти жертв политических репрессий 30-х годов.

Работа над творческим проектом может быть разделена на две части: подготовительный этап (урочная деятельность) и этап непосредственной работы над проектом (внеурочная деятельность). Задача подготовительного этапа – пробудить у старшеклассников исследовательский интерес к эпохе Большого террора, вызвать сочувствие, сострадание к тем, кто стал жертвами политического режима 30-х годов XX века, осмыслить свое отношение к этим событиям и мотивировать обучающихся к созданию собственных проектов памятников.

Для этого в помощь учителю предлагаются дидактические материалы: стихотворение В. Шаламова «Я в воде не тону...», слайд-шоу «Памятники жертвам политических репрессий» и панорама памятника М. Шемякина «Метафизические сфинксы» – одного из первых памятников в России жертвам политических репрессий, который был подарен скульптором городу и установлен в 1995 году напротив тюрьмы «Кресты». Если слайд-шоу и стихотворение В. Шаламова должны вызвать прежде

всего эмоциональный отклик обучающихся, то работа над памятником Шемякина и беседа проблемно-исследовательского характера должна научить их делать разные виды комментария (исторический, философский, социокультурный) и устанавливать связь с другими видами искусства, готовить к описанию и созданию собственного проекта памятника. В помощь учителю мы предлагаем материалы, которые могут быть использованы для организации беседы и в качестве примеров разных видов комментариев (история создания, описание, символика, связь с мировой культурной традицией и культурной традицией Петербурга).

Этап непосредственной работы над проектом представлен в пошаговой разработке: прописаны цели, задачи для учителя и учеников, этапы работы, роли обучающихся в ходе проектной деятельности, формы представления результатов работы каждой группы и критерии оценки проекта.

Творческий проект по литературе
Vestigia simpier adora (Вэстигна сэмпэр адора):
Всегда чти следы прошлого.

Целевая аудитория: учащиеся 11 класса.

Цель проекта: сформировать исследовательский интерес к историческому прошлому своей страны, создать условия для приобретения социального и личностного жизненного опыта.

Задачи для учителя:

1. Создать условия для вовлечения учащихся в проектную работу.
2. Определить тему, цель, задачи, структуру проекта.
3. Координировать работу групп, консультировать участников проекта.

4. Оценить результат работы каждого учащегося и группы в целом.

Задачи для обучающихся:

1. Выбрать профиль работы.
2. Поставить цель, задачи для работы группы.
3. Распределить обязанности в группе.
4. Собрать, проанализировать, структурировать информацию по теме проекта.
5. Создать творческий продукт.
6. Презентовать продукт.
7. Оценить работу группы, свою работу.

Проект может быть внутриклассный, внутришкольный, районный, городской и т. д. Может быть организован как сетевой информационно-коммуникационный проект. Длительность проекта будет зависеть от масштаба проекта, выбранной формы и количества участников(1-2 месяца).

Ход проекта:

1. Учитель создает проблемную ситуацию, позволяющую вовлечь обучающихся в работу над проектом. (Такой проблемной ситуацией может стать беседа по представленным фотографиям. Ученики отвечают на вопрос о том, какие памятники представлены их вниманию, каким историческим событиям они посвящены. После просмотра учащиеся делают предположения, аргументируют свои точки зрения.)

2. Учитель представляет правильный вариант: дает исторический, художественно-философский, социокультурный комментарий к одному из памятников.

3. Учитель предлагает ученикам поработать над созданием собственных проектов памятников, для этого помогает учащимся разделиться на группы, которые будут выполнять разные роли в работе над проектом.

Задания для групп:

Этапы деятельности	Историки	Философы	Искусствоведы	Художники
Задачи	создать собственный исторический комментарий одного из памятников, посвященных жертвам репрессий.	создать художественно-философский комментарий памятника жертвам политических репрессий как произведения искусства.	установить ассоциативную связь между различными видами искусства по теме «Памятники жертвам политических репрессий».	создание памятника жертвам политических репрессий.
Направления деятельности	Для решения данной задачи ученики собирают, анализируют исторические документальные свидетельства о памятниках жертвам политических репрессий (география, события, даты, количество жертв и т.д.)	Это может быть описание памятника, толкование образа, авторской идеи, замысла	При работе над данной темой желательно затронуть все виды искусства, стоит предложить учащимся рассмотреть решение данной темы в поэзии, прозе, музыке, живописи, театре, кино.	Для работы над концепцией памятника учащимся можно предложить выбрать один из предложенных учителем афоризмов.
Форма представления информации	сообщение, доклад, презентация, ролик, документальный фильм.	сообщение, доклад, презентация, ролик, документальный фильм.	формы представления полученной информации могут быть так же разнообразны, как и в группах историков и философов.	Демонстрация готового продукта (рисунок, макет, модель и т.п.)

Афоризмы для создания концепции памятника:

1. Vivos voko (Вивос воко) – Зову живых.
2. Vestigia semper adora (Вэстигиа сэмпэр адора) – Всегда чти следы прошлого.
3. Exegi monumentum (Экзеги монументум) – Я воздвиг памятник.
4. Sume superbiam. (Сумэ супэрбиам) – Исполнишь гордостью.
5. Calcanda semel via leti. (Кальканда сэмэль виа лети) – Лишь однажды приходится совершать смертный путь.

Заключительный этап работы над проектом может быть представлен как в форме реальной презентации, например, на уроке, так и в форме виртуальной презентации, например, на сайте, размещенном в сети Интернет.

Подробнее ознакомиться с проектом можно на сайте «Сеть творческих учителей» по адресу в сообщении «ИКТ на уроках русского языка и литературы».

Диагностический блок завершает электронное пособие и включает в себя тесты и мультимедийную игру. Цель этого блока не только контроль и самоконтроль по теме, но и подготовка обучающихся к предметным олимпиадам и конкурсам, к итоговой аттестации по литературе.

Тесты выполнены в формате ЕГЭ части В. Каждый вопрос теста требует от учащегося самостоятельной формулировки ответа. Формат тестов (документ Word с внедренными макросами) позволяет оценить результат работы учащегося объективно, так как оценивание происходит автоматически. Плюсом данных тестов является то, что ученик может их использовать и как тренажеры, так как настроенные при помощи макросов кнопки «Очистить» и «Проверить» дают возможность проходить один и тот же тест бесконечное количество раз.

«Своя игра». Интерактивная игра по жизни и творчеству А. Ахматовой создана на основе телевизионной игры, что облегчает объяснение условий соревнования. Вопросы разного уровня сложности, сопровождающие их иллюстрации и аудиозаписи, позволяют не только закрепить полученные знания о жизни поэта, об исторических фактах, исторических реалиях 30-х годов XX века, но и расширить кругозор обучающихся, а также побудить их к более вдумчивому прочтению и осмыслению поэмы.

Для подготовки к игре учащимся необходимо **рекомендовать для чтения** следующие книги:

1. Анна Ахматова «Реквием».
2. Лидия Чуковская. Записки об Анне Ахматовой.
3. Юрий Анненков. Дневник моих встреч.

Литературный поединок строится по типу «Своей игры» с небольшими изменениями. В начале игры учащимся предлагается познакомиться с названиями разделов – «Биография поэта», «Исторические реалии», «Толковый словарь», «В мастерской поэта», «Реквием в разных видах искусства». Участвовать в игре могут три команды, поочередно выбирающие раздел и номер вопроса. (Например: Раздел «Биография поэта», вопрос на 5 баллов). В игре 25 вопросов стоимостью от 5 до 25 баллов, один из вопросов может быть использован для раз-

минки, тогда возможности трех команд будут равными – каждая из команд ответит на 8 вопросов. Побеждает та команда, которая набрала наибольшее количество баллов.

Какие вопросы предлагаются учащимся? Приведем в качестве примера некоторые из них.

Блок «Биография поэта», вопрос на 5 баллов.

В стихотворении М. Цветаевой из цикла, посвященного А. Ахматовой, говорится:

Рыжий львеныш
С глазами зелеными,
Страшное наследье тебе нести!

Северный Океан и Южный
И нить жемчужных
Черных четок – в твоей горсти!

Кого называет М. Цветаева «рыжий львеныш»? Как его судьба отразилась в поэме «Реквием»?

После того, как учащиеся дали свои ответы, им демонстрируется ответ на вопрос.

Ответ: В стихотворении М. Цветаевой из цикла, посвященного А. Ахматовой, говорится о сыне А. Ахматовой и Н. Гумилева – Льве Гумилеве.

Основой поэмы стала личная трагедия поэтессы: ее сын Лев Гумилев был трижды арестован в сталинские годы. Первый раз его, студента исторического факультета ЛГУ, арестовали в 1935 году, и тогда его удалось скоро выволить. Ахматова тогда написала письмо И.В. Сталину. Во второй раз сын Ахматовой был арестован в 1938 году и приговорен к 10 годам лагерей, позднее срок сократили до 5 лет.

Особенность предложенного электронного учебного пособия по литературе заключается в том, что оно дает возможность учителю:

- не зависеть от УМК (учебное пособие может быть использовано как дополнительные дидактические материалы к любому учебнику, так как темы, рассматриваемые в пособии, затрагиваются во всех программах по литературе разных авторов);

- уйти от традиционного репродуктивного обучения и реализовать идеи развивающего разноуровневого обучения;

- моделировать содержательные блоки, их составные части, теоретические, практические и диагностические материалы;

- совершенствовать ИКТ-компетенций обоих субъектов образовательного процесса;

- погрузить обучающихся в активную познавательную, исследовательскую и творческую деятельность;

- соединять теорию и практику;

- формировать предметные и метапредметные компетенции обучающихся;

- развивать в ходе совместной деятельности личностные качества, духовно-нравственную сферу, миропонимание и мировоззрение обучающихся;

- снизить субъективность оценивания знаний обучающихся;

- поддерживать интерес к предмету, повышать мотивацию к изучению предмета «Литература».

В настоящий момент авторами ведется работа над второй частью пособия, посвященной творчеству А. Блока и В. Маяковского. Издание данного пособия планируется в 2013 году. Проект «Всегда чьи следы прошлого» и литературная мультимедийная игра «А. Ахматовой посвящается» пред-

ставлены на сайте «Сеть творческих учителей» <http://www.it-n.ru/> в сообществе «ИКТ на уроках русского языка и литературы», где проходят общественную экспертизу. Материалы находятся в свободном доступе, скачиваются бесплатно без регистрации.

Данные об авторах:

Елена Сергеевна Квашнина – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 68 с углубленным изучением отдельных предметов г. Екатеринбурга.

Адрес: 620012, г. Екатеринбург, ул. Кировградская, 40 А.

E-mail: kvashnina78@mail.ru

Татьяна Евгеньевна Коптяева – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 44 г. Екатеринбурга.

Адрес: 620085, г. Екатеринбург, ул. Санаторная, 20

E-mail: tanyakoptyaeva@yandex.ru

About the authors:

Elena Sergeevna Kvashnina is a teacher of Russian language and literature of the higher qualifying category, Secondary general education school № 68 (Yekaterinburg).

Tatyana Evgenyevna Koptyaeva is a teacher of Russian language and literature of the higher qualifying category, Secondary general education school № 44 (Yekaterinburg).

О.А. Данилова
Екатеринбург, Россия

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ ПО РОМАНУ ЛОИС ЛОУРИ «ДАЮЩИЙ»

Аннотация: Роман Лоис Лоури «Дающий», несомненно, заинтересует читателей. Ведь в нем американской писательницей поднимаются извечные «русские» вопросы: «Как быть? Что делать?». Лоури ненавязчиво провозглашает: «Да, наш мир несовершенен, но в нем есть свет, тепло, семья, любовь». Ее размышления о настоящем и будущем, убеждают в том, что эти простые, общечеловеческие ценности значимы для всех нас, они не имеют национальных преград. И о том, что мы, жители Земли, в ответе за все происходящее в нашем общем доме...

Чтобы диалог между читателями состоялся уточним подходы к организации и проведению школьной читательской конференции.

Ключевые слова: школьная читательская конференция; универсальные учебные действия; личностные учебные действия; метапредметные учебные действия; предметные учебные действия; ценностные личностные установки; научный тип мышления; учебный диалог; коммуникативные способности школьников.

O.A. Danilova
Yekaterinburg, Russia

SCHOOL READER'S CONFERENCE FOR THE LOUIS LOURY'S NOVEL "GIVING"

Abstract: The novel by Lois Lowry "Thinking" written in the genre of antiutopia is likely to be interesting for readers. An American writer raises the eternal "Russian" questions: Who is guilty? What to do? Lowry has her own opinion on the problems. She unobtrusively proclaims: "Yes, our world is not perfect, but still there is light, warmth, family and love in it". Her thoughts about the present and the future convince that these simple human values are significant for all of us, they don't depend on the place of our living and the language we are speaking. The author asserts: "We are citizens of the Earth and we are responsible for everything what is happening in our 'common home' and our future is in our hands".

Keywords: school reader's conference, universal school actions, personal school actions, metasubject school actions, subject school actions, valuable personal orientation, scientific way of thinking, educational dialogue, communicative abilities of school children.

Школьная читательская конференция

Введение в штатный режим в школах новых образовательных стандартов предполагает принципиально новые подходы к моделированию, организации и проведению самого образовательного процесса, использование инновационных технологий. Неужели те методы, приемы, способы взаимодействия с обучающимися, которыми владеет современный педагог, утратили актуальность, устарели? Пристальный, критический взгляд на традиционные формы обучения позволяет увидеть в привычном, хорошо знакомом, отработанном то рациональное, хорошо знакомое, что обеспечивает развитие универсальных учебных действий, определенных новыми образовательными стандартами.

ФГОС предъявляют особые требования к учителю, его деятельности. Каковы ожидания? Создание условий, обеспечивающих развитие универсальных учебных действий, а именно: личностных, метапредметных и предметных.

Обратимся к такой образовательной форме как читательская конференция. Ее можно рассматривать и как вид учебного, и внеурочного взаимодействия.

Уточним, **личностные универсальные учебные действия** включают «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых ус-

тановок...» [ФГОСООО: 4-5]. Читательская конференция и предполагает развитие такой способности, потому что побуждает осознанно относиться к предлагаемой для чтения литературе и осуществлять дальнейший самостоятельный выбор книг для разного вида чтения. Она и непосредственно, и опосредованно влияет на формирование или коррекцию ценностных личностных установок благодаря диалогу между читателем и автором, между самими участниками конференции (как правило, участниками конференции являются представители разных возрастных и социальных групп: педагоги и ученики, родители школьников и выпускники, работники библиотеки и представители сферы культуры).

Несомненно, читательская конференция обеспечивает развитие **предметных УУД**, потому что в процессе такого общения отрабатываются специфические для данной предметной области виды деятельности: анализ художественного текста, устное словесное рисование, выразительное чтение, сопоставление, сравнение, обобщение и т.д. Обогащается активный словарный запас школьников литературоведческой терминологией, ключевыми понятиями. Таким образом, обеспечивается формирование научного типа мышления.

Важно, что такая форма работы способствует развитию **метапредметных УУД**. Их значимость велика, так как они включают в себя «освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (**регулятивные, познавательные, коммуникативные**), способность их

использования в учебной, познавательной и социальной практике...» [ФГОСОО: 5].

Обратимся к каждому виду метапредметных УУД.

Целеполагание и планирование, прогнозирование и контроль, коррекция и оценка – основные виды *регулятивных* УУД. Обучение и учение – это всегда управляемые, регулируемые процессы. Понятно, что процесс управления конференцией осуществляется учителем. Но если такая форма работы является традиционной, то, естественно, формируется определенный опыт работы и у учащихся. Постепенно школьники становятся помощниками в организации и проведении таких интересных мероприятий.

Что предполагает учебный диалог (точнее, полилог) как основной метод читательской конференции? – Работу с текстом, поиск необходимой информации. Смысловое чтение текста и извлечение информации в соответствии с поставленной целью. Структурирование знания путем дедукции или индукции (в данном случае это зависит от позиции учителя, организующего диалог). Произвольное и осознанное построение устного высказывания. Оценка чужой позиции, чужого (устного / письменного) высказывания. Все выше сказанное представляет собой перечень важнейших *общеучебных познавательных* действий.

Проникновение в созданный авторским воображением художественный мир, постижение авторского замысла, осмысление проблематики, путей решения заявленных автором проблем невозможно без выдвижения гипотез, их обоснования, анализа художественного текста в единстве его формы и содержания, выделения присущих ему значимых признаков, построения логической цепи рассуждения для доказательства собственной позиции читателя, установления причинно-следственных связей. Перечисленные универсальные действия классифицируются как *логические познавательные* УУД.

Учебная конференция – это всегда дискуссия и с автором, и с читателями, и, зачастую, с самим собой. Открытие нового имени, новой книги, нового взгляда на окружающий мир – это всегда **со-бытие**. Оно предполагает **со-трудничество, со-творчество**. Совместное постижение значимых для окружающих и самого себя явлений, совместный поиск ответов на животрепещущие вопросы. Это основа основ коммуникации. Так осуществляется диалог поколений, диалог культур. Что и способствует развитию *коммуникативных* способностей школьников.

Закономерен вывод: понятие «новые» образовательные стандарты – явление относительное. Относительно того опыта работы, того профессионального багажа, которым владеет учитель мобильный, способный адаптироваться к новым требованиям, новым условиям.

Структура и содержание читательской конференции

Тема: *«Ничто не заставило бы его вернуться к миру, в котором нет чувств...»*.

Участники: учащиеся 8-10 классов, родители обучающихся, педагоги.

Цель: привлечь внимание школьников к книге и чтению как важному фактору сохранения и развития отечественной и мировой культуры.

Задачи:

1. сформировать представление о художественном своеобразии рассматриваемого произведения;
2. продолжить работу над освоением таких теоретических понятий, как «жанр антиутопии», «герой», «тема», «проблематика», «идея», «авторская позиция»;
3. развивать умения аналитического характера и умения, связанные с развитием воссоздающего воображения и творческой деятельностью ученика;
4. использовать различные формы общения с искусством слова для совершенствования устной и письменной речи учащихся.

Оборудование: медиа презентация, выставка плакатов, рисунков, афоризмов, соответствующих теме и идее произведения, выставка новинок современной литературы.

Структура читательской конференции

Этапы	Формы, методы	Ожидаемые результаты
Организационно-мотивационный этап	1. Упражнение «Комплиментарий».	Создание положительного эмоционального настроения.
	2. Определение темы конференции, целеполагание, распределение ролей.	Выбор вида деятельности.
Деятельностно-содержательный	Выразительное чтение учащимися фрагментов романа, обсуждение поставленных вопросов, дискуссия.	Коллективная и индивидуальная деятельность участников конференции, связанная с анализом, осмыслением романа.
Подведение итогов	1. Выступление творческой группы, группы экспертов. 2. Рефлексия. Заключительное слово участников конференции, учителя	Оценка деятельности участников конференции.

Содержание конференции

Организационно-мотивационный этап

Упражнение «Комплиментарий» - пожелание успеха участникам конференции.

Слово учителя. Прежде чем мы приступим к обсуждению произведения, договоримся о правилах. Вы можете работать и индивидуально, и в группах (участники групповой работы – все присутствующие на конференции). Если необходимо время для подготовки ответа, лидер группы заявляет об этом. Время определяется по согласованию с участниками конференции.

Творческая группа в течение конференции готовит плакат, отражающий самые интересные суждения участников конференции, создает иллюстрации к роману.

Группа экспертов определяет номинантов:

- «Знаторк содержания романа «Дающий»,
- «Эрудит»,
- «Философ»,
- «Самый толерантный»,
- «Самый красноречивый».

Деятельностно-содержательный этап

(вся работа сопровождается слайдовой презентацией)

– Кто я такой? Зачем я живу? Каков наш мир? Почему он такой? Эти и другие вопросы мы задаем, вновь и вновь открывая для себя произведения классической и современной литературы.

– Обратимся к стихотворениям уральского поэта Ксении Александровны Некрасовой.

Ролик «Стихотворения Ксении Некрасовой», автор – А.С. Рязанова

– Какие сочные краски, выразительные образы, какое удивительное сочетание простоты и ясности языка. Не правда ли, мир, созданный поэтическим воображением Ксении Некрасовой, прекрасен. Это наш мир, такой привычный, хорошо знакомый. Но он может быть и другим. Об этом, другом, мире повествуется в романе-антиутопии Лоис Лоури «Дающий» (1993г.).

– Сам автор так презентует произведение: *«Я сделала так, чтобы уютный и безопасный мир Джонаса понравился читателю. Я выбросила из него всё, что не любила сама: насилие, бедность, предрассудки и несправедливость. Все мои персонажи вежливы и обходительны – ведь мне так нравятся эти качества в людях. Прекрасный мир! В этом мире даже не нужно мыть за собой посуду. Ах, как бы мне хотелось остановиться на этом!»* [Лоури 2011: 4].

– Но хорош ли идеальный мир? Может ли человек быть в нем по-настоящему счастлив? Задумаемся над вопросами вместе, обратившись к главам романа...

– Кто является главным героем романа? Каким вы его представляете?

– Каков мир, в котором живут Джонас и его сверстники? Опишите его, используйте цитаты романа.

- *«Это был один из ритуалов – делиться чувствами. Иногда Джонас и Лили спорили, кто будет первым. Их родители, конечно, тоже принимали участие в ритуале, они тоже делились своими чувствами каждый вечер».*

- *«Церемония Годовалых – всегда шумная и веселая. Каждый декабрь Младенцы, рожденные в течение года, становятся Годовальми. По очереди – детей ровно пятьдесят, если никого не удалили, – их выносят на сцену Воспитатели, которые заботились о них с рождения».*

- *«Велосипеды получали Девятилетние, до этого возраста ездить запрещалось. Но почти всегда старшие братья и сестры учили младших кататься, Джонас и сам уже подумывал, не пора ли заняться этим с Лили. Шли разговоры о том, чтобы поменять Правила и выдавать велосипеды в более раннем возрасте. Комитет изучал этот вопрос.*

Когда Комитет изучал что-нибудь, люди всегда шутили, что члены Комитета раньше станут Старейшинами, чем поменяют Правила».

- *«Поменять Правила было невероятно сложно».*

- *«Любой член коммуны мог попросить лекарство – даже ребенок. Когда Джонас прищемил палец дверью, он сразу же сообщил об этом Матери по громкоговорителю, она потребовала обезболивающее и его тут же доставили прямо к дому».*

- *«Церемония Двенадцатилетних была последней Церемонией. Самой важной. Это была церемония Назначения. Узнать про Назначение заранее совершенно невозможно. Распределение было секретным, им занимались лидеры коммуны – Старейшины».*

Материал для обобщения. Все в этом мире коммуны продумано, рационально, разумно организовано, предопределено. Всеми соблюдается порядок, все живут в мире и согласии. Обратим внимание на некоторые детали:

- *«Каждый носил идентификационный значок на своей форме».*

- *«Зеркал в коммуне почти не было – не то чтобы они были запрещены, просто никто в них не нуждался, и Джонасу часто и в голову не приходило посмотреть на свое отражение, когда он оказывался рядом с зеркалом».*

- *«После Двенадцати возраст уже неважен. Большинство из нас со временем просто забывают, сколько им лет».*

– Как вы думаете, почему жители коммуны, одновременно являются носителями и идентификационного знака, и имени, но не имеют ни фамилии, ни отчества?

– Почему ни дети, ни взрослые не пользовались зеркалами?

– Почему забывали о своем возрасте?

Материал для обобщения. Мир, изображенный в романе, совсем не похож на наш мир. Его законы предельно просты. Каждый год должно появиться на свет от женщин, чье назначение – быть в течение трех лет роженицей, 50 младенцев. Лишних удаляли. Идентификационный номер указывал на очередность рождения человека, а чтобы не было путаницы, каждому назначалось еще и имя. Никто не знал, кто его родители, потому что их, в принципе не было. Все одевались одинаково, ели одну и ту же пишу, вели себя одинаково.

Не было необходимости в зеркалах, потому что они предназначены для того, чтобы человек проявлял индивидуальность, был непохожим на других. А в этом мире отличаться нельзя. Одинаковость во всем – основной закон жизни.

Для каждого обитателя коммуны был предопределен и срок жизни. В указанный день ему назначалось удаление. Процесс удаления тоже прост. Одна инъекция, один укол – и человека нет...

– Джонасу, как и всем его сверстникам, при достижении 12 лет надлежало получить назначение. Старейшины решали, кому кем следует быть, какова его дальнейшая роль – основная роль всей жизни. Каждый получал папку с правилами. Напомним инструкции, данные Джонасу:

«...ДЖОНАС, ПРИНИМАЮЩИЙ ВОСПОМИНАНИЯ

1. Сразу после уроков иди в Пристройку к Дому Старых, там подойди к Служителю.

2. Сразу после Обучения иди домой.

3. С этого момента ты можешь не соблюдать Правило о грубости. Ты можешь задать любой вопрос любому члену коммуны и получить ответ.

4. Запрещается обсуждать Обучение с любым членом коммуны, включая родителей и Старейшин.

5. Запрещается Пересказ Снов.

6. Запрещается принимать лекарства при травмах и болезнях, связанных с Обучением.

7. Запрещается подавать прошение об Удалении.

8. Разрешается лгать».

– Что нового вносят в характеристику мира коммуны «запреты – разрешения» инструкции.

Материал для обобщения. Этот мир построен на лжи, все в нем фальшивое. Понятия «равенство», «справедливость», «честность», «порядок» относительны, правила существуют не для всех, многое значимое для обычного человека запрещено.

– Почему именно Джонаса назначили Принимающим Воспоминания?

Материал для обобщения.

«Он продемонстрировал наличие всех необходимых для Принимающего качеств...»

– *Ум... Джонас всегда был лучшим учеником в классе.*

– *Честность. Джонас, как и все мы, допускал промахи. Но мы всегда надеялись, что он сразу же явится для наказания, и он всегда так и делал.*

– *Мужество...*

– *Четвертое важнейшее качество – это мудрость. Джонас пока им не обладает. Мудрость придет в процессе Обучения...*

– *Принимающий должен иметь еще одно качество, и его я могу только назвать, но не описать. Я не понимаю, что это. И вы, члены коммуны, не поймете тоже... Это **Способность Видеть Дальше**».*

– Как, при каких обстоятельствах впервые проявилась Способность мальчика Видеть Дальше?

– Обратимся к тексту (чтение текста одним из учащих):

«Вдруг, следя глазами за летящим яблоком, Джонас заметил, что оно – вот как раз этого он и не мог объяснить словами – оно изменилось. На одно мгновение. Он помнил, что это произошло, когда яблоко было в воздухе. Джонас поймал его и внимательно осмотрел, но это было то же самое яблоко. Никаких изменений – тот же размер, та же иде-

ально круглая форма. Того же неопределенного оттенка, что и его одежда.

Не было в этом яблоке ничего особенного. Он повертел его в руках и бросил обратно Эшеру. И опять – в воздухе, всего на одну секунду – оно изменилось.

И так четыре раза».

– Как вы понимаете, в чем, прежде всего, проявилась эта Способность?

Материал для обобщения. Мир, изображенный в романе, во многом не похож на наш. Но одним из важных его отличий является отсутствие цвета. Все в этом правильном мире бесцветное.

«Когда-то, во времена воспоминаний, у всего были форма и размер, как и сейчас, но еще был признак, который назывался цветом. Цветов было много... Наш народ сделал выбор. Выбор в пользу Одинаковости. До меня и до того, кто был до меня, и еще и еще раньше. Мы отказались от цвета тогда же, когда отказались от солнечного света и вообще различий».

Джонас, прежде всего, отличался от других тем, что он смог различать цвета.

– Мы живём в мире цвета и совершенно не задумываемся о том, какова его роль. Мы устраиваем своё жилище, едим пищу, носим одежду и, окружая себя всевозможными вещами, совершенно не принимаем во внимание влияние цвета на нашу жизнь. Как цвет влияет на жизнь человека? Какую роль играет цветовая гамма?

– В произведениях каких поэтов, писателей подчеркивается значимость цвета в жизни человека? (М.Ю. Лермонтов «Белеет парус одинокий», «Тучи», А.С. Пушкин «Осень», Стендаль «Красное и черное», символика цвета играет важную роль в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», Л.Н. Толстого «Война и мир», в рассказе А.П. Чехова «Человек в футляре», в лирике поэтов-символистов).

Материал для обобщения. Символика цвета имеет давнюю историю. Люди с незапамятных времен придавали особое значение чтению «языка красок», что нашло отражение в древних мифах, народных преданиях, сказках, различных религиозных и мистических учениях. При этом краски символизировали и социальное положение людей, и их различные психологические состояния. Это проявлялось в подборе одежды определенных цветов, народных поговорках, обрядах. У разных народов сложилась определенная символика красок, дошедшая до наших дней. Цвет свидетельствует о многообразии, богатстве мира, о полноценности жизни.

– Какой цвет прежде всего смог различать Джонас? Почему?

Материал для обобщения. (Возможно чтение по ролям.)

«– Посмотри на тот книжный стеллаж, позади стола. Видишь книги на верхней полке?»

Джонас нашел их глазами. Он посмотрел на них, и они изменились. Но ненадолго. Всего на пару секунд.

– Это случилось с книгами тоже. Но опять ушло.

– Выходит, я прав. Ты начинаешь видеть красный цвет.

– Что?

Дающий вздохнул.

– Как это объяснить? Когда-то, во времена воспоминаний, у всего были форма и размер, как и сейчас, но еще был признак, который назывался цветом. Цветов было много, и один из них назывался красным. Тот самый, который ты начинаешь видеть. У твоей подруги Фионы рыжие, отливающие красным волосы – очень редкий цвет, я давно уже ее заметил. Когда ты упомянул волосы Фионы, я сразу подумал, что ты начал видеть красный».

Красный издавна имеет определенную символику. Во многих языках слово «красный» обозначает и цвет, и вообще все красивое, прекрасное. У полинезийцев оно является синонимом слова «возлюбленный». В Китае об искреннем, открытом человеке говорят «красное сердце», тогда как сердце дурного, коварного человека черно. Символические значения этого цвета очень многообразны и, порой, противоречивы. Красное символизирует радость, красоту, любовь и полноту жизни, а с другой стороны – вражду, месть, войну. Красный является основным геральдическим цветом. На знамени он символизирует бунт, революцию, борьбу. Интересно, что у многих племен Африки, Америки и Австралии воины, готовясь к схватке, раскрашивали тело и лицо в красный цвет. Карфагенцы и спартанцы носили во время войны красную одежду. В древнем Китае повстанцы называли себя «красные воины», «красные копья», «красные брови». Красное обозначает также власть, величие. В Византии только императрица имела право носить красные сапожки. Император подписывался пурпурными чернилами, восседал на пурпурном троне. У многих народов красный цвет символизирует юг, пламя и жару.

Так, красный – цвет, свидетельствующий о полноценной жизни, жизни в разных ее проявлениях».

– Почему автор лишил мир коммуны красок?

Материал для обобщения. (Возможно чтение по ролям.)

«– А почему все не могут их видеть? Почему цвет пропал?

Дающий пожал плечами.

– Наш народ сделал выбор. Выбор в пользу Одинаковости. До меня и до того, кто был до меня, и еще и еще раньше. Мы отказались от цвета тогда же, когда отказались от солнечного света и вообще различий. – Он задумался. – Мы научились контролировать многие вещи. Но вынуждены были от многого отказаться.

– Не надо было! – яростно крикнул Джонас...

...– Понимаете... – Джонас замолчал, чтобы подумать. – Если все одинаковое, то нет никакого выбора!..»

Отсутствие цвета соотносится с пустотой, бестелесностью. Мир рационально организованный, упорядоченный, одинаковый лишен контрастов, жизни, в конечном итоге бесцветный мир ассоциируется со смертью. Так автор выражает свое отношение к изображенному миру.

– Обратимся к тексту (чтение по ролям):

«– Сэр? – робко начал Джонас.

– Да? Ты хочешь что-то спросить?

– Ну, просто я не знаю, как вас зовут. Я думал, вы Принимающий, но вы сказали, что теперь Принимающий я. Так что я не знаю, как мне вас называть.

Старик опустил в мягкое кресло. Он повел плечами, словно пытаясь избавиться от неприятного ощущения. Он выглядел очень усталым.

– Зови меня Дающий, – сказал он Джонасу».

– Как называется художественный прием, используемый автором в именовании героев «Принимающий», «Дающий»? (говорящие имена).

– Какова роль этого художественного приема? (говорящие имена – это средство характеристики персонажей, этот прием позволяет автору выразить свое отношение к героям, помогает раскрыть идею произведения).

– Почему автор именует Джонаса Принимающий?

Материал для обобщения. *«У тебя есть Способность Видеть Дальше. А еще ты обретешь мудрость. И цвета тоже. И многое другое».* Автор подчеркивает способность мальчика принять иной взгляд на окружающий мир, увидеть его достоинства и недостатки, готовность поступать вопреки принятым нормам.

– Учитель Джонаса замечает: «У всех в коммуне есть воспоминания в пределах одного поколения. А ты можешь уходить дальше». Как раскрывается тема памяти в романе?

Материал для обобщения. Память – основа человеческой личности. Наша память бережно хранит многое: детали, лица, события – все то, что делает нашу жизнь объемной, глубокой, осмысленной. Наша память хранит тепло отчего дома, она наполняет сердце радостью, когда вспоминаются счастливые моменты жизни, она напоминает нам и том, что жизнь несет в себе и боль страданий, боль утраты.

Мы во многом похожи, но наши воспоминания помогают нам осознавать себя индивидуальностью в огромном мире людей. Человек не может состояться как личность без воспоминаний о семье, предках, своем роде, своей Родине. Благодаря памяти человек осознает себя частью народа, его истории, так он обретает мудрость.

– Почему роман называется «Дающий»?

Материал для обобщения. *Способность Джонаса Видеть Дальше* развивается благодаря мудрости Учителя, который дал ему возможность обрести память, а вместе с ней способность чувствовать, любить, страдать. Учитель не случайно назван автором *Дающий*. Он дал своему ученику самое главное – живую, трепетную душу. По мнению автора, учитель – наиболее важный человек в общест-

ве, поскольку именно он занимается воспитанием будущего поколения. Будущее народа во многом зависит от того, какой фундамент заложат учителя, каким вырастят молодое поколение. Учитель должен быть духовно богатой личностью, подвижнически служащей людям. Только такой учитель заслужит уважение, сможет повести за собой. Таким представлен Дающий в романе. Так автор решает еще одну важную проблему – проблему роли учителя в общественной жизни.

– Роман «Дающий» – антиутопия. Как бы вы объяснили, что такое антиутопия?

Материал для справки.

«**Антиуто́пия** (англ.*dystopia*) – направление в художественной литературе и кино, в узком смысле – описание тоталитарного государства, в широком смысле – любого общества, в котором возобладали негативные тенденции развития. Впервые слово “антиутопист” (*dystopian*) как противоположность “утописта” (*utopian*) употребил английский философ и экономист Джон Стюарт Милль в 1868 году. Сам же термин “антиутопия” как название литературного жанра ввели Гленн Негли и Макс Патрик в составленной ими антологии утопий «В поисках утопии».

В середине 1960-х термин “антиутопия” (*anti-utopia*) появляется в отечественной, а позднее – и в англоязычной критике. Есть мнение, что англ. *anti-utopia* и англ. *dystopia* – синонимы. Существует также точка зрения (как в России, так и за рубежом), различающая антиутопию и дистопию. Согласно ей, в то время как дистопия – это “победа сил разума над силами добра”, абсолютная антитеза утопии, антиутопия – это лишь отрицание принципа утопии, представляющее больше степеней свободы. Тем не менее, термин антиутопия распространён гораздо шире и обычно подразумевается в значении *dystopia*» [Википедия].

Материал для обобщения. Любая антиутопия – это предупреждение нам, живущим, напоминание об ответственности за настоящее и будущее. Какой будет наша жизнь? Простой, предсказуемой, безболезненной, как в коммуне? Или наполненной чувствами, воспоминаниями, любовью? Все зависит от нашего выбора.

Чтение по ролям:

«Джонас наконец решил открыться.

– Я подумал... Это, конечно, было не самое разумное устройство жизни. Старые там же, где и все остальные, а не в специальном месте, где за ними ухаживают, как сейчас, да и вообще сейчас все гораздо лучше продумано. И все-таки мне кажется, что это было здорово. И что было бы здорово, если бы и сейчас все так было и вы были бы моим дедушкой. Эта семья в воспоминании казалась немного более... – Джонас запнулся, пытаясь подобрать нужное слово.

– Немного более полной? – предложил Дающий.

Джонас кивнул.

– Мне понравилось чувство любви, – признался он...

– Я бы хотел, чтобы все и сейчас было так, – прошептал Джонас. – Конечно, – торопливо доба-

вил он, – я понимаю, что это не очень разумно. И сейчас все гораздо лучше организовано. Я понимаю, что это было очень опасно – так жить.

– Опасно?

Джонас задумался. Он сам не до конца понимал, что имеет в виду. Но чувствовал, что угроза есть.

– Ну, – ему показалось, он нацупал объяснение, – у них огонь горел прямо в комнате. В очаге. И свечи на столе тоже горели. Отлично понимаю, почему все это запретили. И все же, – подумав, заключил он, – мне нравился свет, который они излучали. И тепло...

... Он чувствовал себя немного виноватым, но ничто не заставило бы его вернуться к миру, в котором нет чувств. Миру, где он жил так долго...»

– Как вы понимаете смысл финала произведения:

«Он заставил себя открыть глаза. Санки неслись вниз, и вдруг он увидел огни. Он сразу их узнал. Он знал, что они светят через окна, что это те красные, желтые и синие огоньки, что горят на деревьях в домах, где семьи создают и хранят воспоминания, где люди славят любовь?»

Материал для обобщения. Джонас многому научился у своего Учителя. Он понял самое главное: важны не только чувства, но и поступки. Он смог сделать свой выбор. Правильный выбор. Он выбрал мир, в котором есть любовь.

– Лоис Лоури предвещает свой роман посвящением: «Детям, в чьих руках наше будущее». Как вы думаете, почему?

– Произведения каких писателей также можно было бы сопроводить словами Лоис Лоури?

Материал для обобщения. Роман не случайно включен в образовательную программу школ США, Канады, Австралии, заинтересовал читателей России. Мысли нашей современницы Лоис Лоури созвучны мыслям Пушкина и Лермонтова, Толстого и Чехова. Мир наш таков, каковы мы, наше отношение к нему. Наше будущее зависит от всех нас, от нашей памяти, способности выбирать между добром и злом, между созиданием или разрушением. Основа всей нашей жизни – любовь, ибо без любви человек пуст.

Два чувства дивно близки нам –

В них обретает сердце пищу –

Любовь к родному пепелищу,

Любовь к отеческим гробам.

На них основано от века

По воле бога самого,

Самостоянье человека –

Залог величия его.

А.С. Пушкин

Этап подведения итогов

1. Выступление творческой группы.

2. Выступление экспертов.

«Комплиментарий» – устно и письменно (по желанию): заключительное слово участников конференции, учителя.

ЛИТЕРАТУРА

Википедия / свободная общедоступная мультязычная универсальная интернет-энциклопедия / интернет-сайт <http://www.wikipedia.org>.

Лоури Л. Дающий. – М.: Розовый жираф, 2011.

Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования. – Приложение к приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897.

Данные об авторе:

Ольга Александровна Данилова – учитель русского языка и литературы Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения № 142, методист информационно-методического центра Чкаловского района г. Екатеринбурга.

Адрес: 620902, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 15А.

E-mail: danilova-oa@mail.ru

About the author:

Olga Alexandrovna Danilova is a teacher of the Russian language and Literature of a Municipal budget comprehensive school № 142, a methodologist of the information-methodical centre of Chkalovsk district of Yekaterinburg.

Л.И. Стрелец
Челябинск, Россия

ФЕНОМЕН НЕАДЕКВАТНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация: В статье неадекватность понимания художественного текста рассматривается как фактор, препятствующий диалогу читателя с художественным произведением, как нарушение условий рецепции. Автор намечает пути изучения литературного произведения в школе, которые помогают решать эту проблему.

Ключевые слова: глобальный уровень непонимания текста, локальный уровень непонимания текста, коммуникативное задание текста, контекстуальные ошибки.

L.I. Strelets
Chelyabinsk, Russia

THE PHENOMENON OF INADEQUATE UNDERSTANDING OF LITERARY TEXT BY STUDENTS

Abstract: In the article inadequate understanding of a literary text is considered as a factor that prevents the reader dialogue with the artwork and as a violation of the conditions of reception. The author outlines the ways of study of literary works at school that can help to solve this problem.

Keywords: global level of misunderstanding of the text, local level of misunderstanding of the text, communicative task of the text, contextual errors.

Рассматривая неадекватность понимания через призму коммуникативной проблематики, мы оцениваем данное явление как фактор, препятствующий диалогу читателя с текстом, т.к. в основе этой неадекватности лежит неумение считывать художественную информацию. По мысли В.А. Доманского, «деятельность учителя во многом направлена на то, чтобы помочь учащимся преодолеть барьеры коммуникации», к которым учёный относит семантические (неправильное толкование слов и вербальных средств), психологические (непонимание чувств или переживаний героев или автора), компетентностные (отсутствие необходимых знаний и умений) и барьеры восприятия (неоднозначное понимание в результате первого впечатления, сложившихся стереотипов, определённых внутренних установок) [Доманский 2011: 33-34].

В своё время в рамках структурализма изучение типологии непонимания текста было предпринято Юрием Иосифовичем Левиным, который определил суть этого феномена следующим образом: «Любой словесный текст рассматривается как носитель некоторой многослойной структуры; при восприятии текста эта структура отображается в сознании воспринимающего; неадекватное отображение тех или иных её элементов и представляет собой НП ...», [Левин 1998: 581] непонимание текста.

Можно выделить несколько причин, побудивших нас заняться данной проблемой. Возникает ощущение, что школьники сегодня испытывают возрастающие трудности, связанные с пониманием языка художественной литературы, в особенности языка поэтического. Вторая причина связана с проникновением в школьную практику приёмов работы с текстом, когда последний превращается в пространство обсуждения и противостояния читательских мнений, в повод для риторических упражнений. На смену аналитическим процедурам, нацелен-

ным на расшифровку той информации, которую объективно он содержит, приходят процедуры риторические и психологические. Эти приёмы хороши как дополняющие серьёзную аналитическую работу, но не заменяющие её.

Осмысление эмпирического материала, который мы черпали из письменных работ учащихся и студентов, их устных ответов, свидетельствовало о продуктивности выделения локального и глобального уровней непонимания художественного текста.

Непонимание небольшого сегмента текста (локальный уровень) часто проистекает из чисто языковых факторов. Так, локальная ошибка непонимания, зафиксированная в данном ученическом высказывании, связана с неразличением значений слов «ложе» и «ложа»: «*Пьер Безухов не нашёл себя ни на семейном, ни на масонском ложе*».¹ Количество анекдотичных примеров, обусловленных чисто языковыми факторами, можно умножать многократно, именно они составляют основной массив ошибок, которые мы фиксируем. Сюда же может быть отнесено ошибочное интонационное членение текста, как правило, поэтического, приводящее к прямой смысловой ошибке. Однако исследуя локальный уровень непонимания, важно осознавать, что в художественном тексте локальный и глобальный уровни непонимания тесно между собой связаны.

Обратимся к суждениям учеников о двух классических текстах: «*Стихотворение А.С. Пушкина “В Сибирь” обращено к шахтёрам, которые находят “во глубине сибирских руд”*»; «*Стихотворение А. Ахматовой “Сжала руки под тёмной вуалью...” о том, что лирическая героиня напоила вином своего возлюбленного и горько переживала разлуку с ним*». В первом случае причиной ошибки по-

¹ Здесь и далее высказывания учеников приводятся без стилистической правки.

служило незнание культурно-исторического контекста, а во втором – неумение расшифровать метафору: «...я терпкой печалью / Напиола его допьяна». Последний случай таит в себе наибольшие опасности для литературной коммуникации, он связан с неспособностью осмыслить не прямое значение метафоры. Так как метафоричность является общим свойством языка художественных произведений, то неумение видеть метафору в тексте свидетельствует о неспособности понимать язык искусства.

Приведённая выше ошибка в понимании пушкинского стихотворения носит контекстный характер. Источниками контекстных ошибок наряду с незнанием историко-культурных реалий может быть незнание биографического и литературного контекстов. В этом же ряду следует рассматривать ошибки, связанные с литературной цитацией. Так, в знаменитых ахматовских строчках часто не прочитывается аллюзия на некрасовские тексты: *«Кому и когда говорила, / Зачем от людей не таю, / Что каторга сына сгноила, / Что Музу засеки мою»*. В словах Павла Петровича Кирсанова не обнаруживается отсылка к грибоедовскому тексту: *«Дай вам бог здоровья и генеральский чин...»*. При этом учащиеся, как правило, знакомы с цитируемым произведением, а ошибка связана с тем, что данный фрагмент не воспринимается как цитата.

Об интенциональных ошибках на локальном уровне мы говорим в тех случаях, когда читатель не понимает иронию, игру слов и прочие не прямые высказывания, обращаясь к которым, автор надеется на адекватную реакцию. Мы сегодня всё чаще сталкиваемся с ситуацией, когда читатель не реагирует на иронический подтекст, не видит ничего смешного, например, в гоголевской фразе: *«...Магазин с картузами, фуражками и надписью: “Иностранец Василий Федоров”*».

О неадекватности отражения элемента текста в сознании читателя можно говорить в тех случаях, когда игнорируются или неточно отображаются подтекстовая и концептуальная составляющие информационного поля произведения. Так, суждение ученика (*«Рассказ И. Бунина называется “Холодная осень”, так как в нём писатель изображает это время года»*) свидетельствует о недопонимании, вызванном неполным и неточным отражением концептуальной информации, на которую указывает название рассказа.

Если говорить о повествовательных текстах, то особо следует выделить недостаточно глубокое понимание психологической или идейной наполненности образа персонажа, мотивов поведения, осмысления связей между персонажами. В приведённом ниже фрагменте сочинения делается попытка объяснить один из самых неоднозначных образов в русской литературе XIX века: *«Мне кажется, что писатель слишком критичен по отношению к своему герою. Ведь во всех передрыгах жизни Флягина виновны, по сути, сами пострадавшие от него герои. Татарский князь, например, бился с Флягиным на хлестаних друг друга плетками, потому что не хотел отдавать ему кобылу. Грушенька сама спровоцировала свое самоубийство»*. Стремление чита-

теля оправдать героя, который сам считает себя великим грешником, защитить его от автора свидетельствует о поверхностном понимании концепции произведения. На это же указывает и неспособность увидеть сопоставления и противопоставления персонажей. Так, в читательском сознании часто не отражаются параллельные связи в системе образов. Павел Петрович Кирсанов и Евгений Базаров, Лука и Сатин, Печорин и Грушницкий рассматриваются исключительно в режиме противопоставления, а моменты, сближающие их, часто игнорируются. К этой же группе мы можем отнести и неадекватность понимания существенных для смысловой структуры текста тем, мотивов, топосов.

Говоря о глобальном уровне непонимания текста, особо следует выделить аспект, связанный с наивно-реалистическим восприятием, игнорирующим условность искусства. Обратимся к фрагменту урока в восьмом классе:

Учитель: Изменился ли Мцыри после трёх дней, проведённых на воле?

Ученик: Да. В худшую сторону. Он стал агрессивнее. Его агрессивность проявилась ещё во время побега. Зачем он напал на барса? Барс лежал, грыз кость, хищных животных в этот момент вообще трогать нельзя.

Приведённый пример достаточно точно иллюстрирует положение А.Б. Есина, который утверждает, что наивно-реалистический подход «ведёт к утрате эстетической специфики – произведение уже невозможно изучать как собственно художественное, то есть в конечном итоге извлекать из него специфически-художественную информацию и получать от него своеобразное, ничем не заменимое эстетическое наслаждение» [Есин 1999: 13].

Сложность данной проблемы заключается в том, что данный подход неизбежен и необходим на этапе первичного восприятия текста читателем, на это указывал В.Ф. Асмус: «Первое условие, которое необходимо для того, чтобы чтение протекало как чтение именно художественного произведения, состоит в особой установке ума читателя, действующей во все время чтения. В силу этой установки читатель относится к читаемому или к “видимому” посредством чтения не как к сплошному вымыслу или небылице, а как к своеобразной действительности. Второе условие чтения вещи как вещи художественной может показаться противоположным первому. Чтобы читать произведение как произведение искусства, читатель должен во все время чтения сознавать, что показанный автором посредством искусства кусок жизни не есть все же непосредственная жизнь, а только ее образ» [Асмус 1968: 56].

Однако наивно-реалистический подход не должен определять стратегию изучения литературного произведения в школе.

В особую группу следует выделить ошибки, возникающие за счёт «достройки» текста чуждым ему культурно-историческим материалом. Часто такая достройка противоречит жанру и в любом случае приводит к разрушению целостности произведения. Оценить результаты такой «достройки» мы

можем, обратившись к следующему примеру, демонстрирующему популярный сегодня приём заполнения «смысловых скважин» в тексте. Перед нами текст баллады В.А. Жуковского «Замок на берегу моря», который был «продолжен» читателем [Соболева 2007]. Текст, составленный читателем, выделен курсивом.

«Ты видел ли замок на бреге морском?
Играют, сияют над ним облака;
Лазурное море прекрасно кругом». –
«Я замок тот видел на бреге морском:
Сияла над ним одиноко луна;
Над морем клубился холодный туман». –
«Шумели ль, плескали ль морские валы?
С их шумом, с их плеском сливался ли глас
Веселого пенья, торжественных струн?» –
«Был ветер спокоен; молчала волна,
Мне слышалась в замке печальная песнь;
Я плакал от жалобных звуков ее». –
«Царя и царицу ты видел ли там?
Ты видел ли с ними их милую дочь,
Младую, как утро весеннего дня?» –
«Царя и царицу я видел... Вдвоем
Безгласны, печальны сидели они;
И милой их дочери не было там».

*«Теперь не увидишь ее никогда...
Жестока порою бывает судьба!
Ей фея подарок преподнесла.
Play station с экраном волшебным к тому.
Не спит и не ест их прекрасная дочь.
Сидит и играет, будь день или ночь.
Не помнит подруг, ни мать, ни отца.
Ни замка на бреге лазурного моря.
О, ужас! Не видно недугу конца...»*

Заполнение смысловой «скважины» в тексте баллады привело к тому, что были устранены такие признаки этого жанра, как прерывистость сюжета, недосказанность, загадочность. Приблизила ли нас подобная «достройка» к пониманию смысла произведения? Вряд ли.

Чрезвычайно важную роль в аспекте рассматриваемой нами проблемы играет выделение типов неадекватного понимания, связанных с неспособностью осмыслить коммуникативное задание текста, посмотреть на него как на «событие рассказывания» (М. Бахтин).

Достаточно часто встречается неспособность соотнести текст с субъектом речи. На вопрос учителя, кому принадлежит первая фраза романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» («Я ехал

на перекладных из Тифлиса»), мы часто получаем неправильные ответы: Печорину, автору, Максиму Максимычу. Между тем, речевая манера путешествующего офицера отличается от речевой манеры и Печорина, и Максима Максимыча, а авторская позиция всегда богаче позиции повествователя. Вот ошибка этого же типа из школьного сочинения: *«Гоголь пишет, что “всё сделаешь и всё прошибёшь на свете копейкой”*». Особенно сложно вопрос о субъектной организации текста решается в том случае, когда не совпадают позиции автора и рассказчика, а речевая маска последнего воспринимается как авторская: *«В рассказе М. Зощенко “Монтёр” утверждается, что все люди равны. Тенор и монтёр “представляют собой одинаковую ценность”*».

Исследование проблемы неадекватности понимания художественного текста школьниками позволило обозначить те направления изучения литературных произведений в школе, которые способствуют её решению. Это коммуникативная стратегия изучения, позволяющая сконцентрировать внимание на понимании локальных и глобальных коммуникативных заданий текста и исследовании его как «события рассказывания», актуализации его коммуникативного потенциала. Важным направлением работы оказывается сегодня и комментирование текстов, возможности ИКТ позволяют создавать новые типы нелинейных и визуальных комментариев к конкретным текстам, помогающим избежать контекстуальных ошибок. Преодолению неадекватности понимания художественного текста способствуют герменевтические технологии, позволяющие извлекать подтекстовую информацию и включать механизмы рефлексии.

ЛИТЕРАТУРА

Асмус В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики. – М.: Искусство, 1968. – 654 с.

Доманский В.А. Изучение словесности как синтез вербальной и невербальной коммуникации // Учитель-словесник и современный образовательный процесс. XVIII Голубковские чтения: Материалы международной научно-практической конференции. – М.: МПГУ, 2011. – С. 30-38.

Есин А.Б. Принципы и приёмы анализа литературного произведения. – М.: Флинта, Наука, 1999. – 248 с.

Левин Ю.И. О типологии непонимания текста // Избранные труды. Поэтика. Семиотика. – М.: Языки русской культуры, 1998. – С. 581-594.

Соболева О.В. Понимание текста: зачем, кого, чему и как учить // Русский язык (Приложение к газете «Первое сентября»). – 2007. – № 23.

Данные об авторе:

Людмила Ивановна Стрелец – кандидат педагогических наук, доцент кафедры литературы и методики преподавания литературы Челябинского государственного педагогического университета.

Адрес: 454080, Челябинск, пр. Ленина, 69.

E-mail: strel_1_j@mail.ru

About the author:

Lyudmila Ivanovna Strelets is a Candidate of Pedagogics, Assistant Professor Chair of the Literature and Literature teaching methods Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk).

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ

УДК 372.89 ББК Ч426.632.9

И.Я. Мурзина, А.А. Мурзин, Т.А. Гридина, Н.И. Коновалова
Екатеринбург, Россия

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ПРОЕКТ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ¹

Аннотация: В статье представлена программа курса по краеведению. Авторы раскрывают особенности изучения локальной истории, ее различные репрезентации. Акцент в статье делается на практическом использовании полученных знаний в ходе работы над учебными проектами.

Ключевые слова: краеведение, Урал, изучение региона, программа дисциплины.

I.Y. Murzina, A.A. Murzin, T.A. Gridina, N.I. Konovalova
Yekaterinburg, Russia

LOCAL STUDIES PROJECT: THEORY AND PRACTICE OF IMPLEMENTATION IN SCHOOL AND HIGH SCHOOL

Abstract: The article presents the program of the course of local studies. The authors describe the peculiarities of studying the local history and its various representations. The emphasis of the article is on the practical use of knowledge gained in the course of work on the training project.

Keywords: the study of local history, Ural, study of the region, the program of the discipline.

Краеведческая деятельность в России развивается еще с XVIII–XIX в., когда на волне интереса к «месту жизни» начинается изучение природно-климатических, историко-археологических, этнографических особенностей отдельных районов страны, разрабатываются школьные учебные программы «родоведения» (или «отчизноведения»). Изучение истории родного края становится основой для патристического воспитания. Не случайно особое место в концепции «народного воспитания» К. Ушинского уделяется именно краеведению.

Значение краеведческих изысканий состоит в том, что в них вовлекается довольно большое число людей, собиравших и систематизировавших материал, характеризующий жизнь людей в данной местности. Краеведение носит по преимуществу эмпирический характер, поскольку основу исследований составляет сбор информации, предметов материальной культуры, образцов полезных ископаемых и других данных, способствующих расширению знаний о крае, его хозяйственном и культурном развитии.

Изучение края начинается с деятельности по исследованию природных особенностей территории, постепенно возникал интерес к истории края, к особенностям жизни людей. Можно выделить ряд направлений в краеведческой деятельности: географическое краеведение занимается изучением природных особенностей края, историческое – прошлое края, памятники истории, литературное – литературу родного края, музыкальное – местный музыкально-исторический материал, лингвистическое – язы-

ковые особенности диалектов, существующих в данной местности.

Отдельно необходимо отметить педагогический потенциал краеведения, его воспитательное значение. Изучение родного края воспитывает бережное отношение к природе и истории. Памятуя старинную поговорку «Своя земля и в горсти мила», краеведческие изыскания создают условия для становления гражданина, ответственно относящегося к окружающему его миру. Не случайно сегодня к краеведческим исследованиям примыкают экологические и культуроохранные направления деятельности.

Особое место занимает т.н. школьное краеведение, призванное развивать интерес к культуре места, предлагая обучающимся выход «за границы учебников» – в реальную жизнь. Краеведческая проблематика органично входит в содержание общеобразовательных предметов в современной школе – истории, географии, родного языка и литературы, мировой художественной культуры. Значима она и для педагогического вуза, который готовит студентов к работе с учащимися, как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Предлагаемая ниже программа – один из вариантов, как можно включить краеведение в школьную образовательную практику. Авторы разработали учебный курс для студентов, однако основные темы курса, систему проектных заданий можно успешно использовать в работе со школьниками.

Программа курса «Краеведение»

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Цель курса: получение сведений о краеведении как интегративной области знания и умений на их основе разрабатывать краеведческие проекты.

¹ Статья подготовлена в рамках проекта № 12-13-66007 «Региональное культурно-образовательное пространство: структурно-функциональная модель, социокультурный потенциал» при поддержке РГНФ и Правительства Свердловской области.

Задачи курса:

- раскрыть сущность краеведения как интегративной области знания, включающей исторический, географический, литературный, музыкальный и лингвистический компоненты;
- познакомиться с содержанием, формами и методами школьного краеведения;
- представить методико-практический уровень разработки краеведческих проблем в школьной практике;
- раскрыть возможности метода проектов в организации краеведческой работы;
- актуализировать знания и умения, полученные в общих и элективных культурологических курсах и курсах по методике преподавания культурологических дисциплин в школе.

Специфика содержания программы

Курс «Краеведческий проект: теория и практика реализации» предназначен для студентов педагогического университета в качестве дисциплины регионального компонента (курса по выбору) в ряду специальных дисциплин, читаемых студентам, обучающимся по направлению «Педагогическое образование», и является компонентом для дальнейшего овладения базовыми профессиональными компетенциями.

Будущие педагоги должны владеть умениями в области организации образовательно-воспитательной деятельности в образовательных учреждениях и учреждениях сферы культуры. Для этого необходимо обратиться к педагогическому потенциалу такой области гуманитарного знания, как краеведению.

Понимая под *краеведением* и сферу научной и просветительской работы, и общественную деятельность, к которой причастны не только ученые-специалисты, но и значительно более широкий круг лиц, преимущественно местных жителей, встает необходимость формирования профессиональной компетенции будущих педагогов, которым и предстоит организовывать и реализовывать на новом этапе образовательную и просветительскую деятельность в регионе. Особенность предлагаемой программы состоит в том, что в ней впервые интегрированы все направления краеведения как теоретико-научного и методико-практического знания, а метод проектов реализует возможность реализации образовательно-воспитательных задач как исследовательских, реализующих индивидуальный и групповые образовательные стратегии и траектории.

Курс носит практико-ориентированный характер и построен на овладении студентами в процессе выполнения самостоятельных работ умениями по созданию, организации и реализации краеведческих проектов в моделированных ситуациях и в пространстве современного образовательного учреждения в ходе педагогической практики.

Данный курс находится в тесной связи с дисциплинами, реализующими социально-гуманитарный компонент (историей России, этикой), реализующими общепрофессиональный компонент (психологией, педагогикой, основами специальной

педагогике и психологии, теории и методике преподавания культурологии), теоретическими и историко-культурологическими дисциплинами («История культуры», «Теория и история искусства»), специальными курсами («Культура Урала», «Этнокультурология», «Этнолингвистика», «Социоллингвистика»).

В курсе предлагаются формы письменной (письменные контрольные работы) и устной (семинары, доклады с электронными презентациями по отдельным темам) отчетности.

Лекционные занятия предназначены для теоретического осмысления и обобщения разделов дисциплины. Кроме традиционной лекции используются следующие виды и формы лекционных занятий: проблемная лекция, лекция с элементами видеолекции, лекция с элементами мультимедиа-лекции.

Методические разработки, подготовленные студентами, используются ими при разработке и проведению краткосрочных проектов со школьниками на педагогической практике.

Формы и методы реализации практического компонента дисциплины

Практические занятия, проводимые в форме деловых имитационных игр, моделирования уроков, дискуссий по актуальным проблемам предназначены для углубления знаний по изучаемой дисциплине и контроля самостоятельной работы студентов.

Практический компонент дисциплины реализуется в ходе практических занятий (семинаров). Текущий контроль проводится преподавателем в процессе проведения семинарских занятий и контрольного тестирования, а итоговый – в ходе проведения экзамена (дифференцированного зачета).

Рекомендации по формам контроля и организации самостоятельной работы

Виды и формы текущего и итогового контроля осуществляются в ходе проблемных лекций, лекций-консультаций, проблемных семинаров, практических занятий, проектной работы, самостоятельной работы студентов.

Внеаудиторная самостоятельная работа студента по отдельным разделам дисциплины осуществляется по рекомендованным педагогом материалам с целью углубления знаний, полученных на лекционных и практических занятиях. Самостоятельная работа студента предполагает работу над самостоятельными разработками проектов и мультимедиа-презентациями по избранным темам.

С целью оптимизации методов обучения предлагается внедрение в учебный процесс новых технологий обучения, повышающих производительность труда преподавателя, активное использование информационных технологий, позволяющих студенту в удобное для него время осваивать учебный материал – обращение студента к ресурсам Интернет.

II. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ**Тема 1. Краеведение: предмет и сущность**

Предмет краеведения. Определение краеведения как междисциплинарной и интегративной об-

ласти знания. Место и роль краеведения в системе гуманитарных наук. Определение, предмет и объект исследования исторического, географического, литературного, музыкального и лингвистического направлений краеведения. Организационные формы краеведения. Задачи краеведения как научной дисциплины.

Тема 2. Накопление первичных знаний и становление краеведения как научной дисциплины

XVIII в.: первые исследования, которые можно назвать краеведческими (П. Паллас, И. Лепехин, И. Гмелин, П. Крашенинников, П. Рычков, В. Крестинин, В. Татищев). Основные достижения этих исследований (и в целом по России, и на Урале, в частности).

Краеведческие исследования XIX в. в России (А. Афанасьев, В. Даль, С. Максимов, В. Докучаев, В. Арсеньев) и на Урале (деятельность Уральского общества любителей естествознания).

Состояние отечественного краеведения в XX в. Этапы развития краеведческого движения на Урале в XX в.: 1920-е гг., «золотой век краеведения» (труды П. Богословского, В. Серебрянникова, В. Бирюкова); 1930-е гг. («История фабрик и заводов»); активизация краеведческого движения и изучение Урала в 1960-е – 1980-е гг.

Современное состояние отечественного краеведения: проблемы и перспективы дальнейшего развития.

Роль образования в актуализации краеведческих знаний (региональный компонент образования).

Тема 3. Теория и методика краеведческого изучения региона

Сущность понятия «своя местность», «свой край», «регион» как объектов и предмета исследования. Подходы и приемы изучения.

Методы краеведческих исследований: текстологический, картографический, статистический, методы полевых исследований и др.

Основные этапы в организации краеведческого исследования: определение темы исследования, выбор района исследования, определение задач исследования своей местности, разработка программы краеведческих исследований территории применительно к ее особенностям, выбор методов исследования, определение содержания и форм отчетного материала.

Примерные схемы изучения природы (географии), хозяйственных объектов, историко-культурных памятников, диалектов и пр.

Метод проектов как образовательная технология. Возможности образовательных проектов краеведческой проблематики: образовательный и воспитательный потенциал.

Тема 4. Историческое краеведение на Урале

Сущность исторического краеведения, его связь с другими историческими науками. Этнографические и археологические источники и методы исследования в историческом краеведении. Взаимосвязь археологии, этнографии и исторического

краеведения. Основные археологические и исторические памятники на Урале.

Специфика социально-экономического развития Урала как промышленного и историко-культурного региона. Памятники индустриального наследия, их описание. «Заводская археология». Памятники промышленной архитектуры в Екатеринбурге и городах Свердловской области.

Разработка проекта на тему: «Проблема сохранения памятников индустриального наследия».

Фольклор как специфический источник по истории края. Уральский фольклор как источник по истории родного края. Отражение в фольклорных источниках исторических вех развития края.

Разработка проекта «Фольклорная экспедиция».

Тема 5. Топонимика и ономастика как источники краеведческого изучения Урала

Топонимика и ономастика: объект и предмет исследования. Истоки лингвистического краеведения на Урале. Изучение Урала в трудах современных ученых (А.К. Матвеев, М.Э. Рут, А.Г. Мосин, Е.Л. Березович и др.).

Источники изучения уральской топонимии: архивные документы, карты, планы градостроительства, местные периодические издания и т.п. Виды топонимов: гидронимы, урбанонимы, хронимы, эргонимы и др., их специфика, способы фиксации, принципы и средства номинации. Классификации топонимов и топообъектов с учетом принципов номинации. Естественная и искусственная номинация уральских объектов как источник социокультурной информации. Варьирование микропонимов: языковые механизмы и внеязыковые факторы вариативности. Виды вариантов топонимов: лексико-фонетические, морфологические, словообразовательные, синтаксические, орфографические.

Экспедиции как форма краеведческой работы. Методика организации экспедиций лингвокраеведческой направленности. Специфика работы со школьниками. Принципы организации работы по лингвокраеведению в школе и вузе.

Изучение почитаемых мест населения Урала как предметной стороны религиозных традиций, экклезионимы и методика их анализа.

Фамилии уральцев как источник этнокультурной информации и один из способов изучения истории формирования вторичных уральских говоров.

Методика изучения происхождения фамилий и составления родословной, генеалогического древа. Источники по данным проблемам: общая характеристика и специфика интерпретации.

Исследование происхождения имен собственных и фамилий, построение родословных с использованием компьютерной программы «Мое родословие».

Тема 6. Искусствоведческое, литературное и музыкальное краеведение

Особенности искусствоведческого, литературного и музыкального краеведения, связь с искусствоведением, литературоведением и музыковедением. Проблемы провинциальной культуры и краеведческая проблематика.

Образы Урала в искусстве, литературе, музыке. Художественная жизнь Урала. История книги на Урале. Современное искусство региона.

Презентационный проект: особенности содержания. Разработка презентационных проектов, посвященных художественной жизни региона.

Тема 7. Лингвокраеведение как источник изучения этно- и социокультурной информации

Значение изучения языка региона и языковой картины мира. Методологическая база исследования уральских говоров и городского просторечия. Язык и культура в зеркале лингвокраеведения. Устные источники лингвокраеведения:

1) источники документального содержания (повседневная речь людей, фразы, реплики, ответы, вопросы, содержание бесед, интервью, монологов, диалогов, выступлений и т. п.);

2) источники литературно-художественного содержания: жанры народной прозы (сказки, легенды, предания, былины, сказы, рассказы, анекдоты, суеверья, предрассудки, загадки, пословицы, поговорки, прибаутки, поверья, считалки и др.); песенные жанры (песни, колядки, причитания, частушки и др.).

История Урала, запечатленная в говорах и городском просторечии. Язык как средство хранения локальной культурологической информации: уральская идиоматика, тексты малых фольклорных жанров как форма художественного познания действительности и отражение истории формирования вторичных уральских говоров, образованных на базе основных наречий русского языка в разные периоды заселения Урала. Интерференция языков и культур русских переселенцев и коренных народов Урала (на материале записей демонологии, фитонимии, антропонимии, сакральных текстов).

Изучение традиционной духовной и материальной культуры Урала по данным диалектных, этноидеографических и лингвокультурологических словарей.

Уральская антропонимия. Способы формирования данных об имени собственном и его интерпретации с учетом стереотипов национальной русской культуры.

Уральская фитонимия. Словари, включающие народные названия растений. Специфика и назначение каждого из видов хранения информации. Технология работы с фитонимическим материалом. Отражение в названиях растений мифологических представлений народа и опыта культурно-практической деятельности. Работа с методическими указаниями по сбору и обработке фитонимической лексики.

Сакральные тексты Урала. Сакральные смыслы традиционной народной культуры нерелигиозного содержания. Жанры уральского фольклора сакрального содержания: приметы, страшилки, заговоры, заклички, заклинания, былички и бывальщины и др. Методология сбора и описания сакральных текстов.

Язык, мифология и символика традиционных уральских обрядов. Обряд как культурный текст в единстве вербального, акционального и предметно-го кодов.

**III. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА
И ОРГАНИЗАЦИЯ
КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Виды письменных работ

1. Составление аннотированного библиографического списка по определенной теме.
2. Подготовка обзора Интернет-источников.
3. Создание паспорта памятника.
4. Разработки сценариев проектов.
5. Лексикографическая обработка материала (составление словарных статей для лингвокультурологического словаря).
6. Расшифровки диктофонных записей в упрощенной транскрипции, составление карт, отражающих ареальное распространение регионализма.

Тематика мультимедиа-проектов

- «Мое родословие».
- «Проблема сохранения памятников индустриального наследия».
- Презентационный проект (литературные, художественные, музыкальные памятники Урала – по выбору).
- Презентационный проект «Современное искусство региона».
- «Туристические тропы Урала».
- «По следам произведений Д. Мамина-Сибиряка».
- «По следам бажовских сказов».
- Лингвокультурологическая интерпретация традиционного уральского обряда (по выбору студента).

Тематика культурно-образовательных проектов

- Проблема сохранения памятников индустриального наследия.
- Фольклорная экспедиция.

Вопросы для экзамена (дифференцированного зачета)

1. Место и роль краеведения в системе гуманитарных наук.
2. Организационные формы краеведения.
3. Становление краеведения как научной дисциплины.
4. Этапы развития краеведения на Урале.
5. Современное состояние отечественного краеведения: проблемы и перспективы дальнейшего развития.
6. Роль образования в актуализации краеведческих знаний.
7. Методы краеведческих исследований: текстологический, картографический, статистический, методы полевых исследований.
8. Основные этапы в организации краеведческого исследования.
9. Принципы организации лингвокраеведческой работы в школе и вузе.
10. Возможности образовательных проектов краеведческой проблематики: образовательный и воспитательный потенциал.
11. Экспедиции как форма краеведческой работы.

12. Особенности искусствоведческого, литературного, лингвистического и музыкального краеведения, связь с искусствоведением, литературоведением, лингвистикой и музыковедением.

13. Источники изучения уральской топонимии, классификации топонимов.

14. Ономастика как источник изучения истории формирования вторичных уральских говоров.

15. Виды этнокультурной информации и способы ее извлечения из малых фольклорных жанров и устойчивых выражений, бытующих на территории Урала.

16. Принципы и методы анализа регионального языкового материала (сочетание традиционного структурно-семантического анализа с новыми процедурами лингвокультурологического и концептуального анализа).

IV. ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

В результате изучения дисциплины «Краеведческий проект: теория и практика реализации» студент должен

иметь базовые представления

- о сущности краеведения как интегративной области знания, включающей исторический, географический, литературный, музыкальный и лингвистический компоненты;

- о содержании, формах и методах школьного краеведения;

- о деятельностном подходе в педагогике;

- об образовании как целенаправленном процессе воспитания и обучения в интересах человека и общества;

- о теориях и методиках обучения и воспитания;

- о психолого-педагогических методиках диагностики, прогнозирования и проектирования;

знать

- о краеведении как составной части гуманитарного знания;

- о путях и судьбах уральского краеведения;

- о методических основах работы при реализации различных типов краеведческих проектов;

- о психолого-педагогических особенностях работы в рамках краеведческих проектов с разновозрастной аудиторией;

- о тенденциях современного развития краеведения в России.

уметь

- применять знания по краеведению в разработке проектов различных типов;

- применять современные теории, концепции и инструментарий культурологии в практической педагогической и социокультурной деятельности;

- формулировать проблемы и использовать эвристические методы их решения;

- работать с информацией из различных источников;

- в различных видах использовать современные информационные технологии для получения доступа к источникам информации, хранения и обработки полученной информации;

- самостоятельно анализировать научную литературу;

- критически использовать методы современной науки в конкретной исследовательской и социально-практической деятельности; применять современные теории, концепции и инструментарий культурологии в практической педагогической и социокультурной деятельности;

владеть:

- приемами информационно-описательной деятельности, систематизации данных, структурированного описания предметной области;

- понятийным аппаратом педагогики и культурологии;

- методами критического анализа текстов;

- познавательными подходами и методами изучения культурных форм и процессов, социально-культурных практик;

- процедурами практического применения методик анализа к различным культурным формам и процессам современной жизни общества.

V. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Основная литература

Березович Е.Л. Язык и традиционная культура: Этнолингвистические исследования. – М., 2007.

Захарова Л.А., Нестерова Н.Г., Старикова Г.Н., Мороз Е.В. Лингвистическое краеведение: Учебное пособие. – Томск, 2005.

Иванова С.В. Культурологические аспекты языковых единиц. – Уфа, 2002.

Историческое краеведение. Учебное пособие. Под ред. проф. Е.Г. Корнилова / Урал.гос.пед.ун-т. Екатеринбург, 2005.

Кокорина Л.Я. Лингвистическое краеведение в школе и вузе. – Кемерово, 1994.

Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М., 1999.

Лингвистическое краеведение. – Пермь, 1991.

Литературное краеведение в школе. – Пермь, 2002.

Литературное краеведение в школе: Пособие для учителей. – М., 1976.

Мурзина И.Я., Мурзин А.Э. Очерки истории культуры Урала. – Екатеринбург, 2008.

Рут М.Э. Образная номинация в русской ономастике. – М., 2008.

Славянские древности: Этнолингвистический словарь / Под. ред. Н.И. Толстого. Т. 1-3. – М., 1995.

Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. – М., 2001.

Суперанская А.В. Ономастические универсалии // Восточнославянская ономастика. – М., 1979.

Суперанская А.В. Основные принципы топонимических наименований // Топонимика в региональных топонимических исследованиях. – М., 1984.

Суперанская А.В. Наименования и переименования в городах. Изучение географических названий // Вопросы языкознания. – 2002. – № 3.

Тарасова Л.А. Эстетическое краеведение. – М.; Тверь, 2008.

Тихомирова Л.А. Музыкальное краеведение как новое направление в музыкознании: Учебное пособие. – Тверь, 1995.

Шмидт С.О. Краеведение // Российская цивилизация: Энциклопедический словарь. – М., 2001. С. 130-134.

Коновалова Н.И. Сакральный текст как лингвокультурный феномен. – Екатеринбург, 2007.

Кулагина Г.А. Веселая энциклопедия уральских следопытов: 100 игр по истории, культуре, географии Урала. – Екатеринбург, 2004.

Максаковский В.П. Географическая культура: Учебное пособие для студентов вузов. – М., 1998.

Матвеев А.К. Географические названия Урала: топонимический словарь. – Екатеринбург, 2008.

Мосин А.Г. Уральские фамилии: Материалы для словаря. – Екатеринбург, 2000.

Никонова М.А. Землеведение и краеведение. – М., 2000.

Рут М.Э. Имена и судьбы. – Екатеринбург, 1996.

Чагин Г.Н. Народы и культуры Урала в XIX–XX вв.: Историко-этнографический атлас. – Екатеринбург, 2003.

Шмидт С.О. Гуманизирующий потенциал краеведения // Высшее образование в России. – 1992. – № 3.

Шмидт С.О. Изучение культуры российской провинции (XVIII – начало XX вв.) и задачи краеведения // Русская провинция. Культура XVIII–XIX вв. М., 1992.

Литература Урала: Кн. для чтения в 5-8 классах общеобразовательных школ. – Екатеринбург, 1997.

Большаков В.Н. Региональная экология: Учебник для 10-11 классов общеобразовательных учреждений. – Екатеринбург, 2000.

VI. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ И ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

При изучении данной дисциплины рекомендуется использовать ресурсы сети Интернет:

– Интернет-портал «Исследовательская деятельность школьников. URL: http://www.researcher.ru/practice/practice_org/practice_gum/a_5q5ko.html.

– Путеводитель по краеведческим ресурсам на библиотечных сайтах в Интернет. URL: <http://www.nlr.ru/res/inv/kray/list2.htm>.

– Официальный сайт Отделения краеведения и историко-культурного туризма (Кафедра региональной истории и краеведения, Кафедра москвоведения и Центр исторического краеведения и москвоведения) Историко-архивного института Российского государственного гуманитарного университета и Союза краеведов России. URL: <http://www.roskraeved.ru/old/presentations.html>.

– Создание региональных краеведческих ресурсов. URL: http://www.altsoft.spb.ru/index.php?com_content&task=view&id=15&Itemid=19.

– Краеведы и краеведческие организации Перми. URL: http://enc.permkultura.ru/showObject.do?object=1803949544&viewMode=D_1803945639.

– Энциклопедия Челябинска. URL: <http://www.book-chel.ru>.

– Народная энциклопедия городов и регионов России «Мой город». URL: <http://www.mojgorod.ru>.

– Екатеринбург – столица Урала: Официальный портал Екатеринбурга. URL: <http://ekb.ru>.

VII. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В основе курса лежит представление о том, что краеведение – это двунаправленный процесс: с одной стороны, связанный с изучением различных видов деятельности людей, проживающих на отдельно взятой территории, с другой, – специфическая форма деятельности по изучению отдельных аспектов человеческой жизни. Следовательно, для студентов-будущих культурологов, чья профессиональная деятельность тесно связана с регионом, в котором они живут, изучение краеведения становится необходимым условием формирования профессиональной компетенции.

Данный курс носит интегративный характер, поскольку на его основе актуализируются известные студентам сведения о развитии культуры, приобретая практический смысл, и создается возможность включения студентов-будущих педагогов в осознанную культуротворческую деятельность.

Успешная реализация данного учебного курса возможна при наличии следующих условий: общекультурологической подготовки студентов, изучающих данный предмет; представлений о становлении и развитии региональной культуры; осознания связи языка и культуры; понимания педагогических условий профессиональной деятельности.

При обращении к теме «Краеведение: предмет и сущность» необходимо акцентировать проблему «место и роль краеведения в системе гуманитарных наук», раскрывая интегративную сущность предмета изучения, определяя его место в отношении к регионоведению и истории Отечества.

Тема «Накопление первичных знаний и становление краеведения как научной дисциплины» носит историко-культурологический характер, поэтому при анализе этапов становления и развития краеведения в России особое внимание уделяется исторической обусловленности явления, выявлению связей с развитием национального самосознания и формированием идентичности. Важное место занимает материал, посвященный краеведческому движению на Урале.

Тема «Теория и методика краеведческого изучения региона» сочетает материал, посвященный формам и методам краеведческих исследований, предвосхищая материал, посвященный педагогической деятельности в области краеведения. Акцент в изучении темы делается на проблеме построения и освоения алгоритмов краеведческого исследования.

Тема «Историческое краеведение на Урале» обращает студентов к отчасти известному из курса «Культура Урала» материалу, поэтому большее внимание уделяется проблемам изучения и сохранения индустриального наследия как наиболее актуальным сегодня. Отдельным блоком становится изучение местного фольклора, который может вы-

ступать в качестве исторического источника по культуре региона. Особое место занимает разработка собственных культурно-образовательных проектов студентами по заданной тематике.

Следующие темы посвящены по преимуществу раскрытию отдельных сторон краеведческого изучения Урала (темы: «Топонимика и ономастика как источники краеведческого изучения Урала», «Искусствоведческое, литературное и музыкальное краеведение»). Предлагается обратиться к специфике каждого из направлений краеведческих исследований с целью раскрытия их содержания и специфических особенностей. Для организации самостоятельной работы студентов предлагается использовать компьютерную программу «Мое родословие».

Для представления культуры региона важным является умение презентовать особенности и ценности регионального мира. Для этого в лекциях акцентируется особенность такого вида деятельности, как презентационный проект, а для самостоятельной внеаудиторной и последующей работы на практическом занятии студентам предлагается создание презентационных проектов.

Специфику данного курса составляет проектная деятельность студентов (создание и презентация культурно-образовательных проектов), которая носит интегративный и практико-ориентированный характер, предполагающий единство изучения общетеоретических аспектов бытия культуры и решения конкретных задач, связанных с профессиональной подготовкой студентов-будущих специалистов.

Для организации работы над проектом студенты получают в качестве методического «подспорья» алгоритм работы над медиа-проектом, которых включает: отбор визуального, аудиального, анимационного (если необходимо) материала для представления; написание сценария проекта; подготовку материалов для представления в проекте (сканирование иллюстраций, набор текстов, создание звуковых файлов и пр.) в соответствии с заявленным сценарием; «сборку» проекта. Формой итогового контроля выступает презентация самостоятельно созданных проектов.

Важным компонентом учебной деятельности по данной программе становится параллельное изучение методик краеведческой работы и попытка их реализации в практической деятельности или в моделированной ситуации. В связи с этим предлагаются различные задания, связанные с организацией кружковой или экспедиционной работы, обращение к фондам фольклорных и диалектологических экспедиций. Использование ролевых игр, моделирование учебных или экспедиционных ситуаций способствует активизации работы студентов.

Для организации самостоятельной работы студентов предлагается анализ учебной, научно-популярной и научно-исследовательской литературы; составление аннотированных библиографических списков, планов-конспектов; работа со словарями и справочниками; анализ аудио- и видеозаписей, ресурсов Интернет.

Примерные формы выполнения самостоятельной работы: подготовка сообщений к выступлению на семинаре, краеведческой научно-практической конференции; подготовка рефератов и докладов; составление тематических кроссвордов; работа над проектами.

В качестве контрольных студентам можно предложить следующие *вопросы*:

1. Проанализируйте этапы развития культуры Урала и раскройте социально-экономические, общественно-политические, культурные связи, свойственные каждому периоду.

2. Как краеведение может быть включено в учебно-воспитательный процесс?

3. Предложите свой список учреждений, которые занимаются краеведческой работой.

4. Какие цели должны ставить библиотеки во время краеведческой работы? Ниже предлагается перечень традиционных направлений литературно-краеведческой работы, проводимый библиотекой: изучение жизни и творчества местных писателей; исследование современной литературной жизни и истории развития литературы в крае; издание и продвижение литературного творчества местных авторов; создание исследовательских работ в области литературного краеведения. Какие новые направления в работе библиотек вы можете предложить?

5. Методисты, занимающиеся краеведческой проблематикой, выделяют различные сферы, которые можно использовать при работе со школьниками, в частности: история и традиции родной семьи, школы; прошлое, настоящее и перспективы развития поселка (села, микрорайона, города) и т.п. Определите, в чем состоит соотношение этих пластов знаний на учебных занятиях и во внеклассной работе.

6. Возможно ли использование в краеведческой работе компьютерных технологий? И, если возможно, определите направления деятельности.

7. При подготовке собственного краеведческого проекта выделите набор методов, используемых в вашей работе.

8. По содержанию деятельности литературно-краеведческие кружки могут быть различными: фольклорные, фольклорно-этнографические, кружки по изучению народного художественного творчества (включая народное поэтическое и песенное творчество), историко-литературные (по изучению литературной истории родного края, современной литературной жизни своего города (села); жизни и творчества писателя-земляка. Близки к ним по своему содержанию кружки литературно-творческие, работающие по краеведческой тематике, а также кружки по изучению истории названий населенных пунктов (топонимические). Выберите одно из направлений и предложите собственную научно-методическую программу деятельности в сфере литературного краеведения, опираясь на материал литературы Урала.

9. В зависимости от содержания занятий форма работы в краеведческом кружке может быть лекционной (обзорные беседы педагога или доклады школьников на заданные темы); семинарской (обучение навыкам литературно-краеведческой работы);

экспедиционной (изучение литературно-краеведческих объектов, сбор материалов); научно-исследовательской (изучение и классификация собранных материалов, работа над литературой, подготовка докладов и т.д.); литературно-творческой (дневники, сочинения на темы похода); оформительской (изготовление наглядных пособий по литературному краеведению, оформление выставки, создание литературной карты, литературно-краеведческого кабинета, школьного музея и т.д.); организаторско-массовой (проведение литературно-музыкальных утреников и вечеров на краеведческие темы, организация экскурсий по школьному музею, встречи с писателями, проведение литературно-краеведческих олимпиад, викторин, игр, конкурсов, летняя работа с передвижной выставкой и т.д.). Выберите один из видов деятельности и предложите собственную разработку одного из видов работы.

10. В чем вы видите специфику самоподготовки учителя на краеведческих занятиях?

11. Важное место в краеведческой работе занимает описание и паспортизация памятников. На сайте Министерства культуры Свердловской области представлен список памятников историко-культурного наследия. Выберите два-три памятника и составьте паспорт памятника по следующему плану: название памятника; его местонахождение; вид, стиль сооружения, из каких материалов сделан памятник, примерный или точный возраст памятника; состояние памятника (хорошее, удовлетворительное, плохое, указать основные дефекты); подвергался ли данный памятник перестройкам и перепланировкам, если да, то каким и когда; что в нем расположено (живут жильцы, находится склад, пусто и т.д.); в чьем ведении находится памятник, состоит ли на учете как памятник культуры; с какими выдающимися деятелями региональной (отечественной) культуры связан. К паспорту прилагаются фотографии памятника.

12. Проект «Литературно-краеведческий журнал». Вам предложили организовать электронный

литературно-краеведческий журнал. Предложите концепцию журнала (цель, задачи, рубрикация, содержательные блоки). Как будет организована работа с потенциальными авторами? В чем особенность аудитории данного журнала?

13. Выделите этапы организации школьной экспедиции и предложите свой план ее организации и проведения.

14. Подготовьте мультимедиа-проект по одной из предложенных тем: «Мое родословие»; «Проблема сохранения памятников индустриального наследия»; презентационный проект (литературные, художественные, музыкальные памятники Урала – по выбору); презентационный проект «Современное искусство региона»; «Туристические тропы Урала»; «По следам произведений Д. Мамина-Сибиряка»; «По следам бажовских сказов».

15. Подготовьте вопросы для дискуссии на тему: «Краеведение сегодня: задачи и проблемы».

При использовании программы данного курса в общеобразовательной школе мы рекомендуем обратить особое внимание на практический компонент – проекты, организацию мини-экспедиций, проведение краеведческих слетов и конференций, разработку старшеклассниками для учащихся младших классов викторин, олимпиад, экскурсионных маршрутов.

Завершить нашу статью хотелось бы словами С.О. Шмидта, который в статье «Краеведение – это всегда краелюбие» (URL: <http://his.1september.ru/2004/22/4.htm>) писал: «Воспитание краеведением подразумевает не только обучение и распространение знаний о прошлом и настоящем своего края, его особенностях и достопамятностях, но и развитие потребности в действенной заботе о его будущем, о сохранении его культурного и природного наследия. Подлинное краеведение всегда и краелюбие. Оно воплощает коренные взаимосвязи поколений и близких соседей и во многом определяет представление о месте своего родного «края» в регионе, в России в целом».

Данные об авторах:

Ирина Яковлевна Мурзина – доктор культурологии, профессор, заведующий кафедрой культурологии Уральского государственного педагогического университета.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: ekb-ural@yandex.ru

Александр Андреевич Мурзин – кандидат культурологии, научный сотрудник кафедры культурологии Уральского государственного педагогического университета.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: ekb-ural@yandex.ru

Татьяна Александровна Гридина – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: tatyana_gridina@mail.ru

Надежда Ильинична Коновалова – доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: sakralist@mail.ru

About the authors:

Irina Yakovlevna Murzina is a Doctor of Cultural Studies, Professor, Head of the Department of Cultural Science of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Alexander Andreevich Murzin is a Candidate of Cultural Science Research Associate of Department of Cultural Science of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Tatyana Aleksandrovna Gridina is a Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of General Linguistics and Russian language of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Nadezhda Ilinichna Konovalova, is a Doctor of Philology, a Professor of Department of General Linguistics and Russian language of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

К.И. Демидова
Екатеринбург, Россия

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ МОДУСОВ ДИАЛЕКТНОЙ РЕЧИ

Аннотация: Рассматриваются некоторые аспекты психолингвистического исследования речи современных диалектоносителей с учетом особенностей коммуникативных ситуаций и экспериментального изучения показаний языкового сознания.

Ключевые слова: диалектная картина мира, показания языкового сознания, психолингвистические методы исследования.

K.I. Demidova
Ekaterinburg, Russia

PROBLEMS OF THE STUDY OF MODERN MODES OF DIALECT SPEECH

Abstract: Some aspects of psycholinguistic research of modern dialect informants with the features of communicative situations and experimental study of the evidence of language consciousness.

Keywords: dialect world view, evidence of linguistic consciousness, psycholinguistic methods of research.

В последние десятилетия как в русской, так и в зарубежной лингвистике активно изучается в разных аспектах языковая картина мира (ЯКМ). В ЯКМ входят частные ЯКМ одного и того же национального языка, так как этнос, как правило, неоднороден по своему составу. ЯКМ понимается исследователями как субъективный образ объективного мира. Одной из таких частных систем является диалектная языковая картина мира (ДЯКМ), которая определяется нами как вариант национального образа мира, отражённый в совокупности территориальных коммуникативных средств и в системе ценностных ориентаций [Демидова 2011].

Носителями ДЯКМ являются диалектные сообщества, рассматриваемые нами как территориально ограниченный социум, сформировавшийся в условиях сельской культуры и имеющий особенности восприятия окружающего мира, репрезентируемые в говоре, обслуживающем этот субсоциум. Диалектное сообщество (диалектный субсоциум) состоит из диалектных личностей, живущих на одной и той же территории в одних и тех же природных, экономических, хозяйственных условиях. В диалектологических работах диалектная личность определяется как субъект территориально ограниченного социума, тесно связанный с ним, поэтому она имеет особенности восприятия окружающего мира, свойственные всему территориально ограниченному социуму, что находит выражение в речи диалектоносителей конкретной территории [Демидова 2011].

В исследованиях русских диалектологов уже многие годы отмечается активно протекающий процесс взаимодействия двух систем национального русского языка: диалектной и литературного языка, что приводит к особенностям речи современных диалектоносителей, зависящим от характера коммуникативной ситуации (**кто** является коммуникантом), от содержания высказывания (**что** номинируется) и других факторов.

Однако характер протекания этого процесса с точки зрения его языкового выражения не получил ещё должного освещения в научной литературе. Цель нашей статьи – охарактеризовать некоторые

языковые особенности модусов речи диалектной личности, связанные с указанным процессом.

В последние годы отечественные диалектологи вводят в свои исследования психолингвистические методы, которые дают возможность показать наличие в современной диалектной речи разных модусов. С.М. Белякова справедливо отмечает, что диалектная речь в современных условиях – довольно сложный феномен, имеющий неодинаковые языковые средства в зависимости от целей высказывания и характера коммуникантов [Белякова 2005].

Психолингвистические методы, в частности метод ассоциативного эксперимента, помогают выделить не только два модуса диалектной речи, как это сделано в работах указанного лингвиста-диалектолога, но и ввести в классификацию модусов диалектной речи ещё один модус, промежуточный, а также проанализировать специфику языковых средств, используемых диалектной личностью в каждом из модусов.

В качестве примера приведём результаты одного из таких экспериментов, проведённых студентами Уральского государственного педагогического университета под нашим руководством на территории Среднего Урала (в Верхотурском, Красноуфимском и Шалинском районах Свердловской области). Эксперимент проводился с целью определения частотности диалектных и общенародных слов в речи современных диалектоносителей в разных условиях её существования. Испытуемым были даны словестимулы: **баской, басковинный, бодрый, гожий, красивый**. Информантам предлагалось выбрать из предложенных слов те, которые они знают, и из выбранных слов указать слова, чаще употребляемые ими в речи. В эксперименте определялся латентный период использования названных слов. Нас интересовало время реакции испытуемого и количество выбранных слов. Среди испытуемых были диалектоносители неодинаковые по возрасту (представители старшего и среднего поколения), по образованию, гендерной принадлежности, неодинаковой профессии и трудовой деятельности и информанты, постоянно живущие в названных выше районах.

После анализа собранного материала можно было сделать следующие выводы. В первом районе испытуемые выбрали слова **бодрый** и **красивый**, во втором – **гожий** и **красивый**, в третьем – **баской**, **басковинный** и **красивый**. Представители архаического говора в первой паре чаще употребляют первое слово, во второй паре – **гожий**, в третьей – **баской**. Носители переходной системы к более употребляемым словам отнесли слово **красивый** в первых двух районах, в третьем районе два слова: **баской** и **красивый**.

Подобный материал привел диалектологов к мысли о том, что диалектная речь в современных условиях неодинакова. В последние годы в диалектологии появилась концепция об использовании диалектной личностью двух модусов речемыслительной деятельности: модус «свой» и модус «чужой» [Белякова 2005].

Эта классификация основана на учете того, кто является коммуникантом диалектоносителя. Первый модус используется, когда диалектная личность осуществляет коммуникацию с другим или другими диалектными личностями одного и того же диалектного социума. В индивидуальном опыте коммуниканта существуют определенные образы окружающей действительности, и их воспроизведение в речи не вызывает дополнительных познавательных операций, они уже присутствуют в сознании диалектоносителя и в социальном опыте коммуникантов и репрезентированы в закрепленных за ними словах, находящихся в памяти последних. Говорящий диалектоноситель не испытывает трудностей в выборе образов и слов, вербализующих эти образы. И у коммуникантов тоже есть социальный опыт, поэтому сельская коммуникация осуществляется довольно свободно и результативно. Другое дело при использовании «чужого модуса», при котором общение диалектной личности осуществляется с носителями другой языковой подсистемы, имеющей свои особенности восприятия окружающего мира и иной характер вербализации ее концептов в языке и речи. Поэтому переключение с диалектной речи на литературно-разговорную (дисглоссия) у диалектоносителей связано с более сложными речемыслительными операциями, чем при регрессии, так как в этом случае речь может идти об иных ассоциативных связях и образах, и диалектной личности нужно актуализировать существующие в ее памяти схемы знаний о мире и сопоставлять их со схемами, существующими в диалектном сообществе, выбрать нужные в данной конкретной ситуации и использовать в коммуникативном акте.

Давно замечено, что в обычной сельской коммуникации наблюдается переключение диалектоносителя с диалектной речи на литературно-разговорную (дисглоссия) и возвращение диалектной личности к родному говору (регрессия). Изучение этих процессов в современной диалектной речи поможет в выявлении особенностей психической деятельности современных диалектоносителей, их ассоциативных связей и репрезентации последних в языке и речи людей, живущих в неодинаковых условиях на определённой территории функционирования

языка одного и того же этноса. Используя модус «свой», диалектная личность выбирает значимые для нее и хорошо известные ей образы и использует их репрезентацию в родном для неё говоре. Например, «Он такой **мотыга**, **вертун**: то с одной бабой, то с другой» (Верхот.). «Вон **дефка** **кака конина** была, **здоровуца**. Она **могутная**, **корпусна** такая» (Гар.). «**Капризлива** **дефка** была, **фсё** не то ей, **невозлюбчива** **значит**» (Сукс.). В модусе «чужой» та же диалектная личность активно использует общенародные слова, отодвигая на второй план диалектные слова, или сопровождает диалектное слово разъяснением. Например, «**Бака** на дереве **растёт**, **гриб по-научному**» (Ачит.). «**Красивый**, **привлекательный**, **вызывающий симпатию** – **значит щедрой**» (С-Лог).

Наш богатый экспериментальный материал лексики говоров Среднего Урала даёт основание выделить три модуса в современной диалектной речи, помимо двух, указанных выше, еще и промежуточный модус, в котором совмещаются языковые особенности диалекта и общенародного языка. Например, «Из города **приехал внук на своей машине**, а у нас **гаража** не было, ему **пришлось поставить машину в завозню**» (Н-Серг.).

Использование современными диалектоносителями того или иного модуса речи зависит от нескольких факторов. Покажем некоторые языковые особенности промежуточного модуса и факторы, влияющие на его выбор современными носителями диалектной речи уральской территории. Во-первых, наличие в сельской жизни реалии, отсутствующей в городе. См. пример выше, в котором используется литературное слово **гараж** и диалектное слово **завозня**, отсутствующее в литературном языке. В сознании диалектной личности сближаются два понятия (слова): **гараж** и **завозня** – на основе ассоциативной связи по признаку «назначение реалии»; остальные языковые элементы в речи диалектоносителя общенародного языка.

Во-вторых, понимание диалектной личностью того, что существуют различия в номинации окружающего мира и его составляющих на разной территории функционирования языка. Например, «**Вербочку** у нас **балечкой** зовут» (В.Пышм.). «**Для скотины-то на Урале стайка** **называца**, а у нас **баском звали**» (Кушв.). Последний пример показывает, что в промежуточном модусе могут быть единицы как своего для диалектоносителя говора, так и из системы другого говора или говоров, известных участникам коммуникации.

В-третьих, осознание внутренней формы слова, которое в речи сейчас активно не употребляется. Например, «**Можно Бунарку бережисткой** **назвать**, **берега-то** **какие высокие**» (Кр.-Уф.).

В-четвёртых, отсутствие реалии, но в памяти диалектоносителей слово сохранилось.

Например, «**Причитательница** **раньше** **была**, а **сейчас** **нету**» (лицо, поющее на девичнике и утром в день свадьбы) (Н.-Серг.).

Подобный языковой материал показывает, что выбор модуса зависит не только от собеседника, но и от характера обозначаемой реалии, лексической

«осведомлённости» участников коммуникации, их речевой культуры.

Приведем примеры трех модусов современной диалектной речи и сравним их особенности. Модус «свой»: «*Капризлива дефка: фсё не то ей, невозлюбчива значит*» (Сукс.). «*Все скажут, што ты необходима, кругом грязнота*» (Н.-Тавд.). «*Петех-рой, навеллся, бесстыжая твоя розжа*» (Таб.). Очень часто в рассматриваемом модусе оформляется эмоционально-экспрессивная речь. «*Она могутная, корпусная такая*» (Богд.). В приведенных отрывках из речи диалектоносителей выделенные слова территориально ограниченные, они повседневно употребляются как говорящим, так и другими коммуникантами указанной территории, поэтому их восприятие не вызывает никаких затруднений при общении.

Модус «чужой»: «*Иногда молодые и без брака живут вместе – в сожитии*» (Гар.).

«*Бака на дереве растёт, грип по-научному-то*» (Ачит.). «*Часто лемза говорят, когда што худо делает и ни на што не способен*» (Богд.). Приведенные отрывки свидетельствуют о том, что диалектоносители осознают, что нужно разъяснение для слов, которые для них родные, обычные, а для коммуникантов они «чужие», и их они могут и не знать, поэтому считают необходимым их пояснение.

Модус промежуточный («свой» – «чужой»): «*Вот ты говоришь судишь, а надо разговариваешь*» (Махн.). «*Она была дефка здоровая, мяжкая*» (Гар.).

Поверхностный уровень психики диалектоносителя включает слова модуса «чужой». Глубинный уровень психики содержит то, что с молоком матери, с ее опытом «перелилось» в сознание ребёнка и сохраняется на всю жизнь.

Изучение типов диалектной речи [см. Демидова 2011: 173-183] дает возможность определить языковые особенности модусов диалектной речи, тем самым показать правомерность выделения промежуточного модуса в современной диалектной речи, совмещающего особенности диалектной и литературно-разговорной речи. Так, в промежуточном модусе наиболее продуктивным способом характеристики человека является использование синонимов, вариантов и эквивалентов. Например, «*Вот невеста причитает, плачет по своей девичьей жизни, обычай такой был*» (Сукс.).

Нередко высказывание диалектной личности строится по принципу афротезы: сопоставление двух качеств человека, одно из которых положительное, при этом одно слово, как правило, диалектное. Например, «*Этот у них умненький, а другой колун*» (Шал.). «*Парни-то у вас хорошише, не сбелътехи*» (Тал.). «*Она старенька, да кумесиста*» (Кр.-Уф.). «*Сын-то у нас хорошиш, не пьяник какой*» (Кр.-Уф.). В этих случаях нередко используется антонимия, усиливающая оценочный характер одного из компонентов высказывания. При построении предложения обычно на первое место ставится диалектное слово. Например, «*Теперь растрепухой бегаю, а ране я была бояка*» (Гар.). Высказывание строится по принципу антитезы.

В промежуточном модусе оценочный компонент высказывания диалектной личности может передаваться путем отрицания. Например, «*Сын-то у нас хорошиш, не пьяник какой*» (Кр.-Уф.). «*Парни-то у вас хорошише, не сбелътехи*» (Полев.).

Антонимы называют противоположные понятия, между которыми возможны переходные, промежуточные ступени (диатезы). Диатезу образуют антонимы с соединительным союзом ни-ни. Например, «*Сбелътехи-от те ни к краю, ни к берегу*» (Полев.).

Анализ высказываний диалектных личностей показывает характер использования языкового материала в зависимости от модуса речи, который определяется коммуникативной ситуацией, содержанием высказывания (**что** номинируется).

Высказывания диалектных личностей раскрывают характер ассоциативных связей и ассоциативных образов, хранящихся в психолингвистическом опыте индивидов как субъектов диалектного общения. В целом особенности их речи связаны со спецификой психической деятельности головного мозга, образностью ассоциативных связей с реалиями, окружающими диалектные личности в их повседневной жизни, эмоционально-экспрессивной насыщенностью речи, художественном отражении действительности.

Анализ особенностей характера восприятия окружающего мира диалектным социумом с психолингвистических позиций важен потому, что даёт материал о том, **что** диалектное сообщество выделяет, **как и почему** определяет и использует для номинации концептов окружающей концептосферы, то есть какие факторы с точки зрения психики диалектной личности обуславливают региональные особенности способов языковой концептуализации и категоризации объективной действительности.

С этим связаны виды мотивации номинируемого диалектным сообществом и степень их продуктивности. Наш материал анализа лексики уральских говоров в психолингвистическом аспекте дает возможность выделить типы мотивации в речемыслительном процессе диалектного социума: *семантическую* мотивацию, при которой в процессе номинации используется изменение семантики существующего в диалекте слова (например, словом **роща** диалектоносители Туринского и Ирбитского районов Свердловской области называют людей одного возраста, при этом используют антропоморфную модель, а диалектоносители Нижнесергинского района той же области данным словом номинируют озимую пшеницу с помощью фитоморфной метафорической модели); *структурно-семантическую* мотивацию, при которой преобразуется семантика корня слова и используется словообразовательная модель (например, словом **однокрылок** в тагильских говорах номинируют односкатную крышу: словообразовательная модель – два корня: одн-, крыл- плюс соединительная -о-, суффикс -ок, второй корень семантически преобразован); *структурную* мотивацию: для создания языковой единицы используется та или иная словообразовательная модель (например, словом **окучник** в уральских гово-

рах номинируется тятка, при этом задействована только словообразовательная модель: окучить – окучник). С психолингвистической точки зрения, в диалектном континууме наиболее продуктивны первые два типа, так как они основаны на глубинном уровне лексикона и имеют прочную основу, обусловленную опытом диалектного сообщества, проявляющимся в многообразии ассоциативных связей и выборе как общих, так и различных образов в процессе познания концептосферы, концептуальных операций и их вербализации в лексике.

Таким образом, рассмотренные некоторые аспекты психолингвистического исследования лексики в речи диалектоносителей свидетельствуют о том, что диалектная коммуникация – сложное явление, изучение которого необходимо с целью выявления особенностей познавательного процесса, характера ассоциативных связей и ассоциативных образов, хранящихся в психолингвистическом опыте

Данные об авторе:

Калерия Ивановна Демидова – доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: Demidova_K_I@mail.ru

About the author:

Demidova Kaleria Ivanovna is a Doctor of Philology, a Professor of Department of General Linguistics and Russian language of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

индивидов как субъектов диалектного сообщества и используемых в процессе коммуникации.

Особенности речи диалектоносителей в современных условиях обусловлены спецификой психической деятельности головного мозга, что определяется условиями их жизни, порождающими свои ассоциативные связи и образы, иной характер видения окружающего пространства диалектной личностью и диалектным социумом, иные ассоциативные связи с реалиями повседневной жизни, художественным отображением действительности, эмоционально-экспрессивной насыщенностью речи, последнее связано с тем, что диалектная речь характеризуется устной формой её реализации.

ЛИТЕРАТУРА

Демидова К.И. Диалектная языковая картина мира и аспекты её изучения: Монография. – Екатеринбург, 2011.

Белякова С.М. Образ времени в диалектной языковой картине мира: Монография. – Тюмень, 2005.

ГОТОВИМСЯ К УРОКУ

М.А. Алексеева
Екатеринбург, Россия

УДК 821.161.1.09(Блок А.) ББК Ш5(2Рос=Рус)6-4

ОБРАЗ ПЕТЕРБУРГА В ТВОРЧЕСТВЕ А. БЛОКА

Аннотация: Методическая разработка уроков по лирике А.А. Блока реализует принципы проблемного обучения и коммуникативно-деятельностного подхода к преподаванию литературы. В статье представлен алгоритм подготовки к учебному занятию, начиная с построения концепции образа. Логика работы на уроке выстраивается от уточнения восприятия текста через постановку учебной задачи к анализу и интерпретации текста. Особое внимание уделяется организации самостоятельной работы обучающихся и дифференциации заданий.

Ключевые слова: Петербургский текст, символизм, «Незнакомка», восприятие, учебная задача, анализ, интерпретация.

M.A. Alekseeva
Yekaterinburg, Russia

THE IMAGE OF ST. PETERSBURG IN THE POEMS OF A. BLOCK

Abstract: Methodological development lessons on the lyrics A. Block implements the principles of problem-based learning and communicative activity approach to teaching literature. The article presents an algorithm for learning lesson, starting with the construction of the concept of the image. The logic of the lesson is built from specification readability through goal setting training targets for the analysis and interpretation of the text. Special attention is given to the organization of independent work of students and differentiation of tasks.

Keywords: Petersburg text, symbolism, "Stranger", perception, learning, analysis, interpretation, differentiation.

Методическая разработка темы начинается с построения концепции на основании работы с текстами изучаемых художественных произведений и работами литературоведов. В ходе работы над концепцией учитель проясняет основную идею, которую собирается транслировать обучающимся.

Концепция образа.

Петербург – город, особо значимый для русской культуры в целом и русской литературы в частности. В.Н. Топоров определяет реальность города как «...поле, где раскрывается основная тема жизни и смерти и формируются идеи преодоления смерти, пути к обновлению и вечной жизни» [Топоров 1995: 259]. Ключевая идея Петербургского текста, по мысли ученого, – «путь к нравственному спасению, к духовному возрождению в условиях, когда жизнь гибнет в царстве смерти, а ложь и зло торжествуют над истиной и добром» [Топоров 1995: 279].

Русскими художниками слова город осмыслен как пространство мистическое, мифологизированное (А.С. Пушкин «Пиковая дама»), пространство противостояния стихии и тверди (А.С. Пушкин «Медный всадник»), а также как пространство, открывающие человеку новые горизонты жизни (сюжет «провинциал в Петербурге» реализован, например, в романах И.А. Гончарова «Обыкновенная история» и «Обломов»). Одним из ключевых мотивов петербургского мифа становится мотив «город смерти» (вспомним в связи с этим «Шинель» Н.В. Гоголя или «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского).

Для русских модернистов начала XX века город – одна из любимых тем: «Петербург» Андрея Белого, «Urbi et orbi» В. Брюсова, «уличный» цикл В. Маяковского.

В жизни и творчестве А.А. Блока Петербург играет особую роль.

Во-первых, это родной город поэта, город университетский и театральный. В нем будут разворачиваться истории любви А.А. Блока и Л.Д. Менделеевой (Н.Н. Волоховой, Л.А. Дельмас). Маршруты, которыми влюбленные шли к Казанскому или Исаакиевскому собору, зашифрованы в текстах «стихов о Прекрасной Даме», туманы, метели и вьюги, которыми славится петербургский климат, нашли отражение в стихотворениях цикла «Снежная Маска» и поэме «Двенадцать».

Во-вторых, мотивы и детали образа города в творчестве А.А. Блока обнаруживают очевидные связи с традициями классической литературы XIX века, в частности, с произведениями Н.А. Некрасова и Ф.М. Достоевского.

В-третьих, образ Петербурга становится одним из главных образов-символов в «трилогии вочеловечения». Это город храмов, ресторанов и балаганчиков, город, отраженный в зеркале рек и каналов, замкнутый лабиринт перекрестков и переулков, в котором мечется заблудившаяся душа в надежде на встречу с Чудом.

Освещен город то отблесками зари или пожара, то красным «призрачно-прекрасным» месяцем, который отражается в зеркале воды, то мертвенным и мертвящим светом электрических фонарей. При этом свет является неверным, мерцающим, легко исчезающим во тьме.

Цветовая гамма городских зарисовок насыщена и экспрессивна: все оттенки красного («огненный», «пьяно-алый», «грязно-рыжий», багровый); серый, сизый, «оловянный», желтый, синий, черный, белый.

Город окутан желтыми холодными туманами, в нем бушуют снежные метели, вьюги, хозяйничает ветер. Город тонет в сизом дыму фабрик и пожаров.

Звуки наполняют город: над ним плывет то колокольный звон, то визг, то смех, то плач, то цыганская песня. «Весь город полон голосов: / Мужских – крикливых, женских – струнных» («Петр») [Блок 2012].

Город существует на грани сна и яви¹, кажется призрачным видением, которое мелькнуло на миг и готово исчезнуть, растаять, улететь².

Человек в мире города чувствует себя одиноким и потерянным. Он пытается узреть лик абсолютной красоты сквозь вечеряющий сумрак, ищет путь к храму, в отблесках зари и колокольном звоне угадывает знаки приближения Прекрасной Дамы – Мечты – Зари – Вечной Женственности. Лирический герой идет навстречу Мечте, но встреча не может состояться: велика бездна между идеалом и действительностью. Кроме того, мир, как и идеал, постоянно меняет свои очертания, становится трудноуловимым и неузнаваемым.

Очнувшись от чудесного сна, герой обнаруживает себя в странном, холодном «электрическом сне наяву». Храмы сменяются фабриками, ресторанами и балаганчиками, в неверном свете маячит новый призрак – Незнакомка. Герой ощущает себя актером, не знающим, какая роль ему предназначена – короля, шута или звездочета.

Своеобразие образа Петербурга в творчестве А.А. Блока заключается в том, что этот образ становится «сплавом из многих миров». Это город, в котором бушуют стихии и разыгрывается мистерия рождения и гибели души, город Прекрасной Дамы и Незнакомки, город, сквозь который проходит путь к мечте и путь к гибели. Обещая встречу с идеалом, город обманывает героя, погружая его во тьму и вода по кругам ада («Ночь, улица, фонарь, аптека»). Позже, в поэме «Двенадцать», город будет показан как пространство гибели старого и рождения нового мира.

Постановка диагностических целей. На этом этапе учитель планирует результаты деятельности, исходя из позиции обучающихся. Цели, поставленные так, допускают объективный и однозначный контроль степени их достижения [Рыжкова 2012].

После изучения темы обучающиеся смогут:

1. Назвать тексты, входящие в «петербургский текст» (уровень знания).
2. Выразительно прочитать стихотворения «Вхожу я в темные храмы...», «Фабрика», «Незнакомка», «Ночь, улица, фонарь, аптека...» и другие – по выбору (уровень интерпретации).
3. Сравнить образ Петербурга в творчестве А.А. Блока и образ Петербурга в творчестве Н.А. Некрасова или Ф.М. Достоевского (уровень понимания).

¹ Ср. у Б.Л. Пастернака в стихотворении «Венеция»: «В остатках сна рождалась явь» [Пастернак 1989].

² Возможно сопоставление с известным «видением на Небе» Ф.М. Достоевского.

4. Включить образ блоковского Петербурга в контекст классического и модернистского искусства (уровень понимания).

5. Увидеть взаимосвязь творческого и жизненного пути поэта (уровень понимания).

6. Сформулировать идею образа Петербурга как образа-символа и объяснить, какие приемы помогают его создать (уровень понимания).

7. Составить «цветовую» или «звуковую» палитру «городского» текста А.А. Блока (творческий уровень).

8. Создать иллюстрации к стихотворениям А.А. Блока (творческий уровень).

9. Подготовить поэтический сборник «Петербург А. Блока»: отобрать тексты, расположить их в определенной последовательности, подобрать иллюстрации, оформить обложку, написать аннотацию и вступительную статью (творческий уровень).

10. (Внеклассная работа) Создать эскизы декораций, подобрать музыку к спектаклю по пьесе «Незнакомка». Подготовить избранные сцены для спектакля-концерта (творческий уровень).

Распределение материала по урокам.

1. Подготовка к восприятию. Этому этапу отводится часть урока темы «Модернистские направления рубежа веков. Символизм» в рамках общей характеристики творчества символистов и осмысления проблемы традиции и новаторства.

2. Урок 1. **Петербург – город Прекрасной Дамы.** Рассматривается биографический аспект темы. Анализируются основные мотивы цикла «Стихи о Прекрасной Даме». Начинается работа над составлением цветовой и звуковой палитры. Обозначаются приемы создания многомерного и многозначного образа-символа. Проблемная ситуация создается с помощью вопроса «Почему не состоялась встреча лирического героя с Прекрасной Дамой? Работа с биографическим и творческим контекстами даст возможность представить атмосферу, в которой вырос А.А. Блок, показать, как факты личной биографии претворяются (переплавляются) в образы, обнаружить трагическую раздвоенность поэтического сознания.

3. Урок 2. **Петербург – город Незнакомки.** Рассматриваются метаморфозы пространства, лирического героя и героини: от храма к балаганчику и ресторану; от рыцаря и восторженного отрока к утратившему смысл, опустошенному человеку; от Прекрасной дамы – к Незнакомке. Прослеживаются изменения цветовой и звуковой гаммы. Выделяются мотивы стихии, хаоса, бесконечности, замкнутого круга. Обращение к ним подготовит восприятие поэмы «Двенадцать». Работа с образом-символом позволит выявить эстетические и мировоззренческие особенности творчества А.А. Блока, наметить динамику творческого пути. Проблемная ситуация создается с помощью творческой учебной задачи (подготовка сборника стихотворений)

Рассмотрим более подробно, как может быть построен второй урок темы.

Урок 2. Петербург – город Незнакомки.

Цели:

1. Рассмотреть приемы создания образа-символа и на основании этого уточнить природу образа-символа и предложить толкование его идеи.
2. Подготовиться к созданию иллюстраций к стихотворениям А.А. Блока (в том числе с помощью приема устного рисования).
3. В ходе работы с поэтическими текстами наметить динамику творческой мысли поэта.
4. Включить творчество А.А. Блока в контекст модернистского искусства.
5. Подобрать материал для создания сборника «Петербург А. Блока».

Ход урока.

1 этап. Проверка домашнего задания.

- Вывешивание на доске (стенде) рисунков (таблиц, диаграмм) «Цветовая гамма Петербурга Прекрасной Дамы» (белый – розовый – голубой – лазурный – синий).
- Заслушивание 1-2 ответов на вопрос письменного задания: Почему не состоялась встреча лирического героя с Прекрасной Дамой?
- Заслушивание индивидуального задания «Свет в цикле «Стихи о Прекрасной Даме».

По ходу заслушивания ответов на вопросы учащиеся просматривают собственные варианты ответа, дополняют их теми гипотезами, которые показались самыми интересными / странными / неожиданными.

2 этап. Подготовка к восприятию. Уточнение восприятия.

«Сон о сбывшемся чуде» так и остался сном. Герой обнаруживает себя в реальном мире. Какой это мир? Как ощущает себя в нем герой? Что изменилось вокруг него и в нем? Что он видит вокруг? Что слышит? (последовательность вопросов позволяет подключить к работе учащихся с разными ведущими каналами восприятия).

Представьте себя лирическим героем стихотворения «Фабрика». (Или «Незнакомка». Или «В ресторане». Или «Ночь, улица, фонарь, аптека...»). Что вы видите? Что слышите? Что ощущаете? О чем думаете?

Выслушиваем 2-3 ответа. Отмечаем сходства и различия с миром Прекрасной Дамы.

Обнаруживаем, что, несмотря на изменения в мире и в состоянии лирического героя, продолжает разворачиваться мистерия поиска идеала. Внешние условия те же: действие разворачивается в мистическом пространстве Петербурга.

3 этап. Постановка учебной задачи.

Я предлагаю вам подготовить книгу «Петербург в творчестве А. Блока»: подобрать тексты, выстроить их в определенной последовательности, подобрать живописные иллюстрации, оформить обложку, написать аннотацию и вступительную статью.

Начнем с обложки.

Предъявим обложку Бакста к сборнику «Снежная Маска», его же работу «Ужин», гравюры, работы Врубеля («Жемчужина», «Демон повержен-

ный»). Что бы вы выбрали? Может быть, вы предложите свой вариант?

Определим первое стихотворение сборника. (Рассматриваем варианты, анализируем, сравниваем).

Наметим композицию сборника.

Отмечаем принцип антитезы. Думаем, не стоит ли спланировать третью часть для последующих этапов воплощения образа города (намекаем на поэму «Двенадцать»).

Какое стихотворение вы бы обязательно включили в сборник? (как правило, таким стихотворением оказывается «Незнакомка»).

4 этап. Работа с текстом стихотворения «Незнакомка».

Примерные вопросы для анализа:

- Как построено стихотворение?
- В каком пространстве разворачивается действие?
- Как вы охарактеризуете лирического героя?
- Кто находится рядом с ним?
- Почему заглавный образ нигде не обозначен прямо, кроме названия стихотворения?
- С помощью каких приемов создан образ Незнакомки?
- Как вы думаете, реальным ли было явление героини?
- Какова роль лирического героя в стихотворении?
- Как вы поняли авторскую мысль в этом стихотворении?

Структура ряда вопросов обозначает движение читательской мысли от темы произведения к проблеме и далее – к идее. По ходу работы обращаем внимание на приемы создания образа и пытаемся определить их роль.

Привлекаем воспоминания Евгения Иванова, где рассказана творческая история текста, и фрагменты статьи А. Блока о Врубеле: «Передо мной возникло то, что я (лично) называю «Незнакомкой»: красавица кукла, синий призрак, земное чудо. Незнакомка – это вовсе не просто дама в черном платье со страусовыми перьями на шляпе. Это – дьявольский сплав из многих миров, преимущественно синего и лилового. Если бы я обладал средствами Врубеля, я бы создал Демона, но всякий делает то, что ему назначено» [Блок 2012].

В результате работы приходим к промежуточному выводу: Мир, предъявленный в тексте, создан по принципу антитезы. С одной стороны – мир «сонных лакеев» и «пьяниц с глазами кроликов», с другой – «очарованная даль» мира Незнакомки. Лирический герой становится посредником между мирами. Прозревание сущности явления возможно только при измененном состоянии сознания героя. Вино – символ приобщения к таинству, откровению, «ключ» к тайне.

5 этап. Самостоятельная работа обучающихся в группах.

Задача – выстроить тексты «вокруг» «Незнакомки». Объяснить принцип, по которому прово-

дился отбор материала. Сформулировать задачу составителя сборника. В ходе работы обращать внимание на цветовую и звуковую символику, ключевые мотивы, повторяющиеся образы, интонацию.

Обратить внимание на мотивы природных стихий (ветра, метели, дождя). По результатам работы подготовить краткое сообщение (2-3 минуты).

Тексты для работы в группах:

«В ресторане», «Вечность бросила в город оловянный закат...», «Город в красные пределы...», «Фабрика», «Поднимались из тьмы погребов...», «В октябре», «Окна во двор», «Ночь. Город угомонился...», «Ты смотришь в очи ясным зорям...», «К вечеру вышло тихое солнце...», «Под шум и звон однообразный...», «Петроградское небо мутилось дождем...».

Группа выбирает 3-4 текста и выстраивает их в определенной последовательности. Кроме того, у каждой группы есть право выбрать другие тексты и включить их в сборник.

Заслушиваются выступления представителей нескольких групп. Учащиеся записывают в тетрадях конспект выступления.

После завершения работы в группах раздаётся первая часть домашнего задания:

Для всех:

- Подготовить выразительное чтение наизусть одного из стихотворений – по выбору.

- Дать письменный ответ на один из вопросов (объем ответа – 5-10 предложений):

А) С помощью каких приемов создается символический образ города в творчестве А.А. Блока?

Б) Какие произведения классической литературы созвучны стихотворениям А. Блока о Петербурге?

Для желающих:

- Подготовить сборник «Петербург А. Блока».

Обычно для выполнения такого задания учащиеся объединяются в группы: одни продумывают композицию, другие рисуют обложку, третьи ищут иллюстративный материал, четвертые пишут вступительную статью, пятые печатают тексты, осуществляют верстку и собирают листы в книгу. Шестые руководят процессом и докладывают о ходе работы.

- Создать иллюстрации к стихотворениям А. Блока о Петербурге.

Индивидуальные задания:

- Подготовить сообщение «Цветовая гамма стихотворений А. Блока о России».

- Подготовить сообщение «Мотивы природных стихий в стихотворениях А. Блока о России».

6 этап. Обобщение и постановка новой проблемы.

Перед нами возник образ дымного и шумного города фабрик, ресторанов и балаганчиков, освещенный электрическими фонарями. Он не похож на город Прекрасной Дамы. Он кажется реальным, но все же не исчезают сомнения: не морок ли это? Не обман ли зрения? Герой пытается обрести утраченную гармонию, вернуться к исчезнувшим идеалам,

создает новый «идеальный» образ – Незнакомку. Но город обманывает его, водит по бесконечному кругу. Герой утрачивает смысл и цель жизни. Вселенная кажется ему пустой. Душа, казалось бы, «получившая право на жизнь» в борьбе со снами и туманами, снова погружается в тяжелый сон, который кажется беспросветным и бесконечным.

Сможет ли герой выйти из заколдованного / мрачного / порочного / замкнутого круга и обрести утраченное чувство пути?

Найдет ли новое воплощение идеальная мечта поэта?

На эти вопросы нам поможет найти ответ тема, которой А. Блок, как он сказал в одном из писем К.С. Станиславскому, «сознательно и бесповоротно» посвятил жизнь.

Раздается вторая часть домашнего задания. Для всех.

- Прочитать стихотворения А.Блока:
- «Русь», «Россия», «Русь моя, жизнь моя, вместе ль нам маяться...», «Грешить бесстыдно, непробудно...», «Рожденные в года глухие...», «Коршун», стихотворения цикла «На поле Куликовом».

Методические комментарии:

Первый этап урока устанавливает связи с предыдущим уроком, уточняет выводы, намечает перспективу работы.

Второй этап – уточнение восприятия. Проверяется уровень знакомства с текстами и их понимания. Создается атмосфера учебного диалога (Я – Текст – Автор).

Третий этап – постановка творческой учебной задачи. Творчество символистов обычно воспринимается с большим трудом. Постановка не аналитической, а творческой УЗ позволит учащимся снять напряжение и выбрать доступный уровень усвоения материала (прочитать и запомнить – дать интерпретацию – проанализировать – систематизировать – включить в контекст).

Четвертый этап – работа с текстом – моделирует процесс анализа текста, в ходе которого выявляются и уточняются особенности поэтики и обозначаются приемы работы с образом-символом.

Пятый этап – самостоятельная работа учащихся с текстами. Получив модель работы с текстом, учащиеся быстрее ориентируются в материале. Работа в группе позволяет активизировать учебный диалог, обменяться суждениями, уточнить, скорректировать свою позицию, найти более точную формулировку идеи. Кроме того, на этом этапе готовится материал для выполнения домашнего задания.

Шестой этап. Обобщение озвучивается учителем, который систематизирует суждения учащихся и ведет их к пониманию динамики творческого пути А. Блока, природы образа-символа и сложной метафизической идеи смерти-рождения.

Домашнее задание носит обобщающий и подготавливающий, опережающий характер.

Последовательность вопросов и заданий позволяет идти путем от простого к сложному и чередовать разные виды деятельности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

Блок А.А. Собрание сочинений в шести томах. – URL: http://www.lib.ru/b/blok_a_a/ (дата обращения 15.09.2012).

Топоров В.Н. Петербург и «петербургский текст русской литературы // Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. – М.: Изд. группа «Прогресс-Культура», 1995.

Пастернак Б.Л. Собрание сочинений: В 5 т. – М.: Художественная литература, 1989. Том 1. Стихотворения и поэмы 1912–1931. С. 56.

См.: *Рыжкова Т.* Проектирование уроков литературы. URL: <http://lit.1september.ru/article.php?ID=200701819> (дата обращения 15.09.2012).

Данные об авторе:

Мария Александровна Алексеева – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой филологии Специализированного учебно-научного центра Уральского федерального университета.

Адрес: 620137, г. Екатеринбург, ул. Данилы Зверева, 30.

E-mail: pfdafa1123@mail.ru

About the author:

Maria Aleksandrovna Alekseeva – Candidate of Philology, head chair of the philology of the specialized education and research center (a school) of the Ural Federal University (Yekaterinburg).

А.В. Грасько, Ю.В. Матвеева
Екатеринбург, Россия

ПЕРЕОЦЕНКА ИСТОРИЧЕСКОГО ПРОШЛОГО: РОМАН М. ЛЕВИ «ДЕТИ СВОБОДЫ»

Аннотация: В статье в контексте военной темы рассматривается роман современного французского прозаика Марка Леви «Дети свободы». Предметом анализа стали сюжет и образная система романа, а также идея переоценки исторического прошлого, в нем претворенная.

Ключевые слова: Марк Леви, французская литература, Вторая мировая война, Спротивление, военная история.

A. V. Grasko, Y. V. Matveeva
Yekaterinburg, Russia

RECONSIDERATION OF THE HISTORY: MARC LEVY'S NOVEL «CHILDREN OF FREEDOM»

Abstract: The authors of the article study the novel "Children of freedom" by Mark Levy, the modern French writer, in the context of a military theme. The subjects of analysis of the article are the plot and the images of the novel. Also the article concerns problems of reevaluation of the history to which the novel is devoted.

Key words: Marc levy, French literature, the Second world war, Resistance, revision history.

Актуальность темы Второй мировой войны обусловлена ее неисчерпаемостью, необъятной исторической широтой. Об этой великой войне и сегодня ставят фильмы, спорят, пишут книги. До сих пор она волнует людей не только в России, но и в Европе, тоже трагически пережившей войну.

Во французской литературе военная тема была особенно важна в 1940-е – 1970-е годы, когда французские писатели сначала выражали в литературной форме свое понимание современности (если говорить непосредственно об эпохе военного времени), а потом откликнулись на недавнее прошлое. Среди них были Л. Арагон, Веркор, Ж. Декур, Р. Деснос, А. Камю, А. Мальро, Ф. Мориак, Ж.-П. Сартр, А. Сент-Экзюпери, П. Элюар и многие другие. Так или иначе, все они лично пережили годы немецкой оккупации, многие воевали, кто-то, как, например, Мальро и Сартр, побывал в немецком плену, Жак Декур был расстрелян, Сент-Экзюпери погиб. Но вот, оказывается, что и спустя семьдесят лет интерес к военной истории, к тому, как и чем жили люди при установившемся во Франции фашистском режиме, далеко не угас. В начале XXI века вновь обратился к теме Второй мировой войны современный писатель Марк Леви, чье имя ассоциируется прежде всего со сферой массовой литературы.

Сейчас Марк Леви один из самых популярных французских прозаиков¹. Он родился в 1961 году в Булони. В молодости работал в организации Красного креста и был директором Западного отдела чрезвычайной помощи Парижа. С 1984 по 1990 год Леви жил в Соединенных Штатах, где стал успешным предпринимателем. Писателем сделался, можно сказать, внезапно. По его собственным словам, Леви придумывал множество разных историй для

своего маленького сына, затем начал записывать некоторые из них. Именно эти маленькие истории стали набросками будущих романов. Настоящая литературная карьера Леви началась с того момента, когда в возрасте 37 лет в 1999 году он решил отослать рукопись своего первого романа, который назывался «Et si c'était vrai» («Будь это правдой»), в издательство «Robert Laffont», откуда вскоре получил положительный ответ. (В России этот роман вышел под названием «Между небом и землей».) Роман имел оглушительный успех у широкой читательской аудитории, возглавив список французских бестселлеров за 2000 год.

На сегодняшний день Марком Леви написано 13 романов: «Et si c'était vrai» («Между небом и землей»); «Ou es-tu?» («Где ты?»); «Sept jours pour une éternité» («Семь дней творения»); «La Prochaine Fois» («Следующий раз»); «Vous revoir» («Встретиться вновь»); «Mes amis, mes amours» («Каждый хочет любить»); «Les Enfants de la liberté» («Дети свободы»); «Toutes ces choses qu'on ne s'est pas dites» («Те слова, что мы не сказали друг другу»); «Le premier jour» («Первый день»); «La première nuit» («Первая ночь»); «Le voleur d'Ombres» («Похититель теней»); «L'étrange voyage de Monsieur Daldry» («Странное путешествие месье Далдри»); «Si c'était a refaire» («Уйти, чтобы вернуться»).

Основной жанр писателя – sentimentalный роман. Во всех его книгах главной является тема любви, сложных, иногда необъяснимых отношений между людьми. Герои его романов часто попадают в экстремальные ситуации, сами стремятся к ним, как, например, Сьюзен – героиня романа «Где ты?», Кейра – героиня романа «Первый день». Часто они сталкиваются при этом с неведомыми, непредсказуемыми силами природы или человеческой психики, как персонажи романов «Между небом и землей», «Похититель теней». В какой-то мере, по-видимому, в судьбах этих героев отрази-

¹ Информацию о биографии и творчестве М. Леви можно почерпнуть не только на многих сайтах, связанных с современной литературой и культурой, но и на его собственном сайте: www.marclevy.info.

лась молодость Леви, связанная с Красным крестом и помощью людям в тяжелых жизненных обстоятельствах.

Но вот в 2007 году вышла новая книга Леви, которая радикально отличается от других его произведений. Это роман «Дети свободы», роман о войне. Сюжет не придуман – писатель рассказал реальную историю своего отца и других «детей свободы» – юношей и девушек, борющихся за свободную Францию. Сам Леви в интервью так говорил о создании книги: «Отец не вел дневников. Он никогда не рассказывал мне об участии в Сопротивлении и не знал, что я пишу книгу. Я потратил десять лет, чтобы узнать историю каждого персонажа. Это реальные судьбы – моего отца и его друзей. Отцу дал почитать уже готовую рукопись» [Леви 2009]; Использовал Леви, однако, не только устные воспоминания участников Сопротивления, но и написанные его отцом и дядей документальные книги: «Подлинная история» Клода и Реймона Леви, «Париис Сопротивления» Клода Леви и Кальмана-Леви, «Schwartzenturmurtz, или Дух партии» Реймона Леви и Альбена Мишеля, использовал также книги других свидетелей и участников войны [Леви 2008: 462]².

Таким образом, современный и преуспевающий французский прозаик повернул внимание читателей, и в основном молодых читателей, к военному прошлому. Роман стал популярен как во Франции, так и за ее пределами, был переведен на 33 языка.

Как говорит сам Леви, его книга – «история трех десятков детей, которые умерли с возгласом «Viva la France!» на устах, но они не были французами» [Леви 2009]. На вопрос журналиста о том, как во Франции восприняли книгу, писатель ответил: «Прекрасно, никакой жесткой полемики не возникло. Книга же вообще не полемическая, она никого не обвиняет. Просто в ней рассказывается то, о чем до этого момента не говорилось вслух. Приходило много писем от людей моего поколения, поколения сына. В них говорилось о том, что после появления этой книги между дедами и внуками возникли доверительные отношения, произошел диалог поколений. Участники Сопротивления стали делиться своими воспоминаниями, переполненными ужасающими подробностями войны. Ведь настоящие герои обычно не рассказывают о своих подвигах. Но

после появления книги они увидели неподдельный интерес к себе и поняли, как важно передать не опыт, но знания» [Леви 2009].

Вся книга «Дети свободы» написана от первого лица, но принадлежит оно двум разным персонажам: бывшему подпольщику, герою Сопротивления Реймону и его сыну, выступающему в роли повествователя. Однако голос повествователя (непосредственно голос автора – писателя Марка Леви) начинает звучать лишь в конце книги, в Эпilogue, где он, этот повествователь, рассказывает, как однажды в сентябре 1974 года открыл для себя героическое прошлое собственного отца, оказавшись свидетелем вручения ему государственной награды: «Как-то утром, в сентябре 1974 года, – мне скоро должно было исполниться восемнадцать лет, – в мою комнату вошла мама. Солнце еще только-только встало, и мама объявила, что сегодня я в лицей не пойду» [Леви 2008: 456]. Основной же текст романа написан от имени главного героя, Реймона, который получил подпольное имя Жанно: он рассказывает о войне и военной юности самому близкому и дорогому для него человеку – своей любимой. Именно поэтому тон, которым ведется повествование, предельно доверительный и теплый, что создает особую атмосферу, располагает читателя: «Я полюблю тебя завтра, сегодня я еще с тобой не знаком. Для начала я спустился по лестнице старого дома, в котором живу, спустился, признаюсь тебе, поспешней обычного» [Там же: 9]. В конце романа становится ясно, что доверенным лицом рассказчика-отца выступает мать писателя. Она знает все о прошлом отца, о его внутренней тайне. Это она советует сыну расспросить отца о войне, это она с улыбкой и вниманием следит за своим мужем, который возвращается домой с медалью в кармане пиджака.

Подобная манера повествования, словно транспонированная из литературы массовой, значительно приближает отдаленное военное прошлое к сознанию наших молодых современников, превращает большую, серьезную национальную и даже общеевропейскую историю в историю человеческой жизни, понятную и волнующую самого неосведомленного читателя.

Сюжет романа – это история о том, как два брата Клод и Реймон сначала искали подполье, а затем вступили в Сопротивление – в 35-ю бригаду в Тулузе. Взрывали, совершали теракты (они сами называли это «акциями»), проводили рискованные операции, убивали тех, кого считали врагами, попали в тюрьму, подвергались пыткам, находились долгие месяцы в нечеловеческих условиях в «поезде смерти», направлявшемся в лагерь смерти в Дахау.

Несмотря на то, что в книге присутствуют два главных героя (сам рассказчик, принявший в подполье имя Жанно и его брат), рассказчик неизменно повторяет, что он поднимает прошлое в своей памяти не ради себя, а ради ребят, которым было шестнадцать, восемнадцать, двадцать лет и которые погибли: «И еще я должен рассказать тебе про Марселя Лангера, Яна Герхарда, Жака Энселя, Шарля Мишалака, Хосе Линареса Диаса, Стефана Барсони,

² Подтверждением документальной основы романа «Дети свободы» стала для нас, читателей, находящихся в Екатеринбурге, счастливо оказавшаяся в библиотечных фондах Французского Альянса г. Екатеринбурга книга David Assouline, Mehdi Lallaoui «Un Siècle d'immigrations en France. Deuxième période 1919 / 1945. De l'usine au maquis» [Assouline, Lallaoui, 1996], где делам и героям 35-й бригады Сопротивления в Тулузе посвящена целая глава. Уникальным, в частности, является то, что в данной главе отмечены некоторые события, точно воспроизведенные в конкретных эпизодах романа, а так же собраны фотографии реальных участников Сопротивления, узнаваемых – и даже под своими собственными именами – в персонажах Марка Леви. Объясняется такое совпадение тем, что материалы, предоставленные составителям книги, были собраны тем самым бывшим участником Сопротивления в Тулузе Клодом Урманом, которого Марк Леви благодарит в конце своего романа за фактическую достоверную информацию.

про всех тех, кто присоединился к ним в последующие месяцы. Это они – первые дети свободы, это они создали 35-ую бригаду <...> И важнее всего их история, а не моя; прости, если временами память будет мне изменять, если я в чем-нибудь ошибусь или перепутаю чье-то имя» [Леви 2008: 24]. Вообще не раз в своем повествовании Жанно перечисляет имена своих товарищей – опять-таки прием, сближающий читателя одновременно с автором и с его героями: конечно, эти юноши и девушки остались неизвестны, но когда Жанно с теплотой рассказывает их истории, читатель начинает не просто сочувствовать им, но обостренно переживать вместе с ними экстремальные повороты их военной судьбы. Все они – дети, которые, вступив в Сопротивление, вдруг стали взрослыми, превратились в бойцов 35-ой бригады. Кто-то против воли отца, кто-то ушел из дома, некоторые потеряли родителей.

Более всего сюжет и образы книги М. Леви напоминают русскому читателю знаменитый роман А. Фадеева «Молодая гвардия», хотя французский вариант «молодогвардейского» сюжета, безусловно, гораздо компактней и, пожалуй, более лиричен – менее пафосный, а поэтому и более экзистенциальный.

Все они, борцы 35-ой бригады: Марсель Лангер, Жером, Ян, Шарль, Жанно, Робер, Жак, Клод, Эмиль, Стефан, Борис, Алонсо, девушки – Катрин, Софи, Розина, Осна, Дамира, Марианна, как и русские их ровесники в романе А. Фадеева, проявляют невероятную отвагу, решимость, и все же главные эмоции, главные ощущения, которые они испытывают синоминутно, с которыми живут, а не борются – страх и голод. Писателю удалось хорошо это передать. При этом все время ощущаются в романе и их наивность, непосредственность, детскость. Несмотря на то, что личные симпатии строго запрещены по правилам партизан, каждый из них привязан ко всем, ведь они, так рано осиротевшие, потерявшие дом, стали одной семьей. Ухаживания за девушками тоже запрещены, но кто может запретить влюбляться этим ребятам восемнадцати-двадцати лет, тем более, что все они существуют сегодняшним днем и никто не знает, что с ним случится завтра.

Как А. Фадеев в образах своих коммунистов, Леви в образах руководителей бригады создает целый ряд персонажей, можно сказать, идеальных. Таков Марсель Лангер – отважный командир 35-й бригады, который по нелепой случайности попадает в тюрьму, где его приговаривают к смертной казни. Можно сказать, что этот герой скорее отсутствует в книге, так как действие начинается тогда, когда он уже арестован. Жанно и Клод приходят в бригаду как раз на фоне этой трагедии. Но все ребята думают о Лангере, борются за него, а после его казни за него мстят. Заменяет Марселя Лангера Ян. Яну не больше двадцати лет, но он уже не похож на простого юношу, он производит скорее «впечатление зрелого мужчины». На его плечи ложится вся ответственность принятия окончательных решений о проведении «акций». Его размеренный тон вызывает в ребятах трепет и уважение. Но и сам Ян, как сразу же подмечает Жанно, привязан к каждому. Кроме

того, нарушая собственный приказ о привязанностях, он влюблен в Катрин, одну из девушек бригады, и никто не может его осуждать за это. Наоборот, именно эта сентиментальность делает образ Яна доступным, теплым.

Это единство героического и, с другой стороны, – комического, бытового, человеческого особенно чувствуется в облике «умельца бригады» Шарля Мишалака. С ним связано все трогательное и все смешное в жизни бригады и, соответственно, в романе. Жилище Шарля на заброшенном вокзальчике – это одновременно и мастерская по изготовлению взрывчатых снарядов, и штаб-квартира всего отряда. Здесь каждого ждет заветный омлет, глупый спаниель и радушный прием хозяина. Жанно говорит, что Шарль действует на него успокаивающе. При этом сам Шарль разговаривает на «тарабарском» наречии, которое никто толком не понимает. Но Шарля все любят, за ним стоит большой и тяжелый жизненный опыт: «В Польше его арестовали потому, что его отец был рабочим, а сам он коммунистом. Он отсидел в тюрьме несколько лет. Освободившись, уехал вместе с Марселем Лангером воевать в Испанию, как несколько других его приятелей» [Леви 2008: 126]. Так Шарль добрался из Лодзи до Пиренеев, попал в плен, через три года бежал и, наконец, «одолев пешком двести километров», попал во Францию, в Тулузу.

Отдельно необходимо сказать о двух главных героях – самом Жанно и его «братишке» Клоде. Двое братьев ушли искать подполье с благословения отца. Вчерашние школьники, они сознательно включились во взрослую жизнь. В самом начале книги ни Клод, ни Жанно не похожи на подпольщиков или борцов, они скорее напоминают «пай-мальчиков», как сказал один из героев. Первое время они действуют неумело, во время своей первой операции по «приобретению» велосипедов ведут себя как мальчишки: вопреки всякой конспирации выбирают себе самые красивые и яркие модели (над угнанным красным велосипедом все в бригаде дружно смеялись). Но очень быстро Жанно и Клод усваивают все, что должен усвоить подпольщик, участник Сопротивления.

Братья становятся передовыми борцами 35-ой бригады. В них, как и во всех остальных, живет страх, они испытывают изматывающий голод, но в опаснейших операциях ведут себя достойно. В то же время в повествовании все время ощущается скромность, с которой Жанно рассказывает об их с братом роли в Сопротивлении. Они – лишь одни из многих, они – как все, как другие. Их жизнь им совсем не кажется особенно ценной: «Полторы минуты жизни для нас – и несколько месяцев для других людей, оно того стоит, разве не так?» [Леви 2008: 198]; «Я не вернусь, – говорит мне мой братишка, – но это не важно, пускай за меня живут другие» [Там же: 199].

За время повествования главные герои, в отличие от других персонажей, которых мы не видим в динамике, сильно меняются. Из детей они превращаются во взрослых, непостижимо много переживших мужчин. Столкновение с опасностью, смерть

друзей, побои и пытки тюрьмы, ожидание приговора, запредельный ужас «поезда смерти» делают их такими людьми, о которых будет сказано в Эпилоге: «наступает время, когда отдельный человек возвышается над собственной судьбой, презрев раны, пытки, депортацию и даже самое смерть» [Леви 2008: 459]. Жанно, повествователь, конечно, не может видеть себя со стороны, зато он видит своего брата Клода и постоянно отмечает, как тот меняется: «К себе домой возвращался уже не мой младший братишка, а взрослый мужчина, которым он стал» [Там же: 141]; «Я повидался с братом; он совсем отошел, но не жалуется на голод. У меня больше язык не поворачивается называть его младшим братишкой, как прежде. За эти несколько дней он очень возмужал» [Там же: 137]. Точно так же меняется и мужает, конечно, и сам Жанно. Вообще рассказчик всегда с нежностью упоминает «братишку», часто обращается к нему. Между Клодом и Жанно самые теплые братские отношения. Чувство тревоги и заботы друг о друге помогает им выжить во всех, самых невероятных переделках, а «братская солидарность» оказывается сильнее любых запретов. Жанно прекрасно понимает, что именно эта поддержка брата делает его в какой-то мере неуязвимым: «И мой младший брат Клод не знает, что скоро я приду за ним и что, если бы он не сказал “да”, если бы нам не довелось пережить эти годы вдвоем, нас бы давно уже не было на свете» [Там же: 12].

Таковы герои, принадлежащие к одному лагерю, лагерю активной борьбы с фашизмом. Их поддерживают, с ними связаны многие, казалось бы, совсем незначительные, эпизодические персонажи книги – простые люди, простые французы, которые не борются открыто, но поступают в критический момент по совести, помогают, поддерживают тех, кто решился на сопротивление. Это и пассажиры поезда, спрятавшие вовремя мальчика-еврея; это и рабочие, помогавшие ребятам собрать рассыпавшиеся по мостовой патроны; это и тюремный врач, делающий все что можно для своих пациентов-узников; это и честный французский адвокат, до последнего защищавший своего подопечного Марселя Лангера. Все эти герои в романе Марка Леви представляют мир правды, совести, добра и свободы.

По другую сторону находятся те, кто поддерживает фашизм и фашистов. Причем Леви практически не изображает немцев как психологически проработанных героев. Они воспринимаются в его романе как безличная вражеская сила. В качестве же отрицательных персонажей выступают как раз те французы, которые сознательно или бессознательно (по трусости, малодушию) оказались на стороне немцев. Это полиция, без жалости арестовывавшая ребят из Сопротивления и считавшая их террористами; французский прокурор, добивавшийся смертной казни для Марселя Лангера; кровавый Косса, один из своры полицеев; шеф полиции Маса; комиссар Фурна, избивающий в тюрьме своих пленников до потери сознания. Как ни странно, это и майор Сопротивления, отказавшийся предупредить ребят из 35-ой бригады об опасно-

сти, а значит, фактически их погубивший, и, наконец, сам маршал Петен: «Маршал Петен не просто отказался от борьбы, он намеревался сотрудничать с новыми диктаторами Европы, и в нашей стране, впавшей в оцепенение под руководством этого старца, уже всю засуетились премьер и другие министры, префекты, судьи, жандармы, полицейские, фашиствующие милиционеры, стараясь перешеголять друг друга в своих гнусных преступлениях» [Леви 2008: 19].

Таким образом, в романе сталкиваются не просто две воюющие силы: поработанная страна и нация поработителей, но конфликт лежит гораздо глубже. Он внутри самого французского общества, французского мира, далеко не однородного по своему составу. Не случайно главные герои, Жанно и его брат – евреи, а многие ребята 35-ой бригады – беженцы из разных стран: «Итак, вот маленький кусочек истории Шарля, Клода, Алонсо, Катрин, Софи, Розины, Марка, Эмиля и Робера – моих друзей: испанцев, итальянцев, поляков, венгров, румын – детей свободы» [Леви 2008: 13]; «Почти все мои товарищи были иностранцами, и каждый подвергался на родине репрессиям, многолетним преследованиям. Немецкие демократы на себе испытали, что представляет собой Гитлер, участники гражданской войны в Испании пережили диктатуру Фванко, а беженцы из Италии – фашистский режим Муссолини» [Там же: 19]. Оказывается, что объединяет людей не столько язык и место проживания, сколько личный опыт несвободы и насилия над ними и их близкими.

Показателен в романе эпизод, когда даже те, кто открыто борется с фашизмом – командование Сопротивлением в Лионе и, в частности, майор Сопротивления, решают пожертвовать жизнями бойцов 35-ой бригады для того, чтобы окончательная победа над гитлеровцами досталась французам. (Печально узнаваемый для русского читателя поворот сюжета!) Когда один из инспекторов, служащий в тулузском комиссариате и тайно сочувствующий Сопротивлению, узнает о том, что комиссар Жильяр готовит облаву на всю 35-ую бригаду, он тотчас предупреждает об этом нужных людей в Лионе, надеясь на спасение ребят. Получает сообщение лейтенант. Он докладывает обо всем своему начальнику, майору Сопротивления, и замечает при этом, что они еще успеют вовремя предупредить членов 35-ой бригады об опасности. Однако майор отказывается что-либо предпринимать. Он «рассматривает ситуацию с позиции здравого политического смысла» [Леви 2008: 279] и цинично заявляет, что приближается конец войны и Франции не нужны героини-иностранцы, ей нужны героини-французки: «Мужчины, женщины о которых идет речь, все сплошь венгры, испанцы, итальянцы, поляки и так далее; короче говоря, все они или почти все – иностранцы. А когда Франция будет освобождена, желательно, чтобы в Истории войны говорилось о том, что эту свободу завоевали именно французы» [Там же: 279]; «Через какое-то время страна воспрянет, очнется от войны; так вот, необходимо, чтобы она встретила освобождение с высоко поднятой головой, чтобы население

сплотилось вокруг единого вождя, и этим вождем станет Голль. Победа просто обязана быть нашей. Как это ни прискорбно, но Франции понадобятся герои-французы, а герои-иностранцы ей не нужны» [Там же: 280].

Как видим, на протяжении всей книги Леви настойчиво проводит идею о том, что война во Франции прежде всего выявила нравственный потенциал всех граждан страны, от маршала Петена до простого рабочего. Не случайно начинается роман своеобразным историческим введением. Рассказчик, повзрослевший Жанно, обращаясь к своей любимой, говорит о важности исторического контекста, в котором будут происходить дальнейшие события: «Нужно, чтобы ты поняла исторический контекст, в котором мы тогда жили...» [Леви 2008: 17]. Далее следует подробное изложение политической ситуации во Франции времен войны, причем, изложение оценочное.

Как уже говорилось, роман «Дети свободы» был написан Марком Леви на основании многочисленных документальных свидетельств с явным желанием вновь приподнять «трудные» темы французской истории XX века. Не случайно писатель неоднократно использует прямой исторический комментарий в своем повествовании, словно информируя и просвещая читателей. Автор не скрывает негативного отношения к официальной политике французского правительства, которое предало и свой народ, и демократию, и саму идею гуманизма: «Высказав лояльность нацистской Германии, маршал Петен поверг Францию в один из самых мрачных периодов ее истории. Республика пала, уступив место тому, что отныне стало называться французским государством. Карту рассекла горизонтальная линия, поделившая страну на две зоны – оккупированную на севере и так называемую свободную на юге. Однако свобода эта оказалась весьма относительной. Каждый день появлялся очередной набор декретов, обрекавших на бесправное существование два миллиона иностранных граждан, мужчин, женщин и детей, живших во Франции; отныне им запрещалось работать по специальности, учиться в школах, свободно передвигаться, а вскоре, очень скоро, просто-напросто жить» [Леви 2008: 18].

По-видимому, идея пересмотра истории, восстановления правды вообще дорога Марку Леви как писателю. В своих интервью он открыто подчеркивает это. Так, например, на вопрос о том, что значит для него роман «Дети свободы» – «дань уважения отцу, истории, стране», Леви отвечает конкретно и однозначно: «Мне стыдно за Францию времен войны. Тогдашнее правительство неблестяще показало себя в сотрудничестве с нацистами»; «Не знаю, как сейчас преподают в школе историю, но когда я

учился, рассказывали, как началась война, в учебнике, было всего пару строчек про оккупацию. А дальше очень много внимания уделяли генералу де Голлю, его роли, правительству в изгнании и освобождению. А о роли Виши, оккупации, и о том, что Франция превратилась в полицейскую державу, о депортации и охоте на людей – замалчивали, не любили говорить. Только с приходом к власти Жака Ширака произошло официальное признание всех неприятных моментов. Благодаря ему перестали стесняться говорить об этом» [Леви: 2009]

Возможно, роман стал своеобразным вкладом писателя в осмысление и освоение сложного, далеко не однозначного периода в истории Франции – военного периода. Этой «неожиданной» книгой Леви всколыхнул современников – своих читателей, молодежь. Подтверждают это многочисленные отзывы французских читателей в Интернете. Судя по ним, роман «Дети свободы» среди произведений Леви стал одной из наиболее обсуждаемых книг. Многие французские читатели пишут о том, что роман привлек их именно своей темой – войны и Сопротивления, не часто возникающей в нынешней литературе. Интересно, что даже в критических отзывах обязательно присутствует элемент положительной оценки, нота гражданской и человеческой поддержки [Critiques de Marc Levy 2012]. Как того и хотел писатель, ему удалось заставить современных людей обернуться в прошлое, правдиво посмотреть на многие вещи, примерить это прошлое на себя, подумать о том, как бы каждый из нас повел себя на месте героев романа. Ведь конфликт и проблематика книги оказываются не только историческими или политическими, но прежде всего нравственными. Главное в любой истории, в любой политике, убеждает нас, продолжая практически бесконечный список своих литературных предшественников современный французский прозаик Марк Леви, – это проблема выбора, которая стоит перед каждым человеком, и каждый ее решает по-своему.

ЛИТЕРАТУРА

Леви М. Дети свободы / Пер. И. Волевич. – М.: Иностранка, 2008. – 464 с.

Леви М. Интервью журналу «Досуг и развлечения» № 50. 2005: [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://roman-sirokov.ru>.

Леви М. Интервью Ю. Бурмистровой (Частный корреспондент), 2009: [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.chaskor.ru/p.php?id=6361>.

Assouline D., Lallaoui M. Un Siècle d'immigrations en France. Deuxième période 1919 / 1945. De l'usine au maquis. Barcelone, 1996.

Critiques de Marc Levy [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.babelio.com> [дата обращения – 29 июля 2012].

Данные об авторах:

Анна Васильевна Грасько – ученица французской гимназии № 39 г. Екатеринбурга.

Адрес: 620144, г. Екатеринбург, ул. Союзная, д. 26.

E-mail: Anna-grasko@yandex.ru

Юлия Владимировна Матвеева – доктор филологических наук, доцент кафедры русской литературы XX и XXI веков Уральского федерального университета.

Адрес: 620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, д. 51.

E-mail: Julia-matveeva@yandex.ru

About the authors:

Anna Vasilievna Grasko is a pupil of French school № 39 (Yekaterinburg).

Yuliya Vladimirovna Matveeva is a Doctor of Philology, Assistant Professor of the Chair of Russian Literature of the XX-XXI-th centuryThe Ural Federal University (Yekaterinburg);

ИДЕТ УРОК

УДК 372.882.161.1 ББК Ч426.839(=411.2)

Т.Е. Коптяева
Екатеринбург, Россия

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИТОГОВОГО ЗАНЯТИЯ ПО ТЕМЕ «РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА XVIII ВЕКА»

Аннотация: Зачет и семинар по русской литературе XVIII века, представленные в статье, – это не только возможные методические формы итогового занятия по литературе этого периода, ориентирующие на систематизацию и обобщение изученного материала, но и формы организации учебного пространства, которые позволяют учащимся представить целостную картину развития общества и культуры XVIII века, обнаружить и установить взаимосвязь между предметами гуманитарного цикла: литературой, риторикой, историей, обществознанием и МХК.

Ключевые слова: итоговое занятие, XVIII век, методика преподавания литературы, риторика, история, обществознание.

Т.Е. Koptayeva
Yekaterinburg, Russia

THE METHODOLOGY OF THE FINAL SESSION ON “RUSSIAN LITERATURE AND CULTURE XVIII CENTURY”

Abstract: The pretest and the seminar on Russian literature of the XVIII century, presented in the article, are not only possible methodological forms of the resulting literature lessons of this period, benchmarking and focusing on systematization and generalization of the studied material. This pretest and this seminar are also the forms of organization of educational space, which allow students to present a coherent picture of the development of the society and culture of the XVIII century, to locate and establish the relationship between the subjects of a humanitarian cycle: Literature, Rhetoric, History, Society studies and World Art.

Keywords: final lesson, XVIII century, methods of teaching literature, rhetoric, history, social studies.

Зачет и семинар – это не только методические формы, ориентирующие на систематизацию и обобщение материала, но и формы, которые позволяют учащимся обнаружить и установить взаимосвязь между предметами гуманитарного цикла (литературой, риторикой, историей и МХК), представить целостную картину развития общества и культуры XVIII века. Зачет и семинар – это уроки, на которых осуществляется интеграция разных школьных предметов и разнообразных сфер культуры.

Сама тема занятия – «Русская культура и литература XVIII века» – поддерживает установку на интеграцию, позволяет рассматривать литературу данного исторического периода не изолированно, а в контексте эпохи. Д.С. Лихачев предлагал рассматривать культуру как определенное духовно-этическое органическое поле, из которого нельзя изъять хотя бы одну какую-либо часть. В это поле, по его мнению, «всегда входили религия, наука, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства» [Лихачев 2006], а также язык, который он считает одним из главных проявлений культуры.

Ценность интегрированных уроков неоднократно подчеркивалась: они способствуют овладению учащимися комплексными знаниями, приобщают их к духовным ценностям русской культуры, формируют мировоззрение, нравственные качества, духовно обогащают учеников, развивают интерес к истории и культуре своей страны, воспитывают уважение к историческому прошлому своей страны, углубляют знания учащихся по предметам гуманитарного профиля, способствуют их эмоциональному

их восприятию, совершенствуют коммуникативные навыки, развивают творческий потенциал личности школьника.

Выбор учителем формы организации и проведения итогового занятия по русской литературе XVIII века зависит от трех составляющих: от цели, которую ставит учитель перед собой (проверить знания учащихся или углубить эти знания и расширить кругозор учащихся), от готовности самого педагога к применению той или другой формы, от характеристики класса (углубленный уровень изучения литературы или базовый, творческий класс или нет).

Семинар по теме:

«Русская литература и культура XVIII века»

Семинар – это учебное занятие под руководством преподавателя с целью обобщения, систематизации, углубления знаний и расширения кругозора учащихся, развития их коммуникативных способностей, формирования ценностных ориентиров, высокой степени компетентности по данной теме. Семинар – это форма коллективно-распределительной деятельности, форма взаимного обучения учащихся, объединенных в группы; сотрудничества как учащихся с педагогом, так и учащихся между собой. Задания семинарского занятия могут носить индивидуальный, групповой и общий характер.

Групповые задания – ядро семинара. Класс заранее (в начале изучения литературы XVIII века) делится на 4 группы, каждая группа получает задание: ряд заданий предполагает работу с научной литературой, биографиями писателей, художников, другие задания – анализ художественных текстов эпохи.

Индивидуальные задания заранее предлагают учащимся, они требуют от учащихся специальной подготовки. Это может быть выразительное чтение поэтического произведения, сообщения учащихся о государственных деятелях, писателях, архитекторах и художниках и их творчестве, работа с текстами эпистолярного жанра, создание с помощью устного словесного рисования парадного портрета одного из русских монархов. Для выполнения заданий учащиеся могут воспользоваться списком литературы, предложенным учителем, либо самостоятельно подобрать литературу по выбранной теме сообщения. Приготовленные сообщения учащиеся представляют непосредственно на семинарском занятии.

Задания общего характера не требуют длительной подготовки, так как основаны на тех знаниях, которые девятиклассники получили в процессе изучения литературы XVIII века на уроках.

Педагог при подготовке и проведении такого вида урока как семинар исполняет роль организатора, консультанта, руководителя, ведущего; главными героями семинара становятся ученики.

Цели семинарского занятия: поддержать интерес учащихся к изучению истории, культуры и литературы XVIII века; систематизировать знания учащихся, полученные в системе уроков по литературе XVIII века; формировать навыки работы с научными источниками; способствовать интеграции знаний учащихся из разных предметов школьного курса.

Иллюстративный материал: портрет Екатерины II В.Л. Боровиковского, памятник Петру I скульптора Э.М. Фальконе, галерея портретов русских писателей XVIII–XX века, портреты, написанные художниками XVIII века (Д.Г. Левицкого, В.Л. Боровиковского, Ф.С. Рокотова), фотоизображения памятников архитектуры XVIII века: дворец Меншикова (архитектор Г. Шедель, 1710 г.), Строгановский дворец (архитектор Ф.Б. Растрелли, века середина XVIII), Большой дворец в Петергофе (архитектор Б.Ф. Растрелли, 1746–1755 гг.), Большой дворец в Царском Селе (архитектор Б.Ф. Растрелли, 1752–1756 гг.), Шереметевский дворец (архитектор С.И. Чевакинский, Ф.С. Аргунов, середина XVIII века), Петропавловский собор (архитектор Д. Трезини, 1713–1733 гг.), Александро-Невская лавра (архитекторы Д. Трезини, М. Земцов и др., 1710–1790 гг.), скульптура XVIII века: статуя Анны Леопольдовны с арапчонком К.Б. Растрелли (1741 г.), бюст М.В. Ломоносова работы Ф.И. Шубина (1792 г.), памятник Суворову М.И. Козловского (1799–1801 гг.).

Ход урока

Этап 1. Монархи и монархини

Учитель: Невозможно вести разговор о культуре и литературе той или иной эпохи, не обращаясь к истории.

Общее задание № 1: Перед вами два изображения государственных деятелей, без которых трудно представить дух эпохи XVIII века. Кто изображен на портрете, а кто в скульптуре? Что вы о них знаете? (Ребятам предлагается памятник Петру I скульптора

Э.М. Фальконе и портрет Екатерины II Д.Г. Левицкого).

Общее задание № 2: Портрет какого государственного деятеля вы не увидели? Именно ее описал М.В. Ломоносов в своем стихотворении «Надпись на иллюминацию, предъявленную в торжественный день 1748 г. ...»:

Богиня красотой, породой Ты богиня,
Повсюду громкими делами героиня,
Ты мать щедротами, Ты именем покой:
Смущенный бранью мир мирит Господь Тобой.

Групповое задание № 1: Большинство мыслящих людей XVIII века идеальным строем для России считало монархию, которая противопоставлялась деспотии. Просвещенный монарх – мечта, идеал, надежда самых лучших умов того времени. Какими же были русские монархи XVIII века? Соответствовали ли они этому высокому идеалу? Почему так неоднозначно мнение русских историографов об их правлении? (Сообщения учащихся о государственных деятелях XVIII века: Петре I, Елизавете Петровне, Екатерине II.)

Общее задание № 3: На любом парадном портрете вы обнаружите не только внешний облик монарха (монархини), но и символы-предметы, и цветовой фон, которые помогают понять его (ее) заслуги перед государством, передать характер. Какие символические предметы вы бы поместили на парадный портрет Елизаветы Петровны? Почему? Какой фон бы вы выбрали для картины и почему? Чтобы вам было легче работать, вспомните, какие достоинства, заслуги царицы описал в своих произведениях М.В. Ломоносов. Нарисуйте словесный парадный портрет русской царицы.

Этап 2. Поэт и царь

Учитель: Жизнь общества, образы монархов, прогрессивные идеи XVIII века не могли не найти свое отражение в литературе этого периода.

Общее задание № 4: Вспомним поэтов, писателей, драматургов XVIII века, в чьем творчестве тема монарха была ведущей.

Групповое задание № 2. Как складывались взаимоотношения поэтов и монархов? В чем состоит разница в изображении монарха / монархини в произведениях Ломоносова и Державина? Как тема монарха воплотилась в пьесе «Недоросль» Фонвизина?

Индивидуальное задание № 1: Выразительное чтение стихотворения Г.Р. Державина «Властителям и судиям» наизусть одним из учащихся.

Этап 3. Поэты: судьбы.

Общее задание № 5: Перед вами галерея портретов русских писателей. Выберите только те из портретов, на которых изображены литераторы XVIII века (Д.И. Фонвизин, Г.Р. Державин, М.В. Ломоносов, Н.М. Карамзин).

Общее задание № 6: У каждого писателя – своя неповторимая судьба. По одной детали биографии определите, о ком идет речь:

а) прославился не только как поэт, но и как историк, языковед, физик, химик и астроном. (М.В. Ломоносов);

б) получил за свое произведение от императрицы драгоценную шкатулку, полную денег. (Г.Р. Державин);

в) затеял журнальную полемику с Екатериной II. (Д.И. Фонвизин);

г) этот человек, по мнению Екатерины II, заслужил за свою книгу смертную казнь, которую она «по милосердию и для всеобщей радости» заменила ему десятилетней ссылкой в Сибирь. (А.Н. Радищев);

д) Он прославился не только как поэт, писатель и редактор журналов, но и по именному указу Александра I получил звание историографа. (Н.М. Карамзин).

Индивидуальное задание № 3: Особое место в литературе XVIII века отводилось эпистолярному жанру. Переписка велась не только деловая, но и личная; в это время письма писались на разных языках и с разными целями. Сегодня у нас с вами есть возможность познакомиться с двумя письмами. Попробуем определить, умонастроения и переживания каких литературных явлений XVIII века воплощены в этих письмах?

Письмо № 1.

(Д.И. Фонвизин – сестре)

Санкт – Петербург 1766

Января 23 и 24 чисел

Матушка сестрица! Я не получал еще писем ваших, которые писали вы ко мне в понедельник; однако получить их надеюсь. Невозможно, чтоб вы ко мне не писали, зная, сколь мне письма ваши дороги и что они только составляют все мое утешение. Признаюсь тебе, матушка, что проведя здесь несколько дней, уже был я во всех собраниях, видел здешние веселья, их не чувствуя, и кажется мне, что здешний свет уже не один раз глазам моим представился. Но все сие столь далеко от того, что б хотя мало сделать мне могло отраду в моей горести, которая непременно должна меня терзать, как вспоминаю то, что я с вами розно! Каждую минуту я то вспоминаю, следовательно, и терзаюсь каждую минуту. Теперь сижу я один в моей комнате и, говоря с тобою через письмо, чувствую в тысячу раз более удовольствия, нежели вчера и третьего дня, окружен будучи великим множеством людей. Воображаю тебя, говорю мысленно с тобою, тужу с тобою о том, что мы разлучены, и бог знает надолго ль. Наконец, чувствую, что сердце мое терзается от того, что представляют мысли.

Письмо № 2.

Письмо М. И. Воронцову

30 декабря 1759 г.

Сиятельнейший рейхс-граф,

Милостивый государь Михайло Ларионович!

В надежде на высокую вашего сиятельства милость принимаю дерзновение утруждать вас, милостивого государя, всеуниженным прошением, касающемся более до общей, нежели до моей пользы, в котором уповаю милостивейшего от вашего сиятельства извинения, когда вам усердные мои труды представляю. Через 15 лет нес я на себе четыре профессии, то есть в обоем красноречии, в физике и в химии, и оные отправлял не так, чтобы как-нибудь препроводить время, но во всех показал знатные изобретения... Сверх сего уже 3 года отправляю дела канцелярские, стараясь о распространении наук в отечестве...

Совершенное право имею всенижайше просить о произведении меня в вице-президенты Академии российских наук...

В ожидании такой вашей отеческой милости с глубоким высокопочитанием пребываю

милостивый государь
вашего сиятельства
всеуниженный и всеусердный слуга
Михайло Ломоносов.

Учитель: На смену классицизму пришел сентиментализм. Давайте послушаем выразительное чтение наизусть стихотворения Н.М. Карамзина «Осень» и определим, что нового внес сентиментализм в литературу XVIII века?

Индивидуальное задание № 2: Выразительное чтение наизусть стихотворения одним из учащихся.

Групповое задание 3: Одним из жанров литературы XVIII века стал жанр «памятника». Кто из поэтов этого времени создал себе духовный нетленный памятник? Прочитайте тексты выразительно и попробуйте определить принципиальную разницу между позициями авторов. Кто продолжил традицию «памятника» в XIX веке?

Этап 4. Дух эпохи в изобразительном искусстве XVIII века.

Учитель: Эпоха просвещения нашла отражение в искусстве XVIII века. Исследователями истории культуры не раз замечалось, что в странах, почему-либо задержавшихся в темпах своей культурной эволюции, когда они начинают наверстывать отставание, развитие идет ускоренно, смена одного этапа другим совершается в короткие сроки. Так происходит выравнивание общемирового культурного процесса. Так и было в России: в течение одного столетия ее искусство проделало путь, приблизительно аналогичный тому, какой другие страны Европы прошли за несколько веков.

Групповое задание 4: Сообщение учащихся о художниках, скульпторах, архитекторах XVIII века: выберите произведения изобразительного искусства XVIII века, в которых, по Вашему мнению, наиболее ярко выразился дух эпохи.

Этап 5. Подведение итогов.

Наше путешествие в XVIII век завершается. Каким, по вашему мнению, был этот век? Какие определения вы бы ему дали? Подберите синонимы к слову «век».

Урок-зачет по русской литературе XVIII века

Зачет – это вид учебной деятельности, который призван проверить знания, полученные учащимися по определенной теме, разделу; может проводиться в письменной и устной форме. Проверка знаний учащихся осуществляется с помощью вопросов, поставленных педагогом, ориентирующих на знание художественных произведений, биографий писателей, литературных направлений и жанров этого периода, знаний по истории и культуре.

В зачет по русской литературе XVIII века включено творческое задание, связанное с осмыслением изученных произведений этого периода или с характеристикой понравившегося литературного героя, с выражением личного понимания проблемы. Такая форма обобщающего урока позволяет выявить не только знания учащихся – предметную составляющую

щую, но и развить коммуникативные навыки учащихся и определить их ценностные ориентиры.

1. Соотнесите понятия:

Романтизм	
Сентиментализм	образцовый
Классицизм	чувственный
Реализм	

2. Дайте характеристику литературному направлению классицизм.

3. На какие группы делились все жанры литературы при классицизме?

4. Назовите «низкие» жанры. Приведите примеры 2-3 произведений.

5. Дайте определение оде как жанру литературы.

6. Какие требования предъявлял классицизм к драматическим произведениям?

7. В каком комедийном персонаже узнала себя Екатерина II?

8. Кому посвятил эти строки М.В. Ломоносов:

Богиня красотой, породой Ты богиня,
Повсюду громкими делами Героиня,
Ты мать щедротами, Ты именем покой:
Смущенный бранью мир мирит Господь Тобой.

9. Кто из поэтов XVIII века создал стихотворение в жанре «памятника»? Кто в XIX веке продолжил начатую традицию?

10. По одной черте биографии определите писателя XVIII века:

1) Будучи в гвардии участвовал в подавлении восстания Пугачева и поимке самого самозванца.

2) Родился в крестьянской семье.

3) Служил при Министерстве иностранных дел, заставлял журнальную полемику с самой Екатериной II.

11. Что нового внес сентиментализм в русскую литературу? Чем обогатил ее?

12. Перед вами стихотворение Н.М. Карамзина «Осень». К какому литературному направлению оно принадлежит? Приведите доказательства. О чем это стихотворение?

Странник, стоящий на холме,
Взором унылым
Сматривает на бледную осень,
Томно вздыхая.
Странник печальный, утешся:
Вянет природа
Только на малое время;
Все оживится,
Все обновится весною;
С гордой улыбкой
Снова природа восстанет
В брачной одежде.
Смертный, ах! Вянет навеки!
Старец весною
Чувствует хладную зиму
Ветхия жизни.

13. По предложенной цитате определите автора произведения, его название и героя:

1) «Я отошел от двора без деревень, без ленты, без чинов, да мое принес домой неповрежденное, мою душу, мою честь, мои правила».

2) «Ах, создатель, спаси и помилуй! Да кабы братец в ту ж минуту отойти не изволил, то б я с ним полomalась. Во что б бог не поставил. Притупились бы эти (указывая на ногти), я б и клыков беречь не стала».

3) «Мне нельзя жить, нельзя!.. О, если бы упало на меня небо! Если бы земля поглотила бедную!.. Нет! Небо не падает, земля не колеблется! Горе мне!»

4) Послал в Россию Человека,
Каков неслыхан был от века.
Сквозь все препятства он вознес
Главу победами венчанну,
Россию, грубостью попоранну
С собой возвысил до небес.

14. Каких художников, архитекторов, скульпторов XVIII века вы знаете?

15. Какой жанр господствует в живописи?

16. Какие государственные деятели изображены на предложенных вам иллюстрациях?

17. **Творческое задание:** Какое произведение XVIII века вам запомнилось (понравилось)? Кто из героев произвел на вас впечатление? Аргументируйте свои ответы.

Критерии оценки

предложенных учащимся заданий

1. Каждое выполненное задание оценивается в 1 балл (№ 1 – № 16):

8 баллов – «3»

9 – 14 баллов – «4»

15 – 16 баллов – «5».

Менее 8 баллов – «2».

2. Задание № 17 оценивается отдельно по следующим критериям: умение выразить свое впечатление, отношение; построить текст-рассуждение, привести аргументы; понимание прочитанного произведения, образа; богатство и выразительность речи; отсутствие грубых логических и фактических недочетов.

Список литературы

для подготовки к зачету и семинару по теме:
«Русская литература XVIII века».

История:

Ключевский В.О. Литературные портреты / Сост., вступ. ст. А.Ф. Смирнова. – М.: Современник, 1991. – 461 с.

Россия под скипетром Романовых. – Московский филиал СП «Интербук», 1990.

Литература:

Западов А.В. Отец русской поэзии: о творчестве Ломоносова. – М.: Совет. писатель, 1961. – 282 с.

Муратов М. Денис Иванович Фонвизин. – М.: Государственное Издательство Детской Литературы Министерства просвещения РСФСР, 1953. – 226 с.

Равич Н.А. Повесть о великом поморе. – М.: Детгиз, 1961.

Рассадин С.Б. Сатиры смелой властелин: книга о Д.И. Фонвизине. – М.: Книга, 1985.

Серман И.З. Гаврила Романович Державин. – Л.: Просвещение, 1967. – 119 с.

«Столетия не сотрут...»: Русские классики и их читатели. – М.: Книга, 1998.

Фиалков Ю. Сделал всё, что мог: из жизни М.В. Ломоносова. – М.: Дет. лит., 1972. – 126 с.

Ходасевич В.Ф. Державин. – М.: Книга, 1988.

Щеблыкин И.П. Михаил Ломоносов. Очерк жизни и поэтического творчества. – М.: Просвещение, 1969. – 104 с.

Шторм Г.П. Избранные произведения: В 2 т. Т. 2: Потаенный Радищев: Вторая жизнь «Путешествия из Петербурга в Москву». – М.: Худож. лит., 1985. – 334 с.

Эйдельман Н.Я. Твой восемнадцатый век. – М.: Дет. лит., 1986.

Искусство:

Где плещет невяская волна: Альбом / Сост. Б.Б. Фабрицкий, И.П. Шмелёв. – Л.: Художник РСФСР, 1989.- 272 с.: ил.

Глинка Н.И. «Строгий, стройный вид...». – М.: Дет. лит., 1992. – 370 с., ил.

Государственный русский музей. Альбом. – Л.: Искусство, 1989.

Государственный Эрмитаж. – Л., 1990.

Дмитриева Н.А. Краткая история искусств. – М.: Искусство, 1990. – С. 267-310.

Данные об авторе:

Татьяна Евгеньевна Коптяева – учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 44 г. Екатеринбург.

Адрес: 620085, г. Екатеринбург, ул. Санаторная, 20.

E-mail: tanyakoptayeva@yandex.ru

About the author:

Tatyana Evgenyevna Koptayeva is a teacher of Russian language and literature of the higher qualifying category, Secondary general education school № 44 (Yekaterinburg).

И.Н. Максимова
Екатеринбург, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ В ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация: Статья содержит разработку урока литературы в 8 классе, выполненную с учётом психологических особенностей обучающихся. Автором предложен один из возможных вариантов применения методов психолингвистики в школьной практике.

Ключевые слова: психологические особенности, асимметрия головного мозга, правое и левое полушарие, ведущая модальность восприятия.

I.N. Maximova
Yekaterinburg, Russia

THE USAGE OF PSYCHOLINGUISTIC METHODS IN TEACHING PRACTICE BASED ON SCHOOL EXPERIENCE

Abstract: The article contains the workout of literature lesson for the 8th grade, developed according to the psychological constitution of students. The author suggests one of the possible variants of psycholinguistics application in the school teaching practice.

Key words: psychological constitution, brain asymmetry, right and left hemispheres, major apprehension modality.

Большое значение для оптимизации обучения имеет знание преподавателем тех особенностей, которые определяют психологические различия между учащимися в его классе. Например, такими важными особенностями являются характер предпочтений при сборе информации (зрительный, слуховой, моторный каналы) и доминирующее в процессе обучения полушарие головного мозга.

Как известно, для людей с доминирующим левым полушарием свойственны словесно-логический характер познавательных процессов, склонность к абстрагированию и обобщению, а для правополушарных людей – конкретно-образное мышление и развитое воображение. Говоря же о репрезентативной системе, не следует забывать, что любая информация должна предварительно транслироваться в ведущую модальность памяти, понимания. Ученик лучше справится с заданием и запомнит информацию, если инструкция учителя совпадет с его ведущей модальностью. При этом в процессе обучения для лучшего усвоения материала преподаватель должен не только учитывать психологические особенности обучающихся, но и способствовать развитию менее активного полушария головного мозга, а также всех модальностей восприятия. Примером подобного опыта может послужить следующий урок литературы в 8 классе.

Данное занятие было разработано с учётом психологических особенностей обучающихся конкретного класса одной из екатеринбургских школ. В ходе диагностики межполушарной асимметрии головного мозга (диагностика А.Р. Лурия) и ведущей модальности восприятия было выявлено, что у большинства учащихся 8 класса ведущим полушарием является левое; ведущие же модальности восприятия распределились в ученическом коллективе следующим образом: кинестеты – 54%, аудиалы – 32%, визуалы – 14%.

Следовательно, для урока, посвящённого повторению и обобщению пройденного материала и не предусматривающего усвоение большого объёма новой информации, были разработаны задания, направленные на развитие менее активного у большинства учащихся правого полушария и на активизацию всех модальностей восприятия. Предлагаем описание данного занятия – последнего в учебном году урока литературы, завершающего курс изучения предмета в 8 классе.

Тема урока: «Что остаётся от книги потом – после того, как её прочитали?..»

Цели урока:

Образовательная: повторить и обобщить сведения о писателях и произведениях, изученных в 8 классе.

Развивающие:

1. Развитие быстроты реакции, внимания, мышления, речи и памяти.

2. Развитие познавательной активности и самостоятельности, установка на продолжение образования, познавательной мотивации в широком смысле.

3. Развитие связной речи учащихся.

Воспитательные:

1. Нравственное воспитание обучающихся.

2. Приобретение навыков самооценки своей образовательной деятельности.

3. Воспитание интереса к изучению предмета.

Тип урока: Обобщение и систематизация изученного материала.

Оборудование: Мультимедийная установка, презентация, аудиозаписи: И. Брамс «Венгерский танец № 4», П.И. Чайковский «Первый концерт для фортепиано», С.В. Рахманинов «Вокализ ор. 34 № 14 для оркестра», «Итальянская полька», А. Вивальди «Сезоны. Лето», Ф. Шуберт «Серенада», Бетховен «Симфония по. 5».

Содержание урока.

I. Постановка цели урока и мотивация учебной деятельности учащихся.

Задача учителя на этом этапе урока – мотивировать учащихся, сосредоточить их внимание, т.к. оно является основой работоспособности.

Учитель. Наш сегодняшний урок посвящён окончанию курса литературы за 8 класс. И мы с вами подведём своеобразный итог тому, о чём мы говорили в течение учебного года. В одной из песен Владимира Высоцкого есть такая строчка: «Что остаётся от сказки потом, после того, как её рассказали?» Я для вас перефразировала эту строчку таким образом: «Что остаётся от книги потом – после того, как её прочитали?» Это очень сложный вопрос. Попробуем сегодня ответить на него. Как вы считаете, что остаётся от книги потом – после её прочтения?

Ответы учеников:

– После прочтения книги остаётся впечатление от неё, эмоции, которые ты испытал во время чтения.

– Закрыв книгу, ты начинаешь размышлять над прочитанным, происходит осмысление произведения.

II. Воспроизведение и коррекция опорных знаний.

Задача учителя – задействовать процессы памяти: извлечь ранее полученную информацию из памяти (воспроизведение).

Учитель. Мы не должны забывать, что литература – это вид искусства, и в первую очередь она воздействует на чувства, эмоции человека. И вы совершенно правы: важно также и осмысление прочитанного. Поэтому можно говорить о том, что литература направлена на воспитание чувств человека и его мысли. Вот именно с вашими чувствами и вашими мыслями мы и будем сегодня работать. При этом у каждого получится свой результат работы, потому что каждый по-своему воспринимает чувствами и умом то или иное художественное произведение.

Говорили мы в этом году об очень значимых для русской культуры, русской литературы произведениях. Дома вы заполнили первые четыре колонки таблицы:

Автор	Название произведения	Главные герои	Основные проблемы	Задание 1	Задание 2

Несколько учеников зачитывают содержание таблицы. Предлагаем некоторые из ответов:

– А.С. Пушкин, «Капитанская дочка»; Гринёв, Пугачёв, Маша Миронова, Савельич; социальные проблемы, проблема сохранения чести человека, трагедия сильной личности;

– М.Ю. Лермонтов, «Мцыри»; Мцыри, монах; смысл человеческого существования, жестокость рока, права личности, свобода человека;

– Н.В. Гоголь, «Ревизор»; Хлестаков, городничий, чиновники; высмеивание социальных пороков;

– И.С. Тургенев, «Ася»; господин Н.Н., Ася, Гагин; любовная драма, проблема человеческого малодушия, образ русской девушки.

III. Повторение и анализ основных фактов, событий, явлений.

Задание направлено на развитие правого полушария:

1) целостное, эмоционально-чувственное восприятие, в частности музыкальных произведений;

2) более быстрая, в образах переработка информации;

3) мгновенный чувственный анализ сложных сигналов, интуитивная ориентация в окружающем мире;

4) использование ощущений, догадок, предчувствий, представлений.

Развитие способности переживать настроения и чувства, выражаемые композитором в музыкальном произведении. Музыкальное восприятие как процесс категоризации осуществляется в отнесении услышанного к определенному литературному произведению, характеру художественного образа [Брунер 1977: 34]. Восприятие музыкального образа предполагает непосредственную отзывчивость учащихся на музыку.

Учитель. Первое задание – нужно заполнить пятую колонку таблицы. Сейчас прозвучат отрывки из классических музыкальных произведений. Ваша задача – соотнести чувства и эмоции, передаваемые композитором, с теми литературными произведениями, о которых мы в этом году говорили. Музыка может быть связана у вас с каким-то литературным героем, его характером или с какой-то определённой ситуацией, описанной в книге, а возможно, данная мелодия ассоциируется со всем литературным произведением.

Ученики слушают отрывки из музыкальных произведений и заполняют таблицу: напротив названия произведения указывают номер музыкального отрывка и кратко поясняют свой выбор. Примеры ответов учеников:

– Бетховен «Симфония по. 5» – «Пугачёвский бунт», «Побег Мцыри из монастыря во время грозы», «Схватка Мцыри с барсом», «Жестокость полковника», «Сцена повешения капитана Миронова»;

– Ф. Шуберт «Серенада» – «Многогранный характер Аси. Задумчивость», «Несчастливая любовь Лизы», «Н.Н. понимает, что любит Асю»;

– А. Вивальди «Сезоны. Лето» – «Танец Вареньки на балу», «Хлестаков врёт, врёт и врёт и не может остановиться»;

– С.В. Рахманинов «Итальянская полька» – «Легкомысленность Хлестакова», «Ветреный Хлестаков», «Суетливые чиновники во время приезда ревизора»;

– С.В. Рахманинов «Вокализ ор. 34 № 14 для оркестра» – «Тонкий душевный мир Лизы», «Чувства героев – Аси и Н.Н., которые расстались, не сказав друг другу нужных слов», «Встреча Эраста и Лизы», «Взгляд Аси на господина Н.Н.», «Мелодия мягкая, спокойная. Напоминает «Море» Жуковского»;

– П.И. Чайковский «Первый концерт для фортепиано» – «Влюблённое состояние Ивана Василье-

вича», «Счастлиное спасение невинно осуждённого Гринёва», «Танец Вареньки и её отца»;

– И. Брамс «Венгерский танец № 4» – «Состояние господина Н.Н. после последнего свидания с Асей», «Мучительное пребывание Мцыри в монастыре», «Смерть Мцыри».

IV. Обобщение и систематизация понятий, усвоение системы знаний и их применение для объяснения новых фактов и выполнения практических заданий.

Задание направлено на активизацию левого полушария – развитие логического мышления. Задача учителя на этом этапе урока – способствовать активизации мышления учащихся. Тесно связанное с памятью, мышление работает, составляя, сравнивая, обобщая, анализируя новую информацию на основе старой, которая находится в памяти.

Учитель. Литература воспитывает не только чувства, но и ум человека, помогает ему учиться думать, размышлять, анализировать. Следующее задание: соотнесите высказывание с произведением, изученным вами, и кратко поясните свой выбор.

Ниже приведены предложенные ученикам высказывания и некоторые ответы обучающихся:

– «Не покидайте никогда дороги долга и чести – это единственное, в чем мы почерпнем счастье» (Жорж Луи Леклерк Бюффон). – «Гринёв – человек чести, он остаётся верен слову дворянина, он благороден», «Капитан Миронов не стал присягать Пугачёву»;

– «Расплата за пороки в этом мире наступает всегда» (Д. Дидро). – «Чиновники расплатились за свои пороки, сами оказались одуроченными Хлестаковым», «Господин Н.Н. был наказан за малодушие: судьба отняла у него любовь Аси»;

– «Добрый человек не тот, кто умеет делать добро, а тот, кто не умеет делать зла» (В.О. Ключевский). – «Иван Васильевич считает, что зло – это то, что должно быть противоестественно для человека»;

– «Что такое свобода, знают лишь те, кто готов умереть за нее» (Ж. де Сталь). – «Мцыри готов умереть, но остаться свободным»;

– «Любовь уходит от того, кто её не достоин» – «Господин Н.Н. не был достоин любви Аси из-за своего малодушия»; «Эраст не достоин любви Лизы», «Господин Н.Н. не смог взять на себя ответственность за судьбу Аси и за это был наказан – прожил свою жизнь в одиночестве».

Ученики выполняют задание.

V. Самостоятельное выполнение учащимися заданий под контролем учителя.

Задание направлено на активизацию правого полушария – развитие эмоционального, наглядно образного мышления. Задача учителя – активизировать зрительное восприятие. Развитие речевых навыков письменной речи.

Учитель. Роль искусства не только в том, чтобы воздействовать на умы и души людей, но и благодаря этому сподвигнуть людей на ответное творчество. Сейчас вы на несколько минут попробуете стать писателями и напишете сочинение-миниатюру. Вам выданы карточки с опорными ключевыми

словами, которые взяты из произведения известного русского писателя, чьё имя я пока не буду называть. (Слова и выражения взяты из миниатюры М.М. Пришвина «Рождение звука»). Чтобы вам легче было представить, о чём в тексте идёт речь, предлагаю репродукции картин, на которых изображена ранняя весна. Автор описывает оттепель, а точнее – солнечное утро ранней весны. При написании миниатюры не обязательно использовать все ключевые слова, но в своём сочинении нужно обязательно применить какие-либо образные средства. Карточка с ключевыми словами и выражениями:

Оттепель солнечное утро дороги рыжие в лесу тишина лучи солнца на снегу	Снег осел рождается первый звук вытаивают хвоинки бегут ручьи свет вспышками там и тут
на опушках под деревьями кружки из-под снега начинают выпрыгивать веточки и лапки елей в прогалинах на опушках рождаются первые капли	

Ученики работают над созданием миниатюры. Желаящие зачитывают свои сочинения. Примеры написанных учениками сочинений:

«Я просыпаюсь ранним майским тёплым утром

И вижу: оттепель в окне моём стоит.

Тут голос мне послышался в тиши как будто...

Как будто я проснулся не один,

Весь мир живой со мной не спит.

Луч солнца отразился на окошке,

А на опушке под деревьями кружки.

Вот показались веточки от елей,

Свои хвоинки вытая из льда.

Бегут ручьи, все соловьи запели:

– Здесь так тепло! Пришла! Пришла весна!»

(Мария Б.)

«О как прелестно солнечное утро! Ранняя весна приходит на просторы леса. Рождаются первые звуки, солнечные лучи сквозь ветки падают на снег, воздух свеж. Ручейки запели свои песни – весенние песни. В прогалинах на опушке рождаются первые цветы». (Анастасия М.)

VI. Подведение итогов урока.

Заключительная часть урока, как итоговая, должна нести в себе позитивный эмоциональный заряд, сохраняя хорошее отношение к данному уроку и настраивая учащихся на дальнейшую плодотворную работу.

Учитель. Давайте подведём итог сегодняшнему разговору. Итак, что остается от книги потом – после того, как её прочитали?

Ученики отвечают:

Екатерина Х.: Остаются мысли автора, которые человек начинает в себе «воспитывать».

Анастасия М.: Остаётся вдохновение. Мы начинаем совершать поступки, которые могут быть связаны как с самим автором – нам хочется прочитать и другие его произведения, так и с собственным творчеством – сочинением стихов, рассказов.

Мария Б.: Прежде чем посмотреть фильм или спектакль по какому-то произведению, хочется сначала прочитать книгу, чтобы потом сравнить то, что создал режиссёр, актёры с тем, как это описал автор. Остаётся разное видение образов, событий. А значит, развивается фантазия.

Людмила Н.: Книга важна для личного жизненного опыта человека. Может быть, кто-то сможет увидеть себя в персонаже. Книга может помочь, подсказать, как поступить в какой-либо ситуации. Или поможет взглянуть на привычные вещи по-новому.

Данные об авторе:

Ирина Николаевна Максимова – учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории МАОУ СОШ № 4 с углублённым изучением отдельных предметов г. Екатеринбург.

Адрес: 620141, Екатеринбург, ул. Пехотинцев, 15.

E-mail: ekb-mou4@mail.ru

About the author:

Irina Nikolaevna Maximova is a Russian language and literature teacher of the highest skill accreditation level. school № 4 (Yekaterinburg).

Учитель. Я надеюсь, что во время летних каникул вы проведёте немало увлекательных и полезных часов за чтением книг. И на первом уроке в следующем учебном году поделитесь друг с другом тем, что же осталось от книг «потом – после того, как вы их прочитали».

Ученикам выдаётся список литературы на лето.

ЛИТЕРАТУРА

Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – С. 34.

М.Е. Зорина
Екатеринбург, Россия

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ В 7 КЛАССЕ

Аннотация: В данной статье рассматриваются вопросы преподавания на уроках русского языка в 7 классе темы «Правописание союзов “тоже”, “также”, “чтобы”, “зато” в психолингвистическом аспекте».

Ключевые слова: орфографическая грамотность, психолингвистические исследования, актуальные и потенциальные возможности учащихся, вербальная диагностика.

M.E. Zorina
Yekaterinburg, Russia

PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF LEARNING SPELLING IN 7TH GRADE

Abstract: In this article questions of teaching at Russian lessons in the 7th class of a subject “Spelling of the conjunctions TOO, ALSO, THAT, BUT” in psycholinguistic aspect are considered.

Keywords: spelling literacy, psycholinguistic researches, actual and potential possibilities of pupils, verbal diagnostics.

Анализируя причины низкого уровня орфографической грамотности современного школьника, мы пришли к выводу, что одним из условий изменения сложившейся ситуации является необходимость создания комфортной психологической среды на уроках обучения орфографии. Этому способствует проведение различных психолингвистических исследований, которые помогают педагогу раскрыть актуальные и потенциальные возможности учащихся и обеспечивают особый, профессиональный взгляд на всю систему работы учителя.

Составляя конспект урока русского языка по теме «Слитное написание союзов *тоже, также, чтобы, зато*» в 7 классе, мы постарались учесть результаты вербальной диагностики межполушарной асимметрии и диагностики ведущей модальности восприятия учащихся.

Так как большинство детей в классе являются левополушарными, мы продумали систему заданий, связанных с алгоритмизацией деятельности, активизирующей вербально-логические мыслительные

операции, учитывая при этом особенности интеллектуальной деятельности таких детей: способность мыслить элементами, идти от частного к целому, воспринимать материал в виде алгоритмов и схем, осуществлять взаимопроверку, ориентироваться на грамматику и союзы. Также учитывался и тот факт, что в классе есть правополушарные дети, которые способны мыслить целостно, гештальтно, зрительно и тактильно воспринимать предметы.

Мы использовали данные диагностики ведущей модальности восприятия учащихся, при этом имея в виду, что ученики-визуалы восприимчивы к интонации, обучаются слушая, легко повторяют услышанное, аудиалы испытывают потребность в непрерывной слуховой стимуляции, кинестеты же обучаются в действии, запоминают в движении.

Таким образом, на уроке изучения нового материала мы постарались организовать работу, опираясь на ведущий канал восприятия и в разнообразных видах деятельности развивать умения, свойственные детям с разными доминирующими полушариями.

Ход урока	Психолингвистическое обоснование
<p>1. Организационный момент. – Здравствуйте, ребята! Тема нашего урока – «Слитное написание союзов <i>тоже, также, чтобы, зато</i>», но хочу обратить ваше внимание на то, что в этой формулировке заключается правило, с которым мы должны сегодня познакомиться. – Как можно сформулировать это правило? (Союзы <i>тоже, также, чтобы, зато</i> пишутся слитно) – Правильно, и цель нашего урока – научиться отличать союзы <i>тоже, также, чтобы, зато</i> от омонимичных сочетаний. Таким образом, мы продолжаем работу по формированию навыка различения омонимичных слов разных частей речи. – Запишите в тетради дату и тему урока.</p>	<p>активизируются аудиальный и визуальный каналы восприятия информации</p> <p>левополушарные ученики связывают новую информацию с уже имеющимся опытом</p> <p>включается кинестетическая модальность восприятия</p>
<p>2. Повторение изученного. Словарный диктант. Запись примеров с комментарием: положить деньги на счет в банке – узнать <i>насчет</i> похода; идти, <i>не смотря</i> по сторонам – прийти <i>несмотря</i> на недомогание; пороги <i>в течении</i> реки – отсутствовать <i>в течение</i> недели; внести материалы <i>в следствие</i> – пропустить <i>вследствие</i> болезни.</p>	<p>задействованы аудиальная и визуальная модальности восприятия, правополушарные ученики зрительно распознают орфограмму</p>

<p>(Комментарий: в первом словосочетании слово счёт – имя существительное с предлогом (употребляется без предлога, к нему можно задать вопрос), во втором словосочетании слово насчет – предлог (можно заменить предлогом о) и т.д.).</p> <p>– Молодцы, правильно. Как вы думаете, почему нужно отличать союзы <i>тоже, также, чтобы, зато</i> от омонимичных слов других частей речи?</p> <p>(От этого зависит, слитно или раздельно мы будем писать подобные слова).</p> <p>– Да, и вы убедитесь в этом, помогая мне комментировать запись следующих примеров, применяя полученные ранее навыки.</p>	<p>алгоритмизация деятельности (работают левополушарные), активизация вербально-логических мыслительных операций</p>
<p>3. Объяснение нового материала.</p> <p>Запись примеров с комментарием учителя (примеры заранее написаны на доске):</p> <p>1. Моя сестра учится в институте, я <i>тоже</i> скоро стану студентом. – Я заметил <i>то же</i> дерево.</p> <p>Комментарий учителя: в первом предложении <i>тоже</i> – союз (можно заменить союзом <i>и</i>), во втором предложении <i>то</i> – указательное местоимение (отвечает на вопрос <i>какое?</i>, является определением), <i>же</i> – частица.</p> <p>2. Катя танцевала, пела, а <i>также</i> играла на пианино. – День прошел так же, как вчера.</p> <p>(<i>также</i> – союз = <i>и</i>; <i>так</i> – наречие, является обстоятельством, <i>же</i> – частица).</p> <p>3. Я вышел, чтобы освежиться. – Что бы я ни говорил, они меня не слушали.</p> <p>(<i>чтобы</i> – союз = для того чтобы; <i>что</i> – относительное местоимение, <i>бы</i> – частица).</p> <p>4. Мал золотник, зато дорог. – Я спрятался за то дерево.</p> <p>(<i>зато</i> – союз = но; за <i>то</i> – местоимение с предлогом).</p> <p>– Молодцы, спасибо за то, что своим комментарием помогли мне правильно раскрыть скобки в записанных предложениях. А теперь проверим, правильно ли мы объяснили, прочитав правило (работа с учебником). Приведите свои примеры.</p>	<p>основная дидактическая задача этапа – познакомить с новым правилом, опираясь при этом на ранее изученный материал</p> <p>здесь необходима работа со всем классом, поэтому форма организации деятельности – фронтальная</p> <p>левополушарные ученики находят основу классификации, при этом развиваются общеинтеллектуальные умения, активизируются вербально-логические мыслительные операции, задействованы аудиальная, визуальная и кинестетическая модальности восприятия</p>
<p>4. Закрепление изученного.</p> <p>– Для того чтобы закрепить навык слитного написания союзов <i>тоже, также, чтобы, зато</i>, мы выполним несколько упражнений.</p> <p>Упражнение 1. (Двое учащихся выполняют у доски, карточки отличаются только заданием).</p> <p>Карточка № 1. Задание: выписать из предложений союзы ТОЖЕ, ТАКЖЕ, ЧТОБЫ, ЗАТО, указав номера предложений.</p> <p>Карточка № 2. Задание: выписать из предложений сочетания слов ТОЖЕ, ТАКЖЕ, ЧТО БЫ, ЗА ТО, указав номера предложений.</p> <p>1. В конце июля он уезжает в Петербург. Я <i>также</i> <i>то(же)</i> хочу поехать туда. 2. Брат советовал мне <i>то(же)</i>, что и вы. 3. Во всем городе не было людей, настроенных <i>так(же)</i> спокойно, как эти двое. 4. Витя занимался спортом, а <i>так(же)</i> играл на гитаре. 5. Я хочу знать, <i>что(бы)</i> ты мне посоветовала. 6. Я хочу, <i>что(бы)</i> ты дал мне совет. 7. Встретиться нам не удавалось, <i>за(то)</i> письма писали часто.</p>	<p>способствует развитию умения ориентироваться на грамматику и союзы, действовать пошагово, составляя логическую схему рассуждения (для левополушарных)</p>

8. *За(то) время, что я отсутствовал, здесь многое изменилось.*

9. *Я не знаю, какой сделать подарок, что(бы) порадовать его.*

10. *Я не знаю, что(бы) ему подарить.*

Упражнение 2.

Остальные дети работают с учебником, выполняют упражнение. Проверка вслух «по цепочке».

– Давайте проверим, как ребята выполнили задание у доски, положите перед собой карточку № 3 (изучаемые слова написаны правильно, без скобок) и послушайте объяснение, если заметите ошибку, поднимите руку и прокомментируйте.

Карточка № 3.

1. *В конце июля он уезжает в Петербург. Я также тоже хочу поехать туда.*

2. *Брат советовал мне то же, что и вы.*

3. *Во всем городе не было людей, настроенных так же спокойно, как эти двое.*

4. *Витя занимался спортом, а также играл на гитаре.*

5. *Я хочу знать, что бы ты мне посоветовала.*

6. *Я хочу, чтобы ты дал мне совет.*

7. *Встретиться нам не удавалось, зато письма писали часто.*

8. *За то время, что я отсутствовал, здесь многое изменилось.*

9. *Я не знаю, какой сделать подарок, чтобы порадовать его.*

10. *Я не знаю, что бы ему подарить.*

Упражнение 3.

Работа с сигнальными карточками по вариантам, сигнальные карточки – двух цветов: на зеленых – союзы, на красных – омонимичные им слова других частей речи.

Задание: положите выбранную вами сигнальную карточку туда, где написаны слова со скобками.

I вариант (карточка № 4):

1	Задание по алгебре было	то(же)	, что и вчера.
2	Все очень устали,	за(то)	цели достигли.
3	Я присел,	что(бы)	немного отдохнуть.

II вариант (карточка № 5):

1	Это было	то(же)	самое место.
2	Небо стало очищаться от туч,	за(то)	ветер еще усиливался.
3	Я пришел,	что(бы)	поговорить с вами о деле.

Проверку осуществляет учитель, сделать это очень легко, так как карточки двух цветов: красная – зеленая – зеленая.

5. Подведение итогов урока. Рефлексия.

– Вы очень хорошо и продуктивно сегодня поработали. Давайте подведем итоги урока. С каким правилом мы сегодня работали?

(«*Слитное написание союзов **тоже, также, чтобы, зато***»).

– Почему написание данных союзов может вызывать трудности?

(*Союзы **тоже, также, чтобы, зато** нужно отличать от омонимичных сочетаний слов других частей речи*).

– Какие пунктуационные правила мы повторили?

(*Запятая между частями сложного предложения и в простом предложении с однородными членами*).

активизируются аудиальный и визуальный каналы восприятия информации, левополушарные совершенствуют навыки взаимопроверки, развивают общеинтеллектуальные умения находить основу для классификации

задействованы визуальная и кинестетическая модальности восприятия, способствует развитию умения видеть целостную картину (для правополушарных)

развиваются общеинтеллектуальные умения находить основу для классификации (хорошо подходит для левополушарных).

задание полезно для правополушарных детей, которые способны мыслить целостно, гештальтно, в то же время задание алгоритмизировано, развивает способности мыслить логически, правополушарные завершают гештальт, идут от целого к частному

– Молодцы, правильно. На следующем уроке мы продолжим работу по этой теме, а теперь запишите домашнее задание.

Домашнее задание: напишите «инструкцию по пользованию правилом» на основе опорного текста:

Что(бы) правильно писать союзы *тоже, также, чтобы, зато*, нужно, (во) первых,... (Во)вторых, надо... Необходимо учитывать так(же) и то, что... Научиться правильно писать союзы трудно, (за)то...

Таким образом, успех в работе по формированию орфографической грамотности во многом зависит от применения различных инновационных технологий и создания комфортной обстановки на уроках русского языка. Адекватным современной ситуации видится выпускник, являющийся личностью умело действующей, быстро меняющейся в обстоятельствах, способной к различным видам деятельности. Вырастить такую личность позволяет подход к образованию, в процессе которого вырабатывается не столько знание конкретного учебного предмета, сколько умение действовать на основе знаний, поэтому ведущим становится деятельностный подход

к процессу образования. Такой подход прежде всего означает, что в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает максимальный учет индивидуально-психологических и возрастных особенностей личности обучающегося, что мы и постарались учесть при разработке представленного урока по конкретной орфографической теме. Мы стремились сделать наиболее интересным для детей сам изучаемый материал и более творческой и информативно насыщенной работу по формированию необходимых орфографических умений и навыков обучающихся.

Данные об авторе:

Марина Евгеньевна Зорина – учитель русского языка и литературы высшей категории, руководитель РМО учителей русского языка и литературы Орджоникидзевского района города Екатеринбурга.

Адрес: 620057, г. Екатеринбург, ул. Фрезеровщиков, 84А.

E-mail: marizori@mail.ru

About the author:

Zorina Marina Evgenyevna is a teacher of Russian and literature of the Highest category, head of methodological association of teachers of Russian and literature of Ordzhonikidzevsky district of Yekaterinburg.

МЕДЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ

УДК 821.112.2 ББК Ш5(4/8)-4

О.Н. Турышева
Екатеринбург, Россия

ОБРАЗ ЮНОШЕСКОГО ЧТЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация: Статья посвящена специфике художественного изображения юного читателя. Анализ выполнен на материале романов И.В. Гете «Страдания юного Вертера» и У. Пленцдорфа «Новые страдания юного В.». Ставится вопрос о сущности «выявленных» литературой черт юношеского восприятия.

Ключевые слова: изображенное чтение, герой-читатель, литература о чтении, юный читатель, И.В. Гете, У. Пленцдорф, А. Беннет.

O.N. Turysheva
Yekaterinburg, Russia

DESCRIPTION OF JUVENILE READING IN LITERATURE

Abstract: The article is dedicated to specifics of artistic description of a young reader. The analysis is made on material of I.W. Goethe's novel "The Sorrows of Young Werther" and U. Plenzdorf's "New Sufferings of Young Werther". The issue of relevance of features of juvenile perception, uncovered by literature, is put up.

Key words: reading described, hero-reader, literature about reading, young reader, I.W. Goethe, U. Plenzdorf, A. Benneth.

Обращение к образу юного читателя, как представляется, может составить важную подспорье для понимания сути тех процессов, которые отличают подростковое чтение. При том обилии разнообразных исследований специфики юношеской рецепции, которым отличается российская психология эстетического восприятия, словесность, изображающая читателя, вполне может рассматриваться в качестве источника, запечатлевшего важные особенности взаимодействия молодого человека или молодой девушки с книгой.

В рамках данной статьи мы обратимся к двум произведениям зарубежной литературы, в которых в качестве героя и носителя сюжетного события выведен молодой читатель. Таким образом мы получим доступ к рефлексии самой литературы о том, какова роль рецептивного опыта в истории молодого человека, в чем состоит (перефразируем название известной статьи Ф. Ницше «О пользе и вреде исторического знания для жизни») «польза и вред» чтения в процессе становления сознания в его отношении к миру и себе самому. Значимость этой рефлексии для преподавателя литературы трудно переоценить. Обращаясь к теме юношеского чтения, словесность придает ей сюжетное оформление, разворачивая событие чтения в историю самого читателя и присваивая ей тот или иной финал: благополучный или трагический. Так, эстетически завершая событие чтения, субъектом которого является юный человек, литература связывает фактор чтения с особенностями жизнестроительства самого героя-читателя, предлагая нам судить о том ценностном статусе, которым обладает чтение в истории человека, вступающего в жизнь.

В качестве материала для наблюдений мы выбираем тексты с трагическим завершением сюжета, принадлежащие к одной национальной литературе,

но разным эстетическим системам, разделенные двумя столетиями и при этом связанные между собой интертекстуальной волей младшего автора. Это роман И.В. Гете «Страдания юного Вертера», одно из первых в европейской литературе воплощений образа читающего юноши, и повесть Ульриха Пленцдорфа «Новые страдания юного В.», в котором текст Гете является и объектом обыгрывания, и предметом изображенного в романе чтения героя.

Говоря об образе юного читателя у Гете, сразу заметим, что изображенная в романе рецепция откровенно идентификационна: в событии чтения Вертер ценит случай самоузнавания, способный обеспечить читателю опору для личного переживания или поступка. О такой особенности своего отношения к литературе Вертер говорит прямо, например, описывая то впечатление, которое на него производят «Поэмы Оссиана»: «*Мне чудится, будто я заглядываю в собственное сердце*» [Гете 2004: 137-138]. При этом в рамках разных периодов истории Вертера его чтение подразумевает удовлетворение разных потребностей.

Так, в период, обозначенный самим героем как время «неземной радости», его чувствительность находит в чтении опыт самопонимания и установления связей с миром – в полном соответствии с сентименталистским идеалом индивидуального чувства и «сердечной общительности» с другими людьми [Старобинский 2002: 317]. Так, готовя себе пищу на огне очага, Вертер радуется своему сходству с женами Пенелопы; переживая обиду, нанесенную в доме графа фон К., он утешается фрагментом «Одиссеи», в котором идет речь об Улиссе в гостях у свинопаса. Разговор о «Векфилдском священнике» Голдсмита, произошедший между Вертером и Лоттой в самом начале их знакомства, становится фактором выявления эмоциональной близости героев,

как и обоюдное воспоминание одной и той же оды во время деревенского бала: услышав от Лотты слово «Клопшток», Вертер сразу же понял, какое стихотворение «пришло ей на ум» и «погрузился в поток ощущений, которые она пробудила своим возгласом». «Код любовного чувства», как пишет М. Бент, на наблюдения которого мы опираемся [См.: Бент 1997], Вертеру дает Оссиан: читая вместе с Лоттой поэмы шотландского барда, Вертер с особенным отчаянием переживает невозможность быть вместе с той, душевное родство с которой так остро подтвердило совместное чтение. Читательский опыт, таким образом, позволяет герою осуществить то самое «общительное единение» с другим, о котором Ф. Шиллер в «Письмах об эстетическом воспитании» писал как о главной функции искусства.

При всем множестве приведенных аллюзий ключительный объект вертеровского чтения в рамках данного периода – Гомер. Сам Вертер противопоставляет Гомера другим авторам по принципу отсутствия в его эпосе наставительной, мотивирующей на поступок интенции. В одном из майских писем Вертер отказывается от предложения своего адресата прислать ему другие книги: *«Милый друг, ради бога, избавь меня от них! Я не хочу больше, чтобы меня направляли, ободряли, воодушевляли; сердце мое достаточно волнуется само по себе; мне нужна колыбельная песня, а такой, как мой Гомер, второй не найти»* [Там же: 40-41]. Очевидно, что в рамках этого периода книга нужна Вертеру, чтобы «убаюкать мятежную кровь» [Там же: 41], найти утешение в единении с другими и согласии с собой.

Иного рода потребность движет чтением героя в «период страданий». Это потребность в разрешении мучительной ситуации, привлекающая книгу, чтобы мотивировать и стимулировать уход. Согласно этой потребности Гомер, по слову Вертера, оказывается *«вытеснен из [его] сердца»* Оссианом.

Впрочем, решение о самоубийстве юный герой принимает под влиянием нескольких культурных моделей: «примером» страдания, ищущего выхода, для него становятся не только «горькая участь» героев Оссиана, но и гефсиманские страсти Христа и метания Гамлета. Наконец, сам жест добровольного ухода Вертер сопоставляет с героическим протестом Эмилии Галотти: оставленная им раскрытой трагедия Лессинга фактически дублирует функции предсмертного письма.

Об ориентации на оссиановскую модель Вертер говорит прямо: в письме от 12 октября он признается, что, *«читая глубокую скорбь на... челе» «седого странствующего барда»*, ему хочется *«подобно благородному оруженосцу, обнажить меч, разом освободить [своего] господина от мучительных судорог медленного умирания и собственную душу послать вслед освобожденному полубогу»* [Там же: 131]. Столь же откровенна опора Вертера на финальный жест Эмилии Галотти и предсмертные муки Христа.

О присутствии в уходе Вертера «ссылки» на Иисуса пишет И. Паперно. Исследовательница за-

мечает, что Вертер в последнем письме к Лотте описывает свое самоубийство как «соединение с Отцом Небесным»: прямо цитируя слова Гефсиманской молитвы, он, по мысли И. Паперно, осмысляет добровольный уход как способ осуществления бессмертия по модели смерти Христа. Такого рода трактовка самоубийства, как считает И. Паперно, вовсе не противоречит этике христианства, осуждающей покушение на собственную жизнь. Наоборот, «Гете в “Вертере” обнаружил противоречия христианской доктрины: осуждение самоубийства и, одновременно, ожидание, что добродетельный христианин приветствует перспективу войти в жизнь вечную посредством физической смерти» [Паперно 1999: 17].

Предпринимаемая Вертером ориентация на Гамлета не развернута в работе И. Паперно. Обратимся к ней более подробно, тем более что в сравнении с другими актуализированными Вертером литературными аллюзиями она вербализована им иначе, а именно в системе вольных цитат и без прямого указания на первоисточник – текст Шекспира. На отсылку к «Гамлету» с очевидностью указывают, по крайней мере, два рефлексивных фрагмента. Первый – в письме от 14 декабря – представляет собой вольную цитату из монолога «Быть или не быть»: *«Den Vorhang aufzuheben und dahinter zu treten! Das ist alles! Und warum das Zaudern und Zagen? Weil man nicht weiß, wie es dahinten aussieht? Und man nicht wiederkehrt? Und daß das nun die Eigenschaft unseres Geistes ist, da Verwirrung und Finsternis zu ahnen, wovon wir nichts Bestimmtes wissen»*¹ [Goethe].

Второй фрагмент, свидетельствующий об ориентации Вертера на образ Гамлета, находим в предсмертном письме к Лотте: *«У меня была подруга, она была для меня всем в пору моей несмелой юности. Она умерла, я провожал ее прах и стоял у могилы, когда опускали гроб, и веревки шуриша выскользнули из-под него и поднялись наверх, а потом посыпались комья с первой лопаты и глухо застучали о страшный ящик, все глуше, глуше и совсем засыпали его! Я бросился на землю возле могилы, я был испуган, поражен, подавлен, потрясен до глубины души, и все же я не знал, что это было, что это будет – смерть! Могила! Непонятные слова!»* [Гете 2004: 171]. Трудно преодолеть мысль о том, что Вертер не воспроизводит здесь литературное переживание, присваивая себе гамлетовское размышление о смерти на краю могилы Офелии и его потрясение от понимания, для кого эта могила предназначена.

Представляется, что в истории Вертера идентификация с Гамлетом оборачивается осуществлением того жеста, о котором Гамлет размышлял, но который не реализовал. Во всяком случае, очевидно, что все литературные идентификации Вертера «пе-

¹ В переводе Н. Касаткиной: «Поднять завесу и скрыться за ней! Вот и все! К чему же мешкать и колебаться? Потому что мы не знаем, каково там, позади? И потому, что возврата оттуда нет? И еще потому, что нам свойственно предполагать хаос и тьму там, где все для нас неизвестность» (перевод Н. Касаткиной) [Гете 2004: 152].

риода страданий» рассматриваются им как основания для поступка добровольного ухода.

В контексте данного наблюдения обращает на себя внимание то, что избранные Вертером в «период страданий» модели идентификации противоречат друг другу. С одной стороны, Вертер рассматривает самоубийство как «соединение с Отцом Небесным», способ осуществления бессмертия по модели Христа. Однако идентификация с Гамлетом, наоборот, акцентирует ужас окончательного ухода из жизни, предположение о том, что за ее чертой – не бессмертие, а «хаос и тьма». Таким образом, Вертер читает Гефсиманскую молитву Христа сквозь гамлетовского отчаяния в смысле человеческого бытия, то есть в абсолютном противоречии с евангельской семантикой жертвы Иисуса: соединяя евангельский и шекспировский сюжеты, Вертер из Евангелия вычитывает программу самоуничтожения. Интересно, что сам герой данного противоречия не замечает, что объяснимо характером его чтения: сентиментального, нацеленного на удовлетворение потребностей собственной чувствительности, идентификационного. Читая о других, Вертер, повторим, всегда «заглядывает в собственное сердце». В описании Гете опыт такого чтения усиливает, по выражению самого автора, «болезненное юношеское безрассудство», еще более «замыкая» героя в рамках его собственного внутреннего мира.

Интересно, что фактически все изображенные в последующей литературе юные читатели² как бы воспроизводят параметры вертеровской рецепции: в книге они, как правило, ищут свой собственный образ и основания для своего собственного поступка, переживая опыт чтения как руководство к действию. С другой стороны, в сюжете произведения о юном читателе книга часто фигурирует как учебник жизни, источник адекватного о ней знания и, следовательно, инструмент социализации. Такие же параметры чтения демонстрирует и юный читатель в повести У. Пленцдорфа – бунтующий подросток Эдгар Вибо. Сходство читательских переживаний героев Гете и Пленцдорфа, как представляется, может быть объяснено именно универсальными закономерностями юношеской рецепции, столь тонко подмеченными литературой: ее идентификационными ожиданиями и миметическими, подражательными установками. Этот вывод поддерживает и тот факт, что выведенные Гете и Пленцдорфом читатели воспроизводят совершенно разные культурно-исторические типы отношения к книге.

Вертер изображается как носитель высокого, патетического отношения, обусловленного его принадлежностью к эпохе, которая наделяет книгу сакральным статусом, исходя из представления о ней как важнейшем факторе духовного воспитания человека. На почве этой идеи, как известно, складывается один из знаменитых культурных мифов Про-

свещения – так называемый «библиофилический миф». Автор данного термина Е.Е. Приказчикова определяет его наполнение как «миф об исключительном <...> влиянии книги на нравственно-эстетическое самосознание человека и его саморазвитие» [Приказчикова 2009: 197]. Вертер, конечно, является носителем этого мифа, чем и определяется тотальность его опоры на книгу. Однако у самого Гете, с такой установкой связавшего опасность разрыва человека с самим собой, этот миф, конечно, уже становится предметом полемического осмысления.

Эдгар Вибо, герой Пленцдорфа, скептически относится к любым авторитетам, в том числе, и авторитета литературы. К тому же он живет в эпоху кризиса литературоцентризма, обозначенную в тексте повести целым рядом помет. С одной стороны, героя раздражает потребительское отношение к литературе со стороны взрослого мира, превратившего книгу в предмет интерьера, с другой стороны, он отвергает литературу, подозревая в ней фактор власти: «*Всякая рекомендованная книжка мне казалась мурой*», – говорит он [Пленцдорф 1973: 115]. Поэтому читает герой только те книги, которые «падают в лапы по чистой случайности». Так и особенная любовь Эдгара к роману Гете вовсе не определяется изначальной значимостью последнего. Она складывается постепенно на почве медленного проникновения в правоту «старичка Вертера», как Эдгар начинает именовать своего литературного предшественника, читая его письма так, как сам Вертер читал Оссиана и Гомера, то есть «заглядывая в свое сердце». Идентификация с героем здесь, таким образом, имеет личностные, а не культурно или эстетически заданные основания (как в случае Вертера).

Сама история чтения Гете в сюжете Эдгара начинается с эпизода карнавального развенчания книги о Вертере: герой находит ее в туалете и, по назначению данного места, использует титульный лист и предисловие книги. Последующее чтение романа складывается вне какого-либо знания об авторе, названии, жанре произведения и времени его написания. Первоначально герой поддерживает свой скепсис, возмущаясь «допотопным» стилем романа и иронически именуя его «детektivом» и «идиотским боевиком». Однако постепенно он начинает смотреть на жизнь сквозь призму мировосприятия гетевского героя, принимая «правду» его взгляда и привлекая его сентенции для оценки тех или иных ситуаций или в попытке их понимания.

Подражание, в которое выливается увлечение «Вертером», первоначально также носит карнавальный характер. Так, пытаясь объяснить с возлюбленной, герой полностью переписывает письмо Вертера Шарлотте, предполагая, что оно будет воспринято адресатом как издевательское, и совершенно не надеясь на продолжение отношений. Карнавальное «использование» романа предпринято и в ситуации переписки с другом: надиктовав на магнитофонную пленку одно из писем Вертера, Эдгар надеется от души посмеяться над недоумением товарища.

² Их образы особенно частотны в литературе сентиментализма. См., например, посвященное образу чувствительного читателя исследование Кочетковой Н.Д. Герой русского сентиментализма. I. Чтение в жизни «чувствительного» героя // XVIII век: Сб. XIV. Русская литература XVIII – н. XIX в. в общественно-культурном контексте. – Л.: Наука, 1983. С. 121-143.

Однако финальный жест Вертера вовсе не становится предметом прямой цитаты со стороны Эдгара: его уход является не результатом мыслительного решения, а результатом неблагоприятного стечения обстоятельств, результатом несчастного случая. При этом особая нарративная организация романа оставляет за героем право финальной реплики. Роман, будучи построен «драматургически», чередует диалоги отца героя, пытающегося разобраться в причинах гибели сына, с разными участниками истории, и комментарию уже погибшего героя к их «показаниям». В том числе Эдгар рассказывает и о своей смерти, благословляя ее правотой вертеровских страданий: *«Я думаю, оно и лучше, что все так кончилось... Во всяком случае, я уже почти совсем дошел до того, что начал понимать старичка Вертера, когда он не мог больше, и все»* [Пленцдорф 1973: 152]. Таким образом, хотя прямое подражание Вертеру в уходе Эдгара отсутствует, закономерность и «правота» вертеровского финала героем Пленцдорфа признается и, более того, выдвигается им в качестве оправдания своей неспособности «переносить удар» и принимать поражение.

Отсутствие сознательной опоры на последний жест Вертера проясняет еще одно важнейшее качество истории Эдгара: ее спонтанную зависимость от нарратива, который является предметом чтения. В описании Пленцдорфа жизнь героя складывается в абсолютном соответствии с сюжетами его любимых книг – и при отсутствии осознанной интенции подражания. Помимо «Страданий юного Вертера» таковых еще две: «Приключения Робинзона Крузо» и «Над пропастью во ржи». Герой в своей жизни осуществляет все три сюжета. Подобно Холдену Колфилду, которого он именуется по имени автора, считая реальным человеком и досадуя, что не знает его адреса и потому не может пригласить в гости³, Эдгар бежит из школы. Подобно Робинзону живет «на необитаемом острове» – подлежащем сносу доме. Подобно Вертеру, встречает чужую невесту и трагически уходит из жизни. Жизнь героя странным образом начинает воспроизводить контуры литературных историй – вне сознательных волевых усилий самого героя овеществить их сюжеты.

Конечно, таким образом в повести Пленцдорфа нашла свое выражение мысль о власти литературы над сознанием современного человека и в его судьбе, получившая свое развернутое теоретическое обоснование в филологической мысли 70-х годов, на начало которых и приходится написание повести. Однако данная особенность в развитии действия свидетельствует и о принципиальных чертах именно юношеского чтения: это чтение, ищущее узнавания, оправдания и опоры и оттого взыскующее «готового» опыта – даже в ситуации отвержения авторитета

«рекомендованных» (читай: классических) текстов. Думается, что этот аспект юношеского восприятия, запечатленный Пленцдорфом, во многом обусловил ту сюжетную специфику повести, о которой мы говорили выше.

Для акцентирования данного аспекта в финале нашей статьи обратимся к образу умудренного жизненным опытом читателя. Такой читатель выведен в качестве главного героя в романе Алана Беннетта «Непростой читатель» (2007), посвященном рассказу о чтении британской королевы. Особенности зрелого чтения, как они представлены в романе английского писателя, выразительно оттеняют особенности чтения юношеского, воплощение которых мы рассмотрели выше на примере произведений немецкой литературы. В изображении А. Беннета, королева, увлекшаяся чтением в позднюю пору своей жизни, рассматривает книгу вовсе не как источник объективного знания о мире и не как руководство к действию по совершенствованию жизни, но как инструмент понимания других людей. Причем инструмент, который позволяет ей самой меняться в отношении к ним, «неожиданно» став более снисходительной, внимательной, искренней и спокойной. Если юный читатель, как мы видели, читает о себе – с целью самоузнавания, в поисках своего актуального или перспективного образа, то зрелый читатель, в изображении Беннетта, читает о других, насыщая совсем другую потребность – не самоосуществления (как в варианте юношеского чтения), но взаимодействия с другим как носителем уникальной субъективности.

Еще одна особенность зрелого отношения к книгам, воплощенного в образе английской королевы, связана с противопоставлением чтения деятельной жизни. В финале романа героиня приходит к выводу, что чтение есть форма бездействия: «Королева подумала, что не хочет быть только читателем. Читатель недалеко ушел от зрителя» [Беннетт 2009]. Книга, в размышлениях королевы, не побуждает к действию, она лишь поддерживает нас в ранее принятом решении, формирует навыки сомнения и размышления и так создает предпосылки для действия. Но само действие осуществимо лишь при отказе от чтения. Поэтому в финале романа королева откладывает книгу и берется за перо, противопоставляя чтению писательство – как активную форму действия все-таки пассивному (несмотря на вызванную им душевную работу) усвоению чужого, готового опыта. В историях юных читателей жизнеопределяющей же является именно практика чтения: переживая ее не в качестве зрителей (что оказалось доступно зрелой читательнице Беннетта), а в качестве подлинных героев читаемых историй, «заглядывая в свое сердце», а не в сердце другого человека, юные герои выйти за рамки книжного опыта не смогли.

ЛИТЕРАТУРА

Беннетт А. Непростой читатель // Иностранная литература. – 2009. – № 12.

Бент М. «Вертер, мученик мятежный...»: Биография одной книги. – Челябинск, 1997.

Гете И.В. Страдания молодого Вертера / Пер. с нем. – М., 2004.

³ Выразительное свидетельство подросткового отношения к художественному тексту. Эстетическая природа литературного произведения в расчет не принимается, его качества герой измеряет только соответствием критерию правды: «Ему бы моего Элинджера почитать. Вот где правда-то, старики! Все как в жизни», – такой совет Эдгар вынашивает в отношении сочинителя «Вертера», сетуя на его неестественный стиль [Пленцдорф 1973: 116].

Пленцдорф У. Новые страдания юного В. // Иностранная литература. – 1973. – № 12.

Приказчикова Е.Е. Культурные мифы в русской литературе II половины XVIII – нач. XIX века. – Екатеринбург, 2009.

Старобинский Ж. Поэзия и знание: История литературы и культуры / Пер. с фр. – М., 2002.

Goethe J.W. Die Leiden des jungen Werther // URL: http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk_files=2148944&pageno=27 (дата обращения 14.08.2012).

Данные об авторе:

Ольга Наумовна Турышева – кандидат филологических наук, доцент кафедры зарубежной литературы Уральского федерального университета.

Адрес: 620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19.

E-mail: oltur3@yandex.ru

About the author:

Olga Naumovna Turysheva is a Candidate of Philology, Associate professor chair of the foreign literature Ural Federal University (Yekaterinburg).

А.М. Сапир
Мэйн, США

«А ВРЕМЯ ГОНИТ ЛОШАДЕЙ...»: ОБРАЗ ВРЕМЕНИ В СТИХОТВОРЕНИИ А.С. ПУШКИНА «ТЕЛЕГА ЖИЗНИ»

Аннотация: В статье рассматривается феномен времени в понимании поэта. Анализируется амбивалентность центрального образа и ему сопутствующих: пути, седока, ямщика. Метафорический и прямой смысл образов раскрывается также путём анализа двух потоков сознания (философского и бытового) и двух речевых потоков – высокой лексики и сниженной, вплоть до обценной. Проблема традиции и новаторства анализируется в сопоставлении стихотворений на «дорожную тему» самого Пушкина и его современников.

Ключевые слова: Пушкин, образ времени, традиции и новаторство, амбивалентность, метафорический и прямой смысл.

A.M. Sapir
Maine, USA

“AND THE TIME DRIVING HORSES...”: THE IMAGE OF TIME IN ALEXANDER PUSHKIN’S POEM “THE CART OF LIFE”

Abstract: The essay analyzes Pushkin’s understanding of the phenomenon of time. It focuses on the ambivalence of the central image as well as accompanying motifs of the path, rider, and coachman. By the analysis of two streams of consciousness (philosophic and mundane) and two opposite trends in the poem’s vocabulary – elevated and lowered, including obscenities, the article reveals both direct and metaphoric meaning of the text. The problem of traditionality and innovation in “The Cart of Time” is discussed through the comparison of this poem with other “road poems” written by Pushkin as well as his contemporaries.

Key words: Pushkin, image of the time, traditions and innovation, ambivalence, metaphorical concrete meaning.

29 ноября 1824 года, находясь в Михайловской ссылке, А.С. Пушкин пишет письмо П.А. Вяземскому. Высказывает своё мнение о литературных новинках, сообщает о планах издания некоторых произведений, упоминает и главу «Онегина», отданную брату для напечатания в Санкт-Петербурге. И в самом конце письма, уже поставив дату, задает вопрос другу: «Знаешь ли ты мою *Телегу жизни*?». Затем воспроизводит полностью текст стихотворения:

Хоть тяжело подчас в ней бремя,
Телега на ходу легка:
Ямщик лихой, седое время,
Везёт, не слезет с облучка.
С утра садимся мы в телегу;
Мы рады голову сломать
И, презирая лень и негу,
Кричим: валяй¹ (...) мать!
Но в полдень нет уж той отваги;
Порастрясло нас; нам страшней
И кособогоры и овраги:
Кричим: полегче, дуралей!
Катит по-прежнему телега;
Под вечер мы привыкли к ней
И дремля, едем до ночлега –
А время гонит лошадей.
(1823)

После даты – приписка: «Можно напечатать, пропустив русский титул...» [Пушкин 1951: 111-112].

В письме Пушкина обращают на себя внимание слова «Знаешь ли ты...» потому, что к моменту получения Вяземским письма стихотворение ещё не было опубликовано. Ответ на этот вопрос не более

чем догадка, история создания этого стихотворения очень скупа на факты. И так, Пушкин написал стихотворение «Телега жизни» в 1823 году. Дата под ним проставлена самим поэтом в цитированном выше сопроводительном письме. Пушкин находился тогда в Южной ссылке, уже сменив высочайшим повелением Кишинёв на Одессу. Письмо Вяземскому послано в конце ноября 1824 года, уже из Северной ссылки, из Михайловского. Следует предположить, что Пушкин посылал стихотворение многим, как он делал это я прежде, отсюда и его допущение, что кто-нибудь из адресатов поделился с Вяземским текстом стихотворения. Но Вяземскому он не просто посылает недавно созданное стихотворение, а говорит о возможности его публикации и даёт совет, что в этом случае можно опустить «русский титул». Вяземский действительно опубликовал стихотворение. Как нельзя кстати в январе 1825 года начал существование новый журнал «Московский телеграф» (редактор Н.А. Полевой). В первом же номере этого журнала, в январе 1825 году было напечатано стихотворение Пушкина «Телега жизни», как и просил Пушкин, без «русского титула».

Нам неизвестно, кому ещё посылал Пушкин своё стихотворение, но с уверенностью можно сказать, что Вяземскому оно послано не случайно. Вяземский принимал близко к сердцу заточение Пушкина в Михайловском, охарактеризовав это как «бесчеловечное убийство», а поэта, способного вынести ссылку, назвал «богатырём духовным». Далее – Вяземский и прежде способствовал (и впредь будет) публикации произведений Пушкина (например, стихотворения «К морю»). В этот период между поэтами сложились доверительные, дружеские отношения. Об этом говорят обращения Пушкина к

¹ В окончательной редакции вместо слова «валяй» употреблено слово «пошёл».

старшему другу в переписке. Так, посылая Вяземскому упомянутое выше письмо, поэт называет его «добрый слышатель» (так в письме), а, получив известие о том, что стихи напечатаны, Пушкин восклицает: «Ты в самом деле напечатал Телегу, проказник?» (X, 125). Наконец, едва ли не самое главное: именно Вяземский, по справедливому замечанию Г.М. Фридендера, был «первооткрывателем дорожной темы». Важно отметить, что уже в стихах Вяземского, предшествовавших «Телеге жизни», «темы “пути” и “возничего” приобретают расширительный, символический смысл» [Фридендер 1983: 169]. Таким образом, Пушкин, по-видимому, рассчитывал на полное понимание «другом-стихотворцем» мотивов сопроводительного письма. Того, что Пушкин признаёт за ним роль первооткрывателя; и того, что сам он, Пушкин, готов поделиться своими наблюдениями над темой; и того, что Вяземский несомненно тот человек, который сумеет оценить сделанное другим поэтом. Думается, что замена слова «валяй» в первоначальном тексте на слово «пошёл» в окончательном связана с тем, что слово «валяй» взято из названия и рефрена стихотворения Вяземского «Катай-валяй!». В стихотворении старшего друга оно является ключевым. Оставить его означало бы признать зависимость от чужого текста большей, чем она была на самом деле. Тем не менее, мы отметим ниже прямые переклички в стихотворениях поэтов.

Творческий диалог между Пушкиным и современными ему поэтами, прежде всего с Вяземским как первооткрывателем темы, – очень интересный момент творческой истории пушкинского стихотворения. Дорожная тема в этом отношении оказалась благодатной (многие поэты претворили её в своих стихах), и творческий диалог оказался плодотворным. Причину этого следует искать и в уникальном жизненном и литературном опыте Пушкина, и его способности, осваивая опыт предшественников и современников, идти дальше.

Несомненно, что Пушкин, создавая «Телегу жизни» использовал опыт более ранних стихов Вяземского «Ухаб» (1818) и «Катай-валяй!» (1820). В стихотворении «Ухаб» говорится и о реальном ухабе, в который невзначай угодил герой, возвращаясь с бала, и об «ухабах» – препятствиях на пути достижения цели в житейской повседневности или в служении Талии: «Я на досуге рассуждал / И в свете, как и на дороге, / Ухабов много насчитал». «Ухабист путь к столице счастья», на котором правит бал «случай»: «Но случай будь на облучке» – и ты счастливо объезжаешь ухабы. «Наедет случай» – и ты окажешься в ухабе. В стихотворении «Катай-валяй!» Вяземский углубляет роль случая на жизненном пути. Здесь «случай» приобретает черты «вожатого», а он – по мере развития сюжета – оказывается «заимодавцем-временем». К нему-то и обращается с просьбой герой: «Меня, о время, не замай; / Но по ухабам жизни трудной / Катай – валяй!».

Согласимся с Г.М. Фридендером, что Вяземский разрабатывал тему в том самом направлении, на котором преуспел Пушкин: дорожные мытарства и перипетии всё больше обретали черты обобщаю-

щие, становились прообразом вечного Времени. Отметим также использование просторечья, столь естественного при раскрытии дорожной темы.

Известному пушкинисту Д.Д. Благому принадлежит мысль о том, что стихотворение А. Пушкина «Телега жизни» представляет собой развёрнутую метафору, где утро, день, вечер и ночь ассоциируются с соответствующими периодами человеческой жизни: детством, возрастом зрелости, пожилым возрастом и смертью. Само развёрнутое сравнение исследователь считает традиционным и восходящим к известной загадке античного сфинкса: «Что... утром о четырёх ногах, в полдень о двух, а вечером о трёх?». Новаторским считает Д.Д. Благой то, как распорядился Пушкин «этим классическим и сентиментальным реквизитом». «Вызов звучит уже в самом названии стихотворения: “Телега жизни”. Не колесница, как сказал бы поэт XVIII века, не коляска, как сказали бы поэты школы Карамзина – Дмитриева, а просторечно-бытовое, народно-русское, крестьянское – телега» [Благой 1967: 149-150]. Таким же вызовом считает Д.Д. Благой и образ времени в стихотворении – «сопоставление “седого времени” – почтенного седобородого старца, классического бога времени Кроноса – Сатурна, вооружённого традиционной косой, каким он неизменно рисовался и в поэзии и в живописи, – с отечественным “лихим” ямщиком» [Там же: 150]. На самом деле Пушкин не только бросил вызов традиционному изображению Хроноса, но и обновил содержание метафоры: человеческая жизнь – это дорога, остановки в пути – этапы человеческой жизни.

Безусловно интересна мысль Д.Д. Благого о том, что включение слова «телега» в название стихотворения звучит вызовом. Но нам представляется важным и другой аспект названия – его очевидная многослойность, множественность смыслов, вытекающих из соседства и столкновения двух столь разных слов. Слово «телега», как справедливо сказал Д.Д. Благой, – «просторечно-бытовое, народно-русское, крестьянское». Слово «жизнь» при всём разнообразии смыслов – из словаря высокой лексики. Таким образом, Пушкин вводит нас в две столь несхожие стихии языка, уравнивает их, не отдавая предпочтения ни одной. Первое слово в названии, кроме конкретного значения (средство передвижения), не имеет никакого другого. Второе слово имеет множество значений, и каждое – философское, содержащее обобщение. Столкнув конкретное и абстрактное понятия, поэт как бы предупреждает нас, что его сюжет содержит в себе два этих плана, что конкретная, ухабистая и в оврагах, дорога в тряской телеге может олицетворять жизненный путь, как бы далеко и высоко мы ни занеслись в своём путешествии. Два этих мира – жизненной конкретики и абстракции – не разгорожены непроницаемой стеной. Житейское питает абстракцию, а последняя вырастает из повседневного. Наконец, столкнув обыденное и возвышенное сознание, Пушкин и в данном случае не только противопоставляет их, но и говорит об их взаимопроникновении. Кроме того, поэтическая ткань стихотворения сплетена столь искусно, что порой трудно уследить за сменой смы-

слов, перетеканием одного в другой, – это та игра смыслов, на которую столь щедр был поэт.

Думается, если бы прочесть стихотворение только на уровне этих замечаний и увидеть в нём только этот смысл, то и тогда оно поражает своей смелостью, которая сродни гениальности. Не забудем, что оно написано 24-х летним поэтом в условиях ссылки, в кризисную пору «завершения “праздника жизни”», «на переходе к зрелости» [Лотман 1995: 56-59; Скатов 1987: 155-217]. Читая стихотворение, размышляя над ним, будем помнить, что одномерность и прямолинейность суждений или оценок противоречит многомерности и неоднозначности замысла Пушкина и его воплощения в стихотворении.

«Телега жизни» разнообразно – буквально разными смыслами – связана с произведениями самого Пушкина, написанными позже, и со стихами современников поэта, созданными до и после «Телеги жизни». Это косвенно подтверждается тем, что самые разные поэты и профессиональные пушкинисты, обратившиеся к стихотворению «Телега жизни» (И.Ф. Анненский, Д.Д. Благой, Н.Н. Скатов, Г.М. Фридендер, М.И. Гилельсон и др.), рассматривали проблему корреляции, отбирая у самого Пушкина и у его современников разные стихотворения, так что в сумме получился внушительный список стихов. Но самое главное, что каждый из них посвоему прав и в принципах отбора стихов, и в принципах сопоставления. Нам же стихотворение представляется не только многосмысловым, но и таким, где очевидна **игра** смыслов: они вытесняют друг друга, переплетаются, сходятся и противопоставляются друг другу. Каким же всё-таки предстаёт образ времени в пушкинском стихотворении «Телега жизни»?

В построении стихотворения, как в лучших творениях поэта, «строгость и стройность» и лаконизм. Четыре строфы, из которых первая – своеобразная экспозиция, каждая из остальных – один из периодов человеческой жизни, как остановки в пути.

Вчитаемся в первую строфу:
Хоть тяжело подчас в ней бремя,
Телега на ходу легка;
Ямщик лихой, седое время,
Везёт, не слезет с облучка.

Название «Телега жизни», в котором главное слово «телега», и экспозиция, которая, на первый взгляд, задаёт обстоятельства действия, – настраивают на то, что в стихотворении речь пойдёт о путешествии. Однако уже при чтении первой строфы обращаешь внимание на ключевые слова. Все они связаны с путешествием, и все, кроме прямого смысла, предполагают иной – метафорический. Словосочетание, ставшее названием стихотворения, звучит непривычно, нетрадиционно, и даже – согласимся с Д.Д. Благой – вызывающе. Вместе с другими словами первой строфы, такими, как «бремя», «ямщик лихой – седое время», «везёт, не слезет с облучка», оно становится ключевым. Все эти слова лишь приблизительно могут быть объяснены содержанием первой строфы и раскрываются только в контексте всего стихотворения. Расшифровывая смысл слова «бремя», Д.Д. Благой говорит о том, что оно намека-

ет на тяжёлую поклажу, на значительный вес (физический) седока. Это действительно так, но этим его содержание не исчерпывается. Уже в первой строфе угадывается расширительный его смысл. Хотя бы потому, что оно и рифмуемое с ним слово «время» – пока немногие слова из высокой лексики, в то время как другие тяготеют к лексике обыденной. Тот же казус и в названии: слово «телега», несомненно, из словаря обыденного и даже просторечного, но в сочетании со словом «жизнь» оно приобретает иной, пока загадочный для читателя смысл. Точно так же ведут себя и другие ключевые слова: ««ямщик лихой» – кому непонятны эта фигура и это слово». Но оно становится «таинственным незнакомцем» в сочетании с приложением «седое время». К расшифровке значений ключевых слов первой строфы мы вернёмся при разборе заключительного катрена.

Рассмотрим вторую строфу:

С утра садимся мы в телегу;
Мы рады голову сломать
И, презирая лень и негу,
Кричим: пошёл!

Если первая строфа «предупредила» нас о том, что речь пойдёт о путешествии, во второй оно – уже предмет изображения. Утро жизни, как начало жизненного пути, рисуется полным жизненных сил, энергии преодоления («мы рады голову сломать», презирая «лень и негу»). Появляется и образ седока – это дважды повторённое «мы». Все действия и переживания изображаются от лица не одного, а многих, рисуются как типические. У действующего лица («мы») угадывается характер – авантюрный и озорной. О последнем свидетельствует тот самый «русский титул», который Пушкин предлагал убрать в случае публикации стихотворения. Обилие глаголов и глагольных форм: «садимся», «кричим» – в настоящем времени, передающем типичный, укоренённый характер действия. Глагольная форма деепричастие («презирая») обладает тем же смыслом. Наконец глагол в форме повелительного наклонения («пошёл»), глагольный фразеологизм («голову сломать») служат той же цели – передать нетерпеливый характер седока, стремящегося к преодолению встречных на пути препятствий.

Отметим в этой строфе преобладание разговорной лексики, вплоть до предполагаемой обсценной. И это тоже по-своему характеризует седока – человека любого сословия, свыкшегося с путешествием как образом жизни, притерпевшегося к лексике ямщиков, постоянных дворов, нетерпеливых постояльцев и т.п.

Переходим к третьей строфе:
Но в полдень нет уж той отваги;
Порастрясло нас; нам страшной
И кособоры, и овраги;
Кричим: полегче, дуралей!

Пожалуй, метаморфоза, произошедшая с седоком, заметнее всего в данной строфе, особенно, если сравнить её содержание с известным мифом. Середина пути (в том смысле, который у Данте во вступле-

нии к «Божественной комедии»: «Земную жизнь пройдя до половины...»), полдень жизни рисуется не подъёмом, а угасанием жизненной энергии. И, быть может, сильнее всего это ощущается в строчке, в которой анафорически повторяется глагол «кричим»: «Кричим: полегче, дуралей!». Кажется, что тот же самый глагол утратил свою силу и пронзительность. И уже не ощущается никакого озорства в продолжении фразы – в обращении к извозчику: «полегче, дуралей!». Напротив, ощущается желание не спешить, притормозить слишком быстрый бег коней. По сравнению с множеством глаголов и глагольных форм предыдущей строфы в третьей, кроме названного, есть ещё глагол «порастрясло» (даже не «растрясло»), значение которого, усиленное ещё одной приставкой, сводится к следующему: «растрясти многое», «растрясти одно за другим». Кроме того, длительность и продолжительность действия переданы пиррихиями (или пеоном – четырёхсложным размером: три безударных, один ударный), то есть на уровне ритмической организации строки и строфы. И ещё одно замечание: нельзя не увидеть в этом слове деликатно выраженную переключку с «Ухабом» Вяземского: ведь «порастрясти» может, прежде всего, на ухабах.

Предикаты «нет уж той отваги» и «нам страшной», во-первых, утратили конкретный субъект, стали безличными, а во-вторых, не содержат действия. Вот какова степень точности Пушкина в показе изменений, которым оказался подвержен «седок» на своём жизненном пути!

Последняя строфа подводит итоги жизненного пути седока и всего стихотворения:

Катит по-прежнему телега;
Под вечер мы привыкли к ней
И дремля едем до ночлега.
А время гонит лошадей (II, 160).

Главный смысл данной строфы, её первых трёх строчек, – это показ силы привычки («Привычка свыше нам дана: / Замена счастью она», – скажет Пушкин в «Евгении Онегине»). Здесь же это настроение выражено не только глаголом «привыкли», но и другим словосочетанием – «катит по-прежнему». Привыкли настолько, что словно нет на пути ни кособогов, ни оврагов, а расстилается гладкий путь. Привыкли настолько, что «дремля едем до ночлега» – то есть до естественного жизненного конца. Привык герой («мы» – седок), почти усыпленный ровной дорогой. Не ждёт потрясений почти убаюканный читатель...

Тем более взрывной оказывается последняя строка всего стихотворения – «А время гонит лошадей». «Взрывной» – потому что слово «гонит» прочитывается как «противопоставленный привычке, обыденному ходу вещей», и потому, что, хоть строка и подготовлена всем ходом сюжета, совершенно поновому, и в чём-то неожиданно, открывает суть его движения. Строка возвращает нас к началу стихотворения, заставляет перечитать его снова. Только так можно понять её взрывной характер, её композиционную роль в стихотворении, выстроенном как самое совершенное архитектурное сооружение.

И ещё несколько наблюдений. Мы видели, как постепенно менялся седок – один из героев стихотворения. Это **показано** Пушкиным и составляет основу развивающейся фабулы. Но в стихотворении два героя. Для того чтобы понять, изменяется ли второй, сопоставим их. Они соотнесены напрямую в формулировках первой и последней строф. В первой – «лихой ямщик, седое время», в последней – просто Время (так и кажется, что заглавная буква в слове – не только дань поэтической традиции – начинать строку с неё). О времени в первой строфе сказано также: «Везёт, не слезет с облучка». В этой характеристике уже заложена та неумолимая сила, которая так мощно проявит себя в финале стихотворения.

На первый взгляд, кажется, что в срединных строфах образ времени находится не в «кадре», а за ним, не проявляет своей нещадной сущности. Мы слышим даже, как седок командует ямщиком. Ведь он дважды «кричит», отдавая приказания. Но мы уже видели, что по мере движения и сила крика ослабевают, и не ямщик приравнивается к седоку, а седок всё более смиряется (привыкает) к движению времени, подчиняется ему. Именно Время меняет седока и, значит, «командует» им.

К Времени прежде всего относятся наши рассуждения о многозначности образов, о разных смыслах, заложенных в них и о взаимодействии их. Как уже говорилось, двойственность образа Времени задана уже первой строфой. Первое же упоминание о Времени, первый и мгновенный портрет его, пусть и без деталей, – «ямщик лихой». Детали описывали сами читатели. Вдумаемся в эти детали, иначе не понять, в чём заключается то, что Д.Д. Благой назвал «вызовом».

Возможно, читатель вспомнил, что «ямская гоньба», «по плохим дорогам» – «характерная особенность именно русского способа передвижения». Возможно, ему, как самому Пушкину, «ямщицкое сословие» было «любезно», и что оно, это сословие, занимало особое место среди прочих сословий. Так, специальным указом 1800 года предписывалось, чтобы ямщики были не моложе 18 и не старше 40 лет, «доброго поведения, трезвые и ни в чём не подозрительные с указанными паспортами и свидетельствами на утверждение о благонадёжности их поведения» [Михайлова 2001]. У Пушкина Время не просто предстаёт в образе ямщика, а – «**лихого** ямщика». Поэт использует для его характеристики устойчивое выражение, тоже почерпнутое из практики живого разговорного языка. В такой характеристике время (со строчной буквы), уподобленное ямщику, – фигура, хорошо знакомая всем путешествующим. Несмотря на молодость Пушкина, хорошо знакомая и ему. В дальнейшем мы убедимся, что «мужик» – не случайный гость в стихотворении. Что такого рода «вызовов» (то есть присутствия народного сознания, народных традиций) достаточно в стихотворении. Но не забудем, что в этой же строфе, в этой же строчке Время предстаёт уже как бы написанным с прописной буквы, потому что приоткрывает свой грозный лик: это «седое время», которое «везёт, не слезет с облучка».

Возвратившись к первой строфе, прислушаемся снова к звучанию слова «бремя», вдумаемся в его второй – метафорический – его смысл. Ведь это одно из тех слов, содержание которого раскрывается всем стихотворением. Весомость его звучания ощущается физически благодаря эпитету «тяжело» (грамматически «тяжело» – это сказуемое, но оно характеризует слово «бремя», то есть выступает и как эпитет). «Тяжесть» усиливается за счёт того, что эпитет оказался далеко от определяемого слова, и от того, что он оказался разорванным двумя слогами – амбическим и пиррихическим (возможно, первые четыре слога – три безударных и ударный – составляют пеон; в самом первом слоге ударение ослаблено настолько, что слог можно считать безударным). Всё сказанное позволяет утверждать, что «тяжесть» этого слова не случайна – она и придаёт метафорическое значение слову: речь идёт не столько о физической тяжести, сколько о **бремени жизни**. И об этом речь идёт уже в первой строфе, там, где амбивалентно расшифровывается понятие времени, где заметна изменчивость, игра смыслов.

С одной стороны, это то самое Время, которое «гонит лошадей», с другой – это ямщик, который, как и полагается ему, «не слезет с облучка». И на протяжении всего стихотворения та же двойственность, о которой мы уже говорили. Седок кричит на ямщика, будто он распоряжается собой и временем, а на самом деле подчиняется ему. Как и ямщик, он «помещён» в просторечную языковую среду (обшеченная лексика и обращение к нему «дуралей»), а между тем перед взором седока и перед нашим открывается долгая дорога жизни с неизбежным «ночлегом» в конце пути – величественная картина вечного движения. Как видим, «вызов» поэта не означает отказа от традиций, и в образе времени наряду с простонародными чертами мы ощущаем присутствие Хроноса. Бог и простолюдин в одном лице – вот истинное открытие Пушкина.

Обращает на себя внимание употребление эпитета «седой» по отношению к времени. Определение может относиться и к возрасту ямщика, хотя мы помним, что ямщики были не старше 40 лет, но этот возраст считался уже почтенным. Но есть в этом слове и другой оттенок (снова амбивалентность!). Согласно словарю, одно из значений слова «седой» расшифровывается как «относящийся к далёкому прошлому, древний». Так, сквозь сиюминутное, в том числе человеческую жизнь, просвечивает вечность, а в движении «частного» времени ощущается Время – единое и вечное.

Для того чтобы понять образ Времени, каким он предстаёт в финале стихотворения, соберём воедино все характеристики его, как явные, так и косвенные, возникающие на протяжении всего стихотворения. Прежде всего, сопоставим определения первой и последней строф. В первой строфе два определения выражены прилагательными – «лихой» и «седое». Не забудем, что первое из определений дано времени, которое представлено в роли хорошо всем знакомого ямщика. Одно-единственное определение, относящееся собственно к Времени, выражено прилагательным «седое», о чём говорилось

выше. Все последующие определения выражены глаголами. Их мы и сопоставим.

В первой строфе это – «везёт, не слезет с облучка». Обратим внимание, что оба глагола характеризуют время в его обеих ипостасях. Они относятся к ямщику, давая ему «профессиональную» характеристику (исполняет свой долг прилежно, быть может, ревностно), и к Времени. В характеристике подчёркнуты то, что обозначается высоким словом «воление», и непреклонность. В срединных строфах, где нет прямых характеристик, мы, тем не менее, видели, что Время воздействует на седока, меняет его, заставляет подчиниться. В последней строфе «Время **гонит** лошадей». Слово «гонит» многозначное, но во всех значениях прослеживается нечто общее: **заставлять** двигаться, **побуждать** к движению, **направлять** движение, **понуждать**...

Иными словами, в слове «гонит» мы ощущаем уже не воление как потенцию, а волеизъявление более сильное, чем у того, кого гонят, ощущаем непреклонность и беспощадность. Время предстаёт символом, олицетворяющим Судьбу или Рок, как они понимались в греческих трагедиях.

Н.Н. Скатов, давший свою трактовку стихотворения «Телега жизни», отказывает поэту в «лирическом переживании» конечности жизни, уходящего времени, смерти: «В откровенно и подчёркнуто аллегорической “Телеге жизни” ещё не было и не могло быть внутреннего драматизма, сам “полдень” выглядел скорее отдалённым прогнозом, чем переживаемым состоянием» [Скатов 1987: 296]. В рассматриваемом нами стихотворении, с точки зрения исследователя, не было проблемы «жизнь – смерть».

Трудно согласиться с такими выводами. Во-первых, потому, что в последней строфе есть слово «ночлег», которое прочитывается, как все ключевые слова, и в прямом и в переносном смысле. Если видеть в стихотворении сюжет путешествия по ухабистым российским дорогам в телеге с ямщиком на облучке, тогда слово «ночлег» прочитывается как воделенное отдохновение истомлённой дорогой седока. Если проследить движение аллегорического сюжета, тогда «ночлег» прочитывается как естественное завершение жизненного пути – как смерть. Можно согласиться с тем, что в иных, более поздних, стихах Пушкина оппозиция жизнь-смерть ощущается более трагически, но крыло смерти несомненно коснулось стихотворения «Телега жизни». Вот почему последняя строка прочитывается как осознание того факта, что Время всевластно, что жизнь конечна, как всякое путешествие, что человек, хочет он того или нет, подчиняется неумолимому ходу Времени.

Казалось бы, размышления, не соответствующие возрасту автора. Но не забудем тех испытаний, которые выпали на его долю, ведь только ссылка, которая уже длилась четыре года, трижды меняла место проживания узника, и каждый раз не по воле его самого. Кроме того, особенностью творческого и жизненного пути Пушкина, как отмечают многие исследователи, была способность к смене настроений. Когда, следуя, казалось бы, потоку жизни, внезапно (а на самом деле закономернo) наступало рез-

кое торможение, пауза. Когда, казалось бы, среди безоглядного веселья – резко наступала пора задумчивости или даже отчаяния.

Одной из таких пауз, когда нужно было осмыслить жизненный путь, и было время написания «Телеги жизни». Размышляя над проблемой «человек и время» применительно к своему и чужому опыту, Пушкин не мог не констатировать, что Время имеет мистическую власть над человеком. Оно «гонит лошадей», и телега жизни, в которой каждый смертный совершает свой жизненный путь, подвластна мхаму её времени, а не наоборот.

Ни самому Пушкину, ни его современникам не удалось создать стихотворения, столь же глубокого и многомерного, как «Телега жизни», с такой же богатой палитрой и игрой смыслов. Скорее надо говорить, что каждая из тем «Телеги жизни» развита как самостоятельная, и в качестве таковой доведена до своего логического конца. Каждая тема обросла своими оттенками, но ни в одном философская мысль о столкновении человека и времени не звучит столь напряжённо, как в «Телеге жизни». Смещается и фокус изображения – в сторону показа тягот дороги, особенно зимней.

Так, в стихотворении Пушкина «Зимняя дорога» (1826) тема дороги звучит элегически, она как бы освещена и «окольцована» светом луны. Первая строфа начинается так: «Сквозь волнистые туманы / Пробирается луна...». Завершающая звучит почти так же: «Отуманен лунный лик». Элегический характер чувств во время путешествия сопровождается, как рефреном, «однозвучным колокольчиком», который «утомительно гремит», и «долгими песнями ямщика», в которых слышится «родное»: «То разгулье удалое, / То сердечная тоска...».

Образно говоря, колокольчик этот «аукнется» в поздних стихотворениях П.А. Вяземского. Об этом замечательно сказал Г.М. Фридендер: «... Сам Вяземский позднее, на другом этапе развития, стремился освоить новые, несходные пути изображения русской зимы [вот как сместилась тема дороги – А.С.]. Задачу эту он решает в цикле “Зимние карикатуры” (1828), а ещё позднее в таких стихотворениях, как “Дорожная дума” (1833) и “Ещё тройка” (1834). При этом здесь Вяземский идёт, вероятно, вслед за Пушкиным – автором “Зимней дороги” (1826), где соединены поэтические темы русской зимы, дороги, тройки, смены “утомительного” и “однозвучного” звона колокольчика и ямщицкой песни, удалого разгулья и сердечной тоски» [Фридендер 1983: 168-169].

В стихотворении Пушкина «Дорожные жалобы» (1829) внимание сосредоточено на дорожных мытарствах, каждое из которых грозит герою смертью «Не в наследственной берлоге, / Не средь отческих могил», а

На камнях под копытом,
На горе под колесом,
Иль во рву, водой размытом,
Под разобранном мостом.

Иль чума меня подцепит,
Иль мороз окостенит,
Иль мне в лоб шлагбаум влепит
Непроворный инвалид.

Иль в лесу под нож злодею
Попадуся в стороне,
Иль со скуки околею
Где-нибудь в карантине (III, 123).

Но, несмотря на то, что многие мытарства грозят герою смертью, её приход не изображается как трагическое противостояние жизни и смерти, человека и Времени. Во-первых, потому, что стихотворение сильно сдобрено иронией, снижающей накал страсти и снижающей самоё трагедию. Во-вторых, в стихотворении присутствует нечто, контрастирующее со смертью, – возделенная цель всякого путешествия: домашний уют или, на худой конец, – тепло и сытость ресторана.

В стихотворении Вяземского «Русский Бог» (1828), написанном ещё до пушкинских «Дорожных жалоб», но после «Зимней дороги», мы снова встречаемся с дорожными тяготами, которые предстают здесь в самом концентрированном виде:

Бог метелей, бог ухабов,
Бог мучительных дорог,
Станций – тараканьих штабов,
Вот он, вот он, русский бог
[Вяземский 1958: 215].

Все дорожные катаклизмы, мучающие путника, представлены как вечные и неизбежные – они освящены «русским богом».

Интересна перекличка тем и образов в уже отмеченных стихах Пушкина и в стихотворении Е.А. Баратынского «Дорога жизни» (1825). Приведём его полностью:

В Дорогу жизни снаряжая
Своих сынов, безумцев нас,
Снов золотых судьба благая
Дает известный нам запас.
Нас быстро годы почтовые
С корчмы доводят до корчмы,
И снами теми роковые
Прогоня жизни платим мы
[Баратынский 1982: 115-116].

Стихотворение написано в тот самый год, в самом начале которого опубликовано стихотворение Пушкина «Телега жизни». Нам кажется, что и название стихотворения дано Баратынским по аналогии с пушкинским. Оно же представляется произведением, наиболее близким по духу пушкинскому. (Не случайно Пушкин так любил творчество своего младшего современника, отстаивая его талант в спорах с Вяземским.)

У Баратынского, как и у Пушкина, совмещены планы – реальный и метафорический: жизнь представляется дорогой, по которой летят «годы почтовые» (замечательный образ!) от корчмы к корчме. Но, если у Пушкина человек в какой-то момент этого пути прозревает и едва ли не видит воочию Время и его неумолимый ход, то у Баратынского человек на жизненном пути расстаётся с иллюзиями, грёзами – «снами золотыми», которыми он щедро наделён в самом начале жизненного пути. Утратой снов оплачиваются «прогоны жизни», оплачиваются «темы роковые». Говоря о «золотых снах» «безумцев нас»,

Баратынский судит с высоты более зрелого возраста (если в лирическом герое видеть alter ego автора, то ему в этот момент 25-26 лет), а не с позиций человека, только «снаряжаемого в дорогу жизни». И какие же меланхолия и разочарованность звучат в его словах! Между тем, в «Телеге жизни», стихотворении, несомненно, более трагическом, нет ни разочарования, ни меланхолии. Есть прозрение, и есть мужество видеть реальность. Стихотворение Баратынского замечательно чисто поэтическими средствами разрешения темы, философской насыщенностью тех же, что и у Пушкина, образов. Но нам более по душе концепция Пушкина и его позиция.

Итак, подведём некоторые итоги.

В 1823 году, кризисом для Пушкина, поскольку он расставался с юностью, переходя в иной возрастной период, расставался с иллюзиями, обретая более реальный взгляд на жизнь, создаётся стихотворение «Телега жизни». Может быть, именно кризисным состоянием автора определяется столь острое восприятие проблемы «Человек и время», глубоко личностное её решение. Суровая философия жизни, её неотменяемые законы требовали столь же правдивых ответов прежде всего от самого лирического субъекта (таким в стихотворении выступает коллективное «мы»). Но, поскольку сам жизненный путь олицетворяется в образе дороги и катящейся по ней телеги, то «мы» предстаёт в образе «седока». Главным же открытием Пушкина является то, что в образе ямщика предстаёт само Время. Это оно движет телегу, раскатывает путь, меняет представления седока о жизни, «гонит лошадей». Хотел того Пушкин или нет, но он, получив в наследство от Вяземского «дорожную тему», отнёсся к наследству творчески. Переплетя в сюжете реальный и метафорический смыслы, он не только обогатил наше представление об античном мифе или

традиционном представлении о жизни-пути, он впервые уравнивал в правах и две стихии языка – просторечье и высокую лексику. А это дало ему возможность дать представление обо всех слагаемых сюжета: жизни как пути и как путешествию в телеге, времени как ямщику и Времени как философской категории, лирическому субъекту как обобщающему «мы» и как «седоку» – в двух планах, порой расходящихся, порой переплетающихся и нерасторжимых.

Личные переживания драматического переломного года, как всегда у Пушкина, переплавились в совершенные строки, в совершенную архитектуру и совершенные образы стихотворения. В совершенный образец философской лирики, без умствований и рассуждений, но в живых образах, которые будят мысль и чувства. И, как было прежде и как будет всегда, стихотворение, воплотившее так много для самого Пушкина, стало для него самого целительным.

ЛИТЕРАТУРА

Баратынский Е.А. Стихотворения. Поэмы. – М.: Художественная литература, 1958.

Благой Д.Д. Творческий путь Пушкина (1826-1830). – М.: Сов. Писатель, 1967.

Вяземский П.А. Стихотворения. – Л.: Сов. Писатель, 1958.

Лотман Ю.М. Александр Сергеевич Пушкин. Биография писателя // Лотман Ю.М. Пушкин. – СПб.: «Искусство – СПб», 1995.

Онегинская энциклопедия / Под общ. ред. Н.И. Михайловой. – М.: Изд-во «Русский путь», 2001.

Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: В 10 т. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1951.

Скатов Н.Н. Русский гений. – М.: Современник, 1987.

Фридендер Г.М. Поэтический диалог Пушкина с П.А. Вяземским // Фридендер Г.М. Пушкин. Исследования и материалы. Том XI. – Л.: Наука, 1983. С. 164-173.

Данные об авторе:

Ася Михайловна Сапир – Заслуженный учитель школы Российской Федерации. Работала преподавателем литературы гуманитарного лицея № 40 г.Екатеринбурга (Свердловска). С 1984 по 1996 совмещала работу в школе с работой в качестве старшего преподавателя на кафедре современной русской литературы в УрГПУ. С 1996 г. живет в США, в штате Мэйн.

E-mail: asyasapir@gmail.com

About the author:

Asya Mikhailovna Sapir is a Distinguished Teacher of Russian Federation. Worked as a teacher of literature at the Liceum for the Humanities no.40 in Ekaterinburg (Sverdlovsk). From 1984 to 1996 simultaneously with the Liceum worked as a senior instructor at the department of the department of contemporary literature, Ural State Pedagogical University. Since 1996, lives in the US state Maine.

ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 821.161.1.09(Цветаева М.) ББК Ш5(2Рос=Рус)6-4

Л.Д. Гутрина
Екатеринбург, Россия

«ТОСКА ПО РОДИНЕ» М. ЦВЕТАЕВОЙ В СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНСКОЙ ПОЭЗИИ

Аннотация: Рассматривается реализация семантического комплекса «тоска по родине» (М. Цветаева) в творчестве современных поэтесс, живущих за пределами России, – Кати Капович (книга «Веселый дисциплинарный») и Веры Павловой (раздел книги «Однофамилица»). В результате анализа мотивов, образов лирических героинь, ритмико-интонационного своеобразия делается вывод о том, что в творчестве современных поэтесс тема взаимоотношений с покинутой Родиной оказывается почвой для осмысления внутренних конфликтов (проблема личной вины перед оставшимися в России, проблема адресата поэтического творчества в условиях эмиграции и др.).

Ключевые слова: поэзия эмиграции, ностальгия, маргинальность, современная поэзия, современная женская поэзия, тема Родины в современной поэзии, лирическая книга, лирический цикл.

L.D. Gutrina
Yekaterinburg, Russia

M. TSVETAEVA'S "HOMESICKNESS" IN A MODERN WOMEN'S POETRY

Abstract: The realization of the semantic mix "nostalgia" (M. Cvetaeva) is examined in the creations of the contemporary poetesses, who live outside Russia – Katya Kapovich ("Happy Disciplinary") and Vera Pavlova ("Namesake"). As a result of the analysis of the motives, pictures of lyrical heroines, rhythmical-intonational singularity, we conclude that in the writings of the contemporary poetesses the theme of the relationships with abandoned Russia becomes the reason for comprehending inner conflicts (the problem of feeling the personal guilt about all the people who remained in Russia, the problem of addressing the poetical writing in emigration, etc.).

Keywords: the poetry of emigration, nostalgia, marginality, contemporary poetry, contemporary female poetry, the theme of the motherland in the contemporary poetry, lyrical book, lyrical cycle.

В современной социокультурной ситуации, когда так доступна Интернет-коммуникация, а географическое перемещение в любую сторону света не представляет особой проблемы, осуществляется и «глобализация» культурного пространства: поэты, живущие и пишущие за границей, участвуют в литературных проектах, публикуют книжки в Америке, продают их в России, выступают членами жюри престижных российских литературных премий. По мнению А. Грицмана, «освоение новой культуры, пропитывание ею – это прививка от болезни культурного гетто. Это заболевание обрекает художника на то, чтобы провести весь остаток своей творческой жизни в изолированном культурном карантине». При этом всё более усиливается тенденция к осмыслению четвертой волны эмиграции как особого феномена: в 2009 году был начат проект «Эмигрантская лира», существует одноименный сайт (<http://emlira.ucoz.com>).

Современная эмиграция, в отличие от первых её «волн», не является эмиграцией «по политическим причинам»; это, чаще всего, добровольный выбор человека. Но при этом необходимость высказать отношение к оставленной Родине, осмыслить факт эмиграции сохраняется в поэзии современных авторов, уехавших из России.

В творчестве Кати Капович и Веры Павловой – поэтесс одного поколения – переживание эмиграции осуществляется в связи с «цветаевским» контекстом.

Написанное в эмиграции в 1934 году, стихотворение М. Цветаевой «Тоска по родине!...» стало

эмблемой цветаевского мироощущения, ядро которого в осознании собственного одиночества в любом пространстве и в любом кругу. Вместе с тем финал стихотворения – «Но если по дороге куст / Встает – особенно рябина...» – ставит предел той цепочке метафор и уточнений, которые призваны определить степень оторванности и отторгнутости героини от всего сущего. Незавершенное предложение с придаточным условия («Но если...») сигнализирует о том, что мысли и чувства не могут быть вербализованы, поскольку речь идет об очень личном переживании утраченной Родины.

Семантический комплекс «тоска по родине» варьируется в современной поэзии женщин, чьи судьбы связаны с эмиграцией – давней и не очень.

Прямая апелляция к цветаевскому тексту встречается в стихотворении Веры Павловой:

Тоска по родине? - По роденьким,
по рыбакам и огородникам,
юродивым и греховодникам,
отличникам и второгодникам,
по неугодным и угодникам,
по замордованным и модникам...
По родине? — Тоска по роденьким,
голодной памяти колодникам (77)¹.

Стихотворение завершает пятый раздел книги «Однофамилица» (стихи 2008–2010) (77), раскры-

¹ Стихотворения В. Павловой цитируются по изданию: [Павлова 2011]. Номер страницы указан в круглых скобках после цитаты.

вающий тему Родины-Отчизны. К моменту написания книги Вера Павлова – замужем за Стивенем Сеймуром, литературным переводчиком, и живет в Москве и Нью-Йорке.

Стихотворение Павловой по-цветаевски строится на контрастах и перечислениях. Начало стихотворения, данное как самооспаривание (см. первую строку), аналогично началу стихотворения Цветаевой, в котором отвергается ставшее расхожим выражение («тоска по родине» названа «морокой»). Разница между двумя стихотворениями прежде всего интонационно-ритмическая: у Цветаевой текст звучит очень жестко за счет чередования женских и мужских клаузул, многочисленных анжамбеманов, длинных пауз, маркированных тире; нервное, напряженное звучание стихотворению придает четырехстопный хорей с нерегулярными пиррихиями и частыми спондеями на первой стопе. У Павловой все стихотворение построено на использовании дактилических клаузул, однотипных рифм (в том числе и внутренних), пятистопного ямба с пиррихиями на 1, 3, 5 стопах, что создает эффект замедления речи, свойственного народным песням (слова «родненькие», «колодники» эту ассоциацию поддерживают). Итак, высказывание М.И. Цветаевой звучит как жесткое, решительное, напряженное и – внутренне противоречивое; высказывание В. Павловой звучит напевно, мягко, даже напоминает незатейливый детский стишок. Такой разительный контраст интонаций и настроений, на наш взгляд, не свидетельство жесткой полемики (отношение Павловой к Цветаевой вообще неоднозначно). Начиная поэтическое высказывание цветаевской строчкой, Павлова осознает, что читатель вспомнит первоисточник: делая свое стихотворение предельно «простым» (однотипность рифмы, композиционное кольцо), она словно признается в том, что в нынешней ситуации (её личной ситуации, вполне благополучной) «тоска по родине» – это совершенно другая «тоска», несопоставимая с той, что испытывала лирическая героиня М. Цветаевой.

В цикле В. Павловой, посвященном родине, выделяется несколько семантических узлов, связанных с её образом. Обозначим их.

Во-первых, Павлова активно обыгрывает в цикле образ Родины-матери, который закрепился в советской культуре. По наблюдениям Х. Гюнтера, «архетип матери в его советской форме представляет собой эмоционально-вегетативную основу жизни. Среди положительных эмоций числятся, говоря на языке самоописания культуры 30-х годов, любовь, сердце, смех, жизнерадостность, веселость, красота, счастье и т.д. Вегетативный аспект включает плодovitость, коллективность и стихийность. Пафос плодovitости возникает, как ни странно, “вопреки угасанию реальных плодovitости и урожайности сельского хозяйства” после коллективизации деревни» [Гюнтер 1997: 116]. Нам представляется, что не эти коннотации стали предметом рефлексии Павловой, а возникшие позднее на базе таких явлений советской культуры, как плакат И. Тоидзе «Родина-мать зовет» (1941) и скульптура Е.В. Вучетича и Н.В. Никитина «Роди-

на-Мать» (1959–1967). И. Жеребкина, исследуя в гендерном ключе украинскую советскую литературу 1930–40-хх, заключает: «...фигура Родины-Матери ... является вторым после образа Сталина, по значимости образом советской пропаганды, интенсифицирующимся в период войны. Парадокс образа родины-Матери в период Второй Мировой войны... заключается в том, что если фаллический лик Вождя/Сталина служит залогом победы, то образ советской матери призывает к смерти» [Жеребкина 2002: 208].

Стихотворение, с которого начинается цикл В. Павловой, отсылает читателя к плакату И. Тоидзе «Родина-мать зовет!», появившемуся в первые дни Великой Отечественной войны. В центре плаката – образ гневной, решительной женщины, изображенной на фоне штыков.

Родина-мать зовёт:
Вера, иди домой!
Родина-мать суёт
посох с пустой сумой
и говорит: вперёд,
первенец гадкий мой!
Космы. Щербатый рот.
Слёз водянистый гной (57).

Ситуация военного призыва переносится Павловой на личную ситуацию эмиграции, уезда в другую страну; мать в стихотворении Павловой лишена милитарных признаков и, скорее, напоминает смерть или старую нищенку, отправляющую нелюбимого ребенка побираться. Однако мощный «военный» план появится в следующих девяти стихотворениях цикла. В них реализуется ситуация пути героини с сумой и посохом по России: она собирает впечатления. Сначала это впечатления от родного российского пространства: здесь и «руины новостроек», и «с помоек черный дым», напоминающий «вражеские флаги»; затем – от новостных передач («Не понять без «Путинки», что там, в новостях»), потом – от репортажей из «горячих точек» («Выключай! Искала пульт – не нашла. Выстрелы. Жужжанье пуль. Звон стекла»). Тема современных войн обретает в цикле «плоть» – временные и пространственные привязки, хотя они и уведены автором в подтекст. Так, в стихотворении «Трясет чечетка...» название танца вызывает ассоциации с Чечней:

Трясет чечётка
грудную клетку.
Не плачь, девчонка,
В бронжилетку (61).

В стихотворении «причитаньями невольными...» войны и катастрофы, сотрясающие родину, соотносятся героиней с «затрудненьями женскими», известными «лет с пятнадцати» (63). Пятнадцать лет Вере Павловой исполнилось в 1978 году, а в 1979 начнется война в Афганистане.

Однако военные действия разворачиваются не только в «горячих точках», но и в российской повседневности, война – одна из метафор существования человека в России:

Тьма, внимательная, немая.
Крепких ударов звук.
Бьют ногами, не вынимая
Рук из карманов брюк.
Перемирие объявляют.
На кровавой траве,
Как большую нужду, справляют
Праздник – день ВДВ.

В этом плане Павлова, безусловно, сближается с Еленой Фанайловой, для которой, по собственным её словам, свойственно понимание «русского мира как аморального», всё происходящее в России для Фанайловой – насилие и произвол:

Нация за меня
Отдает честь
Ездит в метро и на маршрутках
Ходит в театры и на мюзиклы,
Её взрывают и травят газом,
Каждый день берут в заложники,
А она как будто не чувствует
[Фанайлова 2011: 50].

И у Павловой, и у Фанайловой образ Родины / нации подчеркнута «женский»: в цикле Павловой российская история «менструирует» войнами, сама Родина будет в финале цикла названа «мамочкой». У Е. Фанайловой нация – баба, дочка, сестра, жена, подруга [Фанайлова 2011: 51, 60] – существо, «пораженное в правах». Образ нации создается у неё на контрапункте экспрессионистских средств поэтики и лирической интонации:

Нация
Хоть ты и никому не нужна
Дурочка, поражена
В правах, дочка, сестра, жена
Это тебе всё кажется
Наконец, очнись, давай отважимся
Встать, улыбнуться, накраситься
Сделать зарядку
А потом одеться и отправиться
Попробуем отвязаться
Разведчица, маленькая разбойница
Первая редакция (60).

Пафос стихотворений Е. Фанайловой – остро социальный; эмоциональная доминанта – крик ужаса, прерываемый ненадолго словами жалости и надежды. Приведем слова Л. Горалик, на наш взгляд, точно определившей, специфику эстетического пафоса «Балтийского дневника» Е. Фанайловой, в который и входят процитированные стихотворения: «Своей любовной гражданской лирикой (курсив мой – Л.Г.) Фанайлова (...) проделывает (в компании очень небольшого числа других авторов) тяжелейшую грязную работу за многих своих коллег, в частности за автора этого текста. Выясняя за нас, сдержанных и аккуратных частных лиц, отношения поэта с Родиной, подставляясь, выговариваясь, ужасаясь сказанному, ужасаясь несказанному, ужасаясь услышанному в ответ, (...) садясь с ней в одно купе, заваливаясь с ней на узкую, тряскую полку, любясь, кусаясь, зачиная» [Горалик].

У Павловой же образ страшной Родины возникает в контексте размышлений героини о собственной судьбе – на этапе рефлексии героини, решившей покинуть Родину. Цикл начинается стихотворением-эпиграфом: «*Родина-мать, соблазн велик / поддаться детскому капризу / и показать тебе язык, / фотографируясь на визу*» (57). Лирическая героиня цикла пытается избавиться от чувств вины и тоски, охватывающих её в ситуации отъезда.

Кроме метафоры войны, для изображения российской действительности Павлова использует метафору болезни. Начиная со второй половины цикла, упоминание болезни становится постоянным:

Родинка на тонкой ножке:
моешься – боишься задеть.
Старшие страшали – не трожьте,
сковырнете – верная смерть (66).

родина
родинка
меланома (67).

Граждане Соединенных Штатов,
знаете, как мы живем в России? –
словно в ожиданье результатов
биопсии (70).

Образ родинки подчеркивает телесную, кровную связь героини с родиной; здесь, как нам кажется, заключается ключ к пониманию авторской концепции: не себя она жалеет в ситуации уезда, но Родину-мать, у которой своим уездом героиня «сковырнёт родинку». Даже раскрывая тему Родины, Павлова остается верна себе: она вновь использует любимую призму – призму отношений «мать-дочь»; в предпоследнем стихотворении героиня признается:

Мамулечка, как ты меня бесила
и как я теперь за тебя боюсь,
в замужествах СССР, Россия,
в девичестве – Русь (76).

Неизбежность тоски по родине у Павловой мотивируется как раз тем, что связь с ней понимается как телесная; героиня рада бы избавиться от памяти и ностальгии, однако «боли фантомные» остаются:

...Россия – болезнь.
Лечение – ампутация.
Реветь не могли.
А как? Глаза забинтованы.
Не смей ностальгии.
А сны? А боли фантомные? (64)

В самом финале цикла образ России подается идеализированно – через застольные и сказочные образы («звук застольных песен дружных», «гречневая речь», «проливное молчанье», «беличьи домики Кускова», «скворечники Замоскворечья»). Это мир, напрямую связанный с семейным, *материнским*, теплом, дающий возможность творчества, то есть питающий и вскармливающий («хлебнуть молчанья», «разжиться речью»).

В последнем стихотворении цикла – том самом «цветаевском» – возникает столь характерная для

Павловой перекодировка «материнского» и «дочернего»: лирическая героиня сама испытывает *материнские чувства* ко всем «родненьким», оставленным в России; отсюда, вероятно, и интонация детского незатейливого стишка.

Таким образом, лирический метасюжет цикла В. Павловой представляет собой рефлексии героини накануне отъезда из России: сначала радость от того, что страшная Родина останется в прошлом; далее – подчеркивание кромешности «русского мира» с помощью метафор войны и болезни; затем – понимание кровной, телесной связи с Родиной-матерью (образ родинки в пупке), дочерняя жалость к старой покидаемой Матери-родине и – в финале – материнские чувства к ней. Вера Павлова, отталкиваясь от цветаевского стихотворения, говорит о собственной причастности всему, что происходит в современной России, материнской, кровной привязанности и причастности оставленным людям.

По-иному цветаевская «тоска по родине» звучит в поэзии Кати Капович.

Катя Капович эмигрировала из России в 1990 году, сначала в Израиль, затем, в 1992, в США. Сегодня она активно печатающийся автор (пишет на русском и английском языках), редактор англоязычного поэтического журнала «Фулкрум» – вместе с поэтом Ф. Николаевым, мужем К. Капович. Она родилась в 1960 году в Молдавии, закончила факультет иностранных языков в Нижнетагильском пединституте, затем вернулась в Кишинев, где совместно с поэтами В. Панэ, Е. Хорватом вошла в состав литобъединения «Орбита» при газете «Молодёжь Молдавии». Юность автора, таким образом, пришлась на конец 1970-х застойных лет, а молодость на 1980-е, перестроечные годы.

Эмиграция совпала с началом формирования в России новой «постсоветской» идентичности, однако, поскольку в творчестве Капович (в «Веселом дисциплинарии», в частности) этот период не отражен, можно предположить, что себя она с новым периодом российской жизни не идентифицировала. Поэтому фигура Капович интересна именно в плане рефлексии по поводу «родного» советского.

Лирическая героиня книги Кати Капович «Веселый дисциплинарий» (2005) – из «поколения дворников и сторожей», она подчеркнута маргинальна. «Маргинальность – периферийность, «пограничность» какого-либо явления социальной жизнедеятельности человека по отношению к доминирующей тенденции своего времени или общепринятой философской или этической традиции» [Ильин 1996: 225]. К. Капович подчеркивает в своей героине принадлежность к молодежной субкультуре 1980-х – скорее рок-культуре и субкультуре панков («С цитатой из Ницше на майке, острижен под ноль, сиди в облетающем парке, / Оттягивай боль», 19)². Круг её общения – «бестолковых отбросов тусовка» (35), «камчатка» («Гуляй, камчатка, по сырому лету, кради в ларьках вино и сигаре-

ты», 49). Очень часто героиня Капович показана среди пациентов психушки («Хорошо поработали днём тунеядцы и психи...», 35; «Теперь уже не вспомнить эту песню, / Которую тянул знакомый псих...», 36, «Зашкаливший луч в неумытом окне...», 34), неоднократно она наблюдает за прогулкой обитателей дома инвалидов («По выходным в глухом местечке», 82) и стариков из приюта («Я тоже ела без ножа и вилки...», 25). Героиня Капович тянется к этим «неблагополучным» топосам, ощущая собственное родство с теми, кто оказался за пределами социума. Во внешнем облике героини нет ничего традиционно женского, хотя упоминания деталей облика героини в книге часты: «Я на лестничной клетке курю, обхватив башку...», 95; «Кто это заспанный, хмурый, лохматый / утром на кухне сидит без еды...», 105; «Я шла. Я стрельнула окурком в ручей», 126; и т.д.).

Итак, в книге «Веселый дисциплинарий» героиня Капович явно выламывается из системы социальных отношений советского времени; причем, сценарий «выламывания» из советской системы, описанный К. Капович, хорошо знаком по прозе 1980–90-х гг. – повестям С. Довлатова, роману В. Маканина «Андеграунд, или Герой нашего времени». Маргинальность, избранная стратегией жизненного поведения, и позволяет увидеть жизнь в советском социуме как «веселый дисциплинарий» – тотальный контроль, предоставляющий поле для неконвенционального поведения, «культурного идиотизма» [Дугин 2010: 524].

Лирическая героиня предстает в книге в разных возрастах; юные годы связаны для неё с СССР – Кишиневом и Тагилом, зрелость – с Соединенными Штатами, и в этом смысле лирика Капович, естественно, автобиографична. Именно зрелая, сорокалетняя героиня вспоминает годы, проведенные в СССР. Устремленность её внутреннего взгляда в советское прошлое связана, как нам кажется, с ностальгией именно по собственной социально окрашенной маргинальности. Ощущение счастья вызвано и включенностью героини в прошлом в некую общность – ту самую «камчатку», живущую литературой (Мандельштам), музыкой (Стравинский, Рахманинов, Глинка), философией (упомянуты «Никомахова этика» Аристотеля, Ницше, Бергсон, Шестов).

Теперь же, в возрасте 40 лет, героиня осознает собственное экзистенциальное одиночество:

К сорока годам неопрятен быт, не оплачен свет,
И в пустой голове, как в свинье-копилке, нет новых слов.
Я на лестничной клетке живу, как большой поэт,
Наломавший в той, прежней жизни немало дров...
Я на лестничной клетке курю, обхватив башку,
Жду попутной рифмы, чтоб въехать в забытый рай
Тунеядцев и психов, таких же, как я. Ау?
Кто там есть, в натуре? Аукайся, отвечай (95).

Одиночество героини актуализирует в её сознании ситуацию мандельштамовского героя («Я вернулся в мой город...»), понявшего по возвращении Ленинград-Петербург, что любимый город стал городом мертвых («Ленинград, у меня еще есть адреса, / По которым найду мертвецов голоса»).

² Стихотворения К.Капович цитируются по изданию: [Капович 2005]. Номер страницы указан в круглых скобках после цитаты.

Одно из стихотворений книги Капович называется «В шесть часов вечера после жизни»: ушедшее прошлое и есть жизнь, настоящее – жалкое существование. Всё чаще к концу книги звучат мотивы старости («и полузаметная первая проседь по рыжей башке растеклась в седину», 57), болезни («Когда мозгами растекусь в склерозе..., 94»), смерти («Если буду жива – не помру...», 99, «Я приду после смерти..., 112»), тьмы («Теперь в том полушарии темно, / да и в другом не то чтоб свет горел», 90; «Возьми на память черные брикеты / прессованного южного мазута. / Возьми из рук моих всё это / В обмен на темноту отсюда», 94).

Однако вроде бы традиционная романтическая коллизия (противопоставленность мира настоящего миру идеального прошлого) у Капович осложняется. Сама американская действительность в книге «Веселый дисциплинарный» похожа на советскую: по-прежнему лирическую героиню окружают душевнобольные («Канавы», 15), бездомные, самоубийцы (см. «С неизменным орлом на берете...», 37, и «Квартира номер 7-А»). К. Капович в пределах одного стихотворения объединяет советский и американский топосы: так, в первой строфе стихотворения «Я возвращаюсь в город областной...» нарисован советский «город областной, где пахнет прачечной и палюю листвой», во второй – при сохранении «осеннего кругозора» – появляется «кирпичный тротуар» и такая небывалая для русской/советской провинции деталь: «Собачий кал / В газете аккуратная старушка / бросает в урну» (51).

Приметы провинциальной действительности – советской и американской – сочетаются в книге с мотивами театральных декораций («живу в арендованных стенах бумажных» (57), «Ты пройдешь в намокшей куртке мимо / сквозь названья улиц навсегда, / и в гармошку сложатся незримо / эти декорации тогда» (73)) и выводят размышления Капович в план экзистенциальный: маргинален любой человек, ибо он находится в ситуации между бытием и небытием, и однажды – раньше или позже – декорации сложатся. Об этом писала, в частности, А. Газизова, первой переведшая разговор о маргинальности как категории социальной в план размышлений о литературе: в «социальной и духовной маргинальности лишь своеобразно проявляется изначальная пограничность человеческого бытия и духа» [Газизова 1990: 6-7].

Такое решение темы маргинальности, безусловно, роднит К. Капович с И. Бродским. Капович не называет Бродского среди тех, кто на неё повлиял (в интервью, данном Л. Костюкову, К. Капович называет лишь Высоцкого [Интервью 2010]), однако полагаем, что это можно принять априори. И. Романов, исследовавший категорию маргинальности в поэзии Бродского, пишет: «В СССР И. Бродский стал одной из знаковых фигур подполья, пройдя все стадии «андеграундного» мифа» [Романов 2004: 12]. Далее И. Романов, прослеживая сюжет маргинальности в лирике Бродского, отмечает: «Советский «центр» и сам Бродский, и его лирический герой отвергли. Однако и в текстах, созданных после эмиграции в 1972 году, появляется

тот же образ изгнанника и чужака... Данный факт указывает на то, что западный мир не стал для лирического героя сакральным центром. В «Колыбельной Трескового мыса» (1975) отъезд из СССР трезво оценивается им всего лишь как смена империи, *практически не повлиявшая на отношение к миру*» [Романов 2004: 12].

Разница заключается в развитии сюжета маргинальности героя. По словам Романова, «удел его (Бродского – Л.Г.) лирического героя – искать опору там, где ее невозможно найти с точки зрения здравого смысла: в Пустоте и Ничто. ... Отношение с Пустотой и Ничто, выступившими в поэзии Бродского синонимами инобытия ... можно обозначить как диалог, в процессе которого сознание лирического героя, даже без надежды на ответное слово, восходит к трансцендентному. В качестве посредника между трансцендентным и действительностью выступает Язык, – материал для творчества, который позволяет сознанию лирического героя одновременно охватывать и земную реальность, и потустороннее... Пограничное положение позволяет обживать пространство грядущего небытия еще в земной жизни...» [Романов 2004: 15-16].

В поэзии К. Капович, на наш взгляд, такого «сакрального» центра, внеаходимого героине, просто нет. Пространственно мир книги Капович – это мир без ценностного центра, состоящий из «зон маргинальности», к которым, по Капович, относится и то, что существует за рамками земного бытия. Смерть в книге Капович связана с тюремными ассоциациями:

Смерть придет с сенокосилкой,
закатавши рукава... (17).

Мой грустный, мой небритый, мой курящий,
Невыспавшийся друг,
Когда по этой лестнице нас втащат
Архаровцы на самый верхний круг,
мы притворимся мертвыми, а сами... (12)

Смерть не несет успокоения, она воспринимается как очередное заключение и наказание.

Миропереживание, выраженное в книге Капович «Веселый дисциплинарный», как раз напоминает эмоциональный комплекс стихотворения М.И. Цветаевой «Тоска по родине! Давно...»:

Тоска по родине! Давно
Разоблаченная морока!
Мне совершенно все равно –
Где совершенно одинокой

Быть, по каким камням домой
Брести с кошелкою базарной
В дом, и не знающий, что – мой,
Как госпиталь или казарма.

Мне все равно, каких среди
Лиц ошестиваться пленным
Львом, из какой людской среды
Быть вытесненной – непременно –

В себя, в единоличье чувств...
[Цветаева 1994: 135-136].

В «Веселом дисциплинарии», таким образом, К. Капович создает образ лирической героини, всегда чуждой всем и всему, всегда отторгнутой и отторгающей, и – парадоксально – этим Капович как бы нивелирует, сводит на нет сам факт эмиграции: что Россия, что Америка – «И все – равно, и все – едино». Природа этой чуждости, как мы попытались показать, и в остро пережитой когда-то социальной маргинальности в СССР, и в осознании себя одновременно и частью советского мира, и эмигранткой, и в понимании маргинальности как онтологического закона.

Как известно, для писателей-эмигрантов ностальгический комплекс – явление само собой разумеющееся. «Ностальгия как движущее начало» – так назвала свою статью о серии книг «Поэзия русской диаспоры» М. Галина [Галина 2005: 212]. Но всякий раз это своя, особая ностальгия. В случае Кати Капович – это тоска по утраченному детству и советскому социуму, которая перекрывается трагическим пониманием бытия как сплошных «зон маргинальности», бытия, в котором любой человек оказывается изгоем, – и в этом смысле мироощущение К. Капович близко цветаевскому.

В творчестве Веры Павловой вербально заданная цветаевская линия, с одной стороны, задает контекст разговора о сегодняшней эмиграции, который корректирует миропереживание: то, что происходит сегодня, – несопоставимо с пережитым тогда, в период эмиграции «первой волны». С другой стороны, за «тоской по родине» у Павловой стоят страх за тех близких, которые остаются со страшной Родиной, понимание «кромешности» русского мира, страх за родину-мамулечку, который испытывает уезжающая далеко дочь, осознание кровной связи с родиной, ответственности за неё. «Материнско-дочерний» дискурс становится для Павловой универсальным дискурсом, в котором возможно высказывание в том числе на гражданскую тему, которая, в конечном, итоге, также становится глубоко личной.

Таким образом, в творчестве современных поэтов тема взаимоотношений с покинутой Родиной оказывается лишь почвой (или даже «ширмой») для осмысления внутренних конфликтов (укажем в связи с этим на статью Н.В. Барковской о поэзии Е. Сунцовой [Барковская 2012: 64]). В случае Павловой решается вопрос о собственной вине перед покидаемыми «родненькими». В случае Капович –

осмысляются проблемы востребованности поэта и адресата поэтического творчества в условиях эмиграции. Но в каждом случае цветаевская внутренне противоречивая «тоска по родине» оказывается органична ситуации саморефлексии, в которой существует современный русский поэт в эмиграции.

ЛИТЕРАТУРА

Барковская Н.В. Пойманное эхом: книга стихов Елены Сунцовой «После лета» // Филологический класс. – 2012. – № 27. С. 63–65.

Галина М. Ностальгия как движущее начало: [рецензия] / Мария Галина // Знамя. – 2005. – № 7. – С. 212–217.

Газизова А.А. Обыкновенный человек в меняющемся мире: опыт типологического анализа советской философской прозы 60–80-х годов: учебное пособие. – М.: Прогресс. 1990. – 79 с.

Горалик Л. О «Балтийском дневнике» Елены Фанайловой // <http://www.litkarta.ru/dossier/goralik-o-fanailovoi>.

Грицман А. Постапкемизм. Русский поэт в диаспоре // Интернет-журнал молодых писателей России. Электронный ресурс: <http://www.ijp.ru/razd/pr.php?failp=05900100705>.

Гюнтер Х. Поющая Родина (Советская массовая песня как выражение архетипа матери) // Вопросы литературы. – 1997. – Вып. 4.

Дугин А.Г. Социология воображения. Введение в структурную социологию. – М.: Академический проект; Трикста, 2010. – 564 с.

Жеребкина И. Женское политическое бессознательное (Серия «Гендерные исследования») – СПб: Алетейя, 2002. – 224 с.

Ильин И.П. Маргинальность // Современное зарубежное литературоведение. – М.: Интрада. 1996. – 319 с. С. 225–229.

Интервью Л. Костюкова с К. Капович 16.02.2010. Интернет-ресурс. Режим доступа: http://www.polit.ru/article/2010/02/16/nt201_kapovich.

Капович К. Весёлый дисциплинарий / Предисл. В. Гандельсмана и Л. Костюкова. – М.: НЛО, 2005. – 136 с.

Костюков Л. Поэт в пейзаже // Капович К. Весёлый дисциплинарий. – М.: НЛО, 2005. С. 8–9.

Павлова В. Однофамилица: Стихи 2008–2010 гг. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 378 с.

Романов И.А. Лирический герой поэзии И. Бродского (Преодоление маргинальности): Дис. канд. филол. Наук по специальности 10.01.01. – М., 2004. – 21 с.

Фанайлова Е. Лена и люди. – М.: Новое издательство, 2011. 128 с.

Цветаева М. Собр. соч.: В 7 т. Т. 2: Стихотворения. Переводы / Сост. А. Саакянц, Л. Мнухина. – М.: Эллис Лак, 1994.

Данные об авторе:

Лилия Дмитриевна Гутрина – кандидат филологических наук, доцент кафедры современной русской литературы Уральского государственного педагогического университета.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: gutrina@bk.ru

About the author:

Liliya Dmitrievna Gutrina – Candidate of Philology, Assistant professor, Chair of the Contemporary Russian Literature, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

А.В. Тагильцев
Екатеринбург, Россия

«ТУМАН ВОЙНЫ»: ОБРАЗ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ В СОВРЕМЕННОЙ МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация: В статье рассматриваются варианты художественного освоения образа истории и темы Великой Отечественной войны в современной массовой культуре. Уточняются способы создания диалога с историей, особенности сюжетостроения, типология героев.

Ключевые слова: война, история, альтернативная фантастика, сюжет, герой.

A.V. Tagilcev
Yekaterinburg, Russia

“THE FOG OF THE WAR”: THE GREAT PATRIOTIC WAR IN MODERN POPULAR LITERATURE

Abstract: The article discusses options for artistic development of the story and the theme of the Great Patriotic War in contemporary popular culture, specifies how to create a dialogue with history, especially of plot, types of characters.

Keywords: war, history, alternate fantastic, story, hero.

Тема Великой Отечественной, отношение к великой войне и победе были краеугольными камнями в формировании фундамента советской идентичности во второй половине XX века. В последние два десятилетия, в общем, вполне логично, эта традиция сохраняется в рамках поисков форм идентичности уже нового, российского общества. Естественно, что современная массовая культура, функционирующая по преимуществу в рамках формул (о формульности массовой литературы см.: Гудков, Дубин, 1994; Кавелти, 1996; Черняк, 2007) и по природе своей живо откликающаяся на общественную конъюнктуру и при этом сама во многом её же формирующая, не может пройти мимо данной темы.

Понятно также, что для жанровой литературы, основанной на увлекательной и занимательной фábule, требующей острых конфликтов, эффектного воздействия на читателя, военно-историческая тематика (и в российском случае наиболее опознаваемая и ожидаемая тема Великой Отечественной) – была, есть и будет одним из главных поставщиков сюжетов.

Оговаривая предмет разбора, уточним, что будем в равной степени апеллировать и к литературным текстам, и к игровому кинематографу. И, хотя отличие между литературными нарративами и киноповествованием принципиально, но в современной массовой культуре нередко жанровые формы, типологии сюжетов и героев совпадают почти полностью, что и позволяет нам рассматривать эти явления в своеобразном кинолитературном единстве.

Стратегии художественного освоения прошлого в современном искусстве весьма разнообразны. Одной из ведущих тенденций остается представление о предельной субъективности интерпретаций истории, кризисе исторического мышления как одной из форм проявления кризиса метанарративов [Лиотар 1998; Уайт 2002]. И. Смирнов замечает: «С

другой стороны, допущение о стадийном характере диахронии может быть воспринято негативно и теми учеными, которые не ограничивают себя чисто дескриптивными задачами, направляя свои усилия на моделирование универсальных структур сознания <...> История же ничто иное, как бесчисленное множество конкретных реализаций (performance) таких – поддающихся исчислению – структур в вербальных и поведенческих текстах» [Смирнов 2000: 15].

Собственно, и в интересующей нас современной популярной или массовой культуре наблюдаются подобные процессы. История (как свершившееся событие) перестает быть целью и ценностью, вместо воссоздания исторической атмосферы и постижения самодостаточных смыслов произошедшего возникают причудливые комбинации, воспроизводящие эстетику комикса. Весьма симптоматичны последние масштабные кинопроекты – вольные экранизации «Трех мушкетеров» Дюма или Шерлока Холмса (кинопроекты Пола Андерсена, 2011 и Гая Риччи, 2009–2011), с мушкетерами, владеющими приемами восточных единоборств, битвами дирижаблей над Лувром и т.п. Образ истории и в массовой литературе, и в кинематографе виртуализируется, превращается в причудливую комбинацию анахронизмов.

Впрочем, сближение исторических и фантастических нарративов выглядит вполне естественно, и это отнюдь не исключительная черта современной культуры – история и фантастика всегда существовали рядом, причудливо переплетаясь еще у «отца истории» Геродота. История трансформировалась в миф, в легенду, начиная от «Илиады» и «Энеиды» до артуровского цикла в Средние века (а в XX веке формируется популярнейший жанр фэнтези, в основу канона которого ложатся уже тексты артуровского цикла).

Таким образом, в современной развлекательной культуре взаимодействие (псевдо)исторических нарративов и фантастической литературы и кинематографа представляется вполне естественным. Одной из наиболее актуализированных и воспроизводимых и в литературе, и в кино моделей стала альтернативная историческая фантастика.

Эта жанровая разновидность фантастики определяется наличием точки перехода и взаимодействием в художественном мире произведения современной автору и читателю реальности и иного мира – прошлого, будущего, либо параллельной реальности. Подобный способ сюжетостроения также хорошо известен, в том числе в европейской литературе. Из более ранних примеров вспоминается знаменитая новелла В. Ирвинга «Рип Ван Винкль» или роман классика скандинавской литературы Л. Хольберга «Подземное странствие Николая Климма (1741) – приключения студента, попавшего через горную пещеру в параллельный мир. Хронологичность точки перехода между реальностями в художественном мире произведения также хорошо изучена и описана, например, Ю.М. Лотманом на материале прозы Н. Гоголя [Лотман 1993]. Также о «точечном пространстве-времени», обращаясь уже к сюжетам англо-американской фантастики XX века, пишут Н.Д. Тамарченко, В.И. Тюпа, С.Н. Бройтман, вспоминая в том числе рассказ Роберта Шекли «Травма», в котором герой опускаясь или поднимаясь по лестнице – оказывается в Нью-Йорке доисторическом или, наоборот, в городе будущего [Тамарченко, Тюпа, Бройтман 2004: 183].

В англо-американской литературе жанр литературной фантастики на историческую тематику, получивший лаконичное и выразительное название «what if» («что, если...»), получил особенное распространение после Второй Мировой войны, ему отдали должное такие значительные авторы, как Ф. Дик, Р. Харрис, Г. Тёртлдав.

Фантазии на темы исторических альтернатив в современной массовой литературе чрезвычайно разнообразны – от славянской и древнерусской фэнтези или известного проекта Хольма Ван Зайчика о цивилизации Ордушь (Орда+Русь, встреча Востока и Запада, буддизма, ислама и христианства в рамках единого имперского проекта) до исторических альтернатив глобальных событий века XX.

Вполне естественно, что образ Великой Отечественной войны (шире – Второй Мировой, частью которой она является) как главного исторического события XX века, привлекает максимальное количество отечественных авторов и читателей (что, на наш взгляд всё-таки уже свидетельствует о присутствии элементов исторического мышления в современном культурном сознании).

Говоря об особенностях поэтики, прежде всего, на уровне сюжетостроения, можно назвать два наиболее частых пути взаимодействия исторической реальности с художественным миром произведения.

1) Образ истории анахронизируется, исторический мир становится декорациями, в которых разыгрываются актуальные для современного ми-

ра темы и сюжеты, менталитет героев – это менталитет человека современной культуры и цивилизации (например, ряд авантюрно-исторических романов Б. Акунина или некоторые киносерIALы о Великой Отечественной войне, дублирующие похождения современного спецназа или героев-одиночек, решающих судьбу войны, причем неважно, в отечественном или в голливудском варианте).

2) Образ истории менее анахроничен, т.к. авторы в большей или меньшей степени стремятся воссоздать атмосферу и дух времени. В какой-то степени этот образ не менее виртуален, нарратив строится на стыке между правдой исторического документа и каноническим образом войны, созданным в советской литературе и кинематографе: «лейтенантской прозы», романов К. Симонова и В. Гроссмана и их экранных версий.

Наиболее часто встречаются и две модели строения фабулы.

1. «Точка перехода» находится в самой исторической реальности – проще говоря, в результате возникшей комбинации обстоятельств история идет по иному пути. Так чаще всего возникают произведения большого масштаба – романы или целые многотомные «саги» (например, «цзюани» (трилогии) романов Хольма Ван Зайчика, или, если вернуться к теме Великой Отечественной – одна из «первых ласточек» среди отечественных «альтернативок», весьма добротного написанный роман С. Анисимова «Вариант «Бис»», сюжет которого связан с противостоянием бывших союзников по антифашистской коалиции в Европе 1944-45 гг.) Такие произведения оказываются близки по структуре и поэтике к романам эпопейного и хроникального типа.

2. Герой, чаще всего неожиданно для себя, попадает в незнакомую или малознакомую ему историческую реальность, и поневоле начинает с ней взаимодействовать. Эта модель особенно хорошо отработана в англо-американской литературе. Вспоминается, например, известный роман Дж. Диксона Кара «Дьявол в бархате» об успешном освоении Англии времен Карла Стюарта университетским профессором XX века или совсем уж хрестоматийные «Приключения янки при дворе короля Артура» Марка Твена.

В современных кино- и литературных альтернативах о войне это наиболее распространенная модель, кстати, не только в российской традиции (например, не так давно прошла премьера «Бесславых ублюдков» Кв. Тарантино). Но особенно она полюбилась отечественному читателю и зрителю: в российском кинематографе и особенно в литературе уже создана целая библиотека о таких героях, которые в широком кругу читателей известны по характерному и ироничному прозвищу «попаданцы».

Художественные достоинства подобных произведений, естественно, весьма различны, как и должно быть при подобно кинолитературном конвейере. Но одна важная тенденция по сравнению с первой фабульной моделью прослеживается – зачастую уменьшается глобальность масштаба картины

войны, осваивается небольшое пространство – одна или несколько человеческих судеб на фоне военных испытаний – что роднит художественную фактуру произведений со стилистикой «окопной правды», прозы Некрасова, Бондарева, Астафьева, Воробьева, Кондратьева.

В результате стилистическими доминантами фантастического текста достаточно неожиданно становятся установка на документальность, реалистическая и натуралистическая поэтика, стремление детализировать и создать достоверный образ истории, осваиваемый героями иного времени.

Именно эти достоинства важны читателям одной из наиболее популярных и обсуждаемых в т.ч. в пространстве «Рунета» диалогии В. Полищука «Зенитчик» (где уже само название адресует нас к одной из фронтовых профессий). В какой-то степени эти черты присущи и фильму «Гуман», первую часть которого можно считать наиболее удачной работой среди военно-исторических фантастики.

Уточнение дальнейших параметров развития фабулы и принципов сюжетостроения связано с типологией героев.

1) Герой практически не знаком с исторической реальностью, в которую он попадает (таковы современные солдаты-призывники в фильме «Гуман», попадающие в оккупированную белорусскую деревню августа 1941 года). Этот тип героев делает актуальным не только сюжет открытия новой, а вернее, «старой», исторической реальности, самоидентификации, как общенациональной, так и частной, семейной. И, конечно же, работает иницирующая модель, неожиданное, суровое, жестокое взросление... (Сразу возникают ассоциации с судьбой курсантов из повести «Убиты под Москвой» К. Воробьева.)

2) Герой хорошо знаком с подробностями исторической реальности, в которую он попадает, либо по причине профессионального или личного интереса, либо потому что он уже зрелый человек с собственным житейским опытом, и поэтому имеющий представление-знание об опыте других, других. Таков герой цикла романов «Зенитчик», причем сам автор не скрывает документальную подоплеку событийной составляющей книг, опирающихся на военные мемуары. В. Полищук достаточно умело выстраивает образ героя-современника, опытного, зрелого, состоятельного и состоявшегося мужчины, с хорошим образованием и богатым жизненным опытом, который оказывается способен адаптироваться к иным обстоятельствам, понять, вместить всё и вести себя в соответствии новыми правилами, при этом не теряя самосознания человека более позднего поколения.

Деловая поездка на поезде «Москва – Варшава» заканчивается в Белоруссии и превращается в странствие по фронтовым дорогам 1941–1942 годов. Герой, от лица которого и ведется повествование, не стремится спасти мир, бежать к Сталину с секретом чудо-оружия или проникнуть в логово врага и убить Гитлера, понимая нереальность этого. В сюжете романов становится важна категория процессуальности, вживание и обживание героем этого мира,

воспроизведение его фактуры, детали и подробности. При этом герой не чувствует себя исключительно игрушкой неведомых сил, он в рамках ответственных ему обстоятельств совершает свой выбор – как отнестись к происходящему, какое место занять в этом мире, по возможности действуя разумно и нравственно.

3) Еще одна сюжетная модель связана с внедрением в художественный мир, воссоздающий историческую реальность, альтернативных, фантастических героев, не принадлежащих ни к прошлому, ни к настоящему. Один из самых ярких примеров таких произведений – повесть И. Бояшова «Танкист, или “Белый тигр”», теперь уже и экранизированная К. Шахназаровым. Впрочем, повесть и фильм заслуживают более обстоятельного разговора и отдельного, посвященного им материала.

Подводя итоги наших предварительных наблюдений, следует отметить одну интересную особенность. Художественная практика одного из наиболее «виртуальных» и релятивных жанров – альтернативной исторической фантастики тяготеет (и эта тенденция особенно хорошо прослеживается в последние несколько лет) к историзму и высокой степени достоверности воссоздания образа прошлого в художественном мире произведения. Тип героя – так называемого «попаданца», не являясь изобретением нашего времени, тем не менее, особенно актуализирован, так как оказывается эффективным способом художественной коммуникации.

Этот способ связан с осмыслением современности через другую историческую эпоху, себя через образ другого, в том числе своего предшественника в этом мире, на этой земле. В тоже время, узнавание иного пространства, иной ментальности – обоюдный процесс, который позволяет в художественном мире произведения, т.е. в мире фикциональном по определению, утвердить пафос нефикциональности, достоверности иной, внеположенной современности исторической реальности. Об этом свидетельствуют и стилистические доминанты, документально-натуралистическая поэтика, фактура прозы, внимание к деталям и подробностям, из которых воссоздается образ истории. Естественно при этом, что индивидуальные интерпретации этого образа могут быть самыми разными.

ЛИТЕРАТУРА

Гудков Л., Дубин Б. Литература как социальный институт: Статьи по социологии литературы. – М.: НЛЮ, 1994.

Кавелли Дж. Изучение литературных формул // Новое литературное обозрение. – 1996. – № 22. – С. 33-64.

Лютар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. – СПб.: Алетейя, 1998.

Лотман Ю.М. Художественное пространство в прозе Гоголя // Лотман Ю.М. Избранные статьи: В 3 т. – Таллин: Александра, 1993. – Т. 1. – С. 413-447.

Смирнов И.П. Очерки по исторической типологии культуры // Смирнов И.П. Мегаистория. – М.: Аграф, 2000. – С. 15.

Теория литературы: В 2 т. / Под ред. Н.Д. Тмарченко. – Т. 1: Н.Д. Тмарченко, В.И. Тюпа, С.Н. Бройтман. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. – М.: Академия, 2004. – С. 183.

Уайт Х. Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2002.

Черняк М.А. Массовая литература XX века. – М.: Флинта; Наука. – 2007.

Данные об авторе:

Александр Васильевич Тагильцев – кандидат филологических наук, доцент кафедры современной русской литературы Уральского государственного педагогического университета.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: bf110zer@yandex.ru

About the author:

Alexandr Vasilyevich Tagilcev – Candidate of Philology, Assistant professor, Chair of the Contemporary Russian Literature, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

Н.В. Барковская
Екатеринбург, Россия

УДК 821.161.1 ББК Ш5(2Рос=Рус)6-334

ГОРИЗОНТАЛЬНЫЙ СРЕЗ РОССИЙСКОЙ ПРОЗЫ – 2012

Аннотация: Обзор специального летнего выпуска «Русского репортера» (2-16 августа 2012) призван привлечь внимание учителей к современному литературному процессу. Характеристика тематики и типов героев опубликованных произведений дается в контексте социокультурной ситуации начала 2010-х гг. Делается вывод о доминировании адаптивного («футлярного») типа поведения героев.

Ключевые слова: современная проза, беллетристика, «человек адаптивный».

N.V. Barkovskaya
Yekaterinburg, Russia

HORIZONTAL SLICE OF RUSSIAN PROSE – 2012

Abstract: A review of the summer issue of "Russian Reporter" (August 2-16, 2012) draws attention of the teachers to the modern literary process. Characteristics of subjects and types of heroes of published works are given in the context of social and cultural situation in the early 2010s. It is concluded that the adaptive ("cased") type of characters behaviour dominates.

Keywords: modern prose, fiction, "the man adaptive."

Журнал «Русский репортер» подготовил специальный выпуск «для летнего чтения» (2–16 августа 2012). Девятнадцать историй, опубликованных в этом журнале, призваны дать горизонтальный срез текущего литературного процесса в области прозы. Горизонтальный – потому что и редактор Анна Старобинец, и Константин Мильчин (возглавляющий в этом году жюри Премии «НОС») ориентированы на беллетристику, так называемую мидл-литературу, т.е. на те книги, которые читает «народ». Роман Сенчин так выразил литературное кредо: «Писать из души, но читабельно». К. Мильчин, предвзято публикуя, составляет компактный «путеводитель по темам» [Мильчин 2012: 6-11] Им выделены следующие активно разрабатываемые темы:

1. Человек в экстремальной ситуации, какими оказываются тюрьма или война; суть: «Как остаться человеком в нечеловеческих условиях».

2. Гибель империи; суть: «У нас была великая страна, а после ее развала никто не знает, кому верить, чем гордиться, что делать и как дальше жить».

3. Новый русский человек; суть: «У нас есть деньги, есть развлечения, но жизнь наша уныла, и счастья нет. Что делать дальше?»

4. Поиски золотого века; суть: «Было в истории страны время, когда все было хорошо и правильно, сейчас не так».

5. Апокалипсис сегодня; суть: «Мир будущего чудовищен, но и в нем будут как-то выживать, а пока постарайтесь просто не допустить возникновения такого мира».

6. Свой маленький мир.

7. Литература чувств.

Критик называет наиболее ярких представителей каждой «темы», оценивает перспективы даль-

нейшего продвижения «тренда». Лидируют, безусловно, первые две темы, что характеризует «невроз» российских нулевых годов. Названные темы действительно отчетливо звучат в современной литературе, хотя, например, спорно утверждение о «столицентризме»: дескать, хороших текстов, описывающих мир за пределами центральных городов, мало, и критик даже мечтает о расселении писателей на несколько месяцев по регионам, дабы они описали, как там люди живут (ироничная чеховская аллюзия).

Какие же авторы и произведения попали в рекомендуемое «летнее чтение»? Что «читабельно»?

Среди девятнадцати авторов – Дм. Быков, И. Сахановский, М. Елизаров, Р. Сенчин, Г. Садулаев, А. Архангельский, Л. Петрушевская и др. Внимание читателей предложены история про несостоявшееся политическое убийство, реалии тюремного быта, тоскливые переживания бывшего диссидента, восток с его буддизмом, детектив из начала XX в., триллер об эпидемии гриппа в Москве, «женская проза», интеллектуальная фантастика. Несколько особняком стоит отрывок из романа для детей Марины и Сергея Дяченко, где рассказывается история кентавра, единственного оставшегося после ухода сородичей, он должен был выживать в одиночку, подобрал человеческого младенца, не смотря на строжайшее правило кентавров держаться подальше от людей... Сегмент «детской литературы для взрослых» представлен сказкой Л.С. Петрушевской «Царевна-лягушечка»: лягушка, твердо считавшая себя Царевной и ждущая Ивана-царевича, чуть не погибла в клюве цапли, но, в конце концов, она благополучно вышла замуж за лягушку же и потащила мужа на спине – как и положено в родном болоте. Идея «родного болота» зву-

чит и в рассказе Сергея Кузнецова «Форма круга»: бизнесмен, бежавший от кредиторов в Буэнос-Айрес, думает о том, как противно «сдохнуть вдали от Родины». А вот герой из пишущегося романа Дм. Быкова «Американец», бывший оппозиционер, приехав ненадолго в Москву, пытается отговорить бывших соратников от взрыва новодельного Храма Христа Спасителя – «бетонного фальшака», как-то смутно подозревая, что Бог может наказать за это. Он везде чувствует фальшь и пошлость, его раздражают бывшие друзья и родная дочь – сонная, инертная. И только в конце опубликованного отрывка герой, глядя на синее сентябрьское небо над Москвой, прикрывающее вечную тоску и серость, понимает: «...мы можем любить все это, только когда оно умирает». Впрочем, решает он, и это фальшиво, «не осталось ничего, что вызывало бы сколько-нибудь приличное чувство».

Большинство опубликованных произведений наполнены негативными переживаниями героев: маньяк не смог убить Ельцина, но убил любовницу, охранники мучаются угрызениями совести, подписав пустой протокол обыска, и теперь невиновный будет осужден, мучает психологическая травма, пережитая в детстве, героя рассказа Михаила Елизарова «Меняла» и проч. Даже преуспевающий бизнесмен из рассказа Алексея Евдокимова «Неприемный» настолько несчастен из-за собственной неуязвимости и постоянного везения, что сам себя заказал конторе, наводящей сглаз, накликающей невезение. «Хреновое состояние», «И тогда я понимаю, как попадают в сети», «Такая перспектива Бублика не обрадовала», «я знаю, что это плохо, это правда очень плохо, и я ни за что никому не призналась бы в том, что думаю об этом» – характерные концовки рассказанных историй, в том числе, и историй о любви. Даже фантастический рассказ Марии Галиной «Лианы, ягуары, женщина» кончается отнюдь не фантастически: «За его спиной – там, где висела в черном воздухе его квартира, громоздясь на другие такие же квартиры сонных и несчастливых людей, – светилось окно. Потом погасло» (Галина 2012: 84). Только тетя Мотя, героиня из готовящегося к публикации романа Майи Кучерской, испытывает несказанное облегчение, бросив мужа, сбежав с ребенком из Москвы в заснеженный провинциальный городок (хотя ее и настигают телефонные послания мужа: «где вы где вы где вы где ты где напиши»).

Очевидно, такая депрессивность отражает мироощущение россиян в начале десятых годов XX в.; не случайно неявно присутствует чеховская традиция. По данным социологических опросов, на конец 2005 г. две трети россиян не чувствовали уверенности в завтрашнем дне, более половины считали, что за последние годы в России стало меньше радости и уверенности, меньше порядка, но больше страха [Дубин 2011: 234]. Вряд ли психологический климат принципиально изменился за последующие семь лет. Б.В. Дубин отмечает установку массы на адаптацию к тому, что есть. Социальная жизнь фрагментируется, люди уходят в зоны, ниши, складки, щели,

норы, живут по их правилам – так можно выжить, ничего не меняя [Дубин 2011: 376-377].

В этом отношении особенно показательны три сюжета.

Андрей Рубанов в рассказе «Реальный бродяга» повествует, как обычно, с опорой на собственный опыт, о правилах и нормах взаимоотношений людей, сидящих в одной тюремной камере. Камера не приняла карманника Зазу, который пытался вытребовать себе особые условия, при этом не сдал на общие нужды ни рубля. Рассказчик говорит: «Зазу мы сначала не воспринимали всерьез. Ты кто? Крадун? Тюрьма – твой дом? Очень хорошо, будь как дома. Иди и займись чем-нибудь» [Рубанов 2012: 21]. Вот это и страшно: тюремное сидение принимает окраску чего-то обыденного, нормального, почти естественного. Сам рассказчик занят по горло общими делами: «Отвечаю за общий груз. Девять килограммов чая, одиннадцать килограммов карамельных конфет и сто девяносто пачек сигарет. Наша камера отправляет грёв на соседний корпус, старикам, они сидят всю жизнь <...> за многие годы организмы стариков переродились и не умеют принимать ничего, кроме чая, конфет и курева. Еще мы гоним грёв на женское отделение – бабам с грудными детьми, «мамкам»: постельное белье, футболки, полотенца...». Тюремная община диктует свою волю начальству: так, по их требованию Зазу перевели в другую камеру. То, что рассказчик оказался в тюрьме, сам он объясняет характером 90-х годов: «Много лет страна шаталась. Грохотали и воняли мазутом войны. Аферисты с физиономия спивающихся мастурбаторов создавали грандиозные финансовые пирамиды. Бесшумные барыги в роговых очках скупали нефтяные поля и алюминиевые рудники. Президент жестко бухал. В редакциях газет гремели взрывы». Но с началом путинской эпохи, как верилось ему, развал прекратился, чтобы выжить, нужны будут не ножи и бицепсы, а знания и мозги. Десятилетие показало, что отнюдь не знания и мозги нужны в первую очередь. О жизни своего героя в новой России нулевых автор не говорит, но неоднократно показывает, как герой мог достойно существовать там, в тюремном «закрытом» обществе. При всем при том, герой – не бандит по своей сущности, вполне порядочный, волевой и способный на сострадание человек. Социальное амплуа – тюремный авторитет – подчиняет себе человеческую сущность героя. Его достоинство не в том, что он смог выстроить свою свободную жизнь, а в том, что он не потерял человеческого облика в тюрьме.

Книгу «Стыдные подвиги» А. Рубанова [Рубанов 2012: 324-347] замыкает маленькая повесть «Яшка», как бы подводя черту под всеми рассказанными в книге историями. Воробей Яшка в самом начале зимы лишился кормушки: умерла старуха, подкармливавшая птиц. Целый день Яшка, энергичный и смелый, пытался найти пропитание. Психология воробья – а заодно и человека, загнанного в тупик – передана очень тонко: и отношение к людям, и непростые взаимоотношения в воробьиной стае. Весь день прошел в тщетных поисках. И, наконец,

нашлись те, кто спас Яшку от неминуемой смерти: из окошка тюрьмы на его голодный крик арестант бросил хлебную корку. Этот арестант только что рассказывал про свой побег из заключения и про то, как он спас конвойного, увязавшегося в побег за ним. Таким образом, тюрьма оказалась единственным местом, где еще живет доброта. Разумеется, вспоминается картина Н.А. Ярошенко «Всюду жизнь», с ее трогательными лицами матери и ребенка, кормящего голубей – модель общества, помещенного за тюремную решетку.

Другой сюжет, опубликованный в журнале, также демонстрирует необходимость для человека некой защитной оболочки, социального футляра, который, однако, постепено настолько срывается с душой, что подменяет ее. Это рассказ Г. Садулаева «Мой брат промоутер». Герой этого произведения работает мочалкой, т.е. он рекламирует автомойку: «А мне нравится моя работа. У меня модный костюм. Дизайнер явно слизал его с мультика Sponge Bob Square Pants» [Садулаев 2012: 41]. Герой рад, что ему не нужно говорить или раздавать баннеры, т.е. не нужно вступать в контакт с людьми, он просто стоит пять часов во второй половине дня и получает свои пятьсот рублей, без налогов и вычетов. У него есть подружка-студентка, рекламирующая зеленый салат. Стоя в костюме мочалки, герой повторяет в уме мантру гаятри, медитируя. Дело в том, что он – член тайной организации – «Общество братьев промоутеров», достаточно обеспеченный бизнесмен, совсем не пытающийся расширить свой бизнес – ему хватает малого, дела фирмы ведут его работники. Духовный наставник промоутеров поучает: мы надеваем на себя уродские костюмы фасоли, капусты, сосиски или мочалки, но мы отличны от этих душных и неудобных футляров. Точно так же мы надеваем на себя обличия банковских служащих, мужчин и женщин, мужей и отцов, начальников отделов, чтобы властвовать над другими. Занимаясь медитацией, братья промоутеры должны понять, что они отличны от своих социальных ролей и своих физических тел, как отличны от рекламных костюмов. Личность, «я», Пуруши – это Брахман, абсолют, дух. Однако герой попадает в сети мира сего: в момент объятия с любимой девушкой его тело срывается с костюмом мочалки. Как видим, такая тайная, внутренняя свобода духа, дистанцирование личности от своей социальной роли возможны только при условии отречения от всего «слишком человеческого».

Наконец, третий сюжет дан в отрывке «Сад» из недописанного романа Марины Степановой «Литопедион». Прекрасная дворянская усадьба, недавно купленная князем Борятинским из-за ее роскошного сада. Лето, Надежда Александровна читает про Наташу Ростову в новом романе графа Толстого. Оказалось, что к вечернему чаю не могут подать малины, и княгиня сама отправляется на поиски ягоды в сад. Малины не было (забыли обрезать ветки у кустов), зато нашлась роскошная вишня – «горячая, тяжелая и темная. Живая» [Степанова 2012: 67]. Надежда Александровна начинает жадно рвать и

есть вишни, вспотев, перепачкавшись соком. Такой ее застал муж, обеспокоенный долгим отсутствием супруги. В этом, пишет автор, сочном, через край выпирающем, почти непристойном саду она наконец-то осознала, что двадцать лет прожила с мужем просто бок о бок, словно они и вправду были не люди, а выхоленные домашние собачонки... Необычность ситуации, садовые аллеи, о которых писал Д.С. Лихачев, что их сумеречность – основная черта русского сада, из которой «рождаются и жизнь, и животность, и Бог» [Лихачев 1998: 419-421], те «темные аллеи», которые воспел И.А. Бунинным – все это провоцирует вспышку живой любовной страсти между супругами. Однако на другой день князь Борятинский снова по-светски учтив и только, между супругами нарастает холодок, Надежда Александровна тяжело заболевает. Однако со временем все возвращается в обычную колею, и позднее княгиня будет одергивать девочек, бегущих слишком быстро по саду – это неприлично для барышень.

Три выбранных сюжета продолжают старую чеховскую тему «футлярной» жизни: социальная роль (заклоченный, промоутер, светская дама) обеспечивает человеку устойчивое существование в своей «малой» группе. Как пишет Б.В. Дубин, адаптация – тактика слабых, современный россиянин есть «человек адаптивный по установке и всегда ко всему адаптирующийся по реальному поведению, человек привыкающий и привычный. Для него как будто бы ничего не изменилось и не меняется, тем не менее он постоянно недоволен. Однако при всем недовольстве он остается не самостоятельным и по преимуществу асоциальным: он защищается от окружающих, изолирован, неорганизован. Это снова заставляет его тем теснее прижиматься к власти и с тем большим раздражением на нее брюзжать» [Дубин 2011: 263] Уже первый рассказ в журнальной подборке рисует образ человека, маниакально погруженного в две страсти: ненависть к Ельцину и любовь к Тамаре, неудача с убийством Ельцина компенсируется истеричными выстрелами в Тамару. Можно сказать, что книги, которые читает народ, как нельзя лучше выражают мироощущение этого самого народа, присущий ему страх изменений: лучше вряд ли будет, лишь бы не было хуже.

ЛИТЕРАТУРА

- Галина М. Лианы, ягуары, женщина // Русский репортер. – № 30-31. – 2-16 августа 2012.
- Дубин Б.В. Россия нулевых: политическая культура – историческая память – повседневная жизнь. – М.: РОС-СПЭН, 2011.
- Лихачев Д.С. Поэзия садов. К семантике садово-парковых стилей. Сад как текст. 3-е изд., исправл и дополн. – М.: Согласие, 1998.
- Мильчин К. Невроз времени: Путеводитель по темам современной литературы // Русский репортер. – № 30-31. – 2-16 августа 2012.
- Рубанов А. Реальный бродяга // Русский репортер. – № 30-31. – 2-16 августа 2012.
- Рубанов А. Стыдные подвиги. – М.: Астрель, 2012.

Садулаев Г. Мой брат промоутер // Русский репортер. – № 30-31. – 2-16 августа 2012.

Степанова М. Сад // Русский репортер. – № 30-31. – 2-16 августа 2012.

Данные об авторе:

Нина Владимировна Барковская – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой современной русской литературы Уральского государственного педагогического университета.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: n_barkovskaya@list.ru

About the author:

Nina Vladimirovna Barkovskaya is a Doctor of Philology, Professor, Head of the Modern Russian Literature Department of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Т.А. Зуева, Е.Н. Иванова
Екатеринбург, Россия

СТРАТЕГИИ ЛИТЕРАТУРНОГО РЕДАКТИРОВАНИЯ

Аннотация: Учебное пособие, подготовленное к изданию, содержит теоретический и практический материал по редактированию. Предлагаются образцы заданий, ориентированные на практику преподавания русского языка в школе.

Ключевые слова: редакторская правка текста, дефектный текст, речевая ошибка, речевая культура учащихся.

T.A. Zuyeva, E.N. Ivanova
Yekaterinburg, Russia

STRATEGY OF LITERARY EDITING

Abstract: The manual prepared for the edition, contains a theoretical and practical material on editing. The samples of tasks focused on practice of teaching of Russian at school are offered.

Key words: editorial editing of the text, defective text, speech mistake, speech culture of pupils.

На кафедре общего языкознания и русского языка Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации (УрГПУ) готовится к изданию учебное пособие Т.А. Зуевой, Е.Н. Ивановой «Стратегии литературного редактирования».

В теоретической части учебного пособия представлены стратегии и практические приемы литературного редактирования текстов различных по функциональной и жанровой принадлежности с учетом последних ГОСТов по издательскому делу. Оно знакомит с основными видами редакторской правки текста, с принципами работы над логической, композиционной и фактической сторонами текста.

В практической части пособия содержится система заданий, способствующая выработке у студентов профессиональных практических умений и навыков редактирования текстов различных стилей и жанров, представления редактур, владения стратегиями и приемами редактирования, методиками всех видов редакторской правки. Материалы для упражнений извлечены из живой речевой практики и письменных текстов разных функциональных стилей, прежде всего научного и публицистического.

Книга может быть полезна учителю-словеснику на уроках русского языка при изучении разделов «Культура речи», «Стилистика», так как в ней дана развернутая характеристика композиционных и языковых особенностей основных жанровых разновидностей научного и публицистического стилей, типология речевых ошибок и представлена методика стилистической правки дефектных текстов.

Знакомство учащихся с основами редакторской и стилистической правки текстов может способствовать развитию их общей речевой культуры.

Представим для примера некоторые типы заданий.

1. Определите вид речевой ошибки, сделайте стилистическую правку предложений.

Лес стоит в сказочном уборе, но уже начинают обсыпаться клены и березы.

Ошибка словообразовательная (осыпаться), речевая недостаточность.

Правка: Лес стоит в сказочном уборе, но уже начинает осыпаться листва с кленов и берез.

Катерина заранее предчувствовала свою гибель.

Ошибка стилистическая (плеоназм).

Правка: Катерина предчувствовала свою гибель.

Три обыкновенные девчонки, которых интересуют обыкновенные подростковые проблемы: что одеть, мальчишки и... рыбные хвосты.

Ошибка лексическая, смешение паронимов (одеть и надеть, рыбные и рыбы).

Правка: Три обыкновенные девчонки, которых интересуют обыкновенные подростковые проблемы: что надеть, мальчишки и... рыбы хвосты (Анонс сериала «H₂O, или Просто добавь воды», в котором главные героини превратились в русалок).

2. Напишите аннотацию, опираясь на предложенные речевые стандарты:

В статье (книге) рассматривается...; Статья посвящена...; В основу работы положено...; Автор останавливается на следующих вопросах...; Автор затрагивает проблемы...; Цель статьи – показать...; Цель автора – объяснить (раскрыть)...; Целью статьи является изучение...; Автор ставит своей целью проанализировать...; Книга состоит из... глав (...частей)...; Статья предназначена (для кого; рекомендуется кому)...; Сборник рассчитан...; Книга заинтересует...

3. Прочитайте текст, определите, к какому жанру и стилю он принадлежит, проанализируйте его композиционные и языковые особенности.

Сколько «языков» в русском языке?

Что такое русский язык? Для русского человека, или, как говорят ученые, носителя русского

языка, т.е. человека, для которого этот язык родной, вопрос может показаться бессодержательным. В самом деле, что может быть неясного? Разумеется, русский язык – это язык, на котором говорит русский народ. Это один из мировых языков. Язык, на котором создана великая русская литература. И т.д. и т.п.

И все же, все же вопрос не столь безоснователен. Всякий ли даже образованный носитель русского языка поймет содержание научной статьи по термоядерному синтезу, по холодной обработке металлов, по химии.

Конечно, русский язык один и един, но он не однообразен. Русский язык – это художественная литература, и научная проза, и деловая речь, и газеты, журналы, насыщенные информацией и публицистикой, и разговорная речь, которой мы пользуемся в повседневном обиходе. И хотя везде перед нами один и тот же русский язык, но он далеко не одинаков. Художественная речь не похожа на научную, язык законов резко отличается от бытового разговора, очень своеобразна и газетно-публицистическая речь.

В зависимости от того, что надо выразить, о чем идет речь, или, говоря научно, в зависимости от целей общения, русский язык меняется. Наука тре-

бует строгого информативного изложения, художественная литература – изобразительности, картинности; деловая речь – исключительной точности, недвусмысленности.

И естественно, что язык меняется, стремясь выполнить эти требования. Одни слова, обороты, грамматические средства используются в науке, другие в художественной литературе, третьи в деловой речи и т.д.

Так в недрах одного и того же языка формируются как бы разные языки. Конечно, слово *язык* здесь очень условно, поэтому и в заголовке данного раздела оно взято в кавычки. Речь, разумеется, идет не о разных языках, а о разновидностях одного и того же нашего единого русского языка. В лингвистике и стилистике они называются *стилями*. И различия между ними весьма существенны. *Знать в совершенстве язык – значит владеть его стилями.*

Благодаря стилям язык приобретает такие качества, как гибкость, разнообразие, богатство. [по: Солганик 1996: 11-14]

ЛИТЕРАТУРА

Солганик Г.Я. Стилистика русского языка: 10-11 кл. Учебное пособие для общеобразовательных учебных заведений. – М.: Дрофа, 1996.

Данные об авторах:

Татьяна Алексеевна Зуева – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: zta55@yandex.ru

Евгения Николаевна Иванова – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: z3411828@yandex.ru

About the authors:

Tatyana Alekseevna Zuyeva is a Candidate of Philology, Assistant Professor of the Chair of General Linguistics and Russian of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Evgenia Nikolaevna Ivanova is a Candidate of Philology, Assistant Professor of the Chair of General Linguistics and Russian of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Е.Н. Иванова
Екатеринбург, Россия

ОБЗОР КОНФЕРЕНЦИИ «ЯЗЫК. СИСТЕМА. ЛИЧНОСТЬ: ЛИНГВИСТИКА КРЕАТИВА – 2012»

Аннотация: Освещается весенняя конференция «Лингвистика креатива», в рамках которой обсуждались основные аспекты лингвокреативной деятельности в разных дискурсивных практиках современного социума.

Ключевые слова: конференция, лингвистика, речевая деятельность, языковой знак, креативный потенциал грамматики, текст.

E.N. Ivanova
Yekaterinburg, Russia

THE CONFERENCE REVIEW «LANGUAGE. SYSTEM. THE PERSON: CREATIVE LINGUISTICS – 2012»

Abstract: The review observes spring conference «Creative Linguistics» in which frameworks the basic aspects creative activity in different experts of modern society were discussed.

Keywords: conference, linguistics, speech activity, a language sign, creative potential of grammar, the text.

27-28 апреля 2012 года в Институте филологии, культурологии и межкультурной коммуникации (УрГПУ) состоялась Международная научная конференция «Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива», бессменным организатором которой выступила кафедра общего языкознания и русского языка. Уникальность данной конференции заключается в ее долготии, поскольку это научное мероприятие существует уже в течение значительного временного периода и привлекает филологов, так или иначе имеющих отношение к разноплановому исследованию языковой личности и ее креативной деятельности.

В этом году статус конференции – международный. «География» участников убеждает в этом: Москва, Санкт-Петербург, Волгоград, Екатеринбург, Йошкар-Ола, Нижний Новгород, Нижний Тагил, Новосибирск, Омск, Оренбург, Пермь, Ростов-на-Дону, Стерлитамак, Сызрань, Тюмень, Уфа, Челябинск, Череповец, Якутск; Гуанчжоу (Китай), Одесса (Украина), Минск (Беларусь).

На пленарных заседаниях были представлены наиболее значительные результаты наблюдений крупных ученых за современной языковой ситуацией в аспекте креативной деятельности (доклады докторов филологических наук, профессоров П.А. Леканта, А.П. Чудинова, Н.И. Коноваловой, Т.А. Гридиной, М.Л. Кусовой, Н.А. Купиной, И.Т. Вепревой, М.Э. Руг, Т.В. Поповой, Е.И. Головановой, Т.И. Стексовой, М.Ю. Олешкова).

Не менее яркими и запоминающимися можно считать и все секционные заседания, в рамках которых нашли отражение самые разнообразные направления магистральной тематики конференции. Общее число докладов, представленных для обсуждения в шести секциях, приближается к 80.

Первое – «Язык и речь в дискурсивных практиках современного социума: стереотип и творчество». В этой группе докладов рассматривается соотношение потенциала и тенденций развития язык и

речевой культуры разных групп современного социума (доклады П.А. Леканта, С.С. Шляховой, А.Б. Бушева). Указанная проблематика раскрывается и в ряде других докладов, в которых «полем деятельности» креатива становится некоторый дискурс, например рекламный (доклады Н.Б. Руженцевой, Л.Б. Никитиной и др.), политический (доклады А.П. Чудинова, О.С. Иссерс, Т.И. Стексовой и др.) и интернет-дискурс (доклады Э.А. Лазаревой, М.Ю. Мухина и др.).

Второе направление – «Художественный текст как сфера лингвокреативной деятельности». Среди докладов, демонстрирующих специальное исследование механизмов языковой игры в сфере художественного творчества, отмечаются выступления Л.А. Рацибурской, Г.А. Авдеевой, И.В. Гендлер и др. В этой секции прозвучали доклады, предметом которых являются конкретные произведения конкретных авторов. Выбор текстового материала позволил проследить за креативными приемами, техниками языковой игры.

Третье направление – «Коммуникативный потенциал грамматики» – представлено значительным массивом докладов, в которых выступающими раскрываются креативные возможности грамматики в речевой деятельности. Например, доклады Н.Н. Щербаковой, А.М. Плотниковой, Н.Е. Сулименко. Докладчики убедительно доказывали, что грамматика языка также дает возможность проявить креативные способности личности в речи.

Четвертое направление – «Детская речь как пространство языкового креатива». В докладах этой группы характеризуется творческая природа детских инноваций (Т.А. Гридина, М.Л. Кусова, Н.А. Купина и др.); языковое развитие детей-билингвов (Г.Н. Чиршева).

Пятое направление – «Креативные практики языковой личности» – сформировано целым рядом докладов, в которых представлен анализ научного

идиостиля ученого (М.Э. Рут, Е.И. Голованова, С.В. Ракина и др.), проблем терминообразования (О.А. Михайлова), механизмов создания смехового эффекта в малых речевых жанрах (доклады Е.И. Бегловой, И.Т. Вепревой, И.Л. Муль и др.), приема речевой маски (М.В. Шпильман). Кроме того, на заседании этой секции обсуждались экспериментальные техники обучения текстовой деятельности в школьной практике (доклад практикующего учителя-словесника Е.А. Пятовой) и проявление творческого начала в педагогической коммуникации.

Шестое направление – «Творческий потенциал языкового знака в лингвокультурном контексте» – составили доклады как именитых ученых, так и молодых специалистов, занимающихся исследованием лингвокультурологических аспектов языкового креатива. Знаковыми выступлениями в рамках дан-

ной секции стали доклады С.М. Беляковой, Е.Н. Бекасовой, Н.И. Коноваловой и др.

Материалы конференции «Лингвистика креатива» опубликованы в двух томах Уральского филологического вестника за 2012 год. В каждом выпуске представлена тематика, соответствующая основным направлениям разработки аспектов лингвокреативной деятельности в разных дискурсивных практиках современного социума.

Подводя итоги конференции 2012 года, хочется отметить, что конференция «Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива» не исчерпала своих возможностей и в этот раз собрала большое число единомышленников, что креатив как феномен, с одной стороны, стал более изученным, а с другой – в свете новых, неизвестных его аспектов открывает собой весьма перспективное направление в филологических штудиях.



Данные об авторе:

Евгения Николаевна Иванова – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета.

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: z3411828@yandex.ru

About the author:

Evgenia Nikolaevna Ivanova is a Candidate of Philology, Assistant Professor of the Chair of General Linguistics and Russian of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Правила предоставления авторами рукописей в журнал «Филологический класс»

«Филологический класс» издается как для учителей-словесников, так и для ученых-филологов. Журнал стремится к сближению академической науки с непосредственной практикой школьного преподавания русского языка и литературы. Рукописи принимаются на русском языке. По согласованию с редакцией возможно предоставление рукописей на иных языках. Публикация статей осуществляется на русском языке.

Специфика журнала определяется постоянными рубриками:

1. Проекты. Программы. Гипотезы.
2. Психолингвистика в образовании.
3. Педагогические технологии.
4. Феномен современной литературы.
5. Готовимся к уроку.
6. Идет урок.
7. Медленное чтение.
8. Региональный компонент.
9. Обзоры и рецензии.

Редакционная коллегия приглашает к сотрудничеству специалистов-филологов. Ежегодно мы ждем от авторов статьи объемом 0,5 печ. л. до 1 февраля, 1 апреля, 1 октября, 1 декабря. Статьи должны полностью соответствовать проблематике сборника. Наиболее интересные статьи печатаются вне очереди.

Все статьи, представленные в журнал, отправляются на рецензирование. Редакционная коллегия принимает решение о публикации с учетом мнения рецензента. В случае отрицательного решения автору направляется копия рецензии.

Мы не платим гонораров, но и не берем деньги за публикации с аспирантов.

Контакты:

Почтовый адрес: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

Уральский государственный педагогический университет

Кафедра современной русской литературы (к. 279)

Телефон: (343) 245-76-66

Электронная почта: ninaus@olympus.ru

Наш журнал включен в Каталог Роспечати и можно оформить подписку на него в любом почтовом отделении России (индекс: 84587)

Наш журнал включен также в международную систему научных журналов (ISSN), где имеет индекс ISSN 2071-2405.

Для публикации статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т.е., помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные *на русском и английском языках*.

1. Сведения об авторах.

Фамилия, имя, отчество автора полностью (если авторов больше, чем один, то указываются все авторы), должность, звание, ученая степень, полное и точное место работы каждого автора в именительном падеже, подразделение организации, контактная информация (электронная почта, город, адрес места работы для каждого автора).

2. Название статьи.
3. Аннотация к статье.
4. Ключевые слова.

Ссылки на литературу в тексте статьи и в сносках оформляются по образцу: [Фамилия год: страница].

Пример

Необычность ситуации, садовые аллеи, о которых писал Д.С. Лихачев, что их сумеречность – основная черта русского сада, из которой «рождаются и жизнь, и животность, и Бог» [Лихачев 1998: 419-421].

Список литературы оформляется в конце статьи без нумерации в алфавитном порядке по ГОСТ 7.0.5-2008 (<http://protect.gost.ru>). Заголовок у списка: «Литература».

Поля страницы, размер шрифта, интервалы любые.

Отправить статью в журнал можно по электронной почте: ninaus@olympus.ru или через форму отправки на сайте: <http://lit.kkos.ru/filclass/getstat>.

**Творческое наследие Д.Н. Мамина-Сибиряка
и перспективы литературной регионалистики**

К 160-летнему юбилею Д.Н. Мамина-Сибиряка

**«Гроза двенадцатого года...»:
исторические коллизии и литература**

**Психолингвистика – учителю-словеснику:
экспериментальные методы изучения языка**

Феномен современной литературы