

# **ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС**

Научно-методический журнал

**4(42) / 2015**

Учредитель  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Уральский государственный педагогический университет»

**Главный редактор**

***Н. П. Хрящева***

доктор филологических наук, профессор

**Заместитель главного редактора**

***О. Ю. Багдасарян***

кандидат филологических наук, доцент

**Редакционная коллегия**

*Н. В. Барковская* — доктор филологических наук, профессор

*Е. Г. Доценко* — доктор филологических наук, профессор

*С. И. Ермоленко* — доктор филологических наук, профессор

*М. А. Алексеева* — кандидат филологических наук, зам. директора по учебной работе  
(СУНЦ УрФУ)

*Н. А. Воробьева* — кандидат филологических наук, доцент

*Л. Д. Гутрина* — кандидат филологических наук, доцент

*С. А. Еремина* — кандидат филологических наук, доцент

*А. В. Тагильцев* — кандидат филологических наук, доцент

*Е. С. Квашина* — директор Екатеринбургского Дома Учителя

*О. А. Локоткова* — редактор-корректор, технический редактор

**Выпускающий редактор**

***О. Ю. Багдасарян***

кандидат филологических наук, доцент

**Редакционный совет**

*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),

*В. Б. Сергеева (Носкова)* — кандидат педагогических наук, профессор  
(Институт развития образования Удмуртской республики).

*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: [filclass@yandex.ru](mailto:filclass@yandex.ru)

ISSN 2071-2405

© ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2015

© Филологический класс, 2015

**ПРОЕКТЫ. ПРОГРАММЫ. ГИПОТЕЗЫ**

<i>Иваньшина Е. А.</i> Дар как память: логика обмена в творчестве М.А. Булгакова .....	7
<i>Ибатуллина Г. М.</i> «Onegin» как «энциклопедия русской души», или Пушкин из «зазеркалья».....	12
<i>Дырдин А. А.</i> Гетеротопология как стратегия литературно-философских исследований.....	18

**ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОЙ СИСТЕМЫ  
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<i>Григорянова Т.</i> К вопросу о межъязыковых омонимах в славянских языках (на материале словацкого, чешского и русского языков).....	23
<i>Маркова Е. М.</i> Зарубежная методика преподавания иностранных языков — современному преподавателю РКИ.....	27

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ**

<i>Ермина Т. Я.</i> Как готовить к итоговому сочинению. Мастерская построения знаний и творческого письма в 11 классе .....	31
<i>Гайфутдинова Е. С., Сергеева (Носкова) В. Б.</i> «Дайте мне точку опоры...», или как работает технология .....	36

**ВНЕУРОЧНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ**

<i>Налегач Н. В.</i> Практикум по медленному чтению в современной школе .....	42
<i>Фазиулина И. В., Зверева Т. В.</i> Тренинг как эффективная форма подготовки к итоговому сочинению.....	46

**ГОТОВИМСЯ К УРОКУ**

<i>Гутрина Л. Д.</i> Современная проза на уроках литературы: книга Н. Дашевской «Около музыки» .....	52
<i>Квашина Е. С.</i> Использование приема ассоциаций на уроках русского языка при изучении словарных слов .....	55

**ИДЕТ УРОК**

<i>Сухова Е. А.</i> Формирование знаний о морфемном членении слова в 6 классе на уроке «Связанные корни в русском языке».....	59
<i>Крапивина А. В.</i> Конструкт урока «Имя существительное как часть речи. Повторение изученного в 5 классе».....	62

**ШКОЛЬНЫЕ ОЛИМПИАДЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

<i>Ермина С. А.</i> Факультатив по истории русского языка как форма подготовки учащихся к всероссийской олимпиаде .....	65
<i>Фомичева Н. В.</i> Дистанционная исследовательская олимпиада по русскому языку для старшеклассников.....	71

**ПЕРЕЧИТЫВАЯ КЛАССИКУ**

Социальный роман в России и Англии XIX века .....	75
<i>Проскурина Ю. М.</i> Историко-литературный этюд о русском социальном романе.....	75

<i>Возмилкина В. О.</i> Становление социального романа в творчестве Э. Гаскелл.....	77
--	----

### **С РАБОЧЕГО СТОЛА УЧЕНОГО**

<i>Сейбель Н. Э.</i> Сюжеты о рыцарях круглого стола в драматических сказках XX века (Е. Шварц «Дракон», П. Хакс «Геновева»).....	83
---	----

### **ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ**

<i>Ковтун Н. В.</i> Современный русский традиционализм: итоги и перспективы. Международный научный семинар «Русский традиционализм: история, идеология, поэтика, литературная рефлексия» — Красноярск, 16—19 ноября, 2015.....	87
<i>Скрипова О. А.</i> Новое слово о Н. Клюеве (Казаркин А. «Посвященный от народа»: путь Николая Клюева — Томск: Сибирика, 2013. — 184 с.).....	91

**PROJECTS. PROGRAMS. HYPOTHESIS**

<i>Ivanshina E. A.</i> The gift as a memory: the logic of exchange in Bulgakov's works.....	7
<i>Ibatullina G. M.</i> «Onegin» as «encyclopedia of the Russian soul», or Pushkin «through the Looking glass».....	12
<i>Dyrdin A. A.</i> Heterotopology as a strategy of literary and philosophical studies .....	18

**FORMATION OF A UNIFIED SYSTEM  
OF LANGUAGE EDUCATION**

<i>Grigorjanova T.</i> On the problem of interlingual homonyms in Slavic languages (using the material of Slovak, Czech and Russian languages).....	23
<i>Markova E. M.</i> Foreign methodology of teaching a foreign language — a modern teaching methods of Russian as a foreign language .....	27

**EDUCATIONAL TECHNIQUES**

<i>Eremina T. Y.</i> How to prepare students for the Final essay? A workshop of knowledge construction and creative writing in the 11 <sup>th</sup> grade.....	31
<i>Ghaifutdinova E. S., Sergeeva (Noskova) V.B.</i> «Give me a place to stand on...», or how the technology operates.....	36

**EXTRACURRICULAR FORMS OF WORK IN LITERATURE**

<i>Nalegach N. V.</i> Practicum in slow reading in the contemporary secondary school .....	42
<i>Faziulina I. V., Zvereva T. V.</i> Training as an effective form of preparation for the Final essay.....	46

**GETTING PREPARED FOR THE LESSON**

<i>Gutrina L. D.</i> Contemporary literature for the school lessons: «About a music» by N. Dashevskaya .....	52
<i>Kvashnina E. S.</i> The usage of the association technique for studying dictionary words at the Russian language lesson .....	55

**A LESSON IN PROGRESS**

<i>Suhova E. A.</i> Formation of the knowledge about morphemic segmentation of word in the 6 <sup>th</sup> grade at the lesson on the theme «Bound radix in Russian language».....	59
<i>Krapivina A. V.</i> The construct of the lesson «A noun as a part of speech. Repetition of studied material in 5 <sup>th</sup> grade».....	62

**SCHOOL OLYMPIAD ON THE RUSSIAN LANGUAGE**

<i>Eremina S. A.</i> An elective course on the history of language as a form of preparing students to the national Russian school Olympiad for the Russian language.....	65
<i>Fomicheva N. V.</i> Distant Research Competition in Russian Language for High school students .....	71

## **REREADING THE CLASSICS**

Social Novel in Russian and English Literature of the 19 <sup>th</sup> century .....	75
<i>Proskurina Yu. M.</i> Historical-literary essay on Russian social novel.....	75
<i>Vozmilkina V. O.</i> The formation of social novel in the works by Elizabeth Gaskell: «Mary Barton» and «North and South».....	77

## **FROM A SCHOLAR'S DESK**

<i>Seibel N. E.</i> The plot of the Knights of the Round Table in the dramatic tales of the twentieth century (E. Schwartz «Dragon», P. Hacks «Genoveva»).....	83
--	----

## **REVIEWS**

<i>Kovtun N. V.</i> Modern Russian traditionalism: the results and perspectives. International scientific seminar «Russian traditionalism: the history, ideology, poetics, literary reflection» — Krasnoyarsk, November 16—19, 2015.....	87
<i>Skripova O. A.</i> A new word about Nikolai Klyuev (Kazarkin A. «Consecrated by people»: the way of Nikolai Klyuev. — Tomsk: Sibirika, 2013. 184 p.).....	91

## ПРОЕКТЫ. ПРОГРАММЫ. ГИПОТЕЗЫ

УДК 821.161.1-32(Булгаков М. А.)  
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)6-8,444

Е. А. Иваньшина

Воронеж, Россия

### ДАР КАК ПАМЯТЬ: ЛОГИКА ОБМЕНА В ТВОРЧЕСТВЕ М. А. БУЛГАКОВА

**Аннотация.** В статье на материале рассказа «Полотенце с петухом» и повести «Роковые яйца» показывается, как связаны в творчестве М. Булгакова дар и память, как — через обмен дарами — осуществляется наделение булгаковских персонажей памятью.

Юный врач в «Полотенце с петухом» обменивается дарами с отсутствующим Леопольдом и своей пациенткой: от первого он получает в наследство больницу с профессиональным оснащением, у второй отнимает ногу и тем самым дарит жизнь, получая в благодарность полотенце с вышитым петухом. В «Роковых яйцах» новатор-куровод Рокк вместе с камерами перенимает память змеоведа Персикова, а вместе с ней — и змеиные яйца. Память рассматривается как магическое наследство, связанное с местом и духом дарителя.

Память актуализируется в статье и как механизм текстопорождения: каждый отдельно взятый оригинальный булгаковский текст рассказывает о своем происхождении и представляет культурную традицию, замещая ее различными эквивалентами. В «Полотенце с петухом» таким эквивалентом является полотенце, в «Роковых яйцах» — яйца и оптические камеры. Эти «вещи» соотносятся с текстом, представляют собой его аналоги, то есть образуют уровень метаописания.

Параллельно изображенной памятной «вещи» сам булгаковский текст актуализируется как модель культурной памяти.

**Ключевые слова:** культурная память, дар, обмен, модель, текст, метатекст, пародия.

E. A. Ivanshina

Voronezh, Russia

### THE GIFT AS A MEMORY: THE LOGIC OF EXCHANGE IN BULGAKOV'S WORKS

**Abstract.** On the material of the short story «Towel Embroidered with a Rooster» and the novel «The Fatal Eggs» the author shows how the concepts of gift and memory are connected in Bulgakov's works and how through the exchange of the gifts Bulgakov's characters are endowed with the memory.

In «Towel Embroidered with a Rooster» the young doctor metaphorically swap gifts with a missing Leopold and the patient. He inherits the Leopold's hospital with all professional equipment and then takes off a girl's leg, saves her life, receiving as a token of gratitude the towel with embroidered rooster.

In «The Fatal Eggs» innovator and poultry-breeder Rokk adopts the memory and the snake eggs along with cameras of herpetologist Persikov. Memory in the novel is regarded as a magical heritage connected with the place and the spirit of the donor.

In the article the memory is also actualized as a mechanism of text generation where each original text reveals its origins and represents a cultural tradition replaced by various equivalents. In «Towel Embroidered with a Rooster» this equivalent is a towel, while in «The Fatal Eggs» these are the eggs and the optical chamber. These objects are linked to the text; they represent text's analogy and form a metadescriptive level. In a parallel to shown memory artifacts Bulgakov's text by itself is a model of cultural memory.

**Keywords:** cultural memory, gift, exchange, model, the text, the metatext, a parody.

Память культуры и связанный с ней тематический комплекс смерти / возрождения — внутренняя, опорная, инвариантная тема всего булгаковского творчества, разыгранная в разных вариантах. Память в булгаковском творчестве является объектом изображения. Она представляет собой, во-первых, один из компонентов художественного мира, актуализируясь как память персонажей (Юный Врач, Персиков и Преображенский, Обольянинов, Херувим, Сундучков, Мольер, Дон-Кихот, Воланд, Пилат, мастер и т. д.) или память места (бывшее поместье Шереметевых в «Роковых яйцах», театр Геннадия Панфиловича в «Багровом острове», дом на Пречистенке в «Собачьем сердце», дом Грибоедова в «Мастере и Маргарите» и т. д.). Во-вторых, память в булгаковском творчестве актуализируется как механизм текстопорождения: сам текст стремится стать своеобразной моделью памяти. Каждый отдельно взятый оригинальный булгаковский текст рассказывает о своем происхождении и представляет культурную традицию, замещая ее различными эквивалентами.

Глобальная тема М. А. Булгакова, сближающая его с Мандельштамом и Пастернаком, — тема творчества; основной булгаковский миф — миф творения. Практически все булгаковские тексты объединены профессиональной темой и представляют мир в образе мастерской (зоологической, медицинской, швейной, театральной, химической). В мастерской изготавливается некая «вещь», которая становится мостом, соединяющим настоящее с прошлым. Мастерская, будь то земская больница, операционная, кабинет, ателье или театр, становится в булгаковском мире местом сцепления с прошлым, то есть местом памяти, где прошлое экспонируется в странных, искаженных формах (ср. с кунсткамерой или музеем).

Памятной «вещью» может быть обыденная вещь (полотенце в «Полотенце с петухом»), оптический аппарат («Роковые яйца» и «Адам и Ева»), экспериментальное существо («Собачье сердце»), одежда («Зойкина квартира»), спектакль («Багровый остров», «Театральный роман», «Мастер и Маргарита»), книга («Адам и Ева», «Мастер и

Маргарита»), машина времени («Блаженство», «Иван Васильевич»). Все названные «вещи» аккумулируют память как «свернутое» прошлое, которое, разворачиваясь вновь как *иное*, провоцирует на узнавание. Внутри булгаковского мира узнаванием озадачены персонажи; тем же самым озадачен читатель, для которого текст открывается подобно тому, как персонажам открывается памятная «вещь». Последняя из названных вещей (машина времени) выполняет функцию метатропа по отношению ко всему ряду: булгаковский текст выполняет функцию машины времени как генератора культурной памяти. Все перечисленные памятные «вещи» соотносятся с текстом, представляют собой его аналоги, то есть образуют уровень метаописания.

Прошлое — мир культуры, которая актуализируется у Булгакова как область потустороннего или иностранного («чужого»). Все самое ценное в булгаковском мире так или иначе связано с «чужим». «Всякая культура начинается с разбиения мира на внутреннее («свое») пространство и внешнее («их»»). Как это бинарное разбиение интерпретируется — зависит от типологии культуры. Однако само такое разбиение принадлежит к универсалиям» [Лотман 2001: 257]. «Свое» и «чужое» — две сферы актуального членения пространства в ритуале. Равновесие между этими сферами поддерживается постоянным обменом различными ценностями: людьми, урожаем, продуктами питания и т. п. [Байбурин 1993: 183]. Такой обмен — необходимая составляющая переходных обрядов [Геннеп 1999]; семантику переходных обрядов и аккумулируют булгаковские сюжеты, скрытой интригой которых является путешествие в царство мертвых.

Встречу со смертью предчувствует Юный Врач — герой рассказа «Полотенце с петухом», отправленный исполнять свой профессиональный долг в далекое Мурье. Самым таинственным персонажем рассказа является предшественник героя — могущественный Леопольд Леопольдович, которого предстоит заместить новичку. Леопольд уехал, оставив после себя хорошо оснащенную больницу, аптеку, книги, но главное — память. Ощущающий себя самозванцем герой, совершая первую в своей жизни операцию, подражает тому, что видел или читал, а также неведомому Леопольду, с которым его сравнивают более опытные коллеги. Доктор дарит изувеченной девушке жизнь и в качестве ответного дара получает от нее полотенце<sup>1</sup> с вышитым на нем «безыскусственным красным <...> петухом», которое много лет хранится у него, странствует вместе с ним, пока не стирается и не исчезает, «как стираются и исчезают воспоминания» [Булгаков 1989, 1: 82]. Дар — символ, интимно связанный с дарителем, «и в этом его тревожная и требовательная сила» [Зенкин 2008: 139]. В данном случае дар является возмещенным: дарителем сначала выступает Юный

Врач, а затем девушка, в лице которой Юный Врач встретился со смертью и одолел ее<sup>2</sup>. Полотенце с петухом — артефакт, аналог текста, точнее, это текст в тексте; вышившая и подарившая его доктору девушка — двойник автора, передарившего подобный артефакт (рассказ, название которого воспроизводит данную вещь и рассказывает о ее сотворении) читателю. Как оживленная девушка оживляет своим искусством съеденного в начале рассказа жертвенного петуха, так повествователь оживляет память о стертых полотенце<sup>3</sup>.

Исчезнувший, утраченный текст (в данном случае это полотенце) является репрезентацией памяти (полотенце сравнивается с воспоминанием). Акт дарения — наделение Юного Врача профессиональной памятью, которой он ранее не обладал, так как не был врачом. Память — достояние отсутствующего Леопольда Леопольдовича, который является гением места, как бы уподобляющим себе вновь прибывшего; в процессе первой операции Юный Врач как бы перенимает его дар и занимает место отсутствующего предшественника. Интересно, что во время ампутации он действует как медиум, через которого осуществляет себя некая сила. Эта сила — словно дух отсутствующего Леопольда — невидимого покровителя, от которого зависит профессиональное мастерство его «наследника».

Тема рассказа — рождение врача, осуществляющееся через путешествие в царство мертвых. Родильная символика выражена здесь в образе сломанной ноги, которая интерпретируется как следствие контакта роженицы с иным миром [Байбурин 1993: 93]. Пациентка инициирует рождение врача, в то время как врач спасает (возрождает) пациентку. Оба — и девушка, и доктор — попадают в критическую ситуацию и выводят из нее друг друга.

Петух здесь — образ, в котором аккумулирована семантика переходных обрядов. Петух — не только жертва Асклепию [Яблоков 2002: 10], которому по ходу действия уподобляется Юный Врач, но и жертва Аполлону, так как врачу суждено стать писателем (автором «Записок...»). У Булгакова петух становится сквозным образом, символизирующим дар как талант (мастерство). Девушка — судьба героя. Если рыжая масть позволяет соотнести ее с петухом, одноноготь (хромоноготь) указывает на связь героини со змеей [Лаушкин 1970: 184], так что змей и петух в этом рассказе сплетены воедино.

С подобным сплетением кур и змей мы сталкиваемся в повести «Роковые яйца». В повести разыгран процесс текстопорождения, осмысленный как возобновление жизни из яйца. Яйцо выполняет

<sup>1</sup> Полотенце — традиционный свадебный подарок — в соответствии с инициационной семантикой рассказа является еще и символом избрания, посвящения [Яблоков 2002: 7]; это символ пути, который предстоит пройти герою.

<sup>2</sup> Фактически героиня не умерла, но сюжет «соткан» (рассказан) таким образом, что для читателя событие смерти становится пережитым фактом (ему соответствует пауза в рассказе между словами «... Сейчас постучат... Скажут “умерла”... Да, пойду и погляжу в последний раз... Сейчас раздастся стук» и словами «В дверь постучали»), хотя сразу же и отмененным: «Это было через два с половиной месяца» [Булгаков 1989, 1: 82]. То есть в кругозоре читателя происходит смерть и воскресение героини (смерти соответствует цезура, оформленная графически как граница между рассказом и эпилогом), и в этом чуде замешан уже не Юный Врач, а писатель.

<sup>3</sup> О двойничестве врача и пациентки см.: [Яблоков 2002: 7—13].

функцию генетического кода — наследственной информации, которая соотносима с культурной памятью. Принимая это во внимание наряду с иностранным происхождением яиц, историю с яйцами можно прочесть как разыгранный на экспериментальном материале сюжет, в котором проявляется креативная функция памяти в процессе создания новых текстов (точнее, в процессе перехода от старых текстов к новым). Память — трансформирующее устройство, изменяющее исходный материал. При этом трансформации осуществляются в пределах переводимости, заданных материалом (в пределах узнаваемости). В данном случае эти пределы заданы яйцами. При таком прочтении актуализируется не только мифологический<sup>4</sup>, но и семиотический потенциал яиц: в истории с яйцами, понимаемой как история текстопорождения, яйца эквивалентны языкам. Условием работы простейшего семиотического устройства является наличие двух (как минимум) языков, находящихся в отношении неполной переводимости. Яйцо — свернутый космос (ср. с гипофизом, о котором рассуждает профессор Преображенский). В этом оно подобно мифам, которые Я. Ассман определяет как фигуры воспоминания, в которых прошлое «сворачивается» и воскрешается [Ассман 2004: 55].

В булгаковской повести яйца являются остроумным «предметом» — «фокусом», в котором два «мифа» — миф Персикова и миф Рокка — сталкиваются так, как два текста сталкиваются в пародии. Пародия — оперирование двумя системами, даваемыми на одном знаке [Тынянов 1977: 290]. Яйца здесь выступают в функции такого знака. Пародия, по Тынянову, получается в результате столкновения двух языковых систем<sup>5</sup>, при этом элементы одной системы заменяются элементами другой [Тынянов 1977: 300—301]. Яйца — как раз такие «обменные» элементы («системы», которые они представляют, — биологические виды — куры и змеи). Классическая метафора пародии — зеркало. В булгаковской повести причиной языкового смешения является зеркальная аппаратура. «Роковые яйца» иллюстрируют пародийный принцип на уровне фабулы, в составе которой все основные элементы оборачиваются своей противоположностью (выворачиваются наизнанку). История профессора «встречается» с симметричной историей попадьи Дроздовой. Сплетение двух цепей подобно столкновению языков в семиотической системе. Смешение приводит к катастрофе, которая соотносима со смысловым взрывом; в результате такого взрыва образуются новые тексты [Лютман 2001: 26—30]. Взрыв превращает непере-

водимое в переводимое.

Профессор Персиков является гением места и хранителем традиций. В концентрической композиции повести мир Персикова — внутренняя сфера (ср. с зародышем яйца); внешнюю сферу представляет Рокк. В результате серии обменов внутреннее и внешнее взаимно перекодируются (ср. с выворачиванием).

Виновниками катастрофы (смыслового взрыва) становятся дублиеры Персикова — Иванов и Рокк. Каждый из дублеров по-своему отнимает у профессора его открытие: Иванов преувеличенно имитирует и отчуждает гениальный глаз профессора в зеркальной камере; Рокк отнимает сначала аппарат, а затем выбирает не те яйца, так что получившееся потомство оказывается потомством Персикова. В этом есть определенная логика.

Открытие Персикова связано с уходом жены, неслучайно оно начинается с рассматривания цветного завитка, напоминающего женский локон, то есть замещающего жену. Связь завитка с волосами (его сходство с женским локоном) актуализирует его мнемонический потенциал<sup>6</sup>. Открытие Персикова — освобождение памяти, которая начинает разворачиваться и из цветного завитка превращается в змею; гигантский удав «присваивает» жену Рокка, подобно тому, как некий оперный тенор ранее присвоил жену Персикова. Налицо обмен ценностями, который спровоцирован изъятием камер.

Вместе с камерами Иванов и Рокк перенимают память Персикова. Камеры — не просто вещь: как и подопытная лягушка, которая, по словам сторожа Панкрата, жены не заменит, они соотносены с памятью о жене. В тот момент, когда профессор лишается камер, он снова вспоминает ушедшую от него пятнадцать лет назад жену и говорит Панкрату, что она умерла. Камеры — производящая мощь Персикова (ср. с даром), и их изъятие равносильно кастрации. Они относятся к разряду ценностей, которые составляют святыню. «Эти объекты скорее даются взаимы, чем продаются и уступаются навсегда», и передаются «столь же торжественно, как передаются женщины на бракосочетаниях» [Мосс 1996: 157, 156]. «Совокупность этих драгоценных вещей составляет магическое наследство; последнее часто тождественно дарителю и получателю, а также духу, который одарил клан этими талисманами, или герою, создателю клана, которому дух дал их. Во всяком случае, совокупность этих вещей <...> всегда имеет духовное происхождение и является духовной по природе. Более того, она заключена в ящике, точнее, в большом сундуке, украшенном гербами, который наделен развитой индивидуальностью, который говорит, который привязан к своему владельцу, хранящему его душу, и т. д.». И далее: «Чудесный ящик <...> сам управляет своим движением <...> содержащиеся в нем талисманы должны быть накармлены. Один из них хранит дух, “слишком сильный, чтобы быть присвоенным”, маска которого убивает того, кто ее надевает» [Мосс 1996: 159].

<sup>4</sup> Яйцо — символ именно возрождения, неслучайно яйца занимают важное место в поминовении усопших и праздновании Нового года [Элиаде 1999: 376—377].

<sup>5</sup> Вначале две системы существуют автономно: имеется в виду «система» Персикова (его ученые изыскания с голыми гадами) и «система» попадьи Дроздовой (ее куроводческая артель). История попадьи и ее промысла дублирует историю Персикова и является изначальной по отношению к ней (ср. сбегавшую жену профессора и умершего мужа попадьи, разведение земноводных и пресмыкающихся, с одной стороны, и кур — с другой; налицо симметрия мужского / женского, гадов / кур, возрождения / гибели). В роли пародистов выступают Иванов и Рокк.

<sup>6</sup> Способность помнить / забывать непосредственно связывалась с волосами. Можно даже сказать, что память представлялась свойством волос [Байбурин 1995: 677].

Камеры напоминают сундук с Кошеевой смертью. К смерти Кошея отсылают в «Роковых яйцах» волшебный луч, напоминающий иголку, и судьба, скрытая в яйце [Неёлов 2001: 58]. Под именем Кошея бессмертного в народных русских преданиях выступает змей [Афанасьев 1995, т. 2: 301]; на роль Кошея подходит Персиков как ученый покровитель голых гадов. «Атрибутом» змея является бессмертие; в то же время змея — первобытное олицетворение смерти [Лаушкин 1970: 186]. В. И. Персиков (он же Змей, он же Кошей) увидел под микроскопом свою собственную смерть.

Сосредоточенная в камерах сила (зрения) убивает того, от кого эта сила отчуждена. Камеры являются в повести магическим наследством. Это глаз, дистанцированный от его носителя, сначала усиленный микроскопом, а затем отторгнутый, по сути, вырванный завистливым соперником (ассистентом Ивановым); он переходит от Персикова к Рокку, но обладает собственным бытием. Не Рокк управляет камерами, а камеры — Рокком; камеры — судьба, в руках которой Рокк — слепая игрушка. Выбор Рокком змеиных яиц вместо куриных обусловлен не только его невежеством (слепотой). На яйца распространяются правила обмена, как будто они неотъемлемы от луча или на них переходит некое свойство камер — дух отданной вещи, который преследует нового владельца<sup>7</sup> (в данном случае — дух змеиный, так как Персиков занимается голыми гадами, а не курами). Камеры «притягивают» змеиные яйца, а куриные оказываются как бы ответным даром Рокка (Петуха) Персикову (Змею). Это соответствует логике дарения как обоюдного действия.

В уподоблении Рокка Персикову реализуются правила обмена<sup>8</sup>. Хотя камеры — «подарок» принудительный, сути обмена это не меняет: продолжает действовать механизм долга. Отбирая у профессора камеры, Рокк отнимает овеществленный в них дар; вместе с этим даром он получает «в нагрузку» и память Персикова, которая переходит к нему как дух отнятой вещи. Память Персикова, в свою очередь, связана с его ушедшей женой. Следствием затеянного Рокком куроводческого эксперимента становится гибель его жены (жена Персикова тоже умирает). Вспомним, что соперником, с которым сбежала жена Персикова, тоже был артист — оперный тенор (аналог петуха как певчей птицы). Сюжет сворачивается в кольцо, подобно змее. Змея в повести — символ памяти.

Камеры Персикова—Иванова — своего рода машина времени, точнее, машина памяти, которая реактивирует память места. Таким местом памяти становится поместье Шереметевых. Происходящее в поместье — своеобразное возвращение прошлых

событий. Возвращение деформирует прошлое, создавая его по образу настоящего. Куриный и змеиный мор в РЯ — зоологическая проекция исторического времени. *Пестрая лента* истории с определенного момента начинает раскручиваться в обратном направлении. Катастрофа, которая наступает вследствие эксперимента Рокка, запускает механизм узнавания: место, в котором выращивал своих цыпляток Рокк, срабатывает как место памяти, где снова разыгрываются события войны 1812 года.

Места памяти соотносимы с театром. Устройство камер соотносимо с райком, или вертепом [Серебрякова 2002: 133], или камерой-обскурой. Камера-обскура — классический аппарат иллюзий [Ямпольский 2001: 107]. Театр сам по себе есть место повторения, возвращения [Ямпольский 1996: 148]. Камеры зеркальны. Память — тоже своего рода зеркало, в котором отражается нечто отсутствующее (некто); на поверхности зеркала-памяти проступают и исчезают отражения (тени). Зеркало выполняет различные моделирующие функции, в том числе мнемоническую. Зеркало — граница, завеса, сквозь которую открывается иное, изнаночное бытие. Зеркальность — свойство булгаковского сюжета, неоднократно оказывавшееся в поле зрения литературоведов. Зеркало в булгаковском мире — не столько утилитарный, сколько символический предмет, в котором актуализируются различные семиотические потенции [Левин 1988: 6—11], в том числе — функция памяти. Булгаковский текст выполняет функцию машины времени как генератора культурной памяти. В таком случае зеркала (оптические камеры) выполняют автометаописательную функцию, то есть являются метатропами, вещными аналогами самого текста. Если текст — камера, то зеркальные камеры Персикова — текст в тексте. То, что видит гениальный глаз профессора в подсветке луча, — иноморф того агона, который развернется в натуральную величину, предсказание катастрофы (кукольная, «вертепная», «раешная» катастрофа).

В результате столкновения двух текстов (традиционного, который представляет Персиков, и нового, который представляет Рокк) образуется третий текст-монстр (гигантские змеи), который хранит память о вошедших в него разнородных «вкладах». Как цветной завиток развязал память Персикова и память места (Москва — поместье Шереметевых под Смоленском), так текст повести, подобно завитку / яйцу, на который(ое) направлен усиленный читательской оптикой взгляд, развязывает память слова, способствуя проявлению в «Роковых яйцах» подтекстов (интертекстов), возвращающих текст к его истокам [Иваньшина 2009]. Такой текст сам по себе аналогичен яйцам (ср. с заглавием); чтобы из этих яиц вылупились разнообразные змеи (объединенные змеиным «геном» подтексты), достаточно прицельного взгляда. Яйца — ресурс культурной памяти; воскрешенная фантазией художника (=камеры) память культуры дает новые затейливые «побеги». Яйца — языки, смешение которых в пространстве семиосферы обеспечивает процесс текстообразования. Этот процесс инсценирован в РЯ как преобразование (перевод) традиционного мате-

<sup>7</sup> Принятая вещь не инертна, поэтому она обязывает к «обменному» подарку. Даже оставленная дарителем, она сохраняет в себе что-то от него самого. Через нее даритель обладает властью над получателем [Мосс 1996: 96—98].

<sup>8</sup> «Подарки придают двум сторонам единую сущность <...> В сущности, это смесь. Души смешивают с вещами, вещи — с душами. Соединяют жизни, и соединенные таким образом люди и вещи выходят каждый из своей среды и перемешиваются. А именно в этом состоят договор и обмен» [Мосс 1996: 113].

риала на язык нового времени, которое оборачивается возвращением культурного прошлого и его узнаванием.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Ассман Я.* Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. — М.: Языки славянской культуры, 2004.

*Афанасьев А. Н.* Поэтические воззрения славян на природу: в 3 т. / А. Н. Афанасьев. — М.: Современный писатель, 1995.

*Байбурин А. К.* Ритуал в традиционной культуре. Структурно-семиотический анализ восточнославянских обрядов. — СПб.: Наука, 1993.

*Байбурин А. К.* «Развязывание ума» // Лотмановский сборник. — М.: ИЦ-Гарант, 1995. — Вып. 1. — С. 676—680.

Булгаков М. А. Собр. соч.: в 5-ти томах. — М.: Худ. лит., 1989—1990.

*Геннеп А. ван.* Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов. — М.: Восточная литература, 1999.

*Зенкин С. Н.* Дар и сакральное // Филологические записки. — Воронеж: ВГУ, 2008. — Вып. 27. — С. 137—161.

*Иваньшина Е. А.* Оптические мотивы в повести М. А. Булгакова «Роковые яйца»: текст и интертекст // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Сер., Филология. — 2009. — № 2 (26). — С. 53—64.

*Лаушкин К. Д.* Баба-Яга и одноногие боги (к вопросу о происхождении образа) // Фольклор и этнография. — Л.: Наука, 1970. — С. 181—186.

Наука, 1970. — С. 181—186.

*Левин Ю. И.* Зеркало как потенциальный семиотический объект // Труды по знаковым системам. — Тарту, 1988. — Вып. XXII. — С. 6—24.

*Лотман Ю. М.* Семиосфера. — СПб.: Искусство-СПб, 2001.

*Мосс М.* Общества. Обмен. Личность: Труды по социальной антропологии. — М.: Восточная литература, 1996.

*Неёлов Е. М.* Сказка «Царевна-лягушка» и повесть М. Булгакова «Роковые яйца» / Е. М. Неёлов // Проблемы детской литературы и фольклор: сб. науч. тр. — Петрозаводск: ПетрГУ, 2001. — С. 52—58.

*Серебрякова Е. Г.* Театрально-карнавальный компонент в прозе М. А. Булгакова 20-х годов: дис. ... канд. филол. наук. — Воронеж, 2002.

*Тынянов Ю. Н.* Поэтика. История литературы. Кино. — М.: Наука, 1977.

*Элиаде М.* Избранные сочинения. Очерки сравнительного религиоведения. — М.: Ладомир, 1999.

*Яблоков Е. А.* Текст и подтекст в рассказах М. Булгакова («Записки юного врача»). — Тверь: ТверГУ, 2002.

*Ямпольский М.* Демон и лабиринт (диаграммы, деформации, мимесис). — М.: Новое литературное обозрение, 1996.

*Ямпольский М.* О близком (Очерки немиметического зрения). — М.: Новое литературное обозрение, 2001.

#### Данные об авторе

Иваньшина Елена Александровна — доктор филологических наук, профессор кафедры теории, истории и методики преподавания русского языка и литературы, Воронежский государственный педагогический университет.

Адрес: 394043, г. Воронеж, ул. Ленина, 86.

E-mail: sergiencou@yandex.ru.

#### About the author

Ivanshina Elena Alexandrovna is a Doctor of Philology, Professor of the Department of Theory, History and Methods of Teaching Russian Language and Literature, Voronezh State Pedagogical University.

УДК 821.161.1-31(Пушкин А. С.):791.43(Файнс М.)  
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)5-8,444+ЩЗ74.3(4Вел)6-7

Г. М. Ибатуллина  
Стерлитамак, Россия

## «ONEGIN» КАК «ЭНЦИКЛОПЕДИЯ РУССКОЙ ДУШИ», ИЛИ ПУШКИН ИЗ «ЗАЗЕРКАЛЯ»

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной в современном научном дискурсе проблематике, связанной с путями интерпретации литературного произведения языком киноискусства. Предметом исследования является экранизация романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» в фильме М. Файнс «Onegin» (1999 г.). Обзор основных претензий к фильму, звучащих в отзывах критиков и читателей, показывает, что большинство упреков имеет необоснованный характер, так как противоречит внутренней художественной логике самой кинокартины, а также и принципам поэтики пушкинского романа. Одним из ведущих принципов изображения и в фильме, и в его литературном первоисточнике является принцип рефлексивно-диалогических образно-смысловых взаимоотражений, анализ которых определяет новизну предлагаемого в статье подхода. Автор статьи приходит к выводу, что образы фильма — это образы русского сознания и культуры как они видятся извне, из сфер сознания культуры европейской и общечеловеческой. Образно-смысловое пространство фильма — пространство глубоко диалогизированное, рефлексивно выстроенное, требующее от зрителя способности быть полноценным соучастником такого диалога, а не оставаться в рамках собственных мифов и установок.

**Ключевые слова:** художественная рефлексия, культурологический код, диалогизм, текст, образно-смысловая парадигма, художественная система, интерпретация.

G. M. Ibatullina  
Sterlitamak, Russia

## «ONEGIN» AS «ENCYCLOPEDIA OF THE RUSSIAN SOUL» OR PUSHKIN «THROUGH THE LOOKING GLASS»

**Abstract.** The article is devoted to the actual problems in a modern scientific discourse, connected with the ways of cinematic interpretations of literary works. The subject of our research is a screen version of A. S. Pushkin's novel «Eugene Onegin» directed by M. Fines («Onegin», 1999). The review of the main claims on the film, which we can see in the comments of the audience and critics, shows us that the great number of reproaches is not reasonable, because they contradict the inner artistic logic of the film and principles of Pushkin's poetic manner. One of the main principles of the poetics of the film and its literary origin is the principle of reflective-dialogical and imaginary-notional mutual reflections, the analysis of which determines the novelty of the approach given in the article. The author of the article concludes that images of the film are images of Russian consciousness and culture, as they are observed from the outside, from the spheres of consciousness of European and World culture.

The image-bearing and semantic space of the film is deeply dialogized and reflexive, it demands from a viewer the ability to be a full-fledged participant in this dialogue and not to remain within its own facilities.

**Keywords:** literary reflection, culturological code, dialogism, text, imaginary-notional paradigm, artistic system, interpretation.

В качестве экспозиции к основной теме наших размышлений уместно будет вспомнить забавное стихотворение замечательного русского поэта XX века Давида Самойлова — «Свободный стих» («В третьем тысячелетье...») [Самойлов 1985: 120], имеющее непосредственное отношение к пушкинским контекстам русской культуры. Поскольку семантика поэтического текста самодостаточна и не может быть адекватно транспонирована в парафраз, приведем здесь текст стихотворения полностью: изъятие одного из фрагментов не только нарушило бы его внутреннюю логику, но и сделало бы нашу экспозицию менее убедительной.

В третьем тысячелетье  
Автор повести  
О позднем Предхиросимье  
Позволит себе для спрессовки сюжета  
Небольшие сдвиги во времени —  
Лет на сто или на двести.

В его повести  
Пушкин  
Поедет во дворец  
В серебристом автомобиле  
С крепостным шофёром Савельичем.

За креслом Петра Великого  
Будет стоять  
Седой арап Ганнибал —  
Негатив постаревшего Пушкина.  
Царь в лиловом кафтане  
С брызнувшим из рукава  
Голландским кружевом  
Примет поэта, чтобы дать направление  
Образу бунтовщика Пугачёва.  
Он предложит Пушкину  
Виски с содовой,  
И тот не откажется,  
Несмотря на покашливание  
Старого эфиопа.

— Что же ты, мин херц? —  
Скажет царь,  
Пяля рыжий зрачок  
И подёргивая левой щекой.  
— Вот моё последнее творение,  
Государь. —  
И Пушкин протянет Петру  
Стихи, начинающиеся словами  
«На берегу пустынных волн...».  
Скажет царь,

Пробежав  
начало,  
— Пишешь недурно,  
Ведёшь себя дурно. —  
И, снова прицелив в поэта рыжий зрачок,  
Добавит: — Ужо тебе!..

Он отпустит Пушкина жестом,  
И тот, курчавясь, выскочит из кабинета  
И легко пролетит  
По паркетам смежного зала,  
Чуть кивнувши Дантесу,  
Дежурному офицеру.

— Шаркуны, ваше величество, —  
Гортанно произнесёт эфиоп  
Вслед белокурому внуку  
И вдруг улыбнётся,  
Показывая крепкие зубы  
Цвета слоновой кости.

Читатели третьего тысячелетия  
Откроют повесть  
С тем же отрешённым вниманием,  
С каким мы  
Рассматриваем евангельские сюжеты  
Мастеров Возрождения,  
Где за плечами гладковолосых мадонн  
В итальянских окнах  
Открываются тосканские рощи,  
А святой Иосиф  
Придерживает стареющей рукой  
Вечереющие складки флорентийского плаща.

На первый взгляд, возможность адекватного диалога эпох, в том числе третьего тысячелетия, в начале которого мы живем, с эпохой Пушкина, Давид Самойлов оценивает иронически. В действительности, если мы вчитаемся в текст, увидим, что предметом иронии поэта здесь становятся неизбежные иногда деформации фактов, обусловленные большой временной дистанцией, но не деформации смыслов. Название произведения — «Свободный стих» — отражает не только особенности его версификации, но и его внутреннюю образно-смысловую логику: перед нами свободный пересказ гипотетической повести, созданной в «третьем тысячелетье», где сам предполагаемый автор также вступает в свободный творческий диалог с изображаемой эпохой, хронологические рамки которой оказываются весьма условными. Как ни парадоксально, несмотря на все фактические «ляпы», «автор повести о позднем Предхиросимье» довольно точно воссоздает черты психологического облика своих героев, причем не только Пушкина, но и Ганнибала, и Петра Великого, по крайней мере, в той форме, в какой они запечатлелись в истории культуры. Именно культурологическому своему образу заурядной, ничем не примечательной личности соответствует здесь фигура Дантеса — всего лишь «дежурного офицера» в палатах Петра. В результате, как мы видим, нарушение правды факта в изображении убийцы Пушкина оборачивается неожиданно правдой художественного образа и смысла: Дантес с точки зрения истории нашей культуры и впрямь достоин не более чем легкого кивка Пушкина, выпархивающего из двorca после дружеской аудиенции у царя.

С точки зрения культурологических рефлексий (то есть взаимоотражений и взаимопроекций) художественно правомерным выглядит и диалогическое сопряжение в одном контексте фигур Петра, Ганнибала, «бунтовщика Пугачева», Пушкина и «крепостного шофера Савельича». По мысли Самойлова, «писателем из будущего» движет вполне оправданная логика: как *образы*, живущие в памяти культуры, Савельич, Петр, Ганнибал, Пугачев и Пушкин исторически «равнобытийны», анахронизмы здесь становятся несущественными деталями, поскольку все названные персонажи в равной мере принадлежат «большому пространству-времени» [Бахтин 1979: 333] истории и культуры. В этом пространстве вымышленный Савельич и исторически реальный Пушкин одинаково достоверны как *образы*, живущие в метаэпохальном культурном сознании. Более того, Ганнибал, Петр и Пугачев уже и самим Пушкиным в его произведениях осознавались не только и не столько как факты истории, сколько как культурологически укорененные образы. Пушкинский Пугачев в «Капитанской дочке», как известно, в большей мере — отражение *образа Пугачева*, как он запечатлелся в фольклорно-народной памяти, нежели фактически точно выписанная историческая личность. Так в поэтическом мире стихотворения Самойлова перед нами воспроизводится один из самых значимых принципов изображения в литературе и искусстве Нового времени — принцип художественной рефлексии, когда предметом изображения (у Пушкина, у автора из «третьего тысячелетья», у Самойлова) оказываются не факты сами по себе, а их *образы*, уже существующие в художественном сознании и сознании культуры, в результате чего рождается такой феномен как *образ образа* (или *образ жанра*, *образ стиля* и т.д.). Особенно значимо, что автор «Свободного стиха» не просто реализует этот принцип в системе произведения, но воссоздает *образы* культурологической и художественной рефлексии, то есть и сама рефлексия как «отражение отражения» становится у Самойлова предметом изображения, воплощается как *образ* и на языке образов же<sup>1</sup>.

Столь развернутая преамбула понадобилась нам, чтобы на примере текста, где художественная рефлексия эксплицирована самим автором, выведена им на уровень поэтического сюжета, более ясно осознать ее художественные функции: ведь без понимания культурологически-рефлексивной природы образов «повести о позднем Предхиросимье» она действительно превращается в набор анахронизмов.

Подобное же следование правде смысла, а не правде факта, духу, а не букве, мы обнаружим в известной и единственной современной экранизации «Онегина», вызвавшей много споров и разноречивых мнений. Это британский фильм «Onegin» 1999 года режиссера Марты Файнс (Martha Fiennes) с Рэйфом Файнсом (Ralph Fiennes) и Лив Тайлер (Liv Tyler) в главных ролях, получивший несколько кинонаград. Фильм великолепный, если не предьяв-

<sup>1</sup> Подробнее о художественной рефлексии см.: [Ибатуллина 2013].

лять к нему претензий с иррациональных позиций «загадочной русской души», которой часто мнится, что ее в очередной раз не поняли и не так показали, как ей хотелось бы. При этом мы забываем, что, говоря словами Пушкина, любое произведение искусства «должно судить по законам, им самим над собою признанным» [Пушкин 1962: 133], а авторы фильма нигде не дают понять, что собираются воспроизвести образ русской души, как она *сама себя видит*, поскольку изначально ясно, что это и невозможно. Напротив, с первых кадров нам дают почувствовать, что образы фильма — это *образы* русского сознания и культуры, той же русской души, как они видятся извне, из сфер сознания культуры европейской и общечеловеческой. С первых кадров (даже с самого названия — имя «Онегин» / «Onegin», набранное не русским, а английским шрифтом) становится ясно, что образно-смысловое пространство фильма — пространство глубоко диалогизированное, рефлексивно выстроенное, требующее от зрителя способности быть полноценным соучастником такого диалога, а не оставаться в рамках собственных мифов и установок.

Прошедшие со дня выхода фильма шестнадцать лет — достаточный срок для того, чтобы более осознанно подойти к этой экранизации, не ограничиваясь эмоциональными дебатами на форумах кинолюбителей. Да и работы некоторых искусствоведов нередко основывались на эмоциональных всплесках, которые, конечно, не могут быть аргументом, доказывающим, что диалог с Пушкиным в британской кинокартине не состоялся. Лишь в последние годы киноведы обращаются к более вдумчивой и объективной интерпретации фильма. Одна из встреч «Ночи искусств», прошедшей в этом году (2015) в Санкт-Петербурге в Российском институте истории искусств, должна была ответить на вопрос: «...так ли уж случайны эти «несовпадения» (фактов с образным рядом картины — Г.И.) и какая идея двигала создателями фильма?» [Культура. РФ]. На этой же встрече Георгий Ковалевский (кандидат искусствоведения, научный сотрудник Российского института истории искусств) отмечает: «Фильм, на мой взгляд, интересный и талантливый, но он вызвал много вопросов у критиков, да и у зрителей. Там действительно есть спорные моменты, даже нелепицы. Но если смотреть глубже, то окажется, что случайностей там нет: все продумано и четко выстроено» [Санкт-Петербургские ведомости]. Однако и в предшествующие годы во многих рецензиях и статьях были попытки объективно-диалектического, а не субъективно-импульсивного взгляда на эстетику британского кинофильма. В рамках Международной конференции «Британия и британцы в художественной культуре. К 100-летию Бенджамина Бриттена» (Санкт-Петербург, 31 октября — 1 ноября 2013 г.) прозвучал доклад А. Петровой, которая «аргументированно, хотя и иронично, проанализировала постмодернистскую музыкальную и кинематографическую игру британского режиссера Марты Файнс, талантливо и искрометно осуществленную в экранизации романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин», показав специ-

фику культурных стереотипов англичан о русских и русской жизни, выявив музыкальные источники влияния на кинопроизведение» [Адэр, Колесова 2014: 169]. Стремление избежать однозначной категоричности оценок мы видим и в работах Е. А. Чугуновой «Мотивы романа «Евгений Онегин» и штампы «ля рюс» в фильме «Онегин» (Великобритания, режиссер Магнус Файнс)» (хотя статья во многом «скользит по касательной» и грешит неточностями, первая из которых — имя режиссера в ее названии) [Чугунова 2011]; Е. Е. Прошина «Роман в стихах» «Евгений Онегин» в кинематографе» [Прошин 2013]: здесь автор также не всегда корректен в интерпретациях, как, например, в традиционных упреках в анахронизмах<sup>2</sup>. Одна из самых ярких и адекватных эстетике и смыслу фильма рецензий, принадлежащая И. Ю. Клеуху (««Евгений Онегин» и просто «Онегин»»), была опубликована в «Новом мире» еще в 2007 г. [Клеух 2007].

Стандартные претензии к фильму, звучащие в «массовых» отзывах, можно обобщить в три группы. Первая: в фильме много фактических «ляпов», например, в музыкальном сопровождении. То, как нарушение логики факта может обернуться логикой смысла, мы уже увидели на примере стихотворения Д. Самойлова, более развернутые доказательства потребовали и более обстоятельного анализа поэтики фильма, его специфического, глубоко рефлексивного в своей основе, киноязыка, что в рамках данной небольшой статьи невозможно. Пока лишь согласимся с уже обозначенной выше точкой зрения Н. Сивирли, а также и И. Клеуха: «Все это частности, как и шемпящий вальс из будущего... Перечислять все неточности и отступления от оригинала с целью приукрасить героев, обстановку и сюжет было бы так же глупо, как вменять балету или опере, что в них не говорят и ходят, а танцуют и поют» [Клеух 2007]. Отметим также, что совершенно наивно было бы думать, будто режиссер и сценаристы (а один из них — Михаил Игнатъев (англ. Michael Grant Ignatieff, также Михаил Георгиевич Игнатъев — русский граф по происхождению) не ведали, что творят; конечно, музыкальные анахронизмы — не ляпы, а художественно отрефлексированные образы: это *образы образов* русской культуры, хранящиеся в сознании культуры западной. В том числе и откровенно лубочные обертонны некоторых аудио образов явственно наделены в контексте фильма собственным художественным заданием и органично вписаны в его общую диалогизированную поэтику. Авторы фильма откровенно признают, что лубочный колорит — это в первую очередь то, что замечает западный поверхностный взгляд в русской

<sup>2</sup> «Какие анахронизмы могут быть, когда действие происходит в Тартарии, в царстве мертвых?! Тут времени нет, смертью веет от каждого кадра, и вальс-реквием «На сопках Маньчжурии» — абсолютно гениально выбранный лейтмотив, подчеркивающий всю безнадежность романа Онегина и Татьяны — этой трагической попытки воскресить мертвеца...», — справедливо замечает Н. Сивирли, говоря о «выдающемся фильме «Онегин» Марты Файнс ..., легкомысленно обруганном всеми за анахронизмы на уровне саундтрека» в примечаниях к своей статье о фильме «Анна Каренина», снятом Джо Райтом по сценарию Тома Стоппарда [Кинообозрение 2013].

культуре, понимая при этом, что это все же образ-клише, взгляд внешний и не исчерпывающий сути, но в то же время каким-то боком эту суть все же отражающий. И надо отдать должное — в лубочности авторы нигде не переходят меру, что могло бы нарушить художественную органику фильма и его взаимоотражений с пушкинским первоисточником.

Не только аудиообразный ряд, но и образно-смысловая парадигма фильма в целом реализована очень специфично, в соответствии с диалогической логикой «отражения отражений»: перед нами не «зеркало» русской культуры (тем более пушкинского романа), а открыто заявленный взгляд из «зазеркалья», того «прекрасного далека», из которого «русский мир» не может быть постигнут полноценно в чувственно-бытийной форме, а потому требует включения знаково-кодowego восприятия. И песня Дунаевского, и вальс «На сопках Маньчжурии», и несущаяся в пустынных снегах тройка, другие им подобные элементы кинотекста, — это знаковые образы «русской души» как она воспринимается за пределами России (то есть *образы образов*), это ее (русской души) эстетические коды, благодаря которым к ней можно чувственно приобщиться, даже если «умом не понять». То, что может показаться штампами «ля рюс», — в действительности глубоко отрефлектированные коды восприятия русского мира извне, и каждый такой «штамп» в диалогической поэтике фильма эстетически безупречен: авторы не копируют механически образы-клише, а наполняют их живым смыслом; по сути, каждый такой образ начинает функционировать в роли «архетипа восприятия».

Второй упрек: фильм не следует в точности пушкинскому тексту. Действительно, не следует, и хорошо, что не следует. Потому что уж совсем верхом наивности было бы думать, что текст пушкинского романа можно адекватно перенести на экран, и авторы изначально отказываются от этой цели. Перед нами свободное прочтение «свободного романа» [Пушкин 1981: 162], как назвал его сам Пушкин, диалогизированное, но не своевольное. В этом плане фильм как раз преисполнен пушкинского духа — диалогических отражений и взаимоотражений, сцеплений, аллюзий, отсылок, свободной игры с образами и мотивами — все это свойственно пушкинской поэтике. Да, в начале фильма Онегин вроде бы не «летит в пыли на почтовых», а мчится по заснеженной дороге, но удивительно, что, вглядываясь в кадр, мы все же видим его «летающим в пыли», но только снежной, образ «снежной пыли» возникает здесь одновременно и визуально, и аллюзийно. Ольга не блондинка, но ведь возможность *разного* видения ее облика (хотя и не имеющего отношения только к цвету волос) заложена уже в самом романе. Автор-повествователь и Онегин дают параллельные и во многом разные портретные изображения Ольги: если портрет, созданный Онегиным, полон скепсиса и едкой иронии, то взгляд автора уже и сам по себе неоднозначен: откровенно любясь Ольгой, с одной стороны, с другой — он видит, что подобный тип

героини стал романским клише<sup>3</sup>: «Я прежде сам его (портрет Ольги — Г.И.) любил, / Но надоел он мне безмерно [Пушкин 1981: 38].

Вообще, «Евгений Онегин» можно назвать романом возможностей — и свершившихся, и несостоявшихся; видимо, именно так осознает Пушкин и жизнь в целом: как веер диалогически сосуществующих вероятностей, исходящих из судьбоносных «точек бифуркации», порождаемых одновременно и человеческими выборами, и тем, что лежит за их пределами. Не случайно обозначены в романе разновременные возможности судеб героев: разные векторы судьбы Ленского, останься он жив, стали предметом поэтической медитации автора в XXXVII, XXXVIII, XXXIX строфах VI главы. Шанс свободного выбора и самоопределения был дан Онегину перед тем, как решиться на дуэль. О разных «жребиях» судьбы, ставших «равными», говорит в финале Татьяна: «... для бедной Тани / Все были жребии равны», «А счастье было так возможно...», «Неосторожно, быть может, поступила я» [Пушкин 1981: 160], — это не просто оговорки, это чувство одновременно данных человеку предопределенности судьбы и возможности свободы выбора в «секторе вероятностей», в диалоге с судьбой. Эту истинно пушкинскую свободу, даже по отношению к своим сюжетам, образам, героям, ощутили в романе и отразили в кинокартине ее создатели.

Фильм не «ломает» текст романа, он использует в нем же заложенные возможности и вероятности; логика свободных отражений, живущая в романе, позволяет экстраполировать систему диалогических отражений и за пределы романа<sup>4</sup>. Кому-то Ольга в фильме кажется не слишком ветреной и легкомысленной, но ведь и в романе она воспринимается более легковесной лишь на фоне Татьяны — существа почти неземного и погруженного в сферы высоко серьезной духовности — воплощение архетипа «Небесной девы». Рядом с ней (в диалогически-рефлексивном взаимоотражении с ее образом) земная Ольга может показаться ординарной, но в действительности она не более ординарна, чем большинство среднестатистических девушек; точно так же она не более кокетка и не более ветрена, чем многие другие девушки ее возраста. И в умении играть в шахматы мы не можем ей отказать, особенно если вспомнить, что в шахматы играла Наталья Николаевна Гончарова, тоже немало обвинявшаяся в ветрености и кокетстве. В конце концов, закончивший университет в Германии юный философ и поэт Ленский проводит с Ольгой все свободное время, причем давно, с детских лет, так что возможность разочароваться и остыть у него была, а значит, Ольга должна была быть интересна

<sup>3</sup> Как видим, возможность отсылки к культурологическим кодам-клише, как и остраненного взгляда на штампы, открыта и на уровне поэтики пушкинского произведения, и прямо отрефлектирована на уровне художественной темы, как предмет авторских размышлений.

<sup>4</sup> В том числе и с другими текстами русской литературы, что, например, мы видим в сцене на катке, являющейся вполне прозрачной и изящно выписанной проекцией эпизода из «Анны Карениной» Толстого.

ему чем-то еще, кроме пышных форм и обаятельного смеха. Из текста пушкинского романа вовсе не следует, что Ольга была глуповата или ограничена, нет, просто она существо другого склада, нежели Татьяна, существо, живущее обычными земными, а не идеальными ценностями. Это и продемонстрировали в фильме его авторы, открывая нам возможность «остраненного», внутренне диалогичного взгляда на героиню. Подобный ряд совпадающих несопадений с текстом «Евгения Онегина» можно было бы продолжать, но пока, вероятно, достаточно и приведенных доводов.

Третий тип претензий к фильму Марты Файнс носит в основном чисто эмоциональный характер: «они», то есть англоамериканцы, «все равно нас не поймут», потому что они не русские, где уж им... При этом забывается не только то, о чем мы говорили выше: авторы фильма и не ставят перед собой задачи создания абсолютно точной копии русского человека, — но забывается также то, что сама русская дворянская культура пушкинской эпохи была глубоко европеизированной, о чем и Пушкин неоднократно напоминает в романе<sup>5</sup>. Герои фильма по-пушкински свободно и диалогично соединяют в себе черты русские, европейские, универсально-человеческие. «Золотой век» русской литературы и дворянской культуры времен Пушкина потому и мог стать «золотым», что он был открыт диалогу с иными культурными мирами — западными, восточными, общечеловеческими, в том числе и к диалогу с собственной народной «крестьянской» культурой. В сознании пушкинской Татьяны именно в органичном внутреннем диалоге живут «преданья русской старины» с образами Ричардсона и Руссо. Благодаря этой диалогической широте мировосприятия Татьяна способна оставаться «русской душою», несмотря на то, что не умеет писать на литературном русском языке, но парадокс в том, что в результате в письме Онегину, написанном по-французски, гармонично соединяются русская глубина страсти, английское чувство меры, французская утонченность и даже немецкий мистицизм. Авторы британского фильма именно эту диалогичность, истинно пушкинский протезизм русской культуры и русского сознания, отраженные в «Евгении Онегине», в первую очередь и стремились воспроизвести средствами киноязыка — что само по себе уже невероятно сложно. Кроме того, как мы уже говорили выше, чуть ли не каждый кадр кинокартины содержит отсылки, обнаруживающие, что перед нами особенности российской культуры, увиденные не изнутри, а извне, что одновременно и облегчает, и усложняет задачи создателей фильма. Поэтому фильм строится на основе системы культурологических кодов, пронизан поэтикой рефлексий в разных ее выражениях — знаковыми образами, многочисленными художественными кодами, подтекстовыми ассоциациями, отсылками, аллюзиями, обыгрываниями и т.д. — всем тем, что позволяет воплотить на экране «энциклопедию русской души», — настолько виртуоз-

но, насколько в данном случае это вообще возможно (не случайно И. Ю. Клевх начинает свою статью с фразы: «Англоязычный «Онегин» потряс меня именно в силу своей невозможности» [Клевх 2007]). Авторы кинокартины тонко почувствовали, что нельзя перенести на экран пушкинский роман как «энциклопедию русской жизни», не превратив фильм в ряд иллюстраций, но можно отразить в экранизации другую его грань — «энциклопедию русской души», которой «Евгений Онегин» в равной мере является<sup>6</sup>. Точнее сказать, этот фильм — даже и не отражение русской души, а живой диалог с ней, а также с пушкинским романом, с его эпохой, с русской культурой в целом; все это для создателей картины — «субъекты сознания», с которыми они вступают в общение, а не только объекты изображения.

Завершая разговор о фильме Марты Файнс и его диалогах с Пушкиным, наверное, следует поблагодарить британских кинематографистов за этот подарок, который в их лице вся мировая культура в 1999 г. преподнесла к 200-летнему юбилею Пушкина, подарок, равного которому не сделала российская культура. Тем, кто до сих пор преисполнен этнокультурной ревности, стоит вспомнить, что признавали же британцы российского Шерлока Холмса одной из лучших экранизаций Конан Дойля, и не меньшее признание получали наши Гамлеты — И. Смоктуновского и В. Высоцкого. Почему бы и нам не признать, что лучшего на сегодняшний день «Онегина» сделали англичане, а не мы, и сделали с огромной любовью и пониманием. Не случайно актер, исполнявший главную роль, Рэйф Файнс, в одном из интервью говорил, что духовный и художественный масштаб пушкинского творчества поражает и до конца не осмыслен Западом, что Пушкин — это русский Шекспир, и европейской культуре еще предстоит это осознать и понять.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Адэр Л. О., Колесова Н. А.* Международная конференция «Британия и британцы в художественной культуре. К 100-летию Бенджамина Бриттена» (Санкт-Петербург, 31 октября — 1 ноября 2013 г.) // Известия ВГПУ. — 2014. — № 3 (88). — С. 167—169. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnaya-konferentsiya-britaniya-i-britantsy-v-hudozhestvennoy-kulture-k-100-letiyu-bendzhamina-brittana-sankt-peterburg-31>.

*Бахтин М. М.* Ответ на вопрос редакции «Нового мира» // М. М. Бахтин // Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979. — С. 328—335.

*Ибатуллина Г. М.* Сквозь призму образа: художественная рефлексия в поэтике русской литературы XIX—XX вв.: монография. — Уфа: Гилем: Башкирская энциклопедия, 2013. — 320 с.

*Кинообозрение* Натальи Сиривли. Балаганчик // Новый мир. — 2013. — №3. — С. 213—217.

*Клевх И. Ю.* «Евгений Онегин» и просто «Онегин» // Новый мир. — 2007. — № 4. — Режим доступа: [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/2007/4/k112.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2007/4/k112.html).

<sup>5</sup> Кстати, могли бы, например, испанцы предъявлять претензии в недостаточности испанского духа «Каменному гостю» Пушкина?

<sup>6</sup> «Энциклопедия русской жизни» — громоздкое определение, требующее одного существенного уточнения: духа русской жизни, ее нерва, строя, конфигурации психики, приоритетов и ценностей, отношения к смерти, характера эротизма и чувства смешного», — пишет И. Ю. Клевх [Клевх 2007].

*Культура. РФ* / Ночь искусств в Зубовском особняке / Российский институт истории искусств. — Режим доступа: <http://www.culture.ru/events/55965>

*Процин Е. Е.* Роман в стихах «Евгений Онегин» в кинематографе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2013. — № 4 (2). — С. 127—129.

*Пушкин А. С.* Бестужеву А. А. Конец января 1825 г. // Пушкин А. С. Собрание сочинений в 10 томах / под общей редакцией: Д. Д. Благого, С. М. Бонди, В. В. Виноградова, Ю. Г. Оксмана. Т. 9. Письма 1815—1830. — М.: ГИХЛ, 1962. — 495 с.

*Пушкин А. С.* Евгений Онегин // Пушкин А. С. Собрание сочинений в 10 томах. Т. IV / ред. тома Е. Н. Махоткина. — М.: Правда, 1981. — 432 с.

#### **Данные об авторе**

Ибатуллина Гузель Мртазовна — кандидат филологических наук, доцент, Стерлитамакский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Башкирский государственный университет».

Адрес: 453116, Россия, г. Стерлитамак, пр. Ленина, 49а.

E-mail: [Guzel-Anna@yandex.ru](mailto:Guzel-Anna@yandex.ru).

#### **About the author**

Ibatullina Guzel' Mrtazovna is a Candidate of Philology, Associate Professor, Sterlitamak branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education «Bashkir State University».

*Самойлов Д.* Стихотворения. — М.: Советский писатель, 1985. — 260 с.

*Санкт-Петербургские ведомости.* 03.11.2015 / Зинаида Арсеньева // Рубрика Культура. — Вечер как ночь. — Режим доступа: [http://spbvedomosti.ru/news/culture/vecher\\_kak\\_noch](http://spbvedomosti.ru/news/culture/vecher_kak_noch).

*Чугунова Е. А.* Мотивы романа «Евгений Онегин» и штампы «ля рюс» в фильме «Онегин» (Великобритания, режиссер Магнус Файнс) // Литература и кино — в поисках общего языка. Материалы межвузовских научно-практических конференций. г. Владимир, 18—19 мая 2009 г., 20—21 мая 2010 г. — Владимир: Владимирский государственный университет, 2011. — 93 с. — С. 86—89.

УДК 821.161.1:1  
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)6-004

А. А. Дырдин  
Ульяновск, Россия

## ГЕТЕРОТОПОЛОГИЯ КАК СТРАТЕГИЯ ЛИТЕРАТУРНО-ФИЛОСОФСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ\*

**Аннотация.** В статье дан обзор современных методологических концепций изучения пространственных связей человека с бытием в едином поле философии и литературы. Рассмотрены некоторые аксиомы феноменологического, структурно-семиотического и собственно литературоведческого анализа методологических подходов, связанных с представлением о топосе, месте как части пространства, понятия «гетеротопия» и «гетеротопология». Для направления современного литературоведения, в котором понятия «пространственность» и «гетеротопия» приобретают конституционный статус, значимы феноменолого-топологические характеристики таких представителей новой французской критики, как Г. Башляр, М. Фуко, Ж. Деррида и Ж. Делез, а также Ж. Батай, Э. Левинас и М. Бланшо. Приведены дефиниции Д. Н. Замятина, стоящего у истоков новой междисциплинарной науки — имагинальной или гуманитарной географии. Автор статьи опирается на теоретические и философские идеи, связанные с анализом пространства и проблемой формирования культурной и национальной идентичности в трудах Н. Лосского, П. Флоренского, М. Бахтина, Б. Успенского. Русская проза традиционного направления рассматривается как художественный феномен, сформировавшийся в русле жанра путешествий, который берет начало в русской идее странничества. Одно из наиболее значительных проявлений уникальности данной философии пространства — хронотоп в текстах классиков XX века И. Бунина и М. Шолохова, в произведениях В. Распутина, В. Шукшина, В. Белова, В. Астафьева — корифеев «деревенской прозы», единственного в своем роде воплощения национального мировоззрения в литературном процессе 1950 — начала 2000-х годов.

**Ключевые слова:** пространство в художественном тексте и в философии гетеротопология, гуманитарная география, пространство в произведениях А. Платонова, Л. Леонова, М. Шолохова, «деревенская проза».

A. A. Dyrdin  
Ulyanovsk, Russia

## HETEROTOPOLOGY AS A STRATEGY OF LITERARY AND PHILOSOPHICAL STUDIES

**Abstract.** The article provides an overview of modern methodological concepts of spatial man-and-existence relations in a common field of philosophy and literature. The author discusses some of the axioms of phenomenological, structural-semiotics and literary analysis of methodological approaches to the submission of topos, a place as part of a space, the concept of «heterotopia» and «heterotopology». For modern literary criticism, where the concepts of «space» and «heterotopia» have acquired constitutive status, the phenomenology-topological characteristics of such representatives of the New French critics as G. Bachelard, M. Foucault, J. Derrida, and G. Deleuze, as well as G. Bataille, E. Levinas and M. Blanchot are very significant. The article also provides the definitions of D. Zamyatin, who conducted pioneer research in interdisciplinary science – so-called humanitarian geography. The author of the article relies on theoretical and philosophical ideas related to the analysis of space and the problem of the formation of cultural and national identity in the writings of N. Lossky, P. Florensky, M. Bakhtin, B. Uspensky. Russian «traditional» prose is regarded in the article as an artistic phenomenon emerged in the mainstream of travel literature that originates in Russian idea of wandering. One of the most significant manifestations of the uniqueness of this philosophy of space is a chronotope in the texts of I. Bunin and M. Sholokhov and in works of V. Rasputin, V. Shukshin, V. Belov, V. Astafyev — luminaries of «village prose», the only embodiment of national ideology in literary process of 1950-early 2000-ies.

**Keywords:** space in art and philosophy, heterotopology, humanitarian geography, space in A. Platonov, L. Leonov, M. Sholokhov's works, «village prose»

Тема пространственных связей человека с бытием превратилась сегодня в гетерологическое пространство философии и литературы, опосредованное сближением онтологии и эстетики.

В поисках методологической основы исследования художественной топографии современная критика обращается к известным концепциям и интерпретациям пространства. Одна из задач в разысканиях такого рода — смысловая соотносительность авторской модели действительности, ставшей основой его пространственной поэтики, с конкретным опытом феноменологического, экзистенциального, структурно-семиотического, собственно литературоведческого анализа.

В этой связи закономерными являются вопросы о том, какие идеи приоритетны и каким образом мировоззренческие парадигмы подготовили те явления, которые происходили в литературно-философском жанре в XX столетии, теряющем человека с его свободой ответственного духа, переживанием сопричастности миру в целом.

Одним из направлений феноменологического и экзистенциального изучения и истолкования литературных текстов стали исследования темы о «Другом», «философия иного», представленная, в частности, теориями трех французских мыслителей — Ж. Батай, Э. Левинаса и М. Бланшо, идеи которых были синтезированы постструктуралистами в 1960-е и последующие годы. Эти противостоящие традиционной гуманитарной науке критические концепции ныне называются «гетерологиями»,

\* Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 15-34-11045 «а (ц)».

объединенными общим метафизическим горизонтом, опытом «радикально “иного”» [Евстропов 2012: 12]. Возникает ряд методологических подходов, связанных с представлением о топосе, месте как части пространства. Для направления современного литературоведения, в котором понятия «пространственность» и «гетеротопия» приобретают конституционный статус, значимы феноменолого-топологические характеристики таких представителей новой французской критики, как Г. Башляр, М. Фуко, Ж. Деррида и Ж. Делез.

Здесь необходимо дать определение понятию «гетеротопия», чтобы представить, насколько важен этот концепт для перехода от конкретных географических точек пространства текста к метапространствам, к целостному видению мироустройства писателем-философом. Речь идет о множестве векторов, которые пересекаются в сознании, давая нам возможность участвовать в процессе образования внутреннего, автономного движения мысли, которое способно вмешиваться в течение событий.

Понятие «гетеротопия» сегодня активно применяется в исследованиях, связанных с анализом пространства и проблемой формирования культурной и национальной идентичности. Данный концепт используется в области архитектурной теории, политической географии и в литературоведческих исследованиях<sup>1</sup>. М. Фуко, анализируя различные виды рефлексии в отношении реального пространства и начала его десакрализации в новое время, предложил взглянуть на смысловые перекрестки объективно существующих и создаваемых в культуре и искусстве мест. Для этого он вводит термин «гетеротопия» (от греческих слов *гетерос* (heteros) — другой и *топос* (topos) — место. Свое внимание Фуко акцентировал на европейских культурных гетеротопиях: особых местах, где проходили обряды инициации или очищения в древних обществах, выделив различные формы гетеротопий или гетероклитных образов: кладбища, музеи и библиотеки, колонии и больницы, тюрьмы, ярмарки, театры и корабли.

Г. Башляр оперирует понятием «локализация внутренней жизни в пространстве» [Башляр 2004: 360]. Его топоанализ строится как описание ценностей домашнего бытия, центров простоты многообразного пространства жилища: дом, чердак, лестница, окно, лампа, а также — ящики, сундуки и шкафы. «Транспонировка в человеческий регистр» локусов домашней жизни позволяет ему эксплицировать смыслы, рассматривать их в качестве форм «поэзии проецирования». В его философии понятие «место—пространство» не

играет определяющей роли. На первый план выходит потенциально безграничное пространство мысли и ее постоянные изменения, трансформации, метаморфозы, которые становятся «особой функцией воображения»: «Воображение ухватывает форму, только если преобразует ее, только если привносит динамику в её становление» [Там же].

Вернемся к гетеротопиям. В отличие от утопий, пространств воображаемых, гетеротопии — это реальные пространства, характеризующиеся особыми взаимоотношениями между пространством и временем. М. Фуко придумал новый концепт рассмотрения пространства. В своей книге «Слова и вещи: археология гуманитарных наук» (1966) он противопоставляет два типа пространств — утопии и гетеротопии, именуя «гетеротопиями» реальные пространства, «<...> характеризующиеся особыми взаимоотношениями между пространством и временем, а также производящие особые режимы телесности и субъективности» [Цит. по: Беззубова]. Гетеротопии для Фуко — это места, «<...> которые являются при этом своего рода контр-местоположениями, в некотором смысле действительно реализованными утопиями, где реальные местоположения <...> одновременно и представлены, и опровергнуты, и перевернуты» [Фуко 2008: 174]. Считая XX век эпохой пространства, философ вводит еще одно понятие, с помощью которого мы можем раскрыть сущность и структуру образов местности в литературных произведениях и сам принцип отражения мира, определяющий творческую позицию писателей философского склада: гетеротопию зеркала. Определение этого вида гетеротопии таково: «<...> зеркало функционирует как гетеротопия в том смысле, что оно делает место, которое я занимаю в момент, когда я смотрюсь в зеркало, одновременно и совершенно реальным, и совершенно нереальным, поскольку, чтобы быть воспринятым, оно должно пройти через ту виртуальную точку, которая находится там» [Там же].

В размышлениях Фуко о новой дисциплине — особой дескриптивной практике анализа современной культуры — дана методика исследования «других мест» как «<...> своего рода оспаривание одновременно мифическое и реальное того пространства, в котором мы живём; эту практику можно было бы назвать гетеротопологией» [Там же: 174—175]. Предложив данный концепт для анализа пространства, он дал толчок к развитию новой междисциплинарной науки, называемой имагинальной или гуманитарной географией. Это система взаимосвязанных символов, архетипов, мифов и легенд, которые достоверно, с исчерпывающей полнотой характеризуют географическое пространство страны, региона, любой территории.

Однако эти литературно-критические теории содержат серьезный изъян: они уводят нас от смысловой действительности и непрерывности процесса мышления в область трафаретных семитических конвенций. Современная философия искусства «совершила крутой поворот и начала

<sup>1</sup> В сентябре 2013 года в Вильнюсе (Литва) прошла Международная конференция, которая продемонстрировала продуктивность гетеротопологической идеи для филологических и междисциплинарных исследований. Вместе с тем, высказывается мысль о необходимости проверки этой категории анализом литературного материала. См.: Шестакова Э. Г. Критика и семиотика. — 2014/1. — С. 58—72.

возвращаться к покинутой ею реальности»: к единичному, осознанному уже в качестве синтеза бесконечного множества определений, к однократным событиям, предмету «индивидуализирующих наук» (Г. Риккерт), к конкретным историческим фактам, биографиям и судьбам, к непосредственности жизненного впечатления, к «самим вещам» [Бальбуров 2009: 26], — пишет об этих постоянных переходах мысли Э. А. Бальбуров.

Как утверждает Д. Н. Замятин, пространство может подвергаться пространственным же интерпретациям. И здесь неважно, каким из типов пространства порождается этот новый уровень локализации — пространством физическим, реальным или психологическим, пространством восприятия или, наконец, ментальным пространством. В гуманитарной географии (эту дисциплину Д. И. Замятин называет метагеографией) место обуславливается не картографическими координатами, а тем смыслом, что придают ему люди, живущие в этом краю, городе, селе. По наблюдениям Д. И. Замятина, в литературном тексте мы обнаруживаем три уровня художественных местоположений: автономный, реально-географический и мифологический [Замятин 2000, 2005]. Это суждение обосновывается подробным разбором романа А. П. Платонова «Чевенгур», где происходит «наложение» «материнского реального географического пространства» <...> «и гораздо более условного, и по существу, метафизического пространства» [Замятин 2000: 273].

Нередко границы между образной и реальной топографией стираются. Пространство здесь — это «гибридное художественно-географическое пространство». Так возникают «пульсирующие образования» (Д. Замятин). В качестве примера здесь могут быть названы тексты А. П. Платонова, писателя-философа, литературная генеалогия которого прочно связана с реальной географией пространства советской страны, с познанием «души» местности, наполняющей ее особенными историко-социальными смыслами, а также М. А. Шолохов, который, соединив в пространстве текста две реальности — историческую и онтологическую, раздвинул границы донской степи до пределов вселенной. Гетеротопично в своей основе творчество Е. И. Замятина («Уездное», «На куличках», «Алатырь» «Островитяне» и др.) и Б. А. Пильняка («Никола-на-Посадях», «Иван-Москва», «Повесть Петербургская», «Волга впадает в Каспийское море» и др.) — творцов локальных, сконструированных и открытых, многомерных пространств. Их художественная философия во многом подвластна «<...> необходимости данной местности, железной логике ее историко-географического бытия» [Бахтин 1979: 217] и целостному зрению, чувству необъятности России. Переосмысляя символику пространственных образов, писатели-философы наполнили свои книги живыми картинами родины, ее ландшафтами, местнографическими описаниями. Все это — вместе с героями прошлого и настоящего, с их жизнями и смертями — составляет единый повествовательный

поток, образованный темой преодоления небытия, движения человеческого духа в земном пространстве.

Так, например, в романе Л. М. Леонова «Дорога на Океан» (1933—1935), гетеротопия океана, в своей символической форме независимая от автора, перестраивает произведение, вводя в него новые значения и смыслы — новую систему связей: метафизическое измерение человека и мира [См. подробнее: Дырдин 2012, 2014]. У Леонова это единство всегда раскрывается через детально-конкретное изображение местности (Зарядье в «Барсуках», Благуша и Демятино в «Воре», река Соть с тайным скитом на ее берегу в «Соти», Енга в «Русском лесе», Старо-Федосеевский храм и погост в «Пирамиде»). Леоновская проза — образное воплощение мысли о том, что время осознается русским человеком в пространственных формах, поскольку опыт такого восприятия естественен для народа, историческая судьба которого сложилась в освоении бескрайних земных и водных просторов.

Оригинальное понимание пространства предложил о. П. Флоренский. С искусством он связывает особый тип организации пространства. В нем, по словам священника и философа, художник-автор «<...> дает формулу некоторого пространства и предлагает слушателю или читателю по его указанию самому представить конкретные образы, которыми данное пространство должно быть проявлено». Художественные произведения «<...> требуют от читателя чрезвычайных усилий и огромного сотворчества, чтобы пространство каждого из них было действительно представлено в воображении вполне наглядно и целостно» [Флоренский 2000: 115]. В работе «Значение пространственности», написанной в 1925 г. (опубл. в 2000 г.), Флоренский замечает: «Основной в отвлеченном выражении миропонимания, вопрос о пространстве не может быть второстепенным в образном выражении миропонимания, того же самого. И действительно, в художественном произведении ни сюжет, ни манера, ни технические средства и ни фактура характеризуют его наиболее существенно, а именно строение его пространства. «<...> войти в художественное произведение, как таковое, можно лишь чрез понимание его пространственной организации» [Там же: 274]. Связывая в единое целое онтологическое и ценностное понимание пространства, он отделял и соединял первичное пространство реальности и его отражение — пространственный символизм образа. В этих концепциях складывается новый образ метафизики, наследующий в том числе традиции реляционного подхода к пространству и времени, сторонники которого рассматривают эти связи как особого рода отношения между объектами и процессами. Зарубежные и отечественные мыслители XIX века стали объяснять пространство и время как феноменальное обнаружение взаимодействия идеальных сущностей. Первоначально в России эта трактовка возникла в связи с идеей соборности или «хорового начала». Позднее соборность приобретает значение метафизического принципа устройства бытия. Впоследствии русская идеалистическая

философия в лице В. С. Соловьева, С. Н. Булгакова, Н. О. Лосского, П. А. Флоренского развивается в русле опыта метафизической свободы — сопричастности миру в целом на путях прорыва в трансцендентное пространство. «Пространство и время имеют характер единства, каждая часть которого существует не иначе как в целом, определяется другими частями пространства и времени и определяет их» [Лосский 1995: 2017], — писал Н. О. Лосский. Не будет преувеличением сказать, что эта мысль оказала воздействие на утверждение нашего современника Б. А. Успенского об изоомфности пространства и времени, их соотносимости, о том, что жизнь (бытие) ассоциируется, прежде всего, с пространством, а не со временем [См. об этом: Успенский 2013: 236—241].

Сегодня исследователи литературного процесса говорят о плодотворности гетеротопологического анализа литературных произведений, который направлен на исследование диалектики времени и пространства. О способности художественного образа сохранять конкретную географическую локализацию, прикрепляться к «наглядно-зримому месту» писал М. Бахтин, рассматривая географическую реальность в мире И.-В. Гёте. «Умение видеть время, читать время (здесь и далее курсив Бахтина. — А. Д.) в пространственном целом мира» [Бахтин 1979: 204] — существенная особенность творческого опыта русских писателей, мыслящих о родном и близком в неповторимо-конкретных формах и в метафизических категориях.

Произведения, в которых художественное пространство оказывается главной смысловой координатой, наглядно-зримы «географическая реальность образа» и «тяга к определенному месту и определенному времени» (М. М. Бахтин), составляют существенную часть национального литературного наследия. В этом ряду — не только А. Н. Радищев с его «Путешествием из Петербурга в Москву», наши романтики и реалисты XIX в. от Н. М. Карамзина и А. С. Пушкина до Ф. М. Достоевского и И. А. Гончарова, Н. С. Лескова, Л. Н. Толстого и А. П. Чехова. Вслед за ними идут русские писатели-классики минувшего века: снискавшие мировое признание прозаик и поэт консервативной традиции И. А. Бунин и М. А. Шолохов с его умением изображать пространство донских степей как арену событий исторического масштаба, в единстве их общечеловеческого и национально-специфического смыслов. К этому направлению мы относим А. П. Платонова, М. М. Пришвина и Л. М. Леонова — представителей философской прозы XX столетия, а также писателей, представляющих течение традиционализма на постклассической стадии развития русской литературы — В. Г. Распутин и В. М. Шукшин, В. И. Белов и В. П. Астафьев. Выстраивая образ земного пространства, они проникают в исторические пласты национальной жизни. Глубина идейно-эстетического содержания текстов традиционной школы обуславливается своеобразием их хронологической структуры, постоянной авторской рефлексией о неразрывной связи нашего прошлого, насто-

ящего и будущего. В произведениях русского традиционализма Россия изображена как страна пути, а народная судьба — через проникновение в ее бесконечное самосознающее пространство.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Бальбуров Э. А. Философская речь и система языка // Критика и семиотика. — 2009. — Вып. 13. — С. 7—27.
- Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979. — 424 с.
- Башляр Г. Избранное: Поэтика пространства. — М.: РОССПЭН, 2004. — 374 с.
- Беззубова О. В. Гетеротопии городского пространства: к истории концепта [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.culturalnet.ru/main/getfile/1464> (дата обращения: 17.01.2014).
- Дырдин А. А. Хронотопы России и метафизика пространственной среды в творчестве Л. М. Леонова // Филология прошлого и будущего / Н. П. Анциферов. — М.: ИМЛИ РАН, 2012. — С. 348—351.
- Дырдин А. А. Гетеротопология и образ океана в романной прозе Леонида Леонова («Дорога на Океан») // Литература и культура в контексте Христианства. — Ульяновск: УлГТУ, 2014. — С. 237—254.
- Дырдин А. А. Проза Леонида Леонова: метафизика мысли: монография / А. Дырдин. — М.: Издательский Дом «Синергия», 2012. — 294 с.
- Евстропов М. Н. Опыты приближения к «иному»: Батай, Левинас, Бланшо. — Томск: Изд-во Томского университета, 2012. — 346 с.
- Замятин Д. И. Феноменология географических образов // Новое литературное обозрение. — 2000. — № 6 (46). — С. 255—275.
- Замятин Д. И. Культура и пространство: моделирование географических образов: дис ... д-ра культурологических наук. — М., 2005 — 435 с.
- Кризис литературоцентризма. Утрата идентичности vs. новые возможности: монография / отв. ред. Н. В. Кофун. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. — 576 с.
- Лосский Н. О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция. — М.: Республика, 1995. — 400 с.
- Родное и вселенское. Образы местности, трансгрессии и гетеротопии в русской и мировой литературе (XIX — нач. XXI в.) [Текст]: сб. науч. тр. / сост., отв. ред. А. А. Дырдин. — Ульяновск: УлГТУ, 2015. — 250 с.
- Плеханова И. И. Философия жизни и идеи жизнестроения в русской литературе первой трети XX века / И. И. Плеханова // Философия жизни в русской литературе XX—XXI веков: от жизнестроения к витальности: монографии. — Иркутск, 2013. — С. 24—37.
- Успенский Б. А. История и семиотика (Восприятие времени как семиотическая проблема) // Флоренский и культура его времени. — М.: РОССПЭН, 2013. — С. 191—250.
- Флоренский П. А., свящ. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии. — М.: Мысль, 2000. — 446 с.
- Фуко М. Другие пространства. Гетеротопии. Пер. с франц. А. Муратова. Текст, написанный в Тунисе в 1967 г., впервые опубликован в журнале «Architecture, Mouvement, Continuité». — 1984. — № 5. — pp. 46—49. Цит. по: Проект International. — 2008. — № 19. — С. 171—179.
- Шестакова Э. Г. Гетеротопия — рабочее понятие современной гуманитаристики: литературоведческий аспект // Критика и семиотика. — 2014/1. — С. 58—72.
- Rekow Matthias. Gegenwart als «nahes Ende» — Apokalyptisches Denken in der Frühen Neuzeit. Der Entwurf

eines apokalyptischen Chronotopos nach Bachtin, in: Historical Social Research. — 2013. — 38/3. — S. 105—128.

#### **Данные об авторе**

Дырдин Александр Александрович — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой филологии, издательского дела и редактирования Ульяновского государственного технического университета, председатель Открытого Международного научного сообщества «Русская словесность: духовно-культурные контексты» (Ульяновск).

Адрес: 432027, г. Ульяновск, ул. Северный Венец, 32.

E-mail: dyrd@mail.ru.

#### **About the author**

Dyrdin Alexander Alexandrovich is a Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Philology, Publishing and Editing, Ulyanovsk State Technical University.

## ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОЙ СИСТЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 811.16'373.2  
ББК Ш141-316

Т. Григорянова  
Трнава, Словакия

### К ВОПРОСУ О МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ОМОНИМАХ В СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАЦКОГО, ЧЕШСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)<sup>1</sup>

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы формального сходства или тождества и семантических отличий на лексическом уровне сравниваемых славянских языков (словацкого, чешского и русского). Исследуется явление межъязыковой омонимии, причем внимание уделяется терминологическим вариантам и разграничению понятий омонимии и паронимии. Предметом исследования является сравнительный анализ переводов художественных текстов с русского на словацкий и с чешского на словацкий языки с целью выявления случаев проявления негативной интерференции при переводе межъязыковых омонимов. На основании полученных результатов можно сделать вывод, что так называемые ложные друзья переводчика являются камнем преткновения не только для обучающихся иностранному языку, но также для профессиональных переводчиков, лексикографов и специалистов по машинному переводу. Наши наблюдения могут найти практическое применение в процессе обучения славянским языкам. Представленный иллюстративный материал подтвердил необходимость продолжить исследования в данной области и применять их в профессиональной подготовке филологов, в том числе переводчиков и лексикографов. Полученные нами результаты могут стать аналогом и для иных исследований в области славянской филологии.

**Ключевые слова:** омонимия, паронимия, межъязыковые омонимы, ложные друзья переводчика, словацкий, чешский и русский языки.

T. Grigorjanova  
Trnava, Slovakia

### ON THE PROBLEM OF INTERLINGUAL HOMONYMS IN SLAVIC LANGUAGES (USING THE MATERIAL OF SLOVAK, CZECH AND RUSSIAN LANGUAGES)

**Abstract.** The article considers the questions of formal similarities or equality and semantic differences on lexical level of the compared languages: Slovak, Czech and Russian ones. The phenomenon of interlingual homonyms is investigated in the article; special attention is given to terminological versions and the distinction between the concepts "homonymy" and "paronymy". The subject of investigation is the comparative analysis of the translations of literary texts from Russian into Slovak and from Czech into Slovak to identify the instances of negative interference in translation interlingual homonyms. On the base of the obtained results, the following conclusion is made: the so-called false friends are the stumbling block not only for the students of foreign language but for the professional interpreters, lexicographers and the specialists in machine translation. The results of the investigation can be applied in the process of teaching Slavic languages. The presented illustrative material confirms the necessity to continue research in this field and to apply the results in the training of linguists, including translators and lexicographers. The obtained results may become analogous for other research in the field of Slavic studies.

**Keywords:** homonymy, paronymy, interlingual homonyms, false friends, Slovak, Czech and Russian languages.

Как известно, в славянских языках в силу их общего происхождения имеется большое количество лексем, частично или полностью тождественных по своей форме (графической или звуковой), но расходящихся в неодинаковой степени по лексическому значению. По словам Ф. Копечного [Korešný 1981: 9], в современных славянских языках насчитывается около двух тысяч слов древнеславянского происхождения, которые полностью или частично идентичны как в плане выражения, так и в плане содержания. Тем не менее, коммуникация между славянами далеко не беспроблемна. Это подтверждают также сопоставительные исследования лексических систем славянских языков, в нашем случае, словацкого с иными славянскими языками [Buffà 1999; Horáková 2001, 2003; Kollár 1982; Pančíková 1993; Petruňová 2004; Vaňko 2004 и др.].

Хотя проблему межъязыковой омонимии можно отнести к ключевым вопросам синхронно-сопоставительного изучения как родственных, так и

неродственных языков, в научной литературе по данному вопросу пока отсутствует адекватное описание этого феномена, о чем свидетельствует наличие терминологических вариантов данного понятия — интерлингвальные или межъязыковые омонимы, интерлингвальные или межъязыковые паронимы, межъязыковые параллели, аналогии, аналогизмы, но также более поэтичные наименования — коварные или ложные друзья переводчика и др. [более подробно см. Horáková 2003: 13—14].

Самыми распространенными в англоязычной, отчасти и русской литературе являются ложные когнаты в качестве «свободной альтернативы» к «ложным друзьям» [O'Neill, Casanovas Catala 1997: 103]. Если понятие когната традиционно относится к «этимологически связанным словам, которые имеют общее происхождение независимо от их значения», то ложные когнаты тождественны в плане выражения, но отличаются в плане содержания и «могут иметь одинаковое происхождение» [там же: 109]. Однако, как справедливо отмечают некоторые исследователи [напр., Chamizo Domínguez 2008: 2—

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках гранта KEGA 025 UCM — 4/2014 Zvyšovanie efektívnosti edukačného procesu v rusko-slovenskej komparácii (Slovenská republika)

3], понятия «ложные друзья» и «ложные когнаты» не идентичны. Если когнаты имеют общее происхождение в двух или более самостоятельных языках, то определение «ложные» меняет смысл всего словосочетания. С этой точки зрения ложные когнаты можно понимать как два формально идентичных, но семантически отличных слова в двух разных языках, которые только создают видимость общего происхождения, однако их звуковое или графическое сходство на самом деле случайное. В этой связи ложные когнаты следует рассматривать только как «гипонимы по отношению к ложным друзьям». Кроме того, не следует забывать, что большинство когнатов считаются «истинными друзьями» [там же].

В. Акуленко также считает, что термин «ложные когнаты» неточен (и критически высказывается также по поводу термина «межъязыковые омонимы»), так как термин когнат «традиционно ассоциируется в языкознании с общим происхождением слов в родственных языках, в то время как рассматриваемая группа слов определяется чисто синхронически, независимо от происхождения» [Акуленко 1969: 372].

Расхождения во взглядах проявляются также при становлении основных критериев для определения понятий омонимия и паронимия, равно как и различий между ними. В большинстве дефиниций указывается, что омонимы — формально идентичные лексические единицы, в то время как паронимы характеризуются минимальными звуковыми или графическими отличиями [Filipец, Čermák 1985; Ondruš, Sabol 1981; Розенталь, Голуб, Теленкова 2003; Шмелев 1977; Фомина 2001 и др.].

Вопросы, связанные с паронимией, как внутриязыковой, так и межъязыковой, начали более детально освещаться только 60-е годы прошлого века [Вишнякова 1987: 7—8]. Этим и объясняется наличие многочисленных дефиниций паронимов [детальный обзор дефиниций, см. Škvareninová 2001: 87—100]. Однако для нас существенной представляется именно проблема разграничения паронимии в узком и широком смысле. Если исходить из последнего, то паронимией можно считать практически любое формальное сходство любых слов, напр., словац. *kosa* — *koza*, *pleso* — *slepo*, в отличие от более узкого понимания, согласно которому к паронимам можно отнести только слова с тождественным лексическим корнем [там же: 89]. Таким образом, паронимы в узком смысле можно характеризовать как слова, частично тождественные по звуковой или графической форме, отличающиеся своим значением, образованные от того же корня и принадлежащие к одной части речи.

Отличие между интерлингвальными омонимиями и паронимиями заключается в том, что паронимы образовались из первоначально общего корня, в то время как омонимы могут образоваться как в результате случайного формального совпадения (в большинстве случаев это пары — свое и заимствованное слово), так и в результате распада значений первоначально полисемантической лексемы, иной раз также в результате расширения или сужения семантической структуры слов, восходящих к одному и тому же этимону. Это как раз типично для

генетически родственных языков [Blanár 1993: 87]. Поэтому некоторые исследователи [напр., Kollár 1982: 225; Федорчук 2000: URL] различают межъязыковые паронимы и омонимы на основании вышеуказанных критериев формального сходства или тождества. Однако некоторые лингвисты придерживаются точки зрения, согласно которой можно объединить дифференциальные признаки между сходством и тождеством в формальном плане выражения. Таким образом, паронимия не воспринимается как самостоятельное явление, а становится частью омонимии. Например, Ю. Ванько [2004: 60—61] считает интерлингвальными омонимиями не только формально тождественные слова, но также лексемы с некоторыми отличающимися фонетическими или морфологическими чертами, так как эти отличия не являются существенными для участников двуязычной коммуникации. В данном случае важно только то, могут ли эти слова быть потенциальной причиной семантического сдвига в интерпретации их содержания.

Межъязыковая омонимия в генетически родственных языках часто является источником отрицательной интерференции. Это вызывает у учащихся проблемы в освоении иностранного языка не только на начальном, но также на продвинутом этапе. Поэтому данному явлению необходимо уделять большое внимание в процессе обучения. На основании анализа переводов русских художественных текстов на словацкий язык, выполненных словацкими студентами русистики, выяснилось, что близкое родство языков может быть не только большим преимуществом, но также помехой при переводе именно интерлингвальных омонимов. Интересно, что студенты с проблемными и сложными частями в тексте в основном справились. Однако, в случае перевода ложных друзей, они не смогли освободиться от влияния родного языка, что отрицательно повлияло на выбор подходящего переводного эквивалента. Это можно объяснить тем, что при переводе незнакомых лексем или словосочетаний студенты обращались к словарям или иным источникам информации, работали более внимательно.

В анализируемых переводах чаще всего неверно интерпретировались неполные омонимы, т.е. такие пары слов, в значении которых имеются какие-то общие семы, и их одновременное использование в определенном контексте вполне допустимо и неверный перевод не кажется нелогичным. Напр., рус. *палец* переводится неверно как *palec* ‘большой палец’ вместо правильного *prst*; *сон* — *sen* ‘мечта’ вместо *spánok*; *жаль* — *žiaľ* ‘горе, печаль’ вместо *škoda*; *обратиться* — *obrátiť sa* ‘вернуться’ вместо *prihovoriť sa*; *почивать* — *odpočívateľ* ‘отдыхать’ вместо *spať*; *могила* — *mohyla* ‘могильник, могильный холм’ вместо *hrob*; *гроб* — *hrob* ‘могила’ вместо *truhla*; *не мешай* — *nemiešaj sa do toho* ‘не вмешивайся’ вместо *neprekážaj*; *черт их знает* — *čert ich pozná* ‘черт с ними знаком’ вместо *čert ich vie* и др.

Не секрет, что даже опытные переводчики иногда попадают в ловушку так называемых ложных друзей, что подтвердил и наш анализ перевода сборника рассказов И. Денежкиной «Дай мне!» с русского на словацкий, из которого выбираем несколько интересных примеров: *Почувствовала ...*

боль, будто сдирали примерзшие колготки... *Pocítila ... bolesť, akoby z nej stráhali nohavičky...* (букв. ...сдирали трусики). В данном случае мы можем говорить о словацко-чешско-русской интерференции, когда переводчик отождествил значение русского слова *колготки* и чешской лексемы *kalhotky* 'трусики', которой в словацком соответствует эквивалент *nohavičky*, причем следовало использовать лексему *pančuchy*. Следующий пример подтверждает, что переводчик может не различить и внутриязыковую омонимию (в данном случае омофоны), перепутав русские глаголы *забыть* 'не помнить' и разг. *забить* 'бросить'. *Она забила на Антона. Zabudla na Antona.* (букв. Она забыла Антона) вместо *Rozišla sa s Antonom.*

Межъязыковая омонимия представляет серьезную проблему также для создателей компьютерных программ по машинному переводу. Следующий иллюстративный материал подтверждает, что в настоящее время компьютер не в силах справиться с правильным выбором омонимичного эквивалента. Мы использовали русско-чешско-словацкий материал из базы данных известной чешской фирмы «Lingea», которая успешно составляет и издает двуязычные словари (в различных комбинациях) в электронной и печатной форме. При составлении русско-словацкого варианта руководство фирмы решило в целях экономии времени и средств использовать уже готовую русско-чешскую версию с тем, что чешские эквиваленты и примеры переводились при помощи машинного перевода на словацкий язык и затем присоединялись к русскому исходному варианту. Несмотря на высокопрофессиональное решение этой задачи, в переводе было допущено много ошибок и неточностей в выборе подходящего эквивалента. Анализ ошибок подтвердил, что в большинстве случаев компьютер не справлялся с межъязыковой омонимией (полной или неполной), паронимией и полисемией. Компьютер, в отличие от переводчика, часто не различал даже случаи акцидентального совпадения грамматических форм разных частей речи (омоформы). Напр., неразличение **предлога и существительного**: русскому предлогу *без* соответствуют в чешском две словоформы, как предлог *bez*, так и существительное *bez* 'бузина', которое компьютер предпочел в качестве словацкого эквивалента, и рус. предлог перевел как сущ. *baza* 'бузина'; **существительное — глагол**: рус. *операционный зал*, чеш. *operační sál* (форма им. п. сущ. *sál* совпадает с формой прошедшего времени глагола *sát* 'сосать'), неверный перевод на словацкий — *operačný cical* (букв. операционный сосал) вместо *operačná sála*; **существительное — наречие**: рус. *младенец*, чеш. *nemluvně* (сущ. 'младенец' и наречие 'неразговорчиво'), неверный перевод на словац. *nezhovorčivo* вместо *dieťaťko, kojenec*. Улыбку могут вызвать случаи различения компьютером внутриязыковой омонимии (в данном случае чешской): чеш. лексема *pokoj* обозначает 'мир, покой', но также 'комната': *жить в миру и покое*, чеш. *žiť v míru a pokoji*, перевод на словац. *žiť v mieri a izbe* (букв. жить в миру и комнате) вместо *žiť v mieri a pokojí*; чеш. *párek* имеет два значения —

'парочка' и 'сосиска': рус. *любовная парочка*, чеш. *milenecký párek*, перевод на словац. *milenecký párok* (букв. любовная сосиска) вместо *milenecký párik*; чеш. *čočka* имеет два значения 'чечевица' и 'линза': рус. *контактные линзы*, чеш. *kontaktní čočky*, перевод на словац. *kontaktné šošovice* (букв. контактные чечевицы) вместо *kontaktné šošovky*.

Представленный русско-словацкий иллюстративный материал подтвердил, что даже близкородственные языки с общей этимологией не развиваются одинаково, о чем свидетельствуют различия не только в семантической структуре сравниваемых «ложных друзей переводчика», но также различия в их коннотации и стилистической окраске. Лексические системы генетически близких языков продолжают независимо развиваться в разных культурных и социальных условиях, хотя и сохраняют общие семантические составляющие. Возможно, именно поэтому они и являются единицами повышенного риска с точки зрения их адекватного понимания не только для изучающих иностранный язык, но и для тех, кто работает с языком на профессиональном уровне — переводчиков и лексикографов.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Blanár V.* Porovnávanie lexiky slovanských jazykov z diachrónneho hľadiska. Bratislava: Veda vydavateľstvo SAV, 1993. — 185 с.
- Buffá F.* O formálnych zhodách v oblasti poľskej a slovenskej lexiky // *Slavica Slovaca*. 34. — 1999. — № 2. — С. 124—136.
- Filipec J., Čermák F.* Česká lexikologie. Academia, Praha, 1985. — 281 s.
- Horáková R.* Interlingválne homonymá ako lexikografický problém // *Slavica Slovaca*. 38. — 2003. — № 1. — С. 13—21.
- Horáková R.* Slovinsko-slovenská homonymia z konfrontačného hľadiska / *Philologica LIII // Zborník filozofickej fakulty UK, Univerzita Komenského Bratislava*, 2001 — С. 175—180.
- Chamizo Domínguez P. J.* Semantics and pragmatics of false friends. New York, London: Routledge, 2008. — 200 с.
- Kollár D.* Medzijazyková homonymia / *Studia Academica Slovaca*. 11 // *Prednášky XVIII. letného seminára slovenského jazyka a kultúry*. Red. J. Mistrík. Bratislava: Alfa, 1982. — С. 223—234.
- Kopečný F.* Základní všeslovanská slovní zásoba. Praha: Academia, 1981. — 284 с.
- O'Neill M., Casanovas Catalá M.* False friends: A historical perspective and present implications for lexical acquisition. // *Barcelona English Language and Literature Studies*. — 1997. — № 8. — С. 103—115.
- Pančíková M.* Zradné slová v poľštine a v slovenčine. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 1993. — 104 с.
- Petruňová H.* Medzijazyková homonymia (so zameraním na oblasť medicínskych a prírodných vied v ruštine a slovenčine) // *Odborná komunikácia v zjednotenej Európe*. II. Banská Bystrica — Praha, 2004. — С. 86—92.
- Škvareninová O.* O paronymickom slovníku / *Lexicographica '99 // Zborník na počesť Kláry Buzássyovej*. Bratislava: Veda vydavateľstvo SAV, 2001. — С. 87—100.
- Vaňko J.* Slovinsko-slovenská interlingválna homonymia // *SLAVIA. Časopis pro slovanskou filologii*. Roč. 73. Praha, 2004. — Sešit 1. — С. 59—70.
- Акуленко В. В.* О ложных друзьях переводчика. Знание. Понимание. Умение. — М., 1969. — С. 371—384.
- Ахманова О. С.* Словарь омонимов русского языка. — М., 1986. — 448 с.

*Вишнякова О. В.* Паронимы современного русского языка. — Изд. 2-ое. — М., 1987. — 352 с.

*Правда Е. А.* К вопросу о межъязыковых аналогизмах (на материале словацкого и русского языков) / *Hľadanie ekvivalentnosti I. // Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie rusistov. Prešov: Prešovská univerzita, 2003. — С. 209—218.*

*Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А.* Современный русский язык. — 5-е изд. — М., 2003. — 448 с.

*Шмелев Д. Н.* Современный русский язык. Лексика. — М., 1977. — 335 с.

*Федорчук Е. В.* Межъязыковая омонимия и паронимия в близкородственных языках. Электронная библиотека диссертаций. — Режим доступа: <http://www.dissercat.com/cart?nocache=1> (дата обращения: 15.05.2014).

#### **Данные об авторе**

Григорянова Татьяна — кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой русистики философского факультета, Университет им. Св. Кирилла и Мефодия в г. Трнаве.

Адрес: Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Nám. J. Herdu č. 2, 917 01 Trnava, Slovakia.

E-mail: [tatiana.grigorjanova@gmail.com](mailto:tatiana.grigorjanova@gmail.com).

#### **About the author**

Grigorjanova Tatiana is a Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Russian Studies of the Faculty of Philosophy, University of Ss. Cyril and Methodius (Trnava).

УДК 37.016:811.161.1  
ББК Ш141.12-9

Е. М. Маркова  
Трнава, Словакия

## ЗАРУБЕЖНАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ — СОВРЕМЕННОМУ ПРЕПОДАВАТЕЛЮ РКИ

**Аннотация.** В статье делается краткий ретроспективный анализ методов преподавания иностранных языков с целью выявления положительного опыта для использования его при обучении русскому языку как иностранному. Анализируя сознательный, натуральный, прямой, аудиолингвальный, аудиовизуальный, интенсивный методы, «молчаливый» метод, «метод обучения языку в коллективе», «естественный» метод, «метод полного физического реагирования», автор выявляет эффективные приемы, помогающие развитию коммуникативных навыков изучающих русский язык как иностранный. Описанные в статье методы и приемы работы помогут преподавателю РКИ в овладении педагогическим инструментарием и пополнении его «педагогической копилки».

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, методы обучения, приемы обучения, коммуникативная компетентность.

E. M. Markova  
Trnava, Slovakia

## FOREIGN METHODOLOGY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE — A MODERN TEACHING METHODS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE<sup>1</sup>

**Abstract.** The article presents a brief retrospective analysis of teaching methods of foreign languages in order to identify good practices for use in teaching Russian as a foreign language. Analyzing conscious, natural, direct, audiolingual, audiovisual, intensive method, «The Silent Way», «Community Language Learning», «Natural Approach», and «Total Physical Response», the author reveals effective techniques to help develop communication skills in students of Russian for who the language is foreign. The methods and techniques described in the paper may help the teacher of «RKL» (Russian as a foreign language) master teaching methods and improve their teaching skills.

**Keywords:** Russian as a foreign language, teaching methods, training methods, communicative competence.

В рамках компетентностного подхода основная цель обучения русскому языку как иностранному на современном этапе формулируется как формирование коммуникативной компетентности, к которой добавилась еще и межкультурная компетентность. Идея о соединении в учебном процессе языка и культуры, о диалоге культур в процессе иноязычного образования стала коньком современной методической мысли. Действительно, нельзя понастоящему владеть иностранным языком (а методика РКИ, как известно, является частью методики преподавания иностранных языков), не владея культурным фоном изучаемого языка. Однако многие, увлекшись этой идеей и насытив учебный процесс материалом по русской культуре, ложно понимаемой коммуникацией как разговор, общение, которые зачастую на практике сводятся к вопросно-ответным репликам, инициируемым преподавателем, вынуждены констатировать, что их учащиеся не умеют говорить. И причина этого кроется в том, что в погоне за модными методическими идеями преподаватель не обращает внимания на дидактические основы обучения речи на иностранном языке, пренебрежительно относится к тому, что наработано многовековой методической мыслью. Как всегда, в погоне за новым мы абсолютно отбрасываем все старое, вместо того чтобы разумно использовать его наиболее эффективные достижения.

В связи с этим представляется нелишним обра-

тить ретроспективный взгляд на методы обучения иностранным языкам, в которых особое внимание уделялось развитию коммуникативных навыков, с целью систематизации их достижений и выявления возможностей использования в современном коммуникативном обучении РКИ. В каждом из известных методов обучения иностранным языкам преподаватель РКИ может найти приемы, обогащающие его педагогическую «копилку» и помогающие вывести учащихся в речь на иностранном языке.

Раньше других появились и были описаны *сознательные* методы обучения иностранным языкам (примерно на рубеже XVIII—XIX вв.), целью которых было, по словам В. фон Гумбольдта, «сообщение знаний о структуре языка», развитие логического мышления. Активно использовался при этом родной язык учащихся, с которого делались переводы на изучаемый и обратно. Таким образом, в основе сознательных методов (сознательно-переводного, сознательно-практического, сознательно-составительного) зародился принцип использования родного языка учащихся и основы работы над переводом текстов. Однако слабой стороной этой методики было игнорирование устной коммуникации, язык изучался пассивно. Можно утверждать, что сознательные методы господствовали в советский период, результатом чего (в совокупности с отсутствием возможности контактировать с носителями других языков) стало отсутствие у русских активного владения иностранным языком (английским, немецким) на протяжении длительного периода. Неплохо зная лексику и грамматику изучаемого

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках гранта KEGA 025 UCM — 4/2014 Zvyšovanie efektívnosti edukačného procesu v rusko-slovenskej komparácii (Slovenská republika).

языка, выходцы из России не могли и боялись говорить на нем.

Основы коммуникативной методики начали активно развиваться в рамках *натурального* и *прямого* методов (в основе их идея обучения иностранным языкам по тем же законам, по которым маленькие дети овладевают родным языком — путем многократного прослушивания и последующей имитации). Они обогатили методическую систему приемами работы над фонетикой и лексикой (в том числе беспереводными способами семантизации лексики). Впервые фонетический, грамматический и лексический материал был минимизирован. Большим достижением в плане развития коммуникативной методики стало и выдвигание в качестве единицы обучения *речевого образца* минимальной речевой модели, имеющей постоянный состав и возможность замены элементов. По мнению Г. Палмера, стоявшего у истоков прямого метода (США, 20-е гг.), готовые образцы подлежат заучиванию и затем используются для построения по ним предложений по аналогии. В основе этой методики стояли также принципы слухового опережения и игнорирования родного языка учащихся.

Непрямые (аудиолингвальный и аудиовизуальный) методы вооружили нас пониманием важности речевых образцов и тренировки по ним. Ч. Фриз и Р. Ладо (США, 40-е гг.) развили идеи прямой методики в рамках аудиолингвального метода, которые реализовывали тезис, что процесс овладения языком — это процесс формирования *навыков*, который обеспечивается многократным повторением. Они разработали целую систему постепенно усложняющихся упражнений, добавив к упражнениям Палмера в имитации и подстановке упражнения на трансформацию речевых образцов, на расширение структур, вопросно-ответные задания.

Эту систему впоследствии обобщил и ввел в практику обучения иностранным языкам в России Е. И. Пассов в виде условно-речевых упражнений. Он предложил также разделить все упражнения не на языковые и речевые, а на коммуникативные (отвечающие ситуациям общения) и некоммуникативные (формальные). Необходимую лексику и грамматику необходимо сначала автоматизировать, вывести «на кончик языка», чему способствует система условно-речевых упражнений. *Условно-речевые*, или *предречевые*, упражнения — это упражнения, которые формируют автоматизм употребления формы (структуры), имеют *коммуникативную задачу*, но заданную *форму* высказывания. В связи с этим важно разделять упражнения на коммуникативные и некоммуникативные. Коммуникативные упражнения апеллируют к ситуациям общения, делаются без учебника и могут быть самыми элементарными (типа: добавьте «тоже» или «и я» во фразу преподавателя). При этом преподаватель дает установку использовать определенную структуру — *речевой образец*, давая реплику-стимул.

Эти упражнения делаются в устной форме и представляют собой определенную систему, состоящую из следующих типов упражнений:

а) *имитативные упражнения* (смысл их — в

повторении заданной преподавателем формы, учащийся ничего не изменяет, только повторяет заданный образец, но при этом выполняя коммуникативную задачу, вставляя «я тоже», или «и я», или выбирая один из двух вариантов в альтернативном вопросе: — (преп.) *Вчера вечером я смотрел фильм.* — (учащийся) *Я тоже вчера вечером смотрел фильм*);

б) *подстановочные упражнения* (задача их — в замене одних лексических единиц другими в той же грамматической форме, пример: — (преп.) *Вчера вечером я смотрел фильм.* — (учащийся) *А я вчера вечером читал книгу*);

в) *упражнения на расширение речевого образца* (смысл их — в использовании ранее изученной лексики и грамматики в сочетании с изучаемой структурой, пример: — (преп.) *Вчера вечером я смотрел фильм.* — (учащийся) *Вчера поздно вечером я смотрел новый русский фильм*);

г) *трансформативные упражнения* (в этих упражнениях необходимо заменить одну, уже изученную, грамматическую форму на другую, изучаемую, например, при изучении глагола движения *ходить*: — (преп.) *Вчера я был в театре.* — (учащийся) *И я вчера ходил в театр*);

д) *репродуктивные упражнения* (это упражнения, представляющие собой переходный тип от предречевых к речевым, т.к. учащийся должен использовать изучаемую грамматическую форму, но преподавателем она не задается в реплике-стимуле, например, при изучении конструкции *(Кому) нужно + V*: (преп.) — *У меня болит голова. Посоветуйте, что мне делать.* — (учащийся) — *Вам нужно принять аспирин* и т.п.).

Только после того как сформированы лексические и грамматические навыки употребления какого-либо речевого образца, можно переходить к речевым упражнениям с использованием изучаемой структуры. При этом продукция (создание) речи должна пройти стадию репродукции (воссоздания). Репродукция речевого высказывания может иметь опоры в виде текста (прочитанного или прослушанного), рисунков, плана, ключевых слов.

В рамках *аудиовизуального* метода, возникшего во Франции в 50-е гг. XX в. и связанного с именами П. Ривана, Ж. Гугенейма, А. Соважо, развивавших идеи прямой методики, весь лексико-грамматический материал группировался вокруг тем и ситуаций, охватывавших наиболее частые случаи повседневного общения. Ими была предложена методика работы с диафильмами, которая, на наш взгляд, может быть использована и сегодня, причем с большей эффективностью для развития речи, чем мультфильмы, т.к. диафильм состоит из серии сюжетно сгруппированных картинок, имеющих текстовые комментарии. И картинки, и текст, объединенные сюжетом, служат хорошей опорой для развития навыков говорения (диафильм может быть предъявлен многократно: сначала с чтением подписей к слайдам, затем восстанавливая их по вопросам, обращенным к учащимся, наконец, с комментированием каждой картинке самими учащимися по памяти). В наше время преподаватель может найти многие диафильмы в интернете и с успехом работать по

этой методике в иностранной аудитории.

Метод «*полного физического реагирования*» (*Total Physical Respons*) (возник в 70-е гг. благодаря Д. Эшеру) постулировал обучение языку в виде реакции на команды (вначале добиться понимания и реагирования на команды, что потом приведет к использованию их в речи), реанимируя идеи прямого метода. По мнению Г. Палмера, «ни один курс с нуля не может считаться эффективным, если в нем не используется метод физического реагирования на команды». Так, знание и способность использовать в речи глагольную лексику проверяет прием «Покажи и скажи», обязанный своим происхождением методу «*Learning by doing*» («Обучение через действие») Г. Палмера. Его можно использовать в разных вариантах, например: написать на бумажках глаголы, описывающие разные действия, в императиве и раздать их учащимся. Они должны с помощью пантомимы показать действие, номинируемое глаголом, который они прочитали на данном им листке (например: «Открой окно!», «Закрой дверь!», «Достань паспорт!», «Пришей пуговицу!», «Очисти банан!», «Поставь цветы в вазу!» и т.п.). После того, как один учащийся изобразит действие, номинируемое глаголом, остальные должны прокомментировать, что он сделал. Если никто не догадался, то ученик должен сам сказать. Таким образом, в активный процесс говорения включается вся группа. Можно и видоизменять данный прием, например, использовать цепь действий с каким-либо предметом (скажем, с бутылкой молока, букетом цветов, пиджаком, портфелем, ручкой, тетрадь и т.д.) с комментированием этих действий учащимися, которое будет выглядеть так (например, с букетом цветов): «Я развернул букет, налил воду в вазу, поставил цветы в вазу, поменял воду, понюхал цветы, подарил цветы, выбросил цветы и т.п.». Таким образом, вокруг сочетания *букет цветов* создается ассоциативное поле глаголов, которое выступает в виде особой, ассоциативно связанной группы лексики, а ассоциации, как известно, служат прочной мнемической опорой как для запоминания (кодирования), так и использования в речи (декодирования).

В рамках прямой методики реализовывал свои идеи и М. Уэст, уделявший особое внимание рецептивным видам речевой деятельности — аудированию и чтению, ибо именно через рецепцию (восприятие) человек приходит к продукции речи, по мнению представителей этой методической системы. М. Уэсту мы обязаны приемом «Прочти и скажи» («*Look up and say*»), который был модифицирован как «*Read and look up*». Смысл приема заключался в том, что нужно про себя прочитать фразу текста, поднять голову и повторить ее, не глядя в текст. Таким образом не только чтение выводилось на уровень говорения, но и развивалась кратковременная (или оперативная) память, настолько необходимая для коммуникации.

«*Естественный подход*» (*Natural Approach*) (ярким представителем его был С. Крэшен, 80-е гг.) развивает идеи натурального метода о примарности аудирования. В соответствии с этим методом наилучший способ предъявления материала — *рас-*

*сказывание* (историй, сказок и т.п.). В соответствии с принципом природосообразности предполагается естественная последовательность в овладении речевым материалом: от незнания к знанию, с целью чего учащимся и предлагается история или сказка, где повторяются одни и те же структуры и на их фоне встречаются новые лексические единицы, подлежащие усвоению. В потоке хорошо понятной информации легко усваивается новая лексика.

*Интенсивные* методы, в основе которых лежит *суггестопедический* метод болгарского методиста Г. Лозанова, принесли с собой идею раскрытия резервных возможностей личности при обучении иностранному языку, воздействия на подсознательные элементы психики, опору на мотивацию, без которой не может быть полноценного общения, в частности, с помощью игровых приемов: картинного лото, домино, разнообразных игр с мячом, приемов работы с интонацией и ритмикой слова: простукивания (для запоминания ударения в русских словах как трудного для иностранцев фонологического явления), приема «интонационные качели», опоры на различные ключи памяти и др. Интенсивные курсы оказались действенными в плане активизации говорения, что подтверждают успехи Г. А. Китайгородской и ее школы, Н. М. Румянцевой и других методистов. Преподаватели русского языка в иностранной аудитории с успехом могут использовать некоторые атрибуты и элементы интенсивной методики: разнообразные игры (например, с мячом для проверки знаний антонимов, синонимов, в вопросно-ответных формах заданий, в заданиях закончить словосочетания или предложения для развития механизма антиципации — прогнозирования, мяч помогает также и формированию языковой реакции); опоры на ключи памяти: зрительную, слуховую, моторную, тактильную; многократное предъявление лексико-грамматического материала в виде большого разговорного блока: полилога, имеющего зеркальный перевод на родной язык учащихся и др. Для развития кратковременной памяти можно использовать приемы «снежный ком», запись слов (от 7 до 9 — именно таков объем кратковременной памяти обычного человека) по памяти, диктант с однократного предъявления предложения и др.

К менее известным относится «*молчаливый метод*» (*The Silent Way*), основанный на большом количестве подсобного материала преподавателя (таблицы, схемы, в том числе с активным использованием цвета, большое количество готовых предложений, написанных на отдельных листах и т.п.), а также «молчание» ученика, точнее его «молчаливая» деятельность над усвоением языковых структур. Одним из интересных приемов этого метода является использование одного и того же текста со все большим количеством пропущенных слов. Конечным вариантом является текст, в котором пропущены все слова, и нужно восстановить первоначальный текст. Еще один прием, имеющий значение для развития разговорных навыков через постижение синтагматических связей слов: собрать разрезанное на части предложение. Использование цвета

эффективно, например, при презентации и запоминании падежной системы русского языка.

«Обучение языку в коллективе» (*Community Language Learning*), напротив, предполагает активную деятельность самих учащихся, которые даже предлагают тему очередного занятия, основываясь на своих собственных интересах. Учащиеся при этом сидят в круге (самое лучшее расположение для общения), каждый высказывается на родном языке по данной теме (1—3 предложения), а стоящий за их спиной преподаватель помогает перевести высказывания на изучаемый язык. В результате получается текст, составленный самими учащимися, он записывается на диктофон, распечатывается и на следующий день с ним работают в фонетическом, лексическом и грамматическом планах. Этот метод можно использовать время от времени для развития речевой практики.

Современному преподавателю РКИ необходимо хорошо ориентироваться в разных методических направлениях, наработавших за историю их существования много интересных и действенных приемов обучения, чтобы методически компетентно и продуманно выстраивать процесс активного овладения иностранным языком. Трудно при этом оста-

ваться в рамках какой-либо одной методической системы, каждая имеет свои преимущества и недостатки: в одной больше внимания уделялось грамматике, в другой — речи, в третьей доминировала работа над аудированием, в четвертой упор делался на наглядность и игры. Хороший преподаватель русского языка как иностранного должен быть подобен художнику, который, смешивая краски, разными мазками создает художественное полотно — владеющего иноязычной культурой человека.

#### ЛИТЕРАТУРА

Маркова Е. М. Synergia metodických smerovani v komunikativnej vyučbe RČI. Синергия методических направлений в коммуникативно направленном обучении РКИ // *Studia Russico-Slovaca*. — Ruzomberok: Verbum, 2014. — С. 227—240.

*Коммуникативная методика*. Ежедневный помощник учителя иностранного языка. — Воронеж: НОУ Интерлингва, 2002.

*Методика преподавания иностранных языков за рубежом*. Т. 1—2. — М., 1962.

Пассов Е. И. Методическая система иноязычного образования как адекватное средство развития умения индивидуальности вести диалог культур. — Липецк, 2013.

#### Данные об авторе

Маркова Елена Михайловна — доктор филологических наук, профессор кафедры славянской филологии, Университет Св. Кирилла и Мефодия в г. Трнаве (Словакия), Московский государственный областной университет.

Адрес: Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Nám. J. Herdu č. 2, 917 01 Trnava, Slovakia.

E-mail: Elena-m-m@mail.ru.

#### About the author

Markova Elena Michailovna is a Doctor of Philology, Professor of the Department of Russian Studies, University of Ss. Cyril and Methodius (Trnava), Moscow Region State University.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

В разделе «Педагогические технологии» представлены две технологии литературного образования, объединенные словом «мастерская». Занятие, предложенное Т.Я.Ереминой, создано по законам диалоговой технологии «педагогических мастерских», отрефлексированной рядом методистов, педагогов (из филологов — Мухиной И.А., Галицких Е.О, Ереминой Т.Я.), которая включает «индуктор», «социализацию», «работу с текстом» и «рефлексию». «Мастерская» В.Б.Сергеевой базируется на инновационной технологии литературного образования В.И.Тюпы и предполагает, что учитель—«мастер» помогает ученикам—«подмастерьям» овладеть «грамотой» текстотворчества, создать собственный текст по матрицам накопленных культурных канонов и жанровых моделей.

УДК 371.322.2  
ББК 4420.266.1

Т. Я. Еремина  
Санкт-Петербург, Россия

### КАК ГОТОВИТЬ К ИТОГОВОМУ СОЧИНЕНИЮ? МАСТЕРСКАЯ ПОСТРОЕНИЯ ЗНАНИЙ И ТВОРЧЕСКОГО ПИСЬМА В 11 КЛАССЕ

**Аннотация.** Автор предлагает использовать технологию «педагогических мастерских» для подготовки учащихся к написанию сочинения. Кроме хода мастерской, ее сценария, предложены материалы для проведения занятия (афоризмы о чтении и книге, фрагменты научной работы) и методический комментарий к каждому этапу мастерской. Автор делает акцент на «разрыве» как принципе организации мастерской, — моменте удивления и даже шока от знакомства с новым. Предложены разные вариации этапа «социализации» на занятии, а этап рефлексии мыслится как оценка адекватности темы занятия его реальному содержанию. Работа на мастерской побуждает учащихся к внимательному чтению локального текста (афоризма), стимулирует их к формулированию собственных вопросов по прочитанному, к дописыванию чужого текста, выбору фрагментов текста, которые «надо обдумать», созданию собственного монологического высказывания, к осознанию значимости личного, самостоятельного выбора книги. Автор анализирует результативность работы над сочинением в форме «мастерской», связанную как с формированием навыков смыслового чтения и письма, так и с личностными результатами обучения: осознанием роли книги в жизни человека, умением ставить смысложизненные вопросы и размышлять над ними.

**Ключевые слова:** размышление о чтении, обучение сочинению, педагогическая мастерская, рефлексивная диалоговая технология.

T. Y. Eremina  
St. Petersburg, Russia

### HOW TO PREPARE STUDENTS FOR THE FINAL ESSAY? A WORKSHOP OF KNOWLEDGE CONSTRUCTION AND CREATIVE WRITING IN THE 11TH GRADE

**Abstract.** The author proposes to use the technology of «educational workshop» for preparing students to write essays. In addition to the scenario of workshop the article offers some materials for the lesson (aphorisms about reading and books, excerpts from scientific work) and a methodical commentary on each stage of the workshop. The author focuses on a «break» (a moment of surprise or even shock as a result of meeting with novelty) as an organizing principle of the workshop. The article also offers different variations of «socialization» phase of the lesson. The reflection stage is conceived here as assessing of the adequacy of the theme sessions to its real content. Workshop encourages students to close reading of the local text (aphorism), stimulate them to formulate their own questions, to complete another's text, to choose text fragments that «we should think about», to create their own statement, to realize the importance of personal choice of the book. Finally the author analyzes the impact of the workshop on preparing for essay, paying special attention to the development of skills of critical reading and writing and to personal learning outcomes (in particular to understanding the role of the book in human life).

**Keywords:** reflection about reading, work in group, creative writing, a pedagogical workshop, reflexive technology.

При подготовке к итоговому сочинению каждый раз учитываешь умения конкретных учеников. Хорошо, когда дети подготовлены заранее, смыслены, знания не угасают, интерес к образованию живой. Но нынешние читатели-старшеклассники больше ориентируются на сдачу экзаменов, чем на глубокое осмысление прочитанного. И если только перед тобой не определившие свое будущее юные филологи, то общий уровень владения письменной речью невысокий. Особенно печально вторжение официально-делового стиля почти в любую письменную речь, при том, что в предыдущие годы приходилось чаще бороться с разговорным.

В Год литературы при указании конкретного тематического «направления»<sup>1</sup> [Итоговое сочинение 2015] важно было провести занятие, тренирующее читательское сознание, манеру письма, навыки создания разнообразных текстов. Возможность для этого дает *педагогическая мастерская*. По условиям

<sup>1</sup> «Год литературы» — направление, с одной стороны, связано с проводимым в 2015 году в России чествованием литературы как величайшего культурного феномена, с другой — обращено к читателю, проживающему очередной год своей жизни с книгой в руках. Широка данной тематики требует от выпускника наличия определенного читательского кругозора и умения рассуждать о «большой литературе».

технологии, материал такого занятия должен быть противоречивым, парадоксальным — в противном случае мастерская не состоится [Еремина 2015: 15].

Основой для проведения предлагаемой мастерской стала статья профессора М. Щербининой [Щербинина 2015] о чтении. Выбранные для мастерской высказывания разнообразны по содержанию, по интонации, по стилю, часто противоречивы — и неожиданно для читателя ироничны. Например, «Я слишком много читал, чтобы остаться в здравом уме» (Г. Лессинг) — даже не особенно старательные читатели, взаимодействуя с таким умозаключением, готовы его обсуждать. Статья дает возможность выбора и других парадоксальных высказываний. При этом цитаты из современных СМИ, незнакомые детям, побуждают задуматься об актуальности информации для них и младших товарищей, потому что упоминаются не только изысканные герои классики, но и знакомые всякому Том Соуер или даже Карлсон. Сведения об авторах высказываний взяты в основном из статей Википедии с последующей редакцией учителя.

#### Ход мастерской

Запись на доске или в презентации —

#### «Превосходное упражнение».

*Знакомство с мыслями светлых умов составляет превосходное упражнение: оно оплодотворяет ум и изощряет мысль.  
Иоганн Готфрид Гердер*

1. **Запишите название книги, которая произвела на вас впечатление. Нарисуйте героя или героиню, или обложку для этой книги (5 минут). Покажите соседу.**

2. **Запишите кратко свое впечатление, включите в текст вопрос, возникший в связи с чтением этой книги, или вопросы, возникающие при чтении разных книг.** (Далее получившиеся тексты детей нужно или прочитать вслух, или вывесить на доске или стенде: учитель собирает работы во время выполнения других заданий).

Прилагаем список реально названных школьниками прочитанных и выбранных книг (в опросе участвовали 34 человека):

1. Эрик-Эммануэль Шмитт. Оскар и Розовая дама.
2. Тьерри Коэн. Я выбрал бы жизнь.
3. Р. Бредбери. 451 по Фаренгейту.
4. Б. Васильев. В списках не значится.
5. Джек Керуак. В дороге.
6. Дж. Голсуорси. Сага о Форсайтах.
7. Джек Лондон. Сердца трех.
8. Паоло Коэльо. Вероника решает умереть.
9. Э. М. Ремарк. Три товарища. (2 человека)
10. В. Гюго. Человек, который смеется.
11. Ян Флеминг. Доктор Ноу.
12. М. Булгаков. Мастер и Маргарита. (2 человека)
13. Гийом Мюссо. Бумажная девушка
14. Ф. М. Достоевский. Преступление и наказание. (2 человека)
15. Л. Толстой. Война и мир. (3 человека)
16. Шарлотта Бронте. Джен Эйр.
17. Роджер Желязны. Хроники Амбера.
18. И. Ильф, Е. Петров. Двенадцать стульев.

19. Р. Бах. Чайка по имени Джонатан Ливингстон.

20. Н. В. Гоголь. Мертвые души.

21. А. Сапковский. Сага о ведьмаке.

22. Марк Леви. Первый день.

23. Д. Сэлинджэр. Над пропастью во ржи.

24. А. Беляев. Голова профессора Доуэля.

25. Г. Мало. Без семьи.

26. Ник Вуйчич. Жизнь без границ.

27. Сидни Шелдон. Утро, день, ночь.

28. Николис Спаркс. С первого взгляда.

29. А. Куприн. Молох.

Перечень вопросов, возникших у школьников при чтении разных книг:

1. Почему некоторые люди в спокойное время ведут себя как на войне?

2. Что будет делать современный человек, обладая неограниченной властью?

3. Что побуждает человека измениться?

4. Стоит ли отстаивать свое мнение?

5. Как научиться ценить жизнь?

6. Почему жадность делает из людей животных?

7. Почему вместе со счастьем приходят беды?

8. Есть ли у каждого человека свое предназначение?

9. Нужно ли быть, жить и вести себя как все?

10. Почему люди не хотят обыденности, что их гонит или влечет?

11. Как научиться ценить жизнь?

12. Возможно ли простить ужасный поступок человека, если любишь его?

13. Можно ли избавиться от инстинкта собственности и как?

14. Есть ли предопределение?

15. Всегда ли добро побеждает зло?

16. Почему М. Булгаков придумал именно такой финал?

17. Неужели без горя нет счастья?

18. Зачем нужны были вставки о Понтии Пилате?

19. Почему зло сильнее добра?

20. Бывает ли на свете настоящая дружба?

21. Насколько сильно жажда денег может изменить человека?

22. Как это А. Беляев додумался до таких высоких технологий в свое время?

23. Какая дружба настоящая и как ее найти?

24. Смог ли бы я приспособиться к жизни с ограниченными возможностями?

3. **Прочитайте разные предложения из статьи профессора Юлии Щербининой [Щербинина 2015]. Выпишите 1—2 мысли, которые вы хотели бы обдумать, или обсудить, или опровергнуть, или где-то процитировать...** (Ребятам раздаются распечатки, содержащие следующие цитаты).

- «Я слишком много читал, чтобы остаться в здравом уме» (Готхольд Лессинг — основоположник немецкой классической литературы).

- А ведь страхи, так или иначе связанные с книгами, на самом деле весьма интересны и разнообразны...

- Еще одна причина читательских страхов —

элементарное... неумение читать. ... По определению, принятому в 1990-е годы ЮНЕСКО, функционально неграмотным считается человек с заметно сниженным навыком чтения и письма, невосприимчивый к печатному слову, неспособный осмыслить простой короткий текст.

- При этом, вопреки расхожему мнению, книга не меняет жизнь читателя — книга ее формирует. Проектирует судьбу, намечает контуры бытия.

- Прокуратура Кемеровской области назвала аудиокниги со сказками Мамина-Сибиряка «информацией, наносящей вред здоровью детей и их нравственному развитию».

- ...Живо вспоминается гневный комментарий Н. К. Крупской, прочитавшей «Крокодила» Чуковского: «Герой, дарующий свободу народу, чтобы выкупить Лялю, — это такой буржуазный мазок, который бесследно не пройдет для ребенка!».

- Преодолевая пространство текста, мы проживаем условную микрожизнь, измеряемую печатными знаками.

- В идеальной ситуации читателю необходимо главным образом усилие воображения, чтобы адекватно и полноценно воспринимать текст. В патологической ситуации читателя страшит изображение усилия, необходимое ему для восприятия текста.

- «И взял я книгу из руки Ангела, и съел ее; и она в устах моих была сладка, как мед; когда же съел ее, то горько стало во чреве моем» (Откровение Иоанна Богослова, глава 10).

**4. Выпишите из других предложений 3 — 4 словосочетания, которые этого достойны.** (*Учитель может работать параллельно с детьми — на доске. Примеры учителя, выписанные на пробу: усилие воображения, проживаем... микрожизнь, проектирует жизнь, нравственному развитию, неспособный осмыслить...*).

**5. Выберите себе одно задание.** Когда напишете, пронумеруйте свои предложения.

**А. Продолжите выписанное вами предложение своими мыслями: допишите еще 2 — 4 фразы.**

**Б. В свой текст из 3 — 5 предложений включите любое из уже выписанных вами.**

**В. Напишите о чтении (своим или чужом) несколько предложений. При этом включите в него чужие словосочетания (не менее трех).**

**Г. Прочитайте, поменявшись листами, в группе.**

**Д. Допишите еще 1 предложение к тексту соседа — к любому предложению, указывая его номер.**

**6. А. Выберите тему для создания текста из предложенных ниже цитат. Запишите ее посередине строки. Прочитайте вслух.**

- «Автор пишет только половину книги: другую половину пишет читатель». Джозеф Конрад (английский писатель: рубеж XIX — XX вв.).

- «Нет того уroda, который не нашел бы себе пары, и нет той чепухи, которая не нашла бы себе подходящего читателя». Антон Павлович Чехов.

- «Я ни во что не ставлю чтение без всякого

удовольствия». Марк Туллий Цицерон (1 в. до н.э., древнеримский политик и философ, блестящий оратор).

- «Чтение хороших книг — это разговор с самыми лучшими людьми прошедших времен, и притом такой разговор, когда они сообщают нам только лучшие свои мысли». Рене Декарт (французский философ, математик, механик, физик и физиолог XVII в.).

- «Читается трояким образом: первое, читать и не понимать; второе, читать и понимать; третье, читать и понимать даже то, что не написано». Яков Борисович Княжнин (русский драматург, XVIII в.).

- «Люди перестают мыслить, когда перестают читать». Дени Дидро (французский писатель, философ-просветитель и драматург, энциклопедист XVIII века).

- «Там, где сжигают книги, будут жечь людей». Генрих Гейне (немецкий поэт, публицист и критик XIX в.).

- «Некоторые книги следует только отвеждать, другие — проглотить и только немногие — пережевать и переварить». Томас Маколей (британский государственный деятель, историк, поэт и прозаик XIX в.).

- «Книга подобна зеркалу: если в нее заглядывает осёл, трудно ожидать, что там отразится апостол». Георг Кристоф Лихтенберг (немецкий ученый и публицист XIX в.).

- «Нет ни одной такой плохой книги, из которой нельзя было бы чему-нибудь научиться». Плиний Младший (древнеримский политический деятель и писатель, адвокат 1 — 2 в. н.э.).

**Б. Напишите миниатюру на выбранную тему** (данное задание можно выполнять или в классе (при наличии времени), или в качестве домашней работы — Т.Е.). **Основывайтесь на впечатлениях от прочитанных летом книг. Постарайтесь использовать как можно больше собранного материала. Если итоговый текст пишется дома, задание можно сформулировать иначе:** написать миниатюру на одной стороне страницы А4 для будущего сборника статей (поля слева — 3 см, справа — 2 см).

**7. Рефлексия.** (*Проводится письменно, с последующим чтением записей*)

- **Сформулируйте свои впечатления от занятия, используя слова или словосочетания, которые мы сегодня читали. Запишите 1—2 предложения. Прочитайте вслух.**

- **Оцените название мастерской. Правильно ли оно, есть ли в нем смысл?**

**Выписки из рефлексии после мастерской:**

- Мне понравилось, что мы писали о самостоятельно выбранных книгах и читали друг другу.

- Я смог дописать текст соседа. Не понял название урока.

- Было трудно дописывать за соседку. Но вообще я все время работала.

- Трудно было сразу понять и выбрать чужие мысли, например философа или писателя.

- Не получилось «пережевать и переварить»

некоторые высказывания. Буду еще думать о них.

- Впечатление «троякое». Обсуждать было интересно, особенно в группе. Как всегда, мало времени, чтобы записать за другими, да и самому — свои мысли. Многие еще следовало бы обдумать.

- Мне было трудно писать текст на выбранную тему.

- Очень понравилось, что одноклассники делились названиями интересных книг. Это ж сколько «микроразговоров» у меня впереди?

- Понравилось придумывать и рисовать обложку. Пришлось вспомнить, кто там главный, представить героя.

- Когда пишешь, трудно сразу выбрать слова. Когда читают другие, это помогает...

- Нам же готовиться к сочинению. Вполне можно назвать такое занятие «превосходным упражнением»...

### Методический комментарий

Размышляя над заданиями и полученными результатами, напомним, что проведенное занятие — лишь этап в обучении сочинению. Что перед нами диалоговая и рефлексивная технологии с неочевидным, часто — с отдаленным результатом. Что материалы, предложенные учащимся, можно в дальнейшем использовать, например, при подготовке к созданию текста по заданию 25 на ЕГЭ по русскому языку.

Напомним также, что слово *разрыв*, используемое при характеристике мастерской, не следует понимать как этап работы — это состояние неожиданного открытия, или изумления, или сильного недоумения, или принятия решения. Оно может появиться на любом этапе занятия под влиянием самостоятельной или групповой работы, если материал содержит неожиданные противоречия, парадоксы. В задания включены неожиданные или лично значимые для ученика высказывания о страхах при чтении (приходилось неоднократно слышать, что толстая книга пугает); о запрете «вредных» сказок; о сладости и горечи после «съедания» книги...

Учителю на выбор можно предложить еще несколько размышлений, включенных проф. Ю. Щербининой в статью:

- «Книги уничтожали и насильно предавали забвению, потому что они кричали голосами пророков и еретиков, угрожали научными открытиями и политическими переворотами, смеялись и рыдали над нами» [Щербинина 2015].

- «Грозного инквизитора сменил воинствующий чиновник, одержимый манией даже не легендарного цензора Бенкендорфа, а — берите выше! — императора Франца, автора указа 1806 года о государственном управлении писателями, согласно которому запрещались любовные романы, романы о привидениях, разбойниках, рыцарях и гениях» [Щербинина 2015].

- «...Не так давно в прессе прошло (не подтвержденное затем) сообщение о том, что из библиотек Иркутской области изъяли ряд произведений детской классики из-за «вредоносной информации»

со ссылкой на закон об информационной защите детей, вступивший в силу 1 сентября 2012 года. ... Так, «Сказку о Золотом Петушке» сочли опасной из-за сцен убийства Додона Петушком. «Ивана Царевича и Серого волка» забраковали из-за сцен воровства коня и Елены Прекрасной. «Колобок» попал в опалу за физическое насилие над главным героем; «Приключения Тома Сойера и Гекльберри Финна» обвинили в подстрекательстве к бродяжничеству. В «Карлсоне» усмотрели неуважение к родителям» [Щербинина 2015].

- «...Библиофобов типа Фамусова страшит не сама книга как носитель какой-либо информации и даже не сама информация как таковая, а ее вирусная природа» [Щербинина 2015].

- «Pro captu lectoris habent sua fata libelli» (дословно: «От восприятия читателя получают книги свои судьбы»). Это известное латинское изречение можно перефразировать так: «От восприятия книг получает читатель свою судьбу».

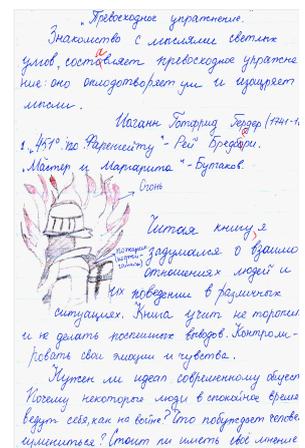
Обращение к личному выбору читателя в первом задании вызвало у одних интерес, у других некоторое замешательство, поскольку в классах есть мало читающие ученики. Впрочем, поглядев вокруг и заметив, что большинство пишет, они подключились к работе, выбирая большей частью изученные произведения. Однако для учителя стало неожиданностью, что программных текстов указано мало: у 9 человек из 34. Из них трое назвали еще не изученные книги.

Из прочитанных много лет назад книг упомянули Г. Мало и А. Беляева, причем о книге французского писателя почему-то вспомнила читающая девочка (она могла написать, например, о Дж. Остин — но дело личного сиюминутного выбора). Лишь однократно в списке появился «Ведьмак» — тоже свидетельство вполне серьезного подхода учеников к заданию.

Примеры обложки, иллюстраций, записей на мастерской



1. Г. М. Вендик. «Три товарища»



Безусловно, важны вопросы, возникшие в связи с прочитанными книгами, — список приведен без систематизации. В течение не более 10 минут надо было вспомнить и выбрать заинтересовавшую книгу, напомнить себе содержание и осмысленно «задачиться» — и стал виден круг существенных про-

блем, волнующих старших подростков. Если выполняется постоянное в мастерских по словесности задание записывать самое существенное, можно в тетрадях увидеть, что большая часть проблем значительна для всех (в разных работах записано от 8 до 19). Обратим внимание, что все они возникли на основе чтения конкретной книги, о «чтении вообще» вопросов нет.

Выполняя третье задание, следовало прочесть все цитаты, определиться с выбором, то есть хотя бы поверхностно понять, что тебя привлекает, успеть записать. Свое понимание предстоит выразить в пятом задании. В промежутке следует подобрать важные, интересные для ученика понятия — словосочетания. Лексическая работа помогает формировать собственный стиль, повышает уровень разговора. Приведем примеры выписанных словосочетаний: «Книга формирует... проектирует судьбу, нравственное развитие, усилие воображения, живо вспоминается, дарующий свободу... здравый ум, преодолевая пространство, проживать микрожизнь, развитие детей, контуры бытия... причина читательских страхов... понимать окружающих... наметить жизненный путь... пространство текста, страхи, связанные с книгами... сладка как мед... трояким образом... в идеальной ситуации... бесследно не пройдет...».

Вернемся к заданию 5-Д. Следует отметить, что прием «допиши за товарищем», вероятно, имеет перспективу использования. Пока глубоких высказываний почти не нашлось. Но выпускники решили, что это вроде игры и вполне осмысленно тренировались. Недостатком всех записей оказалось отсутствие конкретной работы с текстами, никто не осмысливал сюжетные повороты или художественные детали — и это указание учителю для дальнейшей работы.

А вот пример подмены — ученик сам этого и не заметил: в одной из цитат Ю. Щербининой речь идет о страхах, а ученик подменяет слово «страхи» словом «стихи»: «А ведь стихи, так или иначе связанные с книгами, на самом деле весьма интересны и разнообразны». И продолжает (речь не исправлена): «Стихи могут иметь как отдельный смысл, так и

продолжать мысль текста. Они могут помочь обдумать происходящее. Стихи в книге могут заменять художественную иллюстрацию». Между тем, если цель — научиться думать о прочитанном, то можно сказать, что работа учащегося все равно осуществилась. Сосед дописал: «Учение стихов наизусть стимулирует укрепление памяти» — оба участника мастерской были довольны. Перед нами, может быть, слабейший ученик в классе. Он даже прочёл неверно! Но работа для него состоялась, потому что расхождения о чтении могут быть разными, а тренировка здесь важнее результата [Мухина 2001—2007; Еремина 2015: 15] Для работы над последним текстом, на создание которого на уроке осталось минут 15, этот ученик выбрал мысль Плиния Младшего: «*Нет ни одной такой плохой книги, из которой нельзя было бы чему-нибудь научиться*». Себя же так оценил на рефлексии: «Я относительно справился с заданиями... Надо еще обдумать сочинение по своей теме». Очевидно, подросток для себя отмечает, что процесс самообучения для него продолжается.

Одним из важнейших условий обучения чтению и письму является осмысление процесса чтения, своей роли как читателя, своего взаимодействия с замыслом писателя. Представляется, что мастерская дает ее участникам такие возможности и помогает учителю готовить выпускников к сочинению.

#### ЛИТЕРАТУРА

Еремина Т. Я. «Все исследователи, все творцы!», или Вопросы использования технологии педагогических мастерских на уроках словесности // Литература. — 2015. — №5. — С. 12—17.

Итоговое сочинение (изложение). 2015 — 2016 учебный год. Методические материалы по проведению итогового сочинения (изложения). — Режим доступа: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/itogovoe-sochinenie> (дата обращения: 10.12.2015).

Мухина И. А. Что такое педагогическая мастерская? 2001—2007. — Режим доступа: <http://www.lelien.org/СНТО-ТАКОЕ-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ?lang=fr> (дата обращения: 10.12.2015).

Щербинина Ю. Бойся книг, домой приходящих // Знамя. — 2015. — № 8. — Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/znamia/2015/8/12ch.html> (дата обращения: 10.12.2015).

#### Данные об авторе

Еремина Татьяна Яковлевна — заслуженный учитель РФ, учитель русского языка и литературы, ГБОУ гимназия № 406 Пушкинского района г. Санкт-Петербурга.

Адрес: 196601, Россия, г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, ул. Леонтьевская, 10.

E-mail: e-re-mina@yandex.ru.

#### About the author

Eremina Tatyana Yakovlevna is an Honored Teacher of Russian Federation, a Teacher of Russian Language and Literature in Gymnasium № 406 (Pushkin district of St. Petersburg).

УДК 372.882:371.321  
ББК 4426.83-270

Е. С. Гайфутдинова  
В. Б. Сергеева (Носкова)  
Ижевск, Россия

## «ДАЙТЕ МНЕ ТОЧКУ ОПОРЫ...», ИЛИ КАК РАБОТАЕТ ТЕХНОЛОГИЯ

**Аннотация.** На примере урока в форме мастерской на элективных курсах по литературе «Мастерская стиха» в 5 классе рассматриваются особенности первого этапа «Иновационной технологии литературного образования», которая позволяет организовать деятельность сотворчества через создание учеником собственного текста по матрицам накопленных культурных канонов, жанровых моделей. Матрица жанра, в частности модель ритма в элегическом дистихе, становится своеобразной опорой для пятиклассника в успешном создании текста и деятельностного вхождения в мировую мастерскую литературы. Данная технология восполняет существующую методическую лакуну в преподавании литературы, в результате чего ученик может почувствовать себя активным участником литературной мастерской, а не только наблюдателем-аналитиком. В статье дано описание хода урока, результатом и событием которого являются сочиненные детьми дистихи, подобные древнегреческим. Авторы научно обосновывают, что такая деятельность на начальном этапе литературного образования соответствует исторически первой стадии закономерного мирового развития художественного сознания, а также то, что целесообразность такого обучения психологически обусловлена ведущим типом деятельности младших подростков. Представленная разработка урока демонстрирует применение названной технологии в практике элективных курсов по литературе в логике системно-деятельностного подхода.

**Ключевые слова:** Мастерская стиха, технология, матрица жанра, элегический дистих, элективный курс, ведущий тип деятельности.

E. S. Ghaifutdinova  
V. B. Sergeeva (Noskova)  
Izhevsk, Russia

## «GIVE ME A PLACE TO STAND ON...», OR HOW THE TECHNOLOGY OPERATES

**Abstract.** The details of the first stage of «Literature education innovative technology» are being reviewed using the example of workshop on elective course of Literature «Versification Workshop» in 5<sup>th</sup> grade, which helps to organize the process of co-creation by means of inventing their own text using the templates of collected cultural canons, genre models. Genre matrix, particularly rhythm model of elegiac distich, becomes specific individual support point for the fifth-grader to successfully create a text and to actively participate in world literature workshop. Given technology fulfills existing methodological gap in teaching literature. The result is that a student can perceive himself or herself as an active participant in creating literature and not only as an observer and analyst. The article describes the lesson process, resulting in the event of creating by children their own distiches that are similar to ancient Greek ones. The authors scientifically support the idea that during the opening phase of literature education such activity historically corresponds to the first stage of logical global change in art consciousness. The authors also validate that the reasonability of such education is psychologically based upon leading characteristics of junior teenagers' behaviors. Presented lesson development plan displays usage of named technology in the practice of elective literature courses by applying active and systematical approach.

**Keywords:** Versification Workshop, technology, genrematrix, elegiac distich, elective course, leading activity characteristics.

Читатели журнала «Филологический класс» уже имели возможность познакомиться с «Иновационной технологией литературного образования» В. И. Тюпы как своеобразным инструментом реализации системно-деятельностного подхода в преподавании литературы. Рискованное это дело — описание технологии, т.к./ ее эффективность заявлена, но проявляется только непосредственно в практическом воплощении, в живом факте урока, где технология умножается на артистизм и профессионализм учителя, на отзывчивое понимание учеников и их изначальные способности. Случается, что результат умножения высок не благодаря, а вопреки технологии... Случается. А потому, объективности ради, не будем апеллировать к творческим успехам учеников как к «произведению» урока, а проанализируем обучающий потенциал «множителя» — самой технологии, первый этап которой — «Мастерская сти-

ха» [Носкова 2015], реализуемая на элективных курсах в 5 классе.

Напомним концептуальные основы этой технологии: поэтапное формирование культуры художественного восприятия текста от 5 до 11 класса. Как? Через организацию на уроке такой деятельности, которая учитывает соотношение возрастного читательского этапа школьников с закономерностями развития художественного сознания в истории литературы и последовательно открываемых законов словесного творчества. В технологии определены пять читательских этапов, прописаны на каждом из них пять типов деятельности, соответствующие пяти парадигмам художественности.

Начало этого пути — в 5 классе — приобщение, вхождение в мир литературы как искусства слова. Какая деятельность предлагается? Сообразная и *возрастным особенностям детей, и природе литературы как искусства*, а стало быть, резонно обратиться к

коллегам-педагогам других учебных дисциплин эстетического цикла.

Чтобы приобщить школьника к изобразительному искусству, необходимо прежде всего дать ученику возможность рисовать, научить правильно держать карандаш и кисти, смешивать краски, овладеть светотенью, срисовывать образцы. И не спешить водить в музей и слушать объяснения экскурсовода. Выставки детских работ умиляют, а удачные копирования-срисовывания заслуживают похвалы. Мы понимаем, что это чаще всего не шедевры, что это «питательно» для ребенка, что это овладение ремеслом, необходимой техникой, мастерством.

Чтобы приобщить ребенка к музыке его ведут не на филармонические концерты, где он слышит классическую музыку и слушает толкование произведения музыковедом, — ребенку прежде всего дают возможность петь, его учат играть, например, на пианино: «ставят руки», он играет гаммы, эти неумелые экзерсисы никого не шокируют. Очевидно, что ученика надо научить петь и играть, тогда он сможет воссоздавать музыкальный текст по нотам, ценить музыку и создавать свою мелодию, умея (!) петь и играть. Учить играть! А любая игра немыслима без умения играть в нее, невозможна без правил и в то же время — это всегда непосредственная творческая деятельность.

И нельзя научить танцевать теоретически. Приобщаясь к хореографии, ребенок учится танцевать, осваивая позиции и элементы, трудится, порой до боли в мышцах, у станка в хореографическом зале — и получает удовольствие от ощущения, что получается танец, что он умеет танцевать, даже если не собирается быть профессионалом. Он именно танцует, а не только посещает балетные спектакли.

	Первый методический путь	Второй методический путь
	<i>Деятельность участника (цель — сопричастность)</i>	<i>Деятельность наблюдателя (цель — понимание)</i>
ИЗО	Рисует (овладевая техникой рисования)	смотрит
музыка	Играет, поет (овладевая музыкальной грамотой)	слушает
хореография	Танцует (овладевая танцевальными движениями)	смотрит и слушает
литература	??????	Читает (анализирует)

Аналогия очевидна. Очевидна и методическая лакуна. На уроках литературы царит «второй» путь — деятельность читателя-наблюдателя, а «первый» путь как целенаправленная система обучения отсутствует или представлен фрагментарными заданиями. Восполнить эту методическую лакуну можно, организовав *деятельность сопричастности и сотворчества* на занятиях элективного курса «Мастерская стиха» по «Инновационной технологии литературного образования». Основной вид работы в «Мастерской стиха» (первый этап литературного развития школьников) — это *деятельность текстопорожде-*

*ния по матрицам накопленных культурных канонов, жанровых моделей.*

Во-первых, такая деятельность на начальном этапе литературного образования соответствует исторически первой стадии закономерного *мирового развития художественного сознания* (традиционалистский, собственно литературный период, охватывающий двадцать шесть веков с VII до н.э. — XVIII вв. характеризуется тем, что вырабатываются определенные каноны текста, культурные образцы: «На первых порах существования искусства строгие жанровые нормы, несомненно, выполняли роль учебных линейек, по которым человечество училось писать, снова и снова выводя очертания одного знака. Полученные навыки освободили последующие поколения от необходимости начинать с «азов»: в их руках уже были первичные схемы и технические приспособления для творчества» [Субботин 1977: 83].

Во-вторых, деятельность, предлагаемая на элективных курсах в «Мастерской стиха», сензитивна возрасту пятиклассников: интерес к «сделанности» и желание «мастерить» (и собственный текст в том числе) отвечает ведущему типу *деятельности* возраста — манипулятивной, «операционно-технической» [Эльконин 1971: 12].

«Эстетическое воспитание — приобщение ребёнка к эстетическому опыту человечества, включение психики ребёнка в ту общую мировую работу, которую проделало человечество в течение тысячелетий. Понимание художественного произведения требует особой специальной выучки, выработки особых умений воссоздания художественных произведений» [Выготский 1991: 293]. Потому логично ввести детей сначала в *мастерскую*, например, стиха, чтобы учиться у мастеров практической жанровой грамоте, разным жанрам-способам создания текста, чтобы дать *инструмент* — возможность самим «сделать» текст по образцу, почувствовать сопротивление материала и радость творчества, и, как результат, приобщившись к деятельности «собратьев по цеху», внимательнее вчитываться в произведение и выражать себя в словесном творчестве. Это по силам ученику-пятикласснику, если у него есть в руках «жанровая линейка».

В определении жанра литературоведами отмечается, что это — *содержательная форма*: «Жанр, как и всякая художественная форма, есть *отвердевшее*, превратившееся в определенную литературную конструкцию *содержание*» [Гачев 1964: 21], «смысловый каркас» [Лит. словарь 1987: 107] произведения, «система смыслов в виде структуры литературных жанров» [Фрейденберг 1997: 14]. Таким образом, в жанре присутствует некое объективное, «вещное» качество (в принципе измеримое, воспроизводимое), и одновременно это — «вещное ложе» смысла.

Поскольку жанровая природа конкретна, то при обращении к ней на уроке вполне «осязается» младшими подростками, которым свойственно конкретно-образное мышление. Ее, жанровую «телесность», можно измерить, «слепить», сравнить получившееся с другими «поделками». Особенно в стихосложении сложились вполне определенные жесткие законы ритма, рифмы и жанровых моделей, которые и могут

для ученика стать опорой, той самой «линейкой» при работе в мастерской. Мы говорим о «технике», ремесле стихосложения, которым, как инструментом, предстоит овладеть пятиклассникам, а не о поэтическом творчестве. Вообще психологически освоение жанра как следование образцу-канону предполагает *деятельность подражания и сопоставления*, воспроизведения образцов.

Как работает эта технология? Рассмотрим на примере одного занятия первой темы «Элегический дистих» из элективного курса «Мастерская стиха» в 5 классе.

Почему начинаем с этого жанра? По замечанию С. И. Ермоленко, «вероятно, можно связывать с определенным лирическим жанром и определенную метрическую организацию, что будет справедливо для некоторых эпох (например, античности) и вообще для нормативной поэзии» [Ермоленко 1996: 17—18]. Элегический дистих — жанр, имеющий жесткую матрицу формы, выраженную в каноне ритма. О. М. Фрейденберг пишет, что в античности «старая форма наполнялась новым содержанием, она им ещё управляла. Содержание почти не вырабатывало соотносительных форм, а ложилось поверх форм, выработанных вчера» [Фрейденберг 1978: 14]. Значит, целесообразна деятельность, в которой ученик может вложить свое содержание в имеющуюся матрицу.

Цель первого занятия темы — познакомить детей с «устройством» дистиха, чтобы начать действовать по его «правилам», тем самым приобщить этим содержанием далекую античную культуру. Вкратце охарактеризуем содержание первого занятия. После исторической информации о битве 300 спартанцев организуется беседа по восприятию дистиха древнегреческого поэта Симонида:

*Путник, пойдя возвести нашим гражданам в Лакедемоне,  
Что их заветы блюдя, здесь мы костями полегли.*

Выясняется, что здесь явлена какая-то условная реальность, где с нами говорят погибшие! И это принимается потому, что перед нами стихотворение — произведение искусства, и оно воспринимается детьми в качестве стихотворения; что как-то по-особому звучит (ритм стиха) и в две строчки записано. Эти вроде бы нехитрые наблюдения становятся, тем не менее, важными открытиями условной, знаковой природы искусства. Далее все вместе экспериментируем, представляя ударения, пропевая, скандируя, прохлопывая ритм, выясняем условия, заставляющие именно таким образом звучать эти две классические строки, и в результате приходим к определению закона формы дистиха — ритмической матрицы. Затем начинаем сами «мастерить» стих, и первые пробы вызывают радость детей, когда самая, казалось бы, непоэтическая фраза начинает, будучи влитой в ритмическую матрицу, звучать «как древнегреческая»!

Рассмотрим **ход второго занятия** по теме «Элегический дистих» «**Дайте мне точку опоры, и я переверну мир**».

Цель второго занятия — овладение ритмической матрицей, выражающееся в умении воспроизвести ее при сочинении собственных двустиший, репродуцировать ритмический канон в творческой деятельно-

сти. Системно-деятельностный подход в организации современного урока предполагает не просто ряд действий и заданий по указанию учителя, а выстраивание деятельности: потребность—мотив—цель (осознаваемая учеником, поставленная им самим) — ориентационные действия—исполнение действий, контроль и коррекция—результат. И чтобы «учительская цель» совпала с детской, двигала их деятельностью, необходим мотивационный этап осознания ими цели предстоящей деятельности.

**1. Мотивационный этап** (курсивом дана риторика урока).

Учитель-мастер мотивирует «подмастерьев»

*«Дайте мне точку опоры, и я переверну мир». Кому принадлежат эти слова? (Архимеду) Что вы знаете о нем? Гениальный ученый. Да, скорее всего, гениями рождаются. И, кажется, что написать стихотворение может лишь очень талантливый человек. Но, работая над собой, постигая тайны стихосложения, мы тоже сможем овладеть мастерством и сложить стих. Добро пожаловать в Мастерскую стиха.*

*Ребята, а вы любите фантазировать? Представьте, пожалуйста, что сегодня вы не мальчики и девочки, а львы и львицы, волки и волчицы, коты и кошки. Отгадайте мои загадки*

Загадывает загадки о животных. Группа, отгадавшая загадку первой, получает рисунок этого животного. На экране — видеоряд с изображением животных.

## 2. Ориентационные действия.

Цель — оценить, что возможно сделать, какие есть ресурсы или заготовить необходимый материал. Эти слова могут показать странными, когда речь идет о литературном творчестве, но не всегда учитель литературы представляет, насколько сильны для неокрепшего «я» десятилетнего школьника творческие задания, требующие придумать и воплотить новое. «Творить трудно, потребность в творчестве не всегда совпадает с возможностями творчества, и отсюда возникает мучительное чувство страдания, что мысль не пошла в слова» [Выготский 1997: 29]. Как бы ни любили дети фантазировать, им совершенно необходима внутренняя выработка конструктивного материала.

Лексическая работа ориентирована на текст дистиха Платона, по «выкройке» которого дети будут сочинять свои дистихи на занятии:

*Небом желал бы я быть, многозвёздным всевидящим небом,  
Чтобы тебя созерцать всеми очами его.*

А) лексическая работа в парах.

– *Вспомните, слова каких частей речи Вам встречались в описаниях животных в загадках (прилагательные). Что вы знаете о прилагательном и его роли из курса русского языка или литературы?*

Задание. *Придумайте, рассмотрев картинки, несколько четырехсложных прилагательных, характеризующих Ваше животное по матрице \_ \_ / \_ или \_ / \_ \_*

Так, придуманные прилагательные «мохнатенькая, проворный, бережливая» не попадают в матрицу задания, а «снежно-белый заяц, стремительный,



«Так ребенок входит в мир искусства: он проделывает ту же «работу» подражания, что и совершали древние творцы: *он пересоздает действительность*. При этом литература для начинающего читателя перестает быть чужим делом, которое зачем-то положено изучать — оно становится своим доступным *способом духовного бытия в культуре*» [Тюпа 2010: 298].

**Учебно-методическое пособие на  
электронном носителе**

**Носкова (Сергеева) В. Б., Никонова О. Б.,  
Тюпа В. И.**

**Мастерская стиха: учебно-методическое по-  
собие. — Ижевск, АОУ ДПО ИПК и ПРО УР, 2015.**

Учебно-методическое пособие адресовано учи-  
телям литературы для **элективных курсов «Ма-  
стерская стиха» в 5—6 классах** в логике системно-  
деятельностного подхода.

В 1 части рассматриваются концептуальные ос-  
новы **«Инновационной технологии литературного  
образования школьников 5—11 классов»** и место  
данного курса в образовательной системе обучения  
по данной технологии.

Во 2 части дано психолого-педагогическое и  
филологическое обоснование предлагаемой дея-  
тельности, дополненное презентацией, а также описание  
деятельности в мастерской текстопорождения по  
матрице жанра.

В 3 части размещены подробные *методические  
рекомендации к каждому занятию*, сгруппированные  
в 6 циклов, а также конспекты, *технологические кар-  
ты и видеозаписи отдельных уроков по технологии*.

**Министерство образования и науки  
Удмуртской Республики  
АОУ ДПО УР Институт развития образования**

**Носкова (Сергеева) В. Б., Никонова О. Б.  
Мастерская стиха  
Рабочая тетрадь по литературе для 5—6  
класса.  
Ижевск, 2015**

Данное учебное пособие создано по **«Иннова-  
ционной технологии литературного образования  
школьников 5—11 классов»** Валерия Игоревича  
Тюпы (д.ф.н., профессора РГГУ, г. Москва) и являет-  
ся первой частью целостной технологичной системы  
поэтапного становления читательской компетентно-  
сти и культуры художественного восприятия текста.

**«Мастерская стиха»** — это рабочая тетрадь для  
школьников 5—6 классов, занимающихся на **элек-  
тивных курсах**, где нетрадиционно и увлекательно

**Данные об авторах**

Гайфутдинова Екатерина Сергеевна — учитель русского языка и литературы, завуч по научно-  
методической работе МОУ СОШ №52.

Адрес: Россия, г. Ижевск, ул. 9 января, 249.

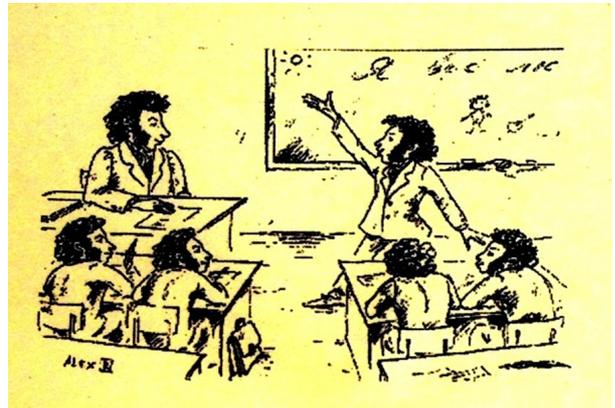
E-mail: ghaifutdinova86@mail.ru.

Сергеева (Носкова) Вера Борисовна — кандидат педагогических наук, директор Центра современных об-  
разовательных технологий Института развития образования Удмуртской Республики.

Адрес: Россия, г. Ижевск, ул. Ухтомского, 25.

E-mail: vera-no@mail.ru.

реализуется **деятельностный подход** в обучении —  
создание художественных текстов по матрицам  
накопленных культурных канонов, жанровых моде-  
лей. Часть 1 — текстопорождение по матрицам жан-  
ровых форм разных культур, овладение техникой  
стихосложения (ритм, рифма, строфика). Часть 2 —  
деятельностное освоение жанра как «способа духов-  
ного бытия в культуре». Лейтмотив «Мастерской  
стиха» — «учимся у Пушкина».



**ЛИТЕРАТУРА**

*Выготский Л. С.* Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991.

*Выготский Л. С.* Детская психология. Собр. соч. в 6 т. Т.4 — М.: Педагогика, 1984.

*Гачев Г. Д., Кожин В. В.* Содержательность литера-  
турных форм // Теория литературы: основные проблемы в  
историческом освещении. Роды и жанры. — М., 1964.

*Ермоленко С. И.* Лирика М. Ю. Лермонтова: жанро-  
вые процессы: дис. ... д-ра филолог. наук. — Екатеринбург,  
1996.

*Литературный энциклопедический словарь.* — М.:  
Сов. Энциклопедия, 1987.

*Носкова (Сергеева) В. Б., Никонова О. Б.* Мастерская  
стиха: Рабочая тетрадь по литературе для 5—6 класса.  
Часть 1. — Ижевск, АОУ ДПО ИПК и ПРО УР, 2015.

*Носкова (Сергеева) В. Б., Никонова О. Б., Тюпа В. И.*  
Мастерская стиха: учебно-методическое пособие. — Ижевск,  
АОУ ДПО ИПК и ПРО УР, 2015.

*Субботин А. С.* О поэзии и поэтике. — Свердловск:  
Ср.-Урал. кн. изд-во, 1977.

*Тюпа В. И.* Технология литературного образования /  
Образовательные системы современной России: Справоч-  
ник; сост. Ю. Л. Троицкий. — М.: РГГУ, 2010.

*Фрейдберг О. М.* Поэтика сюжета и жанра. — М.:  
Лабиринт, 1997.

*Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психическо-  
го развития в детском возрасте // Вопросы психологии. —  
1971. — № 4.

**About the authors**

Ghaifutdinova Ekaterina Sergeevna is a Teacher of Russian Language and Literature, Head of the Department of Research and Methodology in Municipal Educational Institution «General School №52».

Sergeeva (Noskova) Vera Borisovna is a Candidate of Pedagogic Sciences, Director of The Center of Contemporary Educational Technologies of The Institute of Educational Development in Udmurt Republic.

## ВНЕУРОЧНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

УДК 372.882  
ББК 4426.83-273.2

Н. В. Налегач  
Кемерово, Россия

### ПРАКТИКУМ ПО МЕДЛЕННОМУ ЧТЕНИЮ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** В статье продолжено обобщение практического опыта преподавания спецкурса «Практикум по медленному чтению», предложенного в первой публикации, посвященной цели этой системы занятий («Событие чтения как цель спецкурса по литературе в современной школе»; Филологический класс. 2015. № 1(39)). В центре внимания этого материала — те траектории организации отдельных занятий в систему, которые стали результатом диалогического взаимодействия учителя и учащихся в процессе понимающего чтения произведений литературы. Актуальность предлагаемого спецкурса обусловлена реалиями современной школы, необходимостью активизации читательского восприятия учащихся. Как показывает практика внедрения технологии медленного чтения в контексте диалогического подхода, в процессе интерактивных занятий школьники не только начинают выступать инициаторами выбора художественного произведения для совместного чтения в классе, но и оказываются способны принять участие в определении траектории и принципа системного отбора произведений. Так, в предыдущей статье было показано, как в ходе последовательного чтения особую роль сыграл жанровый подход к пониманию смысла произведения. В этой статье продемонстрированы результаты сложившихся на других основаниях «сюжетов» прохождения спецкурса — историко-литературный и обусловленный стремлением понять особенности художественного мира отдельного автора. Обобщение трехгодичного опыта работы спецкурса позволяет утверждать, что он продуктивен как вспомогательный к школьному предмету «Литература» и может реализовываться в рамках факультативных занятий или системы внеклассного чтения.

**Ключевые слова:** художественное произведение, событие чтения, медленное чтение, диалог, читатель.

N. V. Nalegach  
Kemerovo, Russia

### PRACTICUM IN SLOW READING IN THE CONTEMPORARY SECONDARY SCHOOL

**Abstract.** The article is devoted to the generalization of the practical experience of teaching the special course «Practicum in slow reading in the contemporary secondary school», which was proposed in the first publication devoted to the purpose of this system of studies (The event of reading as the purpose of teaching literature in the contemporary secondary school; Philological class. 2015. № 1(39)). The main point of this article is the investigation of those trajectories of the organization of separate school hours in the system of comprehension reading of the fiction literature. The actuality of the proposed special course is conditioned by the objective reality of modern school and by the necessity of reader's perceptive activity of schoolchildren. As the practice of the introduction of the technology of slow reading in the context of the dialogic approach in the process of the interactive studies shows the schoolchildren not only begin to come forward as initiators in the choice of the fiction work for co-reading in the classroom but are capable to take part in the definition of the trajectory and principle of the systematic selection of fiction works. So in the previous article it was showed as in the process of successive reading special role played the genre approach to the understanding of the fiction work's sense. This article demonstrates the results of the "plots" combined on the other basis. First of all it is result of studying in this special course the historic-literary approach and the aspiration to understand the peculiarities of the each separate author's artistic world outlook. The generalization of the three year special course at the secondary school allows affirm that such course is productive as auxiliary to the secondary school course «Literature» and can be realized in the frames of the optional studies or in the system of out of class reading.

**Keywords:** fiction literature, event of reading, slow reading, dialogue, reader.

Медленное чтение — один из традиционных методов событийно-диалогического понимания художественного произведения в рамках аудиторного занятия, который лег в основу отдельного спецкурса «Практикум по медленному чтению», предназначенного для учащихся 9 — 10 классов с углубленным изучением гуманитарного цикла. Нам уже доводилось писать о разработке и внедрении этого спецкурса на базе МБНОУ «Городской классической лицей» (г. Кемерово). Поэтому те методологические ориентиры и обоснование цели и задач спецкурса, которые были обозначены в предыдущей статье с опорой на труды М. М. Бахтина и разработки С. П. Лавлинского, Л. Ю. Фуксона, Л. И. Стрелец и др., сохраняют свою актуальность и в этом обобщении

опыта работы по организации событийного чтения на уроке.

При этом если в предыдущей статье речь шла о сложившемся в диалоге с учениками жанровом «сюжете» спецкурса, выявившем интерес школьной аудитории именно к такому «ключу» осмысления произведений, в этой статье речь пойдет о других, обозначившихся за два последних года, возможных векторах в развитии системы занятий. Следует отметить, что оба варианта выстраивания читательской стратегии определились самими учениками в связи с тем, что вызвало их интерес в процессе интерпретации первых произведений. Эти два определенных вектора в создании «сюжета» спецкурса условно можно обозначить как: 1) постижение художественного произведения сквозь призму при-

надлежности его автора к определенному стилевому течению или направлению; 2) постижение смысла произведения как стимула к пониманию художественного мира автора.

Интерес к выбору и прочтению произведения в контексте эстетики и поэтики модернизма проявили учащиеся 10-го класса после того, как в 9-м классе ими был апробирован жанровый «ключ» к пониманию художественного смысла. При этом свой интерес именно к этому течению в искусстве они обосновали меньшей степенью его понятности, а также сравнительно небольшой группой произведений, попавших до того в их круг чтения. В связи с проявленной учащимися настойчивостью произошел отказ от изначально оговоренного контекстуального принципа чтения в пользу произведений поэтов и писателей начала XX века. Примечательно, что знакомство с модернистской прозой предполагалось сначала на уровне малых жанровых форм, в связи с чем были прочитаны «Мраморная головка» В. Брюсова и «Случайность» В. Набокова. Знакомство с рассказом Набокова, особенности композиции этого произведения вызвали острый интерес и желание проверить: сохраняются ли и в романах Набокова отмеченные ими особенности стиля писателя и приемы, основанные на игре с читательским ожиданием. Таким образом, знакомство с поэтикой модернизма продолжилось чтением его романа «Приглашение на казнь». Увлеченность этим произведением спровоцировала их вопрос: только ли модернисты использовали в своей прозе в начале века фантастические приемы письма? В итоге обозначился для прочтения неореалистический роман Е. Замятина «Мы». Сопоставление прочитанных романов Набокова и Замятина на уровне тематики, отношений автора и героя, структуры повествования, фантастических приемов письма позволило лицеистам отразить различие реалистической и модернистской картин мира и позиций авторов. Таким образом, два года занятий с этим классом позволили в ходе освоения технологии медленного чтения выйти сначала к осмыслению жанровой природы произведения, а затем и к важности для полноценного понимания эстетического объекта знания различных «языков» художественного творчества, которые оформляются в пределах тех или иных стилевых течений и направлений, что, в свою очередь, позволило учащимся соотнести в своем сознании возможности взаимодействия по принципу взаимодополнительности феноменологического и историко-литературного подходов к изучению литературы в процессе интерпретации.

Интерес к художественному миру отдельного автора, в частности Н. В. Гоголя, определился как читательская стратегия в этом учебном году в диалоге с начавшими осваивать технологию медленного чтения девятиклассниками. Так как в начале учебного года на уроках литературы их внимание было сконцентрировано на чтении и понимании комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума», контекстуальный принцип выбора произведения привел сначала к чтению одной из маленьких трагедий А. С. Пушкина (в связи с жанровым эксперимен-

том), а затем к чтению комедии Н. В. Гоголя «Женитьба» (в связи с внешне обозначенной в сюжетах ситуацией выбора невестой одного из женихов, а также определением природы комического в этих произведениях). Постепенное погружение в образный язык Гоголя привело к тому, что ученики выразили желание прочесть его петербургские повести, остановив свой выбор сначала на «Записках сумасшедшего» по совету одной из одноклассниц, которой «показалось», что между повестью и пьесой есть переклички, и им захотелось проверить — так ли это. В итоге в сценах сватовства и в размышлениях Поприщина о своей любви и возможности сватовства к дочери начальника департамента они заметили социальную подоплеку, которая привела их к ряду интересных наблюдений над образным строем повести. При этом ключевым моментом для их восприятия и понимания стало обнаружение несовпадения внешней и внутренней оценки героев как раз в связи с акцентированием и переживанием ими самими собственной внешности.

Интерпретация фрагментов «Записок сумасшедшего», содержащих размышления героя над собственной внешностью, позволила им увидеть, что переживания Поприщина по поводу своих портретных характеристик встраиваются в сюжет сначала раздвоения его личности как следствия несовпадения внешней и внутренней точек зрения, а затем перерастают в манию величия и провозглашения себя испанским королем. Так, до того как герой прочел одну из записочек, в которой он прямо оценен как урод, он считал себя внешне привлекательным. Тем не менее, внимание к организации повествования привело учащихся к предположению, что обе оценки внешности принадлежат самому герою, т.к. более чем вероятно, что читаемые им записочки комнатной собачки возникли в его воспаленном воображении под влиянием наметившегося разлада в его душе, вызванном к жизни его влюбленностью, которая из-за низкого социального статуса героя делает саму ситуацию женитьбы на возлюбленной невозможной и даже комичной с точки зрения окружающих. Однако первоначальной оценкой, обеспечивавшей герою позицию приятя себя и своего места в мире, была первая, высказанная им в повествовании, когда он оценивал себя как привлекательного. Вторая же оценка возникает в его сознании как зеркальное отражение видения себя глазами других, поэтому она и объективирована под видом записочек Софи. И это начавшееся раздвоение его самооценки подкреплено и двумя взаимодействующими повествовательными жанрами, к которым прибегает герой: 1) автор дневниковых записей; 2) читатель (вероятный автор) писем комнатной собачки.

Примечательно, что именно переживания героя из-за негативной оценки его внешности приводят его к противопоставлению человеческого душевного содержания и социального статуса, причем социальный статус по мере развития сюжетного действия представлен опять же как прорисовка портретных деталей и смена костюмов. Это наблюдение позволило лицеистам увидеть, что из всех портрет-

ных деталей на первое место по мере развития сюжета стал выходить нос. Так, очень ярко он функционирует во фрагменте, где герою в бреду видится, как носы помещают в луну, а затем этот же портретный элемент вновь оказывается в сильной композиционной позиции, фигурируя в заключительном предложении финальной записи героя.

Заметившие эту закономерность ученики задались вопросом, почему именно нос стал выходить на первый план в переживании Поприциным своей социальной униженности. После высказанных предположений они вспомнили насмешливый фразеологический оборот «задирать нос», означающий заносчивое поведение в связи с высоким социальным статусом, который не переживается как естественный и органично присущий тому, кто нос задирает, потому поговорка и высвечивает взор внешнего и внутреннего содержания объекта насмешки, тем более что в повести носы оказываются «задраны» до самой луны, к тому же не естественной, а рукотворной. Языковая игра писателя, акцентировавшая внимание на портретной детали, усилила комизм притязаний героя на королевский престол и одновременно высветила драматизм темы маленького человека.

Заинтригованные неожиданным для них функционированием портретной детали, ученики, еще не зная, на какую тему написана повесть «Портрет», просто обратив на нее внимание в оглавлении к книге, в которой содержался и текст повести «Записки сумасшедшего», предложили проверить свои наблюдения относительно значимости в произведениях Гоголя портретных деталей и их роли в развитии сюжета на примере чтения этого сочинения писателя. При этом параллельно их внимание привлекла и повесть «Нос» из-за того, что спровоцировавшая их читательскую рефлексию портретная деталь в ней вынесена в заглавие. Было высказано пожелание прочесть эти повести друг за другом, при этом в первую очередь был определен именно «Портрет», так как им представилось интересным проверить, какие другие черты лица и каким образом могут быть художественно акцентированы писателем.

Первое занятие прошло традиционно: чтение повести начали на уроке. Однако любознательность учеников и желание скорее узнать, как события будут развиваться дальше, позволили задать домашнее задание. Следует отметить, что сам спецкурс выстроен так, что не предполагает изначально домашнего чтения — оно осуществляется непосредственно на уроке, сопровождаясь последовательным комментированием и интерпретацией. Но так как цель спецкурса — не только помочь учащимся освоить основы понимания эстетического объекта, но и вызвать их интерес к самостоятельному чтению классической литературы, то по мере пробуждения такого интереса домашние задания можно выдавать, но не ранее, чем сами ученики проявят инициативу в определении объема домашней работы. Однако этот вид учебной деятельности, хотя и проходит внеаудиторно, тоже должен соотноситься с концепцией событийного чтения, положенной в основу спецкурса, поэтому в основе формирования задачи не объем

текста, а способ его чтения. Поскольку понимание начинается с возникающего вопроса, суть задания оказалась сформулированной следующим образом: дочитать первую часть повести и «споткнуться» о непонятные моменты с тем, чтобы на следующем занятии представить не свое понимание прочитанного, а то, что вызвало недоумение, сформулировав его в виде вопросов.

Соответственно, второй урок в системе занятий по повести «Портрет» структурно получился не таким, к которым они уже привыкли. Начался он не с чтения, а с того, что каждый ученик озвучил свой(и) вопрос(-ы). Некоторые вопросы повторились, некоторые были индивидуальны. Далее в совместной беседе была построена перспектива урока. Ученики активно принимали участие в том, чтобы определить, с ответа на какой вопрос начнется обсуждение прочитанного дома, а какие вопросы прояснятся позже. В этом фрагменте важен момент участия в выстраивании логики интерпретации, который актуализируется и при других формах работы на уроках литературы, например, в практике написания сочинения.

Ответы на вопросы снова привели к необходимости погружаться в текст повести, зачитывать поставившие в тупик фрагменты, тем более что разные ученики обратили внимание на различные детали и ситуации. Таким образом, эти элементы урока позволили задействовать еще один универсальный герменевтический метод — перечитывание, позволивший школьникам еще раз столкнуться с такой особенностью художественного произведения, как приращение смысла и углубление понимания при повторном чтении.

Если говорить об акцентах в понимании и изначально проявленном интересе к функционированию портретных деталей, то, естественно, что разговор сконцентрировался вокруг образности глаз, взгляда и живописи, тем более что живопись — визуальный вид искусства, разговор о котором в контексте развития истории Чарткова вызвал разграничение двух линий интерпретации: 1) глаза и зловещая сила взгляда ростовщика, изображенного на таинственном портрете; 2) глаз художника, особенности его видения и рука (=кисть). В обеих линиях диалога обнаружился диссонанс как основной прием художественной реализации этих тем в развитии судьбы Чарткова, предопределенной его выбором: 1) диссонирующие на фоне остальных черт лица глаза изображенного старика, вызванные ощущением незавершенности произведения, обернувшиеся в творческой манере Чарткова незавершенностью его развития как художника и поверхностностью письма модных портретов; 2) сохранившаяся способность Чарткова к художественной зоркости при неспособности воплотить на полотне то, что открывается внутреннему созерцанию художника под влиянием затверженных движений руки, создавшей череду модных портретов.

Лицеисты обратили внимание, что Гоголь вновь ставит в центр повествования героя, которого душевный разлад, вызванный стремлением быть принятым в обществе, сводит с ума, что побудило их начать сравнивать прочитанные повести, позво-

лив включить в структуру урока метод сопоставительного анализа, который оказался лишь намечен в связи с ограниченностью времени урока и недочитанностью повести «Портрет». В результате возникла необходимость следующего домашнего задания: сопоставить мотивы безумия двух гоголевских героев (Поприщина и Чарткова). Это задание на усмотрение учителя можно сделать письменным, а можно, что предпочтительнее, дать как устное, чтобы на следующем уроке после обсуждения итогов размышлений составить план возможной письменной работы (сочинения) о мотиве безумия в петербургских повестях Гоголя. Мы на своих уроках ограничились диалогом и коллективно составленным планом и обратились к чтению второй части повести. Но по желанию учеников, перед которыми в перспективе встала необходимость подготовиться к написанию выпускного сочинения, этот план можно было бы развернуть в сочинение, написанное на уроке.

Чтение второй части повести «Портрет» структурно повторило работу с первой частью произведения. Начатое на уроке чтение продолжилось дома с тем же заданием — сформулировать свои вопросы. В продолжении спецкурса предстоит итоговое осмысление повести «Портрет» и уже намеченное чтение повести Гоголя «Нос». Таким образом, можно видеть, что первое полугодие начатого с новым классом «Практикума по медленному чтению» стало совершенно новым по сравнению с двумя предыдущими годами занятий способом организации читательского понимания, продемонстрировав интерактивную природу предложенной технологии и ее продуктивность в пробуждении собственного читательского интереса школьников. Тем не менее, этот опыт, на наш взгляд, свидетельствует о том, что такая технология наиболее продуктивна именно как вспомогательная по отношению к школьному предмету «Литература», поскольку базируется на изначально контекстуальном принципе выбора читаемого произведения, а также опирается на систему полученных в ходе изучения школьного предмета знаний, в свою очередь, углубляя знания учащихся по этому предмету и способствуя освоению, отработке и закреплению универсальных учебных действий (УУД), связанных с практикой понимающего чтения художественного произведения. В реалиях современной школы данный опыт частично можно использовать в структуре школьного урока по дисциплине «Литература», но целиком его можно приме-

нять либо в рамках аналогичных спецкурсов, либо в системе «Внеклассного чтения».

#### ЛИТЕРАТУРА

*Бахтин М. М.* Проблема текста / М. М. Бахтин // Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. — СПб., 2000. — С. 299—317.

*Бахтин М. М.* Автор и герой в эстетической деятельности / М. М. Бахтин // Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. — СПб., 2000. — С. 9—226.

*Камышева О. А.* Технология «медленного чтения» в практике преподавания дисциплины «История мировой литературы и искусства» // Поволжский педагогический вестник. — 2014. — № 3 (4). — С. 34—41.

*Лавлинский С. П.* Диалог читателей в контексте литературного образования. — Кемерово, 2002.

*Лавлинский С. П.* Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. Учебное пособие для студентов-филологов. — М., 2003.

*Лавлинский С. П.* Читатель у Бахтина // Новый филологический вестник. — 2005. — № 1. — С. 219—233.

*Лавлинский С. П.* О горизонтах «живого восприятия» и «честного чтения» в школьном литературном образовании // Новый филологический вестник. — 2006. — № 1 (2). — С. 162—170.

*Лавлинский С. П.* Теория и практика современного литературного образования // Новый филологический вестник. — 2011. — № 4 (19). — С. 151—174.

*Лавлинский С. П.* Рецептивные и деятельностные горизонты новейшего литературного образования // Universitas: Вестник Герценовского университета. — 2012. — № 1. — С. 72—81.

*Стрелец Л. И.* Художественное восприятие читателя-школьника как фаза литературной коммуникации // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2010. — № 12. — С. 180—187.

*Стрелец Л. И.* Коммуникативная основа читательской рецепции // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2013. — № 6 (134). — С. 50—53.

*Стрелец Л. И.* Роль читательской памяти в восприятии старшеклассниками художественных текстов // Начальная школа плюс До и После. — 2013. — № 6. — С. 90—94.

*Стрелец Л. И.* Когнитивно-коммуникативная направленность изучения литературного произведения в школе // Филология и культура. — 2014. — № 2 (36). — С. 293—297.

*Фуксон Л. Ю.* Чтение. — Кемерово, 2007.

*Фуксон Л. Ю.* Интерпретация фрагмента // Новый филологический вестник. — 2012. — № 2 (21). — С. 142—150.

*Фуксон Л. Ю.* Интерпретация фрагмента текста как опыт «медленного чтения» // Сибирский педагогический журнал. — 2015. — № 3. — С. 193—197.

#### Данные об авторе

Налегач Наталья Валерьевна — доктор филологических наук, доцент кафедры журналистики и русской литературы XX века Кемеровского государственного университета.

Адрес: 650043, Кемерово, ул. Красная, 6.

E-mail: nalegach@list.ru.

#### About the author

Nalegach Natalya Valeryevna is a Doctor of Philology, Associate Professor of the Department of Journalism and Russian Literature of the XX century, Kemerovo State University.

УДК 371.322.2  
ББК 4420.266.1

И. В. Фазиулина  
Т. В. Зверева  
Ижевск, Россия

## ТРЕНИНГ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПОДГОТОВКИ К ИТОГОВОМУ СОЧИНЕНИЮ

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме — подготовке выпускников российских школ к итоговому (декабрьскому) сочинению. В ней представлена научно-методическая разработка тренинга «Сочинение на зачет!», прошедшего апробацию в средних учебных заведениях Удмуртской республики. Тренинг рассматривается авторами как одна из форм реализации деятельностного подхода, позволяющая эффективно сочетать различные образовательные технологии, направленные на формирование и закрепление необходимых для написания итогового сочинения умений и навыков. Использование в рамках тренинга различных форм межличностного взаимодействия направлено на создание таких условий, при которых участники получают опыт совместного эмоционального проживания проблемной ситуации сочинения, что способствует снятию тревожности и приводит к расширению их представлений о собственных возможностях. Система индивидуальных заданий и упражнений направлена на формирование представлений о письменном сообщении как части среды взаимодействия пишущего и читающего и выработку участниками оптимальной личной стратегии написания сочинения. Помимо практической составляющей в статье особое внимание уделяется вопросу восприятия текста в школьном обучении. Поэтапное описание тренинга поможет учителям-словесникам оптимизировать процесс подготовки к итоговому сочинению.

**Ключевые слова:** сочинение, методика, тренинг, деятельностный подход, современные технологии.

I. V. Faziulina  
T. V. Zvereva  
Izhevsk, Russia

## TRAINING AS AN EFFECTIVE FORM OF PREPARATION FOR THE FINAL ESSAY

**Abstract.** The article is devoted to the topical problem of training of graduates of Russian schools to the final (December) Essay. The article presents the methodology of training «An essay on credit!». The Training is as one of forms of realization of the activity approach, effectively combining various educational technologies. The training is aimed at the formation and consolidation of required skills. During the training, using various psychological techniques, which help to create a comfortable environment. The training helps personal growth. In the article special attention is paid to text in school. Stepwise description of training for language teachers to optimize the process of preparation for the final essay.

**Keywords:** essay, methodology, training, activity approach in education, modern technology.

С 2014 года на страницах научно-методических изданий не утихает дискуссия по поводу целесообразности введения в школе «промежуточной аттестации для допуска к ЕГЭ» — итогового (декабрьского) сочинения. Сторонники-теоретики напоминают, что возврат к нему обусловлен падением грамотности, интереса к чтению, речевой и читательской культуры выпускников школы; рассматривают итоговое сочинение в качестве мотивации школьников к чтению литературы; убеждены, что сочинение призвано усилить гуманитарную составляющую школьного образования, помогающую формировать у выпускников положительные ценностные ориентации и общую культуру. В качестве одного из весомых аргументов ими выдвигается довод: сочинение призвано напомнить ученикам и учителям, что человек должен мыслить и высказываться свободно, а не в рамках заданных ЕГЭ шаблонов, а то недалек тот час, когда и в любви признаваться начнут, обозначая проблему и подбирая два аргумента. Не забывают и про ФГОС, так как новая форма сочинения стала апробацией первого метапредметного экзамена в российской школе.

Скептики-практики, опираясь на анализ проведенного в 2014 году итогового сочинения, констати-

руют: формат ЕГЭ по русскому языку был основой большинства сочинений выпускников; в качестве аргументов приводились произведения из школьной программы, что само по себе хорошо, однако очевидно — прогнозируемого роста интереса к чтению не произошло; несостоятельной оказалась и попытка уйти от шаблонов, так как во многих сочинениях просвечивали «домашние заготовки»<sup>1</sup>. Особое возмущение у многих вызывает и тот факт, что сочинение задумывалось как форма метапредметной работы, но ответственность за подготовку была целиком возложена на словесников<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Анализ книжного рынка дает возможность с уверенностью утверждать, что итоговое сочинение не только не пресекает распространение пособий формата «сборника золотых сочинений» [ЕГЭ 2015. Литература. Образцы экзаменационных сочинений. Допуск к ЕГЭ 2015], но породило новый издательский феномен: целые серии методических пособий со сходным названием [Драбкина 2014, 2015, 2016].

<sup>2</sup> См. любопытные результаты анкетирования участников круглого стола «Итоговое сочинение: анализируем результаты 2014—2015 учебного года, определяем перспективы», проведенного совместными усилиями МГУ им. Ломоносова и ФГБНУ «ФИПИ» 25 июня 2015 года. URL: <http://teacher.msu.ru/sites/default/files/resursy/pdf> (дата обращения: 1.12.2015).

Сходятся антагонисты в одном: «Введение итогового сочинения в выпускных классах школ требует пересмотра позиций на всех уровнях системы образования: как в подготовке педагогических кадров — учителей русского языка и литературы, так и в работе руководителей образовательных организаций — на предмет их готовности к реализации новых требований» [Зайнетдинова 2014: 5], — что, с одной стороны, демонстрирует их онтологическое родство, с другой, выстраивает новую оппозицию: мыслящий будущим взрослый и подросток, сталкивающийся с проблемами в настоящем.

Одним из шагов в решении конкретных задач по подготовке к итоговому сочинению стали пособия издательства «Просвещение», пережившие за два года существенную эволюцию: от «скорой помощи», так была обозначена жанровая установка в «Обращении к читателю» первого выпуска «Сочинение? Легко! 10—11 классы» [Сочинение? Легко!: 2015], в котором после двух страниц живого общения с подростком, призванного снять страх перед неизбежным, приведены знакомые по сборникам «Золотых сочинений» сухие размышления о том, какие вопросы того или иного тематического направления раскрываются в художественных произведениях<sup>3</sup>, — до целого комплекса, включающего сборник официальных документов по подготовке и проведению итоговых сочинения и изложения для образовательных организаций «Подготовка и проведение итогового сочинения по литературе» [Подготовка и проведение... 2016], пособие Н. В. Беляевой «Итоговое сочинение: подготовка и контроль» [Беляева 2016], посвященное актуальным аспектам методической работы при подготовке к сочинению, методическое пособие для учителя О. И. Щербаковой «Виды сочинений по литературе. 10—11 классы» [Щербакова 2015], и новый формат знакомого пособия для быстрой подготовки к экзамену «Сочинение? Легко! Перезагрузка» [Сочинение? Легко! Перезагрузка 2016]<sup>4</sup>. В этой подборке обращает на себя внимание установка на деятельностный подход в подготовке учащихся к итоговому сочинению: система заданий, направленных не столько на актуализацию знаний, сколько на активизацию творческого мышления, корректура чужих сочинений, создание алгоритма написания текста — все это показывает, что в центре методистов оказался живой человек, пишущий сочинение или готовящий к нему. Однако в реализации этого благого начинания есть очевидные сложности: в руки массового потребителя данные пособия попадают достаточно поздно, так что большую часть времени учащийся / учитель остается один на один с необходимостью эффективной подготовки к сочинению. Еще одна не решаемая только в формате издания пособий проблема — это очевидная перегружен-

ность образовательными задачами уроков литературы в выпускном классе, когда наряду с изучением нового материала необходимо актуализировать пройденный с целью создания целостного представления о литературном процессе.

Итак, вопрос времени стоит очень остро. Не по этой ли самой причине ряд учителей вообще отказывается рассматривать написание итогового сочинения как значимый этап в жизни подростка? А ведь такая форма сочинений-рассуждений придумана не сегодня — вот какие темы для старших гимназистов предлагались в «Сборнике тем и планов для сочинений», выпущенном в 1906 г. типографией М. М. Стасюлевича в Петербурге: «Слово как источник счастья», «Почему жизнь сравнивают с путешествием?», «Родина и чужая сторона», «О скоротечности жизни» [Шеваров 2011] — и требования по их оцениванию: ««От сочинения, написанного воспитанником среднего учебного заведения, не следует ожидать ни новизны, ни оригинальности мысли, ни полноты содержания, которая требует многосторонних знаний и более зрелой обдуманности, ни изящного языка, для приобретения которого нужно не только учение, но и особенное дарование; но это сочинение должно быть написано языком правильным, чистым и точным, изложение его должно удовлетворять условиям логической связи и последовательности, а содержание отличаться естественностью и дельностью, прямо относящихся к теме».

В качестве одной из форм, оптимизирующих процесс подготовки к итоговому сочинению, был разработан тренинг «Сочинение на зачет!»<sup>5</sup>, прошедший апробацию на базе средних учебных заведений г. Ижевска и ряда школ Удмуртской республики.

Формат тренинга был выбран не случайно. Предварительный анализ трудностей, с которыми сталкивается выпускник в процессе подготовки к итоговому сочинению, выявил высокую степень тревожности по поводу времени, отводимого на написание сочинения («Успею ли я написать?» — этим вопросом задавались 2/3 всех опрошенных), объема сочинения («Смогу ли написать так много?», «А что будет, если напишу на одно слово меньше?» — эти вопросы волновали 1/2 часть респондентов), подбора литературных произведений и форм их представления в сочинении («Смогу ли я привести литературный аргумент?», «Обязательно ли нужны цитаты?», «Сколько произведений нужно представить в сочинении?» — эти вопросы задавали все участники опроса).

Именно поэтому тренинг как одна из форм реализации деятельностного подхода в обучении был признан наилучшим для решения целого ряда определенных задач. В режиме реального времени экзамена (3 часа 55 минут) участники, находясь в постоянном общении друг с другом, получают опыт совместного эмоционального проживания проблемной ситуации сочинения, что способствует снятию тревожности и приводит к расширению представлений о собственных возможностях, а ведущий (учи-

<sup>3</sup> Иной формат пособий по подготовке к итоговому сочинению — создание алгоритма написания сочинения без отсылки к конкретному направлению [Мовнар 2014].

<sup>4</sup> Электронная версия всех пособий, в том числе и планируемых в печать в 2016 году, размещена на сайте издательства «Просвещение» [URL: [http://www.prosv.ru/info.aspx?ob\\_no=43944](http://www.prosv.ru/info.aspx?ob_no=43944) (дата обращения: 1.12.2015)] и в интернет-магазинах.

<sup>5</sup> Тренинг был разработан на кафедре истории русской литературы и теории литературы ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет» в 2014 году.

тель), эффективно сочетая различные образовательные технологии, формирует и закрепляет у участников необходимые для написания итогового сочинения умения и навыки, помогает выработать оптимальную личную стратегию написания текста.

Структура тренинга включает несколько этапов, каждый из которых имеет собственные цели и методы реализации. Вводная часть призвана настроить участников на совместную деятельность, мотивировать на дальнейшую работу и актуализировать имеющийся жизненный опыт.

В первые 4—5 минут знакомства участникам предлагается сыграть в «филологическую» игру «Я беру с собой в поход...», суть которой сводится не к поиску правильного продолжения фразы, а к тому, что, передавая предмет (ручку) по кругу, следует обратить на него внимание словом «пожалуйста». Как правило, редко кто догадывается об этом, поэтому дальнейший разбор игры позволяет поднять вопрос о том, что такое текст, каковы его границы и возможности интерпретации.

Моделируемая в начале тренинга игровая ситуация призвана решить еще целый ряд задач, а именно:

- создать пространство, отделенное от текущих повседневных событий;
- сформировать у участника потребность в проявлении собственной активности;
- задать двойственность отношений участников не только как личностей, но и как игровых персонажей, облегчив тем самым процесс коммуникации.

В продолжение вводной части происходит «знакомство» с форматом итогового сочинения и выявление его отличительных черт. Участники разбиваются на пары и получают задание придумать по 2 критерия, которые позволяют дифференцировать разные типы сочинения: итоговое, по литературе и по русскому языку в формате ЕГЭ. По итогам 3-х минутного обсуждения на доске совместными усилиями заполняется таблица. Такая работа позволяет не только ненавязчиво повторить некоторые формальные моменты (время написания сочинения, объем, количество и качество аргументов и проч.), но и поставить вопрос о читателе.

Несмотря на то, что уже давно произошел «функциональный переход» письменного текста «от средства фиксации информации к средству общения» [Карамалак 2013: 77], российские учителя в большинстве своем придерживаются традиционного подхода к произведению, в том числе и сочинению, как «кимманентной автономной реальности, где основной акцент делается на внутренней структуре», и не рассматривают письменное сообщение как часть среды взаимодействия пишущего и читающего. Как следствие, выпускники не задумываются о том, что в процессе написания сочинения они не изолированы, а открыты для диалога с читателем. Эта проблема обсуждалась, в частности, на VII Всероссийской научно-практической конференции «Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество»: «Чаще всего письмо воспринимается как навык скорее механический, чем творческий. В письме нет «я», нет личного отношения к предмету письма и к самому процессу: письмо отчуждено от субъекта», — от-

мечала Светлана Красовская в своем выступлении на тему: «Пишем школьное сочинение. По литературе?» [Красовская 2015].

В ходе осмысления коммуникативной составляющей письменного текста участники тренинга формируют важные для дальнейшей работы представления о том, что в центре итогового сочинения находится не художественный текст, а личность пишущего, что читателем является тот, кому интересна эта личность, и что «удовольствие, которое способен доставить хороший собеседник, никоим образом не зависит от его знаний и добродетелей» (Сэмюэль Джонсон, XVIII век).

Для закрепления установок участникам не только предлагается визуализировать читателя-собеседника в рабочих тетрадях, разработанных специально для тренинга, но и переосмыслить, а точнее, наделить смыслом выдвигаемые к сочинению требования, как то: пять тематических направлений как пять возможных траекторий беседы, использование в качестве аргументации не менее одного литературного произведения как создание общей с читателем культурной базы для того, чтобы быть услышанным, необходимость всестороннего рассмотрения выбранной темы как прогнозирование и осмысление иных точек зрения на проблему и т.д.

Второй этап тренинга под символическим названием «Мне есть что сказать!» является групповой формой работы, которая направлена на осмысление пяти тематических направлений и формирование нового личного опыта. В этой части участники не столько получают информацию, сколько совместными усилиями вырабатывают ее и «примеряют» на себя, расширяя тем самым представление о своих возможностях.

В начале этапа участники разбиваются на группы (не больше пяти), каждая из которых выбирает интересное ей тематическое направление и символически обозначает его в центре листа формата А3.

Затем ведущий просит зафиксировать на заранее выданных листочках как можно больше ассоциаций, которые возникают у каждого участника со словом, называющим выбранное направление. На работу дается 3—5 минут, по истечении которых группа получает задание систематизировать полученные записи, объединив их в категории и оформить кластер (10 минут). Результатом такой совместной деятельности является презентация направления дру- гим группам (2—3 минуты на выступление).

Эта работа направлена, прежде всего, на активизацию познавательной деятельности участников тренинга и закрепление представлений о том, что итоговое сочинение — это пространство собственных смыслов. В трех фазах «ассоциация — систематизация — презентация» легко угадывается трехчленная конструкция технологии развития критического мышления «вызов — осмысление — размышление». На стадии «ассоциаций» из памяти «вызываются» имеющиеся знания и представления, формируется интерес, что становится дополнительным стимулом для формулировки участниками собственных целей-мотивов. Немаловажным является и тот факт, что группы ставятся в такие условия,

при которых оказывается ценным личный опыт каждого участника.

На стадии «систематизации» формат групп создает комфортные условия для межличностного взаимодействия и свободного высказывания участниками собственного мнения без риска ошибиться. Это необходимо для того, чтобы, с одной стороны, увидеть собранную информацию в «укрупненном» категориальном виде, с другой стороны, упорядочивая высказанные мнения, отметить противоречия, нестыковки, непроясненные моменты, которые в дальнейшем определяют направления поиска. Причем для каждого из участников эти направления станут индивидуальными.

На этапе «презентации» одним из членов группы строится монологическое высказывание о наполнении выбранного тематического направления, что приводит к критическому осмыслению подготовленного материала. Основной задачей ведущего, до этого момента лишь следившего за временем, становится поддержание инерции движения, созданной во время предыдущей работы. Важным является стимулирование участников к обсуждению предложенных направлений через постановку интересных вопросов, создание проблемных ситуаций, апелляцию к личному опыту.

Завершающей формой групповой работы на втором этапе тренинга становится придумывание конкретных тем в рамках выбранного направления (10 минут). Этому предшествует знакомство участников с требованиями к формулировкам, основные из которых посильность, ясность и четкость постановки проблемы, а также возможность выбора литературного материала. Именно последнему уделяется особое внимание при выполнении этого задания.

Несмотря на то, что типы формулировок могут быть разные, в рамках тренинга предлагается придумать темы сочинения только в форме вопроса. Основная причина тому — стимулирование угасающего внимания и активности всех участников, так как вопрос не только «запускает» познавательную деятельность, направленную на решение проблемы, снятие неопределенности<sup>6</sup>, но и способствует тому, чтобы определить, сформулировать проблему. Именно на умении задавать «хорошие вопросы», которые допускают достаточно большое пространство возможных альтернатив<sup>7</sup>, акцентируется внимание участников.

Итогом работы становится набор из четырех тем у каждой из пяти групп: так к финальному этапу тренинга участники получают возможность выбора тем сочинения по четырем направлениям, исключая то, с которым велась работа на групповом этапе.

Заключительная часть тренинга посвящается осмыслению полученного опыта и выработке личной

стратегии написания итогового сочинения. Именно поэтому подавляющее большинство заданий выполняется индивидуально в рабочих тетрадях.

Первая стадия связана с выбором и осмыслением одной из предложенных тем сочинения. Участники просят подчеркнуть в ней ключевое слово / словосочетание и подобрать к нему ряд ассоциаций, заполнив в тетради кластер. Эта работа уже знакома по предыдущему этапу и выполняется за считанные минуты.

Следующее задание в основе своей также направлено на отработку полученных ранее умений и представляет собой объединение разрозненных ассоциаций в категории и / или ассоциативные ряды и продумывание последовательности предъявления их в сочинении, а также подбор литературного материала, который можно было бы использовать для иллюстрации выдвигаемых положений. Важным оказывается заострить внимание участников на том, что художественные произведения, точнее, эпизоды из них, подбираются не к теме сочинения и уж тем более не к направлению, а к конкретным смысловым комплексам, которые будут раскрыты в сочинении.

Результатом проделанной работы является создание на основе кластера «тезисного каркаса» сочинения. Следует отметить, что это задание вызывает у участников разного рода затруднения: от формального обозначения композиционных частей сочинения (введение — основная часть — заключение) до попытки написать целостный текст. Несмотря на кажущуюся разницу, источник данных проблем один: неумение ясно и кратко формулировать собственные мысли. Не лишним в таком случае оказывается напоминание о том, что текст — это не абстрактный теоретический конструкт, а открытая система взаимоотношений с читателем и основная задача пишущего — быть услышанным и понятым.

Вторая стадия заключительного этапа тренинга посвящена работе над композиционными частями сочинения, выявлению и устранению типичных ошибок в чужих сочинениях. Спектр заданий здесь максимально широк и рассчитан на решение самых разных практических задач: от набора нужного количества слов до выстраивания диалога с читателем. Система упражнений продумывается заранее и варьируется в зависимости от уровня подготовленности группы.

Особое внимание участников уделяется аргументации собственного мнения. Предложенная в рабочих тетрадях формула аргумента с использованием в качестве доказательства художественного текста (см. схему 1) позволяет за сравнительно небольшое количество времени сформировать навык аргументированного высказывания и отработать различные механизмы убеждения в письменном тексте.

В качестве контрольного задания несколько парам наиболее активных участников предлагается организовать дебаты на одну из предложенных для сочинения тем, аргументированно высказать свою точку зрения, выслушать противоположное мнение и уметь его парировать. Последующий разбор выполнения задания позволяет акцентировать внимание на языковых средствах, маркирующих различ-

<sup>6</sup> «Вопрос, — по мнению профессора психологии Л. М. Веккера, — есть психическое отображение нераскрытости, непредставленности тех предметных отношений, на выяснение которых направлен весь последующий мыслительный процесс» [Веккер 1998: 6].

<sup>7</sup> Психолог В. М. Снетков описывает коммуникативное значение вопроса как «совокупность возможных альтернатив ответов, допускаемых этим вопросом» [Снетков 1999: 93].

ные элементы аргумента, на связках между разнородными аргументами, поставить вопрос о балансе между тезисной частью и доказательством.

Последняя стадия заключительного этапа тренинга посвящена проверке двух качественно разных сочинений по пяти критериям на «зачет—незачет». На этом этапе участники не только примеряют на себя новую роль эксперта, но и изучают предъявляемые к итоговому сочинению требования. Эмоциональное обсуждение соответствия сочинений тому или иному критерию позволяет закрепить систему оценивания в памяти, что придаст участникам уверенности как в процессе написания итогового сочинения, так и, при необходимости, на апелляции. Завершая тренинг, ведущий просит составить рассказ об авторах сочинений, еще раз обращая внимание участников на то, что письменный текст — это, прежде всего, портрет самого пишущего.

Для закрепления умений и навыков, полученных в ходе тренинга, участникам предлагается написать одно домашнее сочинение в условиях, максимально приближенных к экзаменационным. Ведущим тренинга проводится проверка сочинения согласно «Рекомендуемым критериям оценивания итогового сочинения организациями, реализующими образовательные программы высшего образования»: так участник может оценить свои шансы на дополнительные баллы при поступлении, а организаторы получают обратную связь и возможность корректировки тренинга.

Схема 1



#### ЛИТЕРАТУРА

*Беляева Н. В.* Итоговое сочинение: подготовка и контроль [Электронный ресурс]. — М.: Просвещение, 2016. — Режим доступа: <http://www.labirint.ru/books/502708/> (дата обращения: 1.12.2015).

*Веккер Л. М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов. — М.: Смысл, 1998.

#### Данные об авторах

Фазиулина Ирина Владимировна — кандидат филологических наук, доцент кафедры истории русской литературы и теории литературы, Удмуртский государственный университет.

Адрес: 426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1 (корп. 2).

E-mail: [faziulina@yandex.ru](mailto:faziulina@yandex.ru).

Зверева Татьяна Вячеславовна — доктор филологических наук, профессор кафедры истории русской литературы и теории литературы, Удмуртский государственный университет.

Адрес: 426034, Россия, г. Ижевск, ул. Университетская, 1 (корп. 2).

E-mail: [tzver.1968@yandex.ru](mailto:tzver.1968@yandex.ru).

*Драбкина С. В., Субботин Д. И.* От допуска к экзамену до поступления в вуз. Сочинение по литературе — ЕГЭ по русскому языку. — М.: Интеллект-центр, 2014.

*Драбкина С. В., Субботин Д. И.* Допуск к ЕГЭ. Итоговое сочинение по литературе: учебное пособие [Электронный ресурс]. — М.: Интеллект-центр, 2016. — Режим доступа: [http://mdk-arbat.ru/bookcard?book\\_id=866828](http://mdk-arbat.ru/bookcard?book_id=866828) (дата обращения: 1.12.2015).

*ЕГЭ 2015.* Литература. Образцы экзаменационных сочинений. Допуск к ЕГЭ 2015 / под. ред. Л. П. Лаппо. — М.: Экзамен, 2015.

*Зайнетдинова К. М.* Выпускное сочинение как форма государственной итоговой аттестации: риски и возможности // Справочник заместителя директора школы. — М., 2014. — №3. — С. 23—31.

*Карамалак О. А.* Письменная коммуникация как среда интерактивного взаимодействия // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2013. — № 4(22): в 2-х ч. — Ч.1. — С. 77—80.

*Красовская С. И.* Пишем школьное сочинение. По литературе? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.prosv.ru/print.aspx?ob\\_no=43905](http://www.prosv.ru/print.aspx?ob_no=43905) (дата обращения: 1.12.2015).

*Мовнар И. В.* Методические рекомендации по алгоритму написания итогового сочинения (изложения) для учителей русского языка и литературы. — Вологда, 2014. — Режим доступа: [http://viro.edu.ru/attachments/article/4417/Metod.rekomendacii\\_Sochinenije\\_2014-15.pdf](http://viro.edu.ru/attachments/article/4417/Metod.rekomendacii_Sochinenije_2014-15.pdf) (дата обращения: 1.12.2015).

*Подготовка и проведение итогового сочинения по литературе. Метод. рекомендации для общеобразоват. организаций.* — М.: Просвещение, 2016. — Режим доступа: <http://www.prosv.ru/attach/12-0816-01.pdf> (дата обращения: 1.12.2015).

*Результаты анкетирования участников круглого стола «Итоговое сочинение: анализируем результаты 2014—2015 учебного года, определяем перспективы».* МГУ им. Ломоносова, ФГБНУ «ФИПИ», 25 июня 2015 года. — Режим доступа: <http://teacher.msu.ru/sites/default/files/resursy/pdf> (дата обращения: 1.12.2015).

*Снетков В. М.* Психология коммуникации в организациях: учебное пособие. — СПб.: СПбГУ, 1999.

*Сочинение? Легко! 10—11 классы: Пособие для учащихся общеобразоват. организаций / С. И. Красовская, М. И. Шутан, Е. А. Певак и др.* — М.: Просвещение, 2015.

*Сочинение? Легко! Перезагрузка: Пособие для учащихся общеобразоват. организаций / А. В. Леонова, С. Г. Богданова, В. Г. Мойсеева.* — М.: Просвещение, 2016. — Режим доступа: <http://www.labirint.ru/books/502708/> (дата обращения: 1.12.2015).

*Щербакова О. И.* Виды сочинений по литературе. 10—11 классы: Методическое пособие для учителя. — М.: Просвещение, 2015.

### **About the authors**

Faziulina IrinaVladimirovna is a Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of History of Russian Literature and Literary Theory, Udmurt State University.

Zvereva Tatyana Vyacheslavovna is a Doctor of Philology, Professor of the Department of History of Russian Literature and Literary Theory, Udmurt State University.

## ГОТОВИМСЯ К УРОКУ

УДК 372.882.161.1:371.321  
ББК 4426.839(=411.2)-270

Л. Д. Гутрина  
Екатеринбург, Россия

### СОВРЕМЕННАЯ ПРОЗА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ: КНИГА Н. ДАШЕВСКОЙ «ОКОЛО МУЗЫКИ»

**Аннотация.** В статье рассматривается композиционное своеобразие книги Н. Дашевской «Около музыки» (2015): «аккордное» строение книги, когда 2—3 рассказа образуют единство на уровне частных мотивов и сюжетных ситуаций. В центре статьи — семантическое наполнение мотива пути в рассказах Н. Дашевской. Автор подчеркивает, что главные герои книги — подростки — показаны в ситуации движения: они едут, идут, плутают по городу, в одиночестве или с кем-то. Семантика пути в книге богата. Путь — это и возможность погружения в себя, и способ пристально рассмотреть привычное и увидеть в нем необычное; путь позволяет освободиться от мучительных сомнений и понять, кто ты на самом деле; дорога позволяет подростку примириться с ситуацией и совершить выбор. Предлагаются вопросы и задания для организации урока внеклассного чтения по книге Н. Дашевской в форме семинарского занятия, учитывающие интересы современного школьника. В процессе урока акцентируется внимание на «вечных» темах, вокруг которых строит свое повествование писательница: дом, любовь, семья. Автор статьи ориентирует на написание сочинения-рассуждения по книге Н. Дашевской, предлагая конкретные темы.

**Ключевые слова:** современная литература в школе, литература о подростках, методика обучения сочинению.

L. D. Gutrina  
Yekaterinburg, Russia

### CONTEMPORARY LITERATURE FOR THE SCHOOL LESSONS: «ABOUT A MUSIC» BY N. DASHEVSKAYA

**Abstract.** The article discusses the compositional originality of the book «About a Music» (2015) by N. Dashevskaya, the «chord» structure of the book, when two-three stories form a unity on the level of private motives and plot situations. The article concentrated on the semantic content of the motif of «path» in N. Dashevskaya's stories. The author emphasizes that the main characters of the book are teenagers shown in the situation of journey: they go, come, and wander through the city, alone or with someone. The semantics of the way in the book is rich. A path is an opportunity to sink into yourself, and the way to see the unusual in something usual. A path allows you to get rid of painful doubts and to understand who you really are. Any journey allows the teenager to come to terms with the situation and to make a choice. The article proposes questions and tasks for the organization of the lesson on the book by N. Dashevskaya in the form of seminars, taking into account the interests of the modern pupils. The proposed lesson focuses on the "eternal" themes which are relevant for the writer: home, love, family. The author of the article offers specific topics for writing essays, reflections on the book by Dashevskaya.

**Keywords:** contemporary literature in school, literature about adolescents, methodics of writing essays.

За книгу «Около музыки» [Дашевская 2015] Нина Дашевская получила первую премию литературного конкурса Книгуру в 2014 г., первую премию конкурса «Новая детская литература», проведенного издательством «РОСМЭН», она же стала лауреатом Крапивинской премии в 2015 году.

Мы полагаем, что знакомство с несколькими текстами книги Нины Дашевской по многим причинам будет полезно современному школьнику, поэтому предлагаем материалы для организации уроков по текущей литературе в старших классах.

Формально 8 рассказов книги объединяются темой музыки; главные герои повестей — подростки — играют на музыкальных инструментах: виолончели, ударных, скрипке, создают свои музыкальные группы. Семантика музыки в книге разнообразна и богата.

Подчеркнем, что рассказы книги расположены таким образом, что книга «взрослеет» вместе с читателем: первые два рассказа ориентированы на пятиклассника, последующие — на более старшего школьника, а завершающие рассказы под силу освоить выпускнику, — это уже фактически бессюжетная лирическая проза. Кроме того, в книге отчетливо выделяются «девчачьи» тексты («Весенняя сона-

та», «Панкратьев») и мальчишеские («Наушники», «Ой, то не вечер...»). Более того, некоторые рассказы словно образуют группы, — пары или тройки текстов, посвященные одному и тому же, но один из рассказов повествует о девочке-подростке, второй — представляет мир глазами мальчика (речь об этом пойдет ниже). Очевидно, что в самой структуре книги как бы заложена идея динамики — движения от возраста к возрасту, от взгляда девочки к взгляду мальчика, от взгляда ребенка к взгляду взрослого.

На сайте Библиогид.ру помимо рассказа Нины Дашевской о себе, есть еще «Маленькое письмо к читателю о чем угодно»: «Всегда можно найти повод для радости. Почти всегда. И часто важна не цель, а сам путь. Дорога. Очень хочется не пропустить ни одной прекрасной штуки, которые показывает нам жизнь» [Библиогид.ру]. Данное высказывание автора в какой-то степени объясняет, что рассказы книги объединены ситуацией дороги: идущим, едущим, путешествующим оказывается именно школьник, ученик.

Обратимся, к примеру, к паре рассказов «Ой, то не вечер...» и «Панкратьев». В первом повествование идет от лица подростка, который считает себя аут-

сайдером в классе: он несимпатичен, не умеет играть на гитаре, поет в хоре и учит сольфеджио, что совсем не считается «крутым» в подростковой среде. Поход, в который ведет учеников классный руководитель, открывает подростку многое в себе и мире: во-первых, тяжелая дорога, невыносимо набитый рюкзак заставляют его сосредоточиться на том, что находится в непосредственной от него близости: он замечает, что девочка, которая раньше казалась «серой мышкой», очень интересная, а Ольшанская, — признанная красавица класса, выглядит нелепой из-за яркого макияжа. Дорога обостряет внимание, заставляет сосредоточиться.

Ситуация у костра, когда ребята поют песни и играют на гитаре, заставляет по-другому взглянуть на тех, кого раньше терпеть не мог, кто казался выскочкой и мажором: так, главный герой рассказа после того, как услышал игру Кирилла на гитаре «простил ему прямой нос и чистый лоб. И все зазнайство его, что он знает, какой он неотразимый» [Дашевская 2015: 60] и даже легко попросил показать аккорды. Путь оказывается способом избавиться от злости, заинтересоваться теми, кто рядом с тобой ежедневно. Путь — это ситуация, в которой с человека слетает шелуха социальных связей, оставляя его без прикрас.

Путь дает подростку почувствовать себя внутри огромного универсума; герой, моющий на реке тарелки в полном одиночестве, ночью, думает: «Я вдруг отчетливо понял, что мы тут одни. И что этот лес стоял тут задолго до нас, и еще долго простоят... А мы тут случайность» [Дашевская 2015: 64]. Именно путь позволяет задуматься о людях, живших давным-давно, расширить границы своего мира: «Тьфу, какая же вода холодная. И не отмывает ничего [...] Как же раньше посуду мыли — без горячей воды, без средства этого... И сейчас так моют, наверное, в некоторых местах. Выходит, все время из грязной едят, что ли» [Дашевская 2015: 64]. Исполнение у костра старинной русской песни «Степь да степь кругом...» будит воображение современного подростка, оживляет его восприятие искусства: «И вдруг я представил зиму. И как ямщик замерзает в степи. Замерзает, и сделать ничего нельзя. И степь. И все» [Дашевская 2015: 67].

Наконец, путь — это возможность погружения в себя. Ситуация похода открывает мальчику, не выносящего пения на разные голоса и раздраженно размышляющему о смысле «многоголосия», ту гармонию, которая возникает в процессе пения. И он начинает понимать, что пение, музыка, сольфеджио — то, без чего он жить не может.

В рассказе «Панкратьев» главная героиня — девочка, у которой «друзей особых нет, но и не достает никто»; она впервые в жизни сбегает с уроков с одноклассником, который, как ей раньше казалось, очень несимпатичный и совсем не интересный. Бродя по городу с Панкратьевым, девочка обнаруживает, что он — удивительный человек, мечтающий снять свое кино. Идеи сценариев, которые он рассказывает Соньке-Сеньке, восхищают ее. Для Сеньки путь с Панкратьевым и долгий разговор с ним — возможность освободиться от первой мучающей

влюбленности, удивиться личности другого, понять, насколько обманчива внешность; для нее этот путь — путь самосовершенствования и смены приоритетов. Путь здесь — это метафора взросления.

Другая пара рассказов — «Весенняя соната» и «Пространственный кретинизм». В первом — девочка-подросток, пережившая развод родителей, брак мамы с новым человеком и переезд в его квартиру, каждую неделю ездит в старую музыкальную школу. В процессе поездки она освобождается от того наносного в своей внешности, что ради самозащиты пришлось использовать на новом месте («Лелька прыгала в полупустую электричку, и тут начинались превращения. «Черепуха» снималась, под ней оказывался приличный полосатый свитер; на лысую голову тубетейка. Из электрички выходила совсем другая Лелька» [Дашевская 2015: 35]). Ежедневная дорога позволяла Лельке осознавать собственную идентичность, принимать происходящее, примиряться с ситуацией: так, Лелька обнаруживает в себе радостное, счастливое чувство, когда узнает, что скоро у нее появится братик.

В рассказе «Пространственный кретинизм» герой-подросток идет от дома до новой школы, но, поскольку отправляется из дома с температурой (сам об этом не зная) — блуждает по городу дотемна, дорога получается долгой, и это ему оказывается жизненно необходимо: во-первых, он в этом долгом путешествии вспоминает любимую старую коммуналку, соседей, постоянно звучавшую там музыку. Во-вторых, проходя долгий путь, он каждой улочке, проспекту, мосту дает музыкальную аналогию, осваивает новый мир посредством музыкального кода: «Не могу сказать, что я весь город превратил в музыку. Но некоторые улицы запели. Надеюсь, это мне поможет. Я запишу весь город нотами, как симфонию. В своей симфонии я точно не заблужусь» [Дашевская 2015: 35]. Дорога позволяет идентифицировать себя с музыкой, музыкальным ремеслом, осознать этот код как родной, главный.

Также пару составляют рассказы «Дублин и море» (мальчику, приехавшему на гастроли в Дублин, чтобы сыграть, — надо увидеть море!) и «Дом у моря» (морю, чтоб гармонично шуметь, необходимо услышать игру мальчика).

Подобная структура книги — пронизанность мотивом пути, аккордное строение книги, когда разные тексты звучат согласно, — позволит учителю использовать групповые формы для организации урока по книге «Около музыки», эффективные при работе над небольшими текстами: нескольким группам класса можно предложить работу над «парными текстами»; девочкам можно предложить чтение «девчачьих текстов» — а мальчикам — мальчишеских.

Среди вопросов для осмысления и заданий учитель может предложить следующие:

1. Герой одного из рассказов книги Панкратьев мечтает снять кино. А если бы нам пришлось писать сценарий фильма с названием «Дорога», какие бы рассказы могли стать основой для сценария? (задание позволяет школьникам осознать, что герои рассказов куда-то идут: путь одних короток, других долгов, у одних окончен, у других — нет).

2. Где проходят дороги героев? Нарисуйте маршруты, которые они проходят (задание для тех, кто мыслит зрительными образами, возможность использования графических программ).

3. Имеют ли идущие какую-то цель? Куда и зачем они идут? Если цель есть, то достигнута ли она? А если герои идут бесцельно, что заставляет их идти?

4. В чем разница пути в одиночку и пути с кем-то?

5. Происходит ли что-то с героем в конце дороги?

Вопросы 3—5 ориентируют на открытие значения пути в жизни героев; иногда одиночество в пути, дающее возможность разговора с самим собой, или разговор со спутником — то, что жизненно необходимо.

Книга Н. Дашевской дает возможность попутного разговора о любви (герои переживают первую влюбленность — в одноклассницу, в учителя, понимают, что такое зависть от любимого человека, даже приходят к выводу о необходимости избавиться от чувств, потому что нет перспектив для продолжения отношений). Книга позволяет размышлять о том, что такое дом: подростки вспоминают свои старые, покинутые дома, потому что именно в них возникало то, что теперь становится внутренним стержнем, индивидуальностью.

Завершить разговор о книге Дашевской может письменная рефлексия ребят на тему, связанную с темой пути, дороги: зачем нужна была дорога Панкратьеву, а зачем Соне Арсеньевой? Путь к себе и путь к другому: что важнее? Почему или зачем «блуждают» герои рассказов Н. Дашевской?

Таким образом, знакомство школьников с книгой Н. Дашевской может, во-первых, сослужить хо-

рошую службу в деле написания сочинения. Книга позволяет акцентировать разные стороны темы пути. В процессе разговора можно будет актуализировать и высокие примеры из классики — вспоминать героев Пушкина, Лермонтова, Некрасова — иногда по аналогии, иногда по контрасту, иногда по принципу дополнительности. Да и сама книга дает некоторые «подсказки» для высоких аналогий — в самом первом рассказе мальчики репетируют песню собственного сочинения:

Просто окно открой  
И смотри, смотри —  
Видишь, машет тебе рукой  
Летчик Экзюпери...

История маленького принца, путешествующего, разочаровывающегося и нашедшего себе друга на планете людей, — фактически универсальный текст, позволяющий писать и о доме, и о дороге и о любви.

Во-вторых, это чтение будет просто интересным для школьника и поможет решать психотерапевтическую задачу: рассказы Н. Дашевской удивительно обнадеживающие, ее героини-подростки приходят к возможности диалога с миром — с одноклассниками, родителями, культурой прошлого и, что очень важно, к приятию самих себя.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Бахтин* Дашевская Нина Сергеевна // Библиогид.ру. — Режим доступа: <http://bibliogid.ru/pisатели/pisатели-o-sebe/2193-dashevskaya-nina-sergeevna> (дата обращения: 10.12.2015).

*Дашевская Н.* Уроки музыки. — М.: РОСМЭН, 2015. — 176 с.

#### Данные об авторе

Гутрина Лилия Дмитриевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания, Уральский государственный педагогический университет.

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

E-mail: gutrina@bk.ru.

#### About the author

Gutrina Liliya Dmitrievna is a Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Literature and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University.

УДК 372.881.161.1'373:371.321  
ББК 426.819=411.1-270

Е. С. Квашнина  
Екатеринбург, Россия

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА АССОЦИАЦИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ СЛОВАРНЫХ СЛОВ

**Аннотация.** В статье рассматриваются методические приемы, которые могут быть использованы учителем во время словарной работы на уроке русского языка. В качестве одного из продуктивных называется прием запоминаний по ассоциации. Этот прием был подробно изучен во время работы творческой группы (руководитель Захарова Т. А.) над ассоциативным орфографическим словарем. Идея создания ассоциативного словаря была предложена и реализована на портале «Сеть творческих учителей». Результатом работы творческой группы стала публикация словаря с мультимедийным приложением для учащихся 5—11 классов и размещение его электронной части на портале. Учитель русского языка, ставящий перед собой задачу облегчить запоминание словарных слов учащимися, может использовать в своей работе как весь словарь, так и его составные части. Варианты создания и использования на уроке ассоциативных словарных статей описаны в предложенных материалах.

**Ключевые слова:** ассоциативный орфографический словарь, запоминание по ассоциации, ассоциации по сходству, ассоциации по смежности.

E. S. Kvashnina  
Yekaterinburg, Russia

## THE USAGE OF THE ASSOCIATION TECHNIQUE FOR STUDYING DICTIONARY WORDS AT THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

**Abstract.** The article deals with methodological techniques that can be used by the teacher during the lesson vocabulary work of the Russian language. Memorization techniques by association is one of the productive methods. This technique has been studied in detail during the work of the creative team (director Zakharova T. A.) over an associative spelling dictionary. The idea of creating an associative dictionary has been proposed and implemented in the portal «Network of creative teachers». The work of the creative team was the publication of a dictionary with a multimedia application for students in grades 5—11 and placing it on the part of the electron portal. The teacher of the Russian language, putting the task to facilitate memorizing vocabulary words students can use in their work the whole dictionary and its component parts. Options for the creation and use in the classroom associative entries are described in the proposed materials.

**Keywords:** associative spelling dictionary, memorization of association, association by similarity, contiguity association.

Ни для кого не секрет, что заучивание словарных слов — один из нелюбимых школьниками видов учебной деятельности. Отсюда и большое количество ошибок, допускаемых учениками при написании диктантов и при употреблении словарных слов в творческих работах.

Как облегчить процесс запоминания трудных слов, знание которых так необходимо? Как представить учащимся словарное слово, чтобы они не допускали ошибок при его написании? В методической литературе описано большое количество различных приемов, традиционно используемых учителями во время словарной работы на уроке. В учебном пособии А. В. Текучева «Методика русского языка в средней школе» названы следующие:

- запись слова на доске с последующим проговариванием его по слогам, тренировкой в произношении его и правильной постановкой ударения в нем (т.о., слово воспринимается и зрением, и на слух);
- упражнения в определении значений слов путем перечисления признаков понятия;
- составление предложений с новым словом в его разных значениях (придумать всевозможные значения слов: сгореть, разбить, дом, язык);
- введение в орфографические упражнения новых слов;
- творческие работы с вновь усвоенными словами (составление рассказа, изложения, сочине-

ния, в частности, по материалу экскурсии);

- ведение детских словарей (толковых, алфавитных или тематических: поклассных или индивидуальных, в тетрадях и настенных словарей-таблиц) [Текучев 1980: 414].

В пособии «Практическая методика русского языка» Т. А. Ладыженской и Л. М. Зельмановой описаны три приема, дополняющие приведенный выше перечень:

- группировка слов по букве-орфограмме. Например, группа слов с непроверяемой гласной А (ракета, планета, салют) и с непроверяемой гласной О (конфета, корзина, костюм); с удвоенной согласной (программа, грамматика) и без нее (грамотный).
- заучивание зарифмованных строк типа стихотворных. Например, для запоминания слов-исключений и трудных слов на правило «Буква Ё-О после шипящих в корне слова» (см. «Русск. яз. в школе». — 1990. — №2. — С. 45).

Шоколад, шофер, крыжовник,  
Шов, шоссе, обжора, шорник,  
Капюшон, жокей, чащоба,  
Шорох, чопорный, трущоба...

- обращение к происхождению (этимологии) слова: балкон — от слова балка, состязание — от слова тяжба. [Ладыженская, Зельманова 1994: 287]

А. Н. Сараева поддерживает идею обращения к

этимологии слова. В предисловии к своему словарю-помощнику «Как проверить «непроверяемое» слово» она предлагает сделать процесс запоминания иноязычных слов осмысленным благодаря обращению к истории слова и написанию слова в языке-источнике: «...стоит только представить, что почти все подобного рода слова отнюдь не бессмысленное соединение гласных и согласных, а просто слова-«иностранцы», что у них есть и корень, и приставка, только иностранного происхождения, — и первый шаг к решению проблемы будет сделан» [Сараева 2005: 4—5]. По мнению автора, запоминать иностранные слова легче, чем русские: «Никаких орфографических правил — просто запоминаете, зрительно «фотографируете» слово! А может быть, придумываете рифмованные считалочки? Я, например, английское слово *quickly* с детства запомнила так: кью, ю, ай — си, кей, эл, ай — по названиям английских букв» [Сараева 2005: 4—5].

Все вышеперечисленные приемы в большинстве своем стали для нас привычными, но они не являются единственно возможными способами запоминания словарных слов.

При подготовке заданий, упражнений для учащихся современный учитель стремится сохранить лучшие традиции образования и использовать инновационные формы работы с целью улучшения качества обучения. Прием, гармонично сочетающим в себе традиции и новаторство, можно считать использование педагогами *запоминание по ассоциации*.

Именно этот прием был предложен **координатором сообщества учителей русского языка и литературы и организатором творческой группы «Наш орфографический словарь» Захаровой Т. А. на сайте [www.it-n.ru](http://www.it-n.ru)** для разработки ассоциативного словаря, призванного помочь учителю в объяснении написания слов орфографического минимума в 5—9 классах.

На протяжении четырех лет, с 2009 по 2012 год, участники творческой группы, организованной Захаровой Т. А., работали над созданием интерактивного орфографического словаря. Результатом работы стал электронный вариант словаря, опубликованный в сети Интернет, и шесть методических пособий с мультимедийными приложениями, вышедших в издательстве «Планета».

Важно отметить, что запоминание при помощи ассоциаций давно и плодотворно используется педагогами на различных уроках. Чтобы в этом убедиться, достаточно воскресить в памяти всем известную фразу, позволяющую запомнить цвета спектра: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан». Однако, несмотря на простоту приема ассоциаций, на практике чаще применяются лишь его элементы, в системе работа по развитию ассоциативного мышления учащихся ведется гораздо реже.

Что представляет собой прием ассоциаций? Наглядным примером может служить способ запоминания учащимися символа химического элемента фосфора с помощью ассоциативной цепочки: «Р» — это русская «эр». На «эр» начинается слово «рыба», а в рыбе много фосфора [Чепурных]. Использование приема ассоциаций на уроках русского языка состо-

ит в следующем: трудная орфограмма словарного слова связывается с ярким ассоциативным образом, который вспоминается при воспроизведении слова, помогая правильно написать орфограмму.

Один из вариантов алгоритма использования *ярких ассоциаций* был описан М. Гафитулиным и Т. Поповой и предполагал выполнение следующих операций:

1. Записываю словарное слово и ставлю ударение.

2. Выделяю (подчеркиваю, обвожу) слог, который вызывает трудности (сомнения) при написании.

3. Выписываю отдельно слог, вызывающий сомнения, выделив (размером, цветом) сомнительную орфограмму.

4. Нахожу (подбираю) ассоциативный образ, связанный со словарным словом, и записываю его напротив словарного слова.

В качестве примера авторы показывают механизм запоминания написания слова «береза».

Сл. слово    Ас. образ

\* береза — по цвету                    —        бЕлая

\* береза — кудрявая: нужен грЕбень чтобы расчесать

— по форме как буква Е

Результат: бЕреза — бЕлая,

— грЕбень (Е)

Необходимо отметить, что методисты М. Гафитулин и Т. Попова настоятельно рекомендуют не навязывать учащимся ассоциации. С их точки зрения, ценность в работе над появлением ассоциативного образа заключается в наличии у каждого учащегося своего ассоциативного образа [Гафитулин, Попова 1994].

Однако работа в группе **Сети творческих учителей «Наш орфографический словарь» под руководством Захаровой Т. А.** и практика реализации ассоциативного приема в ходе изучения правописания трудных слов позволяет сделать иной вывод: использование приема ассоциаций при изучении словарных слов эффективно, если ассоциации:

— предлагаются учителем,

— подбираются учеником,

— подобранные учениками и предложенные учителем активно обсуждаются в классе, каждый из учащихся выбирает для себя ту ассоциацию, которая ему ближе.

Способность ассоциативно мыслить по-разному развита у детей и может потребовать, по крайней мере, на начальном этапе работы, активной помощи педагога при решении задачи поиска близкой и яркой (эмоционально окрашенной) ассоциации. В случае если учащиеся хорошо справляются с этой задачей сами, учителю все равно имеет смысл продемонстрировать свой ассоциативный образ ученикам, помогающий лучше усвоить правописание слова, для своеобразного обмена опытом.

Учителями-словесниками, входящими в **творческую группу Захаровой Т. А.**, были созданы и оформлены при помощи презентаций, выполненных в Power Point, иллюстрированные словарные статьи, целью которых стало обогащение словарного запаса учащихся и мотивация их на осмысленное запоминание словарных слов при помощи развития ассоци-

ативного мышления. Практика показала, что регулярное использование на уроках мультимедийных словарных статей помогает задействовать различные виды памяти учащихся, что способствует запоминанию словарных слов и их правильному написанию.

Необходимо отметить, что использование педагогами информационно-коммуникационных технологий в работе над ассоциативным орфографическим словарем не было самоцелью. Выбор мультимедийной формы словаря был обусловлен необходимостью привлечения к достаточно большому и разнообразному информационному материалу, преподнесение этого материала в лаконичной, наглядной и доступной для восприятия учащихся визуальной и аудиальной формах. Ассоциативные связи изучаемых слов, призванные развивать разные виды памяти учащихся, на уроках подкрепляется кинестетически: с помощью так называемого «запоминай через делание» — тренировкой мышечной памяти учащихся при правильном написании трудных слов.

Рассмотрим в качестве примера механизм построения нескольких словарных статей с использованием двух видов ассоциаций — по смежности и по сходству.

#### Ассоциации по смежности

**Словарная статья «Диван».** Данный вид ассоциаций образуется по терминологии Т. А. Захаровой в случае «близкого расположения предметов во времени или пространстве». Нами этот вид ассоциаций был использован при создании мультимедийной словарной статьи «диван», в основу которой положена пограничная палиндрому форма-оборотень «на вид», то есть слово, которое читается слева направо иначе, чем справа налево. В вопросительное предложение *Каков диван на вид?*, размещенное на первом слайде презентации, одновременно включены словарное слово «диван» с безударной гласной «И» в корне и его «слово-оборотень» — «на вид». Именно перевертыш «на вид» становится опорным при запоминании гласной в изучаемом словарном слове, потому что в слове «вид» буква «И» является ударной.

Во время демонстрации слайдов словарной статьи «Диван» есть возможность привлечь учащихся к активному осмыслению нового материала. Например, им может быть предложено задание: *«Рассмотрев предлагаемую иллюстрацию, письменно ответьте на вопрос: «Каков диван на вид?» Используйте в своем ответе словарное слово «диван».* После зачитывания ответов учащихся учитель демонстрирует собственное предложение: *«На вид этот дивный диван мягок, красив и удобен».* И обращает внимание на то, что и в этой фразе встречается уже два слова с ударной буквой «И».

Таким образом, работая над одним словом, учитель использует как всем хорошо известные традиционные приемы (составить предложение с изучаемым словом), так и редко используемый ассоциативный прием, что позволяет творчески работать со словом и ученику, и педагогу.

**Словарная статья «Квартира».** Ассоциация по смежности играет важную роль и в словарной

статье «квартира». Обращение к этимологии слова, выявление латинского корня *Quartale* (четверть) позволяет расширить представление учащихся об обогащении русского языка путем заимствований из других языков. Слова: «квартира», «квартал», «кварта», как правило, учащиеся не связывают между собой, поэтому выявление общего латинского корня (где «А» — ударная) помогает начать анализировать значение каждого из слов, находить общее и различное в их семантике.

Художественный образ Шерлока Холмса из произведений Артура Конан Дойля, использованный в мультимедийной словарной статье, делает сложный этимологический материал доступным для учащихся. Дизайн слайда, звуковой файл с увертюрой В. Дашкевича к художественному фильму «Шерлок Холмс и Доктор Ватсон» удачно сочетаются в презентации, связывая один из шедевров английской литературы с шедевром русского кинематографа. Важным композиционным элементом презентации можно считать «детективный» вопрос-загадку, заданный Холмсом учащимся: *«Юные сыщики! Вспомните еще одно слово с латинским корнем Quartale».* После того как ученики запишут ответы в тетрадах, им демонстрируется ответ «Холмса»: слово «квартет».

Данная статья ассоциативного словаря не только помогает запомнить написание слова «квартира», обращая внимание на его этимологию, но и расширяет кругозор учащихся, вызывает интерес к художественному произведению, мотивирует на получение новых знаний.

#### Ассоциации по сходству

**Словарная статья «Цветовые» прилагательные».** Прилагательные «лиловый», «сиреневый», «бирюзовый», «фиолетовый», обозначающие цвета, объединены в мультимедийной словарной статье тематическую группу и представлены при помощи ассоциации по сходству написания. Во всех приведенных выше прилагательных в первом слоге встречается безударная гласная «И». Обратив внимание на эту орфограмму в корнях слов позволяет анимационный эффект — добавление «буквы-бабочки» на место безударной гласной. Под словарными словами на слайде размещено предложение: *Лиловый, фиолетовый, бирюзовый, сиреневый — оттенки синего цвета.* Опорным словом для запоминания написаний всей тематической группы слов является прилагательное «синий», в котором буква «И» в первом слоге ударная.

Прочность знаний написания ошибкоопасных мест в «цветовых» прилагательных обусловлена тем, что gif-анимация помогает сосредоточиться учащимся на орфограмме. Учитель, делая эмоциональный акцент на визуальных образах, активизирует тем самым зрительную и слуховую память своих учеников.

**Словарная статья «Семафор».** Благодаря использованию ассоциации по сходству этимологически родственных слов, учащиеся легко запоминают слово «семафор» и не делают ошибок при его написании после работы с ассоциативной словарной

статьей. Особенность словарной страницы с этим словом — применение элемента игры, что позволяет ученику стать активным участником изучения нового слова. Личностно-ориентированный подход, реализуемый во время демонстрации презентации в классе, помогает педагогу сделать учащихся со-участниками открытия.

Первый слайд словарной статьи рассказывает об истории появления слова «семафор» в русском языке. Следующий кадр — семафорная азбука, рядом с которой при помощи знаков азбуки зашифровано слово «семафор». Для разгадывания задуманного слова учащимся дается от 1 до 2 минут.

После выслушивания ответов учащихся учитель показывает правильный ответ на поставленный вопрос. Благодаря этой игре, используемой на уроке русского языка, ученики не только узнают о написании сложного слова, но и получают представление о первоначальном значении слова, графические объекты помогают сделать материал наглядным.

Последний слайд словарной статьи демонстрирует опорные слова: «сема» (знак) и «семантика» (значение, смысл отдельного слова, оборота речи), в которых буквы «Е» и «А», безударные в словарном слове, становятся ударными. Введение слов-опор обогащает представление учеников об изучаемом слове.

Стремление учителя сохранить лучшие традиции образования и использовать инновационные приемы с целью улучшения качества обучения станет возможным на уроках русского языка благодаря использованию «Нашего орфографического словаря», гармонично сочетающего в себе традиции и новаторство.

Нет сомнения в том, что регулярное использование ассоциативного словаря на уроках русского языка позволит добиться высоких результатов, повысить мотивацию к изучению словарных слов. Спустя несколько недель усвоения словарных слов при помощи ассоциаций, предложенных педагогом, учащиеся отметят, что работа над словарными словами становится занимательной, а запоминание словарных слов, их значений, этимологических связей становится легче.

Сложности в усвоении материала могут возникнуть в тех случаях, когда предложенные учителем ассоциативные связи будут не очень понятны и близки ученикам. Для решения этой проблемы возможен сле-

дующий этап работы со словарем, задачами которого станут: привлечение учеников для создания собственных ассоциаций при работе над словарным минимумом на уроках русского языка и литературы, оформление учащимися презентаций словарных статей, основанных на подобранных ассоциациях.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Гафитулин М., Попова Т.* Слово о словарном слове. — Режим доступа: <http://www.trizminsk.org/e/23203.htm> (дата обращения: 09.12.2015).

*Захарова Т. А.* Задание №1 для участников творческой группы «Наш орфографический словарь». — Режим доступа: [http://it-n.ru/communities.aspx?cat\\_no=140703&d\\_no=134474&ext=Attachment.aspx?Id=47747](http://it-n.ru/communities.aspx?cat_no=140703&d_no=134474&ext=Attachment.aspx?Id=47747) (дата обращения: 09.12.2015).

*Захарова Т. А.* Задание №2 для участников творческой группы «Наш орфографический словарь». — Режим доступа: [http://it-n.ru/communities.aspx?cat\\_no=140758&d\\_no=140555&ext=Attachment.aspx?Id=50629](http://it-n.ru/communities.aspx?cat_no=140758&d_no=140555&ext=Attachment.aspx?Id=50629) (дата обращения: 09.12.2015).

*Захарова Т. А.* Задание №3 для участников творческой группы «Наш орфографический словарь». — Режим доступа: [http://it-n.ru/communities.aspx?cat\\_no=157996&d\\_no=155954&ext=Attachment.aspx?Id=58805](http://it-n.ru/communities.aspx?cat_no=157996&d_no=155954&ext=Attachment.aspx?Id=58805) (дата обращения: 09.12.2015).

*Захарова Т. А.* Задание №4 для участников творческой группы «Наш орфографический словарь». — Режим доступа: [http://it-n.ru/communities.aspx?cat\\_no=182246&d\\_no=181249&ext=Attachment.aspx?Id=73105](http://it-n.ru/communities.aspx?cat_no=182246&d_no=181249&ext=Attachment.aspx?Id=73105) (дата обращения: 09.12.2015).

*Захарова, Т. А.* Задание №5 для участников творческой группы «Наш орфографический словарь». — Режим доступа: [http://it-n.ru/communities.aspx?cat\\_no=132241&d\\_no=196347&ext=Attachment.aspx?Id=82459](http://it-n.ru/communities.aspx?cat_no=132241&d_no=196347&ext=Attachment.aspx?Id=82459) (дата обращения: 09.12.2015).

*Текучев А. В.* Методика русского языка в средней школе / А. Ф. Ломизов. — Изд. 3-е, перераб. — М.: Просвещение, 1980. — 414 с.

*Сараева, А. Н.* Как проверить «непроверяемое» слово (пособие для средней школы) / М. Л. Емельянова, И. Ю. Кутина. — М.: ООО «Грамотей», 2005. — 280 с.

*Ладыженская Т. А., Зельманова Л. М.* Практическая методика русского языка 5 класс / В. Л. Складорова, Г. Н. Владимирская. — М.: Просвещение, 1994. — 287 с.

*Чепурных Д. Н.* Развитие мотивации к изучению химии через ассоциативное мышление. — Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/510475/> (дата обращения: 09.12.2015).

#### Данные об авторе

Квашнина Елена Сергеевна — директор МБУ ИМЦ «Екатеринбургский Дом Учителя».

Адрес: 620014, Россия, г. Екатеринбург, ул. Воеводина, 4.

E-mail: [ekvahnina@gmail.com](mailto:ekvahnina@gmail.com).

#### About the author

Kvashnina Elena Sergeevna is a Director of Ekaterinburg Center for Teachers' Association.

## ИДЕТ УРОК

УДК 372.881.161.1'366:371.321  
ББК 4426.819=411.1,21-270

Е. А. Сухова  
Миасс, Россия

### ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О МОРФЕМНОМ ЧЛЕНЕНИИ СЛОВА В 6 КЛАССЕ НА УРОКЕ «СВЯЗАННЫЕ КОРНИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ»

**Аннотация.** Цель данной статьи — предложить вариант формирования универсальных учебных действий обучающихся на основе групповой работы по теме «Связанные корни в русском языке». На основе конспекта, помимо освещенного автором сценария проведения урока, можно организовать как работу в парах, так и индивидуальную в виде лабораторной работы, в том числе в форме работы на компьютере с выходом в Интернет, тогда каждый обучающийся будет заполнять свою электронную таблицу, пользуясь сервисом Яндекса «Словари» и другими онлайн-словарями. Урок ориентирован на хорошо подготовленные классы и классы с профилем. Материалы статьи могут быть использованы для организации научной и проектной деятельности по данной теме.

**Ключевые слова:** связанный корень, морфемное членение, групповая работа, этимология, универсальные учебные действия.

Е. А. Suhova  
Miass, Russia

### FORMATION OF THE KNOWLEDGE ABOUT MORPHEMIC SEGMENTATION OF WORD IN THE 6TH GRADE AT THE LESSON ON THE THEME «BOUND RADIX IN RUSSIAN LANGUAGE»

**Abstract.** The purpose of this article is to offer the variant of development of universal learning activities of students on the basis of group work on the theme «Bound radix in the Russian language». Based on the synopsis, in addition to the illuminated script of the lesson, you can organize the work in pairs and the individual in the form of laboratory work, including in the form of a computer with access to the Internet, then each student will fill out your spreadsheet by using the service of Yandex «Dictionaries» and other online dictionaries. The lesson is focused on a well-prepared classes and classes with a profile. The article can be used to organize research and project activities on the topic.

**Keywords:** bound radix, morphemic division, group work, etymology, universal learning activities.

#### Цели урока

**1. Предметные:** формирование знаний об особенностях морфемного членения слов со связанным корнем.

**2. Метапредметные:** формирование способности извлекать информацию из различных источников (познавательные УУД), определять цели предстоящей учебной деятельности (регулятивные УУД), свободно, правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме (коммуникативные УУД).

**Тип урока:** урок открытия новых знаний

**Формы работы:** фронтальная, групповая.

**Оборудование:** Толково-этимологический словарь под редакцией Н.Ю. Шведовой [Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов 2007], Морфемно-орфографический словарь А.Н. Тихонова [Тихонов А. Н. Морфемно-орфографический словарь: 2002], фрагмент учебного пособия Е.А. Земской «Современный русский язык. Словообразование», лист с таблицей, компьютер, проектор, экран.

**Планируемый результат:** уметь правильно членить на морфемы слова со связанными корнями.

#### Ход урока

1. Организационный момент.
2. Создание проблемной ситуации. Наблюдение над языком.

Подобрать предложения со словами *понимать*, *принимать* и *снимать* (или любыми другими из таблицы ниже). Вывести на доску через проектор.

*Есть ли в представленных предложениях однокоренные слова?*

*Можно ли считать, что во всех трех словах представлен один корень?*

*Везде ли можно выделить приставку?*

*В чем особенность этих корней?*

*С какой проблемой мы столкнулись?*

*Как будем её решать?*

3. Работа со словарями по группам.

*Первая группа*, пользуясь морфемно-орфографическими и словообразовательными словарями, выясняет членение предложенных в таблице слов на морфемы, работая с первой колонкой.

*Вторая группа*, пользуясь толковыми словарями, выясняет современное значение слов, заполняя вторую колонку.

*Третья группа* подбирает к данным словам однокоренные с другой приставкой, но такой же морфемной структурой и той же части речи, заполняет третью колонку. Здесь возможно использование словарей гнездового типа (словарь В.И. Даля, гнездовые этимологические словари).

*Четвертая группа* работает с толково-этимологическим словарем, заполняя четвертую и пятую колонку таблицы, возможно использование заранее приготовленных учителем распечаток нужных страниц этимологического словаря, что ускорит

работу. Например, один ученик записывает данные в таблицу, в то время как остальные работают с распечатками, диктует ему.

Современное слово	Современное значение	Однокоренные слова с другой приставкой	От какого слова образовано с точки зрения истории	Значение этого слова
обуть			-	
прибавить			бавить	
одеть			деть	
привыкнуть			выкнуть	
добавить			бавить	
обычай			выкнуть	
вздеть			деть	
обувь			-	
раздеть			деть	
занимать			имать	
понимать			имать	
избавить			бавить	
забава			бавить	
навык			выкнуть	
продеть			деть	
снимать			имать	

#### 4. Сверка данных.

После завершения работы осуществляется проверка. Группы по очереди озвучивают свои результаты, таким образом, в процессе работы таблицы всех групп заполняются полностью. Пользуясь представленной после конспекта информацией, учитель, если требуется, корректирует ответы обучающихся. Возможно дублирование информации в презентации учителя, где с каждым ответом ученика будет заполняться соответствующая ячейка таблицы.

5. Обсуждение полученных результатов, зачитывание отрывка из учебного пособия Е. А. Земской «Современный русский язык. Словообразование».

Сначала стоит спросить детей, какие выводы они сделали, проделав работу, затем задать ряд уточняющих вопросов.

*Сколько разных корней встречено вами в таблице с точки зрения современного языка?*

*Сколько их с точки зрения истории?*

*Почему возникло такое расхождение?*

*Что влияет на вычленение связанного корня?*

Затем предлагается прочесть лежащий у всех на столах отрывок.

*Нашли ли вы подтверждения своим мыслям в прочитанном отрывке?*

*Какие критерии предлагает автор для проверки членности основы?*

#### 6. Рефлексия.

Проводится по решению учителя письменно или устно. Письменный вариант проведения подойдет для урока, организованного в виде лабораторной работы. Тогда лист с таблицей стоит дополнить строками для записи выводов.

#### Информация для учителя

В предложенной таблице с точки зрения истории представлено 5 корней. Корень \*ц, который находим в словах *обуть*, *разуть*, *обувь* в свободном употреблении в славянских языках не зафиксирован, отставляем колонку с производящим пустой. Слова *обуть* — *разуть* коррелируют между собой по семантике, наличие этой пары позволяет выделять в

словах корень -у-, слово *обувь* не имеет пары *розувь*, поэтому здесь корень сливается с приставкой и с ныне непродуктивным суффиксом, наблюдаем процесс опрощения.

Слова *прибавить*, *добавить*, *избавить*, *забава* восходят к корню \*bav, имеющему значение «продолжать, длить, увеличивать, медлить, задерживать, забавлять». В древнерусском языке функционировал глагол *бавитися* — «заниматься, развлекаться», после его архаизации корни слов *прибавить* — *отбавить* — *надбавить* становятся связанными, они соотносятся между собой по значению, а потому выделяем в данных словах корень -бав-. В словах *избавить*, *забава* наблюдаем опрощение, выделяем корни *избав-* и *забав-*.

Слова *одеть*, *вздеть*, *раздеть*, *продеть* восходят к корню \*de — «делать, совершать». В древнерусском языке употреблялся глагол *девать* в значении «класть, помещать, прятать». Со временем семантика слов *одеть* — *надеть* — *раздеть* — *поддеть* (в значении «надеть») оторвалась от семантики глагола *деть*, она специфицировалась, мы выделяем в данных глаголах корень -де-, но понимаем, что на современном уровне развития языка ряд *одеть* — *надеть* — *раздеть* — *поддеть* не осознается однокоренным по отношению к *деть*. В глаголах *вздеть* — *продеть* также выделяем корень -де-, но это уже слова с совершенно иным значением.

Слова *привыкнуть*, *обычай*, *навык* восходят к корню \*vuk. В древнерусском языке глагол *выкнуть* функционировал в значении «приобретать навыки, умение что-л. делать». В словах *привыкнуть* — *отвыкнуть* выделяем корень -вык-. *Обычай* (*обычай*) и *навык* пережили опрощение.

Слова *занимать*, *понимать*, *снимать* восходят к корню \*im — «брать». Древнерусское *имать* употреблялось также в значении «брать». Подробнее об этих словах читать в приведенном ниже отрывке.

#### Отрывок из учебного пособия Е. А. Земской «Современный русский язык. Словообразование»

§41. Как показывает наблюдение, членимость слов со связанными основами зависит от характера их значения. Так, например, в глаголах *отнять* — *отнимать*, *снять* — *снимать*, *поднять* — *поднимать*, *принять* — *принимать*, *разнять* — *разнимать*, *обнять* — *обнимать* приставки имеют ясное пространственное значение, обнаруживающееся и в других словах, и поэтому вычленяются из состава слова. Благодаря этому перечисленные слова не утрачивают своей членимости, хотя радикалоид -ня/-ним- в современном языке обладает лишь остаточной выделимостью из состава слова. В этих и им подобных словах центр смысловой тяжести слова перенесен на приставку, она более значима в составе слова, чем бывший корень. А в других словах с тем же этимологическим корнем — *понять* (постигнуть умом), *внять* — приставки не выделяются, их значение в слове неясно, так как эти слова утратили свои первоначальные конкретные значения. В этих глаголах «заросли швы» (границы) между приставкой и корнем, и они стали нечленимыми.

§42. Членимость слов с радикаоидами зависит не только от характера значения слова, но и от принадлежности слова к той или иной части речи, а также от наличия в языке слов, соотносительных с данным по семантике и морфемному составу.

Рассмотрим членимость слов *обуть*, *разуть* и *обувь*. Попробуем разделить на составные части глаголы *обуть* и *разуть*. Каков их состав? В этих словах ясно выделяются приставки *об-* ('направление действия вокруг предмета': *обмотать*, *облепить*, *обвязать*) и *раз-* ('действие, противоположное другому действию': *обмотать* — *размотать*, *обвязать* — *развязать*) и аффикс инфинитива *-ть*. Как остаток выделяется корень *-у-*. Сам по себе он ничего не значит. Отдельно он не употребляется, встречается только в связанном виде — в окружении приставки и суффикса. Тот же корень с этимологической точки зрения, несомненно, сохранился в существительном, *обувь*. Однако с синхронной точки зрения он в этом слове не выделяется, потому что окружение этого бывшего корня — приставка и суффикс — в имени существительном не вычленяется, как в глаголах. Здесь играет роль и значение этого существительного — конкретного предмета (а не процессуальное) — и отсутствие слов, противопоставленных существительному по семантике («розуви» нет).

Ведь и в глаголах радикаид *-у-* не выделяется сам по себе, а лишь вычленяется как остаток от легко выделяемых приставки и флексий (ср.: *обуть*, *обул* и пр.). Глаголы *обуть* и *разуть* противоположны по значению, и эта противоположность, противопоставленность их значения, связывается с различием значения приставок *раз-* и *об-* (остальные части слова

совпадают у этих глаголов). Поэтому-то приставки так легко и выделяются из состава этих глаголов. Показатель инфинитива также вычленяется очень отчетливо, так как это распространенная и деятельная морфема, встречающаяся в тысячах слов. Совсем не такую роль играют суффикс и приставка в существительном *обувь*. Значение приставки в этом слове не ясно, хотя вообще в языке приставка *об-* живая; в языке нет существительного с тем же корнем, но с другой приставкой. Что касается суффикса *-вь*, то он мертвый и значение его говорящим совсем непонятно. Поэтому слово *обувь* в современном языке простое, нечленимое.

#### ЛИТЕРАТУРА

Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование. — М.: Флинта, Наука, 2006. — С. 50—55.

Сухова Е. А. Исторические причины связанности в современном русском языке корня \*de // Язык как система и деятельность—5. Материалы Международной научной конференции; Южный федеральный университет / под общей ред. Л. Б. Савенковой, Е. Я. Кедровой. — Ростов-н/Д: издательство ЮФУ, 2015. — С. 137—138.

Тихонов А. Н. Морфемно-орфографический словарь: Около 100 000 слов / А. Н. Тихонов. — М.: АСТ: Астрель, 2002. — 704 с.

Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х томах / автор: В. И. Даль. — Издательство: Рипол Классик Год: 2006. — 2757 с.

Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова — М.: ИЦ «Азбуковник», 2007. — 1175 с.

Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4-х т. — М.: СПб.: Азбука, 1996.

#### Данные об авторе

Сухова Екатерина Александровна — аспирант 2 курса Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Челябинский государственный педагогический университет», учитель русского языка и литературы Муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Основная общеобразовательная школа № 5» г. Миасса.

Адрес: Россия, Челябинская область, г. Миасс, Копейская, 40.

E-mail: ekaterina\_suhova@list.ru.

#### About the author

Suhova Ekaterina Alexandrovna is a 2nd year postgraduate student of Chelyabinsk State Pedagogical University, a Teacher of Russian Language and Literature of the General Education School № 5 in Miass.

УДК 372.881.161.1'366:371.321  
ББК 4426.819=411.1,21-270

А. В. Крапивина  
Екатеринбург, Россия

## КОНСТРУКТ УРОКА «ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ КАК ЧАСТЬ РЕЧИ. ПОВТОРЕНИЕ ИЗУЧЕННОГО В 5 КЛАССЕ»

**Аннотация.** В статье представлена разработка урока русского языка для 6 класса по теме «Имя существительное как часть речи. Повторение изученного в 5 классе» с методическим обоснованием и характеристикой формируемых и развиваемых универсальных учебных действий и предметных умений. Автор на практическом примере показал, как возможно использовать различные приемы, формы работы и оценки, чтобы активизировать деятельности учащихся и вовлечь весь класс в работу. Учителем был выбран нетрадиционный жанр урока — урок-путешествие, в ходе урока используются информационно-компьютерные технологии, материалом послужил мультфильм «Головоломка». В ходе урока используются актуальные педагогические методы и приемы: практический объяснительно-иллюстративный метод, приемы индивидуальной и фронтальной формы обучения. Материалы урока оформлены в весьма актуальную форму — конструктор, что делает конспект урока ясным и понятным для восприятия и анализа, а также соответствующим требованиям ФГОС.

**Ключевые слова:** конструктор, имя существительное, урок-повторение, урок-путешествие, мультфильм «Головоломка».

A. V. Krapivina  
Yekaterinburg, Russia

## THE CONSTRUCT OF THE LESSON «A NOUN AS A PART OF SPEECH. REPETITION OF STUDIED IN 5TH GRADE»

**Abstract.** The article presents the development of the Russian language lessons for grade 6 on the theme «The noun as a part of speech. The repetition studied in the 5th grade» with methodological rationale and characteristics formed and develop universal educational actions and substantive skills. The author of a practical example has shown how it is possible to use various techniques, forms of assessment and to intensify the activities of the students and to involve the whole class work. Teacher was chosen unconventional genre lesson — a lesson-journey, during a lesson using information and computer technology, material served as the cartoon «Puzzle». During the lesson teacher uses current pedagogical methods and techniques: a practical method for explanatory and illustrative techniques of individual and frontal forms of teaching.

Lesson materials furnished in the form of very relevant — a construct that makes the outline of the lesson clear and understandable to the perception and analysis, as well as the relevant requirements of the Federal State Educational Standard.

**Keywords:** construct, noun, lesson-repetition, lesson-travel, cartoon «Inside Out» («Puzzle»).

Русский язык по праву считается одним из самых сложных предметов в школе. Наряду с высоким уровнем трудности многих тем, педагог сталкивается с необходимостью многократного повторения обучающимися одних и тех же теоретических сведений и практических операций. В связи с этим полезным представляется связывать уроки с актуальными, интересными, соответствующими возрасту обучающихся моментами, а также использовать различные приёмы, формы работы и оценки для активизации деятельности учащихся и вовлечения в работу всего класса. Так, для урока-повторения по теме «Имя существительное» была выбрана форма — урок-путешествие по мотивам популярного мультфильма «Головоломка» (2015 год). Опрос показал, что около 70% шестиклассников его посмотрели, и большинство из них назвали его в числе любимых. Помимо того, что этот мультфильм сейчас очень популярен, его содержание имеет воспитательный характер, например, сюжетом утверждается ценность семьи. Плюс тема его: воспоминания, память созвучна планируемому предметным результатам данного урока, а именно: вспомнить, объяснить, что такое имя существительное, уметь определять его морфологические признаки и роль в предложении (морфологический анализ слова), уметь грамотно писать имена собственные;

Кроме того, чтобы избежать простого дублирования темы из 5 класса, в урок введены элементы нового не только в плане языкового материала, но и относительно содержания (грамматическое доказательство одушевленности/неодушевленности – совпадение падежных форм). При подготовке к уроку мы использовали разработки конструкторов урока, предложенные А. А. Гином в книге, Приемы педагогической техники» [Гин 2001] и материалы по составлению плана-конспекта урока Н. В. Кубриной [Кубрина. URL: <http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/konstruktor-uroka>].

\*ТСО и материалы к уроку: компьютер (с MicrosoftOffice) и проектор, презентация MicrosoftPowerPoint, кружки с двусторонней печатью — ч/б и цветной (задачи урока для крепления на доске и переворачивания на цветную сторону после прохождения этапа: «значение и вопрос», «одушевленные и неодушевленные», «собственные и нарицательные», «склонение», «род, число, падеж», «роль в предложении»), магниты (6 шт.), раздаточный материал для групповой работы в конвертах (6 шт.), клей (6 шт.), стикеры (3 цвета по количеству учащихся), лист А3; авторы учебника, предусмотренного для выполнения домашнего задания: Т. А. Ладыженская, М. Т. Баранов, Л. А. Тростенцова и др.

**Ключевые этапы урока** с описанием содержания деятельности учащихся (\*курсивом дана ха-

рактика формируемых и развиваемых универсальных учебных действий и предметных умений: П — познавательные, К — коммуникативные, Л — личностные, Р — регулятивные):

### 1. Мотивационный этап

Классифицируют слова по самостоятельно определенному основанию: учебник, задание, урок, дневник, игра, мультфильм, велосипед, прогулка, две группы: учёба-развлечения. Находят общее — все слова — имена существительные, выходят на тему. Записывают число и тему урока.

*Л: положительно относятся к учению, выполняют действия смыслообразования.*

*К: слушают, участвуют в коллективном обсуждении проблемы.*

*П: выделяют общий признак двух или нескольких предметов или явлений и объясняют их сходство; объединяют предметы и явления в группы по определенным признакам, сравнивают, классифицируют и обобщают факты и явления;).*

### 2. Целеполагание

Осознают, что тема изучается не впервые.

Ставят цель урока: повторить изученное по теме «Имя существительное как часть речи».

Вспоминают и восстанавливают сюжет мультфильма «Головоломка».

Определяют структурные элементы морфологического разбора имени существительного (оформлены в виде кружков с двусторонней печатью — ч/б и цветной, их крепят на доску ч/б стороной и переворачивают на цветную после прохождения этапа): «значение и вопрос», «одушевлённые и неодушевлённые имена существительные», «собственные и нарицательные имена существительные», «склонение», «род, число, падеж», «роль в предложении».

*Р: ставят цель, планируют, прогнозируют.*

*К: высказывают свою точку зрения.*

*Л: дают нравственно-этическую оценку сюжету мультфильма.*

### 3. Повторение по этапам (путешествие)

1. Значение и вопрос имени существительного

Получают мозаику в конвертах для групповой работы, распределяют роли. Выполняют задание: заполните пропуски в определении имени существительного, вклеив нужные слова. Выполняют самопроверку. Переворачивают кружок «Значение и вопрос» на доске на цветную сторону.

2. Одушевленные и неодушевленные имена существительные

Устно формулируют свою позицию по проблеме задания: однажды героиня нашего мультика Райли поспорила с одноклассником о том, одушевлённое или нет существительное «растение». Помогите разрешить этот спор. Не забудьте про аргументы.

Вопрос (кто? — одушевленное, что? — неодушевленное) и совпадение падежных форм (у одушевлённых существительных во множественном числе форма винительного падежа совпадает с формой родительного падежа; у неодушевленных существительных во множественном числе форма винительного падежа совпадает с формой именительного падежа).

Размышляют над вопросом: почему мог возникнуть этот спор, при затруднении слушают учи-

теля: ответ следует искать в глубокой древности. Наши далёкие предки живым считали только то, что бегают, летает или плавают. А растения ведь стоят на месте. В то время еще не было учения о живой природе, поэтому весь растительный мир с точки зрения грамматики оказался неодушевленным. Переворачивают кружок «Одушевленные и неодушевлённые» на доске на цветную сторону.

3. Собственные и нарицательные имена существительные

Выполняют задание «паутинка»:

1. перенесите таблицу в тетрадь,

2. дайте название колонкам,

3. соедините стрелками слова из первой колонки с нужными словами из второй.

(Нарицательные)	(Собственные)
река	«Головоломка»
мультфильм	«Лимпопо»
головоломка	Лимпопо
аквапарк	«Кубик Рубика»

Взаимопроверка.

Опираясь на записанные слова, вспоминают и формулируют правило правописания имён собственных (пишутся с большой буквы, названия выделяются кавычками).

Переворачивают кружок «Собственные и нарицательные» на доске на цветную сторону.

1. Склонение

Называют склонения. Вспомнив увлечение героини мультфильма Райли, выполняют задание «Хоккей» Команды — это склонения. Распределяют слова, которые диктует учитель по колонкам. В итоге один ученик записывает на доске счёт (2:3:2).

1 (ж.р., м.р., а,я)	2 (м.р., ср.р., нулевое, о,е)	3 (ж.р., нулевое - Ъ)
Дружба	Удивление	Радость
Удача	Счастье	Любовь
	Успех	

Переворачивают кружок «Склонение» на доске на цветную сторону.

4. Род, число, падеж

Определяют род, число и падеж выделенных существительных в выданном тексте:

Отзыв

Вчера мы с братом сходили в кинотеатр на «Головоломку». Интересный сюжет, необычные герои, хорошая графика — это далеко не все плюсы мультфильма. Всем рекомендую!

Переворачивают кружок «Род, число, падеж» на доске на цветную сторону.

\*Вариативная часть урока:

• Если время позволяет, переходим к последнему этапу путешествия:

5. Синтаксическая роль

Подчеркивают в том же тексте (отзыв) выделенные существительные как члены предложения. Делают вывод о возможности имени существительного быть любым членом предложения.

Переворачивают кружок «Роль в предложении» на доске на цветную сторону.

• Если времени не достаточно для 6 этапа, оставляем эту задачу на домашнее повторение, пере-

ходим к следующему этапу урока (предусмотрено в презентации гиперссылкой).

*Р:* принимают и сохраняют учебную задачу, используют критерии оценки учебной деятельности своей и другого, осуществляют взаимоконтроль и самоконтроль; выдвигают версии решения проблемы.

*П:* строят логическую цепь рассуждений; извлекают необходимую информацию; объединяют предметы и явления в группы по определенным признакам; определяют обстоятельства, которые предшествовали возникновению связи между явлениями; делают вывод на основе критического анализа разных точек зрения, подтверждают вывод собственной аргументацией.

*К:* слушают и вступают в диалог; организуют учебное взаимодействие в группе; принимают позицию собеседника.

*Л:* уважительно и доброжелательно относятся к другому человеку, его мнению, готовы и способны вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания.

#### IV Рефлексивно-оценочный этап

Возвращаются к цели, делают вывод о ее достижении.

Определяют, что нового узнали.

Оценивают личный результат, выбирая соответствующий стикер, и клеят его на лист А3:

Оранжевый — вспомнил все об имени существительном: могу найти его в тексте, определить признаки (при завершении 6 этапа повторения — и роль в предложении).

Розовый — вспомнил частично: есть 1—2 признака, определить которые мне пока трудно.

Жёлтый — требуется повторить тему еще раз.

Видят общий результат всего класса, составленный из результата каждого.

В соответствии с личным результатом получают дифференцированное домашнее задание:

- Если этап 6 повторения был проведен:

Оранжевый — написать текст на тему «Мое увлечение» (минимум 5 предложений). Выписать из него 5 сущ. и определить их морфологические признаки.

Розовый — упр. 247 (у всех сущ. определить те признаки, которые вызывают у вас затруднение).

Жёлтый — упр. 247 (по заданию).

- Если этап 6 повторения не вошел в урок:

Оранжевый — написать текст на тему «Мое увлечение» (минимум 5 предложений). Выписать из него 5 сущ. и определить их морфологические признаки, их же подчеркнуть как члены предложения.

Розовый — упр. 247 (у всех сущ. определить те признаки, которые вызывают у вас затруднение).

Жёлтый — упр. 247 (по заданию).

*Р:* сверяют свои действия с целью, анализируют и оценивают образовательные результаты; выбирают домашнее задание в соответствии с самооценкой (индивидуальная образовательная траектория).

*К:* строят небольшие монологические высказывания.

*Л:* осознают себя как личность и как часть группы, влияющую на общий результат.

Данный урок был проведен в 6-ом классе и показал эффективность выбранных форм и приемов организации, учащиеся активно работали, с интересом выполняли все задания, на рефлексивном этапе высоко оценили личные достигнутые результаты.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Гин А. А.* Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя. — М: Вита-Пресс, 2001. — 88 с.

*Конструктор* урока презентация. — Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/153946/>.

*Кубрина Н. В.* План-конспект по теме: КОНСТРУКТОР УРОКА. — Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/konstruktor-uroka>.

*Русский язык, 6 класс. Учебник / М. Т. Баранов, Т. А. Ладьянская, Л. А. Тростенцова, 2011.*

*Таблица-конструктор* — Режим доступа: <https://sites.google.com/site/konstruktoruroka/wi-fi>  
<http://school14irk.ru/index.php/metodicheskaya-rabota/fgos-000/251-interaktivnyj-seminar-sovremennyj-urok-v-svetevnedreniya-fgos-vtorogo-pokoleniya>

#### Данные об авторе

Крапивина Александра Викторовна — учитель русского языка и литературы, МАОУ Гимназия № 116.

Адрес: 620101, Россия, Екатеринбург, ул. Серафимы Дерябиной, 17 а.

E-mail: sas2302@rambler.ru.

#### About the author

Krapivina Alexandra Viktorovna is a Teacher of Russian Language and Literature of the Municipal Educational Institution «Gymnasium № 116», Yekaterinburg.

## ШКОЛЬНЫЕ ОЛИМПИАДЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

УДК 372.881.161.1:371.322.2  
ББК 4426.819=411.1-273

С. А. Ерѐмина  
Екатеринбург, Россия

### ФАКУЛЬТАТИВ ПО ИСТОРИИ ЯЗЫКА КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЕ ШКОЛЬНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация.** В статье описана одна из форм обучения русскому языку в школе в историческом аспекте. В школьной практике преподавания русского языка постоянно приходится сталкиваться с такими явлениями современной языковой системы, объяснение которых требует знания истории языка. Исторические экскурсии, которые можно использовать при проведении уроков русского языка, внеклассных мероприятий, подготовке школьников к олимпиадам по предмету, помогут ученикам сознательнее и глубже усваивать учебный материал, овладеть в совершенстве современным русским языком.

Представленный материал включает задания и упражнения, которые формируют у школьников коммуникативную, лингвистическую и культурологическую компетенцию.

Технологии, представленные в данной работе, ориентированы на языковое развитие, патриотическое, духовное и эстетическое воспитание школьника и включают решение языковых задач. Предложенный факультатив помогает школьникам активизировать самостоятельную работу и развивает исследовательские навыки с языковым материалом.

**Ключевые слова:** история языка на уроках русского языка, углубленное изучение русского языка, нравственное и патриотическое воспитание на уроках русского языка, формирование компетенций обучающихся, факультатив по истории языка.

S. A. Eremina  
Yekaterinburg, Russia

### AN ELECTIVE COURSE ON THE HISTORY OF LANGUAGE AS A FORM OF PREPARING STUDENTS TO THE NATIONAL RUSSIAN SCHOOL OLYMPIAD FOR THE RUSSIAN LANGUAGE

**Abstract.** The article describes one of the forms of learning Russian at school in the historical aspect. The school practice of learning Russian language is constantly faced with the phenomenon of language which difficult to explain for the modern point of view. These phenomena require knowledge of the history of language. Historical tours, which can be used during the Russian language lessons, extra-curricular activities, preparing students for the Olympiad on the subject, will help students more conscious and deeper to absorb training material, master the modern Russian language.

The material includes tasks and exercises that shape students' communicative, linguistic and cultural competence.

The technologies presented in this paper are focused on linguistic development, patriotic, spiritual and aesthetic education of the student and include the solution of language problems. The proposed elective course helps students strengthen independent work and develop research skills with language material.

**Keywords:** history of language at the lessons of the Russian language, advanced study of the Russian language, education of moral and patriotic values at the lessons of the Russian language, formation of students' competences, elective course on the history of the language.

Современные приоритеты государственной политики в области национального образования выдвигают на передний план задачи развития личности школьника как носителя национальной культуры, истории и языка. В связи с этим встает необходимость изучать гуманитарные науки в историко-лингвистическом аспекте. То, что русский язык является важнейшей частью истории и культуры нашего народа, проявляется в школьных программах различных учебных комплексов, которые содержат отдельные темы по истории языка и культуры. Олимпиады по русскому языку в обязательном порядке включают два-три задания, направленных на проверку знаний у учащихся по истории языка и культуры.

Формированию языковой компетенции, по нашему мнению, способствует изучение русского языка в форме историко-лингвистического комментирования. Такая работа способствует развитию интереса к языку, пробуждает творческие способности учащихся и углубляет знания по русскому языку.

В ходе изучения школьного курса русского языка на уроках учитель в доступной форме проводит исторический комментарий к некоторым темам по фонетике, орфографии и морфологии. Существует ряд тем и вопросов в русском языке, которые ученик способен понять лишь в старших классах, на заключительных этапах изучения системы языка.

Сегодня существует достаточно большой арсенал пособий по истории языка и историческому комментированию, помогающих учителю формировать лингвистическую компетенцию учащихся в эволюции языка. Это и классическое пособие для учащихся и учителей «Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе» В. В. Иванова и З. А. Потихи, позволяющее проследить историю фонетических, морфологических и синтаксических явлений русского языка, изучаемых в школе [Иванов, Потиха 1985], а также более сложные учебные пособия Григорьевой Т. М. «Русский язык: Орфоэпия. Графика. Орфография. История и современность» и Штрекер Н. Ю. «Современный

русский язык: Историческое комментирование», нацеленные на углубленное изучение вопросов истории языка и рекомендуемые преподавателям, аспирантам и студентам колледжей и высших учебных заведений [Григорьева 2004], [Штрекер 2005]. Существуют и интересные разработки по историческому комментированию отдельных разделов языка (орфография), например, учебно-методическое пособие Лысовой О. В. [Лысова 2005].

Данный факультатив нацелен на ускоренное освоение ряда проблемных тем, таких как изменение фонетического и графического облика слова, изменения лексического состава и значения слова, а также некоторых морфологических изменений

*Цель курса:* сформировать у учащихся определенный объем знаний о сущности языка как исторически сложившегося национально-культурного явления.

*Задачи курса:*

1) представить в системе историю фонетических, лексических, морфологических и синтаксических изменений с древнего до современного состояния русского языка;

2) сформировать у обучающихся необходимые знания для осмысления особенностей современного русского языка, объясняющихся историческими языковыми процессами;

3) способствовать формированию у обучающихся практических навыков сравнительно – историческо-

го анализа языковых фактов, умения давать исторический комментарий фактам современного русского языка.

Курс имеет практическую направленность: учащиеся учатся анализировать слово, выполнять этимологический анализ, устанавливать закономерности исторического процесса, объяснять правописание словарных слов, ставших таковыми под воздействием фонетических, словообразовательных и семантических изменений.

Приоритетными методами обучения являются структурный и сравнительно-исторический, а также приемы фонетического, словообразовательного и этимологического анализа.

В результате обучения ученик должен

**Знать:**

– перечень необходимых для усвоения каждым учащимся знаний по текущим темам;

**Уметь:**

– анализировать языковой материал и вычленять специфические «темные» слова, немотивированные с позиции современного русского языка;

**Владеть:**

– навыками фонетического, словообразовательного, этимологического и культурно-исторического анализа слова.

Курс рассчитан на 20 часов.

№	Тема	Лекции	Практические занятия	час
1	Графическая и фонетическая системы древнерусского языка в сравнении с современной системой языка.	Изменение фонетического облика слова. Гласные и согласные звуки и буквы.	Чтение древнерусского текста. Графический и фонетический анализ слова.	4 ч.
2	Морфемика и словообразование в историческом процессе	Исторические изменения структуры слова. Опрощение, переразложение, усложнение и утрата производящей лексемы.	Морфемный, словообразовательный анализ. Анализ словообразовательного гнезда.	4 ч.
3	Этимологический анализ слова	Этимологический анализ слова как проверка словарных слов. Этимологические словари.	Этимологический анализ слова. Алгоритм работы с трудными словами	2 ч.
4	Изменение смысловых отношений между словами	Исторические изменения в значении слова (расширение, сужение и изменение значения)	Анализ слов нарицательных, собственных. Анализ фразеологизмов.	4 ч.
5	Исторические изменения в морфологии.	Исторические изменения в глагольных формах	Специфика варьирования глагола и глагольных форм в художественной литературе.	4 ч.
6	Исторические изменения в синтаксисе.	Особенности предложно-падежных форм в художественной литературе XVIII—XIX—XX веков	Анализ специфических грамматических форм, представленных в художественной литературе.	2 ч.

Программой предусмотрены следующие виды контроля: текущий контроль, нацеленный на проверку понимания языковых процессов в форме собеседования в режиме «вопрос – ответ – консультация» и самостоятельной работы с последующим комментированием.

Предлагаем материалы к первой теме факультатива: **Графическая и фонетическая системы древнерусского языка в сравнении с современной системой языка.**

### Лекция 1. Гласные и согласные звуки и буквы древнерусского языка. Изменение фонетического облика слова

#### План лекции.

1. Сравнительная характеристика системы гласных в древнерусском и современном русском языке.
2. Система согласных звуков древнерусского языка.
3. Характеристика редуцированных гласных Ъ и Ы.
4. Общеславянские фонетические процессы – палатализация I, II, III – изменение согласных под воздействием [j]
5. Важнейшие фонетические изменения в языке.
6. Фонетический анализ.
7. Словообразовательный анализ.
8. Этимологический анализ.

**Материалы к лекции:  
Гласные**

Древнерусский язык			Современный русский язык	
Звук	Буква	Название буквы	Звук	Буква
[a], [ja]	<b>а, "</b>	азь / а, а йотированное	[a], [ja]	а, я
[o]	<b>о</b>	онь	[o], [jo]	о, ё
[э]	<b>е ~</b>	есть / е, е йотированное	[э], [jэ]	э, е
[u]	<b>ѐ, і ѓ, ѵ</b>	ижъ и ижица	[i], [j]	и, ѳ (согласный)
[ы]	<b>ѣ</b>	ы	[ы]	ы
[y]	<b>Ѹ ѹ</b>	укъ	[y]	у
[e] [æ:] / [ɛ:] чтение [иє]	<b>ѣ</b>	ять	[jɛ]	е
[o"]	<b>Ѹ ѹ</b>	юс большой, юс большой йотированный	[y]	у
[э"]	<b>Ѹ ѹ</b>	юс малый, юс малый йотированный	[ja]	я
[ъ](о редуцированное)	<b>Ѹ</b>	ер[]	-	-
[ъ](э редуцированное)	<b>Ѹ</b>	ерь	-	-

Редуцированные очень короткие с нечеткой артикуляцией и, реагируя на положение в слове, произносились то четче в сильной позиции, то вяло с более слабым напряжением речи в слабой позиции. Сильную и слабую позицию в слове с несколькими редуцированными определяют с конца слова.

Сильные позиции [ъ] и [ь]	Слабые позиции [ъ] и [ь]
1) в начальном слоге под ударением: дѣшѣти, тѣшѣта	1) в конце неодносложных слов: рабѣ, костѣ, краснѣ
2) перед слогом с редуцированным гласным в слабой позиции: гладѣкъ, жрьѣць, тѣмно, отѣць	2) перед слогом с редуцированным гласным в сильной позиции: днѣсь, жнѣньць, лѣстьць
3) в труднопроизносимой группе согласных, в том числе в приставке или в предлоге: количѣство	3) перед слогом с гласным полного образования (и, ы, ѣ, а, ѣ, о, е): кѣто, чѣто, пѣтица, мѣно-го, вѣсе
4) на конце односложных слов с самостоятельным ударением (союзов и местоимений, но не предлогов): нѣ, тѣ, сѣ	
Падение редуцированных (отмечается в памятниках)	
[ъ] > [о]	[ъ] > ноль звука
[ь] > [е]	[ь] > ноль звука

В некоторых положениях (перед звуками [j] и [и] < [jъ], иногда после гласных) в слове редуцированными могли становиться звуки [ы], [и].

[ы], [и] полного образования	[ѣ], [ѣ] редуцированные
1) перед согласными: мирѣ.	1) перед [j]; 2) перед [и] < [jъ]; 3) после гласных (иногда).
2) в конце слова (после согласных): свекры.	Сильная позиция 1) под ударением: крѣю
	Слабая позиция (только для [и]) 1) перед слогом с гласным полного образования (перед йотированным гласным): [jɛ] (~);

	[ja] ("); [jy] (ѳ): велннѣ~, енк'еннѣ", гостѣю, костѣ\
2) безударная, перед конечным [и] < [jъ]: синнѣ.	2) в конце слова (после гласных): синнѣ, добрыѣ, врабѣи, славиѣ.

**Согласные звуки**

Согласные классифицировались по четырем признакам: по участию голоса и шума (по работе голосовых связок согласные делятся на сонорные и шумные, а шумные, в свою очередь, на глухие и звонкие), по месту образования, по способу образования, по дополнительной палатальной артикуляции (по твердости/мягкости).

Система согласных фонем по 1), 2) и 3) признакам может быть представлена в виде таблицы:

По соотношению голоса и шума	Место образования		Губные	Переднеязычные	Среднеязычные	Заднеязычные
	Способ образования					
Шумные	Взрывные	Звонкие	б	д		г
		Глухие	п	т		к
	Щелевые	Звонкие	в	з-з', ж'	ј	
		Глухие	(ф)	с-с', ш'		х
	Аффрикаты	Звонкие		з'(д' з')		
		Глухие		ц', ч'		
Сложные	Звонкие		ж'д'			
	Глухие		ш'т'			
Сонорные	Дрожание			р-р'		
	Смычно-проходные	Носовые	м	н-н'		
		Боковые		л-л'		

4) по дополнительной палатальной артикуляции (твердости/мягкости) выделяются 4 группы согласных:

Признак твердости / мягкости	Согласные звуки	Употребление согласных
1) всегда	г, к, х	Стоят только перед гласными

твердые		непереднего ряда: година, ноги, р@кы, хыбрь, къррь; исключением являются заимствованные слова: ~вангели~
2) всегда мягкие	ж', ж'д', ш', ч', ц', j, ш'т', з'(<д'з')	Не стоят перед звуками [г], [ú], [о], [h], на месте которых после мягких согласных развиваются [и], [ь], [е], [а]: жешти, вашь, крич"ти, лице, врази, одежд", очищение, "вити
3) могут быть твердыми и полумягкими	б, п, в, (ф), м, д, т	Твердые – перед гласными непереднего ряда: д@бь, п@то, мыто, фарисей Полумягкие – перед гласными переднего ряда: пѣти, тѣм#, бѣдѣти, вѣмь, дев#тъ, мѣхъ.
4) могут быть твердыми, мягкими и полумягкими	р, л, н, с, з(<д'з')	Твердые – перед гласными непереднего ряда: рѣно, глась, сынъ, зьль, вадъ. Полумягкие – перед гласными переднего ряда: ~лень, снъ, непри"знь, з#тъ. Мягкие – перед j: бур", пол~, конь; з(<д'з'), с, когда чередуются с г, х в позиции перед гласными переднего ряда: дроузи (ср. дроугъ), мѡвч (ср. мѡуха).

### Палатализация I

сущность	условия	пример
г > ж'	перед гласными e h ü ê	нога - ножька
к > ч'		крикъ - кричати
χ > ш'		соухъ - соушити

### Палатализация II

сущность	условия	пример
г // з	Перед гласными звуками переднего ряда и, ê (h) из дифтонгов*oi, *ai, *ei	дроугъ - дроузн
к // ч		р@ка - р@цѣ
х // с		доухъ - доуси

### Исторические чередования

Чередование звуков	Пример	Чередование звуков	Пример
З – Ж	возить – вожу	СТ – Щ	простой – проще
Х – Ш	пахать – пашу	Т – С	плести - плету
Ц – Ч	птица – птичка	Т – Ч – Щ	просветить – просвечивать – просвещать
Д – С	брести – бреду	Б – БЛ	любить – люблю
Г – З – Ж	друг – друзья – дружить	В – ВЛ	ловить – ловлю
Д – Ж – ЖД	водить – вожу – вождение	М – МЛ	кормить – кормлю
К – Ц – Ч	рыбак - рыбачить – рыбацкий	П - ПЛ	лепить – леплю
С – Ш	писать – пишу	Ф – ФЛ	графить – графлю
СК – Щ	таскать – ташу		

### Важнейшие фонетические изменения в языке:

До X в. – завершились все процессы палатализации. К середине X в. были утрачены носовые гласные. В XI в. произошло вторичное смягчение согласных.

Приблизительно в середине XII в. произошло падение редуцированных. XII – XV вв. происходит процесс перехода е > 'о. XII – XV вв. наблюдается смягчение заднеязычных согласных. С XIII в. начинаются процессы оглушения конечных звонких согласных и ассимилятивно-диссимилятивные процессы в области согласных в результате падения редуцированных. В XIII – XVII вв. утрачивается звук [ie:], обозначаемый буквой h. В XIV в. начинается процесс аканья. С XIV в. начинается процесс отвердения [ш] и [ж]. С XVI в. начинается отвердевать [ц].

**Практическое занятие 1. Чтение древнерусского текста. Графический и фонетический анализ слова. Основы словообразовательного и этимологического анализа.**

#### Фонетический анализ текста

1. Указать восточнославянские фонетические приметы, содержащиеся в анализируемом тексте.
2. Определить позиции редуцированных Ъ, Ь в тексте, указать факты, отражающие процесс их утраты.
3. Выделить в тексте слова, в корнях которых возможны чередования гласных, установить общеславянский облик корня.
4. Найти в тексте примеры 1-го полногласия и слова с неполногласиями. Восстановить общеславянский облик слова.
5. Объяснить происхождение мягких шипящих ж', ч', ш', шч' (в старославянском шт') и мягких свистящих з', ц', с'.
6. Установить происхождение звука Л: исконный или эпентетический.

#### Словообразовательный анализ

Словообразовательный анализ устанавливает способ образования слова и на этой основе выясняет морфемную структуру слова, которая определяется синхронными (то есть существующими на данном этапе развития языка) мотивационными отношениями с однокоренными словами. Часть речи анализируемого слова.

1. Выделить и охарактеризовать основу слова (производная/непроизводная, членимая/нечленимая).
2. Найти и указать производящую основу.
3. Установить словообразовательное гнездо:
  - указать частеречную принадлежность производных слов;
  - указать, если возможно, количество словообразовательных ступеней, основные способы образования слов.
  - указать словообразовательный формант, его тип (аффиксальный/ безаффиксный).
  - указать морфонологические явления при образовании слова (чередование фонем на морфемном шве и внутри корня, усечение производящих основ, интерфиксация, интерференция (наложение морфов).
4. Установить ступень и способ образования слова.
5. Графически изобразить процесс деривации.

#### Этимологический анализ

В зависимости от характера слова (времени его появления, морфемной структуры и прозрачности

внутренней формы) этимологический анализ может быть более или менее глубоким (дальняя этимология / ближняя этимология — по терминологии Н. М. Шанского). Дальняя этимология требует привлечения разнообразных сравнительно-исторических данных, новейших открытий в области языкознания. Реконструируя первичную форму и значение слова или морфемы, этимолог прослеживает их дальнейшие изменения в разных языках. При ближней этимологии важно установить, из какого языка заимствовано слово, как изменилось его значение и морфемная структура в современном языке.

Этимологический анализ изучает диахронные (то есть существовавшие ранее, на каком-либо прошедшем определенном этапе развития языка) словообразовательные отношения между словами, их первоначальную словообразовательную структуру и первоначальное значение.

#### План анализа.

1. Выделить орфограмму в словарном слове.
2. Определить его этимологический характер (исконное или заимствованное; источник заимствования).
3. Указать опорное слово (этимон), а также (если необходимо) этимологические суффиксы и приставку.
4. Сформулировать лексическое значение объясняемого слова с учетом его этимологии (этимологического значения).
5. Представить этимологическое гнездо или группу одноструктурных образований

Этимологический анализ заимствован из пособия Шелеповой Л. И. «Русская этимология: теория и практика»

Учителю следует также учитывать алгоритм работы по этимологическому анализу, предложенный Т. В. Бабушкиной в электронном учебнике «Этимология»:

1. Определить значение слова в языке наших дней, найти родственные (с точки зрения современного языка!) слова. При этом надо учитывать, что однокоренные слова обязательно должны быть связаны и по смыслу, и на основе действующих в языке словообразовательных моделей. Сопоставление родственных слов позволит выделить корень слова.

2. Далее, надо определить (с помощью этимологического словаря) историческое значение слова, его прежний звуковой облик. Находим (опять-таки с помощью справочников) слова, которые раньше были родственными с анализируемым словом. Сопоставляем эти слова и находим этимологический корень. [Бабушкина. Электронный ресурс].

**Задание 1.** Выделите корни в следующих словах. Объедините слова в группы родственных слов. Подчеркните чередующиеся звуки.

Валежник, валенок, валить, валять, валяться, вразвалку, вывалять, выпариться, грудка, грудинка, грудка, грудюю, грудь, груз, грузило, грузовик, грузовой, грузчик, губа, губастый, губитель, губить, губка, губошлёп, добренький, добро, добровольный, доброжелатель, добряк, душегуб, завалиться, загрузить, запылать, запылиться, лебеда, лебёдка, лебедовый, лебёдушка, лебедь, задобрить, навалиться, нагрудный, недобрый, отвалиться, пагуба, пар, пара, парить, парить-

ся, парный, парнокопытный, паровой, пароход, перевалиться, плоскогубцы, погружаться, подполье, полковик, половой, полоть, привалиться, провалиться, прополка, прополоть, пыл, пылать, пыль, пыльный, пылить, развалиться, развалюха, разгрузка, свалиться, свалить, сгрудиться, сгубить, сухогруз.

**Задание 2.** Распределите слова на группы с точки зрения ясности-неясности их внутренней формы. Подберите однокоренные слова с ясной (прозрачной) внутренней формой

Боровик, весло, видеть, масло, облако, переплётчик, рубаха, сверстник, толокно, устье, чернила, щука, время, дуло, завтрак, кольцо, личинка, мышь, окно, поблажка, свёкор, чёлка, говядина, дерево, жатва, крыльцо, мешок, обкорнать, порошок, сокровище,ovorog, шестерня.

**Задание 3.** Пользуясь аналогией с семейством слов, указанных в левом столбике, найти этимологию слова, помещенного в правом столбике.

Напряжение, напрягать, запрягать, подпруга	тяжесть
Теку, тѣк, поток, приток	тѣплый
Метель, сумятица, смута, мутить	петля
Нести, нѣс, поднос	плот

**Задание 4.** Докажите этимологическую связь между словами.

Принимать – объятие, оборот – отвѣтка, власть – обладать.

**Задание 5.** Объясните варианты этимологически общего корня, опираясь на общеславянские и древнерусские фонетические закономерности.

Еда – есть – яства – туеядец – ел. Вращать – время – ворочусь – оборотень – сверток – веретено – обернуть – верста – поворот – обратно. Наволочка – облако – навлекать – влачить – облачать – облекать – оболочка – волокита – проволока.

**Задание 6.** Прочитайте и переведите древнерусский текст. Сделайте фонетический анализ текста.

Похвалимъ же и мы, по силѣ нашей, малыми похвалами велика" и дивна" сътворышааго нашего Учитель# и наставника великааго кагана нашеѣ землѣ Володимѣра, вьника старааго Игор#, сына же славнааго Св#тослава, иже въ сво" лѣта владычествитѣ мижьствьмъ и храбрьствьмъ прослѣша въ странахъ многахъ, и побѣдами и крѣпостию поминаютьсѣ нынѣ и словитѣ. Не въ хидѣ бо и невѣдомѣ земли владычествоваша, нѣ въ Русьцѣ "же вѣдома и слышима ~сть вьсѣми четырьми коньци землѣ. Сиѣ славныи отъ славныхь рожьс#, благородьнѣ отъ благородныхь, каганъ нашъ Володимѣръ. И възрасть и икрѣпѣвь - отъ дѣтскихъ младости, паче же възмѣжавъ, крѣпостию и силою съвърша"с#, мижьствьмъ же и сьмысльмъ предьспѣ". И ~динодръжьць бывъ земли сво~н, покоровъ подь с# окрѣгъныхъ страны - овы мирьмъ, а непокоривыхъ мечьмъ.

Перевод: Похвалим же и мы, по силе нашей, малыми похвалами великое и дивное сотворившего нашего учителя и наставника великого государя нашей земли Владимира, внука старого Игоря, сына же славного Святослава. Те в лета своего владычества муже-

ством и храбростью прославились в странах многих, и победами, и крепостью поминаются ныне и прославляются. Ибо не в худой и неведомой земле владычествовали, но в Русской, что ведома и слышима всеми четырьмя концами земли. Сей славный – от славных родился, благородный – от благородных, каган наш Владимир. И возрос и окреп – от детской младости вполне возмужав, крепостью и силою совершенствуясь, в мужестве и силе преуспевая. И единодержцем будучи земли своей, покорил под себя окрестные страны – те миром, а непокорные – мечом.

Слово о законе и благодати Киевского митрополита Иллариона.

### Самостоятельная работа

#### Задание № 1

Прочитайте древнерусский текст, переведите на русский язык и ответьте на вопросы:

паче всѣхъ стѹдѣныхъ дѣлъ величанъ" гноушаатъ сѣ богъ (Супральская летопись).

#### В о п р о с ы .

1-2. Выделите исторические корни в слове «величанъ» гноушаатъ и подберите слова современного русского языка с данными историческими корнями, определите исконное значение корня.

#### Задание № 2

Прочитайте древнерусский текст, переведите на русский язык и ответьте на вопросы:

Не дадите стаѣ псѣмъ, ни пометайте бисеръ вашихъ предъ свинѣми, да не поперить ихъ ногами своими и вращесѣ расторгнуть вы (Евангелие от Матфея).

#### В о п р о с ы .

1-2. Выделите исторические корни в слове пометайте, вращесѣ, расторгнуть и подберите слова современного русского языка с данными историческими корнями, определите исконное значение корня.

#### Задание № 3

### Данные об авторе

Еремина Светлана Александровна — кандидат филологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет.

Адрес: 620042, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.

E-mail: swegle@yandex.ru.

### About the author

Eremina Svetlana Alexandrovna is a Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Rhetoric and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University.

Прочитайте древнерусский текст, переведите на русский язык и ответьте на вопросы:

Внидите ѡзкими враты: "кѡ простѣннаѣ врата и широкѣй путь вѡдѣи въ пагиби, и мнози сѣи вхѡдѣи имѣ: Что ѡзкаѣ врата и тѣсныи путь вѡдѣи въ животь, и малѡ ихъ есть, иже вѡрѣтають его (Евангелие от Матфея).

#### В о п р о с ы .

1-2. Выделите исторические корни в слове пагиби, животь и подберите слова современного русского языка с данными историческими корнями, определите исконное значение корня.

### ЛИТЕРАТУРА

Бабушкина Т. В. Этимология [Электронный ресурс] / Т. В. Бабушкина // Понятие этимологии. Этимологический анализ слова. — Режим доступа: <http://www.nelidovo.edu.ru/filialtgu/Babushkina/etimolog/w-1.htm>.

Григорьева Т. М. Русский язык: Орфоэпия. Графика. Орфография. История и современность: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 256 с.

Иванов В. В., Потиха З. А. Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе : пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1985. — 160 с.

Лысова О. В. Исторический комментарий в обучении орфографии: учебно-методическое пособие для учителя. — Уфа, 2005. — 62 с.

Шанский Н. М., Иванов В. В., Шанская Т. В., Краткий этимологический словарь русского языка. Пособие для учителя. Изд. 2-е, испр. и доп. Под ред. Чл.-кор. АН СССР С. Г. Бархударова. М., 1971. 542 с.

Шелепова Л. И. «Русская этимология: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 128 с.

Штрекер Н. Ю. Современный русский язык: Историческое комментирование: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 240 с.

УДК 372.881.161.1:371.322  
ББК 4426.819=411.1-275

Н. В. Фомичева  
Пермь, Россия

## ДИСТАНЦИОННАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ОЛИМПИАДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

**Аннотация.** В статье представляется опыт разработки и проведения исследовательской олимпиады по русскому языку как интерактивной формы организации исследовательской деятельности старшеклассников. Целью данной работы является развитие исследовательской самостоятельности и компетентности учащихся старших классов – будущих студентов и специалистов. Для уточнения теоретической позиции автором определяются понятия «интеракция», «исследовательская олимпиада». Приведенные примеры заданий разных типов дают представление о структуре олимпиады и специфике заданий, моделирующих этапы (компоненты) лингвистического исследования: от анализа языковых явлений, постановки исследовательской проблемы до организации самостоятельного мини-проекта и создания продукта. Ссылка на сайт «Образовательное пространство успеха» МАОУ «Лицей № 2» г. Перми, на платформе которого проводилась апробация разработанных олимпиадных материалов в дистанционной форме, размещенные на сайте материалы позволяют использовать их в практике других учреждений края и России.

Олимпиада «Юный исследователь» разрабатывалась и проводилась по четырем предметам: кроме русского языка, она представлена вариантами по литературе, химии, экологии, что не только расширяет круг пользователей, но и свидетельствует об ее универсальном характере. Анализ результатов олимпиады за 2012, 2013, 2014 гг. позволяет сделать вывод об эффективности интеракции данного типа и ее полифункциональности.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, интеракция, исследовательская олимпиада, полифункциональность.

N. V. Fomicheva  
Perm, Russia

## DISTANT RESEARCH COMPETITION IN RUSSIAN LANGUAGE FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

**Abstract.** In the article the experience of developing and conducting the research competition in Russian Language is presented as an interactive form of organization of research activity of highschoolers.

The aim of the work is development of research independence and competence in highschoolers who are future university students.

To specify the theoretical position the author defines the concepts of «interaction» and «research competition». The examples of the tasks provided give an idea about the structure of the competition and the specificity of the tasks that model the steps (components) of linguistic research: from linguistic phenomena analysis and stating of the research problem to organization of an independent mini-project and creation of a product.

On the Lyceum №2 (Perm) website called «The Learning Success Area» on the basis of which the approbation of the contest materials was done, the materials can be found that are allowed to be used in practice in other schools of Russia.

The competition «Young Explorer» was developed and conducted for four subjects: Russian language, literature, chemistry and ecology, which not only widens the circle of participants, but also shows its all-round character. The analysis of the results for 2012, 2013, 2014 years allows making a conclusion about the effectiveness of this kind of interaction and its multi-functionality.

**Keywords:** research activity, interaction, research competition, multi-functionality.

Инновационные процессы в современной старшей школе, направленные на повышение качества образования, индивидуализацию образовательного процесса, актуализируют поиски эффективных методов учения. Ранее мы уже представляли опыт организации исследовательской деятельности с использованием интерактивных форм на примере исследовательского практикума. Цель настоящей статьи — представить опыт организации дистанционной исследовательской олимпиады по русскому языку как интеракции, реализующей образовательный потенциал исследовательского и интерактивного подходов к обучению.

Под интеракцией нами понимается специально организуемая ситуация учебно-педагогического взаимодействия в реальном или виртуальном (при использовании компьютера) пространстве на основе субъектной позиции участников взаимодействия и системы педагогических средств и условий. Исследовательская олимпиада по русскому языку —

олимпиада, задания которой моделируют этапы (компоненты) лингвистического исследования: от анализа языковых явлений, постановки исследовательской проблемы до организации самостоятельного мини-проекта и создания продукта (словаря, например), что требует от участников владения как предметными знаниями и умениями, так и методологией научного исследования, метапредметными учебными действиями.

Олимпиада по русскому языку была разработана автором статьи в рамках деятельности МАОУ «Лицей № 2» г. Перми в статусе центра инновационного опыта и реализации проекта «Дистанционная поддержка развития исследовательской компетентности учащихся 9—11 классов в области гуманитарного и естественнонаучного образования». Помимо русского языка, олимпиада была представлена вариантами по литературе, химии и экологии. В начале октября 2012 года на платформе сайта «Образовательное пространство успеха»

[<https://sites.google.com/site/licey2dist>], созданного в рамках реализации проекта, состоялась апробация разработанных материалов в форме краевой дистанционной олимпиады «Юный исследователь».

Структура олимпиады включает три части: часть А — тест на выбор одного или нескольких ответов из числа предложенных; часть В — задания с развернутым ответом; часть С — творческое задание, моделирующее элементы собственного исследования. Выполнение заданий предполагает свободное использование любых ресурсов, самостоятельный выбор стратегии исследования и обоснования выводов. Рассмотрим типы и содержание заданий каждой части.

Часть А включает 10 заданий закрытого типа. Четыре из десяти заданий тестовой части — на умение работать с определением научного понятия, владение методологической и лингвистической терминологией. Например: 1) *Какому из указанных элементов научного исследования соответствует определение: «Разновидность вопроса, ответ на который не содержится в накопленном знании и поэтому требует соответствующих практических и теоретических действий, отличных от простого информационного поиска?»*

1. Проблема 2. Метод 3. Объект 4. Гипотеза 5. Эксперимент

2) *Назовите лингвистический термин, соответствующий следующему определению: «Добавочные семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на основное значение слова и служат для выражения эмоционально-экспрессивной окраски».*

1. Контаминация 2. Коннотация 3. Семантизация 4. Сегментация

5. Словоупотребление

Для выполнения этих заданий, помимо владения терминологией, необходимо умение работать с лингвистическими словарями.

Особую группу составляют задания на установление несоответствия термина понятия и примера его иллюстрирующего:

*Укажите несоответствия примера и термина:*

1. единичный — единственный — паронимы

2. плод — плот — омоформы

3. панева, фронт — архаизмы

4. градация, метонимия — стилистические фигуры

5. курень, курник — диалектизмы

Обучающий потенциал олимпиады обеспечивается, в частности, ответами с комментарием, которые по завершении олимпиады размещаются на сайте: «В примере «плод — плот» (2) представлены не омоформы (слова, совпадающие в своем звучании лишь в отдельных формах — той же части речи или разных частей речи: стих (стихотворение) — стих (форма прошедшего времени от глагола стихнуть), а омофоны — разные слова, одинаково звучащие, но имеющие разное написание»; «Несоответствие примеров и понятия в 4: градация является стилистической фигурой (синонимичные названия: фигура речи, риторическая фигура) — оборот речи, синтаксическое построение, используемое для усиления выра-

зительности высказывания; метонимия же не стилистическая фигура, а троп — оборот речи, в котором слово или выражение употреблено в переносном значении в целях большей художественной выразительности. В основе тропа лежит сопоставление двух понятий, которые представляются близкими в каком-либо отношении». Указываются источники информации: Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова «Словарь-справочник лингвистических терминов» (1976), Энциклопедический словарь-справочник «Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты» под редакцией А.П. Сковородникова (2005), что позволяет участникам самостоятельно уточнить детали.

Задание на анализ языкового явления:

*Какие из названных явлений воспроизводятся в текстах «макаронического стиля»?*

1 — увлечение иностранными словами

2 — избыток архаизмов в тексте

3 — смешение слов одного языка со словами другого

4 — смешение книжной и просторечной лексики

5 — смешение книжной лексики и канцеляризмов

а) 1, 4 б) 1, 3 в) 2, 3 г) 4, 5

— и упоминание в ответе сатирической макаронической поэмы И. Мятлева «Сенсации и замечания госпожи Курдюковой за границею, дан л'этранже» (1840—1844), обратят внимание участников на актуальность проблемы чрезмерного увлечения иностранными словами и смешения в речи слов одного языка со словами другого, что может стать темой самостоятельного исследовательского проекта.

9—10 задания тестовой части («Укажите верные утверждения») требуют умения различать близкие языковые явления и выбирать верное утверждение, опираясь на точное понимание смысла этого высказывания, что, как показал анализ результатов, часто вызывает затруднение даже у старшеклассников. Примеры утверждений:

1. Предложения, в котором более одного подлежащего или сказуемого, является сложным.

2. Супплетивные формы — это формы одного и того же слова, образованные от разных корней.

3. Полисемия характерна для всех самостоятельных частей речи.

4. Собирательные существительные имеют только форму единственного числа.

5. -ТЬ в инфинитиве рассматривается как формообразующий суффикс и как окончание.

Часть В представлена четырьмя заданиями открытого типа: на моделирование и анализ этимологической связи слов, лексических рядов, языкового явления.

Рассмотрим задания этой части олимпиады и ответы на них. Задание на анализ этимологической связи между словами «пастель» и «тесто». К какому словарю вы обратитесь для решения задачи? В ответе со ссылкой на этимологический словарь, например, Н. М. Шанского, Т. А. Бобровой (2004), должна быть восстановлена связь: 1) заимствование в 18 в. из франц. яз., где pastel < итал. pastello «цветной карандаш», суф. производного от pasta «тесто»;

2) цветные карандаши делались из сухих красок на тесте.

Примеры заданий на моделирование лексических рядов:

1) Предложите модель (принцип) распределения данных слов по группам.

Писатель, выключатель, преподаватель, обозреватель, преобразователь, усилитель, определитель, смеситель, спасатель, мечтатель, старатель — решение задачи требует понимания «словообразовательного значения» и отличия этого понятия от «лексического значения» и «грамматического значения», в ответе указывается, что суффикс -ТЕЛЬ в приведенных словах является омонимической — совпадающими по своему звуковому составу, но различными по значению (омонимичные морфемы): 1 ряд слов — писатель, преподаватель, обозреватель, преобразователь, спасатель, мечтатель, старатель, где -ТЕЛЬ — суффикс суш. со значением действующего лица; 2 ряд слов — выключатель, преобразователь, усилитель, смеситель, определитель, где -ТЕЛЬ — суффикс со значением действующего предмета.

2) Предложите модель (принцип) распределения данных слов по группам: страж, ворота, молодой, прибрежный, короткий, среда, младенец, берег, вратарь, сторож. Дополните группы недостающими словами.

В ответе указывается принцип распределения данных слов по группам — неполногласное или полногласное сочетание в слове. Первая группа с неполногласием — наличием в пределах одной морфемы сочетаний -ра-, -ля-, -ре-, -ле- (в русском языке в словах из старославянского языка): страж, прибрежный, среда, младенец, вратарь. Вторая группа с полногласием — наличием в словах восточнославянских языков сочетаний -оро-, -оло-, -ере-, -еле-, -ело- (после шипящих) между согласными: ворота, молодой, короткий, берег, сторож. Предлагается дописать: в 1 ряд — краткий, во 2 ряд — середина. В комментарии к ответу дополнительно указывается, что в современном русском языке в случае совпадения значений слово с неполногласием определяется как старославянизм (славянизм) («страж», «брег» — ср. сторож, берег); в тех же случаях, когда в современном русском языке сохраняются оба слова (с полногласием — неполногласием), они оказываются семантически или стилистически разошедшимися («вратарь» и «ворота», «краткий» и «короткий», «младенец» и «молодой», «среда» и «середина»).

Третий тип заданий части В — на анализ языкового материала и формулирование исследовательской проблемы: «Проанализируйте предложенные примеры, назовите представленное явление и сформулируйте исследовательскую проблему: спичрайтер, блоггер, супервайзер, копирайтер, мерчендайзер и т.п.». В процессе анализа участники приходят к выводу, что

указанные слова — иноязычные, явление — заимствование лексики из других языков; исследовательскую проблему можно связать с процессом усвоения иноязычных слов русским языком, анали-

зом интра- и экстралингвистических факторов их появления, анализом сохранения/изменения значения слова, исследованием контекстов разных стилей, и проч. Исследование может стать этапом лексикографического проекта — создание новейшего словаря иностранных слов, дополнение к Словарю специальной лексики (Интернет-лексики, например). Заметим, что все слова английского происхождения, что тоже может стать предметом исследования (проблема происхождения слов, приходящих в русский язык). Определение значения слов и изучение текстов с этими словами позволит сделать вывод об оправданности их интеграции (в случае отсутствия русских эквивалентов) или злоупотреблении иноязычной лексикой, что создает проблему засорения литературного языка, и эта проблема может быть исследована.

Четвертый тип задания предусматривает поиск языкового материала, иллюстрирующего, например, функционирование лингвистической единицы:

Исследуйте процесс появления термина «агноним»: Что означает? Кто его предложил? Каковы интра- и экстралингвистические факторы возникновения проблем, связанных с «агнонимами»? Приведите примеры агнонимов.

Все задания оцениваются: в части А по 1 баллу за правильный выбор варианта ответа, в части В — по 10 баллов. В 50 баллов оценивается выполнение творческого задания-проекта в части С, предполагающего моделирование самостоятельного исследования: от поиска языкового материала до представления результатов исследования в заданной форме. Задание сопровождается описанием критериев с обозначением баллов по каждому из них.

Например: 1) Найдите и исследуйте текстовые объекты (реклама, материалы СМИ, веб-тексты и пр.), содержащие ложное (ошибочное, искаженное с точки зрения языка) представление информации.

2) В целях информационной защиты пользователя, которым является каждый из вас, составьте памятку (инструкцию, алгоритм), выполнение указаний которой позволит защититься от информационных угроз, связанных с заведомым искажением языка.

Оценивается: 1 — Поиск объекта (5 баллов): а) Представление информационного объекта (фотография или текст); б) Представление источника.

2 — Критическая оценка информационного объекта (20 баллов): а) Выявление ошибки; б) Характеристика ошибки; в) Анализ возможных причин (целей) нарушения языковых норм; г) Источники (бумажные /электронные), помогающие избежать языковых нарушений или выявить их.

3 — Переработка информации (5 баллов): а) Редактирование; б) Справочные издания, на которые вы опирались при редактировании.

4 — Памятка для пользователя (потребителя) информации (20 баллов).

Для выполнения подобного рода заданий требуется, во-первых, умение работать с информацией: осуществлять поиск информационного объекта, анализировать его с точки зрения заданного аспекта (нарушение речевых норм, намеренное искажение языка), критически оценивать объект, редактировать

текст, работать со справочной литературой, в частности со словарями. Во-вторых, умение алгоритмизировать исследовательский процесс, умение создавать собственное высказывание, владение научным стилем речи. Как показал анализ результатов, старшеклассники достаточно компетентны в обращении с информацией, в том числе с интернет-ресурсами, но при этом предложенный ими языковой материал (объект) обнаруживал не вполне точное понимание смысла поставленной перед ними проблемы: вместо текстов с речевыми нарушениями исследовались тексты с орфографическими и пунктуационными ошибками. Таким образом, исследовательская олимпиада выполняет еще и диагностическую функцию [Фомичева 2014].

Следующее задание было навеяно прочитанным в интернете текстом следующего содержания: «Предлагаем вам флешмоб! Каждому, кто лайкнет эту запись, в личку прилетит буква. Суть флешмоба — запостить картинку с любимой книгой из детства на эту букву».

Задание состоит из трех блоков:

I — Переведите текст на литературный язык; охарактеризуйте представленное в примере явление; оцените перспективы укоренения подобных слов в языке;

II — Создайте словарь: определите его тип; составьте словник; составьте словарные статьи в соответствии с требованиями к структуре и содержанию словарных статей данного типа словаря;

III — Назовите словарь и напишите Предисловие.

Оценивается: 1 — Перевод, характеристика явления, его оценка (10 баллов).

2 — Качество материала, составление словника, словарных статей (30 баллов): полнота словника, соответствие структуры и содержания словарных статей; самостоятельность исследования языкового явления.

3 — Название словаря и текст Предисловия (10 баллов).

#### Данные об авторе

Фомичева Надежда Васильевна — учитель русского языка и литературы высшей категории, МАОУ «Лицей № 2» г. Пермь.

Адрес: 614089, Россия, г. Пермь, ул. Самаркандская, 102.

E-mail: n-fomicheva@mail.ru.

#### About the author

Fomicheva Nadezhda Vasilievna is a Teacher of Russian Language and Literature of the Lyceum № 2, Perm.

Анализ результатов олимпиады, проводимой ежегодно с 2012 по 2015 гг., позволяет сделать вывод об ее эффективности в развитии исследовательской самостоятельности учащихся и полифункциональности: ее задания можно использовать для обучения способам исследовательской деятельности, диагностики сформированности исследовательской компетентности и для ее развития. Представленные на сайте «Образовательное пространство успеха» по окончании олимпиады аналитические и обучающие материалы: ответы на олимпиадные задания, комментарии, критерии оценивания, работы победителей, дистанционный курс «Введение в исследовательскую деятельность» — повышали образовательный эффект использования предлагаемой интерактивной формы, в которой значительная роль отводится самостоятельности участников. Высокий уровень сформированности исследовательской самостоятельности является требованием современного образования как школьного, так и вузовского.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Выразительные средства* русского языка и речевые ошибки и недочеты: энцикл. слов.-справ. / под ред. А. П. Сковородникова. — М.: Флинта: Наука, 2005. — 479 с.

*Образовательное пространство успеха* — Режим доступа: <https://sites.google.com/site/licey2dist>

Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. — М.: Просвещение, 1976. — 543 с.

Фомичева Н. В. Исследовательская дистанционная олимпиада как форма диагностики сформированности исследовательской компетентности учащихся / М. И. Демидова, Н. В. Фомичева, Ц. Г. Арабули, А. Н. Кошечева, И. Н. Бежина // Пермский педагогический журнал (ПГПУ). — 2014. — № 5. — С. 95—99.

Шанский Н. М. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов / Н. М. Шанский, Т. А. Боброва. — 7-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2004. — 398 с.

## ПЕРЕЧИТЫВАЯ КЛАССИКУ

### СОЦИАЛЬНЫЙ РОМАН В РОССИИ И АНГЛИИ XIX ВЕКА

УДК 821.161.1-311.4(091)»20»  
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)5-444

Ю. М. Проскурина  
Екатеринбург, Россия

#### ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЭТЮД О РУССКОМ СОЦИАЛЬНОМ РОМАНЕ

**Аннотация.** Автор статьи рассматривает не только историю, но и теорию социального романа как жанровой разновидности романа, характеризующейся жанровым многообразием. В статье излагается история жанровой разновидности и история самого термина «социальный роман». Истоки социального романа обнаруживаются непосредственно на рубеже XVIII—XIX вв. В XIX веке социальный роман становится важной составляющей литературного процесса, развивающейся по мере изменений, происходящих в русском реализме. Соответственно, история становления и развития жанровой разновидности оказывается связана с творчеством Ф. Измайлова, Н. Карамзина, М. Лермонтова, А. Герцена, И. Тургенева, Л. Толстого. Прослеживая судьбу термина и споры о жанре, автор статьи обращается к работам В. Белинского, А. Веселовского, М. Бахтина, В. Кожина. Полемичным, с точки зрения автора статьи, является термин «социологический роман», имеющий не столь давнюю историю.

**Ключевые слова:** социальный роман, жанр, В. Белинский, социологический роман, русская литература XIX века.

Yu. M. Proskurina  
Yekaterinburg, Russia

#### HISTORICAL-LITERARY ESSAY ON RUSSIAN SOCIAL NOVEL

**Abstract.** The author of the article introduces not only the history of Russian social novel of the 19th century, but also the theoretical approach to the genre and its varieties. The article presents the history of the generic form and the very term “social novel”. The origins of the social novel are revealed at the turn of the XVIII-XIX centuries. Social novel in 19th century Russian literature became an important and developing genre through the evolution of realism in literature. The history of formation and evolution of the social novel are connected with the works by A. Izmailov, N. Karamzin, M. Lermontov, I. Turgenev, A. Hertsen, L. Tolstoy. The works by V. Belinsky, S. Dudyshkin, M. Bakhtin, N. Kozhinov, A. Veselovsky are cited in the article. From author’s point of view, the relatively new term «sociological novel» are much more polemical than «social novel».

**Keywords:** social novel, genre, V. Belinsky, sociological novel, 19th century Russian literature.

Социальный роман — жанровая разновидность художественной литературы, изображающая много-сторонние связи человека с окружающим миром. По словам В. Г. Белинского, в социальном романе дается «художественный анализ современного общества», поэтому он называется «общественным», или «социальным» [Белинский 1956: 106, 109]. Латинское слово «socium» обычно ассоциируется с понятием совместного, общего, в том числе национального, исторического, сословного, что определяет внутрижанровое многообразие социального романа.

В советский период нашей истории социальный роман воспринимался прежде всего как классовый. Современное понимание социального романа предполагает изображение в нем взаимодействия человека и различных общественно-исторических структур национальной жизни, что связано с особым типом «художественного сознания».

Попытка автора книги «Русский эксперимент» [Зиновьев 1995: 448] противопоставить традиционному социальному роману свой «социологический роман», основанный на особом типе «научного мышления», фактически изымает его творение из области художественного творчества. Подобное отождествление «научного мышления» с «художественным сознанием» было не редкостью у нас в «лихие» 90-е годы прошлого столетия. Но и в наши

дни раздаются отдельные голоса, пишутся диссертации в защиту существования «социологического романа» [Комовская 2013: 198], который, с нашей точки зрения, в лучшем случае относится к одной из разновидностей внутрижанрового многообразия социального романа. А между тем социальный роман имеет богатую историю не только своего существования, но и теоретического осмысления.

Достаточно вспомнить статьи В. Г. Белинского, труды А. Н. Веселовского, М. М. Бахтина, В. В. Кожина и очень многих других отечественных ученых. Собственно А. Н. Веселовский указал на два главных направления в изучении романного жанра: «История или теория романа?» [Веселовский 1939], В. В. Кожин осветил вопрос о происхождении романа [Кожин 1963], В. Я. Кирпотин интересовался типологией русского романа [Кирпотин 1965], а М. М. Бахтин — и характером, и словом, местом романа в эпосе [Бахтин 1975].

В русской литературе одним из первых социальных романов, близких к его трактовке В. Г. Белинским, был роман А. Измайлова 1799—1801 года «Евгений, или Пагубное следствие дурного воспитания и сообщества». Измайлов показал в своем социально-бытовом романе печальные последствия общения человека с аморальной средой. Позднее Н. Карамзин задумался, но не осуществил

социально-исторический роман о человеке своего времени: «Рыцарь нашего времени». Впоследствии этот замысел с новых эстетических позиций успешно реализовал М. Ю. Лермонтов в «Герое нашего времени», почти дословно повторив название предполагаемого романа своего предшественника.

По словам С. И. Еромоленко, М. Ю. Лермонтов вслед за Пушкиным обогатил «становящийся русский реализм художественными открытиями «зрелого» романтизма, прежде всего в освещении души человеческой» [Еромоленко 1999: 16], то есть в создании социально-психологической разновидности романного жанра. Впоследствии русский социальный роман расширяет свои границы за счет внимания к философским, идеологическим и даже утопическим проблемам (Л. Толстой «Война и мир», Н. Чернышевский «Что делать?»). Расширение содержания социального романа, изменение в нем акцентов в изображении общественной жизни обусловлено не только утверждением в нем реализма, но и переменами в самом реализме.

В первой половине XIX века, особенно в ее финале — натуральной школе, реалисты акцентировали в романе трагическую зависимость человека от социальных условий жизни. И. С. Тургенев в это время утверждает: «Обстоятельства нас определяют, они толкают нас на ту или другую дорогу, потом они же нас казнят» [Тургенев 1986: 26].

Во второй половине XIX века, в ее начальных 50-х гг., А. И. Герцен уже заявляет несколько другое: «Нравственная независимость человека такая же неперемнная истина и действительность, как его зависимость от среды» [Герцен 1955: 120]. Во времена В. Г. Белинского больше в социальном романе акцентировалась мысль о зависимости человека от среды, а в середине века реалисты ценили противостояние личности враждебным обстоятельствам. Так, один из ведущих критиков тех лет С. С. Дудышкин писал, что литература 50-х годов тяготеет к изображению «человека крепкого характером, который в состоянии вынести на своих плечах самые затруднительные обстоятельства» [Отечественные записки 1856: 85].

#### **Данные об авторе**

Проскурина Юлия Михайловна — доктор филологических наук, профессор, работала заведующим, профессором кафедры русской и зарубежной литературы, Уральский государственный педагогический университет.

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

E-mail: kafedra\_limp@mail.ru.

#### **About the author**

Proskurina Yulia Mikhaylovna is a Doctor of Philology, Professor; worked as a Head of the Department, Professor of the Department of Russian and Foreign Literature, Ural State Pedagogical University.

Л. Н. Толстой в дневнике за 1853 год утверждает: «Чем труднее и тяжелее обстоятельства, тем необходимее твердость, деятельность и решимость и тем вреднее апатия» [Толстой 1937: 186]. Одна из писательниц тех лет устами своей героини гордо заявляет: «Наша судьба в руках наших. Провидение дало нам волю, ум, разум — а эти три начала многое изменяют в нашей жизни» [Тур 1854: 161].

Именно эти изменения в самом реализме отразились в русском социальном романе и обеспечили ему гегемонию в мировой литературе XIX века.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

*Бахтин М. М.* Вопросы литературы и эстетики. — М.: Художественная литература, 1975. — 504 с.

*Белинский В. Г.* Тереза Дюнойе // Белинский В. Г. Полное собрание сочинений в 13 т., Т. 10. — М.: Изд-во АН СССР, 1956. — С. 102—122.

*Веселовский А. Н.* Избранные статьи. Л.: Художественная литература, 1939. — 572 с.

*Герцен А. И.* Сочинения: в 30 т. С того берега; Статьи; Долг прежде всего, 1847—1851. — М.: Изд-во АН СССР, 1955. — Т. 6. — 562 с.

*Еромоленко С. И.* Феномен Лермонтова в русской литературе // Лермонтовские чтения. — Екатеринбург: НУДО «Межотраслевой региональный центр», 1999. — С. 5—20.

*Зиновьев А. А.* Русский эксперимент. М.: L'Age d'Homme — Наш дом, 1995. — 448 с.

*Кирпотин В. Я.* Типология русского романа // Вопросы литературы. — 1965. — № 7. — С. 104—129.

*Кожин В. В.* Происхождение романа. — М.: Советский писатель, 1963. — 439 с.

*Коловская Е. В.* Жанр социологического романа в творчестве А. А. Зиновьева: дис. ... канд. филол. наук. — Брянск, 2013. — 198 с.

*Отечественные записки.* — 1856. — № 4. — Отд. 2.  
*Толстой Л. Н.* Дневник, 1847—1854 // Толстой Л. Н. Полн. собр. соч.: в 90 т. Серия 2. — М.: Гослитиздат, 1937. — Т. 46. — 609 с.

*Тур Е.* Три поры жизни. Ч. 3. — М.: тип. В. Готье, 1854. — 221 с.

*Тургенев И. С.* Повести и рассказы. 1853—1857 годов. Рудин. Статьи и воспоминания. 1855—1859 // Тургенев И. С. Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. — М.: Наука, 1986. — Т. 5. — 543 с.

УДК 821.111-311.4(Гаскелл Э.)  
ББК ШЗЗ(4Вел)5-8,444

В. О. Возмилкина  
Екатеринбург, Россия

## СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО РОМАНА В ТВОРЧЕСТВЕ Э. ГАСКЕЛЛ: «МЭРИ БАРТОН», «СЕВЕР И ЮГ»

**Аннотация.** Автор статьи ставит целью доказать, что развитие социального романа в английской литературе XIX века многим обязано творчеству Э. Гаскелл. Предполагается, что социальный роман был востребованной жанровой разновидностью в реалистической литературе Великобритании XIX века. В статье социальный роман рассматривается как основа нескольких жанровых модификаций: социально-нравственного, социально-психологического, социально-политического романов. Роман «Мэри Бартон» рассматривается в статье как классический социальный роман эпохи викторианства. «Север и Юг» связан с эволюцией жанровой разновидности к ее социально-психологическому варианту. Оба романа разрабатывают индустриальную тематику, что чрезвычайно характерно для данной жанровой разновидности в литературе XIX века. Промышленный город определяет в романах Э. Гаскелл не только хронотоп и круг проблем произведения, но и систему действующих лиц, разделенных общественными коллизиями. Центральные героини обоих произведений рассматриваются в статье как участницы любовной интриги и как активные представители социального противостояния.

**Ключевые слова:** социальный роман, Э. Гаскелл, чартизм, викторианская литература, социально-психологический роман, «Мэри Бартон», «Север и Юг».

V. O. Vozmilkina  
Yekaterinburg, Russia

## THE FORMATION OF SOCIAL NOVEL IN THE WORKS BY ELIZABETH GASKELL: «MARY BARTON» AND «NORTH AND SOUTH»

**Abstract.** The aim of the article is to prove that social novel was developed due to the works by E. Gaskell in 19th century English literature. It is assumed that social novel was a popular genre of realistic literature in Great Britain of the 19<sup>th</sup> century. The social novel is considered in the article as a base of several generic modifications: socio-psychological, socio-ethic, socio-political novels. «Mary Barton» is regarded in the article as a classical social novel of the 19th century; «North and South» is connected with the evolution of the genre to a socio-psychological version. Both novels deal with industrial theme, which is quite typical to social novel of the 19th century. An industrial center determines in E. Gaskell's works not only chronotope and the problematics of the novels, but the system of personages, differentiated by the social collisions.

The main heroines of both novels are considered in the article as the participants of a romantic intrigue and as active members of social confrontation.

**Keywords:** social novel, Elizabeth Gaskell, Chartism, Victorian literature, «Mary Barton»; «North and South», socio-psychological novel.

Социальный роман в XIX веке был востребованной жанровой разновидностью не только в России, но и в Англии. Разрабатываемой многими писателями-викторианцами — Ч. Диккенсом, Б. Дизраэли, Ш. Бронте, — социальный роман в его поэтапном развитии может быть рассмотрен на примере творчества Э. Гаскелл (1810—1865), которое на протяжении двадцати лет ее литературной деятельности практически полностью связано с «социальными жанрами». Романное творчество Гаскелл обеспечивает изменения в поэтике социального романа за счет углубления психологизма, а также закрепляет тенденцию к образованию различных модификаций — «социально-психологического», «социально-политического» и «социально-нравственного» романов.

В российском и зарубежном литературоведении используются термины: «социальный роман», «социологический роман», «индустриальный роман», «роман положения Англии» и т. п. При таком разнообразии понятий было не вполне ясно, насколько термин «социальный роман» является самостоятельным и применим ли он к большинству произведений крупной формы, созданных писательницей. В своих представлениях о социальном романе мы опирались на теорию жанра

Н. Л. Лейдермана; о модификациях исследуемой жанровой разновидности — на вышеизложенную концепцию Ю. М. Проскуриной. Под социальным романом мы понимаем жанровую разновидность романа нового времени, для которой характерно эксплицитное присутствие социальных противоречий и проблем, определяющих особенности романного образа мира. При этом проблематика самого социального романа не сводится исключительно к «социальности», но отражает специфику взаимодействия социального и нравственного как на уровне конфликта произведения, так и на уровне системы образов.

Для нас важно, что Ю. М. Проскурина, говоря о возможностях развития социального романа, разграничивает его социально-нравственную и социально-психологическую модификации. В свою очередь, мы полагаем, что социально-психологическая разновидность романа может не сразу обрести свое особое содержание и значимость, и в творчестве Э. Гаскелл существует изначально как вариант романа социального («Север и Юг»), а уже затем предстает как самостоятельный феномен («Жены и дочери»). Обращение к наиболее значимым романам автора дает возможность проследить формирование, эволюцию и особенности данного литературного феномена.

мена. Однако динамика жанровой разновидности «социальный роман» очевидна даже при сопоставлении двух произведений, объединённых «индустриальным» хронотопом, классически обрамляющим рассмотрение самых злободневных для Англии середины XIX века проблем, — «Мэри Бартон» (1848) и «Север и Юг» (1855).

Пространственная специфика в обоих произведениях задана уже заголовочным комплексом произведений: роман «Мэри Бартон» обозначен в подзаголовке как «манчестерская повесть»; название «Север и Юг» говорит само за себя, хотя индустриальный центр в этом произведении получит вымышленное имя Милтон. Э. Гаскелл провела в Манчестере большую часть своей жизни, была замужем за манчестерским священником (представителем унитарной церкви), досконально изучила жизнь рабочих и проблемы промышленного города, чрезвычайно обострившиеся в 40-х гг. XIX вв. «О романах “Мэри Бартон” и “Север и Юг” часто говорят в контексте социального романа (материал, импульс и силу им задает Манчестер, который так хорошо знала Э. Гаскелл) — как о серии романов об условиях хлопчатобумажного производства; они создают ощущение непрерывности» [Easson 1979: 61—62].

В романе «Мэри Бартон» каждая деталь воспроизводится с фотографической точностью. Писательница целенаправленно знакомит читателя не со столичными лондонскими рабочими, а с провинциальными манчестерскими, положение которых было более удручающим. И тем не менее Манчестер как город контрастов, разумеется, становится в романе частью художественного космоса романистки: «Драма Мэри Бартон разыгрывалась в вымышленном Манчестере, внедренном в определенное время и место» [Morey 2014: 56]. Ф. Мори, автор цитируемой статьи, ссылается на французского современника писательницы Леонара Фоше, который в 1845 году отправился в Англию, чтобы изучить английскую социальную систему. В его статье о Манчестере описаны реалии того времени: безграмотность, необразованность и пьянство: «В 1840 году в Манчестере было 1314 кабака, в том числе 502 винных лавки (пабы) и 812 пивных. Сюда не входили киоски и небольшие рестораны» [Morey 2014: 58]. Ф. Мори резюмирует, что Э. Гаскелл не только не преувеличила в романе, но даже приуменьшила реальные проблемы манчестерских будней. Если учесть, какой резонанс в обществе вызвало появление романа, то дальновидность писательницы кажется вполне оправданной.

Пейзаж в романе подчеркнута индустриальный. Фабрика является стержнем произведения, вокруг нее развиваются судьбы героев: «Фабрика Карсона выходила окнами на север и юг. Вдоль нее тянулась одна из самых старых улиц Манчестера. Вообще вся эта часть города была сравнительно старая — здесь в свое время строились первые прядильные фабрики, и вокруг них вилось такое множество густо заселенных тупичков и переулков, что пожар мог превратиться в настоящее бедствие» [Гаскелл 2013: 68]. Э. Гаскелл подробно описывает жизнедеятельность фабрики, так как она являлась

опознавательным знаком современной писательнице эпохи: она обнажает губительное влияние технического прогресса на человеческую душу, «звук которого несовместимы с человеческой жизнью» [Linder 1988: 26]. Фабрика в романе настолько же точно олицетворяет Манчестер, насколько парламент ассоциируется с Англией. Эти пространственные образы не раз перекликаются в романе и непосредственно взаимодействуют в сцене рассмотрения парламентариями рабочей петиции.

Фабрика живет по своим законам. Если жизнедеятельность парламента обеспечивают партии, то судьбу фабрики в период кризиса решают «группки» фабрикантов, «которые, впрочем, далеко не во всем были между собой согласны» [Гаскелл 2013: 249]. В свою очередь фабрика решает судьбы людей: «Это все работа на фабрике виновата. Когда дела много, девушки прилично зарабатывают и вполне могут на эти деньги жить. Моя Мэри никогда не будет работать на фабрике — это я твердо решил» [Гаскелл 2013: 12]. Технологии борьбы фабрикантов с рабочими идентичны политическим технологиям воздействия на народные массы. Разница заключается в масштабах борьбы: фабрика — рабочие, Англия — жители страны. Фабриканты («парламентареры») имеют определенную идеологию: «Одни стояли за совсем незначительные уступки — нечто вроде леденца, который дают капризному ребенку ради покоя и мира. Другие решительно и упорно возражали против того, чтобы уступить даже самую малость, ибо это создаст опасный прецедент. Это все равно что научить рабочих, как они могут стать хозяевами» [Гаскелл 2013: 249]. Кардинальные позиции этих «группок» делались невозможными какой-либо компромисс с рабочими, требования которых одним казались слишком смелыми, а другим — совсем ничтожными, не стоящими внимания, как и те, кто эти требования выдвигал: «Кое-кто из хозяев счел себя оскорбленным тем, что перед их благородным взором предстали такие оборванцы» [Гаскелл 2013: 251]. Хотя жалкая внешность рабочих скрывала живой ум и тягу к знаниям, ведь «многие простые рабочие, ничем не примечательные с виду и не умеющие даже правильно говорить, интересуются математическими проблемами и с головой погружаются в их изучение» [Гаскелл 2013: 52].

Э. Гаскелл создает в «Мэри Бартон» целую галерею персонажей, расположенных на различных ступенях общественной лестницы. Сюжетная линия представлена взаимоотношениями рабочих и представителей среднего и высшего (для Манчестера) слоев общества, хотя, безусловно, ими не ограничивается, если иметь в виду нравственный конфликт. Э. Гаскелл была убеждена, что великодушные не зависят от толщины кошелька и статуса человека. Верная своим религиозным взглядам, писательница верила в духовную силу бедняков и открыто им симпатизировала. К примеру, в сценах траура по погибшим фабриканту и бедняку. В доме богатых промышленников «...так плакали — в самом деле, горевали, конечно, а в зеркало поглядывали: тут не так да здесь не то. Горе горем, а платье должно си-

деть хорошо» [Гаскелл 2013: 61]. Ирония Э. Гаскелл вовлекает читателя в предмет разговора, который носит остро социальный характер, и создает особое интонационное поле уже в первом ее романе. В «Мэри Бартон» авторская позиция является сложившейся и не допускает полутонов ни в освещении, ни в оценке происходящего. Но, тем не менее, в романе начинает зарождаться потребность писательницы в открытом диалоге с читателем, которая разовьется в следующих романах.

После публикации романа Э. Гаскелл писала, что «истинной ее целью было показать внутренние и внешние причины горькой судьбы манчестерского ткача»: «его родители были бедны, сын умер, жена умерла, торговля упала, соседи страдают, его путешествие в Лондон, его голод и опиумная зависимость» [Gallagher 1988: 72, 73]. Но главное — трагический распад взаимопонимания между людьми из-за социальной дестабилизации: «Темой “Мэри Бартон” является пробоина в человеческом общении, всеобщее непонимание с точки зрения трудовых отношений, существующих между хозяевами и рабочими» [Gerin 1976: 85], «подойдя к “Мэри Бартон” с, по существу, социально-экономической точки зрения, М. Мейню подчеркивает универсальность дилеммы романного ядра, а именно: как примирить различные интересы капитала и труда в системе, которая неизбежно порождает огромные различия в самочувствии, богатстве и жизненном опыте, и как обеспечить минимальный уровень жизни для всех, не нарушая прав имущих классов» [Meunier's 2013: 129].

Элизабет Гаскелл мастерски описывает портрет чартистского лидера. Ее интересуют общечеловеческие цели чартизма, то, как реализация этих целей может облегчить жизнь таким людям, как Джон Бартон, простой рабочий. Его образ трагичен с первых страниц романа. Герой тяжело переживает смерть жены, затем его настигает новое испытание: фабрика мистера Хантера закрывается, и он остается без работы. Единственный кормилец в семье, Джон Бартон, без шиллинга в кармане, с ненавистью смотрит на нарядные витрины, не в силах купить что-нибудь для своего больного сына.

Неудавшаяся поездка Джона Бартона в Лондон в качестве представителя союза рабочих Манчестера становится судьбоносной для героя. От природы обладающий нравственным чувством, Джон Бартон не выдерживает борьбы с обстоятельствами и преступает христианские и государственные законы, становясь убийцей. Нравственность в романе на примере образа Джона Бартона тесно переплетается с «социальностью», сначала вступает с ней в борьбу, но затем проигрывает. В результате героя ожидает тяжелый моральный кризис.

В своем первом романе «Мэри Бартон» Э. Гаскелл уделяет большое внимание разработке системы образов. В романе 38 глав. Каждая из них рассказывает о жизни героев, развертывает повествование в линейной плоскости, события развиваются последовательно. Относительная самостоятельность глав подчеркивается их информативными названиями: «Фабрика в огне. Джем Уилсон прихо-

дит на помощь», «Первое публичное выступление Маргарет в качестве певицы», «Встреча фабрикантов с рабочими», «Зачем Эстер понадобилось разыскивать Мэри» и др. На формальном уровне единство глав постоянно подчеркивается эпиграфами из произведений английских поэтов:

To envy nought beneath the ample sky;  
To mourn no evil deed, no hour misspent;  
And, like a living violet, silently  
Return in sweets to Heaven what goodness lent,  
Then bend beneath the chastening shower content.  
Elliott [ Gaskell 1956: 63].

(Из поэмы «Засохшие цветы» Э. Эллиота, глава IV романа.).

Или:  
But when the morn came dim and sad,  
And chill with early showers,  
Her quiet eyelids closed — she had  
Another morn than ours.  
Hood [ Gaskell 1956: 34].

(Из стихотворения «Смертное ложе» Т. Гуда, глава III романа.).

Э. Гаскелл уделяет особое внимание произведениям народных поэтов. Например, Э. Эллиот (1781—1849), к произведениям которого писательница часто обращается в «Мэри Бартон», был сыном рабочего, принимал участие в движении чартистов.

Не только за счет сюжета, таким образом, но и на уровне ассоциативном, писательница акцентирует социальные проблемы и социальный конфликт в своем произведении. Поэтому изменение названия с первоначального «Джон Бартон» на «Мэри Бартон» несколько ослабило, может быть, «чартистскую», но не социальную специфику произведения. Другое дело, что рассмотрение центрального, заглавного образа произведения в контексте общественных связей требует особого внимания.

Мэри Бартон в полной мере заслуживает определения героини социального романа. Она с ранних лет узнает, что жизнь — это не только борьба с обстоятельствами (социальное), но и со своими желаниями (нравственное). Мэри, в отличие от своего отца, не испытывает угрызений совести, выстраивая смелые планы на жизнь. Она с первых страниц романа хочет повысить свой статус за счет удачного замужества. Возникший между героями романа любовный треугольник (Мэри — Джем — Гарри Карсон) не является «любовным» в привычном понимании. Это, скорее, «социальный» треугольник: Мэри выбирает не между ошибочно или действительно любимыми мужчинами, а между деньгами и положением, с одной стороны, и детской привязанностью, с другой. В результате сначала она делает сознательный выбор в пользу союза с сыном фабриканта Карсоном, хотя для него отношения с Мэри — всего лишь заурядная интрижка. В этом треугольнике Гарри Карсон выступает в качестве социального типажа героя-соблазнителя с соответствующим арсеналом средств оболъщения.

Кроме того, Мэри выступает не только в социально знаковом мужском окружении: ее отец и оба поклонника резко разделены манчестерской соци-

альной лестницей, а неудача чартистской петиции и преступление, совершенное Джоном Бартоном, окончательно ставит мужчин по разные стороны баррикад, и лишь один из троих персонажей останется в живых к концу романа. В системе образов произведения важное место занимают и женские персонажи: Эстер, Элис, Маргарет — судьба каждой из них по-своему трагична. Несмотря на противоположность их историй и нравственных установок, все они играют существенную роль в истории Мэри Бартон. Они являются ее ангелами-хранителями: оберегают от «падения» (Эстер), наставляют на верный путь (Маргарет) и показывают истинно добродетельную жизнь (Элис). При этом все героини, на которых распространяется в романе авторская симпатия, принадлежат исключительно к рабочей среде, тогда как представительницы более обеспеченных сословий изображаются резко сатирически. Более дифференцированное отношение к героиням уже в зависимости от их характеров, а не только от среды, станет одним из показателей эволюции социального романа под пером Э. Гаскелл.

Главной героиней романа Э. Гаскелл «Север и Юг» вновь, как в «Мэри Бартон» и написанном в 1853 г. романе «Руфь», становится женщина, Маргарет Хейл. Один из первых вариантов названия романа — «Маргарет Хейл». «Подобное название отражает драму интеллектуального и эмоционального конфликта одинокого человека» [Easson 1979: 90]. Маргарет — сильная, страстная натура, которая преображает все одним своим присутствием. История отношений героини с мистером Торнтоном, которые приведут в конце концов к взаимной любви, развивается на протяжении всего романа. Однако структурирующая роль в романе принадлежит не любовной линии, а индустриальной, правда, в данном случае эти две сюжетные линии — и в этом уже отличие от «Мэри Бартон», практически невозможно разделить.

Маргарет в «Севере и Юге», в отличие от Мэри, не стоит перед дилеммой выбора жениха с целью повышения собственного социального статуса и дважды отклоняет предложение перспективных, но нелюбимых мужчин. Она изначально является обеспеченной девушкой, воспитывается как леди, имеет возможность вращаться в аристократических кругах Лондона. Главное, как показывает Гаскелл, не отсутствие или появление (после решения ее отца оставить службу) материальных проблем в жизни Маргарет, но ее гораздо более сформированный по сравнению с Мэри и Руфь нравственный уровень. Развитый душевный мир героини, ее умение анализировать свои чувства и аргументировать идеи продвигает произведение к новому уровню развития социального романа как жанровой разновидности: формируется социально-психологический вариант. При этом в романе много внимания уделяется любовным переживаниям персонажей — и женских, и мужских (силой и постоянством своих чувств Торнтон не только не уступает, но и превосходит Маргарет). «Север и Юг» остается социальным романом, но вместе с тем приобретает иное звучание за счет психологических акцентов.

О значимости хронотопа романа можно судить уже исходя из названия — «Север и Юг». Решение главы семейства Хейлов, бывшего священника англиканской церкви, уехать на Север, в Милтон, фабричный город в Даркшире, стало неприятной новостью для его семьи, прожившей большую часть жизни в богатом сельскохозяйственном районе Англии. Север производит безрадостное впечатление на героев с Юга. Законы промышленного центра стали неписаным правилом, определяющим круг интересов и порядок жизни для его обитателей. «Индустриальный роман Гаскелл “Север и Юг” показывает вариант развития общества от А. Смита до К. Маркса. Проходит время между смитовским сельским пейзажем, населенным работниками индивидуальных хозяйств, и марксистским городским пейзажем с недовольными и не получающими должного вознаграждения рабочими фабрик» [Linder 1988: 8]. Название романа обыгрывается в тексте не раз, и становится понятно, что противопоставление не исчерпывается несколькими «чернобелыми оппозициями заголовка» [Hunt 2012: 4]: «Это ведь за Лондоном, так вроде? А я из Бернли-Вэйз — это сорок миль на север. Ишь как получается, Север и Юг встретились и вроде бы даже стали добрыми друзьями в этом большом и дымном городе» [Гаскелл 2011: 90]. Э. Гаскелл ставит актуальную социальную проблему своего времени — противостояние Севера и Юга в рамках одной страны и одной нации. Однако это лишь часть социального пласта произведения. Спустя 7 лет после публикации «Мэри Бартон» автор снова погружает нас в атмосферу «смутного» времени экономических конфликтов: «Сегодня этот роман сохранил актуальность, как и “Мэри Бартон”, благодаря тому, что он служит историческим документом, рассказывающим об озабоченности викторианцев социальными проблемами и начале викторианского страха перед бедностью, доходившего до истерии» [Allen 1954: 211].

Контрасты «Севера» и «Юга», разъединяющие героев, носят социальный характер: образование, традиции, разделение труда. И преодолеваются эти проблемы тоже на социальном уровне: индустриальное общество развивается, промышленники перестают казаться «странными» людьми, «Юг» утрачивает свои позиции оплота патриархальности, финал романа демонстрирует традиционным викторианским хэппи-эндом счастливый союз «Севера» и «Юга».

Если в «Мэри Бартон» показан масштаб неразрешимых противоречий между рабочими и хозяевами (поездка с петицией в Лондон представителей нескольких городов), то в «Севере и Юге» Э. Гаскелл ограничивается изображением проблемы на «местном» уровне. Она вкладывает в уста фабриканта Торнтон «идеологию торговли», то, по каким законам живет промышленность в Милтоне. В романе и хозяева, и рабочие имеют право голоса, хотя и не всегда слышат друг друга.

Прагматичный фабрикант Торнтон, с появлением которого городская тема в романе приобретает «деловой» ракурс, является воплощением Севера и промышленного города Милтон. Это «наиболее удачный мужской образ у Э. Гаскелл» [Allen 1954:

212]. О деятельности парламента в отношении фабрикантов он судит жестко и смело: «И нам не нужны третейские судьи, а еще меньше нам нужны советы невежд, даже если эти невежды заседают в парламенте» [Гаскелл 2011: 104]. Его успешность как фабриканта и особенно забота об условиях труда рабочих на фабрике отчасти оправдывают такой вызов: «Я переделал трубы по собственному почину еще до того, как парламент вмешался в это дело. Это потребовало определенных затрат, но я возместил их экономией угля. Будьте уверены, парламентский акт тут ни при чем. Конечно, если бы я не поменял трубы и на меня бы донесли, я был бы оштрафован, понес бы финансовые убытки и так далее. Но все законы, эффективность которых зависит от доносов и штрафов, на деле не работают из-за несовершенства технологий. Я сомневаюсь, был ли в Милтоне дымоход, о котором доносили правительству последние пять лет, хотя некоторые постоянно пускают треть своего угля на так называемый “непарламентский дым”» [Гаскелл 2011: 102].

В образе Торнтонна «Э. Гаскелл “отдала дань уважения” фабрикантам Манчестера, чей неприглядный портрет был представлен в “Мэри Бартон”. Она показала в романе и точку зрения фабриканта, и точку зрения рабочих. К тому же Джон Торнтон не так далек от рабочей жизни, как мистер Карсон в “Мэри Бартон”» [Gerin 1976: 152—153]. Мы оказываемся на противоположной стороне баррикад и начинаем попадать под обаяние промышленника Торнтонна, чего нельзя было сказать о Карсоне из «Мэри Бартон». Карсоны тоже происходили из рабочей среды, как и Торнтонны, однако их интересы сводились исключительно к увеличению собственного капитала. Торнтон — творческая личность: ему интересен сам процесс производства. Свой капитал он тратит не на покупку земель, как другие промышленники, а на современное оборудование для фабрики. Его продуманные суждения относительно производства и отношений с рабочими производят сильное впечатление на мистера мистера Хейла.

Если мистер Хейл сразу испытывает симпатию к Торнтону, то Маргарет не сразу понимает его натуру. Ей он казался человеком, «которому нравится бороться со всеми трудностями, что встречаются у него на пути, — ветрами, врагами или обстоятельствами. Чем сильнее будут дождь и ветер, тем вероятнее, что он придет к нам» [Гаскелл 2011: 93]. Психологизм в изображении героини проявляется благодаря анализу любовного чувства, которое незаметно для нее самой созревает в сердце Маргарет. Чувства Маргарет и Торнтонна поверяются временной разлукой, из-за которой страдают оба героя. За любовной историей, которая разворачивается на фоне экономических и производственных противоречий, но в полной мере конкурирует с социальной линией, в романе закрепляется право на полноценное существование.

Однако психологизм связан не только с любовной интригой в произведении. Для данного романа, как и для «Мэри Бартон» и «Руфи», характерно присутствие дилемм нравственного характера. Автор уделяет большое внимание изменениям, которые происходят в оценке героями своих и чужих этических принципов. В романе множество диалогов, где проявляется равнодушие героев к проблемам морального характера. Этот синтез социального, нравственного и психологического начал модифицирует социальный роман Э. Гаскелл и, как уже было сказано выше, рождает новую его версию — социально-психологический роман.

Таким образом, роман Э. Гаскелл «Мэри Бартон» является примером классического социального романа, потому что все основные жанровые параметры — субъектная организация, хронотоп (включая систему образов, сюжет, внесюжетные элементы), ассоциативный фон, интонационно-речевая организация — направлены на создание образа мира, организованного социальными отношениями: промышленное производство, политика, экономический кризис, семейные связи. Два следующих по времени создания романа Гаскелл — «Руфь» и «Север и Юг» — развивают модель социального романа, сохраняя социальную обусловленность каждого характера, но перенося акцент на проблемы религиозного самоопределения, этического выбора, сословной и классовой толерантности — в соответствии с нравственной установкой, всегда значимой для социального романа.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Гаскелл Э. Мэри Бартон: роман / пер.с англ. Т. Кудрявцевой. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2013. — 540 с.
- Гаскелл Э. Север и Юг : роман / пер.с англ. В. Григорьевой, Е. Первушиной. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. — 544 с.
- Allen W. The English novel. A short critical history. — New York: E. P. Dutton and Co., INC, 1954. — 456 p.
- Easson A. Elisabeth Gaskell. — London etc: Routledge&Kegan Paul, 1979. — 278 p.
- Gallagher C. The Industrial Reformation of English Fiction. Social Discourse and Narrative Form 1832—1867. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1988. — 320 p.
- Gaskell E. Mary Barton. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1956. — 478 p.
- Gerin W. Elizabeth Gaskell. A biography. — London: Oxford University Press, 1976. — 318 p.
- Hunt K. E. «Nouns that were signs of things»: Object Lessons in Elizabeth Gaskell's North and South // The Gaskell Journal. — 2012. — Vol. 26. — pp. 3—17.
- Linder C. Fictions of Commodity Culture: From the Victorian to the Postmodern / C. Linder. Vermont: Ashgate, 1988. — 190 p.
- M. Meynieu's Review of Mary Barton, Paris 1849. Introduced and translated by Philip Morey // The Gaskell Journal. — 2013. — Vol. 27. — pp. 126—139.
- Morey P. Fiction Illuminated by Reportage: Mary Barton and Leon Faucher's Etudes sur l'Angleterre // The Gaskell Journal. — 2014. — Vol. 28. — pp. 53—73.

**Данные об авторе**

Возмилкина Валерия Олеговна — учитель русского языка и литературы МАОУ «Школа-интернат № 53», г. Новоуральск; соискатель кафедры литературы и методики ее преподавания, Уральский государственный педагогический университет.

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

E-mail: [vozmilkina@mail.ru](mailto:vozmilkina@mail.ru).

**About the author**

Vozmilkina Valeriya Olegovna is a Teacher of Russian Language and Literature, school № 53, Novouralsk; post-graduate of the Department of Literature and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University.

## С РАБОЧЕГО СТОЛА УЧЕНОГО

УДК 821.161.1-252:821.112.2-252  
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)6-3+ШЗЗ(4Гем)6-3

Н. Э. Сейбель

Челябинск, Россия

### СЮЖЕТЫ О РЫЦАРЯХ КРУГЛОГО СТОЛА В ДРАМАТИЧЕСКИХ СКАЗКАХ XX ВЕКА (Е. ШВАРЦ «ДРАКОН», П. ХАКС «ГЕНОВЕВА»)

**Аннотация.** Идея рыцарства как служения существенно переосмысливается в XX веке, поскольку оказывается в опасной близости к конформизму, безропотному подчинению чужой воле, бездумному выполнению приказа. Категории чести, долга, верности требуют нового осмысления в контексте меняющегося мира, на фоне истории тоталитаризма. Главный объект Шварца и Хакса не столько власть, сколько граждане, с молчаливого согласия которых вершится зло, не тот, кто заставляет преступать справедливость, а тот, кто готов оспорить понятие «справедливость» ради того, чтобы безболезненно его преступить. Тексты на чужие сюжеты предоставляют широкие возможности для демонстрации различий между ценностным концептом и его бытовым опрощением. Сравнение русского и немецкого текста, между которыми около полувека, дает возможность показать, как меняются объекты сатиры, трактовка одних и тех же ситуаций, сходных образов в зависимости от национального, исторического и эстетического контекстов.

**Ключевые слова:** П. Хакс, Е. Шварц, Г. Горин, «чужой сюжет», пьеса по пьесе, интертекст, современная драма.

N. E. Seibel

Chelyabinsk, Russia

### THE PLOT OF THE KNIGHTS OF THE ROUND TABLE IN THE DRAMATIC TALES OF THE TWENTIETH CENTURY (E. SCHWARTZ «DRAGON», P. HACKS «GENOVEVA»)

**Abstract.** The idea of chivalry as a service substantially rethought in the twentieth century, as is dangerously close to conformism, of submitting to the will of another, thoughtless execution of the order. Categories of honor, duty, loyalty requires new thinking in the context of a changing world, against the backdrop of the history of totalitarianism. The main object of Schwarz and Hacks is not so much power as citizens, with the tacit consent is decided that evil is not the one who makes justice to transgress, and one who is willing to challenge the notion of «justice» in order to transgress it painlessly. Texts on the wrong subjects provide ample opportunities to demonstrate the differences between the value concept and its domestic simplification. Comparison of Russian and German text, among which nearly half a century, gives you the opportunity to show how changing objects of satire, the interpretation of the same situations in a similar way to the national, historical and aesthetic contexts.

**Keywords:** P. Hacks, E. Schwartz, G. Gorin, «foreign plot», a play on the play, intertext, modern drama.

Обращение к вторичным сюжетам в драматургии XX века явление не новое. Однако эстетическим принципом, сознательной позицией оно стало, прежде всего, для последователей Бертольда Брехта, который и в литературной, и в театральной своей деятельности активно искал «сюжетные механизмы поиска и цитирования событий и образов, жестов и поз тела, языка и процессуальных игр» [Neubauer 1997: 128]. Знакомый сюжет, увиденный новым взглядом, дает широкие возможности для осуждения, рационального анализа причин, мотивов, следствий, поиска виновных и предупреждения равнодушных, для «плодотворной критики с общественных позиций» [Брехт 1965]. Соответственно, для учеников и сподвижников Брехта, таких как Хайнер Мюллер, Петер Хакс и др. заимствования в сюжете — один из излюбленных принципов. Можно вспомнить «шекспировские» пьесы Мюллера или драмы из русской истории Хакса. С другой стороны, вторичность сюжета часто связана не только с идеологической, но и с жанровой установкой. Так, драматическая сказка, развитие которой началось с «Кота в сапогах» Л. Тика, изначально ориентируется на переработку знакомых зрителю историй. «Чужой» сюжет — это «сознательно введенная в контекст произведения некогда созданная народом или

художником история героев и обстоятельств их жизни» [Головчинер 1992: 59]. Зачастую поставленные в другие отношения, обстоятельства и ситуации знакомые персонажи продолжают восприниматься в целостности ранее известной истории, а трансформация «чужого» в «свое» выводит обращающуюся к вторичному сюжету драматическую сказку из разряда детского текста. Это в полной мере применимо к драмам «Дракон» Е. Шварца (1943) и «Геневева» П. Хакса (1993). В этот ряд стоит также поставить драматическую переработку пьесы Шварца «Убить дракона» Г. Горина (1988).

«Легенда не врет, но и не говорит всей правды», — говорил Шварц, — автор в ней «правдоподобием не связан, а правды больше» [Цит. по Поликовская, Бриневич 1991: 5—9]. Легендарные герои, сокрушители драконов, служители идеи интересуют литературу нового времени в качестве наглядного примера изменчивости жизни, девальвации высоких принципов, расшатывания неколебимой некогда морали. Борьба добра со злом приобретает изменчивые формы в соответствии с тем, как расставляет акценты история. Само зло становится все более изобретательно, а потому и открытая битва с оружием в руках, принесшая славу Ланцелоту и Гавейну, Ивейну и Персевалу, далеко не всегда дает ожидае-

мые результаты. Рыцари Высокого Средневековья, с их идеалом абсолютного служения и верности (даме, долгу, сюзерену), понесли в истории литературы сокрушительные потери. Уже с XVI века их подвиги больше не ставятся в пример. Новую актуальность сюжеты, связанные с вассалами короля Артура, приобретают только в XX веке, оказываясь при этом «помещенными в меняющуюся культурную среду» [Брашинский, Добротворский: 1995]. Как любое вторичное произведение искусства, драмы Шварца, Горина и Хакса «оперирует каким-то совершенно новым представлением о реальности» [Брашинский, Добротворский: 1995].

Мир, в котором развиваются истории средневековых персонажей, показан миром деспотической циничной власти, не только пренебрегающей интересами своих граждан, но и рушащей их судьбы, отбирающей жизни ради пустой прихоти, «традиции», наживы.

Тирания Дракона в пьесе Шварца неоднократно ассоциировалась с конкретно-исторической ситуацией и узнаваемыми тоталитарными режимами. ««Дракон» — удар по моральной стороне всех замуфлированных покровителей фашизма» [Эренбург 2005, III: 293]. ««Дракон» воспринимается как сатира на Сталина. На самом же деле смеяться над Сталиным Шварц, во-первых, не хотел, а во-вторых, — не будем идти на поводу у легенды — никогда не решился бы» [Поликовская, Бриневич 1991: 9]. Эта прозрачность исторических аллюзий — первое, что роднит Шварца и Хакса. Тема искоренения нравственных плодов фашизма для последнего на протяжении всей жизни оставалась одной из важнейших. Антимилитаризм и обличение культа вождя — важнейшие установки Хакса, начиная с комедий «Битва при Лобозице» (1955) и «Мельник из Сан-Суси» (1958).

Однако сама жанровая природа («Драматическая сказка для взрослых — таких в богатой русской драматургии еще почти не было» [Брезак 1982: 185]) лишает описываемый в тексте режим прямого исторического смысла, придает картине всеобщность, выводит ее на уровень глобальных поэтических обобщений. Сказки и Шварца, и Хакса не просто отражают, но моделируют общие законы возникновения тоталитаризма, исследуют природу власти, констатируют общность принципов, на которых базируется государство угнетателей.

Узнаваемыми чертами государства, основанного на тирании, в пьесе Е. Л. Шварца становятся наложенная на город дань, снижение порога чувствительности граждан, научившихся принимать как должное самые ужасающие события с полной убежденностью: «Здесь никогда ничего не случается... На прошлой неделе, правда, был очень сильный ветер» [Шварц 1998: 242], восхищение «своим драконом»: «Удивительный стратег, великий тактик, ... великий воин» [Шварц 1998: 243]. Акцентирование внимания на заслугах власти (подогретое озеро), наличие искусственно созданного врага (цыгане) — те стратегии, которые использует практически любой тоталитарный режим. Панибратство, запугива-

ние, ложь — три головы Дракона, обеспечивающие ему повиновение граждан.

Однако гораздо более опасными, чем дракон, оказываются в пьесе Шварца другие «чудовища» [Шварц 1998: 273]: бургомистр и Генрих. Правитель «средней руки», представитель власти, сам осознающий свою подвластность — персонаж, особенно интересующий и Шварца, и Хакса. Их власть овеяна чужой силой: «Покойник воспитал их так, что они повезут любого, кто возьмет вожжи» [Шварц 1998: 287]. Они уверены в подлости окружающих в той мере, в какой сами — предатели и трусы. Их убеждения изменчивы, зависят от ситуации. Они всегда готовы найти (или назначить) виновника общих бед и никогда не берут ответственность на себя.

Впрочем, важнее для Шварца «образы персонажей, только благодаря которым и могли существовать диктатуры, — трусов, стяжателей, подлецов и карьеристов» [Поликовская, Бриневич 1991: 264]. Он исследует мир обывателей, принимающий диктат власти, в то время как характеристики самой диктатуры дает несколькими широкими «мазками».

В противоположность то, что в пьесе П. Хакса «Геновева» изначально выглядит как частная интрига, как «поклеп, который взвел господин Голо на нашу кроткую госпожу графиню» [Хакс], постепенно разрастается до размеров общеевропейского политического заговора. В него втянуты не просто государства, но противостоящие религиозные системы. В противоборстве сходятся христианский и мусульманский мир. Политика предстает торгом, прикрытым высокими фразами о вере и верности. Столкновение христиан с маврами — разыгрываемый фарс, цель которого взаимное обогащение под предлогом религиозного противоборства:

*«Ханс* Имелась договоренность. Его величество обещал выплатить калифу семьсот фунтов серебра... За это калиф обещал отступить за испанскую границу...

*Зигфрид* Я проливал свою кровь, спасая город, уже проданный нам врагом?

*Ханс* Увы. Отступление сарацин должно было выглядеть как результат поражения. Такая была договоренность» [Хакс].

От осознания бесчеловечности власти не спасает даже ностальгия: «Карл Великий, Карл Толстый... Звучит похоже, но есть и разница, которую следует принять во внимание. Многие считают себя великими лишь потому, что разжирели» [Хакс].

Главный объект сатиры — религия, что типично для Хакса, обращавшегося к вопросам веры и в русских пьесах, и в «Смерти Сенеки» и др. Живая религиозность для него — знак жизнеспособности нации, поэтому отказ от конфессиональности — путь краха национальной культуры и государственности. Представители религиозной власти в «Геновеве» освещают любое преступление и благословляют подлость, ведь «вера на то и вера, что предполагает невероятное» [Хакс] так же, как представители государственной пропаганды у Шварца перетолковывают происходящее. Идеология — важнейшая часть деспотии. Соглашательство служителей культа в пьесе Хакса приводит к абсурдным результатам,

извращаются сами понятия памяти, веры, долга. Религиозная и светская власти находятся в сговоре и легко жертвуют принципами, чтобы оказать друг другу услуги. Результатом становится развал империи: «Наши отпадали один за другим, ... император устал от власти, ... императоры больше не дорожат империей... я не дерзаю распознать ложь столетия» [Хакс].

В контексте политических интриг жизнь и судьба конкретного человека вообще утрачивает значение. Его поступки могут быть легко истолкованы в прямо противоположных смыслах: «Ты поступил с нашей святой госпожой Генововой дурно, но в то же время хорошо, немилосердно, но и милосердно, и так, и этак» [Хакс]. Мир, нарисованный Хаксом, — мир насквозь иерархичный: пфальцграф подчиняется императору, император — Папе. Каждый из придворных осознает границы своей власти при столкновении с вышестоящим, но неограниченно пользуется ею в ситуации старшинства. Низший обречен быть униженным и осмеянным перед вышним, какое бы положение он не занимал:

**Бригитта** Таз с теплой водой, камергер, и кусок льняного полотна.

**Голо** Я пошлю мальчишку.

**Ханс** Зачем? Ведь госпожа Бригитта уже послала вас [Хакс].

Зигфрид, считающий себя жертвой обмана и не признающий, что гибель его жены, изгнание сына, унижение военных подвигов, насильственная женитьба на тетке императора — результаты его собственного соглашательства, которое он выдавал за преданность, — жертва и палач, человек, наделенный властью в графстве и лишенный ее в своей собственной жизни. С почти публицистической ясностью система отношений должностного лица и государства изложена в сцене передачи власти уезжающим в военный поход пфальцграфом. Он хотел бы оставить наместником человека, точнее всего понимающего, что такое его власть. Голо льстит, говоря, что власть графа это одновременно и власть императора, представителем которого он является. Драго умалчивает графа, подчеркивая его несвободу и зависимость от императорской воли. Зигфрид выбирает ответ Голо, дальнейший ход событий показывает правоту Драго. Стремление Хакса к классицистической ясности построения текста в данном случае прямо зафиксировано в его структуре. Пьеса начинается почти с античного агона: две позиции, изложенные в первой сцене, затем будут иллюстрироваться, доказываться, развиваться всем текстом. Превратности жизни персонажей станут примерами и аргументами спора, каждый последующий поворот судьбы будет доказательством той или иной позиции. Итоговая встреча отца и сына — Зигфрида и Горемира — своего рода вывод, мораль, излагаемая не менее прозрачно, чем суть спора во вступлении: сделавший ставку на силу и доблесть во имя государственной идеи Зигфрид проиграл, Горемир — носитель идеи образования, просвещения, интеллекта пока успешен, однако его свобода тоже недолговечна: «Пфальцграф ... скорее чиновник ...

Ты умеешь писать и веришь в справедливость, ты годишься в чиновники» [Хакс].

Вопросы вины и ответственности, при очевидном сходстве их постановки, имеют у Шварца и Хакса разное решение.

Николай Чуковский вспоминал один из своих разговоров со Шварцем: «Однажды он сказал мне: — Если бы Франц Моор попал на представление шиллеровых “Разбойников”, он, как и все зрители, сочувствовал бы Карлу Мору. Это мудрое замечание поразило меня своим скептицизмом... Он просто не узнает себя в спектакле. Как всякий злодей, он считает себя справедливым и добрым, так как искренне уверен, что сам и его интересы и является единственным мерилom добра и справедливости» [Цит. по Поликовская, Бриневиц 1991: 263]. Мотив разбойничества не случайно появляется в речи Эльзы, с которой она обращается к безмолвствующей во время ее свадьбы толпе. Чем очевиднее преступление, тем яснее: безропотно терпеливые горожане — сами не «послушный нож», а разбойники, уверенные в безнаказанности и непогрешимости власти, навязавшей им извращенную систему ценностей. В молчащем мире деформируются представления о добре и зле. Принимая зло, человек становится его орудием. Герои Шварца решительно отказываются от ответственности, неспособны к объективной самооценке, уверены в своей правоте. Ужас последнего действия пьесы в том, что взбунтовавшиеся, было, в момент битвы люди легко приняли нового тирана, что «налицо десять человек, из них безумно счастливы все» [Шварц 1998: 291], что страх коверкает мировоззрение, искажает картину мира. Каждый из них «дома знал... а на параде забыл истину» [Шварц 1998: 312]. Они оправдывают себя искренностью собственных заблуждений, воспитанием, тем что: «Что ж поделаешь? Тут уж ничего не поделаешь. Что ж тут поделаешь?» [Шварц 1998: 303].

В отличие от шварцевских персонажей герои Хакса не лишены чувства вины и ответственности, они лишь заглушают его в себе. Аргументы «я заблуждался наравне со всеми», «это было обвинение молвы», «все были как-то против» [Хакс] не являются достаточным основанием для самоуспокоения: «Знаешь, люди вообще плохо спят» [Хакс]. Петер Хакс подчеркивает, что зло — сознательный выбор для его героев. Они закрывают глаза на злодеяния вопреки собственной доброй природе и чувству справедливости, они не бессознательные исполнители, они совершают и ошибки и преступления, отдавая себе отчет в смысле своих действий. Поэтому они так не хотят анализировать прошлое, так сопротивляются публичному установлению истины: «Только начни спрашивать о причинах, и конца ему не будет» [Хакс].

Финалы «Дракона» и «Геновевы» — выражение оптимистической надежды на исправление, связанной с движением мастеровых и крестьян, тех, кто составляет социальную основу и чьим трудом растет благосостояние общества. Они, с одной стороны, дань жанру: сказка, хоть и драматическая, должна завершаться разрешением конфликта и торжеством

добра. Не зря наличие в творчестве П. Хакса «в высшей степени оптимистических сентенций» [Роганова 2007: 72] часто воспринимается как контрапункт основному содержанию его пьес. С другой стороны, финалы решены в рамках сходных социальных убеждений двух авторов, уверенных в возможности социальных преобразований. У Шварца надежда города — это Ткачи, Шляпочных дел мастер, Музыкант, Кузнец. Они помогли Ланцелоту вооружиться перед первой битвой, они же арестовывают Бургомистра и Генриха в конце третьего действия. Эти люди «не успели опомниться», и упустили власть над городом, но быстро избавляются от пропагандистского морoka и вступают в борьбу с властью. Торжествует идея медленного постепенного преобразования трусов и молчунов в свободных людей, «похорошевших от радости» [Шварц 1998: 314]. Финальный призыв «Будьте терпеливы» комментировался не раз, но его смысл особенно явственен в сравнении с финалом Хакса. Оптимистическая идея в пьесе «Геновева» связана с естественным течением времени, которое отделяет худшее, обнажает его истинное лицо и именно в силу инертности народа сохраняет истинную суть вещей в ее неприкосновенности: «Когда я отправлялся в поход на сарацин, этот кабак назывался “У пфальцграфини Геновевы”. Когда я вернулся с войны, на вывеске стояло “У ведьмы” <теперь он называется “У святой Геновевы”>. Понимаешь? Кабак продолжал носить имя твой матери» [Хакс]. Хотя каждый человек в отдельности слаб и зависим, народное сознание, закрепленное в легенде, бескомпромиссно и ответственно: «если изменение происходит по распоряжению сверху, это не к добру. Изменяет вещи время, а не человек» [Хакс]. В обоих случаях в глубине искореженного социумом сознания есть «здоровые корни» [Шварц 1998: 313]. В обоих случаях достаточно приложить усилия, чтобы исправление мира стало возможным. Только у Шварца есть личность, готовая взять на себя эту задачу — Ланцелот, а у

Хакса финал открытый: Зигфрид от исполнения долга отказывается, а может ли сделать это Горемир читатель не знает.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Брашинский, М., Добротворский С.* Что такое ремейк? [Электронный ресурс] // Сеанс. — 1995. — № 10. — Режим доступа: <http://seance.ru/n/10/theory-10/chto-takoe-remake/> (дата обращения: 22.11.2015).

*Брезак И. Б.* Штрихи и встречи. — Л.: Сов. писатель, 1982. — 264 с.

*Брехт Б.* Покупка меди [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://royallib.com/book/brecht\\_bertold/pokupka\\_medi\\_stati\\_za\\_metki\\_stihi.html](http://royallib.com/book/brecht_bertold/pokupka_medi_stati_za_metki_stihi.html) (дата обращения: 25.11.2015).

*Велиев Р. Ш.* Жанровая природа драматургической сказки в творчестве Е. Л. Шварца // Вестник Хакасского государственного ун-та им. Н.Ф. Катанова. — 2013. — № 3. — С. 41—44.

*Головчинер В. Е.* Эпический театр Евгения Шварца. — Томск: Изд-во Томского ун-та, 1992 — 184 с.

*Житие сказочника:* Евгений Шварц. Из автобиографической прозы. Письма. Воспоминания о писателе / сост. Л. В. Поликовская, Е. М. Бриневиц. — М.: Книжная палата, 1991. — 368 с.

*Поддубнова Ю. С.* Антидеспотическая сказка Е. Шварца «Дракон» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=4404](http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4404) (дата обращения: 23.11.2015).

*Роганова И. С.* Немецкая драматургия конца XX века: учебное пособие. — М.: ИПЦ «Глобус», 2007. — 88 с.

*Хакс П.* Геновева [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.theatre-library.ru/authors/h/hacks> (дата обращения: 20.11.2015).

*Шварц Е. Л.* Дракон // Е. Л. Шварц. Избранное. — СПб.: Кристалл, 1998. — С. 237—314.

*Эренбург И. Г.* Люди, годы, жизнь: в 3-х тт. — М.: Текст, 2005.

*Hacks P.* Das Poetische: Anstätze zu einer postrevolutionären Dramaturgie. — Frankfurt a./M.: Suhrkamp, 1972. — 146 s.

*Neubauer G.* Stanislawski Brecht — und die Sinnlichkeit? // Brecht und Stanislawski und die Folgen / Hrsg. I. Hentschel, K. Hoffmann, F. Vaßen. — Berlin: Henschel Verl., 1997. — S. 128—136.

#### Данные об авторе

Сейбель Наталия Эдуардовна — доктор филологических наук, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе, Челябинский государственный педагогический университет.

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

E-mail: Seibel\_ne@mail.ru.

#### About the author

Seibel Nataliya Eduardovna is a Doctor of Philology, Associate Professor of the Department of Literature and Methods of teaching, Chelyabinsk State Pedagogical University.

## ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

УДК 821.161.1-3(048.8)  
ББК Ш33(2Рос=Рус)6-444

Н. В. Ковтун  
Красноярск, Россия

**СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ТРАДИЦИОНАЛИЗМ: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**  
Международный научный семинар «Русский традиционализм:  
история, идеология, поэтика, литературная рефлексия» — Красноярск, 16—19 ноября, 2015

N. V. Kovtun  
Krasnoyarsk, Russia

**MODERN RUSSIAN TRADITIONALISM: THE RESULTS AND PERSPECTIVES**  
International scientific seminar «Russian traditionalism: the history, ideology, poetics,  
literary reflection» — Krasnoyarsk, November 16—19, 2015

В рамках *Года Литературы в России* 16—19 ноября в Сибирском федеральном университете состоялся Международный научный семинар «Русский традиционализм: история, идеология, поэтика, литературная рефлексия»<sup>1</sup>, организованный при поддержке Министерства культуры Красноярского края, Общества «Знание» России, Ассоциации преподавателей русского языка и литературы высшей школы, Сибирского федерального университета, Астафьевского научно-исследовательского центра Сибирского федерального университета, Открытого Международного научного сообщества «Русская словесность: духовно-культурные контексты», ведущих отечественных и европейских университетов. Для Сибирского федерального университета только за прошедшие два года это третий крупный филологический форум. В конце 2013 при поддержке известных научных фондов (фонда М. Прохорова и фонда Д. А. Пригова) была проведена Международная научная конференция «Кризис литературоцентризма: утрата идентичности vs. новые возможности», итогом которой стала монография, получившая лестные отзывы как в России, так и за рубежом [Кризис литературоцентризма 2013]. Этим летом коллеги — экономисты организовали семинар для лучших переводчиков России и Европы, работающих с отечественными текстами, наконец, ноябрьский форум актуализировал разговор о традиционализме, все более противоречиво толкуемом как самими авторами, причисляемыми к данному направлению, так и их критиками, литературоведами [Ковтун 2009; Разувалова 2015].

Подчеркнем, интерес к поэтике традиционализма отличает и современную европейскую культуру, что связано с разочарованием в идеологии глобализма, сворачиванием проекта постмодерна. В сентябре 2015 года в Грузии прошел Международный научный симпозиум «Традиция и современная литература» (Институт грузинской литературы им.

Шота Руставели, Ассоциация Компаративистов — Литературоведов Грузии (GCLA)), где поднимались вопросы сохранения и передачи традиции, ее статуса в сегодняшнем мире, важности переводческой деятельности, направленной на культурное сближение наций.

Торжественное открытие форума в Сибирском федеральном университете собрало выдающихся русских ученых, представителей краевой власти и духовенства. Знаковым стало выступление Председателя Исполкома Ассоциации преподавателей русского языка и литературы высшей школы Л.В. Фарисенковой (Москва), говорившей о необходимости укрепления и развития профильных филологических кафедр в университетах, сохранения базовых филологических дисциплин, гуманитаризации инженерного образования. Завершилась официальная часть выступлениями академика Независимой академии эстетики и свободных искусств, главного научного сотрудника-консультанта СПбИИ РАН Б.Ф. Егорова и председателя Красноярского регионального отделения Ассоциации преподавателей русского языка и литературы высшей школы Н.К. Ковтун.

Все выступающие отмечали, что вопрос о статусе, художественных особенностях современного русского традиционализма остается дискуссионным и важно понять, почему именно сейчас разговор об этом явлении приобретает особую остроту. Еще несколько лет назад о традиционализме говорили как о периферийном направлении нашей литературы, писателей этого ряда все менее читали, публиковали, но завершение эпохи постмодернизма актуализирует реалистические принципы поэтики, идеи национальной идентичности, традиции, памяти, корней. Нельзя сказать, что сегодняшнее поколение массово обратилось к книгам В. Белова, В. Астафьева, В. Распутина, В. Личутина, Б. Екимова... Этого не происходит, в то же время темы, мотивы, образы, которые названные писатели ввели в культурное поле, становятся популярны, хотя порой их значение нивелируется. Из семиотического арсенала традиционализма выстраивают свои ойкумены З. Прилепин, М. Тарковский, Р. Сенчин, обыгрывая идею преемственности. Насколько перспективен

<sup>1</sup> При реализации проекта используются средства государственной поддержки, выделенные в качестве гранта в соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 01.04.2015 № 79-рп и на основании конкурса, проведенного Обществом «Знание» России.

диалог поколений, насколько мы готовы к прочтению известных авторов в изменившихся контекстах и что, собственно говоря, представляет собой *современный русский традиционализм*, как воспринимают авторов этого ряда в России и на Западе — вот основные вопросы, которые стояли перед участниками международного семинара.

Особое значение форума продиктовано несколькими обстоятельствами. В социальном отношении прошедший семинар, сопутствующие ему открытые лекции, прочитанные участниками, способствуют снижению остроты гуманитарной проблемы ослабления культурной интеллектуальной среды как Красноярского края, так и России в целом благодаря привлечению возможно большего количества людей к обсуждению вопросов национального самосознания, отечественной традиционной культуры, художественной жизни Сибири, ее роли в истории и культуре страны. Пробуждая интерес к творчеству писателей-традиционалистов, мы актуализируем качественные параметры нравственного, эстетического воспитания личности, способствуем формированию, утверждению региональной и национальной идентичности.

В строго научном отношении исследование художественного традиционализма позволяет выявить корпус идей, мифологем и архетипов, формирующих ядро национальной идентичности, концептуализировать историю становления, развития данного литературного направления; описать модели отношения литературных эпох к традиции, их значимость для характеристики того или иного литературного периода, осмысление традиции литературой рубежа XX—XXI вв. (ре[де]конструкция самого понятия «традиция» в эпоху глобализации).

В ходе семинара обсуждались феномен жизнетворчества и система культурно-поведенческих «жестов» писателей-традиционалистов, эстетика, поэтика, проблематика произведений данных авторов. Знаковый интерес представляют способы восприятия России и «русского» в художественном творчестве традиционалистов и теоретические проблемы рецепции как способа воспроизводства, «изобретения» художественно-эстетических традиций в классический и постклассический период русской литературной истории. Особенно актуальны национальные, региональные аспекты творчества В. Шукшина, В. Астафьева, В. Распутина, М. Тарковского, Р. Сенчина.

Семинар позволил рассмотреть проблему рецепции русского традиционализма в европейском культурном сообществе: постулирования верных установок восприятия и оценки традиционалистского русского текста, его перевода и форм распространения. Для решения данного вопроса были приглашены специалисты, изучающие творчество традиционалистов в современной зарубежной рецепции (переводах, критике, исследованиях), разрабатывающие методы продвижения современной традиционалистской литературы в культурную сферу европейского сообщества для формирования адекватного, глубинного понимания основ русской цивилизации.

Особым образом нужно отметить удачный формат семинара: в Сибирский федеральный универси-

тет были приглашены более 30 докторов наук, занимающихся проблемами традиционализма в различных его аспектах (от вопросов поэтики до социологии литературы и гендерных исследований). Высочайший профессионализм участников обеспечил и уровень научных дискуссий. Пленарное заседание прошло чрезвычайно оживленно. И. Л. Багратион-Мухарели (Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет) открыла семинар докладом «*Мотивная структура как один из способов трансляции традиции*», где рассматривала роль литературы в плане формирования концептов русского сознания. Автор доклада считает, что из «деревенской» литература традиционализма превращается в «городскую», основывающуюся на общехристианских ценностях. В докладе шла речь о романах А. П. Чудакова «Ложится мгла на старые ступени» (Лучшая премия «Букер» XXI в.), «Лавр» Е. Г. Водолазкина (премия «Большая книга» 2013), «Земля и люди» В. П. Бутромеева. Н. В. Ковтун очертила перспективы трансформации традиционализма на рубеже XX—XXI вв., продемонстрировав не просто актуальность направления в современной литературе, но то, как новейшие представления о времени и пространстве воплотились в текстах писателей-традиционалистов задолго до их обоснования в точных науках.

Огромный интерес вызвал доклад выдающегося русского ученого Б. Ф. Егорова, сделанный на пленарном заседании. Исследователь отметил тот факт, что еще полвека назад он писал: «Культура и наука могут существовать лишь при наличии памяти», — и потом всю жизнь повторял афоризм «Культура — это память». А традиционализм, ядро стартовавшего научного форума, — важнейшая часть исторической памяти. Эту главную истину и продемонстрировал семинар завидным разнообразием докладов. Б. Ф. Егоров сосредоточился на феномене «советского» традиционализма в творчестве Б. Чичибабина. В последующие дни он познакомил присутствующих с творчеством малоизвестного лагерного поэта Анны Барковой. Подчеркнем, что для литературоведов Сибирского федерального университета сотрудничество с Б. Ф. Егоровым стало уже традицией. В 2011 году итогом совместных усилий стала монография «*Русский проект исправления мира и художественное творчество XIX—XX веков*» [Русский проект 2011].

Все выступающие на семинаре говорили о значимости категории традиции, традиционалистской литературы, гуманитарных наук в целом для развития современного общества, отмечали тесную связь литературы, культуры и социально-экономических процессов. Доклад А. И. Разуваловой (Институт русской литературы РАН. Пушкинский дом) «*Националисты — традиционалисты — реакционеры: к проблеме самонаименования национально-консервативных сил (1990—2000 годы)*» вызвал широкую дискуссию, был сделан в парадигме социологии литературы, а не собственно поэтики, но именно здесь были означены вопросы, расширяющие само представление о традиции, ее интерпретации в самых разных областях культуры и для различных

целей (от политики, идеологии до филологии). Н. С. Цветова (Санкт-Петербургский государственный университет) и Т. А. Тернова (Воронежский государственный университет) в своих докладах ввели важную проблематику — интертекстуальные мотивы в прозе традиционалистов, показали историю и динамику становления направления.

Специфику культурной ситуации начала 1960-х годов, когда на уровне метрополии еще значим советский канон, однако заявляет о себе и «деревенская проза», вернувшая русским представление о собственных корнях, о традиции и национальной вере, обозначили в своих докладах Т. А. Круглова (Уральский федеральный университет им. первого президента России Б. Н. Ельцина) и Б. Ф. Егоров. Поднятые темы глубоко затронули каждого участника научного форума, звучало много вопросов, разворачивались научные дискуссии, которые продолжались и после окончания пленарного заседания. Чрезвычайно важно, что уже в первый день был очерчен круг значимых тем и актуальных вопросов, которые анализировались на протяжении всех четырех дней напряженной работы, и, безусловно, будут исследоваться каждым ученым в дальнейшем.

Во второй день прошло заседание секций *«Аксиология традиционализма в контексте литературы XIX — начала XX вв.»* и *«Писатели-традиционалисты: особенности художественного диалога»*, в общей сложности здесь было прослушано более 15 выступлений, вызвавших живое обсуждение. Секционные заседания ознаменовались обращением к творчеству писателей рубежа XIX — начала XX вв. Ряд докладов был посвящен творчеству А. Платонова, чей путь от идеи Революции, утопического преобразования мира к ценностям Ветхого («Котлован») и Нового Заветов (военная проза, «Возвращение») очень показателен. Тематический блок, посвященный А. Платонову, состоял из докладов Е. Н. Проскуриной (Институт филологии СО РАН) *«Мортальная сюжетика А. Платонова: от традиции и обратно»*, О. А. Глушковой (Красноярский государственный технологический университет) *«Гетерополии в «Котловане»: диалог природы и культуры»* и Я. В. Солдаткиной (Институт филологии и иностранных языков МПГУ), обратившейся к традициям А. Платонова в современной русской прозе (анализировались тексты А. Варламова «Мысленный волк» и А. Иванова «Ненастье»).

Завершился день сообщениями, основанными на тщательном анализе уникального архивного наследия А. И. Солженицына. С деятельностью фонда А. И. Солженицына, с лексикографическими разработками писателя, публикациями его архива присутствующих познакомил заведующая отделом по изучению фонда А. И. Солженицына Дома Русского Зарубежья Г. А. Тюрина в докладе «Александр Солженицын: 40 лет над «Русским словарем языкового расширения». Ученые из Дома русского Зарубежья не только интересно выступили, но привезли на семинар уникальные книги, связанные с изучением наследия писателя. Часть подарочных изданий передана в дар Государственной универ-

сальной научной библиотеке Красноярского края. Именно здесь, предваряя работу Международного научного семинара, начал чтение открытых лекций, посвященных трагическим поэтам XX века, Б. Ф. Егоров.

Работа секции *«Современный традиционализм: идеология и мифопоэтика»* задала тон научным дискуссиям третьего дня семинара. Значительный блок докладов был посвящен анализу прозы В. Астафьева, многогранность, концептуальность подходов вызвала чрезвычайно продуктивные обсуждения. Для семинара, который проходил на родной для художника сибирской земле, такое внимание к его текстам особенно значимо. В докладе Т. А. Никоновой (Воронежский государственный университет) *«Биография писателя как литературная рефлексия: А. Солженицын, В. Астафьев, В. Распутин»* анализи овались авторские мифы, серьезно повлиявшие на восприятие их прозы. Своеобразный «веселый» доклад сделал А. И. Куляпин (Алтайский государственный педагогический университет) *«Космическая тема в прозе писателей-традиционалистов (Е. Носов, В. Шукшин, В. Астафьев)»*, продемонстрировав оригинальность художественных миров прозаиков через трактовку ключевой темы «город-деревня», отношение к прогрессу, достижениям цивилизации.

Один из самых глубоких докладов *«Вечная женственность в природно-социальной концепции В. Астафьева»* сделала И. И. Плеханова (Иркутский государственный университет). В ее выступлении была развернута сущность и эволюция астафьевского понимания ключевых аспектов темы Вечной женственности как философской идеи автора. Писатель отрефлексировал национальную традицию в архетипическом и историческом содержании. Исследовательница выясняла степень близости автора к интеллектуальным разработкам идеи и к образной традиции её переживания-представления. Н. П. Хрящева в докладе «Ода русскому огороду» В. Астафьева: драматизация как основа жанрового синтеза» показала жанровое воплощение астафьевского взгляда на трагизм бытия и неразрешимость его противоречий. Синтезирующим основанием для художника стала традиция духовной оды, глубинное ощущение которой и руководило его «борьбой» за сохранение названия. В диалог с данной традицией вступает у Астафьева образ пасторали, архаического жанра, возрожденного им к новой жизни.

А. В. Кубасов (Уральский государственный педагогический университет) в докладе *«"Затеси" В. П. Астафьева как тип сибирского текста»*, Т. Ю. Климова (Восточно-Сибирская государственная академия образования) в сообщении *«"Весёлый солдат" В. Астафьева в парадигме "человекомирности" и "человекомерности"»* продолжили рассматривать прозу знаменитого сибиряка в различных аспектах.

Во второй половине дня подчеркнутое внимание было уделено творчеству В. Распутина, признанного лидера направления. Исследователи сосредоточились преимущественно на характерологии и хронотопе прозы автора. Известный исследователь

наследия писателя А. А. Дырдин (Ульяновский государственный технический университет) выступил с сообщением «*Национальное своеобразие характеристики В. Распутина (повесть "Живи и помни")*», подчеркнув не просто центральное место женских персонажей в художественном мире прозаика, но продемонстрировав их в динамике (от образов мудрой старухи, женщины-жертвы к защитницам земли и рода в позднем творчестве). В. А. Степанова (Сибирский федеральный университет) в докладе «*Хронология прозы В. Распутина*» и Мика Перкиёмяки (Университет Тампере, Финляндия) в докладе «*Образ реки в творчестве В. Распутина (очерк "Вниз и вверх по течению")*» соотнесли исследование прозы художника с отечественной философской традицией и европейской экологической школой, еще только заявляющей о себе на русской почве.

Параллельно работала секция «*Писатели-традиционалисты в зеркале литературной критики и компаративистики*». Среди докладов, представленных на заседании, достаточно отчетливо вырисовывались три проблемные группы: доклады, посвященные анализу критических статей о прозе писателей-традиционалистов; доклады, связанные с исследованием историографии и стратегий передачи текстов традиционалистов в «других» языках и культурах; доклады, связанные с проблемами компаративистики. Открыл работу секции Л. П. Быков (Уральский федеральный университет им. первого президента России Б. Н. Ельцина), его выступление «*"Толстый журнал" в России — вчера, сегодня, завтра*» был посвящен диахронному рассмотрению судьбы «толстого журнала» как уникального явления русской культуры XX—XXI вв. Е. А. Андреева обратилась к пониманию традиционализма как эффективной интерпретационной стратегии в литературной критике.

Переводоведческий раздел секции объединила актуальная проблематика сохранения русской и, в частности, сибирской культурной информации и памяти в ситуации межъязыкового перевода текстов современных традиционалистов: В. Распутина на французский язык, о чем говорила в своем выступлении «*Современный русский традиционализм во французских переводах*» В. Е. Горшкова (МГЛУ ЕАЛИ, г. Иркутск); В. Астафьева на европейские языки (доклад В. А. Разумовской «*Тексты русского традиционализма в переводах: случай*

*В. Астафьева*») и на китайский язык (доклад В. В. Никитенко «*Русская культура в зеркале китайской литературы и перевода ("Царь-рыба" В. Астафьева)*»). Большой интерес вызвали доклады специалистов Сибирского федерального университета, посвященные литературоведческой компаративистике, исследующие синтез классики и современности в текстах немецкой (доклад Т. С. Нипа «*Синтез архаичности и современности в "античных" драмах Г. Гауптмана*»), а также французской (доклад В. С. Биктимирова «*Художественная интерпретация сюжета об Амфитрионе в драмах Ж. Жироду и П. Хакса*») драматургии. Научная дискуссия, финализирующая работу секции, была насыщенной и конструктивной, каждый доклад представлял собой перспективное исследование, имеющее теоретическую и практическую ценность.

Завершился Международный научный семинар открытыми лекциями Б. Ф. Егорова «*Стихи в ГУЛАГе*» и Г. А. Тюриной «*"Жизнь и Поэзия одно": по материалам архива А. И. Солженицына*». Лекции были столь захватывающими, что участникам потребовалось дополнительное время для обсуждения нового материала. Во второй половине дня желающие отправились на экскурсию в с. Овсянка, на родину В. П. Астафьева.

Гостям и участникам семинара была представлена выставка книг по проблематике современного традиционализма. Чрезвычайно показательно, что практически все авторы, ответственные редакторы монографий, сборников научных статей стали участниками форума. По итогам конференции планируется издание коллективной монографии, в которой будет продолжена научная полемика и представлен самый широкий спектр актуальных для исследователей традиционализма тем.

#### ЛИТЕРАТУРА:

- Ковтун Н.В. «Деревенская проза» в зеркале утопии. Монография. — Новосибирск: СО РАН, 2009.
- Кризис литературоцентризма: утрата идентичности vs. новые возможности. Монография / отв. ред. Н.В. Ковтун. — М.: Флинта: Наука, 2013.
- Разувалова А.И. Писатели-«деревенщики»: литература и консервативная идеология 1970-х годов. — М.: Новое литературное обозрение, 2015.
- Русский проект исправления мира и художественное творчество XIX-XX веков / отв. ред. Н.В. Ковтун. — М.: Флинта: Наука, 2011.

#### Данные об авторе

Ковтун Наталья Вадимовна — доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской и зарубежной литературы Института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет.

Адрес: 660041, Россия, г. Красноярск, пр. Свободный, 82, стр. 1.

E-mail: nkovtun@mail.ru.

#### About the author

Kovtun Natalia Vadimovna is a Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Russian and Foreign Literature of the Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University.

УДК 821.161.1-1(Клюев Н.)(049.32)  
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)6-8,445

О. А. Скрипова  
Екатеринбург, Россия

## НОВОЕ СЛОВО О Н. КЛЮЕВЕ

(Казаркин А. «Посвящённый от народа»: путь Николая Клюева. — Томск: Сибирика, 2013. 184 с.)

O. A. Skripova  
Yekaterinburg, Russia

## A NEW WORD ABOUT NIKOLAI KLYUEV

(Kazarkin A. «Consecrated by people»: the way of Nikolai Klyuev. — Tomsk: Sibirika, 2013. 184 p.)

Николай Клюев — в высшей степени самообытный поэт, более чем на полвека вычеркнутый из истории русской литературы. Отсюда — особый интерес к клюевской поэзии в последние десятилетия, литературоведы пытаются очертить её своеобразие, понять место поэта в русской культуре. Монография А. Казаркина является существенным вкладом в изучение творческого наследия Клюева, новым словом, ломающим стереотипы о поэте.

Для исследователя характерно стремление рассмотреть путь поэта во всей сложности и противоречивости, увидеть зигзаги на этом пути, преодолеть узкий взгляд на Клюева как только на новокрестянского поэта. Казаркин приводит разные суждения о Клюеве, порой противоположные оценки его творчества, книга проникнута духом полемики, при этом автор выстраивает чёткую концепцию пути поэта.

В поле зрения учёного оказывается и лирика, и проза, и поэмы Клюева. Прослежена связь поэта с эпохой, его диалог с художественными течениями начала XX века, особенно с символизмом, с эстетическими и религиозно-философскими идеями (гностицизм, хлыстовство). Искания, а порой и метания поэта, перегибы и уклоны рассмотрены как печать времени. Вполне можно согласиться с тем, что в позднем творчестве Клюева преобладает трагический пафос. Интересны и порой неожиданны параллели Клюев — Ремизов, Клюев — Цветаева, Клюев — Платонов. Подчёркнут полигенетический характер лирики Клюева, которая вырастает не из одного источника, а из разных, причем наибольшее воздействие оказал символизм. Вполне справедливо исследователь полемизирует с теми, кто ищет реализм в поэзии Клюева.

Очень интересно намечены противоречия, которые, на наш взгляд, являются плодотворными для развития клюевской поэтической системы, ведь нередко лирика и рассматривается как система конфликтов: обыденная жизнь и мистическая тайна как источник чувства избранничества, причастность человека обоим планам — земному и небесному, национально-охранительный изоляционизм и вбирание далёких культур и вер, утопия и эсхатология как две определяющие черты русского ума. Убедительно прослежена эволюция лирического героя Клюева, логика его пути: «Жизненная драма в сов-

ещении несовместимого, а схема пути — возвращение блудного сына».

Как особая проблема рассмотрена стилизация у Клюева в разделе «Свое-чужое слово», причём прослежена связь со стилизаторским бумом эпохи. Говорится о сознательном многовариантном использовании фольклора и сверхзадаче стилизации — вероискании. В стиле ещё одно существенное противоречие: наложение модернизма на средневековое мировосприятие, клюевский стиль охарактеризован как барочный. Ранее Н. Л. Лейдерман определял стиль поэта как «барочно-монументальный».

В работе много тонких наблюдений над отдельными образами и мотивами клюевской поэзии, особенно выделен мотив преображения, показано центральное место архетипа Матери, образа Пряхи. Целостное представление о поэтическом мире Клюева — дело будущих исследований.

Вписывая творчество поэта в историко-литературный контекст, А.Казаркин говорит и о выборе Клюевым творческого поведения, самоопределения в «литературном поле», здесь как раз раскрывается один из смыслов названия книги: Клюев — посвящённый от народа, ходок в чужой мир, его имидж-миф — «знаток поддонной Руси».

Порой автор весьма пристрастен, он рассматривает творчество Клюева с позиций глубоко верующего православного человека, поэтому иногда эстетическая оценка подменяется религиозной. Чувствуется некоторая тенденциозность и дидактичность исследователя, особенно это заметно в параграфе «Евхаристия шаманов», где Клюев обвиняется в ереси, подчёркнуто, что «рядом с такими «сатаноискателями», как Л.Андреев, Ф.Сологуб, М.Булгаков, Клюев — еретик менее опасный. И, самое важное, он шёл путём раскаяния». А ведь, по верному замечанию Замятина, «настоящая литература может быть только там, где её делают безумцы, отшельники, еретики, мечтатели, бунтари, скептики». Эта тенденциозность проявляется и в оценке художественных стратегий. Так, автор утверждает следующее: «Выход из модернизма может быть только в сторону нормы-традиции, а в сторону патологии (постмодерн) — это не выход, это ещё большее погружение в болото». Путь Клюева отчасти тоже очерчен тенденциозно: «от непоследова-

тельной, размытой религиозности к еретической и только в конце жизни к православной». Так ли важны для поэта конфессиональные различия? Осуждается автором и доктрина мифотворчества как распад религиозного сознания. А ведь мифотворчество привело к значительным художественным открытиям в эпоху Серебряного века. Эстетическая утопия, общая для нескольких направлений серебряного века, — знамение кризисных, переходных эпох — тоже способствует обновлению искусства.

Не мог исследователь обойти стороной вопрос: «Клюев и революция», «Поэт и власть». Нельзя не согласиться с тем, что «русская революция сначала увидена Клюевым сквозь народную социальную утопию, затем утопия уступила место апокалиптике». Послереволюционная антинациональная диктатура рассмотрена как момент отрезвления поэта. Можно добавить, что подобное отрезвление начинается со второй половины 1920-х годов и у других новокрестьянских поэтов: С. Клычкова, П. Орешина. Безусловно, прав исследователь: «Столкновение крестьянской утопии с марксизмом сразу выявило её беззащитность, несовместимость с антинациональным проектом».

А. Казаркин оговаривается, что разговор о прозе Клюева имеет подсобный характер, поскольку «в прозе Клюев не оставил столь же значительного следа, как в стихе». Тем не менее, интересны наблюдения над тем, как в прозе Клюева сказочно-мифотворное начало подавляет мемуарное, сны и автожития рассмотрены как продукт поэтизации прозы.

Очень обстоятельно анализируются в работе поэмы Клюева, причём показана динамика жанра. Ставятся вопросы, которые открывают перспективу дальнейших исследований: в чём единство поэм Клюева, каков их вес в большом контексте русского стихотворного эпоса? Ведётся разговор и о «маргинальных» поэмах Клюева, которые обычно не попа-

дают в поле зрения литературоведов. Заметим лишь, что первая собственно фабульная поэма «Погорельщина» рассмотрена довольно бегло, возражения вызывает трактовка финала: Лидда мыслится как пространство спасения, идеально-сказочный город, но ведь и в «Повести о Лидде» после идиллической части показано нападение на город полчища врагов, Царство Божие не наступает, реальность ломает священный сюжетный архетип.

Особое внимание уделено последнему стихотворению Н. Клюева «Есть две страны» и поэме «Песнь о Великой Матери». Последние вещи мыслятся как духовное завещание поэта, подведение итогов личной, родовой и национальной жизни, к тому же последняя поэма, по мысли исследователя, — текст, завершающий русский стихотворный эпос: «На фоне модернизма поэмы Клюева выглядят как попытка восстановления единства национально-го самосознания в крупной поэтической форме».

В целом, книга А. Казаркина отличается глубиной, тонкостью замечаний, страстным тоном. Автор, чья широчайшая эрудиция несомненна, даёт необычную интерпретацию клюевских текстов. Здесь обозначены очень важные проблемы, требующие дальнейшего изучения. Отметим, что книга Казаркина читается «на одном дыхании», это научно-популярное издание, адресованное, в первую очередь, учителям и студентам, а также всем любителям русской поэзии. Но много ценного для себя почерпнут специалисты по серебряному веку и по истории русской литературы 1920-х годов.

#### ЛИТЕРАТУРА

Замятин Е. Я боюсь. — Режим доступа: [http://az.lib.ru/z/zamjatin\\_e\\_i/text\\_1921\\_ya\\_bous.shtml](http://az.lib.ru/z/zamjatin_e_i/text_1921_ya_bous.shtml).

Лейдерман Н. Л. «Мужицкий Вертоград» Николая Клюева // Русская литература XX века: 1917 — 1920-е годы: в 2 кн. Кн. 1 / под ред. Н.Л. Лейдермана. — М.: Издательский центр «Академия», 2012. — 464 с.

#### Данные об авторе

Скрипова Ольга Александровна — кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания, Уральский государственный педагогический университет.

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

E-mail: [olga-skripova@mail.ru](mailto:olga-skripova@mail.ru).

#### About the author

Skripova Olga Alexandrovna is a Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Literature and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University.

## «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС»

Основное направление журнала — сближение академической науки с непосредственной практикой школьного образования и формирование единой системы гуманитарного образования в средней школе.

Специфика журнала определяется постоянными рубриками:

1. Проекты. Программы. Гипотезы.

Рубрика, формирующая стратегическое лицо журнала. Здесь публикуются программы филологического образования школьников по дисциплинам гуманитарного цикла; образовательные проекты, связанные с вузовским преподаванием русского языка, литературы и междисциплинарных предметов — психолингвистики, этно- и социолингвистики, лингвокультурологии; гипотетические концепции, отражающие новый взгляд на те или иные феномены историко-литературного процесса.

2. Формирование единой системы лингвистического образования

Новое направление филологического образования, учитывающее особенности отражения языка в сознании его носителей, исследующее психологические механизмы эффективного обучения языку. Анализируются факторы, стимулирующие проявление речевой активности школьника. Особое внимание уделяется при этом экспериментальным методам диагностики языковой способности и тренингам вербальной креативности.

3. Педагогические технологии

В данной рубрике печатаются материалы, посвященные магистральным проблемам школьного филологического образования; инновационные технологии в разных аспектах филологического образования.

4. Феномен современной литературы

Уникальность современной литературы — в параллельном развитии сразу нескольких традиций, что делает возможным публиковать анализы произведений, принадлежащих к разным парадигмам художественности (постмодернизму, постреализму, новому реализму и т. д.).

5. Готовимся к уроку / Идет урок

Составляют тактическое ядро журнала. Публикуются как оригинальные конспекты уроков, так и материалы к ним, предлагается новое прочтение текстов школьной программы. Среди авторов — не только и не столько ученые-методисты, сколько учителя-практики.

6. Медленное чтение

Статьи, составляющие эту рубрику, дают детальный анализ художественного текста, входящего в школьную программу или могущего быть рекомендованным для изучения в школе.

7. Перечитывая классику / Перечитывая зарубежную классику

Включают статьи, предлагающие новое, порой неожиданное, прочтение классики — как русской, так и зарубежной.

8. Обзоры и рецензии

В данной рубрике представлены обзоры наиболее значительных научных конференций, литературных журналов; рецензии на монографии, учебники, пособия по филологическим дисциплинам.

Основная специальность: 10.00.00 — Филологические науки

Издательство: ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, кафедра литературы и методики ее преподавания (к. 279)

телефон: (343) 235-76-66; (343) 235-76-41

E-mail: [filclass@yandex.ru](mailto:filclass@yandex.ru)

Сайт кафедры: <http://lit.kkos.ru>

Главный редактор: Н. П. Хряшева

Заместитель главного редактора: О. Ю. Багдасарян

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-53411 от 29.03.2013.

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standard Serial Numbering — ISSN) с присвоением международного стандартного номера ISSN 2071-2405.

Включен в каталог Роспечать.  
Индекс 84587

Материалы журнала регулярно размещаются на платформе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).  
[http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=32349](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32349)

### **Правила направления, рецензирования и опубликования**

Редакция журнала «Филологический класс» приглашает всех специалистов по проблемам русской и зарубежной, классической и современной литературам, а также методике преподавания литературы.

Редакция принимает к публикации статьи, соответствующие тематике журнала. Вне очереди могут быть опубликованы материалы для рубрик «Педагогические технологии», «Идет урок», «Обзоры и рецензии».

Рукописи принимаются на русском языке. Статьи публикуются на русском языке. Аннотация (не менее 150—200 слов), ключевые слова и выходные данные авторов на русском и английском языках.

Статьи включаются в план печати очередного номера только при соблюдении следующих условий:

- 1) материалы полностью соответствуют требованиям к оформлению материалов;
- 2) комплект материалов содержит все необходимые документы:
  - текст статьи;
  - сведения об авторе(ах) — полное имя, отчество, фамилия, место работы, должность, организация, адрес для публикации в журнале, адрес для рассылки журнала;
  - отзыв доктора наук (имя рекомендателя будет опубликовано в журнале);
  - справка из аспирантуры (если автор аспирант).

В журнале «Филологический класс» ограничивается возможное количество статей одного автора в одном выпуске журнала: публикуется только одна статья, выполненная индивидуально, и не более двух статей, выполненных в соавторстве.

Все полученные редакцией статьи обязательно проходят проверку в системе «Антиплагиат». Минимальный порог оригинальности принимаемого к рецензированию текста — 70 %. В случае несоответствия автору отсылается результат проверки для приведения текста в соответствие с настоящим требованием.

Далее материалы передаются на рецензирование.

В результате рецензирования принимается четыре варианта решения:

- 1) статья может быть опубликована без изменений;
- 2) статья нуждается в доработке;
- 3) статья нуждается в полной переработке;
- 4) статью следует отклонить.

Если статья нуждается в доработке, автору предоставляется 7-дневный срок для устранения замечаний. Если статья нуждается в полной переработке, автору рекомендуется подготовить статью в очередной номер.

После согласования результатов рецензирования с автором материалы выносятся на обсуждение редакционной коллегии, которая принимает окончательное решение об их включении в очередной выпуск журнала.

Аспиранты для подтверждения своего статуса должны выслать скан справки из аспирантуры.

Далее текст статьи поступает к техническому редактору для вычитки и верстки. На этапе окончательной вычитки технический редактор может запросить у автора дополнительную информацию уточняющего характера.

В течение месяца после подписания номера в печать каждому автору бесплатно высылается pdf-версия журнала на электронную почту. Ознакомиться с pdf-версией журнала можно на официальном сайте — <http://journals.uspu.ru>.

Отправить статью в редакцию журнала можно также через форму на сайте: <http://lit.kkos.ru/filclass/getstat>.

#### **Требования к оформлению статей в журнал**

Поля страницы, размер шрифта, интервалы любые. Нумерация страниц не требуется. Автоматические переносы выключены.

Сноски в статье постраничные. 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».

В оформлении статьи не рекомендуется использовать выделение прописными буквами и подчеркиванием.

Отправить статью в журнал можно по электронной почте: [filclass@yandex.ru](mailto:filclass@yandex.ru) или через форму отправки на сайте: <http://lit.kkos.ru/filclass/getstat>.

## «PHILOLOGICAL CLASS»

The journal «Philological Class» is committed to exploring the issues of bringing together academic science with the real practice of school education and the formation of a uniform system of secondary education.

The topics of the Journal are defined by the standing sections:

### 1. Projects. Topics. Hypotheses

This section formulates the strategy of the journal. It publishes the programs of secondary school philological education in humanities; educational projects, connected with higher school teaching of the Russian language, literature and interrelated subjects - psycholinguistics, ethno linguistics, sociolinguistics and linguistic culturology; hypotheses reflecting new approaches to certain phenomena in the history of literature.

### 2. Formation of a unified system of language education

The section covers the new trend in philological education that takes into account the specific features of reflection of language in the mind of the speakers and the psychological mechanisms of effective language teaching. It analyzes the factors stimulating speaking activity of a schoolchild. Special attention is paid to experimental methods of speech ability diagnostics and verbal creativity training.

### 3. Pedagogical Technologies

The section publishes materials dedicated to mainstream problems of secondary school philological education and to innovative technologies in different branches of philological education.

### 4. Phenomenon of Contemporary Literature

The unique property of contemporary literature lies in the possibility of parallel development of several traditions, which makes it possible to publish analyses belonging to different literary paradigms (postmodernism, postrealism, neorealism, etc.).

### 5. Getting Ready for a Lesson / The Lesson Is in Progress

This section formulates the tactics of the journal. It publishes both original lesson plans and supporting materials and suggests new interpretations of the school program literary texts. Authors include not only scholarly methodologists but also practical teachers.

### 6. Slow Reading

The articles of this section present a detailed analysis of literary texts included in the school program or recommended for such inclusion.

### 7. Rereading Classics / Rereading Foreign Classics

The section publishes articles suggesting new, sometimes unexpected interpretation of the works of both Russian and foreign classics.

### 8. Reviews

The section carries reviews of the most significant scientific conferences and literary journals, reviews of monographs, textbooks and supporting materials in philological subjects.

Major Specialty: 10.00.00 — Philology

Publishing Institution: Ural State Pedagogical University

Postal Address: 620117, Ekaterinburg, Cosmonauts Ave, 26, Department of Modern Russian Literature (Room 219), Russia, telephones: (343) 235-76-66; (343) 235-76-41

E-mail: [filclass@yandex.ru](mailto:filclass@yandex.ru)

Web page: <http://lit.kkos.ru>

Editor-in-Chief: Nina Petrovna Khriashcheva

Deputy Editor-in-Chief: Olga Yurievna Bagdasaryan

Registered by The Federal Service  
for Supervision of Communications,  
Information Technology and Mass  
Media and Cultural Heritage Protection.

Registered by the ISSN Center and  
provided the International Standard  
Serial Number ISSN 2071-2405.

Included in the Rospechat  
Catalogue, Index 84587.

Registration certificate ПИ № ФС 7753411 of 29.03.2013.

The materials published in the journal are regularly uploaded at the platform of the Russian Science Citation Index (РИИЦ) [http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=32349](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32349)

### Submission process

The editorial board of the journal “Philological Class” invites specialists to contribute articles in the field of the Russian language and literature (Russian and foreign, classical and modern), linguistic culturology, psycholinguistics, ethno linguistics, sociolinguistics and methods of teaching Russian and literature.

The editorial board accepts articles in the fields covered by the journal. Materials for the sections “Pedagogical Technologies”, “The Lesson Is in Progress” and “Reviews” may be published out of turn.

Manuscripts are accepted in Russian. The articles are published in Russian. Abstract (at least 150—200 words), keywords and output data of authors in Russian and English languages.

The articles are included in the current issue for publication only on condition of the following:

- 1) the materials fully conform to the formatting requirements;
- 2) the materials include all the necessary documents, namely:
  - text of the article;
  - information about the author(s) - full family name, first name and patronymic, affiliation to organization, postal address for publication in the journal, postal address for shipping the journal.
  - positive review of a PhD;
  - certificate from the Post-graduate Department (if the author is a post-graduate student).

One article of a single author may be published in each issue of the journal. Two articles may be accepted in the case of co-authorship.

All submitted articles are tested by the “Antiplagiat” system. The threshold of originality should not be less than 70 %. If the article doesn’t meet this requirement the notification is sent to the author for the text to be adjusted to this demand.

Then the materials are forwarded for a review.

There may be four review outcomes:

- 1) the article is recommended for publication “as is”;
- 2) the article is accepted pending revisions;
- 3) the article is accepted after complete revision;
- 4) the article is rejected.

If the article is accepted pending revisions the author is given 7 days for adjusting the issues that need improvement. If the article is accepted after complete revision it is scheduled for publication in the next issue of the journal.

After the discussion of the results of the review with the author the materials are put to the consideration of the editorial board which takes the final decision about the publication of the manuscript in the current issue of the journal.

Then the manuscript is forwarded to the technical editor for proof-reading and formatting. On this stage the technical editor may ask the author to provide additional information specifying some points.

A month after the issue has been passed for printing each author is e-mailed a PDF version of the journal free of charge.

The PDF version of the journal is to be found on its official site — <http://journals.uspu.ru>.

Articles may be sent to the editorial board electronically through a special form on the website: <http://lit.kkos.ru/filclass/getstat>.

#### Article formatting requirements

Any value of margins, font size and line spacing can be used. Pages should not be numbered.

Footnotes should be given at the bottom of the page. References to the literature in the body of the text and footnotes are given in square brackets according to the model: [Name, year: page].

#### Sample

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] ...

The literature is listed alphabetically at the end of the manuscript and is formatted according to ГОСТ7.0.5.-2008 (<http://protect.gost.ru>). Headline for the list is: «Литература».

Capitalizing whole words in the text and underlining should be avoided.

Articles may be sent to the editorial board to the following e-mail address [filclass@yandex.ru](mailto:filclass@yandex.ru) or through a special form on the website: <http://lit.kkos.ru/filclass/getstat>.

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ  
**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС**

2015. № 4 (42)

Подписано в печать 14.12.2015. Формат 60x84/8.

Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.

Усл. печ. л. — 11,3. Тираж 500 экз. Заказ .

Цена договорная

Оригинал-макет отпечатан в типографии ООО «ИРА УТК»

г. Екатеринбург, ул. Шаумяна, 83