

# **ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС**

Региональный научно-методический журнал  
учителей-словесников Урала

**2(32) / 2013**

### **Учредитель**

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

### **Главный редактор**

***Н. И. Коновалова***

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

### **Заместитель главного редактора**

***Н. П. Хрящева***

доктор филологических наук, профессор

### **Редакционная коллегия**

*Т. А. Гридина* – отдел лингвистики, доктор филологических наук, профессор  
*С. И. Ермоленко* – отдел литературы, доктор филологических наук, профессор  
*Н. В. Барковская* – отдел литературы, доктор филологических наук, профессор  
*А. В. Тагильцев* – отдел литературы, кандидат филологических наук, доцент  
*Л. Д. Гутрина* – отдел методики литературы, кандидат филологических наук, доцент  
*А. И. Суетина* – технический редактор  
*К. С. Когут* – редактор-корректор

### **Выпускающий редактор**

***Т. А. Гридина***

доктор филологических наук, профессор

### **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),  
*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: fileclass@yandex.ru

**Проекты. Программы. Гипотезы**

<i>Гридина Т. А.</i> Объяснительный словарь детской речи: лексикографический проект.....	7
<i>Липовецкий М. Н.</i> «Молодая гвардия» А. Фадеева: логика самопожертвования и реальные факты .....	13
<i>Щербакова Н. Н.</i> Специфика организации народной терминологической системы .....	19

**Педагогические технологии**

<i>Иванова Е. Н.</i> Проблемы описания языковой личности в вузовской практике: лексикографический подход.....	23
<i>Минеева И. Н.</i> О новых методологических подходах к составлению заданий для семинаров по курсу «История русской литературы XX — начала XXI вв.» .....	26
<i>Пятова Е. А.</i> Освоение информационного пространства учебника как условие формирования универсальных учебных действий (УУД) .....	33

**Психолингвистика в образовании**

<i>Абрамова Н. С.</i> Психолингвистический эксперимент как способ диагностики культурно-речевых компетенций школьников .....	36
<i>Малявина А. М.</i> О диагностических процедурах определения ведущей модальности восприятия .....	39
<i>Питко Е. И.</i> Тренинг на восстановление окказиональных слов в поэтическом тексте.....	42
<i>Чиршева Г. Н.</i> Моноэтничный детский билингвизм .....	46

**Готовимся к уроку**

<i>Лучанинова С. Н.</i> Формирование ключевых компетенций учащихся: поэтический текст в лингвокультурологическом аспекте .....	50
<i>Масная О.И.</i> Материалы к изучению орфографии в 5-6 классах: психолингвистический аспект .....	53
<i>Овчинников А. Г.</i> Композиционный прием сопоставления в поэме А. С. Пушкина «Медный всадник» .....	58

**Идет урок**

<i>Гутрина Л. Д., Пармонова Л. Ю.</i> «Огневой горизонт» Петербурга: цветовая символика А. Белого.....	62
<i>Дунев А. И.</i> Сложноподчиненное предложение в аспекте культуры речи.....	67
<i>Накарякова А. А.</i> Образы-архетипы в творчестве В. Набокова (сборник рассказов «Возвращение Чорба»).....	77

**Медленное чтение**

<i>Ермоленко С. И.</i> «Не обвиняй меня, Всесильный...». Анализ «Молитвы» (1829) М. Ю. Лермонтова.....	82
<i>Зорина М. Е.</i> Методика медленного чтения в процессе подготовки учащихся к ЕГЭ.....	86
<i>Соколова А. В.</i> Методика предъявления контртекста: основные интерпретационные стратегии школьников .....	90

**С рабочего стола молодого ученого**

<i>Качалкова Ю. А.</i> Из истории урбанонимии Екатеринбурга.....	94
<i>Нечепуренко Д. В.</i> Герой-профан в пелевинской характерологии .....	97

### **Феномен современной литературы**

- Садовникова Т. В.* Поэтика афганских рассказов О. Ермакова..... 102  
*Хрящева Н. П.* Миф о справедливом правителе в романе Ал. Иванова «Сердце Пармы, или Чердынь – княгиня гор»..... 106

### **Обзоры и рецензии**

- Ложкова Т. А.* Фундаментальный вклад в изучение истории отечественной словесности (История литературы Урала. Конец XIV-XVIII в. – М, 2012)..... 112  
*Еремина С. А.* Листая страницы словарей по истории языка и народа. Два словаря М. Э. Рут (Этимологический словарь русского языка для школьников. – Екатеринбург, 2003; Рут М. Э. Словарь астрономов. Звездное небо по-русски. – М., 2010)..... 116

**Projects. Programs. Hypothesis**

<i>Gridina T. A.</i> The Explanatory dictionary of children's speech: a lexicographical project .....	7
<i>Lipovetsky M. N. A.</i> Fadeev's "Young Guard": the logic of the self-sacrifice and the real facts...	13
<i>Shcherbakova N. N.</i> Peculiarities of dialect terminological system .....	19

**Educational Techniques**

<i>Ivanova E. N.</i> The problem of describing the language of the person in high school practice: a lexicographical approach .....	23
<i>Mineeva I. N.</i> A new methodological approaches to the setting tasks for the course "Russian literature history of the XXth – beginning XXist century" .....	26
<i>Pyatova E. A.</i> The development of the information space textbook as a condition of formation of universal learning activities (ULA) .....	33

**Psycholinguistics in Education**

<i>Abramova N. S.</i> Psycholinguistic experiment as a way of diagnosing cultural and speech competence schoolchildren.....	36
<i>Malyavina A. M.</i> About the diagnostic procedures for determining the leading modality of perception .....	39
<i>Pipko E. A.</i> Training directed on the reconstruction of the occasional word in the poetical text...	42
<i>Chirsheva G. N.</i> Monoethnic childhood bilingualism .....	46

**Getting Prepared for the Lesson**

<i>Luchaninova S. N.</i> Formation of the core competencies of students: the poetic text in lingvoculturological aspect.....	50
<i>Masnaya O. I.</i> Matherials for orthography studies for students of 5th and 6th classes: psycholinguistical aspect.....	53
<i>Ovchinnikov A. G.</i> Compositional techniques comparisions in Pushkin's poem "Mednyi vsadnik" .....	58

**A Lesson in Progress**

<i>Gutrina L. D., Paramonova L. Yu.</i> «Fiery horizon» of Petersburg: color symbolism in the works of A. Bely .....	62
<i>Dunev A. I.</i> Complex sentences in orthologic aspect.....	67
<i>Nakaryakova A. A.</i> Arhetypes in creation of V. Nabokov (compilation of stories "Chorb's return") .....	77

**Analytical Reading**

<i>Yermolenko S. I.</i> «Don't blame me, god...». The analysis of «The prayer» (1829) M. Yu. Lermontov.....	82
<i>Zorina M. E.</i> Slow reading technique in the process of preparing students for the exam .....	86
<i>Sokolova A. V.</i> The method of presenting the counter-text: main the interpretive strategy of schoolchildren.....	90

**From a Scholar's Desk**

<i>Kachalkova Yu. A.</i> From the history of yekaterinburg urbanonymy .....	94
<i>Nechepurenko D. V.</i> Hero-the profane of V. O. Pelevin's characterology .....	97

### **Phenomenon of the Modern Literature**

- Sadovnikova T. V.* Poetic manner of O. Ermakov's "Afghan stories" ..... 102  
*Hryatscheva N. P.* The myth of a just ruler in A. Ivanov's novel "The heart of the Parma" ..... 106

### **Reviews**

- Lozhkova T. A.* Fundamental contributions to the study of the national literature's history  
(A history of Ural literature. Late 14th-18th century. – Moscow, 2012) ..... 112  
*Eremina S. A.* Thumbing through the pages of dictionaries on the history of language  
and people. M. E. Rut's two dictionaries (Etymological dictionary of Russian language  
for students. – Ekaterinburg, 2003; Rut M. E. Dictionary of astronims. Starry sky  
in Russian. – Moscow, 2010) ..... 116

## ПРОЕКТЫ. ПРОГРАММЫ. ГИПОТЕЗЫ

УДК 81-116 ББК Ч426.78.19

Т. А. Гридина  
Екатеринбург, Россия

### **ОБЪЯСНИТЕЛЬНЫЙ СЛОВАРЬ ДЕТСКОЙ РЕЧИ: ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ**

**Аннотация.** В статье излагается концепция создания объяснительного словаря детской речи, в основе которой лежит идея подачи материала в свете логики ребенка – с включением метаязыкового комментария самих детей. Кроме того, целью данного словаря является представление фактов детской речи как формы лингвокреативной деятельности ребенка в поле языковых возможностей. Представлены основные типы толкований как комплексная модель интерпретации детских инноваций. Предлагаются рекомендации к использованию материалов детской речи в школьной практике преподавания русского языка.

**Ключевые слова:** детская речь, лингвокреативная деятельность, лексикография, объяснительный словарь, детские инновации.

T. A. Gridina  
Yekaterinburg, Russia

### **THE EXPLANATORY DICTIONARY OF CHILDREN'S SPEECH: A LEXICOGRAPHICAL PROJECT**

**Abstract.** A concept of creation an explanatory dictionary of children's speech, which is based on an idea of material's presentation in the light of child's logic (with the inclusion of metalinguistic comments by the children themselves), is expounded in the article. In addition, the aim of this dictionary is to present the facts of children's speech as the forms of child's lingvocreative activity in the field of language possibilities. The main types of the interpretations as a complex model of interpretation of children's innovations are presented. In the article are offered the recommendations for use of child speech materials in school practice of teaching the Russian language.

**Keywords:** ontolingvistic explanatory dictionary, child's innovations, lingvocreative activity.

Детская речь – уникальная сфера для исследования креативного потенциала языка и его роли в формировании образа мира носителей определенной лингвокультуры. Оба названных аспекта исследования детской речи предполагают обращение к феномену «языкового сознания», которое отражает особенности концептуализации и категоризации явлений действительности сквозь призму форм и значений родного для говорящего языка. Ср. постулат относительно того, что мысль на том или ином языке может быть выражена только таким образом, который подсказан (задан) именно этим языком (В. фон Гумбольдт, Л. Витгенштейн).

Языковое сознание ребенка, должно быть рассмотрено, с одной стороны, как транслятор «сверхнаивной» (по определению Н. И. Лепской) картины мира; с другой стороны – как совокупность общих и индивидуальных стратегий усвоения языка (овладения и пользования родным языком). Эти стратегии ярко проявляются при обращении к так называемым *инновациям* детской речи (термин С. Н. Цейтлин), фактам, отличающим «язык» ребенка от языка взрослых. Основными стратегическими векторами речевого развития ребенка являются преодоление им лексического дефицита (при создании словотворческих инноваций) и освоение формы и семантики «готовых» слов.

В свете сказанного можно в самом общем виде сформулировать идею создания объяснительного словаря детской речи, заявленную в названии лексикографического проекта. Эта идея состоит в том, чтобы представить факты детской речи не «извне» (с позиций взрослой «логики»), а «изнутри» (т.е.

встав на позицию самого ребенка, в сознание которого язык входит не в виде готового «продукта», а каждый раз как бы «творится» заново). Данный постулат касается не только собственно детского словотворчества, но и освоения детьми так называемых готовых слов, из значений которых ребенок «вытягивает» то, что соответствует его когнитивным и ментальным ориентирам. В качестве ментальных доминант языкового сознания выступают приоритетные для ребенка аспекты восприятия окружающего мира, отраженные в его речевой практике. Так, *антропоморфная* доминанта языкового сознания ребенка проявляется во «всеолицетворении», *артефактная* – в приписывании «живому» и «природному» свойств предметов, сделанных руками человека. Яркими чертами языкового сознания ребенка являются также *номинативный реализм* (невосприятие условности вербального знака) и *мотивационная рефлексия* (стремление установить объяснимую связь между свойствами объекта и его наименованием: определить, почему объект получает то или иное название). К особенностям восприятия и усвоения детьми значений слов и фразеологизмов относятся доминанты *ситуативного и личностного смысла*, в том числе зона *эмоционально-экспрессивных* оценочных коннотаций. *Эвристическая доминанта* формирующегося языкового сознания ребенка проявляется как черта его лингвокреативного мышления (поиска вербальных средств выражения мысли при дефиците имеющейся лексической базы). Словотворческое начало детской речи (как и формотворчество) – прямое следствие устанавливаемых ребенком ассоциативных аналогий

между познаваемым и уже известным и интуитивно выводимых на основе этих аналогий языковых «правил», алгоритмов, образцов. Ассоциативные механизмы лингвокреативного мышления соединяют внеязыковую и языковую информацию как два важных вектора получаемых детьми знаний о мире, при этом образ мира ребенка предстает в «изобретаемых» им самим номинациях или новом семантическом наполнении готовых слов.

Приведем лишь некоторые примеры: *грустное платье* (о промокшем от дождя платье); *варюля сердится* (о кастрюле, в которой кипит вода); *включает ночь* (о наступлении ночи: – Папа, а – кто включает ночь?); *деревья в гольфах* (о деревьях с побеленными снизу стволами); *голодильник* (о пустом холодильнике); *рукотенце* (полотенце); *Дедонос* (о Деде Морозе, который принес девочке подарок), *йоги* (мужья бабы Яги); *духастая* (от кого пахнет духами: – Мама, ты такая духастая!); *мазучело* (детский крем, мазаться которым не нравится девочке); *запунываться* (приунуть, загрустить), *колочелка* (ёлка), *курjak* (петух) и др.

Содержание и форма детских инноваций требуют не только описания их специфики в сравнении с языком взрослых, но и адекватного представления этой специфики в словарной практике. В частности необходимо определить такие параметры лексикографического представления детских инноваций, как 1) объем привлекаемого к описанию контекста (речевого и ситуативного), 2) использование в толковании метаязыковых контекстов, извлеченных из детской речи (объяснение употребленного – готового или созданного слова – самим ребенком); 3) соотношение контекстуальной информации, способа толкования и авторского объяснительного комментария (с привлечением терминологического аппарата – в частности обозначений видов инноваций согласно принятой автором классификации); 4) возможность (и необходимость) привлечения экспериментального материала для верификации общих и индивидуальных тенденций детского речетворчества.

Последний из выделенных параметров имеет прямое отношение к не менее важной для нас цели создания данного словаря, который должен обладать объяснительной силой не только в плане описания специфических черт детской языковой ментальности, но и в плане использования представленных в нем фактов и авторского комментария к ним для демонстрации потенциальности языковых явлений, в том числе в применении к практике школьного преподавания русского языка.

Речетворческая активность ребенка проявляет потенциал языковой системы. В детских инновациях разных типов сквозь «аномалию» (несоответствие установленной норме) просвечивают некие закономерности и даже тенденции языкового развития. Ребенку, еще не овладевшему языковыми конвенциями, свойственен обостренный «языковой инстинкт», позволяющий ему действовать в поле языковых возможностей. Установлено, что системные правила употребления языка дети постигают раньше нормы. И причиной этого, по мысли А. Р. Лурия, является то обстоятельство, что в каждой индивиду-

альной лексеме и словоформе отражен «весь язык в целом» [Лурия: 1979]. Каждая единица языковой системы вписана в некую сеть отношений с другими, при этом список имеющихся реализаций этих отношений не является закрытым. Ср., например, состав лексем разных тематических групп (названия профессий, растений, предметов быта и т.п.), в котором всегда есть пустые клетки, их «заполнение» происходит при появлении необходимости обозначения еще не названного объекта той же предметной области. Так, в детской речи появляются названия профессий, отсутствующие в узусе: *базарник* «тот, кто на базаре работает»: – *А на базарников где учат?*; *автоботаник*, шутил. «тот, кто и автомобили ремонтирует, и цветы выращивает»: – *Я, когда вырасту, автоботаником буду: и автомобили ремонтировать, и цветы разводить* (примеры из [Харченко: 1994]). Если в языке есть такие номинации, как *булочная* и *пирожковая*, то возможно появление в детской речи ситуативно-конкретизирующей инновации *хлебочная* (при «игнорировании» ребенком того факта, что *булка* – разновидность изделия из хлеба); ср. также *волгарист* – водитель «Волги» при необходимости указать на водителя машины конкретной марки (по аналогии с *таксист*); *банания* – болезнь от переедания бананов (по структурной аналогии с *дизентерия* и пр.); *атланчанка* «жительница Атлантиды» (по аналогии с названиями типа *англичанка*) и т.п. Выведенные детьми «правила» не знают исключений, распространяясь на все случаи подобного рода. Нелогичность (избирательность) нормы интуитивно отрицается ребенком, который следует «закону» единообразия форм и «сверхгенерализаций», сверхобобщений. Так, с завидным постоянством образуются в детской речи ненормативные формы сравнительной степени: общей тенденцией является «игнорирование» сложной формы сравнительной степени прилагательных, образование таких форм не только от качественных, но и от относительных прилагательных и даже от существительных, в значении которых ребенок находит некий оценочный признак, способный проявляться в большей или меньшей степени. Ср.: *кувыркее* – «лучше (другого) в прыжке с кувырком». Две сестры (четырёх и пяти лет) играют в цирковых акробатов: – *Мама, посмотри, кто из нас прыгает кувыркее?*; *бабаягастее* – «о той, что больше похожа на Бабу Ягу»: – *Я буду Баба Яга. – Нет, я. Я бабаягастее!!!* (речь идет о роли Бабы Яги в новогоднем утреннике в садике). Возможно, экспансия форм сравнительной степени на существительные – будущее языка (во всяком случае, это маркер каких-то заложенных в языке, но нереализованных потенций, а, может быть, и, напротив, это рефлекс в детской речи того исторического состояния языка, когда различий между прилагательными и существительными еще не было и существовала единая категория имени). Этимологическая рефлексия – еще одна из характерных черт детской речи, свидетельствующая о «воскрешении» ребенком утраченной словом мотивированности («чутье» этимологического корня): *Почему белка, а не рыжка, ведь она рыжая, а не белая?! Деревня, где деревьев много?! Животное –*



это у кого большой живот / Дедушка у нас мерзавец – все мерзнет и мерзнет и т.п. И хотя такие «этимологии» не отражают реальной картины происхождения слова и часто вводят ребенка в заблуждение относительно значения соответствующих лексем, стремление к прояснению мотивированности наименования – свидетельство важности внутренней формы слова в процессах его семантизации (восприятия, запоминания, осмысления, уточнения содержания осваиваемых детьми номинаций).

Если вернуться к вопросу об экспериментальной верификации соотношения общего и индивидуального в детской речи, то очевидно, что такое соотношение должно устанавливаться, с одной стороны, с учетом реализации в данной сфере потенциала нежестких, вариативных системных алгоритмов создания новых и семантического наполнения готовых языковых «структур», а с другой стороны, – с учетом уникальности ассоциативного контекста слова в сознании каждого ребенка как формирующейся языковой личности. Для доказательства этого положения нами был проведен пилотный психолингвистический эксперимент (по методике прямого толкования). Предметом анализа стали словотворческие инновации детской речи в свете их потенциальности и идиоматичности<sup>1</sup>. Детям 5–6-летнего возраста предъявлялись для толкования (объяснения) словотворческие инновации, созданные их ровесниками. Целью эксперимента было верифицировать гипотезу о потенциальной считываемости респондентами детьми значений функционирующих в сфере детской речи словотворческих инноваций, выявить факторы, способствующие или препятствующие их пониманию (в частности уникальную идиоматику детского слова), а также зону вариативных толкований. Полученные результаты позволили выделить несколько групп детских инноваций по индексу их потенциальности/уникальности:

- **Слова-гибриды:** абрикничка («йогурт с абрикосом и клубничкой»); слово образовано способом контаминации, произвольным соединением начальной части первого и финала второго слова: абрик(ос)+ (клуб)ничка. Номинативную функцию этого слова никто из детей не определил верно, ввиду того, что неопознанными остались его исходные «составляющие». Ср., например, вариант толкования «электричка», при предъявлении которого срабатывает фактор структурной и фонетической аналогии. Для считывания семантики подобных контаминаций необходимо знать ситуативный контекст их возникновения. Соответственно представление лексем этого типа в объяснительном словаре долж-

но содержать такой ситуативный контекст. Второй из предъявленных контаминантов – **буквубики:** «кубики с буквами» не вызвал затруднений в плане понимания и был идентифицирован детьми с соответствующим значением. Очевидно, что инновация **буквубики** соотносится с известным детям из их игрового опыта объектом, кроме того, данное слово более прозрачно в мотивационном отношении, в нем легче опознаются производящие лексемы *буквы* и *кубики* (такое название игры в складывание слов из кубиков с буквами вполне могло бы быть специально создано взрослыми). Контаминация – достаточно распространенный способ создания детских слов, комплексно и экономно представляющий обозначаемое, однако этот вид словотворчества обладает довольно *высоким индексом уникальности* ввиду отсутствия стандартизации (произвольности выбора соединяемых в гибридном образовании частей нескольких слов и сложности их опознания). Номинативная специфика контаминации заключается часто в том, что с ее помощью называются квазиобъекты.

- **Потенциальные слова,** демонстрирующие продуктивность соответствующей словообразовательной модели – при «игнорировании» фактора идиоматичности значений узуальных слов той же словообразовательной структуры. Ребенок обычно выбирает лишь один, актуальный для него вариант потенциальной денотативной отнесенности слова: ср.: *ванничать* – купаться в ванной; *венишь* – подметать веником; *бандитовая машина* «джип, в котором ездят бандиты»; *водителька* «руль»<sup>2</sup>; *вырывающийся* «тот, кто что-то вырывает»; «экскаватор»<sup>3</sup>; *денежник* «миллионер»<sup>4</sup>; *деньгомет* «автомат, из которого вылетают деньги»<sup>5</sup>; *коровенок* «теленочек»<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> В данном случае приведен не совпадающий с исходным замыслом номинатора ответ. Однако потенциальная номинативная функция таких структур допускает как обозначение предмета – орудия действия, так и обозначение лица, производящего это действие. Ср., исходное значение детской инновации «женщина-водитель трамвая»: – *У Иры мама водителька трамвая.*

<sup>3</sup> Суффикс -тель- может иметь как предметно-орудийное, так и значение лица (деятели). Ср. исходное значение инновации *вырывать* – «врач, который вырывает зубы»: – *Не пойду больше к этому вырывать!* Отметим в этой связи *обобщенную стратегию толкования мотивированного потенциального слова* через местоименный идентификатор (*вырывающийся* «тот, кто вырывает») или *конкретизирующую стратегию мотивации* – через отнесение названия к конкретному денотату (*вырывающийся* «экскаватор»).

<sup>4</sup> Исходное значение предложенного для толкования слова *денежник* («кошелек») соотносится с представленным в эксперименте значением «миллионер» по принципу ассоциативной методической связи.

<sup>5</sup> При совпадении денотативной отнесенности данного толкования с исходным значением «банкомат» само узуальное слово в предъявленном определении значения отсутствует. Ребенок явно опирается на внутреннюю форму слова, предлагая его толкование в виде развернутого *мотивационного перифраз* с явно экспрессивным акцентом характеристики обозначаемого (автомат, из которого *вылетают* деньги).

<sup>6</sup> Данный пример выявляет типичную *тенденцию к символическому обозначению названий взрослого животного и его детеныша* (устранение супплетивных форм, которые, с точки зрения ребенка, нелогичны); часто потенциальные инновации возникают как следствие компенсации незнакомого ребенку названия). Аналогом выступают номинации типа *волк – волчонок, тигр – тигренок, гусь – гусенок* и т.п. Ср. не вполне стандартное, но отражающее ту же тенденцию название *петушенция* («мать петуха»).

<sup>1</sup> Буквализм детского языкового сознания, казалось бы, полностью исключает идиоматичность семантики слова, ее несводимость к сумме значений составляющих слово морфем. Именно этот факт определяет, в частности, невосприятие детьми переносных значений слов и в целом явления полисемии. Так, выражение *канцелярские крысы*, буквально понятое ребенком, имеет смысл «крысы, которые заводятся в письменном столе», *писатель* – это буквально «тот, кто уже умеет, научился писать буквы» и т.п. Вместе с тем детские словообразовательные инновации обладают собственной идиоматикой в плане смыслового наполнения используемой ребенком модели-образца и ее номинативной специфики.

Вариативность осмысления таких структур (см. сноски) не отменяет их потенциальности, однако выявляет приоритетные для детской картины мира векторы осмысления слова (соотношение когнитивного и языкового опыта ребенка).

• **Реноминация<sup>7</sup> и синонимическое словообразование<sup>8</sup>.** К первому типу инноваций относятся слова *варюля* (из *кастрюля* по сближению с *варить*), *батагрея* (из *батарея* по сближению с *греть*), *лежан* (из *диван* по сближению с *лежать*), *гудильник* (из *будильник* по сближению с *гудеть*), *громкофон* (из *граммофон* по сближению с *громкий*). Полученные толкования выявляют две тенденции: а) слово-модификат считывается в опоре на прототип (при этом сохраняется исходная предметная отнесенность слова, получающего новую мотивацию: *батагрея* – это батарея, которая греет и т.п.); б) слово-модификат не соотносится в сознании ребенка с прототипом и воспринимается как самостоятельно образованное: в этом случае меняется денотативная отнесенность слова (в соответствии с номинативным потенциалом модели): ср.: *варюля* – тот, кто варит; *лежан* «диван или кровать» (второе толкование не соотносится по форме с исходной лексемой *диван*, хотя и называет предмет той же тематической группы – кровать). Второй тип инноваций – словообразовательные синонимы, получающие потенциально заданные системой и актуальные для ребенка толкования: *вытиралка* «полотенце»; *гладильник* «утюг»; *гляделки* «глаза»; *говорильник* «рот»; *дрыгало* «ребенок, который дрыгается»; *елка* «ложка». Наиболее предсказуемы в плане толкования те детские инновации, которые называют предмет по функции. Правда, и здесь возможны «потенциальные» сбои (ср. *говорильник* – «рот» и «радиоприемник»; *вытиралка* «полотенце», «салфетка», «тряпка для вытирания пыли»). Интерпретация слова *дрыгало* дает возможность толковать его по-разному в связи с тем, что вне конкретного ситуативного контекста оно не может быть соотносено с каким-то конкретным денотатом: в исходном значении извлеченная из детской речи инновация имеет значение «густой кисель»: Соня: – *Я сегодня в садике ела фруктовое дрыгало*. Увидев непонимание мамы, объясняет: – *Ну, кисель такой, его ложкой трогаешь, и он дрыгается!* (образование слова сопровождается актуализацией антропоморфной образной аналогии: непреднамеренным олицетворением). Это объясняет появление в эксперименте толкований данного слова в опоре на одушевленный

<sup>7</sup> Реноминация – процесс установления связи готового (узального) наименования с известными ребенку свойствами объекта или «прояснение» внутренней формы непонятого слова путем частичного уподобления найденному по созвучию и подходящему по смыслу мотиватору. Механизм реноминации – введение нового корня в модельную сетку готового слова. Ср. *холодильник* – *голодильник* (о пустом холодильнике – по сближению с *голодный*), «ходячие» детские модификаты готовых слов типа *копата* (из *лопата* по сближению с *копать*), *каметник* (из *памятник* по сближению с *камень*) и т.п.

<sup>8</sup> Синонимическое словообразование – процесс создания детьми собственных наименований для уже названных в языке объектов. В результате в языке ребенка возникают самостоятельные номинации, являющиеся синонимами уже существующих названий тех же предметов.

денотат (ср. *дрыгало* – ребенок, который дрыгается). Метафорическая составляющая номинации всегда усиливает ее идиоматичность (в том числе и в детской речи). В какой-то степени рассмотренные группы инноваций (реноминация и словообразовательная синонимия) перекрещиваются в сознании ребенка, что требует привлечения дополнительных (прежде всего метаязыковых контекстов, объяснений значения слова самим ребенком) для точной словарной фиксации содержания «детского» слова.

• **Парадоксальная мотивация готовых слов и омонимическое словообразование.** Ср. толкования детьми-участниками эксперимента следующих слов в сравнении с их узальными значениями и толкованиями, извлеченными из живой детской речи: *бабай* – «старый дед» (по ассоциации с *баба*); *бабайка* – «внук бабая»<sup>9</sup>; *вареги* «валенки» (ассоциативное смешение созвучных слов одной тематической группы; ср. *вареги* «большие бабушкины варежки»<sup>10</sup>); *глухарь* «глухой человек или птица»<sup>11</sup>; *головомойка* «душ»; *домовой* «человек, который сидит дома»; *кинолог* «тот, кто снимает кино» (все три толкования совпали с толкованиями этих слов в живой детской речи). Такие инновации (при всей их парадоксальности) открывают возможности нового смыслового наполнения уже существующих в языке номинаций. Результат **омонимического словообразования**, когда детская инновация случайно совпадает с уже имеющимся в языке словом с другим значением, так же парадоксален, как и ложноэтимологическая мотивация – но это позиция взрослого «наблюдателя» (для ребенка, самостоятельно создавшего омонимичное узальное слово, «комичность» совпадения неощутима так же, как и при ложной этимологизации). Ср., например, слово *баранка* в значении «овца»; *мельница* в значении «жена мельника» и т.п. Идиоматика приведенной группы слов выводится с учетом структурных аналогий и ситуативного контекста.

• **Слова-«губки»** (термин Н. Д. Голева): *висюлька* «цветы на березе», *мазюка* «краски». Такие инновации возникают в ситуации поиска необходимого слова (неизвестного ребенку или припомняемого, а также при отсутствии у предмета специального названия в языке). Самый общий мотивировочный признак, лежащий в основе создания таких слов, задает широкий спектр их денотативной конкретизации. Их содержательное наполнение зависит от допустимых реализаций словообразовательной модели и ассоциативного контекста лексической основы слова.

<sup>9</sup> В живой детской речи слово *бабай* было зафиксировано как фонетически искаженное бай-бай; *бабайка* – в значении «кто-то, кто скрывается в туннеле метро» (обычно *бабаем* пугают детей); в экспериментальной версии *бабайка* – уменьшительное от *бабай*, осмысленное в рамках «семейной аналогии» как *внук бабая*.

<sup>10</sup> Противопоставление большой – маленький путем отсечения суффикса -к- (обратное словообразование: *варежки* – *вареги*).

<sup>11</sup> Ср: *глухарь* – о *дедушке, который плохо слышит: Нани дедушка глухарь*. В экспериментальном толковании представлено более общее значение: глухой человек и, кроме того, узальное значение слова «глухарь» (ребенок-респондент уже осознает полисемию данной лексики).

• **Структурные варианты узуальных слов:** *вратарист* «вратарь», *врачительница* «врач» (ср. разг. *врачиха*); *врундель* «малыш-врун»; *дождишка* «маленький дождь»; *ежонки* «ежата»; *жувалка* «жвачка»; *закрывало* «покрывало»; *звонарь* «звонок»; *зубалка* «зубочистка или зубная щетка». Такие инновации возникают либо как результат заместительного словообразования (при замене ребенком одной из служебных – аффиксальных – морфем в известном ему слове; часто при припоминании и неточном воспроизведении еще недостаточно усвоенного готового слова), либо как результат прямого словообразования по аналогии с актуальным для ребенка образцом (для обозначения предмета, узуальное название которого ребенку неизвестно). Критерием разграничения причин (механизмов словообразования) служит контекст, объясняющий причину инновации. Ср.: *Закрывало*. То же, что покрывало. – *Няня, дай мне закрывало!* – просит пятилетняя девочка, укладываясь спать. В данном случае номинативный вариант узуального слова *покрывало* возникает как мотивированный однокоренным глаголом *закрывать*, очевидно, более актуальным для ребенка, но собственно рефлексия над структурой готового слова, стремление его «скорректировать» отсутствуют. Ср. контекст, демонстрирующий механизм заместительного словообразования в речи ребенка как осознанную структурную реноминацию: – *Не расческа, а прическа: ей же причесываются* (5 л.). Потенциальность подобного рода замен объясняется вариативным спектром синонимических словообразовательных моделей и демонстрирует приоритеты ребенка в выборе словообразовательных эталонов, их продуктивность в детской речи.

Выделение данных групп показывает, что репродуктивные и продуктивные процессы в детской речи тесно взаимосвязаны и не всегда можно разграничить случаи, когда перед нами словотворческая инновация, а когда переработка готового слова. Вместе с тем результаты эксперимента подтверждают целесообразность включения подобного рода данных в качестве факультативного материала в структуру объяснительного словаря детской речи.

Тезаурус объяснительного словаря детской речи должен охватывать все основные типы детских инноваций: *фонетические*<sup>12</sup>, *грамматические*, *словообразовательные*, *мотивационные*, *семантические* (см. основания для классификации в [Гридина 2006]).

Обобщая сказанное, представим основные типы толкований в структуре объяснительного словаря детской речи.

✓ **Толкование через синоним**

**ДОМОГОВОРУН**. Домофон. – *Мама, там домоговорун тищит* (Ксюша, 5 л.); **НИБУДЬ-КАКИЕ**. Всякие, любые. Мама, обращаясь к дочери: – *Какие карандаши у тебя есть? Дай мне один.* –

Ева. – *Нибудь-какие есть. Вон они!* (показывает на свои цветные карандаши) (3,5 г.)

✓ **Толкование через антоним**

**БЕГАТЕЛЬНЫЙ И ХОДИЛЬНЫЙ (РЕЖИМ)**. Антонимы к **ПОСТЕЛЬНЫЙ (РЕЖИМ)**. Настя заболела. Услышав, что доктор прописал ей постельный режим, протестует: – *Нет, мама, у меня ходильный и бегательный режим* (4 г.)

✓ **Толкование через развернутое описание (в опоре на ситуативный контекст, проясняющий смысл детского слова)**

**ПЛОХАЯ ПОГОДА**. О температуре в парилке, где очень жарко и ничего не видно из-за пара. Зайдя с мамой в парилку, кричит: – *Фу! Плохая погода* (Соня, 1 г. 9 м.); **ПЕРЕГЛАЗАСТАЯ**. Та, у которой много очков. Мише читают басню про мартышку и очки. – *Ну, мартышка прямо какая-то переглазастая!* (Миша, 3 г.); **ПАХУШКА**. Освежитель воздуха для машин. – *Папа, давай машиновой пахушкой воздух побрызгаем* (Миша, 4,5 г.)

✓ **Толкование через мотивационный перифраз** (приведенный самим ребенком или выводимый из структуры и значения предъявленной инновации)

**ВАСИЛЁК**. Цветок, посаженный Васей. Ходит по саду, разговаривает с куклой, показывая ей цветы: – *Это цветок-василёк, потому что его Вася посадил. А это лилия* (смеется)... *ее Лилия посадила, а ромашку – Рома* (Катя, 5 л.); **ВЕЗДЕХОД**. Тот, кто ходит везде. Бабушка безуспешно зовет кота с улицы, сетует: – *И где он только ходит?* Сережа: – *Наш кот – вездеход. Он везде ходит* (6 л.); **ВАРЁНЬЕВЫЙ**. Цвета (земляничного) варенья. Утром пила чай с земляничным вареньем. В этот же день в магазине выбирают с мамой платье. Мама: – *Саша, тебе какого цвета платье?* Саша, показывая на платье розового (земляничного) цвета: – *Вареньевого* (5 л.);

✓ **Сочетание развернутой дефиниции или синонимического толкования с мотивационным перифразом**

**ДЫРЯВИТЬ**. Протыкать, делать дырки, портить. Дети ссорятся, один пытается проткнуть карандашом дырку в рисунке другого. Саша (возмущенно): – *Не дырявь мой рисунок!* (5 л.); **ПОЛЮЛЮКАТЬ**. Убаюкать, укачивая на руках куклу (как укачивают ребенка, напевая ему «люли-люли»).

✓ **Соотнесение с нормативным вариантом грамматической формы**

**ГЛАЗОВ**. Глаз. Увидела монстра в телерекламе фильма ужасов: – *Смотри, сколько глазов у дяди!* (Марина, 5 л.); **БРОВЬЯ**. Брови. – *Папа, почему у тебя бровья черные, а у меня нет?* (Миша, 4,5 г.); **БОЛЬШЕЕ**. Больше. Разглядывая с мамой картинку в книге, обращает внимание на то, что они различаются по размеру: – *Эта картинка большее этой* (Ксюша, 5 л.); **НОЖНИЦА**. Форма ед.ч. от **НОЖНИЦЫ**. – *Ножница не режет* (Рома, 4 г.)

✓ **Толкование, включающее словообразовательный комментарий**

**ГАМБУРЁК**. Гибридное образование от гамбургер и чебурек. Ребенок по слогам читает на надписи на ценниках в киоске: «Че-бу-рек», «Гам-

<sup>12</sup> Данный тип инноваций связан с особенностями освоения звукового состава и слоговой структуры слова; механизмами омофонического переразложения слова в потоке звучащей речи (так называемым эффектом омофонической ослышки) и т.п. (подробнее см. в: [Гридина 2006]).

бур-гер». Через некоторое время спрашивает: – *Папа, а что такое гамбургер?* (Миша, 6 л.).

✓ **Описание номинативной функции слова** (в опоре на детское высказывание, в котором зафиксирована инновация)

**ФАРЫ.** Глаза машины. Увидела, как машину ставят в гараж: – *Машина спать пошла.* Выключили фары. – *Всё. И глазки закрыла* (д., 2 г.) [Семья и школа. – 1989. №11]; **НОСИК-КУРНОСИК.** Нос, как у курицы. Бабушка, шутя, дразнит внука. – *Носик-курносик. – У меня не курносик! Я не курица, это у курицы нос острый, она даже клонуть может* (Олег, 3 г.); **НОЖКА** и **РУКИ.** Ствол и ветви дерева. – *У деревьев одна ножка и много рук* (Света, 4 г.).

**Объяснительный словарь детской речи ориентирован на использование следующих типов контекстуальной информации:**

**Ситуативный контекст,** описывающий участников коммуникации и предречевые действия ребенка (реализуемую потребность в общении или номинации).

**Детское высказывание,** в котором зафиксирована инновация, с указанием пола и возраста ребенка (число полных лет и месяцев). При наличии нескольких контекстов, фиксирующих одинаковые, повторяющиеся инновации детской речи, эти контексты даются в одной словарной статье – с указанием значения, в котором употреблены тождественные по форме инновации. Предпочтительными являются контексты, содержащие метаязыковой комментарий ребенка.

**Контексты, полученные в результате экспериментальных исследований** (вводятся факультативно) – для верификации представленных данных (выявления частотности, повторяемости или уникальности соответствующих видов детских инноваций).

**Авторский комментарий** включает указание на тип и причину детской инновации (в первой объяснительной части словаря это обязательный компонент словарной статьи, во второй части словаря – факультативный).

#### Данные об авторах:

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

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

E-mail: tatyana\_gridina@mail.ru

#### About the author:

Gridina Tatyana Alexandrovna is a Doctor of Philology, Professor of Common Linguistics and the Russian Language Department of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Кроме того, в свете заявленной проблематики необходимо остановиться и на возможностях использования техник интерпретации детской речи в практике школьного и вузовского преподавания. Работая с таким словарем, учитель может предлагать учащимся эвристические задания, позволяющие отработать навыки разных видов лингвистического анализа на «нетрадиционном» материале и стимулировать исследовательскую активность учащихся.

В качестве рекомендаций учителю можно предложить такие виды заданий, как «вписывание» детского слова в структуру узального словообразовательного гнезда; создание словообразовательных парадигм и цепочек. Аналогичным образом можно работать с грамматическими инновациями детской речи (составляя парадигмы словоформ разных частей речи – с включением детской формообразовательной инновации в соответствующий грамматический «контекст»). При изучении семантической структуры слова данные объяснительного словаря могут быть востребованы как иллюстрация ядерно-периферийной структуры слова и особенностей ее усвоения. Интересным заданием является составление словарных статей, включающих полученные экспериментальным путем толкования детских слов школьниками. Еще одним типом заданий может быть обнаружение в словарном тезаурусе фактов преднамеренной языковой игры ребенка. Инновации детской речи – прекрасный стимульный материал для разработки и проведения тренингов лингвистической креативности.

Разумеется, названными аспектами использование объяснительного словаря детской речи не исчерпывается. Инициативный учитель, безусловно, найдет собственные ресурсы для использования в своей практике *объяснительного* потенциала детской речи.

#### ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т. А. Онтолингвистика: язык в зеркале детской речи. – М.: Флинта, 2006.

Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: МГУ, 1979.

Харченко В. К. Словарь детской речи. – Белгород: БелГУ, 1994.

М. Н. Липовецкий  
Боулдер, США

## «МОЛОДАЯ ГВАРДИЯ» А. ФАДЕЕВА: ЛОГИКА САМОПОЖЕРТВОВАНИЯ И РЕАЛЬНЫЕ ФАКТЫ

**Аннотация.** Статья посвящена анализу романа А. Фадеева «Молодая гвардия» в аспекте логики самопожертвования. Автор рассматривает несколько редакций романа, соотнося их с реальными фактами. На примере системы персонажей романа показано, что в произведении нашли отражение реалии, обозначившиеся в культуре 1943–1945 годов, связанные с именами З. Выриковой и О. Лядской.

**Ключевые слова:** Фадеев, система персонажей, пафос, советский аристократизм.

M. N. Lipovetsky  
Boulder, USA

## A. FADEEV'S "YOUNG GUARD": THE LOGIC OF THE SELF-SACRIFICE AND THE REAL FACTS

**Abstract.** This article analyzes the novel Fadeev "Young Guard" in terms of the logic of self-sacrifice. The author examines several editions of the novel, relating them to the real facts. On the example of the novel's characters shown in the product that reflects the realities designated in 1943–1945's culture associated with the Z. Vyrikova and O. Lyadskaya names.

**Keywords:** Fadeev, system of characters, pathos, soviet gentility.

Многие тенденции, обозначившиеся в культуре периода войны, сошлись в романе А. Фадеева «Молодая гвардия», написанном в 1943–45 годах. В нем встретились и новый облик идеологии, и новый, не вписывающийся в идеологические схемы, опыт войны и, особенно, оккупации. Выйдя книгой в 1946-м году (до этого он поглавно печатался в различных советских журналах и газетах), он не только получил Сталинскую премию первой степени, но и до 1949 года выдержал 43 издания, выйдя общим тиражом, приближающимся к двум миллионам. Причем, в данном случае, государственный заказ совпал с искренним читательским интересом. В 1947-м году С. Герасимов со студентами своего курса во ВГИКе поставил спектакль по «Молодой гвардии» на сцене Театра-студии киноактера. Тогда же началась работа над двухсерийным фильмом, который вышел на экраны в 1948 году и пользовался колоссальным успехом (в этом фильме дебютировало целое поколение актеров, включая Н. Мордюкову, В. Тихонову, Е. Моргуну, И. Макарову и др.). Однако именно постановки «Молодой гвардии» привели к перемене официальной точки зрения на роман Фадеева. 3 декабря 1947 года в «Правде» вышла редакционная статья «"Молодая гвардия" в романе и на сцене», где утверждалось, что у Фадеева недооценено партийное руководство комсомольским подпольем. Те же упреки были повторены в других советских газетах.

Как верный солдат партии, А. Фадеев, в то время занимавший пост первого секретаря СП СССР, принялся за переделку романа. Вторая редакция вышла в 1951 году: роман увеличился на десять глав, а главное, в нем появилась новая сюжетная линия Филиппа Петровича Лютикова (и его окружения), старого партийного работника, оставшегося в Краснодаре и руководящего «Молодой гвардией» от имени «подпольного райкома». По сути дела, все инициативы, принадлежащие в пер-

вой редакции самим молодогвардейцам, в новой версии исходят от Лютикова. Он, строго говоря, и создает «Молодую гвардию» как «молодежный филиал» партийного подполья:

– Ты очень разумно рассудил: надо дать понять каждому своему человеку, что за всеми нашими делами партия стоит, – продолжал Филипп Петрович, рассуждая уже как бы сам с собой. Умные, строгие глаза его прямо, спокойно глядели в самую душу Володи. – А потом ты правильно понял, что при нашей партийной организации хорошо иметь свою молодежную группу. Я с этим, собственно, и шел к тебе. И, если уж мы об этом договорились, один вам совет, а если хочешь, – приказ: никаких действий, не посоветовавшись со мной, не предпринимайте, – можете и себя погубить и нас подвести. Я ведь и сам единолично не действую, а советуюсь. Советуюсь и с товарищами своими и с людьми, что поставлены над нами, – есть такие люди у нас, в Ворошиловградской области [Фадеев 1959: 207]<sup>1</sup>.

В результате получился образцовый соцреалистический роман, в котором сыновья и дочери «Великой семьи» под мудрым руководством «отцов» поднимаются до подвига; причем, на первом плане находятся отношения Лютикова и Олега Кошевого – символических «отца» и любимого «сына», постепенно возвышающегося до своего ментора.<sup>2</sup>

Однако дело даже не в том, лучше или хуже первая редакция, чем вторая<sup>3</sup>. Дело в том, что главный пафос первой редакции состоял именно в том, что подростки, в большинстве своем только что

<sup>1</sup> Вторая редакция романа цитируется по следующему изданию: [Фадеев 1959]. Страницы указываются в скобках после цитаты.

<sup>2</sup> Логика обряда инициации, лежащая в основе соцреалистического романа, прослежена на примере «Молодой гвардии» Катериной Кларк. См.: [Кларк 2001: 139–153].

<sup>3</sup> Подробное сопоставление двух редакций см. в диссертации: [Манукян 2005], [Сарнов 2011: 364–384].

окончившие школу (а некоторые остающиеся еще в школьном возрасте), оказавшись в оккупации, сами, без «направляющей и организующей» воли «старших товарищей» (все оставленное в Краснодаре партийное подполье проваливается, преданное Игнатом Фоминым), по собственной инициативе, без опыта, начинают борьбу с фашизмом и, более того, ведут ее довольно успешно. В годы войны эта логика была более чем востребована – это и была та новая мера инициативности, которая ожидалась от каждого и которую книга о героях-молодогвардейцах стимулировала яркими примером. Однако в послевоенные годы эта «самодетельность масс» стала восприниматься как угроза символической (и политической) иерархии. Как показала К. Кларк, в соцреалистической идеологии «отцы» руководят ростом «сыновей», но «сыновья» никогда не занимают место «отцов» – оно сакрально и незбылемо [Кларк 2001: 117]. Именно этот парадоксальный принцип советской идеологической системы и восстанавливала вторая редакция «Молодой гвардии». В этом смысле первая редакция романа столь же характерна для литературы периода войны, как вторая для послевоенного, «ждановского», десятилетия. Поэтому дальнейший анализ будет сосредоточен именно на первой редакции<sup>4</sup>.

Деятельность «Молодой гвардии» и история ее провала стала предметом рассмотрения специальной комиссии, созданной сразу после освобождения Краснодона в 1943-м году. Фадеев, который по командировке от ЦК ВЛКСМ, приехал на месяц в Краснодон, чтобы писать о молодогвардейцах, опирался на выводы этой комиссии (неверные в определении виновников провала и опровергнутые в 1959-м году). Он встречался с родственниками погибших молодогвардейцев и с некоторыми уцелевшими членами организации. Однако, возможно, наиболее важным источником для романа стала книга журналистов М. Котова и В. Ляковского «Сердца смелых» (М.: Изд-во ЦК ВЛКСМ, 1944)<sup>5</sup>. Из нее Фадеев взял многое – не только главных героев, но и композицию и даже конкретные эпизоды. Вообще эта книга читается как журналистский конспект романа. Но по сравнению с ней особенно отчетливо видно, каково было направление работы Фадеева. Из стереотипных комсомольцев, какими изображают молодогвардейцев Котов и Ляковский («Друзья склонялись над книгой. Это была “История партии”»), он создает идеальных романтических персонажей, рожденных для подвига и заранее готовых к героизму.

Эта трансформация определяет стиль романа. С первых страниц Фадеев описывает своих героев на языке сентиментальной беллетристики конца XIX века, по-видимому, вдохновленный патетикой русского перевода романа Э.-Л. Войнич «Овод» (но часто сбиваясь на стиль Л. Чарской): «девушка с черными волнистыми косами, в яркой белой кофточке и с такими прекрасными, раскрывшимися от

внезапно хлынувшего из них сильного света, повлажневшими черными глазами, что сама она походила на эту лилию, отразившуюся в темной воде» (3); «она была тайно, по-девичьи, влюблена в Майю Пегливанову» (13); «Уля в каком-то мгновенном озарении увидела эту девушку, кружащейся в вальсе» (19); «чувствовалось, что он хорошо сложен и крепок, и красив старинной русской красотой» (24); «черные глаза у нее были красивые, как у большой дикой птицы, хотя сама она была маленькая» (31); «охватила его шею своими большими полными, прохладными руками и страстно прильнула к его губам» (74); «этого терпкого, страстного, смоченного слезами поцелуя на губах его» (75); «потом Володя прослезился и стал целовать Толю Орлова, и всеми овладело радостное возбуждение» (87); «все его существо снова захлестывалось жестокой жаждой боя, кипевшей в его крови» (143); «что-то наивное и прекрасное, как сама жизнь, было в этой девушке с раскрытой книгой в сады в один из самых ужасных дней существования мира» (144); «теплая волна прошла у него по сердцу... сердца их благовейно замерли» (175); «как орлица над выпавшим из гнезда орленком, кружила она над своим сыном» (204); «светлые волосы его высохли и сами собой небрежными живописными волнами распались на его голове» (274) и т.п.

Показательно, что отступающие красноармейцы говорят об Ульяне Громовой: «храни господь и православная церковь ее красоту» (48) и добавляют: «нам такая девушка очень нужна для прививки настоящей речи и благородства поведения» (49), как будто дело происходит в 1812-м, а не в 1942-м году. Не случайно Иван Земнухов пишет стихи, совершенно в духе альбомной лирики XIX века («Бегут мятежной чередой / Счастливой юности лета, / Мечты игривою толпою, / Собой наполнили сердца», 92), если бы не упоминание коммуны в последней строке («Коммуны будущей завет»). А вот явление романтического героя – Олега Кошевого, в костюме и при галстуке, останавливающего несущихся на полном ходу лошадей:

Схватив сильной рукой одного храпящего коня за вожжу у самых удил, юноша стоял между конем и дышлом, больше напирая на коня, чтобы не быть сшибленным дышлом. Юноша стоял, рослый, аккуратный, в хорошо выглаженной серой паре с темно-красным галстуком и выглядывавшим из карманчика пиджака белым костяным наконечником складной ручки. Другой рукой он поверх дышла пытался поймать за вожжу другого коня. Только по вздувшемуся под серым пиджаком бугру мускулов и по резко обозначившимся жилам у загорелой кисти руки, которой он держал коня, видно было, каких усилий это ему стоило. (...) И в тот момент, как ему удалось схватить за вожжу другого коня, оба коня вдруг сразу присмирели в его руках. Они еще встряхивали гривами, косясь на него звериными очами, но он не отпускал их, пока они вовсе не притихли.

Юноша выпустил вожжи из рук, и первое, что он сделал, к немалому удивлению Ули, – он большими ладонями аккуратно пригладил свои почти не растрепавшиеся, расчесанные на косой пробор светло-русые волосы. Потом он поднял на Улю совер-

<sup>4</sup> Все цитаты из первой редакции приводятся по следующему изданию: [Фадеев 1947]. Страницы указываются в скобках после цитаты.

<sup>5</sup> Ее можно прочитать на сайте, посвященном «Молодой гвардии»: [Сайт «Молодая гвардия»].

шенно мокрое от пота скуластое лицо мальчика с большими глазами в длинных темных золотистых ресницах и широко, простодушно и весело улыбнулся (39-40).

Эту стилистическую струю поддерживают и многочисленные патетические обращения автора к читателю («Как бы ты повел себя в жизни, читатель, если у тебя орлиное сердце, преисполненное отваги, дерзости, жажды подвига...» – 115; «Случалось ли тебе, читатель, плутать в глухом лесу в ночи, или одинокому попасть на чужбину...» – 226), и так называемые «лирические отступления», поднимающие и без того сплошь возвышенные чувства героев уж совсем на ангелическую высоту («Мама, мама! Я помню руки твои с того мгновения, как я стал создавать себя на свете...» – 44). К этому ряду парадоксально примаыкают «толстовские» повторения одних и тех же эпитетов и характеристик: «материнские теплые в жилочках руки» матери Олега, «голубые сияющие и дерзкие глаза» Любки Шевцовой, «золотистые ресницы» Олега Кошешова, «ноздри причудливого выреза» у Ульяны Громовой, «резвая искорка на одной ножке» в глазах Проценко; сходство бабушки Олега Веры с Данте и т.п.

Все вместе это создает эффект своеобразного «аристократизма» героев романа: чистые, благородные, возвышенные и чувствительные создания, какими написаны молодоговардейцы, органически не могут сосуществовать с нацистами, какими они изображены в романе. Так, свояченица Олега Кошешова Марина воспринимает холеного немца-адъютанта не только «не как человека, но даже не как скотину»: «Она брезговала им, как брезгают в нашем народе лягушками, ящерицами, тритонами» (206). «Мы должны презирать этих вырожденков...» (223) – требует Олег Кошешов. «Пусть этот Гитлер оглушил целую немецкую нацию – на то ж они и немцы! А не думаю я, щоб вин передувив Ивана Проценко, не може того буты!» (273) – восклицает партизан Проценко. Ему вторит встреченный им «нелюдим»-хуторянин: «Не умеют они хозяйничать. Привыкли сорвать с чужих, как жулики, с того и живут, и думают с такой, прости господи, культурой покорить весь свет – глупые звери, – беззлобно сказал он» (354). Тот же Проценко объясняет Любке: «У наших врагов есть слабое место, такое, как ни у кого: они тупые, все делают по указке, по расписанию, живут и действуют среди народа нашего в полной темноте, ничего не понимают... Вот что надо использовать! – сказал он, остановившись против Любки, и снова зашагал из угла в угол. – Это все, все надо объяснить народу, чтобы он не боялся их и научился их обманывать» (356).

Эти характеристики подтверждаются изображением самих немцев, где на одном полюсе «очень чистоплотный генерал», который «при этой своей чистоплотности ... не стеснялся при бабушке Вере и Елене Николаевне громко отругивать пищу после еды, а если он находился один в своей комнате, он выпускал дурной воздух из кишечника, не заботясь о том, что бабушка Вера и Елена Николаевна находятся в комнате рядом» (188). А на противополож-

ном – палач Фенбонг, издающий столь отвратительный запах, что его сторонятся другие гитлеровцы, в белье, которое он не меняет по несколько месяцев и которое от этого «стало склизким и вонючим от пропитавшего его и прокисшего пота» (327), в специальных «веригах», набитых валютой разных стран и золотыми зубами, вырванными у живых и мертвых<sup>6</sup>.

Эффектом такого изображения гитлеровцев становится очень существенный перенос смыслового акцента: речь идет не столько о защите дома и семьи от опасного врага и даже не о борьбе за власть. На фоне недолудей, какими изображаются фашисты, не только духовное, но и «антропологическое» превосходство советских людей становится совершенно очевидным. Война с фашизмом, таким образом, переосмысливается как сражение, в котором с одной стороны участвуют «глупые звери», «ящерицы, лягушки, тритоны» – а с другой, лучшие из людей: «Да разве есть другой такой народ на свете? У кого душа такая хорошая? Кто столько вынести может?» (506) Таким образом, «аристократизм» в изображении героев романа *становится формой новонайденного в годы войны национализма*.

Вместе с тем, Фадеев не мог не придать «аристократизму» своих героев *советские* черты. Так, словно спохватившись, что его характеристика Ульяны Громовой слишком «далека от народа», он пишет о ней: «подхватив в узкую загорелую *жменю* подол темной юбки, смело вошла в воду» (5), добавляя позже к ее описанию – впрочем, без всяких оснований – «стройный стан с гибкой и сильной талией *деревенской девушки, привычной к полевой страде*» (42). С этой же целью, в роман вводятся украинизмы, постоянно соседствующие с выпренно-книжным русским – как в речи героев, так и в речи автора. Фадеев не устает подчеркивать, что его герои принадлежат к *советской* аристократии: либо их отцы воевали на стороне красных в Гражданскую (как отчим Олега Кашук, чье имя он берет как подпольный псевдоним), либо были членами партии, аппаратчиками или стахановцами, либо, на худой конец, принадлежали к роду «старых русских мастеровых» (характеристика, повторяющаяся у Фадеева, множество раз). Не случайно, узнав о недостойном поведении Стаховича в партизанском отряде, Любка, без всякой иронии, сокрушенно восклицает: «У него семья такая хорошая, отец старый шахтер, братья – коммунисты в армии... Нет, не может того быть!» (358).

<sup>6</sup> Подробный анализ образов немцев в «Молодой гвардии» см. в статье М. Рыклина «Немец на заказ: Образ фашиста в соцреализме» [Рыклин 2002: 225–242]. В частности, Рыклин отмечает: «Многое из того, что не нравится краснодонцам в немцах, не имеет отношения к жестокости последних. Это скорее неприятие некоторые европейских навыков поведения сельским в недавнем прошлом населением. Например, «зондерфюрер» Сандерс... разъезжает по селам и хуторам на мотоцикле в мундире и трусах (потом выясняется, что это кожаные трусы)... Другие немцы порицаются за то, что прилюдно моются обнаженными по пояс или совершенно голыми... В то же время на вопрос «Где у вас умывальник?» некий ефрейтор получает ответ: «Мы моемся из кружки» – ответ, который возмущает его: «Вы говорите по-немецки, а моетесь из кружки» (237–238).

Негативным подтверждением «советского аристократизма» молодогвардейцев становятся характеристики, которые Фадеев дает тем персонажам, которые вскоре обнаружат свое «вражеское нутро». Показательно, что это «нутро» очевидно уже при первых появлениях таких персонажей, как Игнат Фомин, Стеценко (во второй редакции – Стаценко), Стахович, Вырикова и Лядская. Вырикову сразу «выдают» дьявольские «рожки-косицы», Игната Фомина – то, что он «длинный, как червь» (131); Стеценко то, что «приближенный к власти ... и сказавший им в хорошее время немало льстивых витиеватых слов» (64), Стаховича – его самолюбие, любовь к иностранным словам, «надменно-покровительственный тон и даже его небрежная прическа». А уж потом выясняется, что Фомин – замаскировавшийся под пролетария «кулак». Стеценко, ставший немецким бургомистром, оказывается, еще при Советах восхищался западными вещами, «хвалил заграничные кинокартины, хотя их не видел» и любил заграничные «журналы, в которых было много элегантных женщин и просто женщин, возможно более голых» (252). Вырикова и Лядская «с детских лет ... перенимали у своих родителей и у того круга людей, с которым общались их родители, то представление о мире, по которому все люди стремятся только к личной выгоде и целью и назначением человека в жизни является борьба за то, чтобы тебя не затерли, а наоборот, — ты преуспел бы за счет других» (476). Стахович же «с детских лет... привык считать себя незаурядным человеком, для которого не обязательны обычные правила человеческого общежития» (373). Всего этого достаточно для того, чтобы стать предателем, «врагом народа» (об актуальности этой категории напоминает Проценко, говоря о Стаховиче, да и сам Фадеев дважды употребляет термин «человек-невидимка», отсылающий к риторике Большого террора).

Иначе говоря, романтико-героическая «предрасположенность» к подвигу у молодогвардейцев соответствует аналогичной «предрасположенности» к предательству у тех, кого романист определил на роль врагов. И хотя речь идет не о «природных», а о социальных факторах, якобы сформировавших характеры, неизменность и «статуйность» как героев, так и предателей в «Молодой гвардии», скорее, убеждает в обратном: перед нами ангельские образы «абсолютного добра» и, соответственно, демонические воплощения «абсолютного зла».

Если «враги» в романе неизменно отмечены печатью индивидуализма (сколь угодно незначительной – ее достаточно для предательства), то совмещение «аристократического благородства» с «советскостью» в изображении молодогвардейцев приводит к тому, что их представления о жизни сводятся к фанатичному культу самопожертвования. О Любке-«артистке» говорится: «ее терзала жажда славы и страшная сила самопожертвования» (232). Еще не нюхавший порошу Олег с пафосом разъясняет товарищам:

– Нет, ты представляешь, что такое партизан? Работа партизана совсем не показная, но какая благородная! Он убьет одного фашиста, убьет другого, убьет сотню, а сто первый может убить его. Он выполнит одно, второе, десятое задание, а на одиннадцатом может сорваться. Это дело требует, знаешь, какой самоотверженности!.. Партизан никогда не дорожит своей личной жизнью. Он никогда не ставит свою жизнь выше счастья родины. И, если надо выполнить долг перед родиной, он никогда не пожалеет своей жизни. И он никогда не продаст и не выдаст товарища. Я хотел бы быть партизаном!» – говорил Олег с такой глубокой, искренней, наивной увлеченностью, что Нина подняла на него глаза, и в них выразилось что-то очень простоватое и доверчивое (248).

Ульяна Громова, приведенная на допрос, сразу говорит: «Вам нужны жертвы, я приготовилась быть одной из них. Делайте со мной что хотите, но вы больше ничего от меня не услышите...» (496) И, как заклинание, молодогвардейцы повторяют: «Отныне наша жизнь принадлежит не нам, а партии, всему народу!» (375).

Оборотной стороной этого культа самопожертвования становится беспощадность. Недаром добрейший Жора Арутюнов, обсуждая с Ваней Земнуховым будущие профессии, предпочитает путь прокурора, а не адвоката:

– Все-таки глупо, например, быть защитником на нашем суде, – сказал Жора, – например, помнишь, на процессе этих сволочей-вредителей? Я все время думаю про защитников. Вот глупое у них положение, а? – И Жора опять засмеялся, показав ослепительно белые зубы.

– Ну, защитником у нас быть, конечно, не интересно, у нас суд народный, но следователем, я думаю, очень интересно, можно очень много разных людей узнать.

– Лучше всего – обвинителем, – сказал Жора. – Помнишь, Вышинский! Здорово!» (90)

А Ульяна Громова бросает в лицо своей лучшей подруги Вали Филатовой, которой грозит угон в Германию, такие обвинения: «Это отвратительно, что ты говоришь, это... это позорно, гадко.. Я презираю тебя! – со страшным, жестоким чувством сказала Уля. – Да, да, презираю твою немощность, твои слезы...» (295)

Однако, до логического завершения эту тему доводит сам автор «Молодой гвардии». Изображая юных героев, между которыми не могут не возникнуть эротические чувства, Фадеев методично *вытесняет* Эрос – Танатосом, каждой самопожертвования, героическим стремлением к смерти. Так, единственная сцена с определенным сексуальным подтекстом, когда Клава предлагает Ване Земнухову остаться ночевать у нее («Ведь я же твоя, ну, понимаешь, совершенно твоя, – шептала ему на ухо Клава своими теплыми губами», 415), возникает после того, как Ваня принимает подругу в «Молодую гвардию». Тюленин пишет любовную записку Вале Борц после убийства Фомина. Наиболее эротичный персонаж романа – Любка Шевцова крайне сдержанна в отношениях с влюбленным в нее Левашо-



вым: их самое сильное эротическое переживание связано с опасной операцией по развешиванию красных флагов, сделанных из окрашенных пуночковой краской простыней. Зато она в полной мере использует свои чары с немцами – для добывания военных секретов – т.е. постоянно балансируя на грани жизни и смерти.

Показательно и то, как Фадеев описывает деятельность «Молодой гвардии». Он *называет* многие операции молодогвардейцев, однако *показывает* (что, конечно, по своему воздействию намного сильнее) только два типа «акций». Во-первых, это символические акции – такие, как клятва молодогвардейцев; прием в комсомол с выдачей временного билета; совместное прослушивание речи Сталина – «человечнейшего из людей» (441), сопровождаемое ликованием и танцами; распространение листовок с текстами вроде «Долой гитлеровских (sic!) двести грамм, да здравствует сталинский килограмм!» (363); уже упомянутое развешивание красных флагов на 7 ноября. Во всех этих акциях чувство символической причастности – «наша жизнь принадлежит не нам, а партии, всему народу!» – оплачивается вполне реальной опасностью быть схваченными и разоблаченными при минимальной практической значимости этих поступков. То, что именно возможность самопожертвования является главным стимулом всех этих действий, свидетельствует такой сюжетный ход: Олег Кошевой, когда уже начались аресты, бежит из города. Но при этом он зашивает в подкладку своей куртки бланки комсомольских билетов, напечатанные «Молодой гвардией», хотя, конечно, он мог их зарыть во дворе дома или уничтожить как опасные улики. Именно эти бланки и выдают его, когда он попадает в руки полиции. Что это, если не неосознанное стремление к смерти?

Другой тип акций «Молодой гвардии», изображенный Фадеевым, объединен, собственно, мотивом смерти, вернее, убийства врагов. Это и казнь Фомина, и нападение на стадо, перегоняемое гитлеровцами в Германии – здесь после расстрела охранников, молодогвардейцы, с благословения чабанов, устраивают натуральную бойню, расстреливая быков и коров. Единственное исключение в этом плане представляет поджог биржи – может быть, в практическом отношении самая значимая из операций «Молодой гвардии», ведь на бирже находятся документы всех, кого гитлеровцы собираются угнать в Германию. Однако, эта операция окружена сомнениями Ульяны, затеявшей эту операцию: не движима ли она «индивидуалистическим» чувством вины перед Валецкой, которую она не спасла от угона? К тому же, эта операция слишком похожа на те поджоги, которые Тюленин устраивал и без всякой организации.

В этом смысле та трагическая случайность, которая привела к провалу «Молодой гвардии» – украденные с неохраняемого грузовика рождественские подарки для немецких солдат были обнаружены в подвале клуба, созданного молодогвардейцами – приобретает значение *трагической* случайности. В классической трагедии то, что кажется слу-

чайностью, служит реализации глубинного устремления героев – в случае «Молодой гвардии» это стремление героев к самопожертвованию. Поэтому внешне случайный провал «Молодой гвардии» *совершенно необходим* для осуществления героического предназначения молодогвардейцев. Именно страшные сцены пыток героев – изображенные Фадеевым с максимальным для советской литературы натурализмом – являются *апофеозом* деятельности молодогвардейцев. Показательно, что упоминая и иногда изображая мучения молодогвардейцев (Уле вырезали на спине звезду, Тосю Елисеенко посадили на раскаленную плиту, Тюленину протыкали шомполом рану, Анатолию Попову отрубили ступню, а Володе Осьмухину руку, Вите Петрову выкололи глаза), Фадеев *дважды* использует риторический прием, который можно определить как «негативную трансценденцию»: «И мучения, которым их подвергали теперь, были мучения, уже не представимые человеческим сознанием, немислимые с точки зрения человеческого разума и совести» (508); «После того Олег был брошен в застенок гестапо, и для него началась та страшная жизнь, которую не то что выдержать — о которой невозможно писать человеку, имеющему душу» (517). Именно пытки героев – а вернее, их страдания, выносятся на уровень, недоступный для описания. Это чистое, абсолютное *возвышенное*, всегда связанное с чувством недостижимости и ужаса.

Уже арестованному Кошевому автор дает такой внутренний монолог, относящийся, разумеется, и ко всем другим молодогвардейцам.

Пусть мне шестнадцать лет, не я виноват в том, что мой жизненный путь оказался таким малым... Что может страшить меня? Смерть? Мучения? Я смогу вынести это... Конечно, я хотел бы умереть так, чтобы память обо мне осталась в сердцах людей. Но пусть я умру безвестным... Что ж, так умирают сейчас миллионы людей, так же, как и я, полные сил и любви к жизни. В чем я могу упрекнуть себя? Я не лгал, не искал легкого пути в жизни. Иногда был легкомыслен, – может быть, слаб от излишней доброты сердца... Милый Олежка-дролетка! Это не такая большая вина в шестнадцать лет... Я даже не изведал всего счастья, какое было отпущено мне. И все равно я счастлив! Счастлив, что не пресмыкался, как червь, — я боролся... Мама всегда говорила мне: «Орлик мой!..» Я не обману ее веры и доверия товарищей. Пусть моя смерть будет так же чиста, как моя жизнь, — не стыжусь сказать себе это... Ты умрешь достойно, Олежка-дролетка... (515)

В этом монологе нет страха смерти и мучений, а наоборот, смерть и страдания предстают как *награда* за достойно прожитую жизнь, как гарантия бессмертия («память обо мне останется в сердцах людей»). С этим отношением к смерти и страданию как высшим достижениям героической личности связана и сцена, внесенная во вторую редакцию романа, когда Олег символически достигает высоты своего наставника, Лютикова, становясь таким же, как Лютиков, «народным вожаком», лишь в момент, предшествующий смерти – их равенство подчеркнуто тем, что и у Олега – от пыток – появилась седина в волосах:

Они стояли перед фельдкомендантом Клером, связанные за кисти рук, Филипп Петрович Лютиков и Олег Кошевой. (...) Седые волосы на голове Филиппа Петровича слиплись в засохшей крови, истерзанная одежда прилипла к ранам на его большом теле, и каждое движение доставляло ему мучительную боль, но он ничем не выдавал этого. (...) Олег стоял, бессильно свесив правую перебитую руку, с лицом, почти не изменившимся, только виски у него стали совершенно седые. Большие глаза его из-под темных золотящихся ресниц смотрели о ясным, с еще более ясным, чем всегда, выражением.

Так стояли они перед фельдкомендантом Клером, народные вожаки – старый и молодой.

И Клер, закосневший в убийствах, потому что ничего другого он не умел делать, подверг их новым страшным испытаниям, но можно сказать, что они уже ничего не чувствовали: дух их парил беспредельно высоко, как только может парить великий творческий дух человека (546).

Символическая логика самопожертвования, развернутая в «Молодой гвардии», вышла за пределы художественного текста. Именно роман Фадеева превратил молодогвардейцев в общенациональных героев-мучеников. И хотя Фадеев оговаривался: «Я писал не подлинную историю молодогвардейцев, а роман, который не только допускает, а даже предполагает художественный вымысел», его роман, действительно основанный на реальных фактах, воспринимался как документ и – оказывал влияние на жизни людей. Он не только ввел молодогвардейцев в пантеон национальных героев, но и способствовал клевете на ни в чем не повинных З. Вырикову и О. Лядскую, чья жизнь была изломана лагерями и всеобщим презрением.

#### **Данные об авторе:**

Липовецкий Марк Наумович – доктор филологических наук, профессор Университета штата Колорадо (США).

Адрес: University of Colorado, McKenna 216, 276 UCB, Boulder, CO 80309.

E-mail: mark.leiderman@colorado.edu

#### **About the author:**

Lipovetsky Mark Naumovich is a Doctor of Philology, Professor of University of Colorado at Boulder (USA).

Также Фадеев изобразил предателем Стаховичем Виктора Третьякевича, на самом деле являвшегося одним из лидеров «Молодой гвардии», погибшего в тех же застенках, что и остальные, и никого не предававшего (Третьякевич был реабилитирован и посмертно награжден в 1960-м году). Разумеется, непосредственно Фадеев не виноват в этих ошибках – он следовал за поспешными выводами комиссии 1943 года. Однако логика героического самопожертвования требовала создания образов врагов, от самопожертвования отказавшихся, не выдерживающих пыток (что изображается как *преступная* слабость), боящихся смерти, и Фадеев последовал этому императиву, не беспокоясь о том, чем это может обернуться для людей (и их семей), чьи подлинные имена и судьбы (как в случае Третьякевича) он использовал в романе.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

Кларк К. Советский роман: История как ритуал / пер. с англ. / под ред. М. А. Литовской. – Екатеринбург: Изд-во Уральск.ун-та, 2001. С. 139–153.

Манукян О. Г. Две редакции романа А. Фадеева «Молодая гвардия»: история и образные акценты. – М.: МПГИ, 2005.

Рыклин М. К. Пространства ликования. – М.: Логос, 2002. С. 225–242.

Сайт «Молодая гвардия» // Режим доступа: <http://www.molodguard.ru/book20.htm> (дата обращения: 29.05.2013).

Сарнов Б. Сталин и писатели. Кн. 4. – М.: Эксмо, 2011. С. 364–384.

Фадеев А. Молодая гвардия. – М.: Военное изд-во Министерства Вооруженных сил Союза ССР, 1947.

Фадеев А. Собр.соч.: в 5 т. Т. 2. – М.: ГИХЛ, 1959.

Н. Н. Щербакова  
Омск, Россия

## СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ НАРОДНОЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

**Аннотация.** На примере диалектных названий болезней и песенных жанров в статье рассматриваются особенности организации диалектной терминологической системы в сравнении с научной терминологической системой.

**Ключевые слова:** термин, диалект, терминологическая система.

N. N. Shcherbakova  
Omsk, Russia

## PECULIARITIES OF DIALECT TERMINOLOGICAL SYSTEM

**Abstract.** Dialectical features of terminological systems are considered by the example of dialectical names of diseases and song genres and are compared with the scientific terminology system.

**Keywords:** term, dialect, terminological system.

Известно, что терминологическая система русского литературного языка в ходе исторической эволюции постоянно обогащалась за счет привлечения слов из других подсистем национального языка, в частности, из говоров. Происходит это потому, что и общенародные, и специальные слова являются составной частью единой лексической системы русского языка. Г. О. Винокур очень точно определил внутренние причины этого процесса: «В роли термина может выступать всякое слово..., термин – это не особое слово, а только слово в особой функции, функции наименования специального понятия, предмета или явления» [Винокур 1939: 5]. Территориальные диалекты – это одна из наиболее богатых подсистем языка. Разумеется, в эпоху существования единого национального литературного языка значительную часть своих прежних функций современный говор утратил, но анализ диалектной лексики показывает, что она до сих пор способна обслуживать различные сферы жизнедеятельности человека. Эта способность проявляется, например, в существовании многообразных тематических групп, среди которых выделяются объединения, тяготеющие к терминологии, т. е. своеобразные прототермины, которые являются базой для создания собственно русской терминологии для таких отраслей научного знания, как биология (названия растений и животных), география (названия природных и ландшафтных явлений), медицина (названия болезней) и т.д. В качестве терминов фольклористики, этнографии, этнологии также функционирует немало некогда диалектных слов, прошедших отбор в условиях научного стиля русского литературного языка.

В свою очередь, лексическая система любого современного диалекта пополняется за счёт заимствований из литературного языка. Отметим при этом, что говор заимствует постоянно, что же касается заимствования из говора в литературный язык, то это явление было активно в донациональный период истории русского языка (XI–XVII вв.) и в эпоху становления языка науки (XVII–XIX вв.). В связи

с этим возникает предположение о том, что терминотерминологическая система говоров должны серьёзно измениться под влиянием литературного языка, сблизившись с ним. Однако анализ тематических групп диалектной лексики показывает, что её внутренняя организация сохраняет специфику в сравнении с литературным языком. Это в полной мере относится к таким группам слов, как названия болезней и наименований песенных жанров, собранных в процессе исследования русских старожильческих говорах Среднего Прииртышья (Омская область). Материалом для исследования послужил «Словарь русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья», сборник текстов обрядового фольклора Омской области, а также данные диалектологического архива Омского государственного педагогического университета.

Одной из подобных тематических групп являются наименования болезней. Поскольку болезни, сопровождавшие человека, осложняли его жизнь и даже могли привести к гибели, важность лечения заболеваний осознавалась всегда. Не случайно, что среди заговоров наиболее распространены лечебные [Москвина 2005]. Диагностика, профилактика, лечение заболеваний потребовали разработки системы специальных слов, анализ которых показывает, что в подавляющем большинстве случаев они связаны с болезнями человека (более 99 %). Заболевания животных обозначены единичными словами: *мокрица* – «болезнь копыт у животного», *мокнуть* – «болеть лишаем». Обращает на себя внимание и то, что особые слова связаны с болезнями крупного и мелкого рогатого скота, а вот что касается заболеваний домашней птицы, то для них в говорах нет специальных слов, что, по-видимому, определяет степень значимости названных групп домашних животных в жизни человека.

Среди слов, которые носители говоров используют в качестве названий болезней и их симптомов, немало исконно русских общенародных слов типа *боль, болезнь, болеть, больной, кашель, давление* и т.д. Однако наиболее многочисленной является группа иноязычных слов, которые проникли в гово-

ры через посредство литературного языка и пережили различные процессы фонетической и грамматической адаптации: *масис* или *масицф* – «мастит», *менгит* или *амингит* – «менингит», *инфарт* – «инфаркт», *ревматизма*, *рематизм*, *рематизма* – «ревматизм». Иногда адаптация иноязычного слова связана с механизмом фоно-семантического сближения, характерного для народной этимологии, как, например, в случаях *гриб*, *грып* – «грипп». В говорах немало заимствованных слов, связанных с обследованием больного, его лечением, наименованием врача и лекарственного средства: *органцизма* – «организм», *лекарства* (ж.р.) – «лекарство», *медицин* – «врач», *нервопатогграф* – «невропатолог», *кушерка* – «акушерка», *инвалидность* – «инвалидность», *рентгенит* – «рентген», *рецеп* – «рецепт», *сантарка* – «санитарка». К этой же группе примыкает ряд слов, созданных на базе заимствований при помощи средств русского словообразования: *докторца* – «женщина-врач», *медичка* – «1) медсестра; 2) женщина-врач», *корюха* – «корь» и т.д. Интересно, что освоение слова из системы литературного языка иногда проходит только на уровне семантики. Например, в говоре деревни Бутаково Знаменского района зафиксировано употребление существительного *медсестра* в значении «знахарка» (возможно, окказиональное):

*У нас, к примеру, в Мамшиевой женищина, она медсестра в третьем поколении: она заговаривает, когда укусит змея.*

Системная организация исследуемой группы связана со следующими особенностями.

1. Ярко выраженная глагольность группы, что, очевидно, связано с восприятием болезни как процесса. Более 80 % проанализированных слов – это либо глаголы, либо отглагольные существительные, которые могут быть организованы в словообразовательные цепочки, например, глагол *озевать* – «сглазить» стал базой для создания таких существительных со значением «сглаз», как *озев* и *озеванье*; глагол *озепать* с тем же значением является базой для создания существительных *озеп* и *озепа*. Интересно, что в тех случаях, когда название болезни образовано на базе имени, носители говора предпочитают употреблять его в контекстуальном окружении, предполагающем глагол: *Щас рачок ведь бьёт. Раньше он редкость был, а теперь через одного бьёт* (Колосовский район, Бражниково).

2. Синкретизм номинаций: обычно название болезни одновременно сообщает и о причине недуга: *надсад* – «надсада», *простуд* – «простуда», *настыть* – «простудиться», *ознобить* – «простудить», см. также *ислуг*, *сглаз*, *порча*, *вывих* и т.д. В качестве причины заболевания чаще всего выступает сглаз или непосильный труд: *изурчить* – «сглазить, навредить дурным глазом», *делат всячины* – «вредить здоровью при помощи ворожбы», *выработанный*, *изробленный* – «о человеке: потерявший силу в работе», *насаждённый* – «надавившийся в тяжёлой работе».

3. Представление о болезни увязывается в языковом сознании диалектоносителей с поломкой, а лечение – с исправлением поломки, так возникают

метафорические образования вроде *нарушенный* – «повреждённый» и *ладить* – «лечить».

4. В говорах нет противопоставления пациент – врач, поскольку нет слова, называющего больного вообще. Для носителей говора больной – это всегда какой-то конкретный человек, а тот, кто лечит, противопоставляется болезни.

Обратимся к другой народной терминологической системе – обозначениям песенных жанров. Эта группа слов немногочисленна. Среди них выделяется две подгруппы: номинации, совпадающие с научной терминологией (*колядка*, *подблюдная песня*, *купальская песня*, *свадебная песня*, *хороводная песня*, *колыбельная песня* и т.д.) и диалектные термины (*щедровка*, *ворожебная песня*, *уводная песня*, *круговая* и т.д.). Значительная часть подобных слов представляет собой результаты лексико-фонетического или лексико-словообразовательного варьирования. Так, например, общенародное слово *свадебная* в составе расчлененного наименования *свадебная песня* обнаруживает следующие варианты: *свадебельная*, *свадьбенная*, *свадьбишина*, *свадѣбная*.

Номинация жанра осуществляется чаще всего в связи с праздником, обрядом, видом досуга, с которым связано исполнение песни, отсюда и названия типа *купальские песни*, *вечериночные песни*, *застольные песни*.

Кроме того, название жанра может быть связано с действием, которое песня сопровождает: *песни эти поют под новый год*, *ворожат*, *ворожебные они*.

К этой же группе примыкают расчленённые наименования, описывающее обстоятельства исполнения песни. Например, в современных русских говорах Омской области не обнаруживается такого названия жанра, как *жнивные песни*. Их упоминают исключительно через описание действия, которое они сопровождают: *как рожь жали, так и пели; под дожинки пели*.

Аналогично обозначаются песни, исполнявшиеся на разных этапах сватовства, подготовки к свадьбе и во время свадьбы: *поют, когда ведут невесту в баню; перед тем как жениху приехать; поют на девичнике; поют, когда жених приезжает на девичник; поют, когда ждут жениха перед венцом; пели, когда невесту провожали в дом жениха после венчания; когда от венца привезут невесту, одевают ей платок и поют; пелась в конце свадебного стола* и т.д.

Свадебные песни, кроме того, часто характеризуются через упоминание адресата: *поют молодым; холостому гостю; дружке*.

В некоторых случаях номинация учитывает сразу и время исполнения, и адресата:

*Поют невесте и жениху за столом до венца;*

*Поют невесте, если та не плачет, когда её ведут из-за стола.*

Содержание подобных пояснений явно направлено на создание своего рода классификации свадебных песен в соответствии с этапами обряда.

Среди народных наименований песенных жанров отмечаются также случаи номинации по музыкальным (темп исполнения) и танцевальным особенностям:

*плясовая; хороводная; круговая; хороводная, протяжная; умеренная;* под жниво, *протяжная*. Отмечено также слово, характеризующее объем песни: *Можете и вы что-нибудь спеть, каку-нибудь коротяночку* [т.е. частушку], *повеселее*.

Словообразовательные особенности диалектных и общенародных названий песенных жанров обнаруживают некоторые черты сходства. Односоставные наименования образуются от основ глаголов (реже – прилагательного) при помощи суффикса -к-: *колядовать – колядка, обжинать – обжинки, щедровать – щедровка*. Морфонологические процессы, сопровождающие процесс деривации, типичны для русского словообразования: усечение производящей основы (см. *щедровка*), удлинение суффиксального морфа (см. *коротяночка*). По поводу последнего примера следует сказать, что в данном случае, скорее всего, наблюдается пример чересступенчатого словообразования: короткий → \*коротяный → \*коротянка → коротяночка. Отмеченные знаком \* слова в диалектных словарях не зафиксированы, в связи с этим в слове *коротяночка* можно выделить удлиненный морф -яночк-, а кроме того, словообразовательный процесс сопровождается усечением производящей основы.

Подавляющее большинство наименований песенных жанров – это двусоставные наименования. При этом они демонстрируют несовпадение грамматического и семантического центра: их грамматическим ядром является имя существительное (*песня*), которое не дифференцирует жанры, эту задачу выполняет зависимый член словосочетания – прилагательное. В материалах фольклорного и диалектологического архивов обнаружено большое количество контекстов, в которых слово *песня* опускается, т.е. жанры именуются только по первому слову: *хороводная, круговая, колыбельная, плясовая, вечерошная, протяжная* и т.п. Субстантивация, которая здесь отмечается, очевидно, обусловлена указанными выше семантическими особенностями составного терминологического наименования.

Исследование становления, развития и функционирования терминологических систем позволило сформулировать целый ряд требований к термину. Одно из этих требований – моносемантность, т.е. «в каждой отдельной области применения каждый термин должен обозначать одно понятие и, наоборот, каждое понятие должно иметь для своего обозначения один термин» [Даниленко 1977: 68]. Это положение полностью выдерживается в материале, связанном с названиями песенных жанров. Ни одно из приведенных наименований не используется для обозначения двух явлений. Что же касается номинации болезней, то указанное требование выдерживается в подавляющем большинстве случаев. Как правило, слово, называющее заболевание, моносемантно. Однако в говорах существует традиция, хорошо известная также и городскому просторечию, – называть болезни по органу или части тела, это проявляется в контекстах, сообщающих о средствах лечения:

*Девятильник от печени хорошо помогает;  
А это от головы у меня таблетка.*

Созданные путём метонимического переноса наименования, эти единицы в лексической системе говора многозначны, но в контексте они всегда имеют чётко очерченное значение, чему содействует не только семантическое окружение, но и такая грамматическая особенность, как обязательное употребление предлога *от*.

Ещё одно важное требование к термину – точность обозначения понятия, отсутствие семантической диффузности, размытости семантических границ слова. Известно, что диффузность – довольно частое явление в различных диалектных тематических группах. Однако в проанализированном материале контекстуальное окружение слова, его подача и восприятие носителем говора свидетельствует о чёткости, точности в обозначении понятия.

Ещё одно важное требование к термину – точность обозначения понятия, отсутствие семантической диффузности, размытости семантических границ слова. Отметим, что диффузность – довольно частое явление в различных диалектных тематических группах. Однако в проанализированном материале контекстуальное окружение слова, его подача и восприятие носителем говора свидетельствует о чёткости, точности в обозначении понятия.

Термин должен быть нейтральным в эмоционально-экспрессивном плане. Для наименований песенных жанров это требование выдерживается полностью. В подавляющем большинстве номинаций болезней это требование также соблюдено, а существующие эмоционально-экспрессивные слова типа *кислятина* – «болезненный человек», *испохабиться* – «тяжело заболеть от непосильной работы» употребляются, судя по записям диалектной речи, не столько в качестве народно-терминологической единицы, сколько в качестве оценочных слов в ситуациях, не связанных с обстановкой лечения:

*Растут теперь таки кислятины они! Мало-мало – и уже остыл* (Усть-Ишимский район, Паново).

К числу требований, предъявляемых к терминам, относят также удобство образования от них производных слов и отсутствие дублетов. Это требование тоже выполняется. Дублеты для говоров в целом – очень распространенное явление. Однако при анализе диалектного слова чрезвычайно важно учитывать ареал его распространения. И этот критерий показывает, что, несмотря на наличие словоформ типа *болеза, болезнь, болясть* и *вечериношна, вечерошная, вечериночная* и пр., о дублетах говорить не приходится, поскольку они обнаруживаются на разных территориях.

Таким образом, номинации болезней и названия песенных жанров в русских говорах Среднего Прииртышья обнаруживают многие черты внутренней организации, присущие терминологическим системам. Единственное условие, которое не позволяет считать эту систему в полной мере терминологической, – реализация терминологии в метаязыке науки. Именно этого (внешнего) условия в системе диалекта нет и быть не может. Однако все прочие (внутренние) признаки терминосистемы в говорах есть. И в связи с этим можно говорить о наличии в лексической системе диалектов народной терминосистемы.

**ЛИТЕРАТУРА**

*Винокур Г. О.* О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Труды Московского института истории, философии и литературы. – М., 1939. – С. 3–39.

*Даниленко В. П.* Русская терминология. Опыт лингвистического описания. – М., 1977. – 246 с.

*Москвина В. А.* Русские заговоры в Западной Сибири (XIX – начало XXI вв.). Омск: ОмГПУ, 2005. – 469 с.

**ИСТОЧНИКИ**

Словарь русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья / под ред. Г. А. Садретдиновой: в 3 т. – Томск, 1992–1993.

Словарь русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья: Дополнения / отв. ред. Б. И. Осипов: в 2 т. – Омск: Омск. гос. ун-т, 1998, 2003.

Фольклор Западной Сибири / сост. Т. Г. Леонова. – Омск, 1974. – 98 с.

**Данные об авторе:**

Щербакова Наталья Николаевна – доктор филологических наук, профессор Омского государственного педагогического университета (Омск).

Адрес: 644099, г. Омск, наб. Тухачевского, 14.

E-mail: nata.ro@mail.ru

**About the author:**

Scherbakova Natalia Nikolaevna is a Doctor of Philology, Professor of Omsk State Pedagogical University (Omsk).

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 81-112 ББК 426.78.19

Е. Н. Иванова  
Екатеринбург, Россия

### ПРОБЛЕМЫ ОПИСАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ВУЗОВСКОЙ ПРАКТИКЕ: ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД

**Аннотация.** В статье предпринята попытка определить основные мировоззренческие установки уральского заводо-владельца А. Н. Демидова при анализе его деловых писем, адресованных приказчикам.

**Ключевые слова:** лексикографический аспект изучения языковой личности, словарные пометы, историческая языковая личность, мировоззрение личности.

E. N. Ivanova  
Yekaterinburg, Russia

### THE PROBLEM OF DESCRIBING THE LANGUAGE OF THE PERSON IN HIGH SCHOOL PRACTICE: A LEXICOGRAPHICAL APPROACH

**Abstract.** The article attempts to identify the main ideological aims of the Ural the owner of plants A. N. Demidova at the analysis of its business letters addressed to his countermen.

**Keywords:** lexicographic aspect of studying of the language personality, historic language personality, mentality of the person-ality.

Лексикографический подход к реконструкции языковой личности предполагает исследование, в первую очередь, лексикона личности в процессе подготовки словаря, в котором возможно как полное, так и дифференцированное по какому-либо основанию представление словарного запаса говорящего или пишущего субъекта.

Историческая языковая личность неотделима от эпохи, погружена в нее, находится в тесных отношениях со временем. Поэтому исторический контекст приобретает особое значение в процессе исследования этого типа языковой личности. Историческая языковая личность – сложный и многогранный объект для современного филолога. Напомним, еще Ю. Н. Караулов, разработывая модель ЯЛ, выделял в ее структуре лингвокогнитивный уровень, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, позволяющие определить и охарактеризовать основные черты мировосприятия человека [Караулов 1987].

Интерес к исторической языковой личности и ее мироощущению можно стимулировать, привлекая студентов к научно-исследовательской работе: подготовке докладов и выступлению с ними на научно-практических конференциях, написанию курсовых и выпускных квалификационных работ.

В данной статье обобщен опыт лексикографической практики студентов-бакалавров 3 года обучения (профиль «Родной язык и психолингвистика»), реализуемой в рамках спецкурса «Аспекты изучения языковой личности», предусмотренного учебным планом.

Как показывает опыт работы со студентами при лексикографическом подходе к описанию исторической языковой личности, наибольшие трудности у обучающихся вызывают следующие моменты, сопровождающие лексикографическую практику:

выбор начальной формы для глаголов; формулировка значения: выбор помет, выбор иллюстративного материала из писем.

Известный уральский заводо-владелец Акинфий Никитич Демидов (1678–1745) рассматривается нами как историческая языковая личность. Его лексикон исследуется методом текстовой выборки, что в данном случае совершенно закономерно, поскольку фактически сохранились только письменные документы, заверенные им.

Заметим в скобках, в ходе конкретных исследований особенностей словоупотребления той или иной языковой личностью в первую очередь устанавливается объем словарного запаса языковой личности и частотность употребления всех лексем.

Практика студентов предполагает их непосредственное выборочное знакомство с текстовым расшифрованным и частично адаптированным для современного читателя источником, частотным словариком полного типа и лексикографическими источниками, фиксирующими лексические единицы XVIII века (Словарь русского языка XVIII века) и составление лексических карточек по образцу, предложенному преподавателем, задача которого – координировать деятельность студентов во время подготовки ими черновых словарных материалов к «Словарию исторической языковой личности».

Разумеется, в ходе практических занятий студенты становятся более эрудированными в области исторической лексикографии и приобретают профессиональные навыки, необходимые филологу. Продемонстрируем некоторые особенности этого вида деятельности студентов, которые могут рассказать о том, каким человеком **был**, а не слыл А. Н. Демидов.

Наиболее ярко это проявляется при выборе студентами необходимых функционально-стилисти-

ческих помет (*слав., прост., диал., металл., горн., делопр., ум.-ласск., ирон., экспр.* и др.) для лексикографического представления слов, включенных в словник.

**1. Ирон.** Без обращения к контексту невозможно правильно ввести помету в лексикографическое описание слова.

Например, составляя дефиницию к прилагательному *добрый*, помимо общеизвестного толкования данного слова (свойство человека), нужно учесть другой контекст: *вы, добрыя животы* (о приказчиках главной заводской конторы в ситуации характеристики их неблагоприятных поступков, попустительства и т.д.). К тому же это выражение в письмах А. Н. Демидова устойчивое.

**2. Использование пометы *экспр.*** Требуется от составителя (в данном случае студента) внимательного отношения к контексту: *никольщина* с вариантом *миколищина* (не только праздник Николая Угодника, но и «пьянство, загул; похмелье»), ср.: *Из тебя никольщина не вышла, и проба от тебя показана высокогорской медной руды со алебастром самая пьяная* (14.12.1741). В Словаре русского языка XVIII в. зафиксировано только значение «Николин день» [СРЯ XVIII, 15, 148]. У Даля фиксируется глагол *николить* «праздновать никольщину; пить, гулять, пьянствовать» [Даль, II, 546: без указ. места]. Слово же *никольщина* в указанном значении может быть фактом словотворчества самого А. Демидова.

Или: неоднократно встречаемая оценка действию приказчиков выражается приблизительно одной «формулой»: *смотрение име+ща одним локтем* (12.07.1744); *смотрели б... сами, а не локтем бы из окна указывали* (09.07.1740); *ты локтем из окна указывал* (27.11.1733); *смотрение за тем имеет затылком, а не глазами...* (16.07.1738); *дабы... имели... смотрение окомь, а не бокомь...* (26.11.1738). Анализ контекста заставляет в очередной раз задуматься над жизненной позицией А. Демидова, отразившейся в его письмах.

**Несмотря на масштабность и серьезность своей деятельности, А. Демидов мог быть ироничным автором в письмах к приказчикам, проявляя при этом определенную степень восприимчивости к устному народному творчеству<sup>1</sup>:** *Я слышал в ыстории у Кирилы Даниловича: зваль зять тещу к себ+ в гости к празнику ко Христову дни [март-апрель], а она к нему приехала к Петрову дни [июнь], а между темъ все збиралас да наряжалас, а ныне приличествуетъ к тому и ваше здорovie к часовой колоколни наряжаесться копать ямы после Семенова дни [сентябрь], а я вам о томъ нарядь отдалъ прежде Христова дни...* (07.05.1741).

Эмоциональность, как видим, не чужда языку писем А. Демидова.

**3. Уменьш.-ласск / Ласск.** *Плотника, сенца и овсеца, гвоздок, зародец* и др. Или: *получено... магниту девять камышков.*

**Зубильце, -а, ср. 2.** *Уменьш.-ласск. к Зубило. ...и насечку на них [косах] также не спеша насекали вострым зубилцомь...* (04.10.1740).

**Плотинка, -и, ж. 12.** *Ласск.* Сооружение для повышения уровня воды – плотина. *А плотников приказал я к вам послать с Нижнотагилского заводу нарочно побольше чтобы оную плотинку помогъ богъ сделать поскоряе и во всем тебе спомоществованием оствялять не приказал...* (12.05.1741).

**4. Металл.** В текстах А. Демидова активно и детально разрабатывается терминология металлургического производства и сопредельных областей<sup>2</sup>. Соответственно, студент должен знать об этой особенности А. Демидова, чтобы выделить терминологическую лексику в лексиконе данной личности и снабдить соответствующими пометами в словаре.

Источниками терминов становились, во-первых, заимствования (*маркшейдер, фузья, мортира, фурма*), во-вторых, общенародная лексика (часто за счет развития лексического значения слов), например, плавильная *печь, свинки* – фундамент, в-третьих, диалектизмы (*векша* – блок, *кабан* – определенным образом сложенные в кучу дрова, *курень* – место выжигания угля). Вариативность различного рода характерна для специальной лексики в письмах и бумагах А. Демидова. Например, немецкому термину *роштейн* соответствует русское словосочетание *черная медь*.

Отсылочные статьи в Словаре ИЯЛ также позволяют проследить системные связи между отдельными лексемами, хотя данное замечание относится к жанру заметки на полях и не относится к рассуждениям данной публикации. Учитывать студентов составлять и такие статьи тоже нужно.

**5. Прост.:** В документах А. Демидова отражается большое количество просторечных слов: *убивство* (убийство), *убивец* (убийца), *рожа* (лицо), *дурак, дурачьё, охулка* (от глагола *хулить* – порицать) и др.

Например: *... медная руда... рожею и цветит* (21.11.1739).

Выбирая контексты из писем А. Н. Демидова для иллюстрации слов на лексикографических карточках и определяя вид помет для словарных материалов, студенты в той или иной степени, иногда исподволь приходят к осознанию того, что перед ними текст, содержащий не что иное, как размышления интересного человека по поводу чего-либо.

А. Демидов предстает как человек, способный выбрать языковые средства для реализации своей коммуникативной цели. Его речь индивидуальна и эмоциональна, он может даже пошутить, он строг, дотошен, но справедлив<sup>3</sup>. Тексты, созданные А. Н. Демидовым, выглядят в целом мозаично: в них соседствуют разнородные по происхождению,

<sup>1</sup> Напомним, что сборник Кирилы Данилова впервые был опубликован в 1804 году. А в 40-х гг. XVIII в. Акинфий Никитич сам слушал эти истории, и, более того, сам автор (Кириша Данилов) жил на заводах А. Демидова. Об этом подробнее см.: [Байдин 2001: 73–110].

<sup>2</sup> Об особенностях уральской горнозаводской терминологии см.: [Голованова 1995: 203–206].

<sup>3</sup> Такой, новый по сравнению с советской историографией, поворот в концепции личности Акинфия Никитича изложен в: [Черкасова 1994: 10–29].



функции и т.п. элементы и множественные их варианты. И все это автор старается приспособить к единой деловой целеустановке в новом зарождающемся официально-деловом стиле по сравнению с языком приказов XVII в.

Таким образом, лексикографический аспект исследования исторической языковой личности кажется нам продуктивным в современном образовательном процессе студентов-филологов, поскольку дает возможность обучающимся самостоятельно обрабатывать языковой материал, систематизировать его, наблюдать за его функционированием в тексте, делать соответствующие выводы относительно мировоззренческих установок личности, двигаясь в направлении от текста к слову, точнее к осознанию его значения.

**Данные об авторе:**

Иванова Евгения Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

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

E-mail: z3411828@yandex.ru.

**About the author:**

Ivanova Evgenia Nikolaevna is a Candidate of Philology, Assistant Professor of the Chair of General Linguistics and Russian of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

**ЛИТЕРАТУРА**

*Байдин В. И.* «Последний скоморох» Кирша Данилов на Урале и в Невьянске. О времени и месте создания сборника «Древние российские стихотворения» // Очерки истории культуры и быта старого Невьянска: Люди, памятники, документы. – Екатеринбург, 2001.

*Голованова Е. И.* Уральская горнозаводская терминология как культурный феномен // Россия и Восток: проблемы взаимодействия. Тезисы докладов. Ч. IV. – Челябинск, 1995. С. 203–206.

*Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. – М., 1987.

*Черкасова А. С.* «...Чтоб железо делать самым добрым мастерством»: Из деловой переписки Акинфия Никитича Демидова // Демидовский временник. Исторический альманах. Кн. 1. – Екатеринбург, 1994.

И. Н. Минеева  
Петрозаводск, Россия

## О НОВЫХ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К СОСТАВЛЕНИЮ ЗАДАНИЙ ДЛЯ СЕМИНАРОВ ПО КУРСУ «ИСТОРИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX – НАЧАЛА XXI ВВ.»

**Аннотация.** В статье представлена новая «ризоматическая» модель составления заданий к семинарам по новейшей русской литературе. Автором обосновывается выбор методологической модели, определяются ее характерные свойства, комментируются результаты апробации. В качестве иллюстрации нового подхода предлагаются разработки системы заданий по творчеству Ю. Буйды и К. Кобрин.

**Ключевые слова:** современная русская литература, культурная и историческая память, транскультурализм, культура перемещений, Ю. Буйда, К. Кобрин

I. N. Mineeva  
Petrozavodsk, Russia

## A NEW METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE SETTING TASKS FOR THE COURSE “RUSSIAN LITERATURE HISTORY OF THE XX<sup>TH</sup> – BEGINNING XXI<sup>ST</sup> CENTURY”

**Abstract.** The paper presents a new rhizomathical model of setting tasks for Contemporary Russian Literature seminars. The author gives reasons for the choice of methodological type, determines its distinctive features and comments on outcomes of its approbation. Moreover the paper proposes project of task group on J. Buida and K. Kobrin's creative works for illustrative purposes.

**Keywords:** Contemporary Russian Literature, cultural and historical memory, transculturalism, culture of shifts, J. Buida, K. Kobrin.

Современный этап развития русской словесности, по верному замечанию М. А. Черняк, автора многих учебных пособий, представляет собой «совокупность разнонаправленных, несовпадающих векторов поисков, в которых трудно выделить какую-либо эстетическую доминанту» [Черняк 2009: 4]. Литература отличается пестротой, многообразием и насыщенностью художественных и эстетических феноменов и экспериментов. Для наглядности обозначим некоторые парадигмы, в которых, как в «свернутых» сюжетах, представлена литературная картина XX–XXI вв. со своими «оговорками», спорами, доминантами, концепциями реальности, системами символов, троп: литература официальная – неофициальная – неподцензурная [Кукулин 2005]; элитарная – мидл – массовая; fiction – non-fiction – post(non)fiction; соцреализма – реализма – нового реализма – постреализма; «простая» – «сложная» [Липовецкий 2013]; «шестидесятников» – «семидесятников» – «восьмидесятников»; мультикультурная – транскультурная и т.д.

Каждый преподаватель, читающий курс «Истории русской литературы XX–XXI вв. (после 1941 года)», сталкивается со многими методологическими проблемами. Какие модели / подходы выбрать для корректного описания литературного процесса? Как увязать одни с другими? Творчество каких писателей представлять при малом количестве часов, которые отводятся на дисциплину? Как помочь студенту ориентироваться в сложной литературной «карте», широком спектре имен, многоголосии направлений, имеющих индивидуальный генезис и историю?

Один из способов – это хорошо продуманные преподавателем семинарские занятия.

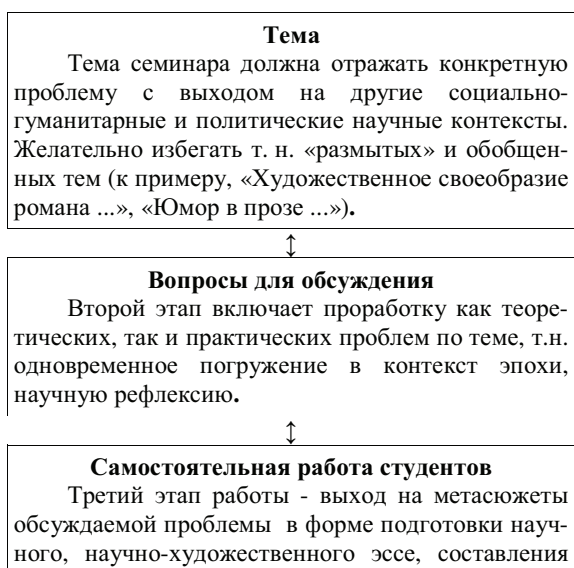
С учетом специфики дисциплины необходимо, с нашей точки зрения, пересматривать существующую методику составления заданий к семинарам. В обновлении нуждаются приемы описания и изучения культурной (литературной) жизни XX–XXI вв., а также пути организации учебной деятельности студентов.

Анализ размещенных на сайтах российских вузов рабочих программ по новейшей литературе (специалитет / бакалавриат) показал, что в первые годы наступившего столетия планы практик формировались (и продолжают формироваться) по «линейному» (= «древовидному» / «замкнутому») принципу. Между тем, как показывает наш опыт, используемая на семинарах «линейная» модель оказывается в последнее время малоэффективной. Почему? Структурируя в соответствии с традиционным канонem задания, преподаватель тем самым (осознанно или неосознанно?) заранее программирует «на свой лад» несколько параллельно развивающихся нарративов – историко-культурный, образовательный, психологический, – а их ключевые «событийные повороты», пассажи и траектории фиксирует в известных всем и доведенных до автоматизма последовательно сменяющих друг друга «пунктах»: *тема* → *вопросы для обсуждения* → *перечень рекомендуемой научной и критической литературы*. Если вдуматься в эту, уже привычную инструкцию по составлению заданий, то мы увидим, что в ней зафиксирован на самом деле «замкнутый» механизм восприятия и интерпретации культурных (литературных) артефактов без выхода на другие контексты (философские, кинематографические, психологические, антропологические, политические

и т.д.) и пространства. За произвольной работой мы перестали замечать то, что пришли в итоге к некоторому искажению и обеднению смысла и специфики трансформации литературных сюжетов, типов героев, стилей в их эпохальном стадийном развитии. Сегодня мало кто из студентов может дать цельный и глубокий ответ на вопрос, каким образом развивается тип «маленького» человека или сюжет внутренней колонизации в русской литературе – от классического, советского к постсоветскому периоду. Разговора о трансформации не получается, потому что сама «линейная» логика семинарских заданий не дает возможности блуждать студенту по «лабиринтам» русской и мировой словесности. Он прочитает только «от» и «до» (в лучшем случае), и на этом все, скорее всего, для него закончится. Если воспользоваться языком нарратологии, начало и зарождение знания о любой культурной (литературной) истории тут же на занятии «линейного» типа обрывается на его конец [Тюпа 2011]. Движение мысли идет не по контрапунктным линиям, а по замкнутому кругу.

На наш взгляд, наиболее целесообразно в разработке системы заданий использовать все же иную методологическую модель, которую мы условно назвали, прибегнув к постмодернистской метафоре, – «ризоматической». Главными ее свойствами, в отличие от «линейной», являются «гетерогенность», «нелинейность», «разомкнутость». По сравнению с устоявшейся архитектурой семинаров, значение и содержание его общепринятых «пунктов» в новой парадигме наполняются иным содержанием и смыслом. Представим и кратко прокомментируем основные ее составляющие:

#### Алгоритм «ризоматической» модели<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Схожий подход к составлению заданий апробирован также в учебных пособиях: Русская проза XXI века в критике: рефлексия, оценки, методика описания: учебное пособие / Т. М. Колянич, Ф. С. Капица. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 360 с.; Русская литература XX – начала XXI века. Практикум: учебное пособие / С. И. Тимина, М. А. Левченко, М. В. Смирнова; под ред. С. И. Тиминой. – М.: Академия, 2011. – 272 с.

библиографий, самостоятельного изучения художественных произведений на «эту» же тему, анализа кинотекстов и т.д. Причем, задания для самостоятельной работы должны содержать также темы, посвященные динамике (или статике) рассматриваемых на семинаре культурных / литературных дискурсов в контексте национальной модели развития с элементами ее сопоставления с моделями других (европейской, американской, восточной) литератур. Последний тезис особенно актуален для междисциплинарных тем, например, таких как «антропологическая» проза с ориентацией на изображение опыта переживания исторических травм и «глубокое проникновение» в «Другое» (проза В. Шарова, И. Вишневецкого, К. Кобрина, А. Левкина и др.) [Липовецкий 2013], литература русского зарубежья «третьей» и «четвертой» волны (проза З. Зинника, М. Шишкина, К. Кобрина) [Минеева 2012].



#### Список литературы

Неограниченный – на выбор студента (для освоения всех этапов), целесообразно постоянно обновлять и включать исследования, представляющие разные мировые научные школы, центры, университеты (на русском и других языках).

Как видно, в процессе формирования «ризоматической» парадигмы учитывался комплекс факторов:

- разнообразие современного литературного процесса;
- специфика рассматриваемого проблемно-тематического поля;
- творческая индивидуальность писателя (биографический опыт, особенности психологического склада, мироотношение, «культурно-эстетический» фонд, отношение ко времени и пр.) [Лейдерман];
- творческие «пересечения» между писателями;
- взаимосвязь разных видов искусств (литература – кинематограф – театр – живопись и др.);
- корреляция смежных гуманитарных наук (литературоведение – антропология – история – политика – философия и т.д.).

Экспериментальная проверка и апробация обновленной модели заданий к семинарам на протяжении трех лет себя оправдали. Студенты значительно лучше стали воспринимать и понимать теоретический материал, самостоятельно находить взаимосвязи между явлениями, событиями, фактами русской литературы, шире – русской и мировой культурами, обнаруживать общезначимые тропы, «индикаторы» смены культурных эпох, обобщать тенденции развития, корректно их интерпретировать, создавать ситуации «столкновения идей», проявлять внутреннюю свободу и инициативность. Немаловажным оказался и предпринятый во время обсуждения того или иного вопроса поиск совместного знания (активизация внешней коммуникации с автокоммуникативными процессами, работа с альтернативными мнениями, стремление к диалогу «со-

гласия», формирование культуры мышления и т.д.) [Тюпа 1996; Тюпа, Троицкий 1997]. Как верно заметил в одной из своих статей теоретик литературы В. И. Тюпа, «истина – не фантом ... истина “присуща не самому бытию, а только бытию познанному и изречённому”. Истина существует для человека лишь во множестве своих версий. Подлинное знание – это область согласия, сфера согласуемости версий» [Тюпа 1996].

По «ризоматическому» образцу было разработано более двадцати разных по жанрам и формам семинаров (коллоквиум, круглый стол, по группам, диспут и т.д.). В качестве примера предлагаем вниманию коллег систему заданий к двум занятиям, посвященным дискуссионным проблемам нашего времени и их отражению в современной словесности, а именно культурной и исторической памяти (Семинар 1) и транскультуры как нового видения мира, символической среды обитания человеческого рода в эпоху глобализации, перемещения и отчуждения человека от довлеющего влияния какой-либо одной культурной составляющей, изменения и разрушения его (само)идентификаций, преодоления культурных, лингвистических, географических границ (Семинар 2).

#### ПЛАН СЕМИНАРА 1 (2 час.)

##### Проблема культурной и исторической памяти в книге рассказов Ю. Буйды «Прусская невеста» (1998)

##### Вопросы для обсуждения:

1. Понятие культурная и историческая память. Образы и формы, механизмы и стратегии культурной и исторической памяти (теоретический аспект). Художественный текст и культурная и историческая память. «Переизобретение» человеческой и русской истории – основная тенденция в постсоветской литературе (причины, полемики).

2. От восточнопрусского города Велау к советскому поселку Знаменску: исторические сведения о границах Калининградской области как периферийной территории в разные периоды.

3. Тема историко-культурного разрыва на территории бывшей Восточной Пруссии в книге рассказов Ю. Буйды «Прусская невеста».

• Ю. Буйда как летописец-мифотворец. Выявите специфику авторского конструирования образа городка Знаменска в «нашей» послевоенной Восточной Пруссии:

а) Каким писатель конструирует исторический и культурный ландшафт бывшей Восточной Пруссии? Определите значение описания домов, церквей, кладбищ как исторических «декораций» восточнопрусской территории. С помощью каких приемов автор конструирует образ Другого? Каким образом характеризуются образы «беспричинных людей» со всего Союза, начавших в Знаменске свою новую жизнь на «развалинах чужой жизни», и их детей, рожденных здесь? Каков их быт, нравы, характер межличностной коммуникации в сопоставлении с жизнью довоенных немцев? Как современные жители Знаменска воспринимают исторические и ино-

культурные артефакты, представленные в виде «осколков», «призраков», имен? Какое влияние оказала Великая Отечественная война на культурный ландшафт данной территории? Что отражают привнесенные на бывшую восточнопрусскую землю новые культурные (советские) реалии? Какова субстанция времени в этом регионе? Аргументируйте свой ответ, приводя примеры из текста книги.

б) Раскройте роль мифа в конструировании образа Восточной Пруссии. Выявите особенности трансформации традиционных мифопоэтических образов жизнь – смерть (их метафорических вариантов, а именно: вверх – низ, свет – тьма, свадьба – похороны, движение – неподвижность, вода – сухость, плач – смерть, дерево – смерть) в мифологеми современной действительности на сюжетном, фонетическом, лексическом, синтаксическом уровнях. Какова функция снов, сновидений в контексте книги, смешения реалистического и фантастического, мультязыкового анаграмматического кода, приема интертекстуальности и многослойной языковой игры в книге? Проиллюстрируйте свои наблюдения примерами из текста.

с) Почему поселок Знаменск можно сравнить одновременно и с центром Европы (шире – центром цивилизации XX столетия), и с прусским «островом», «глушью», «отдаленным уголком ойкумены»? В чем суть, согласно автору, «переселенческой» ментальности?

4. Как Вы прокомментируете слова самого писателя: «У моей малой родины немецкое прошлое, русское настоящее, человеческое будущее», «В XX веке люди вновь осознали как неизбежность устремления к Целому, так и то, что путь этот – путь трагический, путь через разлад, который, как ни парадоксально, является источником нашего стремления к Целому. Быть может, единственным источником».

5. Сделайте вывод о смысле названия книги и историософской концепции автора в свете предложенной тематики семинара.

##### Самостоятельная работа<sup>2</sup>:

1) Познакомьтесь с другими произведениями Ю. Буйды «Кёнигсберг», «Переправа через Иордана», «Синяя кровь» и т.д.

2) Подготовьте научное эссе на темы: «Литературные земли Юрия Буйды», «Географическое мифотворчество Юрия Буйды» или «Ландшафтный, культурный, мифологический образ города в прозе Юрия Буйды» (на выбор).

3) Составьте путеводитель по теме «Проблемы культурной и исторической памяти в русской литературе XVIII–XXI вв.».

4) Сделайте подборку отечественных и зарубежных игровых фильмов, в которых отражена тема культурной и исторической памяти на рубеже XX–XXI вв. Проанализируйте их в аспекте обозначенной темы семинара (на выбор – 1-2). Влияет ли этническая / национальная / паспортная / религиозная /

<sup>2</sup> Задания для самостоятельной работы могут варьироваться преподавателем.

политическая идентификация режиссеров фильма на трактовку указанных проблем? Можно ли в этих кинотекстах выделить нарративы, образы, тропы, которые бы объединяли авторов или резко их противопоставляли? Чем обусловлены обнаруженное вами единство или различие? Напишите заметку или статью об этом.

#### Текст:

Буйда Ю. Прусская невеста. – М., 1998.

#### Официальный сайт Ю. Буйды:

<http://buida.ru/>

#### Список литературы:

1. Агеев А. Черная бабочка сновидений [рец. на кн.: Буйда Ю. Прусская невеста. М., 1998] // Знамя. – 1999. – № 7.
2. Восточная Пруссия глазами советских переселенцев: первые годы Калининградской области в воспоминаниях и документах. – СПб., 2002.
3. Гаврилова М. В. Жизнь и смерть: от мировой мифологии к советскому мифу (на примере сборника рассказов Ю. Буйды «Прусская невеста») // Геополитика и русские диаспоры в Балтийском регионе. – Калининград, 2008. Ч. 2. С. 191–210.
4. Гаврилова М. В. Концепты «жизнь» и «смерть» в книге рассказов Ю. Буйды «Прусская невеста» (языковые стратегии мифотворчества): Автореф. дисс. ... к.ф.н. – Калининград, 2012. – 25 с.
5. Гиндина И. Л. Тема русской красавицы в произведениях Ю. Буйды (на материале сборников рассказов «Прусская невеста» и «Скорее облако, чем птица») // Геополитика и русские диаспоры в Балтийском регионе. – Калининград, 2008. Ч. 2. – С. 211–220.
6. Дегтяренко К. А. Прозвища «беспричинных людей» в книге Юрия Буйды «Прусская невеста» и особенности их передачи на английский язык // Структура текста и семантика языковых единиц. – Калининград, 2007. Вып.4. – С. 139–148.
7. Замятин Д. Н. Гуманитарная география: Пространство и язык географических образов. – СПб., 2003.
8. Кантор В. К. Калининград, Россия, Европа: проблема понимания // На перекрестке культур: Русские в Балтийском регионе. – Калининград, 2004. Вып. 7. В 2 ч. Ч. 1. – С. 10–23.
9. Кознова И. Е. Национальное самосознание как взаимодействие памяти и забвения. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://www.iph.ras.ru/uplfile/root/biblio/2009/Problemi\\_ross\\_samosozn](http://www.iph.ras.ru/uplfile/root/biblio/2009/Problemi_ross_samosozn)
10. Курбатов В. Где не выходят газеты... (Ю. Буйда. Прусская невеста. – М.: НЛЮ, 1998) // Дружба народов. – 1999. – № 9.
11. Лысова Н. Ю. Город как пространство культурно-исторической памяти // Регионоведение. – 2011. – Т. 75. – № 2. – С. 284–185.
12. Рикёр П. Память, история, забвение. – М., 2004.
13. Савельева И. М., Полетаев А. В. Знание о прошлом: теория и история: В 2 т. Т. 1. Конструирование прошлого. – СПб., 2003.
14. Славникова О. Обитаемый остров. [рец.: Юрий Буйда. Прусская невеста. Рассказы. – М.: Соло; Новое литературное обозрение, 1999. – 320 стр.] // Новый мир. – 1999. – № 9.
15. Сологубов А. М. Формирование образа Восточной Пруссии советской военной пропагандой и его использование в послевоенное время // Вестник Балтийского Федерального университета им. Канта. – 2011. – № 12. – С. 76–82.
16. Стывак М. «Немецкое прошлое, русское настоящее». Восточнопрусский текст в творчестве Юрия Буйды // На перекрестке культур: Русские в Балтийском регионе. – Калининград, 2004. Вып. 7. В 2 ч. Ч. 1. – С. 204–214.
17. Там, внутри. Практики внутренней колонизации в культурной истории России: Сб. ст. / под ред. А. Эткинды, Д. Уффельманна, И. Кукулина. – М., 2012.
18. Тольц В. «Собственный Восток России»: Политика идентичности и востоковедение в позднимперский и раннесоветский период. – М., 2013.
19. Успенский Б. А. История и семиотика. Восприятие времени как семиотическая проблема // Успенский Б. А. Этюды о русской истории. – СПб., 2002. С. 9–76.
20. Харитонова З. Г. Разрушение сталинского мифа в цикле новелл Ю. Буйды «Прусская невеста» // Филология и культура. Литературоведение. – 2011. – Вып. 24. – С. 242–245.
21. Чернец Л. В. Х Пospelовские чтения «Художенственный текст и культурная память» // Вестник МГУ. – Серия 9: Филология. – 2012. – № 3. – С. 224–233.
22. Яковлев Л. С. Колонизация прошлого // Международный журнал исследований культуры. – 2012. – № 1. – С. 41–51.
23. Smith K. E. Mythmaking in the New Russia: Politics and Memory during the Yeltsin Era. – NY, 2002.
24. Literature, Literary History, and Cultural Memory / ed. by H. Grabes. – Tübingen, 2005.
25. Confino A. Collective Memory and Cultural History: Problems of Method // The American Historical Review. – 1997. – Vol. 102. – № 5. – Pp. 1386–1403.
26. Contested Pasts: The Politics of Memory / ed. K. Hodgkin and S. Radstone. – London, 2003
27. Sobolev D. The Concepts Used to Analyze 'Culture': A Critique of Twentieth-Century Ways of Thinking. – Lewiston, 2010.
28. Etkind A. Magical Historicism: from fiction to non-fiction // East European Memory Studies. – March. – 2011. – № 4). Авториз. перевод с англ. см.: <http://www.polit.ua/analitika/2011/03/31/etkind.html>.
29. Said E. W. Orientalism. – London; NY, 1995 (repr.).
30. Etkind A. Internal Colonization. Russia's Imperial Experience. – Cambridge, 2011.

**ПЛАН СЕМИНАРА 2 (2 час.)****Человек на границе эпох и культур,  
или Новый транскультурный тип героя  
в современной литературе  
(книга К. Кобрин «Где-то в Европе», 2004)****Вопросы для обсуждения:**

1. Понятие транскультура. Дискуссии в современной гуманитарной науке. Альтернативное понятие культурный трансфер. Транскультура и художественная литература. Понятие эмиграция, экспатриация, номадизм, туризм как культурные формы современной мобильности. Понятие граница (географический, историко-культурный, философский аспекты). Транснациональные теории культуры.

2. «Русский европеец», или «Человек 80-х»: охарактеризуйте писательское амплу Кирилла Кобрин.

3. Приведите факты из истории создания книги рассказов, эссе «Где-то в Европе». В чем состоит своеобразии авторского мифа о европейском континенте с точки зрения географической, историко-культурной.

4. Анализ рассказов «Слова» и «вещи» позднесоветского детства» и «Последний европеец»:

- Какой автор воссоздает знаково-символическую систему советского государства 1970-х гг.? С какими феноменами и явлениями ассоциируется в сознании героев – представителей позднесоветского поколения – советская идеология? Каково их отношение к данному феномену?

- Выявите особенности самоидентификации героев: дети – в советской России (см. рассказ «Слова» и «вещи» позднесоветского детства»); безымянный персонаж около 40 лет – на территории современной Восточной и Центральной Европы (см. рассказ «Последний европеец»). Как герои стараются преодолеть в себе качества «homo soveticus» в разные исторические периоды – соответственно в 1970–1980-е гг. и на рубеже XX–XXI вв.? Какие новые идентификационные черты они приобретают, находясь на «границе», в состоянии «промежуточности», «переходности». Что такое свобода для персонажей К. Кобрин?

- Какие художественные приемы и принципы писатель использует, описывая различные поведенческие практики (преодоление героями советской идентичности – приобретение ими новых идентификационных качеств)? С помощью каких концептов и маркеров исторической и культурной памяти фиксируются эти изменения? Почему автор обращается к реалиям и знаковым системам других культур, философии и символической телесности, странничества, культурного торга? Приведите примеры из текста и прокомментируйте их, используя данные из смежных гуманитарных наук – фольклора (в т.ч. детского), антропологии, истории, философии, межкультурной коммуникации.

- Сделайте вывод о значимости пересечения героями «границы». В чем именно обнаруживается их транскультурность? Каковы причины появления нового типа героя в новейшей русской литературе?

**Самостоятельная работа:**

1) Познакомьтесь с другими произведениями современных авторов (З. Зиник «У себя за границей», М. Шишкин «Венерин волос», «Русская Швейцария», К. Кобрин «Книга перемещений», Л. Коль «Роман с границей», С. Костырко «На пути в Итаку», Н. Малаховская «Возвращение к Бабе-Яге», Л. Пятигорская «Блестящее одиночество», Д. Рубина «На солнечной стороне улицы», «Синдикат», О. Седакова «Три путешествия», поэзия Р. Дериевой, А. Петровой и др. – на выбор), освещающих различные грани чувств, эмоций, размышлений героев, находящихся в положении «внеаходимости», «промежуточности». Подготовьте научное эссе на тему «Транскультурный герой в русскоязычной словесности рубежа XX–XXI вв.».

2) Подготовьте словарь-путеводитель или обзор на тему «Человек на перекрестке культур и эпох в мировой литературе и кинематографе» (по выбору).

3) Сделайте обзор на тему «Транскультурный сюжет в русской литературе XVIII–XXI вв.», представьте его в форме тезисов для защиты.

4) Подготовьте список художественных фильмов (как отечественных, так и зарубежных), в центре которых проблемы культурных перемещений героев. С какими барьерами они сталкиваются, и каким образом их преодолевают (преодолевают ли)? Какова специфика кинонарратива культурного перемещения, перехода через «границу», приобретения новых идентификационных качеств? Отличается ли интерпретация данной проблемы у представителей разных мировых киношкол? (анализ 1-2 – на выбор). Оформите свои размышления в виде статьи, заметки, эссе.

**Тексты:**

1. Кобрин К. Где-то в Европе. – М., 2004.
2. Кобрин К. Поиск национальной идентичности в Центральной Европе (случай Франца Кафки) // Неприкосновенный запас. – 2006. – № 1 (45).
3. Кобрин К. Человек брежневской эпохи на Бейкер-стрит. К постановке проблемы «позднесоветского викторианства» // Неприкосновенный запас. – 2007. – № 3 (53).
4. Кобрин К. Человек в центре Европы. Опыт описания в трех историях // Октябрь. – 2008. – № 9.

**Интервью:**

1. Балла О. Дистанция как инструмент мысли. Конец Европы глазами русского прагражданина // ИГ-Ex Libris. 27.10.11. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://exlibris.ng.ru/koncept/2011-10-27/6\\_russ.htm](http://exlibris.ng.ru/koncept/2011-10-27/6_russ.htm).
2. Кирилл Кобрин: От энтомологии смысла к литературе открытых возможностей. Беседовала О. Балла // Знание – сила. – 2010. – № 3. Электронный ресурс. Режим доступа: [http://www.znaniye-sila.ru/?issue=projects/issue\\_11.html&tr=1](http://www.znaniye-sila.ru/?issue=projects/issue_11.html&tr=1).
3. Кирилл Кобрин: «Надо писать книги, которые сам станешь читать». Беседовала Е. Коновалова. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.newslab.ru/article/295374>.

**Список литературы:**

1. *Бахтин М. М.* Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике. – М., 1986.
2. XX Большие Банные чтения «Между собакой и волком: культурные механизмы конструирования идентичности в диаспорах». Анонс. Режим доступа: <http://www.nlobooks.ru/node/1856>. См. также видеозаписи выступлений участников на [www.youtube.com](http://www.youtube.com).
3. *Бугаева Л.* Мифология эмиграции: геополитика и поэтика // *Ent-Grenzen. Intellectuelle Emigration in der russischen Kultur des 20 Jahrhunderts / За пределами. Интеллектуальная эмиграция в русской культуре XX века.* – Frankfurt am Main: Изд. L. Bugaeva, E. Hausbacher, 2006. – С. 51–71.
4. *Бугаева Л. Д.* Литература и rite de passage. – СПб., 2010.
5. *Волкова Т. П.* Философская концепция Другого в контексте формирования мультикультурного общества // *Вестник МГТУ.* – 2008. – Т. 11. – № 1. – С. 84–88.
6. *Ионов И. Н.* Новая глобальная история и постколониальный дискурс // *История и современность.* – 2009. – № 2. – С. 33–60.
7. *Лагутина И. Н.* Россия и Германия на перекрестке культур. Культурный трансфер в системе русско-немецких литературных взаимодействий конца XVIII – первой трети XX века. – М., 2008.
8. *Лебедева Н. М.* Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М., 1999.
9. *Лобачева Д. В.* Культурный трансфер: определение, структура и роль в системе литературных взаимодействий // *Вестник ТГПУ.* – 2010. – Вып. 8. – С. 23–27.
10. *Лотман Ю. М.* Семiosфера. – СПб., 2000.
11. *Минеева И. Н.* Литература русского зарубежья (XX – нач. XXI вв.). – Петрозаводск, 2012.
12. *Померанц Г.* Диалог культурных миров // *Лики культуры. Альманах.* – М., 1995.
13. *Саид Э.* Мысли об изгнании // *Иностранная литература.* – 2003. – № 1. – С. 252–262.
14. *Глостанова М. В.* Постсоветская литература и эстетика транскulturации: жить никогда, писать ниоткуда. – М., 2004.
15. *Глостанова М. В.* От философии мультикультурализма к философии транскulturации. – Нью-Йорк, 2008.
16. *Труфанова Е. О.* Человек в лабиринте идентичностей // *ВФ.* – 2010. – № 2.
17. *Смирнов И. П.* Ното in via // *Смирнов И. П.* Генезис. Философские очерки по социокультурной начатности. – СПб., 2006. – С. 236–250.
18. *Хрусталева Н. С.* Психология эмиграции. Дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1996.
19. *Чупринин С.* Русская литература сегодня: Зарубежье. – М., 2008.
20. *Шор-Чудиновская А.* Понять постсоветского человека // *Неприкосновенный запас.* – 2009. – № 6.
21. *Bhabha H. J.* The other question: difference, discrimination and the discourse of colonialism // *Out there: marginalization and contemporary cultures / ed. R. Ferguson.* – New York, 1990.
22. *Bhabha H. K.* Double visions // *Artforum.* – 30.05.1992. – P. 85–59.
23. *Bhabha H. J.* The Location of Culture. – London; New York, 1994.
24. *Ben-Rafael E., Lyubansky M., Glockner O., Harris P., Schoeps J.* Building a Diaspora: Russian Jews in Israel, Germany and the USA. – Leiden: Brill, 2006.
25. *Harris W.* The Womb of Space: The Cross-Cultural Imagination. – Westport, 1983.
26. *Kalaga W.* Translating the Exile Self // *Exile. Displacements and Misplacements / eds. Kalaga W. H., Rachwal T.* – Frankfurt am Main, 1997. – P. 49–56.
27. *Mignolo W.* The Many Faces of Cosmo-polis: Border Thinking and Critical Cosmopolitanism // *Public Culture.* – 2000. – Vol. 12. – № 3. – P. 721–748.
28. *Trousdale R.* Nabokov, Rushdie, and the Transnational Imagination: Novels of Exile and Alternate Worlds. – NY, 2010.
29. *Wanner A.* Out of Russia: Fictions of a New Translingual Diaspora. Evanston, 2011.
30. *Wanner A.* The Russian immigrant narrative as metafiction // *Slavic & East European Journal.* – Spring. – 2011. – Vol. 55. – Issue 1.
31. *Said E. W.* Orientalism. – London; NY, 1995 (repr.).
32. *Said E. W.* Out of Place: A Memoir. – NY, 1999.
33. *Said E. W.* Reflections on Exile and Other Essays. – Cambridge, 2000.
34. *Seyhan A.* Writing Outside the Nation. – Princeton, 2001.
35. *Seyhan A.* From Istanbul to Berlin: Stations on the Road to a Transcultural / Translational Literature // *Toward a New Metropolitanism / ed. G. H. Lenz, F. Ulfers, A. Dallmann.* – Heidelberg, 2006. – P. 383–398.

**ЛИТЕРАТУРА**

*Кукулин И.* Регулирование боли (Предварительные заметки о трансформации травматического опыта Великой Отечественной / Второй мировой войны в русской литературе 1940–70-х годов) // *Неприкосновенный запас.* 2005. № 2-3 (40-41). URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/ku37.html>.

*Лейдерман Н. Л.* Творческая индивидуальность писателя как объект изучения // *Филологический класс.* – № 14. URL: [http://slovesnikural.narod.ru/Filklass\\_14.html](http://slovesnikural.narod.ru/Filklass_14.html).

*Литовецкий М. Н.* Пейзаж перед («Простота» и «сложность» в современной литературе). Возвращение к расколу // *Знамя.* – 2013. – № 5. URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/2013/5/14.html>.

*Минеева И. Н.* Литература русского зарубежья (XX – начало XXI вв.). – Петрозаводск, 2012.

*Черняк М. А.* Отечественная проза XXI века: предварительные итоги первого десятилетия: учебное пособие. – СПб.; М., 2009.

*Тюна В. И.* Модусы сознания и школа коммуникативной дидактики // *Дискурс.* – 1996. – № 1. URL: [http://www.nsu.ru/education/virtual/discourse1\\_4.htm](http://www.nsu.ru/education/virtual/discourse1_4.htm).

*Тюна В. И., Троицкий Ю. Л.* Коммуникативная дидактика и гражданское общество // *Дискурс.* – 1997. – № 3-4. URL: [http://www.nsu.ru/education/virtual/discourse34\\_1.htm](http://www.nsu.ru/education/virtual/discourse34_1.htm).

*Тюна В. И.* Нарратология и другие регистры говорения // *Narratorium.* – 2011. – № 1-2. URL: <http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2027584>.

**Данные об авторе:**

Минеева Инна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы историко-филологического факультета Карельской государственной педагогической академии; кандидат филологических наук, доцент Петрозаводского государственного университета.

Адрес: 185680, г. Петрозаводск, ул. Пушкинская, 17.

E-mail: InnaV2003@yandex.ru

**About the author:**

Mineeva Inna Nikolaevna is a Candidate of Filology, Associate Professor of History and Filology Department of the Karelian State Pedagogical Academy; a Candidate of Filology, Associate Professor of the Petrozavodsk State University (Petrozavodsk).



Е. А. Пятова  
Талица, Россия

## ОСВОЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА УЧЕБНИКА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ (УУД)

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы с учебным текстом в свете требований ФГОС, предлагаются нестандартные формы работы с учебным материалом.

**Ключевые слова:** антиципация, виды чтения, целеполагание, приёмы работы с учебником.

E. A. Pyatova  
Talica, Russia

## THE DEVELOPMENT OF THE INFORMATION SPACE TEXTBOOK AS A CONDITION OF FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES (ULA)

**Abstract.** The article proves the necessity of systematic work with a training text. It also offers non-standard forms of work with the material.

**Keywords:** anticipation, the types of reading, definition of objectives, techniques for working with the textbook.

В современном образовании существенно меняется роль учителя на уроке. Функция организатора учебного процесса требует того, чтобы учитель не передавал информацию, а научил работать с различными её источниками.

В соответствии с требованиями ФГОС предполагается, что обучающийся должен овладеть основными способами работы с информацией учебника, для того чтобы успешно осваивать материал школьных программ и в дальнейшем иметь навыки для обработки информации текста.

Специфика учебных текстов в том, что они написаны научным стилем, предполагающим наличие терминологии, а следовательно, требующим освоения терминологической базы, без которой невозможно осуществить преемственность в изучении материала. Поэтому перед учителем стоит задача помочь освоить понятийный аппарат учебника, научить читать научный текст.

На наш взгляд, эффективным приёмом является антиципация. Прежде всего, этот приём может быть использован при работе с заголовком параграфа. Часто в курсе русского языка название параграфа совпадает с названием орфограммы. Чтобы осмыслить заголовок, необходимо умение анализа и синтеза. Сначала необходимо разделить заголовок на слова и осмыслить каждый его компонент: к какому разделу языка относится данный термин, какие позиции в слове актуализируются и т.п. Например, при изучении темы «Буквы И-Ы после Ц» важно обратить внимание на слабую позицию гласного после согласного, который является всегда твёрдым, т.е. осуществить связь с фонетикой, что поможет в дальнейшем избежать заучивания правила без опоры на фонетические законы и актуализировать для ребёнка возможное несоответствие произношения и написания.

Кроме того, в заголовке может содержаться новый термин из какого-либо раздела науки о языке. Для его освоения можно предложить морфемный, лексический и этимологический анализы. Например, при изучении тем, касающихся разрядов местоиме-

ний, интересно обратиться к тому компоненту смысла, который лежит в основе наименования. Очень часто лингвистическое понятие «личные» (местоимения, окончания глаголов) обучающиеся связывают со словом «свой», «только ему присущий». Поэтому перед изучением материала нужно установить смысловую связь между терминами «лицо» и «личный», что будет способствовать адекватному восприятию учебного материала.

Темы учебника могут иметь сопоставительный характер. Например, «Имена прилагательные краткие и полные». На этапе анализа заголовка предлагается сформулировать цель урока. Ответы учеников разные: изучить краткие прилагательные, изучить краткие и полные прилагательные, выяснить, что такое краткие прилагательные. Многие делают предположение о том, что будем изучать правописание кратких прилагательных, правописание прилагательных. Несостоятельность последних гипотез по формулированию цели подтверждаем, обращаясь к анализу слов в заголовке: там нет слова «правописание». Важно также формировать умение ставить цель не расплывчато (изучить что-либо), а более конкретно. В данном случае добиваемся постановки цели с учётом двух главных компонентов заголовка (цель – выяснить, в чём отличие кратких и полных прилагательных).

Задания и вопросы, связанные с анализом заголовка, могут быть такими:

- Объяснить лексическое значение слова-термина (до изучения материала, если термин знакомый, или после чтения материала учебника, если термин новый), выяснить, в чём отличие значения термина от значения слова в словаре. Примеры лингвистических терминов, подвергающихся такому осмыслению: время, лицо, род, число, вид, согласование и т.д.

- Почему заголовок параграфа сформулирован в виде вопроса, к чему это побуждает? Предполагается, что ученики должны поставить цель ответить на вопрос.

- Почему авторы учебника в заголовке употребляют форму множественного числа? (Тема «Слово и его значения»).

- Какое изобразительно-выразительное средство языка используется в заголовке и для чего? (Например, тема «Словари – наши друзья и помощники»).

Работая с заголовком параграфа, можно формировать такое важное умение, как выдвижение и проверка гипотез. Все гипотезы о том, что будет изучаться в данном параграфе, выписываются на доску и в конце урока проверяются. Например, при работе с заголовком параграфа «Способы образования слов» ученики выдвигают гипотезы о том, что будем изучать морфемы, что слова образуются с помощью морфем, что слова образуются из букв, что из двух слов может образоваться одно. Данные гипотезы проверяются на протяжении урока и в конце занятия обучающиеся сами способны сделать аргументированные (с опорой на учебный материал) выводы.

Безусловно, осмысление заголовка занимает много времени урока, но позволяет мотивировать к изучению темы и осознанно воспринимать теоретический материал.

При работе с текстом непосредственно статьи учебника необходимо сделать в зависимости от цели и содержания текста выбор способа работы с текстом. Это могут быть разные способы чтения. Среди них нам представляются особенно эффективными следующие:

1. Выборочное чтение, при котором читатель как бы видит всё, но фиксирует своё внимание на тех аспектах текста, которые ему необходимы. Этот вид чтения предполагает развитие умения отбирать информацию. Рассмотрим это на примере, когда обучающимся предлагается прочитать статью учебника литературы 5 кл., посвящённую А. С. Пушкину, и доказать, что Пушкин рос в литературной среде). Результаты данного вида чтения могут быть представлены в виде устного монологического ответа, в котором главным будет критерий полноты (названы все факторы литературной среды) или в виде письменного плана.

В статье учебника говорится о 5-ти факторах литературной среды. Перечислим их кратко: в доме Пушкиных собирались писатели, была большая библиотека, стихи писали брат и сестра, бабушка и няня учили мальчика любить народное творчество. Но статья содержит и другую, не относящуюся к данному вопросу информацию, и типичной ошибкой является то, что учащиеся хотят рассказать всё, что запомнили (без учёта поставленной задачи, когда ученик даёт себе установку не на осмысление и выбор, а на запоминание). Например, учащиеся говорят о том, что Пушкин внимательно следил за событиями войны 1812 года. Кроме того, учащиеся в большинстве называют 2-3 фактора литературной среды вместо 5, что, с одной стороны, может быть связано с небольшим объёмом оперативной памяти, а с другой – с неспособностью отобрать и классифицировать материал.

2. Чтение-сканирование – это быстрый просмотр текста с целью поиска отдельных фактов. Сканирование позволяет быстро просмотреть текст и мысленно зафиксировать те места, в которых содержится информация, необходимая для ответа на вопросы. При работе с источниками большого объёма сканирование позволяет выделить фрагменты текста, требующие более внимательного прочтения. Целесообразно проводить сканирование при необходимости сфокусировать внимание учеников на отдельных фактах. Например, при чтении статьи учебника литературы 5 кл. даётся задание просмотреть статью в течение 3 минут и сказать, какими профессиями владел Чехов, чем любил заниматься. В тексте говорится о занятиях Чехова литературой, театром, о создании им библиотеки, о том, что он был врачом, учителем, участвовал в строительстве школ, был искусным садовником.

На основании отобранного материала (ключевых слов) можно предложить ответить на вопросы о том, в чём своеобразие личности Чехова, чем он привлекателен для детей.

Данный вид работы формирует навык смыслового чтения (выбор вида чтения в зависимости от цели). Кроме того, выбирая данную информацию, ребёнок приобретает и ценностные смыслы, когда отвечает на вопрос о том, почему именно эту информацию выделяли из всего текста.

3. Аналитическое (углублённое) чтение предполагает понимание и взаимосвязь явлений, умение ответить на не прямые вопросы и поставить вопросы (может быть использован приём «толстых» и «тонких» вопросов). Так, при изучении раздела параграфа, посвящённого классификации союзов по их строению (учебник русского языка 7 кл.) могут быть заданы вопросы, предполагающие анализ материала и умение аргументировать, используя материал учебника. Например: могут ли повторяющиеся союзы быть простыми? Могут ли простые союзы быть двойными? Вопросы могут быть заданы самими учениками (побуждение к осмыслению текста учебника и формулировке вопроса, который предполагает анализ прочитанного) и учителем. Таким образом, обучающийся не просто прочитывает материал, а анализирует его в поиске ответа на вопрос и подбирает доказательства и примеры. Именно аналитическое чтение позволяет формировать навыки, необходимые для самостоятельной работы с информацией.

На основе использования разных видов чтения могут быть предложены разные виды работы с учебным материалом.

1. Востребованным в связи с развитием метапредметных умений является способ перевода информации из одной формы в другую. Например, в новых учебниках русского языка предлагается на основе текстовой информации составить таблицу или схему. Кроме того, учитель-словесник может использовать учебный материал для обучения жанрам научной и деловой речи. Так, например, на материале параграфа «Степени сравнения имён прилагательных» (учебник «Русский язык» 5 кл.) можно составить договор об употреблении данных прила-

гательных в речи (на что имеет право говорящий, что запрещается по условиям данного договора). При работе с учебным материалом могут быть использованы такие жанры, как инструкция, контракт, приказ, служебная телеграмма и т.д. В данных упражнениях формируется важное умение выражать мысли в соответствии с задачей коммуникации (в данном случае она связана с рамками определённого жанра).

2. Активно применяется в новых учебниках русского языка и литературы составление плана прочитанного текста. Это могут быть простой, сложный, вопросный планы. Предлагается и обратный вид работы: составление текста по вопросному плану. Это позволяет чётко структурировать информацию, формировать навык владения устной монологической речью.

3. Эффективным и способствующим осознанному восприятию материала является приём приведения примеров к теоретическому материалу. Например, при изучении темы «Правописание НЕ с именами существительными» уместно в соответствии с изученным материалом найти примеры разных случаев употребления НЕ с существительными в пословицах, поговорках, загадках. Такой вид работы побуждает к поиску информации, развивает умение соотносить теоретический материал и его практическое воплощение.

4. Метод классификации учебного материала используется с целью выбора оснований и критериев для сравнения. Например, при изучении параграфа «Самостоятельные и служебные части речи» на основе прочитанного материала можно предложить обучающимся составить сравнительную таблицу (выделить параметры сравнения и отличительные признаки). Так мы развиваем умения выделять информацию, структурировать её, сравнивать явления.

5. В целях развития интереса к учебному материалу и формирования коммуникативных УУД может быть использована такая форма работы, как ролевая игра. Например, при изучении темы «Одушевлённые и неодушевлённые существитель-

ные» один ученик может сыграть роль одушевлённого существительного, а второй – неодушевлённого, рассказав всем о «своих» свойствах, разыграв ситуативный диалог. А при изучении темы «Прилагательные качественные, относительные и притяжательные» можно предложить сделать устную самопрезентацию от лица прилагательного каждого разряда.

Приведём примеры высказываний учеников: «Я относительное прилагательное. Мне ничего не позволено: ни краткая форма, ни степени сравнения...»; «Я немножко волшебник: могу превращаться в существительные. Мне помогают 3 моих друга: суффиксы -изн-, -от-, -ость-...»; «Я могу обладать не всеми признаками, но хватит и одного, чтобы оценить моё качество». Такая работа позволяет, по словам самих учеников, тщательно и вдумчиво изучать большой материал учебника, а также развивать креативность.

Стоит отметить, что данные виды работы универсальны и применимы к учебникам русского языка и литературы разных авторов.

Также могут использоваться и другие приёмы работы, которые возникают в процессе творческого поиска учителя. Но главное то, что в эпоху быстрого обновления знаний учитель должен выстроить систему отношений между учеником, воспринимающим информацию, и учебником, выполняющим роль интеллектуального самоучителя, для того чтобы в течение всей жизни учащиеся могли продолжать образование, совершенствуя навыки работы с информацией.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Гридина Т. А.* Методика завершения высказывания: стратегии текстопорождения // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. – Выпуск 10.

*Гридина Т. А., Коновалова Н. И.* Языковая игра и изучение русского языка в школе // Филологический класс. – 1999. – № 4. – С. 123–128.

*Коновалова Н.И.* Как сделать обучение русскому языку успешным: психолингвистические консультации // Филологический класс. – 2011. – № 26. – С. 20–22.

#### Данные об авторе:

Пятова Елена Александровна – учитель русского языка и литературы МКОУ «Талицкая СОШ № 1», руководитель Районного методического объединения учителей русского языка и литературы Талицкого городского округа, магистр филологического образования.

Адрес: 623640, Свердловская обл., г. Талица, ул. Рябиновая, 8.

E-mail: sakralist@mail.ru

#### About the author:

Pyatova Elena Alexandrovna is a teacher of Russian language and literature in school № 1, the head of the District methodical association of teachers of Russian language and literature Talitsky urban district, Master of literary education (Talica).

## ПСИХОЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 81-119 ББК Ч426.88+Ч426.78.19

Н. С. Абрамова  
Екатеринбург, Россия

### ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК СПОСОБ ДИАГНОСТИКИ КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье рассматриваются результаты использования психолингвистического эксперимента (методики по определению правильности высказывания) применительно к анализу речевых ошибок. Использование данной методики, по мнению автора, позволяет диагностировать уровень языковой компетенции школьников и определить некоторые направления работы по предупреждению речевых нарушений в письменных работах школьников.

**Ключевые слова:** языковая компетенция, речевая ошибка, психолингвистический эксперимент.

N. S. Abramova  
Yekaterinburg, Russia

### PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENT AS A WAY OF DIAGNOSING CULTURAL AND SPEECH COMPETENCE SCHOOLCHILDREN

**Abstract.** The paper covers the results of the use of psycholinguistic experiment (methodology to determine the correctness of the statement) is applicable to the analysis of speech errors. Using this method, according to the author, allows you to diagnose the level of the language competence of the students, and to identify some directions of work on the prevention of speech violations in written works of schoolchildren.

**Keywords:** language competence, speech error, psycholinguistic experiment.

Концепция школьного обучения русскому языку предусматривает, что в процессе обучения русскому языку совершенствуются основные виды компетенций: лингвистическая (языковедческая), коммуникативная и языковая. Языковая компетенция представляет собой освоение учащимися знаний о языковой норме, ее разновидностях и овладение умениями применять в собственной речевой практике основные нормы современного русского литературного языка. Одним из условий формирования языковой компетенции школьника является также развитие навыка анализа и оценки правильности, точности и уместности употребления языковых фактов, т.е. способности «видеть» ошибку – дефектный фрагмент как в собственном, так и чужом тексте.

Известно, что сам пишущий редко замечает свои ошибки. Чаще всего о наличии речевого недочета в собственном тексте учащийся узнает, только получив проверенное учителем сочинение. «Точкой отсчета» речевых нарушений является в основном оценка правильности / неправильности высказывания педагогом, что в условиях Единого государственного экзамена является не лучшим вариантом для старшеклассника. Исследователи речевых ошибок считают, что важным механизмом их предупреждения является критика собственного текста, умение читать свой текст «чужими глазами» (Н. И. Жинкин, В. Е. Мамушин, Б. С. Мучник)

Этому может помочь «оставленное на некоторое время прочтение своего текста», которое «должно происходить вслух» [Жинкин 1998: 317, 315] или «работа над домашними сочинениями, ко-

торые пишутся двумя авторами; в процессе работы над такими сочинениями школьники контролируют друг друга и учатся редактировать текст, написанный другим лицом» [Мамушин 1990: 49].

К сожалению, такие «формы работы» над речевыми ошибками из-за ряда объективных причин редко практикуются в школе, и мы наблюдаем, что у многих учащихся отсутствует навык критического отношения не только к собственному тексту, но и к чужому (школьники «не видят» ни свои ошибки, ни чужие).

Об этом свидетельствуют результаты психолингвистического *эксперимента по определению правильности высказывания* (данная методика разработана Б. Ю. Норманом [Норман 2006: 243]), который проводился с учащимися 10-х классов – слушателями подготовительных курсов Уральской государственной медицинской академии.

В основу эксперимента была положена **гипотеза** о субъективности и неоднозначности оценки конкретного высказывания учащимися, что свидетельствует о различном уровне их языковой компетенции.

В качестве экспериментального материала были использованы фразы из сочинений старшеклассников на свободную тему. Всего было выбрано 20 предложений. Условием отбора было наличие в предложении **лексической ошибки** – отклонения от нормы словоупотребления или сочетаемости слов, то, что читателю могло показаться странным, неправильным. Выбор данного вида речевого нарушения продиктован его частотностью в письменных

работах старшеклассников (об этом свидетельствует анализ большого числа сочинений школьников, в ходе которого было установлено, что 60% от общего числа речевых нарушений составляют именно лексические ошибки – употребление слова в несвойственном значении, нарушение правил лексической сочетаемости, разные виды повтора). Некоторые фразы при подготовке к эксперименту были слегка адаптированы (сокращены или упрощены), большинство сохранено в оригинальном виде.

Список предложений без указания на источник был предложен испытуемым.

Задание для всех было одинаково: оцените по 5-балльной шкале предложения с точки зрения их правильности / неправильности (возможности / невозможности):

5 – нормальная фраза, так и надо сказать;

4 – почти нормальная фраза (допустимая в некоторых условиях);

3 – затрудняюсь определить: можно так сказать или нельзя;

2 – почти невозможная фраза: вряд ли так можно сказать;

1 – так сказать совершенно нельзя, так по-русски не говорят.

Всего в эксперименте приняли участие 33 десятиклассника. 14 из них не только оценили правильность / неправильность (возможность / невозможность) употребления высказывания, но попытались объяснить свой выбор – указать, что, по их мнению, является ошибкой в данном предложении.

Результаты эксперимента показали следующее. В целом предъявленные учащимся предложения были оценены довольно высоко: разброс средних оценок по всем примерам составляет от 4,39 («наиболее приемлемое» высказывание) до 1,79 («наименее приемлемое»). Средние баллы, которыми были оценены предложения, в порядке убывания представлены в таблице. Курсивом выделены речевые нарушения. Номера предложений соответствуют тем порядковым номерам, под которыми предложения предъявлялись испытуемым в ходе эксперимента.

Таблица

**Результаты психолингвистического эксперимента по оценке правильности высказывания**

<i>Примеры</i>	<i>Ср. балл</i>
6. Современная молодежь <i>имеет</i> только <i>материальные ценности</i>	4,39
10. Люди посещают театры, библиотеки и другие <i>познавательные</i> и общественные <i>учреждения</i>	4,15
5. У <i>этих людей</i> творческая <i>личность</i> и ранимая душа	4,06
1. Государство должно <i>обращать</i> <i>больше внимания</i> на устранение данной проблемы	3,97
11. Все катастрофы и стихии – результат вторжения человека в <i>идеальное сочетание природных компонентов</i>	3,97
15. В книге <i>поднимаются</i> важные <i>аспекты</i> нашей <i>жизни</i> и <i>истории</i>	3,93
13. Каждого из героев романа можно рассмотреть <i>как яркий пример</i> <i>российского народа</i>	3,81

14. Такое отношение связано с <i>ужесточенным ритмом жизни</i>	3,76
8. Наше поколение <i>проявляет себя как коммуникативное</i> и <i>общительное</i>	3,7
17. <i>Тема проблем</i> молодежи будет актуальна всегда	3,6
19. Отличительная <i>способность</i> молодого поколения – бунтарство	3,36
12. Информация, предназначенная для совершеннолетних, не должна попадать к <i>менее развитым</i> в <i>моральном «плане»</i> детям	3,27
16. Земля будет мстить человеку, <i>возвращая ему его отношение</i>	3,27
18. В предвыборной программе <i>текущий президент</i> многое обещал	3,1
7. Безжалостный век технологий <i>приравнивает к себе наши души</i>	2,9
20. Давно озвучены разные <i>следствия конца</i> всему живому на Земле	2,58
2. Многие подростки <i>ставят</i> обществу <i>протесты</i>	2,27
4. Уникальность <i>может быть что-то массовое</i> и <i>доступное</i>	2,0
3. <i>Техника не занимает никаких усилий, это легче и приятней</i>	1,84
9. Передо мной <i>лежит вопрос</i>	1,79

Интересно и количественное распределение оценок: испытуемые поставили 167 пятерок («нормальная фраза, так и надо сказать»); 297 четверок («почти нормальная фраза, допустимая в некоторых условиях»); 62 тройки («затрудняюсь определить»); 93 двойки («почти невозможная фраза, вряд ли так можно сказать»); 118 единиц («так сказать совершенно нельзя, так по-русски не говорят»). Несмотря на явные нарушения лексической сочетаемости, большинству высказываний были поставлены высокие оценки:

*Люди посещают театры, библиотеки и другие познавательные и общественные учреждения* – второе место в общем рейтинге, средняя оценка 4,15 (учащиеся поставили 13 пятерок и 15 четверок);

*Такое отношение связано с ужесточенным ритмом жизни* – восьмое место в рейтинге, средняя оценка 3,76 (учащиеся поставили 11 пятерок и 9 четверок).

Стоит отметить, что четверки выставлялись чаще, чем пятерки. Мы связываем это с тем, что испытуемые, избегая однозначно высокой оценки или чувствуя «шершавость» высказывания, шли на уступку – «фраза, допустимая в некоторых условиях». Если же высказывание испытуемым квалифицировалось как ошибочное, то из вариантов «почти невозможная фраза» («2») и «так сказать совершенно нельзя, так по-русски не говорят» («1») выбирался категоричный последний (Ср.: двоек – 93, единиц – 118).

Обращает на себя внимание факт, что те из испытуемых, кто попытался выделить и объяснить ошибки в конкретных предложениях, отнеслись к нарушениям достаточно строго и критично. Интересно, что некоторые из этих учащихся выставляли всего 2-3 оценки: «увидели» и обозначили ошибку – единица («так не говорят»), не «увидели»

ошибку и не обозначили – пятерка («так и надо сказать»), в случае неуверенности – тройка («затрудняюсь ответить»).

Общие результаты эксперимента могут свидетельствовать как о недостаточно развитой языковой компетенции наших «экспертов», так и о неразвитости у них абстрактного мышления. Большая часть лексических ошибок, представленных в экспериментальном материале, связана с употреблением отвлеченных слов. С точки зрения речемыслительной деятельности противопоставление абстрактности / конкретности «является принципиально важным: как известно, сфера абстрактного наиболее трудна для осмысления и описания» [Кукушкина 1998: 97]. Денотат отвлеченных слов нечеткий, размытый, что представляет трудности в овладении такими понятиями и требует высокого уровня сформированности абстрактного мышления.

Так, регулярным речевым нарушением в работах старшеклассников является описание абстрактных ситуаций через конкретные (*Земля будет мстить человеку, возвращать ему его отношения; Многие подростки ставят обществу протесты*). Очень часто данный тип нарушения проявляется в том, что глагол, имеющий конкретное значение, употребляется в отвлеченном контексте. Крайние примеры нашего рейтинга – яркое тому доказательство. Самую низкую оценку получило предложение *Передо мной лежит вопрос* – нарушение зафиксировали большинство испытуемых (*вопрос лежать не может*), и хотя 4 человека все же отметили допустимость высказывания в некоторых условиях, фраза воспринята как «наименее приемлемая» (1,79 б.). Однако тот же тип речевого нарушения в предложении *Современная молодежь имеет только материальные ценности* был замечен только одним (!) учащимся, остальные оценили это высказывание на пятерку (17 человек) и четверку (13 человек).

Следует отметить и то, что наличие лексических ошибок в предложении не затрудняет восприятие информации испытуемыми. Мы наблюдаем внимание учащихся не к употреблению конкретного слова, а к контексту предложения: оценка ставится не точности функционирования отдельных элементов высказывания – оценивается справедливость общего смысла фразы: *Государство должно обра-*

*щать больше внимания на устранение данной проблемы* (3,97 б.); *Все катастрофы и стихи – результат вторжения человека в идеальное сочетание природных компонентов* (3,97 б.); *Современная молодежь имеет только материальные ценности* (4,39 б.).

Результаты проведенного эксперимента подтвердили гипотезу о неоднозначности оценки правильности высказывания, обусловленной разным уровнем языковой компетенции испытуемых: то, что для одного учащегося является приемлемым, для другого – совершенно недопустимо. Выводы, полученные в ходе данного исследования, имеют большое значение для осуществления работы по профилактике речевых ошибок в письменных текстах школьников, так как свидетельствуют о том, что у многих учащихся отсутствует навык критического отношения к тексту. Для развития у школьников умения осуществлять контроль за адекватным использованием языковых средств в процессе формирования речевого высказывания педагогу необходимо обращать внимание учащихся на «то, что свои высказывания они пишут для читателя» [Сотова 2003: 11]. Таким читателем может быть не только учитель, но и другой учащийся. Успешность старшеклассников в осуществлении взаимоконтроля, на наш взгляд, будет способствовать развитию способности читать собственный текст «чужими глазами» и умения своевременно обнаруживать и устранять речевые ошибки.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III–VII классов // Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество (Избранные труды). – М.: Лабиринт, 1998. – С. 183–319.
- Кукушкина О. В. Функционально-семантический анализ основных типов речевых неудач в русских письменных текстах. // Кукушкина О. В. Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах. – М.: Изд-во МГУ, 1998.
- Мамушин В. Е. О характере и причинах речевых ошибок и об «ошибках контроля» // РЯШ. – 1990. – № 1. – С. 45–49.
- Норман Б.Ю. Игра на гранях языка. – М.: Флинта: Наука. – 2006.
- Сотова И.А. Формирование речевого самоконтроля // РЯШ. – 2003. – № 1. – С. 3–11.

#### Данные об авторе:

Абрамова Надежда Сергеевна – специалист по учебно-методической работе факультета довузовской подготовки Уральской государственной медицинской академии, магистр филологии.

Адрес: 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3.

E-mail: abns@list.ru

#### About the author:

Abramova Nadezhda Sergeevna is a Specialist in Educational-methodological Work of the Preparatory Faculty of the Ural State Medical Academy (Yekaterinburg).

А. М. Малявина  
Екатеринбург, Россия

## О ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ПРОЦЕДУРАХ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ВЕДУЩЕЙ МОДАЛЬНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ

**Аннотация.** В статье рассматривается восприятие с точки зрения психолингвистической научной парадигмы. Представлено описание четырёх диагностических процедур по выявлению ведущей модальности восприятия в письменной речи учащихся.

**Ключевые слова:** психолингвистический подход, ведущая модальность восприятия, вербальная диагностика, речевой предикат.

A. M. Malyavina  
Yekaterinburg, Russia

## ABOUT THE DIAGNOSTIC PROCEDURES FOR DETERMINING THE LEADING MODALITY OF PERCEPTION

**Abstract.** The article discusses the perception from the point of view of psycholinguistic research paradigm. Presents a description of the four diagnostic procedures to identify the leading modality of perception in a written speech of students.

**Keywords:** psycholinguistic approach, leading modality of perception, verbal diagnostics, the voice of the predicate.

Обращение к ведущим модальностям восприятия в процессе обучения русскому языку в школе связано с тем, что в современной практике среднего образования до сих пор недостаточно уточнённым остаётся вопрос о том, как соотносятся *восприятие* и *понимание* учебного материала. Согласно одной из существующих трактовок, «*восприятие происходит через понимание*, оно обусловлено пониманием» [Норман 2011: 104]. Существуют и другие трактовки. Так, понимание можно рассматривать как «результат взаимодействия процессов восприятия, памяти и мышления» [Маклаков 2010: 83]. Следующая позиция разграничивает *непосредственное восприятие* значений сообщения, *понимание* как осмысление вербального сообщения и *интерпретацию* как раскрытие внутреннего смысла сообщения [Гойхман 1997: 31]. Некоторые исследователи приравнивают этап восприятия (так называемое *смысловое восприятие*) к пониманию и рассматривают эти процессы во взаимосвязи как единое целое [Зимняя 1976: 47].

В связи с этим особое значение приобретает рассмотрение особенностей восприятия и понимания информации в свете активно развивающейся в настоящее время психолингвистической парадигмы исследований, характеризующей механизмы текстопорождения и интерпретации речевых сообщений как взаимосвязанные аспекты речевой деятельности (см. работы А. А. Леонтьева, И. А. Зимней, Р. М. Фрумкиной, А. А. Залевской и других). Показательным в этом плане является выделение Б. Ю. Норманом в работе «Основы психолингвистики» «грамматики слушающего» и «грамматики говорящего» [Норман 2011: 103]. Учёный считает, что процесс интерпретирования (понимания) высказывания зависит от воспринимающего его субъекта, и «говорящий должен учитывать возраст слушающего, его интеллектуальный уровень, темперамент, пол, свой предыдущий опыт общения со слушающим, его языковую компетенцию» [Норман 2011: 114].

Очевидно, что специфику процессов восприятия и обработки (понимания, усвоения) информации необходимо учитывать и в процессе обучения. В образовательной сфере (особенно в школьном преподавании) эффективность обучения во многом определяется умением педагога передать информацию в доступной форме для адресата (ученика), а также созданием наиболее благоприятных условий для реализации способности ребенка воспринимать и перерабатывать получаемую информацию.

Экспериментальное изучение модальностей восприятия проводилось на базе МБОУ СОШ № 175 Ленинского района г. Екатеринбурга. В экспериментальной работе приняли участие 23 учащихся 6-го класса.

Выбор испытуемых подросткового возраста обусловлен тем, в этом возрасте преобладающим является наглядно-образное мышление, которое постепенно переходит в логическое. Изучение модальностей восприятия у школьников позволит процесс перехода к логическим мыслительным операциям сделать наиболее эффективным.

Для изучения ведущих каналов восприятия у учащихся использовались 4 вербальные диагностические процедуры:

1. Ассоциативный тест «Выбери то, что тебе больше всего подходит», содержащий 21 слово с выбором ответа.

2. Ассоциативный тест «Подбери слова».

3. Вербальная диагностика «Анализ употребляемой лексики – «психологических предикатов». Сочинения на тему «В ночном лесу».

4. Вербальная диагностика «Анализ употребляемой лексики – «психологических предикатов». Сочинения на тему «Я дома».

Первая диагностика – *ассоциативный тест «Выбери то, что тебе больше всего подходит»*. Он построен таким образом, что для каждого вербального стимула (например, «дом») предлагается

по три шкалы с характеристиками, демонстрирующими канал восприятия данной реалии:

- 1) «большой, в деревне, с балконами» – визуальный канал;
- 2) «разговоры по телефону, песни по радио, тишина» – аудиальный канал;
- 3) «тепло, вкусно пахнет, спать, уют, семейный очаг» – кинестетический канал.

Испытуемому необходимо выбрать для слова только одну шкалу из всех трёх приведённых.

Всего было подобрано 21 слово, из них 14 существительных, 2 прилагательных, 4 глагола и 1 наречие. Слова-стимулы подбирались так, чтобы они представляли все уровни сенсорно-перцептивного комплекса. Каждое слово несло полифункциональную нагрузку, но имело при этом ярко выраженную модальную доминанту.

1. Сенсорная горизонталь была обозначена словами:

- визуального типа («дом»);
- аудиального («звонок», «кричать»);
- тактильного («подушка», «колючий»);
- обонятельного («дым»);
- вкусового («лимон»);
- кинестетического («бежит», «медленно»);
- эмоционального («слезы»).

2. Сенсорную вертикаль составили:

- слова, обозначающие предметы («солнце», «снег», «песок», «лужа», «листок», «котенок», «девочка»), действия («разбить», «спать») и признаки («добрая», «колючий»);
- обобщения и абстракции («зверь»);
- категориальные формы в виде существительных, глаголов, прилагательных и наречий (при разном грамматическом оформлении) как представители лингвистической ступени.

Представим фрагменты заданий ассоциативного теста:

#### **Снег:**

- 1) белый, на крыше, на склоне гор, чисто и светло, сугробы;
- 2) скрип под ногами, вьюга завывает, хрустит;
- 3) липкий, холодный, мокрый.

#### **Лу́жа:**

- 1) грязная, асфальт, мостик;
- 2) шлёпать по воде, стук дождевых капель на тротуаре;
- 3) мокро, сыро, обрызгала проезжавшая мимо машина.

#### **Песок:**

- 1) желтый, мелкий, пустыня, у моря;
- 2) шум прибоя, слушаю морскую раковину, шипение, шорох;
- 3) горячий, мокрый, сухой, рыхлый, тепло.

Количественная обработка результатов по ассоциативному тесту «Выбери то, что тебе больше всего подходит» состояла в подсчёте указанных характеристик по каждому параметру (визуальный, аудиальный, кинестетический). Подсчитано общее

количество предикатов по каждому типу модальности восприятия. Наибольшее количество выбранных ассоциативных векторов-предикатов и есть показатель ведущего типа модальности восприятия.

Вторая диагностика – *ассоциативный тест «Подбери слова»* – проводилась аналогично первой. Ученики получили следующую инструкцию от учителя: «Поиграем в волшебные слова. Они называются волшебными, потому что, услышав любое слово, мы сразу о чем-нибудь вспоминаем. Я буду называть слова, а вы записывайте те слова, которые для вас связаны с исходным словом (слова любой части речи, не менее 3 слов)». Слова для ассоциаций: *дом, дым, лимон, подушка, звонок, солнышко, снег, лужа, песок, листок, котенок, девочка, звери, слезы, весело, стыдно, медленно, кричит, разбить, бежала, спят, добрая, старый, вкусные, колючий.*

Примеры ответов учеников (фрагменты):

*№ 1. Дом: окно, жильё, дерево, кирпич.*

*Дым: пожар, огонь, плита.*

*Лимон: кислота, Лена, бутылка.*

*Подушка: спать, перо, пух, кровать.*

*№ 2. Дом: здание, квартира, жильё.*

*Дым: пар, пожар, костёр, огонь.*

*Лимон: растение, фрукт, жёлтый.*

*Подушка: одеяло, сон, ночь.*

*№ 3. Дом: семья, мама, папа.*

*Дым: запах, чёрный, страшный.*

*Лимон: кислятина, жёлтый, овальный.*

*Подушка: спать, мягко, перо.*

Результаты по двум ассоциативным тестам совпали. Количество учащихся с каждым типом модальности в процентном соотношении к общему числу учащихся по двум ассоциативным тестам таковы: среди учащихся преобладают визуалы – 43% (10 чел.) и кинестетики – 35% (8 чел.). Полимодальны 13% (3 чел.), аудиалы составляют лишь 9% (2 чел.).

Третья и четвертая методики – это *вербальные диагностики «Анализ употребляемой лексики – психологических предикатов»*. Цель диагностик состояла в том, чтобы выявить ведущий канал восприятия у учащихся в связной письменной речи. Основным методом диагностики явился анализ речевых предикатов в небольших по объёму сочинениях на темы «В ночном лесу» и «Я дома».

В текстах сочинений учитывались и подсчитывались следующие речевые предикаты:

– зрительный канал – визуалы: *видеть, рассматривать, наблюдать, глядеть, блестеть, светиться, вспыхивать, казаться, отражать, темнеть, точка зрения, вид, глаз, горизонт, знак, луч, круг, белый, красный, коричневый, зоркий, красивый, форма, ярко, тускло, смутно.*

– слуховой канал – аудиалы: *говорить, бормотать, слушать, молчать, звать, свистеть, разговор, голос, мотив, мелодия, тишина, молчание, звук, громкий, тихий, звонкий, шумный, громко, вслух, молча.*



– чувственный (кинестетический) канал – кинестетики: *вдохнуть, гладить, чувствовать, ощущать, жарить, давить, жать, ударять, боль, голод, вкус, вес, жара, сила, гладкий, твердый, скользкий, мягкий, холодный, остро.*

– рациональный (логический) канал – дигиталы (логики): *думать, догадываться, напоминать, знать, забывать, мысль, мнение, убеждение, разум, память, думающий, умный.*

С помощью вербальной диагностики «Анализ употребляемой лексики – «психологических предикатов» на основе анализа сочинений учащихся на тему «В ночном лесу» было определено количество учащихся – аудиалов, визуалов, кинестетиков и обладающих полиmodalностью.

Представим фрагменты сочинений учащихся на тему «В ночном лесу»:

«Ночью лес *выглядит* иначе, чем днём. Большинство животных и некоторые виды птиц ведут ночной образ жизни. Можно *увидеть* таких диких животных, как кабан, енот, лиса. Разнообразные насекомые, бабочки, летучие мыши пролетают перед вами. В лесу *темнеет* быстрее. Везде *мерещатся тени, сгорбленные фигуры* в обычных древесных пнях. *Голос* совы в ночном лесу можно *услышать чётко* даже на большом расстоянии. Ночью, как правило, ветра в лесу нет, поэтому вашими «собеседниками» будут деревья, остывающая земля, ночные охотники (совы, змеи, ежи)». Визуальная modalность;

«Зимой в лесу *тихо*. Изредка с сосны *с шорохом* падает снег. *Слышен стрёкот* сорок – кто-то их *спугнул*. Наверное, их спугнул ветер. Мы идём на лыжах. Остановились и *услышали* дятла. При порыве ветра *стучат* ветки. Где-то *залаяла* собака». Аудиальная modalность;

«Ночевали мы как-то ночью в палатке. Мне *не спалось*. Я *слушала*, как *цебетали* кузнечики, и *представляла*, как по лесу *бродят* животные, белка переползает с ветки на ветку и как в гнезде сидит птичка. Тут *дунул ветер*, лес *зашелестел* и *показался* от того мне очень увлекательным». Кинестетическая modalность.

Полученные данные показали, что среди учащихся преобладают, причем в равном количестве, визуалы – 39% (9 чел.) и кинестетики – 39% (9 чел.). Полиmodalны 13% (3 чел.), аудиалы составляют

лишь 9% (2 чел.). Эти результаты подтверждают данные, полученные по предыдущей методике – ассоциативному тесту «Выбери то, что тебе больше всего подходит».

Таким образом, результаты диагностики учащихся 6-го класса МБОУ СОШ № 175 г. Екатеринбург показали, что по типу доминирования левого или правого полушария класс неоднороден: левополушарных учащихся (аудиалов) 9%, правополушарных (визуалов и кинестетиков) – 78%, равнополушарных (полиmodalных) – 13%. В характере ведущей сенсорной системы данного учебного коллектива также нет единообразия. Так, чаще всего правополушарные учащиеся по типу восприятия – это визуалы (для них ведущим является зрительное восприятие) или кинестетики (для них актуально обонятельное, осязательное, мышечное, вкусовое восприятие), левополушарные учащиеся – аудиалы (ориентированные на слуховое восприятие информации).

Таким образом, на основе учёта ведущих modalностей восприятия обучающихся и владения психолингвистическими основами методики преподавания русского языка становится возможным дифференцированный подход в обучении, предполагающий, во-первых, выявление ведущей modalности восприятия у каждого обучающегося и всего класса в целом; во-вторых, предложение им разных (для каждого типа modalности восприятия – своих) учебных заданий; в-третьих, развитие полиmodalного восприятия в сочетании с особенностями восприятия и интерпретации информации левым и правым полушариями головного мозга.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации. – М.: Просвещение, 1997. – 227 с.
- Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976. – 138 с.
- Коновалова Н. И. Как сделать обучение русскому языку успешным: психолингвистические консультации // Филологический класс. – 2011. – № 26. – С. 20–22.
- Маклаков А. Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2010. – 452 с.
- Норман Б. Ю. Основы психолингвистики: курс лекций. – Минск: БГУ, 2011. – 131 с.

#### Данные об авторе:

Малявина Анастасия Михайловна – магистрант Уральского государственного педагогического университета; учитель русского языка и литературы МБОУ гимназия № 2 (Екатеринбург).

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

E-mail: filclass@yandex.ru

#### About the author:

Malyavina Anastasiya Mikhailovna is a Post-Graduate Student Completing the Requirements for a Master's Degree of the Ural State Pedagogical University, Russian and Literature Teacher of the Gymnasium № 2 (Yekaterinburg).

Е. И. Пипко  
Екатеринбург, Россия

## ТРЕНИНГ НА ВОССТАНОВЛЕНИЕ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ СЛОВ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

**Аннотация.** Автором статьи создан дидактический комплекс, который может быть использован для изучения словообразования в школьном курсе русского языка. В статье представлена система тренировочных, творческих и проблемных заданий, содержащая методическое и психолингвистическое обоснование.

**Ключевые слова:** дидактический комплекс, словообразование, тренинг, способы словообразования, психолингвистический комментарий.

Е. А. Pipko  
Yekaterinburg, Russia

## TRAINING DIRECTED ON THE RECONSTRUCTION OF THE OCCASIONAL WORD IN THE POETICAL TEXT

**Abstract.** The author of the article made up a didactic complex which can be used to study word formation in a school course of Russian language. The system of drilling, creative and problem tasks with methodological and psycholinguistic comment is presented in the article.

**Keywords:** didactic complex, word formation, ways of word formation, psycholinguistic comment.

Наша статья посвящена проблеме развития лингвистической креативности учащихся старших классов. Их включение в тренинг лингвистической креативности по работе с окказиональными словами обусловлено несколькими факторами.

Во-первых, в многочисленных исследованиях детского словотворчества подчеркнута мысль о том, что дети стремятся к языковому творчеству, поэтому необходимо удовлетворять их потребность в языковой игре.

Во-вторых, языковая игра – это один из процессов, в котором обнаруживается соотношение стереотипного и творческого начал в речевой деятельности [Гридина 1996], это феномен, связанный со свойствами асимметрии языкового знака (Т. А. Гридина, Б. Ю. Норман). Языковая игра рассматривается как особая форма лингвокреативного мышления, ее основной принцип Т. А. Гридина связывает с «ассоциативным характером мышления» [Гридина 1996], благодаря которому развивается творческий механизм познания будущей жизни.

В-третьих, авторская языковая игра в художественном тексте – это средство для развития лингвистической креативности детей, так как она является образцом, ее узнавание ребенком сближает детские окказиональные образования с авторскими игровыми инновациями.

Вслед за Н. Г. Бабенко, под окказиональным словом (окказионализмом), мы понимаем «не узурпаторское (общепотребительное)», не соответствующее общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным вкусом, обусловленное специфическим контекстом употребления» [Бабенко 1997: 3].

Тренинг лингвистической креативности старшеклассников целесообразно проводить на материале поэтических текстов, в которых окказионализмы выполняют эстетическую функцию привлечения

внимания к поэтическому слову как ценности. Благодаря своему оригинальному звучанию, загадочности смысла, необычной форме окказионализм привлекает внимание читателя, вызывает ряд образных ассоциаций, будит творческое мышление ребенка, порождает стремление создать нечто в таком же роде. Так дети постигают поэтическую функцию окказиональных слов, которая позволяет избежать шаблонности, заданности, заурядности, автоматизма повседневной речи. Сами же окказиональные слова поэтической речи приобретают качество особо значимых лексических единиц для понимания художественного произведения в целом.

С целью развития лингвистической креативности учащихся старших классов был разработан тренинг, состоящий из 3 этапов и включающий в себя систему упражнений на разъяснение и восстановление окказиональных лексем на материале стихотворений поэтов начала XX века.

**1 этап (репродуктивный). Тренинг на восстановление окказиональных слов в поэтических текстах В. В. Маяковского.**

Данный этап включал 2 вида упражнений:

**1. Упражнения на самостоятельное восстановление окказионализма при опоре на рифму (без инструкции на способ словообразования окказионализма).**

**Цели:** проверить уровень грамматической компетенции учащихся; развивать индивидуальные возможности каждого учащегося в процессе работы с грамматическим и словообразовательным материалом; изучить индивидуальные способы образования окказиональных слов, свойственные В. В. Маяковскому.

**Гипотеза:** мы предположили, что, опираясь на рифму и используя знания об особенностях новообразований В. В. Маяковского, полученные на уроках литературы, учащиеся смогут самостоятельно обра-

зовать авторские окказионализмы, пропущенные в тексте.

Учащимся давалось **задание**: «Опираясь на рифму, вставьте пропущенное окказиональное слово в следующих текстах В. В. Маяковского. Окказионализмом может быть имя существительное, имя прилагательное, глагол, дееспричастие».

*Например:*

*Бойтесь пушкинистов.*

\_\_\_\_\_ Плюшкин,  
пёрышко держит,  
полезет  
с перержавленным.

(«Юбилейное»)

Ответ: *старомозгий*.

В данном тексте никто из учащихся не смог правильно подобрать окказиональное прилагательное «старомозгий». Учащиеся предлагали такие варианты, которые были связаны с образом Плюшкина из поэмы Н. В. Гоголя «Мертвые души» (так как именно к фамилии Плюшкин и нужно было подобрать окказионализм в строчках стихотворения Маяковского): *гоголяцкий, скупомозгий*, которые, действительно, можно отнести к окказиональным лексемам, поскольку для их образования используется оригинальная мотивирующая основа (имя Гоголя, как создателя образа Плюшкина, характеристика Плюшкина по его основному качеству – скупости, которая пронизывает мозг этого героя). Остальные варианты, предложенные учащимися по этому заданию, не могут быть отнесены к разряду окказионализмов: это либо существующие в русском языке слова (*ядренный, искушенный*), либо не совсем удачная попытка суффиксальным способом образовать новое слово.

После выполнения этих упражнений тренинга учитель обсуждал с учащимися цель поэта при использовании каждого из окказионализмов.

В данном тексте окказиональное прилагательное «старомозгий» в форме в м.р., ед.ч., И.п. образовано способом сложения основ слов «старый» и «мозг» и нулевой суффиксации. Этот способ дает возможность поэту создать хлесткий, лаконичный эпитет. В одном слове В. Маяковский уместает словесный материал, достаточный для целого оборота. Это та самая «эстетика максимальной экономии», которая привлекала поэта.

**2. Упражнения на восстановление окказионализма при опоре на рифму со словообразовательной «подсказкой» – с подробным указанием (инструкцией) на способ словообразования окказионализма.**

**Цели:** повторить и закрепить навыки словообразования; развивать умения образовывать, опираясь на мотивационный перифраз, окказиональные слова по словесной инструкции.

**Гипотеза:** мы предполагали, что мотивационный контекст (подробная инструкция по способу словообразования окказионального слова, идентичного авторскому) поможет учащимся восстановить авторский окказионализм.

**Задание:** опираясь на рифму, вставьте пропущенное окказиональное слово (глагол или имя су-

ществительное), опираясь на инструкцию в следующих текстах В. В. Маяковского (всего было 10 текстов).

*Например:*

*Мир зашевелится в радостном гриме,*

*цветы \_\_\_\_\_ (глагол) в каждом окошке...*

(«Владимир Маяковский», 1913 г.)

**Если не удается подобрать нужное слово, то воспользуйтесь подсказкой:** от существительного «павлин» при помощи одновременного присоединения самостоятельно выбранных приставки, суффикса и постфикса образуйте возвратный глагол будущего времени множественного числа.

Ответ: *испавлиняются*.

Во данном тексте окказиональный глагол *испавлиняются* образован В. В. Маяковским от имени существительного *павлин*, в значении которого нет семы «движения», тогда как обычно глаголы образуются от существительных, содержащих такую сему, т.е. указывающих на состояние объекта или человека, которое может проходить процесс: срав.: *мУка* (состояние сильного физического или нравственного страдания) – *мучить* – *измучить(ся)*; *нега* (состояние блаженства, покоя, счастья) – *нежиться* – *изнежить(ся)*.

В выполнении упражнений этой части тренинга (10 заданий) участвовали 22 ученика 9–11 классов.

Качественный анализ результатов, полученных в ходе этой части эксперимента, показал следующее.

1. Способность учащихся образовывать окказиональную грамматическую форму по мотивационному контексту требует совершенствования, так как степень совпадения с авторским окказиональным словом составляет 41,3%, т.е. меньше половины учащихся 9–11 классов обладают этой способностью.

2. Степень отклонения от авторского окказионального слова составляет 58,7% – именно столько учащихся не смогли правильно выполнить задание по образованию окказионализма по мотивационному контексту. Они предлагали свои варианты окказионализмов, большая часть из которых может быть допустима в системе языка и отличается от авторского только выбором словообразовательного элемента – конфикса (например: *пропавлиняются, распавлиняются, запавлиняются*).

**2 этап (частично-поисковый). Тренинг на комментирование и моделирование окказионализмов. Окказионализмы В. Хлебникова.**

**Цели:** формировать лингвистическую креативность учащихся; развивать способность к нарушению языкового стандарта с целью создания окказионализмов, передающих яркий образ, необычное действие или признак предмета, явления, человека.

**Гипотеза:** мы предполагали, что метод комментирования и моделирования окказиональных слов по авторской модели будет способствовать развитию у учащихся способности образовывать собственную окказиональную грамматическую форму.

**На втором этапе проведения тренинга учащимся были даны задания** на материале стихотворений В. Хлебникова, который считал, что многие слова русского языка давно устарели, так как люди слыш-

ком часто их употребляют в обыденной жизни. От этого они стали привычными, знакомыми, повседневными, скучными, а значит, непригодными для волшебной и таинственной поэзии. Чтобы вернуть поэзии ее магическую силу, нужно переделать, изменить прежний язык или создать новый, чем он и занимался на протяжении своего творчества.

В тренинге приняли участие 20 учащихся 9–11 классов.

Учащимся было предложено выполнить 5 заданий.

**Задание 1.** Прочитайте один из экспериментов В. Хлебникова – стихотворение «Закрытие смехом» и ответьте на вопрос: «Что в стихотворении, которое написал поэт Велимир Хлебников, кажется вам необычным и интересным?».

*О, рассмейтесь, смехачи!*

*О, засмейтесь, смехачи!*

*Что смеются смехами, что смеянутся смеяльно,*

*О, засмейтесь усмеяльно!*

*О, рассмешищ надсмеяльных — смех усмейных смехачей!*

*О, исмейся рассмеяльно, смех надсмейных смеячей!*

*Смейево, смейево,*

*Усмей, осмей, смешики, смешики,*

*Смеюнчики, смеюнчики.*

*О, рассмейтесь, смехачи!*

*О, засмейтесь, смехачи!*

(В. Хлебников. «Закрытие смехом»)

**Задание 2.** Ответьте на вопрос: «Почему такие слова, как «смехачи», «смеюнчики», «смеянутся», «смейево» кажутся нам странными и даже ненормальными?».

**Задание 3.** Ответьте на вопрос: «Чего достигает Хлебников благодаря такому приему? Зачем он изобретает столько слов с одним и тем же корнем?».

Анализ ответов учащихся на этот вопрос показал, что учащиеся осознают функцию окказионализмов в поэтической речи, их эстетическую ценность: «Поэт достигает эффекта безумного, громового веселья» (Екатерина В.), «автор показывает, что слово “смех”, как и сама жизнь, может быть многоликим и многогранным: смех, смеюнчики, смехи, смейево. Смех может существовать во всем» (Анна В).

**Задание 4.** Ответьте на вопрос: «Почему свое стихотворение поэт назвал “Закрытие смехом”?».

С помощью этого вопроса мы выяснили, насколько глубоко учащиеся осознают связь между мотивированностью использования авторских окказионализмов и идеей стихотворения, выраженной в его названии «Закрытие смехом». Многие учащиеся сделали вполне успешную попытку объяснить название стихотворения в лингвокультурологическом аспекте, связав мотивированность использования окказионализмов с ключевым в названии словом «закрытие» – «то же, что заклинание. В народных представлениях – это магические слова, звуки, которыми заклинают, т.е. настойчиво умоляют о чем-нибудь во имя чего-н. (высок.)» [Ожегов, Шведова]. Об этой попытке свидетельствуют такие ответы уча-

щихся: «Постоянное повторение однокоренных слов, напоминающих заговор, заклятие» (Алина З.) или «Похоже на обряд, шаманскую песню: бесконечное повторение одного корня в разных вариантах, чтобы где-то на подсознании влиять на смех» (Екатерина В.) или «Отсылка к древнему, к инстинктам: шабаш, тайное действие, экстаз единения эмоций. Собственно передает настрой автора» (Игорь Н.).

**Задание 5.** Объясните некоторые окказионализмы Хлебникова, выделив составляющие их образы. Приведем примеры ответов учащихся:

– «облакины плыли и рыдали» – синтез «облака» + «богини» или «княгини» или «монахини»;

– «пролетела, улетела стая легких времирей» – синтез «время» + «снегири» или «птицы» или «голуби»;

– «тихес голубое величье» – синтез «небес» + «тихий» или «спокойный»;

В результате проведенного анализа можно сделать вывод о том, что упражнения на комментирование и моделирование окказиональных слов на примере творчества В. Хлебникова способствовали тому, что уровень лингвистической креативности учащихся повысился, развилась их способность к нарушению языкового стандарта с целью создания окказионализмов, передающих яркий образ, необычное действие или признак предмета, явления, человека

### **3 этап (творческий). Создание учащимися мини-словаря собственных окказионализмов.**

**Цель:** отработка умений учащихся по созданию окказионализмов с целью дальнейшего осознанного использования их в качестве текстообразующего средства.

На третьем этапе тренинга – творческом – учащимся было предложено создать мини-словарь собственных окказионализмов. Количество окказионализмов не ограничивалось. В результате каждый учащийся создал 3–7 окказионализмов.

Все созданные учащимися окказионализмы относятся к лексической (словообразовательной) группе окказионализмов, которые создаются комбинацией различных узуальных основ и аффиксов в соответствии со словообразовательной нормой или в некотором противоречии с ней [Бабенко 1997: 36]. В этом случае окказиональное слово представляет собой результат относительно свободной комбинации, по крайней мере, двух словообразующих «морфем», что ведет к производности окказионального слова. Например:

– *утрета* – утренняя газета, *яронце* – яркое солнце, *креатинг* – тренинг креативности (Настя К.);

– *стиришина* – стиральная машина, *скриптар* – скрипка+гитара, *кривошизмы* – кривые размышлизмы (мысли) (Влада Г.);

– *травожок* – трава и творожок, *экарист* – эгоист+газ, *экошерка* – кошерная этажерка (Алина З.);

– *мерзить* – мерзость + дерзить, *междупальчье* – как междуречье, *надладонье* – тыльная сторона ладони, *анапест* – третий палец на руки (апанест + пест) (Екатерина В.).

Анализ созданных учащимися окказионализмов показал, что все они могут быть отнесены к разной степени окказиональности (по классификации Н. Г. Бабенко) [Бабенко 1997:45].

Исследуемые в ходе тренинга семантический компонент окказиональных слов и способы образования окказионализмов на примере поэтических текстов В. Маяковского и В. Хлебникова, актуализировали образные ассоциации, творческое мышление учащихся по таким его компонентам, как беглость, гибкость и оригинальность, способствовал тому, что большинство учащихся осознали сущность и функции окказионального слова как речевой экспрессивной единицы, которая обладает свойствами невоспроизводимости, ненормативности и функциональной одноразовости, а в поэтической речи имеет эстетическую ценность, так как «высокохудожественные, эстетически ценные окказионализмы являются важным текстообразующим средством, отличаются исключительной семантической емкостью» [Бабенко 1997:5].

#### ЛИТЕРАТУРА

Бабенко Н. Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ. – Калининград, 1997.

Гридина Т. А. Языковая игра как форма диалогического взаимодействия взрослого и ребенка: матер. межвузовской конф. // Проблемы детской речи. – Екатеринбург, 1996. – Режим доступа: <http://ruthenia.ru/folktee>.

#### Данные об авторе:

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

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

E-mail: [elena-sv07@mail.ru](mailto:elena-sv07@mail.ru)

#### About the author:

Pipko Elena Ivanovna is a Teacher of the Higher Category Gymnasium № 2, Chairman of the Teachers Association in Yekaterinburg; Graduate Student of the Department of General Linguistics and Russian Language of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Гридина Т. А. Проявление системных механизмов языка в речевой деятельности (феномен языковой игры) // Функциональная семантика слова. – Екатеринбург, 1993. – С. 55–63.

Гридина Т. А. Словообразовательные механизмы актуализации лексических инноваций в художественном тексте // Функциональная семантика слова. – Екатеринбург, 1994. – С. 68–75.

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

Земская Е. А. Как делаются слова. – М., 1963.

Земская Е. А. Окказиональные и потенциальные слова в русском словообразовании / Актуальные проблемы русского словообразования. Материалы республиканской научной конференции (12–15 сентября 1972 г.). – Самарканд, 1972.

Ильцова С. В. Авторские новообразования в структуре текста (на материале отыменных глагольных новообразований последних десятилетий XX в.) // Филология. – Краснодар, 1995. – № 8. – С. 2–3.

Норман Б. Ю. Язык: знакомый незнакомец. – Минск, 1987.

Нухов С. Ж. Коннотативный компонент семантики окказиональных лексических единиц // Методы и результаты семантических исследований. Межвузовский сборник научных трудов. – Уфа, 1989. – С. 108–117.

Нухов С. Ж. Языковая игра в словообразовании (на материале лексики английского языка): Автореф. дисс... доктора филолог, наук. – М., 1997.

Поэзия серебряного века в школе: Книга для учителя / авт.-сост. Е. М. Болдырева, А. В. Леденев. – М.: Дрофа, 2001. – 384 с.

Г. Н. Чиршева  
Череповец, Россия

## МОНОЭТНИЧЕСКИЙ ДЕТСКИЙ БИЛИНГВИЗМ

**Аннотация.** В статье описываются особенности детского билингвизма, который формируется в моноэтнической семье, где ребенок одновременно усваивает родной и неродной языки; сравниваются характеристики моноэтнического и биэтнического детского билингвизма.

**Ключевые слова:** детский билингвизм, одновременное усвоение языков, моноэтническая семья, биэтническая семья, родительские стратегии.

G. N. Chirsheva  
Cherepovets, Russia

## MONOETHNIC CHILDHOOD BILINGUALISM

**Abstract.** The author of the article describes specific cases of childhood bilingualism developed in monoethnic families, where children simultaneously acquire native and non-native languages; specific features of biethnic and monoethnic childhood bilingualism are also compared.

**Keywords:** childhood bilingualism, simultaneous acquisition of languages, monoethnic family, biethnic family, parental strategies.

Детский билингвизм – овладение ребенком двумя языками в такой степени, которая обеспечивает успешность коммуникации в соответствии с его возрастными особенностями, в устной и / или письменной форме, в одной или нескольких сферах общения. Такой билингвизм может формироваться как в биэтнической (смешанной) семье, где родители являются носителями разных языков и разных культур, так и в моноэтнической семье, где родители являются носителями одного языка и одной культуры.

В данной работе рассматриваются случаи формирования детского билингвизма на примере трех детей, которые с первого года жизни усваивали русский и английский языки в русских семьях: мамы общались с ними на родном языке (по-русски), а папы – на неродном (по-английски). Для иллюстрации ряда положений привлекаются также примеры исследования детского билингвизма из работ ряда зарубежных ученых.

Независимо от того, общаются ли с ребенком на двух языках как на родных или неродных в течение первого года его жизни, у него формируется естественный билингвизм, поскольку усвоение двух языков происходит в ходе естественной коммуникации, а не при специальном обучении. Разумеется, различия между формированием билингвизма носителем и не носителем языка существуют, но их специфика выявляется не по способу усвоения языков (естественному или искусственному).

Первые работы, посвященные исследованию одновременного усвоения родного и неродного языков (в нашей терминологии – моноэтническому билингвизму) появились в начале 50-х годов XX века. Автор одной из них, эсперантист, разговаривал со своим сыном только на эсперанто; мама мальчика общалась с ним по-английски. Это был, вероятно, один из первых случаев, когда ребенок усваивал искусственный язык естественным способом – в

общении со своим отцом. Автор статьи констатирует, что его сын на обоих языках разговаривал одинаково хорошо, а его английский соответствовал возрастным показателям одноязычных детей [Stephens 1952].

Н. Д. Димитриевич [Dimitrijevic 1965] исследовал, как его сын Райко усваивал сербский и английский языки в условиях, когда по-английски с ним общался отец – не носитель этого языка. Семья жила в Югославии, однако английскую речь ребенок освоил достаточно хорошо. В его билингвизме постепенно все более заметной становилась доминантность сербского языка, так как увеличивался круг его общения со сверстниками. В тех ситуациях, когда мальчик беседовал с отцом наедине, он по-прежнему разговаривал по-английски.

В работах К. Паст и Э. Паста анализируется формирование одновременной биграмотности их дочери Марианны на английском и испанском языках в США (штат Техас). В течение 60–90 минут в день родители разговаривали друг с другом и с дочерью на неродном для них испанском языке. С 1 года 11 месяцев родители начали обучать девочку чтению на английском и испанском языках. В 5 лет она пошла в испаноязычный детский сад. Несмотря на то, что девочка предпочитала общаться по-английски, ее компетенция в испанском языке, как показали тесты, отставала незначительно. При поступлении в школу Марианна читала на обоих языках так, как это было характерно для учеников второго класса [Past & Past 1978].

В одной из семей эсперантистов детский моноэтнический билингвизм впоследствии перерос в трилингвизм: Ренато Корсетти, итальянец по национальности, и его жена Анна Бреннан, чьим родным языком является английский, хорошо знали языки друг друга, но общались на эсперанто; со своими двумя детьми, Габриэлем и Фабиано, отец тоже разговаривал на эсперанто, а мать – на английском

языке. Поскольку семья жила в Италии (в Риме), дети вскоре научились говорить и по-итальянски. По подсчетам Р. Корсетти, в разных странах мира дети усваивают эсперанто с рождения в более чем 200 семьях [Brennan 1987; Corsetti 1996].

В англоязычной австралийской семье учительница Андреа Фейси и ее муж Грэм, инженер по специальности, решили разговаривать со своими двумя детьми только по-немецки. Родители выучили немецкий язык в университете и были убеждены, что детям в раннем возрасте гораздо легче, чем взрослым, усвоить второй язык. К тому времени, когда родились их дети (в 1980 и 1982), родители разговаривали по-немецки довольно бегло и имели опыт общения с носителями немецкого языка. В 1983 году семья поехала в Германию, где дети сразу же начали общаться с местными жителями. Когда, спустя два года, семья вернулась в Австралию, дети прекрасно говорили по-немецки и охотно общались на этом языке с родителями. При этом их компетенция в английском языке была вполне сопоставима с компетенцией их австралийских одноязычных сверстников [Fasey 1986].

В 80-х годах XX века в Австралии были опубликованы книги профессора немецкой филологии Дж. Сондерса [Saunders 1988], который трех своих детей воспитал на неродном для себя немецком языке. Носителей немецкого языка в Австралии, где жила семья, было мало, поэтому Дж. Сондерс стал для своих двух сыновей и дочери практически единственным «немецким» собеседником. С матерью и между собой дети общались по-английски. Родители тоже разговаривали друг с другом на английском языке.

Семья не имела немецкоязычных родственников и не могла позволить себе частые поездки в Германию, поэтому отец старался дома создать особую атмосферу общения на немецком языке: много играл с детьми, читал немецкие книги, отвечал на все вопросы. Все это позволило, несмотря на недостаточный объем немецкоязычной коммуникации, сформировать у детей навыки беглой речи, хотя английский оставался для них доминантным языком. Проанализировав все аспекты билингвизма своих детей, Дж. Сондерс пришел к выводу, что процессы, характерные для естественного двуязычия, наблюдаются и при формировании того типа билингвизма, который имел место в его семье. Поэтому он отверг термин «искусственный билингвизм» по отношению к двуязычию своих детей и назвал свой опыт формирования двуязычия «домашней программой языкового погружения» (a home language immersion program) [Saunders 1988: 41–42].

Воспитание двуязычных детей на родном и иностранном языках описан и исследован в диссертации словацкого лингвиста Дж. Стефаника на материале речи его дочери и сына. С самого их рождения мать говорила с ними по-словацки, а отец – по-английски. Семья жила в Словакии, поэтому общения на английском языке было мало, однако, благодаря усилиям отца, поездкам в США, дети говорили по-английски очень хорошо [Štefanik 2000].

Развитию моноэтнического билингвизма и ранней биграмотности ребенка посвящены работы

М. Эйдман. На материале письменных текстов дочери, с рождения усваивающей русский и английский, сначала в России, а затем в Австралии, она показала, что положительные навыки, усвоенные девочкой на одном языке, переносятся в другой. Пока они жили в России, девочка общалась с русскоязычной мамой на английском языке, а когда переехали в Австралию, единственным домашним языком для всей семьи стал русский. Именно билингвизм, по мнению М. Эйдман, обогатил письменную речь дочери на английском языке: форма, содержание, стиль ее сочинений, записок, писем были более совершенны и продуманны, чем те тексты, которые принадлежали перу ее одноязычных сверстников [Aidman 1999].

В России моноэтнический билингвизм изучается на русско-английском материале Г. Н. Чиршевой и В. П. Коровушкиным [Коровушкин, Чиршева 1992; 1998]. Эти работы основаны на материале речи трех детей: сына Пети и двух мальчиков из других семей (Сережи и Андрюши).

В одной из семей Нижнего Новгорода отец разговаривал со своей дочерью по-английски, его жена – по-русски, а няня общалась с девочкой по-татарски. Таким образом, в этой семье наблюдалось сочетание моноэтнического (русско-английский) и биэтнического (татарский) типов билингвизма, что в итоге привело к моно-би-этническому трилингвизму.

Как носители, так и не носители языка настолько привыкают к общению с ребенком на избранном ими языке, что при переходе на другой язык в разговорах с ребенком оба чувствуют некоторую неестественность. Об этом писал В. Леопольд, носитель немецкого языка [Leopold 1949: 143], и Дж. Сондерс, не носитель немецкого языка, на котором он общался со своими детьми [Saunders 1988: 78–81]. Таким образом, привычный язык общения между родителем и ребенком, даже если этот язык не является родным для обоих, становится вполне естественным средством коммуникации. Ребенок чувствует, что этот язык сближает его с папой или мамой. Так, 9-летний Петя, получив от папы письмо, написанное по-английски, был тронут гораздо больше, чем тогда, когда мама читала ему письмо от папы, написанное по-русски. Когда он уезжал и не видел папу во время каникул, то в своих разговорах о папе он вспоминал, что они с папой говорили друг другу, используя при этом английский, а не русский язык. Постоянное общение ребенка и взрослого на определенном языке делает этот язык привычным и естественным средством общения.

При формировании билингвизма на основе одновременного усвоения языков как в биэтнической, так и в моноэтнической семье, у ребенка всегда есть хотя бы одна постоянная билингвальная роль или ее значительный сегмент в общении с родителями – сын / дочь.

Формирование естественного билингвизма, как биэтнического, так и моноэтнического, характеризуется сознательным отношением родителей к этому процессу, поэтому его можно назвать интенциональным. Как носители, так и не-носители языков

продумывают заранее, по какому принципу, в каком объеме и в течение какого времени будет проводиться общение на каждом языке, чтобы результатом стало формирование билингвизма и биграмотности. Родители знают не только как начинать, но и как продолжать его формирование, имеют представление об особенностях процессов в ходе развития билингвальности, о трудностях и способах их преодоления, выбирают оптимальную коммуникативную стратегию и методику билингвального воспитания.

К сожалению, недостаток знаний о детском двуязычии в семейных условиях иногда вызывает у родителей неоправданные опасения по поводу речевого и даже когнитивного развития ребенка. В таких случаях родители отказываются от билингвального воспитания, и ребенок утрачивает приобретенные им навыки общения на одном из языков.

Важно, чтобы и те родственники, которые не участвуют в билингвальном воспитании, также воспринимали его положительно, особенно если родители не знают всех особенностей детского двуязычия. В одной из работ, посвященных исследованию детского билингвизма в Дании, приводится печальный опыт того, как родственники отговорили родителей от общения с ребенком на двух языках, о чем они впоследствии пожалели [Søndergaard 1981].

Билингвизм ребенка начинает формироваться в том возрасте, когда он еще не осознает, что в его инпуте присутствуют два языка. Когда он начинает понимать, что и сам общается на двух языках, он начинает задавать много вопросов по этому поводу, и на его отношение к этому факту способны повлиять окружающие его люди. Недостаток знаний и позитивного отношения к таким детям могут вызвать их нежелание разговаривать на одном из языков (обычно на том, который не является языком общества), особенно в присутствии посторонних. Самоидентификация их билингвальности в таких случаях иногда приводит к негативной самооценке и либо к прекращению, либо к менее успешному формированию двуязычия. Поэтому в период, когда ребенок начинает осознавать свой билингвизм, особенно важно давать позитивную оценку его билингвального речевого поведения. В этом плане особенно уязвимы дети с моноэтническим билингвизмом: даже когда они уже неплохо умеют разговаривать на каждом языке, их уверенность в том, что на одном из них (обычно неродном) нужно общаться, ослабевает и может исчезнуть, если родители не предпринимают специальных усилий.

Этап нежелания разговаривать с отцом по-немецки прошли двое из трех детей-билингвов Дж. Сондерса (он разговаривал с детьми по-немецки, хотя был носителем английского языка). Этот этап длился приблизительно 5 месяцев: у старшего сына Томаса – с 3 лет 5 мес., у среднего сына Фрэнка – с 2 лет 7 мес. Младшая из детей, Катрина, никогда не отказывалась говорить с отцом по-немецки, возможно, потому что вся семья поощряла ее немецкий и все хвалили за ее старания [Saunders 1988: 211–215].

Знания о детском билингвизме необходимы детским врачам, логопедам и педагогам, так как именно они чаще всего дают советы родителям относительно развития детей. Как отмечают билингвологи, некомпетентность в области билингвального развития ребенка не мешает им отговаривать родителей от общения с ребенком на двух языках [Saunders 1988: 100–105; Harding, Riley 1997: 123].

Дж. Сондерс замечал нетерпимость к общению на иностранном языке в общественных местах. Хотя открыто никто не высказывался об этом, его старший сын Томас старался не говорить на улице по-немецки в возрасте от 4 до 6 лет. И только позднее, когда он увидел, что его младший брат, а затем и сестра совершенно игнорировали эту проблему, Томас тоже перестал избегать общения по-немецки за пределами дома [Saunders 1988: 99–102].

Самоидентификация русско-английской билингвальности Пети, Сережи и Андриуши формировалась по-разному. Хотя отношение окружающих было почти одинаковым (удивление, заинтересованность, иногда – негативная, иногда – позитивная оценка), индивидуальные особенности детей, их чувствительность к той или иной реакции на их английскую речь со стороны посторонних людей оказалась разной. Так, Петя болезненно переживал то, что недостатки в его поведении соотносили с его билингвизмом, поэтому в период с 4 до 5 лет отказывался общаться с папой по-английски на улице, а иногда даже и дома. У Сережи было больше уверенности в том, что он не хуже других, а может быть, даже и лучше, как его убеждал папа, поэтому он не только никогда не отказывался говорить по-английски, но разговаривал с папой на улице даже громче обычного. Андриуша рано начал осознавать присутствие двух языков в общении с ним, но всегда предпочитал говорить по-русски, часто отказываясь отвечать по-английски, так как ощущал недостаток компетенции в английском языке.

Из бесед с повзрослевшими детьми-билингвами можно понять, что они очень позитивно оценивают билингвальное воспитание, которое получили от своих родителей. Один из тех русских детей, чье билингвальное развитие изучалось в данной работе, Петя, сам уже почти два года разговаривает со своим ребенком по-английски, как это делал с ним его папа, хотя и знает, что это его неродной язык.

Сережа в возрасте 16 лет так написал в своем блоге: «Самый первый и, наверное, самый невероятный подарок в моей жизни мне сделал мой папа – он подарил мне второй язык. С первого дня моего появления в родительском доме папа стал говорить со мной только на английском языке, поэтому нет ничего странного в том, что моим первым словом было «dad». Мне не пришлось учить английский, как делают многие дети, я просто стал на нем говорить так же, как на русском. Thank you, dad!»

Таким образом, формирование билингвизма при одновременном усвоении двух языков детьми может быть успешным как в биэтнических, так и в



моноэтнических семьях при условии, что родители и другие взрослые сознательно и продуманно относятся к этому процессу и готовы преодолевать возникающие при этом проблемы. В биэтнических семьях у ребенка больше шансов усвоить бикультуральность, чем у детей из моноэтнических семей. Одновременное усвоение языков, как двух родных (в биэтнической семье), так и родного и неродного (в моноэтнической семье), приводит к формированию естественного билингвизма, поскольку для ребенка каждый язык сразу становится средством общения и познания, т.е. выполняет главные его функции – коммуникативную и когнитивную.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Коровушкин В. П., Чиршева Г. Н.* Взаимодействие английского и русского языков в речи ребенка-билингва в возрасте от 1 года до 2 лет: (Из опыта семейного обучения) // Проблемы раннего обучения иностранным языкам. – Череповец, 1992. – С. 19-21.
- Коровушкин В. П., Чиршева Г. Н.* Варианты реализации принципа «один родитель – один язык» // Проблемы детской речи – 98. – СПб., Череповец, 1998. – С. 48-50.
- Aidman M.* Bilingual development through early and mid-primary years: A longitudinal case study of bilingual writing. – Melbourne: Univ. of Melbourne, 1999.
- Brennan A.* Teaching a trilingual child to read // Bilingual Family Newsletter. – 1987. – V. 4. – № 3. – Pp. 2-4.
- Corsetti R.* A mother tongue spoken mainly by fathers // Language Problems and Language Planning. – 1996. – V. 20. – № 3. – Pp. 263-273.
- Dimitrijević N. R.* A bilingual child // English Language Teaching. – 1965. – v. 20. – Pp. 23-28.
- Facey A.* Bilingualism with a difference // Bilingual Family Newsletter. – 1986. – V. 3. – № 3. – Pp. 5-6.
- Harding E., Riley P.* The bilingual family: A handbook for parents. – Cambridge: C.U.P., 1997.
- Leopold W. F.* Speech development of a bilingual child: A linguist's record: v. 3. Grammar and general problems in the first two years. – Evanston, Ill.: Northwestern Univ. Press, 1949.
- Past A., Past K.* Early childhood: The best time to become bilingual and biliterate // Childhood Education. – 1978. – V. 54. – № 3. – Pp. 155-161.
- Saunders G.* Bilingual children: From birth to teens. – Clevedon: Multilingual Matters, 1988.
- Søndergaard B.* Decline and fall of an individual bilingualism // Journal of Multilingual and Multicultural Development. – 1981. – V. 2. – № 4. – Pp. 297-302.
- Štefanik J.* Jeden člověk, dva jazyky: dvojjazyčnost u detí. predsudky a skutečnosti. – Bratislava: AEP, 2000.
- Stephens K.* Reader's letter // The Linguist. – 1952. – Nov. – P. 307.

#### Данные об авторе:

Чиршева Галина Николаевна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой германской филологии и межкультурной коммуникации Череповецкого государственного университета (Череповец).  
 Адрес: 162600, г. Череповец, Советский пр., 8, к. 601.  
 E-mail: chirsheva@mail.ru

#### About the author:

Chirsheva Galina Nikolayevna is a Doctor of Philology, Professor, Chair of the Department of Germanic Philology and Intercultural Communication in Cherepovets State University (Cherepovets).

## ГОТОВИМСЯ К УРОКУ

УДК 81-1+81 ББК Ч426.83

С. Н. Лучанинова  
Екатеринбург, Россия

### ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ: ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

**Аннотация.** В статье представлен фрагмент работы по формированию лингвокультурологической компетенции в процессе восприятия поэтического текста на уроках литературы в старших классах.

**Ключевые слова:** лингвокультурологический анализ текста, феномен культуры, художественная картина мира.

S. N. Luchaninova  
Yekaterinburg, Russia

### FORMATION OF THE CORE COMPETENCIES OF STUDENTS: THE POETIC TEXT IN LINGVOCULTUROLOGICAL ASPECT

**Abstract.** The fragment of work of formation of competence of process of perception of the poetic text is presented in article at literature lessons in the senior classes.

**Keywords:** lingvoculturological text analysis, culture phenomenon, art picture of the world.

В настоящее время в практике школьного обучения литературы сложным остается вопрос лингвокультурологического анализа художественного текста. Традиционный подход к анализу художественного произведения «от формы к содержанию», представленный именами известнейших исследователей, составивших его основу (М. Л. Гаспаров, В. В. Виноградов, Б. В. Томашевский, Ю. М. Лотман, Л. А. Новиков и мн. др.), не теряет своей актуальности и поныне. Однако анализ практики работы учителей литературы в общеобразовательной школе показывает наиболее типичный недостаток при анализе произведений художественной литературы – поверхностное восприятие и понимание материала на уровне его языкового значения, когда вне внимания обучающихся остается культурно-ассоциативный и культурно-понятийный компоненты в структуре содержания лингвистической единицы, т.е. культурологический концепт языковой сущности, без осмысления которого невозможно полноценное восприятие и осознание языковых фактов художественного текста, его языковой системы.

Кроме того, сегодня литературное образование имеет другой вектор направленности, обусловленный целью духовно-нравственного воспитания на основе приобщения школьников к национальной культуре и овладения общечеловеческими ценностями. В этом случае целью анализа художественного произведения на уроках литературы в школе является развитие социокультурной, коммуникативной и лингвокультурологической компетенций школьников, а одним из востребованных в современной методике преподавания литературы аспектов анализа художественного текста становится лингвокультурологический анализ, предполагающий изучение языка как феномена культуры и восприятие культурной информации в языковом знаке и тексте. Такой подход эффективен так как, «художественный текст является аккумулятором и хранителем идей, смыслов и констант культуры – следовательно, лингвокультурологический анализ способствует развитию у школьников и культурной и языковой рефлексии» [Бабенко 2003: 17]. Это вид рефлексии, которая организуется учителем в процессе лингвокультурологического анализа художественного текста формирует у учащихся чувство языка как культурного феномена, проявляющегося в умении размышлять над языковыми и речевыми единицами, содержащими культурную информацию, в способности обобщать единичные факты, обнаруживая устойчивые культурные смыслы, и присваивать лингвоментальные ценности национальной культуры.

По мнению М. А. Остренковой, приобщение школьников к национальной культуре происходит в процессе лингвокультурологического анализа художественного текста, так как «язык, являясь составляющей национальной культуры, в своем высшем проявлении – художественной речи – обнаруживает свой потенциал в полифонии языковых средств и жанров, в творчески мотивированной ретроспекции в сферу языка и авторской перспекции» [Остренкова 2012: 31].

Важным для нашего исследования является мнение В. А. Масловой о том, что изучение художественного текста на уроках словесности в школе – процесс «эвристический, целью которого является актуализация разного рода информации (биографической, культурно-исторической, концептуальной, эстетической), что возможно только при лингвокультурологическом анализе» [Маслова 2004: 48].

На уроках литературы в старших классах проведение лингвокультурологического анализа стихотворений М. Цветаевой дает возможность развивать лингвокультурологическую компетенцию школьников. Покажем, как это происходит на примере концепта «огонь».

На уроках литературы в старших классах проведение лингвокультурологического анализа стихотворений М. Цветаевой дает возможность развивать лингвокультурологическую компетенцию школьников. Покажем, как это происходит на примере концепта «огонь».

На первом этапе лингвокультуроведческого анализа учитель совместно с учащимися исследует культурологический смысл символики огня, используя для этого мифологический словарь, словарь символов. В результате обучающиеся приходят к пониманию, что огонь в разных культурах символизирует очищение, обновление жизни, силу, мощь, энергию. Пламя олицетворяет духовную силу, озарение, свидетельствует о наличии божества или души. Огонь и пламя – типичные символы сердца. Оба они амбивалентны: с одной стороны, они божественные и творческие, с другой – демонические и разрушительные: огонь пожирает все созданное и возвращает его к первоначальному единству. Огонь и пламя олицетворяют истину и знание, поглощающие ложь, невежество.

На втором этапе лингвокультуроведческого анализа стихотворений М. Цветаевой учитель обращает внимание учащихся на то, что символ огня проходит практически через все творчество Марины Цветаевой, и дает задание найти примеры стихотворений, написанных в разные годы.

В результате поисково-исследовательской деятельности учащиеся находят стихотворения 1913–1926 гг. и убеждаются в том, что на протяжении 14 лет символ огня постоянно используется поэтом для создания художественного мира и передачи авторской позиции.

На следующем этапе учащиеся самостоятельно проводят лингвокультуроведческий анализ стихотворений М. Цветаевой в хронологическом порядке, для того чтобы понять, как символ огня трансформируется в творчестве поэта, каково его основное назначение и почему именно огонь – один из важнейших символов в творчестве Цветаевой.

В результате учащиеся делают следующие выводы.

Символ *огонь* Цветаева начинает активно использовать в сборнике «Юношеские стихи» (1913–1915).

В стихотворении «Вы, идущие мимо меня...» огонь – символ творческого горения поэта, символ принесения себя в жертву:

... Если б знали вы, сколько огня,  
Сколько жизни, растроченной даром,  
И какой героический пыл  
На случайную тень и на шорох...  
И как сердце мне испепелил  
Этот даром истраченный порох!  
(«Вы, идущие мимо меня...», 1913)

Причем здесь в символике огня присутствует некий трагический оттенок – «даром истраченный порох», некоторая горечь от этого жертвоприношения, которое не ценят другие.

Символика огня у Цветаевой напрямую связана с образом поэта. Она называет жизнь и творчество поэта самосожжением: «Герострат, чтобы прославить свое имя, сжигает храм. Поэт, чтобы прославить храм, сжигает себя». Эта связь выражается даже во внешнем облике описываемой ею творческой личности через такие синонимы к слову огонь, как факел, луч, солнце. Это можно проследить на примере целого ряда стихотворений. Вот, например,

строчки, посвященные Байрону, в которых взгляд поэта ассоциируется с факелом: «Я думаю о том, как Ваши брови // Сошлись над факелами Ваших глаз...» (Байрону. 1913). В стихотворении, посвященном Блоку, весь облик поэта является огненным – лучезарным, животворящим:

Шли от него лучи –  
Жаркие струны по снегу!  
Три восковых свечи –  
Солнцу-то! Светоносному!  
(«Думали – человек!..», 1916.)

В стихотворении «Не моя печаль, не моя работа...» (1916) огонь символизирует бунтарское начало в поэте: «Так от сердца к сердцу, от дома к дому // Вздыхаю пожар». Это пожар чувств, переживаний, мыслей. Огонь является здесь символом творчества, вдохновения, перемещения от низшего к высшему, от земного к небесному.

Все пронизано символикой огня стихотворение «Пожирающий огонь – мой конь!» (1916). Здесь огонь – символ жертвоприношения, поэтому он «пожирающий», символ разрушения жизни поэта («родник не бьет», «трава не растет»). Причем любых жертв недостаточно, предела нет («конь – несытый едок», «огонь на нем – несытый ездок»). Кроме того, огонь здесь символ связи поэта с высшим миром («огневая полоса – в небеса»).

В стихотворении «В черном небе слова начертаны...» (1918) огонь – символ творческой самоотдачи, которая награждается недоступным для других состоянием вдохновения, ради достижения которого поэт готов пожертвовать всем:

И не страшно нам ложе смертное,  
И не сладко нам ложе страстное.  
В поте – пишуший, в поте пахущий!  
Нам знакомо иное рвение!  
Легкий огонь, над кудрями пляшущий, –  
Дуновение – вдохновения!  
(«В черном небе слова начертаны...», 1918)

В стихотворении «Что другим не нужно – несите мне...» (1918) огонь символизирует жертвенность творчества, причем акт творчества практически приравнивается к самоубийству:

Все должно сгореть на моем огне!  
Я и жизнь маню, я и смерть маню  
В легкий дар моему огню.

В этом стихотворении поэт назван птицей Фениксом, что тоже весьма символично. В греческой мифологии Феникс – «волшебная птица, имеет вид орла и великолепную окраску красно-золотистых и огненных тонов. Предвидя свой конец, Феникс сжигает себя в гнезде, полном ароматических трав, но здесь же из пепла рождается другой Феникс» [Мифологический словарь 1991: 482]. Цветаева убеждена, что личная трагедия часто оборачивается для поэта творческим подъемом. Поэт сам жаждет трагедий и боли для себя, жаждет уничтожить себя ради того, чтобы достичь вершины творчества, а для других людей – обратить тьму в свет:

Птица-Феникс я, только в огне пою!  
 Поддержите высокую жизнь мою!  
 Высоко горю и горю догла,  
 И да будет вам ночь светла.

Поэма «На красном коне» (1921) – это поэма-символ, которая почти полностью построена на символике огня. Всадник на красном коне – гений поэзии, символ поэтического вдохновения, мужское воплощение Музы. Он всегда требует от лирической героини жертв, и всегда его появление сопровождается огнем. Он: «Встает, как сам Пожар // Как Царь меж огненных зыбей...». В этой поэме огонь выражает основную идею произведения: он, так же, как и поэтическое творчество, по мнению Цветаевой, имеет двойственную природу – символизирует гибель и очищение.

В «Поэме Лестницы» (1926) огонь – символ очищения всего человечества. В финале поэмы огонь сжигает несправедливый, уродливый земной мир (лестницу, дом, людей) во имя лучшего бытия:

Грязь явственно сожжена!  
 Дом - красная бузина!  
 ...  
 А по лестнице – с жарко-спящими –  
 Восходящие – нисходящие –  
 Радуги...

В результате лингвокультуроведческого анализа стихотворений М. Цветаевой учащиеся приходят к выводу о том, что, по сути, цветаевская трактовка огня полностью совпадает с традиционной. У Цветаевой проявляется и двойственная природа огня (и гибельное, и очистительное начало), и связь его с древним обрядом жертвоприношения. Огонь является символом разрушения и символом возрождения. Все это отражено в творчестве Марины Цветаевой. Особенность же заключается в том, что Цветаева тесно связывает этот символ с природой поэтического творчества.

#### Данные об авторе:

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

Адрес: 620140, г. Екатеринбург, ул. Серова, 12.

E-mail: lsvet88@yandex.ru

#### About the author:

Luchaninova Svetlana Nikolaevna is a Teacher of Russian Language and Literature of the Highest Category, School № 175 (Yekaterinburg).

На заключительном этапе лингвокультуроведческого анализа учащимся 10-х классов был предложен вопрос: «Почему именно огонь – один из важнейших символов в творчестве Цветаевой?». Из 30 опрошенных учащихся 10 человек ответили, что огонь, по их мнению, «символизирует горение, борьбу», а в жизни Марины Цветаевой практически не было спокойных периодов. У 8 учащихся огонь ассоциируется с какой-то жертвой: то, что в нем сгорает, освещает и согревает других. 12 человек ответили, что огонь у Цветаевой символизирует борьбу света и тьмы. Лирическая героиня Цветаевой борется за свою любовь. Она страстная, сильная, способная жертвовать собой ради любимого.

Эти ответы учащихся свидетельствуют о том, что с помощью лингвокультуроведческого анализа удалось развить их лингвокультуроведческую компетенцию: включить мифологему огня в картину мира, научить восприятию культурной информации в языковом знаке и тексте, обогатить мировоззренческие и общекультурные знания учащихся, что в целом будет способствовать успеху межкультурной коммуникации.

#### ЛИТЕРАТУРА

Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. – М., 2003.

Зубова Л. В. Поэзия М. Цветаевой. Лингвистический аспект. – Л., 1989.

Марина Цветаева. Избранное. – М., 1999.

Мифологический словарь / под ред. Е. М. Мелетинского. – М., 1991.

Осипова Н. О. Художественный мифологизм творчества М. И. Цветаевой и историко-культурном контексте первой трети XX века. – М., 1998.

Остренкова М. А. Лингвокультурологический анализ художественного текста на уроках словесности // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. Том II. – С. 4 – 54.

Славянские древности: этнолингвистический словарь: В 5 т. – М., 1995.

О. И. Масная  
Екатеринбург, Россия

## МАТЕРИАЛЫ К ИЗУЧЕНИЮ ОРФОГРАФИИ В 5–6 КЛАССАХ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Аннотация.** В данной статье описан опыт использования различных видов заданий на уроках русского языка с учетом индивидуального латерального профиля и ведущей модальности восприятия, способствующих успешному усвоению орфографии в 5–6 классах.

**Ключевые слова:** орфографический навык, орфографическое умение, индивидуальный латеральный профиль, ведущая модальность, успешность обучения, ассоциативно-образная память, творчество.

O. I. Masnaya  
Yekaterinburg, Russia

## MATERIALS FOR ORTHOGRAPHY STUDIES FOR STUDENTS OF 5TH AND 6TH CLASSES: PSYCHOLINGUISTICAL ASPECT

**Abstract.** The article will deal with experience of using types of exercises in lessons in 5th and 6th classes in orthography studies, taking into account the individual lateral profile and leading modalities of perception.

**Keywords:** spelling skills, individual lateral profile, leading modality, the success of teaching, associative-shaped memory, creativity.

Количество детей с трудностями овладения письмом и грамотностью увеличивается. По данным статистики сегодня их около 25 % от общешкольной численности, следовательно, четверть детского населения страны не владеет родным языком. Трудности письма и чтения, которые возникают у школьников, часто сохраняются и во взрослой жизни. С чем же связаны трудности овладения грамотным письмом? Сформулируем в общем виде круг проблем:

- несформированность образа буквы и образа слова;
- несформированность фонематического слуха;
- незнание основных орфографических правил и обилие ошибок «на правило»;
- несоответствие между знаниями правил и письмом, то есть неумение применить правило в процессе письма;
- неразвитость орфографической зоркости;
- отсутствие единых орфографических требований;
- неумение составлять связные логичные тексты;
- отсутствие навыков самостоятельной работы;
- низкий уровень начитанности;
- безграмотное окружение;
- отсутствие мотивации;
- пониженный интерес к предмету.

В большинстве случаев эти проблемы не существуют по отдельности, а образуют целый комплекс. Грамотность складывается из трех основных блоков. Первый из них – нейропсихологический (А. Р. Лурия, Н. Бехтерев, Л. С. Выготский), включающий в себя функциональную готовность ребенка к письму, то есть достаточное развитие психических функций, необходимых для того, чтобы писать. Второй аспект социально-педагогический (И. А. Зимняя, Н. И. Жин-

кин), в котором важно учесть характер общения ребенка со взрослыми, его игровое развитие в дошкольном возрасте, отношение в семье к чтению. Третий аспект – психологический (Д. Н. Богоявленский), то есть уровень мотивации ребенка к занятиям письмом, чтением и к обучению вообще. Все три аспекта являются необходимыми составляющими грамотного письма, взаимодействуют друг с другом и зависят один от другого.

Но в современной школе часто дело обстоит так: зная правила правописания слов в русском языке, многие ученики не умеют применять их на письме. И бывает безумно обидно, когда ребенок, получая пятерки за устные ответы у доски, абсолютно неграмотно пишет в тетради слова на эти же правила в диктанте. В чем же причины такого противоречия?

В практической работе педагогов не всегда учитываются данные об индивидуальном латеральном профиле, по которому можно определить особенности протекания ряда психических процессов. Функциональная асимметрия мозга, о которой говорится в теории мозговых основ психической деятельности А. Р. Лурия, определяет особенности восприятия, запоминания, стратегию мышления, эмоциональную сферу человека.

Результаты исследований нейропсихологов показали, что наиболее успешными учащимися в современной системе образования являются дети с перекрестным латеральным профилем. Самыми неуспешными в обучении являются дети с односторонним латеральным профилем, особенно с правосторонним. «Индивидуальный латеральный профиль (профиль латеральной организации) — индивидуальное сочетание функциональной асимметрии полушарий, моторной и сенсорной асимметрии. Количество сочетаний всех признаков асимметрий

чрезвычайно велико. Именно это обстоятельство определяет многообразие латеральных профилей и, следовательно, индивидуальность и неповторимость нервных связей каждого человека, что, в свою очередь, влияет на его стиль учения» [Сиротюк 2003: 9].

Правополушарные дети решают учебные задачи не с помощью выявления принципиального ключа, а каждый раз очень конкретно и индивидуально, с опорой на бытовые ассоциации. Учителю при выборе методов и приемов в процессе обучения необходимо учитывать особенности мыслительных процессов учащихся с разным латеральным профилем. Но школа одной из главных своих задач считает развитие и тренировку логического мышления, поэтому все усилия педагогов направлены на стимуляцию левополушарных возможностей.

Следовательно, именно на школьного учителя ложится ответственность за изменение и дополнение учебного плана. Учитель может модифицировать задания таким образом, чтобы адаптировать их ко всем ученикам класса, как лево- так и правополушарным, как к визуалам, аудиалам, так и к кинестетам.

В связи с этим считаем, что на уроках русского языка возможно использование видов заданий, направленных на развитие правополушарного способа переработки информации, которые не исключают, а предполагают развитие комплементарно с

ним взаимодействующего левополушарного способа. Для успешного обучения русскому языку необходимо обеспечить эффективную взаимосвязь применяемых видов заданий, направленных на развитие обоих способов, но учитывать, прежде всего, особенности ведущего стиля и модальности восприятия, обеспечивать их преимущественное развитие.

Учитывая целостность восприятия правополушарных детей, считаем необходимым объяснение новой темы начинать с демонстрации схемы, включающей все элементы последующей информации. Б. Белый очень точно сформулировал особенности восприятия этой группы учащихся: «Правополушарные за лесом не видят отдельных деревьев». Другими словами, обучение для них должно быть построено на основе синтеза, а не анализа, как это принято в современном образовании. Одномоментная обозримость представляет собой важнейшее психологическое условие обучения детей с ведущим правым полушарием.

Например, при изучении темы «Безударные гласные в корне слова» предлагаем знакомство с новым материалом начинать с представления общей красочной таблицы.

На первом занятии по теме учитель поясняет содержание и значение каждого элемента таблицы и связей между ними, при этом у учащихся вырабатывается навык структурирования, необходимый для изучения любого нового материала.

Правило	Как проверить	Орфограмма
1. <b>Главное правило</b> ...?... ..._...	Сильной позицией (поставить под ударение)	Дома – дом
2. <b>Непроверяемая гласная:</b> ...?...	Орфограф. и этим. словари	кровать
3. <b>Чередующиеся гласные:</b> ...И...А / ...Е...А ...А...А / ...О...А	<b>По суффиксу -А-</b> -бИр- / -бЕр- -лАг- / -лОж- -кАс- / -кОс-	собИраю / собЕру слАгАть / слОжу кАсАюсь / кОснусь
4. <b>Чередующиеся гласные:</b> -рАст- / -рАщ- / -рОс-	<b>По согласным</b> Искл.: росток, ростовщик, Ростов, Ростислав, отрасль.	вырАСту вырАЩу вырОС
5. <b>Чередующиеся гласные</b> -гАр- / -гОр- -клАн- / -клОн- -зАр- / -зОр-	<b>По ударению</b> Без ударения -гор- -зар- -клон-	загАр – гОрельй клАняться – поклОниться зАрево, зОри – зАря
6. <b>Чередующиеся гласные</b> -мАк / мОк- -рАвн / -рОвн-	<b>По смыслу</b> -мок- «пропускать жидкость» / -мак- «погружать в жидкость» -равн- «одинаковый» / -ровн- «гладкий» искл.: равнина, ровесник, уровень	промОкашка – обмАкнутть подрАвняться в строю – вырОвнять дорогу
7. <b>Ё, О после шипящих</b> ...ё / о...	Подбор родственных слов или по орф. словарю искл.: шов, шорох, капюшон, крыжовник, шок, трущоба, чащоба, трещотка, жор, изжога, чопорный, чокнутый, шомпол.	шЁпот (шЕпчет), но! шОрты, жоКей.
8. <b>И / Ы после Ц</b> ...цИ / Ы...	Всегда И, кроме исключений	цИрк, нарцИсс, но! Цыган на цыпрочках цыкнул цыпленку: «Цыц».

При изучении темы «Чередующиеся гласные в корне слова» снова обращаемся к таблице, на которой «зашифрована» информация о правописании корней, выбор гласных в которых зависит от суффикса А. «Шифровку» сможет разгадать только тот, кто внимательно послушает сказку о сварливом суффиксе А (**задание рассчитано на активизацию аудиального канала восприятия**). Визуалам и кинестетам дается инструкция: после прочтения сказки сделать к ней иллюстрации, которые бы отражали суть орфографического правила.

*Если ты думаешь, что только люди любят ворчать и командовать, ошибаешься. Есть такие и среди суффиксов.*

*Суффикс А так просто к корням слов не присоединяется. Все норовит покомандовать ими. Он издал приказ: перед собой хочу видеть только буквы И и А. Вот и получается: кОснулся, но кАсАюсь; отпЕреть, но отпИрАю. И никто ему не указ*

(По М. Панову).

Прочитав сказку, учитель предлагает детям обсудить услышанное в парах (группах). Хорошо, если в паре окажутся разнополушарные дети, так как **правополушарные** дети лучше воспринимают новый материал, **находя сходство** при сравнении. **Левополушарные** дети эффективнее работают, выявляя **различия** в сравниваемом материале. Итогом парной (групповой) работы будет формулировка правила с использованием клише:

*В корнях... пишу И, если за корнем следует суффикс А. В остальных случаях пишу Е. В корнях... пишу А, если за корнем следует ...В остальных случаях пишу О. Например...*

Далее дети сравнивают тексты своих правил с текстами правил учебника.

Если ведущая модальность восприятия визуальная, то объяснение правописания корней с чередованием -раст- / -ращ- / -рос- предлагаем построить следующим образом: на экране демонстрируется текст, в котором выделены слова, необходимые нам для наблюдения. После чего мы вновь обращаемся к опорной таблице.

*Папирус – болотное РАСТЕНИЕ. Ещё в древние времена оно РОСЛО в Египте по берегам Нила. Египтяне ВЫРАЩИВАЛИ папирус, чтобы сделать из него бумагу. Папирус ВЫРАСТАЛ высоким (до пяти метров) и толстым.*

Далее детям предлагается выполнить задание: выпишите эти слова и решите:

- можно ли их назвать однокоренными?
- от чего зависит написание букв А, О в корне этих слов:
- от ударения?
- от суффикса А?
- от чего другого?

Предположения детей основываются на их умении сравнивать этот материал с предыдущим,

видеть закономерности, сопоставлять похожие факты, выявлять сходства и различия. Данный вид работы рассчитан на развитие комплементарно обоих способов переработки информации.

Немаловажную роль в обучении орфографии играет, на наш взгляд, **ассоциативно-образная память**, одно из свойств которой заключается в «возможности запоминать материал по первому предъявлению» [Агафонов 2007: 7]. Чтобы эта память «заработала», **необходимо вызвать интерес** к изучаемому материалу с помощью ассоциативных связей (правополушарная стратегия), которые можно обыграть в лингвистической **сказке, шараде, шуточном стихотворении** (ориентация на аудиальный канал восприятия). **Чем неожиданней, необычней будет ассоциация, тем большая вероятность того, что она оставит след в памяти.** Хорошо, если эти ассоциативные связи подкреплены **графическим символом или рисунком с учетом ведущей модальности визуальной**. Например, в ассоциативном словаре В. В. Агафонов приводится два варианта запоминания: так, словарное слово «картина» обыграно сначала в шараде:

Часть первую кричит нам ворон.  
Второй – покрыто всё болото.  
А целое – найдёте скоро:  
На нём изображают что-то.

Отгадка:

картина = вниа + карта



А потом в стихотворении:



Висела в школе карта,  
Над ней была картина.  
Вдруг кто-то стукнул партой –  
По этой-то причине

Картина – бух! – на карту,  
Углом её проткнула –  
На карте в море Карском  
Картина утонула!

Один лишь слог остался – «кар»  
Но лопнул, как воздушный шар

Кроме этого В. В. Агафонов обращает внимание на такие «зацепки» для памяти как **ассонанс** («Как-то в бар зашёл баран, барабана в барабан») и **аллитерация**, которые активизируют слуховую память, так как в определенной части текста достигается определенная концентрация нужного звука, который соответствует запоминаемой букве; **ка-**

**ламбур** («Взгляни скорей на горизонт: // Там между гор увидишь зонт! // На солнце зонт горит огнём, // Вот буквы «О» и «И» на нём // Взгляни на слово «горизонт». // Увидишь «О», и «И», и... зонт!»); **графическое выделение буквы-орфограммы; «приемный родственник», нелепая ситуация.**

Итак, информация, которая представлена ребенку в интересной ассоциативной форме разными способами задействует сразу несколько каналов восприятия, причем каждый ребенок выбирает тот способ предъявления информации, который для него наиболее эффективен.

Такой (ассоциативный) способ изложения информации дает ребенку возможность проявить себя в творчестве, дети предлагают собственные ассоциации, образы, стихи, сказки, например:

Как писать нам **ЛАГ** или **ЛОЖ**

Сразу и не разберешь,  
Не проверишь удареньем,  
Лучше знай стихотворенье:  
Та запомни навсегда:  
Перед **Г** мы пишем **А**,  
А в корнях всегда вдвоем  
Буква **Ж** и буква **О**.

Нужен мягкий знак или нет,  
Ну-ка правильно ответь.  
Если он в вопросе есть,  
Будет и в глаголе.  
Если нет его в вопросе,  
То и в слове тоже нет.

**ПРЕ** или **ПРИ**, **ПРИ** или **ПРЕ**,  
Это совсем не секрет.  
На содержание слова смотри,  
Сразу получишь ответ.  
**При**ближение, **при**соединение,  
**Близость** и **неполнота**.  
Ты **при**ставку **ПРИ** напишешь,  
Запомни это навсегда.

**При**ехать, **при**плыть,  
**При**лететь, **при**ползти.  
**При**близиться к месту-  
Ты **ПРИ** напиши.

То, что дети придумывают, становится «достоинством» долговременной памяти.

Формирование прочных орфографических умений и навыков, закрепленных в долговременной памяти учащихся, невозможно лишь при решении только чисто орфографических задач. По словам М. М. Разумовской, орфографический навык складывается в процессе творческого письма, когда ученики создают собственные тексты, самостоятельно применяя изученный материал. Навык правильного письма и умение выражать свои мысли должны быть «слиты в одном акте» [Ушаков 1947: 3]. Н. Н. Алгазина предлагает использовать в качестве упражнений диктанты с изменением текста (творческие и свободные), мини-изложения и сочинения, включающие письменное объяснение орфограмм, которые требуют внимания.

«Творческое усвоение знаний предполагает выход на более высокий уровень системности, це-

лостности усвоения, так как требует объединения ранее усвоенных компонентов в единое целое, активно используется при этом работа творческого воображения» [Колесник: www.superinf.ru].

Например, при изучении темы «Правописание гласных в падежных окончаниях существительных» можно предложить детям творческое задание, выполнение которого одновременно решает и орфографические задачи.

*Вспомните страны, оканчивающиеся на -ия. (кто больше). Образуйте от записанных географических названий формы родительного, дательного, предложного падежа. А теперь представьте, что вы работаете рекламным агентом в туристической фирме. Создайте рекламный текст приглашения, цель которого заинтересовать туристов. В приглашение включите информацию о географическом положении, климате, достопримечательностях страны. Требования к рекламному проспекту: используйте информацию из энциклопедического словаря; включите в текст имена существительные, оканчивающиеся на -ия, -ие, -ий.*

При закреплении орфографического материала по теме: «Буквы О, А в корнях -раст- / -ращ- / -рос-» можно также одновременно выполнить и творческое задание: прочитайте диалог ребят. Кто из них прав, по-вашему? Допишите свою точку зрения, аргументируйте ее.

*Поспорили ребята. Какие гласные пишутся в словах «выр..стил» и «выр..с»*

– В обоих словах пишется буква О, – сказал Денис. – Они однокоренные, а проверочное слово – рОст.

– Ты, Денис, только отчасти прав, – заметила Женя. – Это однокоренные слова. Но в корне есть чередующиеся гласные: вырАсти, но вырОс.

– Я согласен(сна) с...

Эффективная взаимосвязь применяемых видов заданий, на наш взгляд, направлена на развитие как лево-, так и правополушарных стратегий.

Таким образом, при предъявлении информации в ходе учебного процесса необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка (индивидуальный латеральный профиль, ведущую модальность восприятия), стремиться к тому, чтобы, опираясь на доминантное полушарие и канал восприятия, развивать «недоминантные», добиваясь, в идеале, билатеральности. Тогда, на наш взгляд, у детей не будет дискретного восприятия информации, противоречия между «знаю» и «применяю».

#### ЛИТЕРАТУРА

Агафонов В. В. «Неправильные правила» для словарных слов – и не только. – М.: Ювента, 2007.

Булохов В. Я. Повышение орфографической грамотности учащихся (в свете теории речевой деятельности). – Красноярск: Краснояр. ун-т, 1993.

Колесник Е. В. Применение неспециальных упражнений в теории и практике преподавания русского языка // www.superinf.ru.



*Коновалова Н. И.* Как сделать обучение русскому языку успешным: психолингвистические консультации // Филологический класс. – 2011. – № 26. – С. 20–22.

*Сироток А. Л.* Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003.

*Соболева А. Е., Емельянов Е. Н.* Пишу без ошибок. Русский язык с нейропсихологом. – М.; СПб.: Питер, 2008.

*Ушаков М. В.* Обучение орфографии в связи с развитием речи в 5–6 классах. – М.; Л.: Просвещение, 1947.

**Данные об авторе:**

Масная Оксана Ивановна – учитель русского языка и литературы высшей категории МБОУ СОШ № 175 г. Екатеринбурга, магистр филологии.

Адрес: 620140, г. Екатеринбург, ул. Серова, 12.

E-mail: mity99@mail.ru

**About the author:**

Masnaya Oksana Ivanovna is a teacher of Russian Language and Literature of the Highest Category, School № 175 (Yekaterinburg).

А. Г. Овчинников  
Екатеринбург, Россия

## КОМПОЗИЦИОННЫЙ ПРИЕМ СОПОСТАВЛЕНИЯ В ПОЭМЕ А. С. ПУШКИНА «МЕДНЫЙ ВСАДНИК»

**Аннотация.** В статье рассматривается сопоставление образов Петра-Медного всадника и Евгения в ключевых фрагментах поэмы, выявляется идейно-художественный смысл и семантика этих образов в контексте проблематики произведения.

**Ключевые слова:** Петр I, Евгений, Медный всадник, Пушкин, проблема человека и власти, композиция, прием сопоставления, семантика живого и мертвого.

A. G. Ovchinnikov  
Yekaterinburg, Russia

## COMPOSITIONAL TECHNIQUES COMPARISONS IN PUSHKIN'S POEM "MEDNYI VSADNIK"

**Abstract.** In article comparison of images of Peter I and Evgeny in the most significant fragments of the poem is considered, the ideological, art sense and semantics of these images in a context of the most important problems put in work comes to light.

**Keywords:** Peter I, Evgeny, Bronze Horseman, Pushkin, problem of the person and power, composition, comparison reception, semantics live and dead.

Поэма «Медный всадник» является одним из самых изученных, но так до конца и не разгаданных произведений А. С. Пушкина. Существует не только многочисленная литература по «всадниковедению», но и литература об этой литературе. А. Б. Перзек, досконально разобравший основные сложившиеся интерпретации произведения, выделяет три наиболее устоявшихся версии ее понимания. Взгляды на поэму В. Белинского, Д. С. Мережковского, Г. А. Гуковского, Л. П. Гроссмана и др. ученый характеризует как версию «государственно-классицистического» понимания произведения. Это направление «видело в поэме Пушкина утверждение неумолимой поступи прогресса, цивилизации..., воплощаемой в Петре, торжество идеи государства над идеей отдельной личности. Обездоленный Евгений... вызывал известное сожаление, и в то же время происходило признание его участи как неизбежной жертвы поступательного движения» [Перзек 2011: 10–11]. Одной из популярных гуманистических версий прочтения «петербургской повести» является версия, предложенная В. Брюсовым и нашедшая свое продолжение во многих работах ученых-пушкинистов (Г. П. Макогоненко, И. Бэлза, Б. Мейлах и др.). В этих работах выявлялась равновеликость Петра и Евгения в определенные моменты, пушкинское сочувствие «маленькому человеку» и оправданность его права на счастье. Вместе с тем, как указывает А. Б. Перзек, «оценка этого героя с позиций его гуманистического потенциала в «Медном всаднике» была достаточно относительна и непоследовательна, поскольку сочувствие ему и признание его прав и некоторых достоинств всё равно оставляло Евгения в нише «маленького человека» недалёкого ума, с ограниченным кругозором и житейски приземлёнными бескрылыми мечтами, равнодушного к общему делу» [Перзек 2011: 11]. В работах других ученых (Ю. Боров, М. Эпштейн,

С. М. Бонди и др.) обосновывалась идея двух равновеликих, но противоположных прав главных героев, трагической неразрешимости конфликта, объективности автора, который не показывает какую-либо из прав главенствующей.

Определенные проблемы возникают в связи с рассмотрением поэмы и в школьном изучении. Трудности понимания вызывает как раз идея о равновеликости героев, неоднозначной позиции автора. Школьники часто в духе «государственно-классицистической» версии недооценивают Евгения, лучше понимая идеи и задачи Петра. Принимая в качестве узловой точки сюжета бунт Евгения, школьники в своих работах представляют его бессмысленным, бунтом песчинки против Того, что стало частью истории, против чего бунтовать просто невозможно. Это, конечно, в значительной степени так и есть, но разве поэма может быть сведена к строчке О. Мандельштама: «Рабы, чтобы молчать, и камни, чтобы строить»? Одной из плодотворных методик в этом плане может быть методика сопоставления образов Петра-Медного всадника и Евгения.

Мы исходим из мысли о том, что сопоставление – один из ведущих композиционных приемов, использующихся в произведениях Пушкина. Как утверждает В. Хализев, в более сложных художественных структурах, таких как реалистическая композиция, построенные на антитезе, вытесняются композициями, построенными на сопоставлении [См. Хализев 1999: 190–191].

Петр и Евгений в поэме сталкиваются в ходе сюжета три раза, эти фрагменты наиболее значительны и интересны для анализа. Как нам представляется, в эти моменты сопоставляя героев, Пушкин делает их равновеликими и одновременно неравными.

Поэма начинается с показа Петра, его дум о Петербурге и чудесного явления этого города:

На берегу пустынных волн  
Стоял он, дум высоких полн... (IV, 275)<sup>1</sup>

Затем следует фрагмент о другом герое – Евгении, возникает сопоставительный план. Смысл этого сопоставления В. Брюсов определяет в контексте антитезы «величественный – ничтожный». По мысли русского поэта, Пушкин даже отказался от своих первоначальных замыслов в отношении какой-либо биографии или духовного облика Евгения, чтобы подчеркнуть, что перед нами «маленький человек», ничтожнейший и не более того [См. Брюсов 1987: 174–178]. Однако следует обратить внимание на тот факт, что, действительно, практически ничего не говоря о другом герое, Евгении, Пушкин вновь концентрируется на его думах, мечтах.

Эти мечты, действительно, не таких яркие, грандиозные, как замысел Петром Петербурга, это мысли о собственном счастье, о семье, о детях. Сразу же возникает противопоставление в контексте целостного идейного замысла поэмы: в ней как раз и будет рассказано о том, почему замыслы одного, величественные (и в чем-то даже безумные) осуществились и почему помыслы другого героя, весьма тривиальные, обыкновенные мечты, простые стремления к счастью оказались разрушены. Равновеликость персонажей здесь, можно сказать, экзистенциальная: оказывается, что, как и всем людям, им свойственно одно и то же стремление – думать о предстоящем и стремиться воплотить свои мечты. Но и неравновесность весьма ощутима: мечтания не только по масштабу разные, но сразу же говорится о том, что более полновесные, как бы важные для страны планы осуществились – вознесся Петербург. В дальнейшем мы узнаем о том, что этот вознесшийся Петербург и потопил все мечты другого героя – Евгения.

Второй интересный момент, когда герои сведены вместе, это во время наводнения, в момент буйства Невы. Спасаясь от наводнения, Евгений оказывается сидящим на льве, спиной же к нему возвышается Медный всадник. Этот момент специально акцентируется Пушкиным. То, что человек оседлал сторожевого льва, кажется смешным, нелепым, но именно это как раз его делает более живым, естественным. К тому же герой очень обеспокоен судьбой своих близких:

Тогда, на площади Петровой,  
Где дом в углу вознесся новый,  
Где над возвышенным крыльцом  
С поднятой лапой, как живые,  
Стоят два льва сторожевые,  
На звере мраморном верхом,  
Без шляпы, руки сжав крестом,  
Сидел недвижный, страшно бледный  
Евгений. Он страшился, бедный,  
Не за себя (IV, 281).

В то время как положение Петра представляет собой противоположным – величественным, Петр здесь

как небожитель, как бы отдален от всего земного, простых земных забот и страданий смертных:

Боже, боже! там –  
Увы! близехонько к волнам,  
Почти у самого залива –  
Забор некрашенный, да ива  
И ветхий домик: там оне,  
Вдова и дочь, его Параша,  
Его мечта... Или во сне  
Он это видит? иль вся наша  
И жизнь ничто, как сон пустой,  
Насмешка неба над землей?  
И он, как будто околдован,  
Как будто к мрамору прикован,  
Сойти не может! Вкруг него  
Вода и больше ничего!  
И, обращен к нему спиною,  
В неколебимой вышине,  
Над возмущенною Невою  
Стоит с простертою рукою  
Кумир на бронзовом коне (IV, 281–282).

Вместе с тем и здесь, несмотря на то, что траектории Петра и Евгения все больше отдаляются друг от друга, зрительно их силуэты похожи: это изображение человека, сидящего на животном. Понятно, что Евгений на льве – это некая карикатура на памятник, изображающий героя на коне, но как просто люди, спасающиеся во время наводнения, они могли бы быть похожими: оба на возвышении. Также, возможно, Пушкин, показывая Евгения на льве, воспроизводит архетипическую ситуацию спасения человека с помощью животного во время наводнения или в море. В этом плане облик Евгения опять же ощущается более естественным, живым. Однако животное, с помощью которого спасается герой, – лев (да еще и «сторожевой») и никак не воспринимается спасающим или спасительным животным. Кроме того, Евгений показывается как бы окаменевшим («как будто к мрамору прикован»). Остолбенение, мертвенность героя связывается с пробудившимися в нем сомнениями относительно возможности счастья и любви в земном мире. И в этом плане вновь акцентируется победа земного гения над всеми простыми смертными, «тварями дрожащими». Выстраивая образ на динамике семантической оппозиции «живое – мёртвое», Пушкин вновь акцентирует скрытую общность персонажей при абсолютном различии. Абсолютное различие раскрывает онтологическое противоречие: почему Бог так немилосерден в отношении тварей, им же созданных, и почему Ему только удалось? А общность подчеркивает изначальное (по природе) равенство всех людей (идентичность силуэтов; однако, как бы ни копировал героя, он остается простым смертным). Равновесность персонажей в данном случае подчеркивается и отсылкой к «мечте» Евгения («Вдова и дочь, его Параша, его мечта»). Но Его мечта была Петербург, вознесшийся на столпах Его гордыни, Его величия, Его власти. Однако мечта Евгения не менее важна в общечеловеческом смысле, его мечта – любовь.

И наконец, третий интересный момент, когда герои сведены друг с другом, – это момент куль-

<sup>1</sup> Произведения А. С. Пушкина цитируются по изданию: [Пушкин: 1977]. Номер тома и страницы указан в круглых скобках после цитаты.

минации, заканчивающийся угрозой Евгения Петру. Здесь также присутствует элемент некоторого сходства героев при абсолютном различии. Озарение Евгения, осознавшего «демоническую» силу власти Петра, происходит после того, как герой сходит с ума, это озарение на какое-то мгновение выводит героя, по всей видимости, из его обычного бреда. Но и памятник, его поведение, то, что он оживает, тоже неестественно (эта ситуация демонически оживающей статуи хорошо описана в пушкинистике). В описании памятника, как он видится Евгению, также нас поражает и сам облик Петра. Это уже не Петр-человек, дерзкий полководец, яркая личность, каким он предстает в «Полтаве», это уже совершенно другой – демонизированный Петр, не Петр, а Петр-Медный всадник. Причем Пушкин, возможно, сознательно, повторяет некоторые детали из описания Петра в «Полтаве», превращая человека Петра с его красотой бурной дерзновенности в идол власти, который может только ужасать.

Сравните:

Выходит Петр. Его глаза  
Сияют. Лик его *ужасен*.  
Движенья быстры. Он прекрасен,  
Он весь, как божия гроза.  
Идет. Ему *коня* подводят.  
Ретив и смирен верный конь.  
Почуя *роковой огонь*,  
Дрожит. Глазами косо водит  
И мчитя в прахе боевом,  
Гордясь *могущим* седоком.  
<...> Далече грянуло *ура*:  
Полки увидели Петра.  
И он промчался пред полками,  
*Могущ* и радостен, как бой  
(«Полтава», IV, 214–215)

*Ужасен* он в окрестной мгле!  
Какая дума на челе!  
*Какая сила* в нем сокрыта!  
А в *сем коне* какой *огонь*!  
Куда ты скачешь, гордый конь,  
И где опустишь ты копыта?  
О *могущий* властелин судьбы!  
Не так ли ты над самой бездной  
На высоте, уздой железной  
Россию поднял на дыбы?  
(«Медный всадник», IV, 287)

Здесь, в этом отрывке, перед нами предстает и образ российской власти. Подчеркивается созидательная мощь и в то же время деструктивные ее особенности. Власть представляется непредсказуемой, жестокой и в то же время исторически непреложной, безальтернативной, вынужденной принимать титанические усилия, решаться на самые безумные проекты, чтобы удержать «над самой бездной на высоте уздой железной» страну, которая в определенные моменты как будто с какой-то неизбежностью скатывается в пропасть. Собственно, Петербург и был подобным безумным проектом (вместе с тем дающим стране огромные перспективы). И это тоже проясняется в момент озарения Евгения:

Евгений вздрогнул. Прояснились  
В нем страшно мысли. Он узнал  
И место, где потоп играл,  
Где волны хищные толпились,  
Бунтуя злобно вокруг него,  
И львов, и площадь, и того,  
Кто неподвижно возвышался  
Во мраке медною главой,  
Того, чьей волей роковой  
*Под морем город основался...* (IV, 286–287)

М. Эпштейн обратил внимание на финальную фразу в этом отрывке, сказанную Пушкиным как бы вскользь, случайно: «Выход Невы из берегов, сошествие памятника с постаментов и сумасшествие Евгения – во всех трех событиях, стирающих грани вещей, ощущается первоначальная “роковая воля” того, кто сдвинул раздел между морем и сушей, произвел – в буквальном смысле слова – переворот, благодаря которому “под морем город основался”». [Эпштейн 1988: 58–59]. Как мы видим, в озарении безумного человека осознано все то, что уже изначально озарено некоторой аномальностью, как бы сумасшествием «роковой воли» Петра, решившего поднять «из топи блат» великий город.

Таким образом, при всей совершенно очевидной противоположности образов Петра и Евгения в «Медном всаднике» выявляется и определенная равновесность героев, которая определяется в ходе сюжета и может быть осознана как скрытая общность при абсолютной противоположности. В начале поэмы мы можем увидеть как бы изначальную тождественность героев: при всем том, что масштабирование разное, подчеркивается их равенство в общечеловеческом смысле, обоим свойственно мечтать и стремиться воплотить свои мечтания. В момент наводнения герои абсолютно разделены, но вместе с тем Пушкину для чего-то важно акцентировать смутное сходство силуэтов. В кульминационный момент герои более концептуально соотносены, в чем-то уравниены: озарение в момент безумия одного выявляет изначальное гибельное безумие другого. Наконец, абсолютно равным Петру Евгений предстает в момент своего вызова, своего бунта, но вскоре вновь превращается в песчинку Истории, пускаясь наутек от страшного, как бы вызванного им самим демона.

На протяжении всего хода повествования мы видим и то, что Пушкин как будто избавляется от облика Петра-человека, подменяя его Петром-Медным всадником – живое будто подменяется мертвым. В конечном счете, то, что остается от Петра-человека (который в «Полтаве» «ужасен», но и «прекрасен», «не весь как божия гроза»), – это его мечты о Петербурге («стоял он, дум высоких полн»). Затем Пушкин показывает чудо, осуществленное им, – сам этот город. А в дальнейшем начинается совсем другая история – столкновение человека (Евгения) с тем, что исторически неизбежно и в то же время в силу своей бесчеловечной сути неприемлемо. И мы видим странное омертвление Евгения, когда на него накатывается громада непреодолимого онтологического осознания, дальше его ждет безу-

мие и духовная смерть, но перед смертью физической вспышка духовного озарения на какой-то момент оживляет героя. Что же остается от Евгения-человека? Его неосуществленная любовь. По всей видимости, именно это становится для Пушкина единственно важным, что можно противопоставить «кумиру... на бронзовом коне», «горделивому истукану» с «тяжело-звонким скаканьем по потрясенной мостовой» (IV, 286–287), потому что «Если любви не имеешь...». И в этом плане неравносность героев окончательно разрушается. Вместе с тем сопоставительная конструкция остается непоколебимой: в поэме два чуда – чудо Петербурга и чудо любви Евгения, и два омертвления человека: одно превращение уничтожает человеческое перед непреложным и неприемлемым, другое – посредством безмерного возвеличивания того, что, может быть, исторически

и непреложно, но в гуманистическом смысле неприемлемо.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Брюсов В. Я.* Медный всадник // Брюсов В. Я. Сочинения: в 2 т. Т. 2. – М.: Худож. лит., 1987. – С. 165–197.

*Перзек А. Б.* «Медный всадник» А. С. Пушкина: концептуально-поэтическая инвариантность в русской литературе XX века (1917–1930 гг). Диссертация на соиск. уч. степ. докт. филол. наук. – Великий Новгород, 2011.

*Пушкин А. С.* Полное собрание сочинений: в 10 т. – Л.: Наука, 1977–1979.

*Хализев В. Е.* Теория литературы. – М.: Высшая школа, 1999.

*Эпштейн М. Н.* Фауст и Петр на берегу моря // Эпштейн М. Н. Парадоксы новизны: О литературном развитии XIX–XX веков. – М.: Советский писатель, 1988. – С. 41–64.

#### Данные об авторе:

Овчинников Андрей Германович – старший преподаватель кафедры филологии Специализированного учебно-научного центра Уральского федерального университета (Екатеринбург).

Адрес: 620137, г. Екатеринбург, ул. Данилы Зверева, 30.

E-mail: andr.owchinnickow@yandex.ru.

#### About the author:

Ovchinnikov Andrey Germanovich is the senior teacher of Chair of Philology of Specialized Educational Scientific Center of the Ural Federal University (Yekaterinburg).

## ИДЕТ УРОК

---

УДК 82-3 ББК 4426.83

Л. Д. Гутрина, Л. Ю. Парамонова  
Екатеринбург, Россия

### «ОГНЕВОЙ ГОРИЗОНТ» ПЕТЕРБУРГА: ЦВЕТОВАЯ СИМВОЛИКА А. БЕЛОГО

**Аннотация.** Статья представляет собой разработку урока по творчеству А. Белого в старших классах (11 класс). В центре внимания – цветовая символика в произведениях Белого, особенности ее влияния на образ Петербурга в творчестве символиста и способы раскрытия основной мысли произведения через цвет. Предлагается введение в школьную программу нового аспекта анализа текста – изучение семантики цвета и фоносемантики. Подробно исследуется образ города и способы его воплощения через цветовую гамму произведения.

**Ключевые слова:** Белый, город, Петербург, семантика цвета, фоносемантика.

L. D. Gutrina, L. Yu. Paramonova  
Yekaterinburg, Russia

### «FIERY HORIZON» OF PETERSBURG: COLOR SYMBOLISM IN THE WORKS OF A. BELY

**Abstract.** The article represents a project of a lesson in the higher forms, which is devoted to the works by A. Bely. The article spotlights the color symbolism in the works by the writer, the peculiarities of its influence on the image of St. Petersburg in the works by the symbolist, and the ways of opening of the main idea of the text through the color. The author suggests bringing of a new aspect of the text analysis into the school syllabus that is the study of the semantics of color and phonosemantics. Image of the city and approaches of its realization through the color gamma of the composition are considered here.

**Keywords:** A. Bely, city, Petersburg, semantics of color, phonosemantics.

Изучение лирики Андрея Белого в школе, как правило, носит обзорный характер. С творчеством данного поэта предлагается познакомиться в рамках раздела «Поэзия Серебряного века», на освоение которого разработчиками программ по литературе для 11 класса отводится в среднем 5–6 часов. Вследствие этого творчество Андрея Белого, одной из значимых фигур Серебряного века, вынесено на отдельные уроки далеко не во всех программах. Так, в программе Т. Ф. Курдюмовой имя Белого упоминается лишь в обзоре русской поэзии конца XIX – начала XX века [Курдюмова 2005: 75]. А. Г. Кутузов, В. В. Агеносов и В. А. Чалмаев, напротив, выносят изучение индивидуальности А. Белого на отдельный урок. В. В. Агеносов предлагает рассматривать творчество Андрея Белого в связи с темой «Символизм» и рекомендует учителю выбрать для рассмотрения в классе стихотворения «Раздумье», «Русь», «Родине» [Агеносов 2008: 26–27]. В программах А. Г. Кутузова и В. А. Чалмаева рекомендуется рассмотреть на уроке творческую индивидуальность Белого [Меркин, Зинин, Чалмаев 2009: 115]. В. А. Чалмаев предлагает выстроить урок как обзор жизни и творчества поэта, при этом уделив основное внимание теме Родины. И Чалмаев, и Кутузов рекомендуют для рассмотрения с учениками те же тексты («Раздумье», «Русь», «Родине»). [Кутузов 2005: 61].

Предлагаемая разработка позволит углубить представления учащихся о творчестве Белого: в частности, конкретизировать поэтические представления Белого о Родине, закрепить знания о специфике поэтического языка поэта-символиста. В центр урока мы предлагаем поставить вопрос об образе

Петербурга у Белого. Петербург как «северная столица» России имел в творчестве поэтов-символистов особый, символический, статус. Анализ разных граней «петербургского текста» популярен в вузовском и школьном преподавании. Разработанное нами занятие также поможет школьникам осознать ключевую роль Петербурга для творчества символистов, освоить новые подходы к анализу символистской поэтики – в частности, акцентировать их внимание на цветовой символике и фоносемантике.

Практически все поэты Серебряного века «расцвечивают» свои произведения. Цвет в эту эпоху приобретает особое значение и даже обретает «звучание». Через цвет передается эмоция автора, раскрываются его сокровенные мысли и мечты, в цвете воплощается эстетический пафос стихотворений. Цвет становится смыслодерживающим ядром стихотворения, ключом к его пониманию. Вопросы фоно- и цветосемантики активно осмыслились самими символистами: (А. Белым, К. Бальмонтом, И. Анненским); кроме того, принципиальны в данной области исследования В. Кандинского [Кандинский 1992], А. Журавлева [Журавлев 1991], Ю. Казарина [Казарин 2004] и др.

**Тема урока:** «Огневой горизонт» Петербурга: цветовая символика Андрея Белого (на примере стихотворений из цикла стихов «Город»).

**Место урока в системе по изучению Серебряного века:** урок проводится после системы уроков по творчеству А. Блока.

**Цели урока:** осмысление творческой индивидуальности А. Белого, углубление представлений об

образе Петербурга в лирике А. Белого, освоение первоначальных знаний о семантике цвета и фоносемантике.

**Задачи:**

**образовательные:**

- Познакомить с новыми аспектами анализа текста (семантика цвета, фоносемантика);
- Организовать обсуждение, анализ и интерпретацию стихотворений А. Белого о Петербурге в аспекте цветописи и фоносемантики;

**развивающие:**

- Совершенствовать навыки чтения и анализа символистского поэтического текста;

**воспитательные:**

- Воспитать познавательную активность и самостоятельность.

**Оборудование:** стихотворения А. Белого, портрет поэта работы Л. Бакста, иллюстрации к роману А. Белого «Петербург» А. Дворниковой, схема значения цветов по А. Белому, схема цветообозначений звуков Ю. Казарина.

**Ход урока:**

**Этап 1. Предкоммуникативный.**

*1. Вступительное слово учителя. Постановка цели урока.*

Сегодня мы обратимся к лирике А. Белого и его циклу «Город», посвященному Петербургу. Тема Петербурга является знаковой темой для всех поэтов-символистов.

Вспомним Петербург А. Блока. Город у поэта призрачный, неживой, в нем все статично и циклично, время словно замкнуто в кольцо, из которого нет выхода (вспомним – «опять начнешь сначала», «и повторится все как встарь»). Автор часто использует слова со значением красного интенсивного цвета, что придает зловещий оттенок миру города. Город у Блока становится символом, т.е. приобретает определенные постоянные характеристики, не связанные с основным значением. Это обусловлено, в частности, тем, что начало 1900-х годов было временем восстаний и надвигающейся революции, и действительность воспринималась в связи с неизбежными социальными потрясениями. Город переставал быть просто городом, расширяясь до размеров страны и мира в целом.

Петербург в эпоху революции по-особому воспринимается поэтами-символистами. Цель урока – увидеть, каким предстает город в поэзии Белого и каковы основные способы создания поэтического мира города.

*2) Слово учителя о поэте и цикле «Город».*

Андрей Белый был очень разносторонним человеком. (*Учитель показывает портрет Белого работы Л. Бакста*). Он родился в семье математика и философа, и всю жизнь пытался синтезировать музыку, поэзию и математику. Он поступает на математический факультет Московского университета, заканчивает его с отличием и поступает на историко-филологический факультет, однако бросает его через год и уходит работать в литературный журнал «Весы», где много общается с А. Блоком. Более двух лет он проводит за рубежом и создает два сборника стихов.

Мы обратимся к циклу стихотворений «Город»; он входит в сборник стихотворений «Пепел»,

вышедший в свет в 1909 году. Это книга о России – такой, какой увидел её Белый. Демоническая реальность города, урбанистические пейзажи, на фоне которых совершается Апокалипсис. Сквозная тема сборника – тема хаоса, и, как результат, – чувство потерянности и священного страха перед непостижимыми силами неизвестности. Город в стихах Белого окрашен в несколько основных цветов. Какие это цвета, мы и попробуем сегодня разобраться.

**Этап 2. Чтение и первый этап анализа**

*Ученикам раздаются тексты стихотворений из цикла А. Белого «Город» (стихотворения «Отчаяние»(1904), «На улице»(1904)), они читают их вслух.*

**ОТЧАЯНЬЕ**

*Е. П. Безобразовой*

Веселый, искрометный лед.  
Но сердце – ледянистый слиток.  
Пусть вьюга белоцвет метет, –  
Взрвет; и развернет свой свиток.  
Срывается: кипит сугроб,  
Пурговым кружевом клокочет,  
Пургой окуривает лоб,  
Завьется в ночь и прохочет.  
Двойник мой гонится за мной;  
Он на заборе промелькает,  
Скользнет вдоль холодной мостовой  
И, удлинившись, вдруг истает.  
Душа, остановись – замри!  
Слепите, снеговые хлопья!  
Вонзайте в небо, фонари,  
Лучей наточенные копья!  
Отцветших, отгоревших дней  
Осталась песня недопета.  
Пляшите, уличных огней  
На скользких плитах иглы света!

**НА УЛИЦЕ**

Сквозь пыльные, желтые клубы  
Бегу, распутивши свой зонт.  
И дымом фабричные трубы  
Плюют в огневой горизонт.  
Вам отдал свои я напевы –  
Грохочущий рокот машин,  
Печей раскаленные зевы!  
Все отдал; и вот – я один.

Пронзительный хохот пролетки  
На мерзлой гремит мостовой.  
Прижался к железной решетке –  
Прижался: поник головой...  
А вихри в нахмуренной тверди  
Волокна ненастные вьют; –  
И клены в чугунные жерди  
Багряными листьями бьют.  
Сгибаются, пляшут, закрыли  
Окрестности с воплем мольбы,  
Холодной отравленной пыли –  
Взлетают сухие столбы.

*Задание 1. Найдите в стихотворениях все цветные обозначения и прокомментируйте их. Какой цвет преобладает? Какой образ города возникает в итоге? Дети находят и подчеркивают в тексте все цветные эпитеты. Совместно с учителем дают комментарий каждому «цветовому» обозначению. Нужно обратить внимание, что не только непосредственно цветные эпитеты могут создавать*

«окраску» стихотворения. Существуют еще слова-образы, заключающие уже в своем лексическом значении какой-либо цветовой оттенок.

В стихотворении «Отчаянье» отмечаем 4 упоминания белого и два желтого цвета: это и собственно цветные эпитеты («ледянистый», «белоцвет»), и символы, предметный план которых связан определенным цветом. Среди них – образы «искрометного льда» и «пургового кружева», которые, благодаря соотносительности со снегом, создают эффект белого цвета. Мы представляем себе сияние льда – оно бело-голубое – и пургу, когда все вокруг белым-бело и ничего не видно, кроме стены снега. Да и само кружево обычно плетется белыми нитками. Наиболее эффективными в придании окраски стихотворению в данном случае как раз и будут слова и выражения, несущие отпечаток цветовой окраски. Желтый цвет здесь представлен как раз подобными образами: это «лучей наточенные копья», «фонари», «уличные огни» и «иглы света». При прочтении этих строк в нашем сознании невольно возникает образ желтого иличного освещения на блестящем белом снегу, что и создает фоновую окраску стихотворению.

В стихотворении «На улице» иная окраска. Здесь преобладают красный и черный. Отмечаем сначала цветные эпитеты: «огневой» (то есть желто-красный), «багряные» – они окрашивают городской мир в красные тона. Но вчитаемся повнимательнее – и найдем еще много указаний на цвет: «дымом фабричные трубы // плюют в огневой горизонт» (этот образ дает нам два цвета – черно-серый, застилающий небо, и огненный, красный). При чтении строки «Печей раскаленные зевы» возникает образ огня, раскаленного железа. Нагнетание черного цвета создается фиксацией деталей улиц: «чугунные жерди», «холодная пыль», «мерзлая мостовая» отсылают к образу земли, дороги, уличных перекрестков, где обычно все серо-черное от пыли и земли. Вследствие этого сам город становится черно-серым.

Дети подводят итоги данного этапа урока, опираясь на вопрос учителя: *каких цветов в стихотворениях больше, каких меньше?* (4 раза встретился белый, красный (кровавый, багряный), желтый и 2 раза – черный).

### Этап 3. Лекционное слово учителя и второй этап анализа

1) Учитель рассказывает о статье Белого «Священные цвета».

А. Белый был не только поэтом, он, как и многие другие, писал теоретические работы по теории символизма. Одной из его известнейших работ стала статья «Священные цвета», написанная в 1905 году. В ней он придает каждому цвету свое, индивидуальное символическое значение.

Учитель открывает на доске схему значения цветов по А. Белому, детям предлагается записать её в тетрадь.

Белый → полнота бытия, забвение, новое начало.

Черный → небытие, хаос.

Серый → призрачность, черт, двусмысленность.

Желтый → зловещий, больной.

Красный → огонь, марево, пламя ада, страдание, но и очищение, новая жизнь, страсть.

Голубой → радость, небо, идеал.

### 2) Работа с текстами

**Задание 1.** *Попробуйте дополнить образ города, исходя из трактовки Белым разных цветов. Что нового открывается в произведении? Есть ли сходства символических значений цветов Белого со значением цветов, выделенных в стихотворениях нами?* (Больше всего в исследованных стихотворениях употребляется *красный цвет*. В большинстве случаев он связан с образами ада, огня, раскаленных печей, крови и страданий. Красный цвет привносит в стихотворения семантику насилия и страдания, а город, окрашенный в красные багровые тона, скрывает под своими крышами немало страшных тайн. Петербург уподобляется большому адскому пламени, в котором горят все светлые и добрые чувства людей.

После красного по частотности употребления следует *желтый цвет*. Этот цвет служит вспомогательным при красном, он, как правило, выступает зловещим предзнаменованием огня, пламени и несет за собой разрушения и гибель. Желтые искры – как символ будущего пламени несут за собой беду. Но, в некоторых случаях, может приобретать и положительные смыслы: как лучи света посреди снежной бури (стихотворение «Отчаяние»). Главные образы желтого цвета – «огневой горизонт», «лучей наточенные копья». Благодаря употреблению желтого цвета мы видим город как будто в пыльно-огневой дымке, непригодный для жизни и удушающий.

Третьим по частотности можно назвать *белый цвет*. В стихотворении «Отчаянье» этот цвет тесно связан со снегом, льдом и холодом, которые окутали город и заметают пургой все улицы, дома и душу лирического героя. Снег этот одновременно несет смерть и избавление, он кружит в белой пелене и заметает все прошедшее, чтобы дать возможность для обновления, возрождения).

**Задание 2.** *Рассмотрите иллюстрации к произведениям А. Белого (иллюстрации А. Дворникова к сборникам стихов и роману «Петербург»), их цветовую гамму. Есть ли сходства между цветовой палитрой иллюстраций и стихотворений? А различия? (На иллюстрациях автором используются цвета, аналогичные тем, которые мы выделили как главные для образа города у Белого: желтый, красный, белый, черный. Желтый, как правило, изображает улицы города или толпы, более общие планы, а красным у художницы нарисованы люди и дома, центральные персонажи иллюстраций. Использование этих цветов еще раз показывает, что на семантическом уровне в городе Белого доминантной является желто-красная цветовая гамма).*

### Слово учителя.

Символисты наделяли значениями не только цвета, они окрашивали в определенные цвета даже звуки. Исследователь поэтического текста Ю. В. Казарин рассматривает вопрос окрашенности каждого звука определенным цветом. По результатам многочисленных исследований, он составляет таблицу соответствия гласных звуков цветам. Познакомимся с этой таблицей и попробуем сами провести фоносе-



мантический анализ одного из выбранных нами стихотворений. (*Дети переносят таблицу в тетрадь*)

- [а] – красный или чёрный,
- [о] – жёлтый или белый,
- [э] – зелёный,
- [у] – фиолетовый или лиловый, тёмно-синий,
- [и] – синий,
- Я [ја] – ярко-красный // тёмно-красный,
- Е [јэ] – ярко-жёлтый // оранжевый,
- Ю [ју] – голубой.

**Задание 3.** Выделите все ударные гласные в стихотворении «Отчаянье» и подсчитайте, какой звук сколько раз встречается. Сделайте вывод о том, как «окрашено» стихотворение исходя из таблицы звуков

В данном стихотворении два доминантных ударных звука – [о] и [је]. Звук [о] встречается 25 раз, придавая стихотворению, по классификации Казарина, белую окраску. Звук [је], встречающийся 10 раз, символизирует собою желтый цвет. Следовательно, стихотворение окрашено в желто-белые тона и на фонетическом уровне. За белый колорит на лексическом уровне отвечают лексемы «лед», «ледянистый», «белоцвет», «вьюга», «сугроб», «пурговое кружево», «снеговые хлопья». За желтый – «фонари», «лучи», «уличные огни», «иглы света». Мы получаем наглядное подтверждение нашего цветового анализа.

#### **Этап 4. Рефлексия.**

*Вопросы для обсуждения (по выбору учителя):*  
 Что неожиданного узнали вы сегодня? Можно ли согласиться с тем, что Петербург в лирике Белого тоже «белый», или все-таки он имеет другие оттенки? Какой вывод мы можем сделать об отношении А. Белого к северной столице России? Помогает ли анализ колорита города раскрытию смысла стихотворений?

Для Белого Петербург являлся лицом страны, городом, в котором сконцентрированы пороки современного общества. Петербург Белого – город, настроенный открыто враждебно по отношению к людям. Причем, этот Петербург – замкнутое пространство, островок, а вокруг ничего нет. Этот город грязен; для поэта очень важен холод, окутывающий город, переносимый в души жителей; он полностью вытесняет из их жизней прекрасные человеческие чувства. Отсюда частый мотив снега, вьюги, пурги, что привносит в цветовую палитру города белые оттенки. Но, если взглянуть в стихотворения внимательнее, Петербург Белого не монохромная белая пустыня. Анализ значений цветовых образов помогает нам понять глубинную суть образа Петербурга. Сам город неприветлив, мрачен, однако окрашен в яркие тона. Как правило, это красный, желтый и белый, не менее важны черный и серый, причем, серый и желтый служат вспомогательными при основных цветах, создавая оттенки для доминирующих. Петербург в книге «Пепел» становится местом свершения Апокалипсиса, демоническая реальность города приобретает огненно-красные оттенки революции и вселяет в души людей страх, неизвестность и неверие в идеалы.

#### **Этап 5. Домашнее задание:**

*Проанализировать любое стихотворение поэта-символиста в аспекте цвета, подобрать к нему подходящие иллюстрации или абстрактные картинки, отражающие цветовую гамму выбранного стихотворения.*

#### **ЛИТЕРАТУРА**

- Белый А. Символизм как миропонимание. – М.: Республика, 1994. – 528 с.
- Белый А. Стихотворения. – Л.: Сов. писатель, 1940. – 239 с.
- Журавлев А. П. Звук и смысл. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
- Казарин Ю. В. Филологический анализ поэтического текста. – Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 432 с.
- Кандинский В. О духовном в искусстве. – М.: Архимед, 1992. – 349 с.
- Курдюмова Т. Ф. Программа для общеобразовательных учреждений 5–11 классы. – М.: Дрофа, 2005. – 93 с.
- Кутузов А. Г. Программа «Литература». 5–11 класс. – М.: Дрофа, 2005. – 83 с.
- Программа по литературе для 5–11 классов общеобразовательной школы // авт.-сост. Г. С. Меркин, С. А. Зинин, В. А. Чалмаев. – М.: Русское слово, 2009. – 200 с.
- Русская литература XIX–XX вв.: программа для общеобразовательных учреждений. 10–11 классы / А. Н. Архангельский, В. В. Агеносов. – М.: Дрофа, 2011. – 48 с.

#### *Приложение*

#### **Иллюстрации к роману А. Белого «Петербург», автор А. Дворникова**





**Данные об авторах:**

Гутрина Лилия Дмитриевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современной русской литературы Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

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

E-mail: gutrina@bk.ru

Парамонова Лиана Юрьевна – магистрант кафедры современной русской литературы Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

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

E-mail: liana@sp-corp.ru

**About the authors:**

Gutrina Liliya Dmitrievna is a Candidate of Philology, Assistant Professor, Chair of the Contemporary Russian Literature, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Paramonova Liana Yurievna is a Undergraduate of Modern Russian Literature Department of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

А. И. Дунев  
Санкт-Петербург, Россия

## СЛОЖНОПОДЧИНЕННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ В АСПЕКТЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

**Аннотация.** Статья посвящена одному из актуальных вопросов школьного курса русского языка – изучению сложноподчиненных предложений в ортологическом аспекте. Читателям предлагаются материалы урока и самоанализ.

**Ключевые слова:** сложноподчиненные предложения, синтаксические нормы, словарь.

A. I. Dunev  
St. Petersburg, Russia

## COMPLEX SENTENCES IN ORTHOLOGIC ASPECT

**Abstract.** The article is devoted to one of the actually problems of school's course of Russian language – studying complex sentences in orthologic aspect. The author proposes materials for lessons and introspection.

**Keywords:** complex sentences, syntax norms, vocabulary.

Изучение сложноподчиненных предложений в школе приобретает новый аспект – ортологический. Ошибки при построении сложноподчиненных предложений с придаточными изъяснительными – один из самых распространенных речевых недостатков. Например:

\* *Учитель обратился к детям и объяснил о том, что в школу необходимо носить сменную обувь. Правильно: Учитель обратился к детям и объяснил, что в школу необходимо носить сменную обувь.*

\* *Нужно настроить аудиторию о том, чтобы люди тебя слушали. Правильно: Нужно настроить аудиторию на то, чтобы люди тебя слушали.*

\* *Это начальник предложил, что работу делал Николай, так как он занят у нас меньше всех. Правильно: Это начальник предложил, чтобы работу делал Николай, так как он занят у нас меньше всех.*

Обращение на школьных уроках русского языка к грамматическим словарям и справочникам расширяет лингвистическую компетенцию школьников, а приобщение к сбору языкового материала формирует интерес к языку и мотивацию к его изучению.

Публикация представляет собой материалы к уроку, посвященному сложноподчиненным предложениям с придаточными изъяснительными, а также самоанализ урока и отдельные словарные статьи, противопоставляющие правильные и неправильные синтаксические конструкции.

### УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА В 10 КЛАССЕ

*Расскажите о том, что...*

**(Особенности употребления  
сложноподчинённых предложений  
изъяснительного типа в современной речи)**

**Цель:** овладение грамматическими нормами современного литературного русского языка с ориентацией на современные нормативные словари русского языка.

**Оборудование:** интерактивная доска, презентация.

### Оргмомент

На предыдущих уроках мы говорили о разновидностях литературной нормы и учились пользоваться нормативными словарями разных типов: толковыми, орфографическими, орфоэпическими. Мы знакомились со словарями синонимов, антонимов, паронимов. Приступая к изучению грамматической нормы, мы обращались к словарям грамматических трудностей. Назовите, пожалуйста, запомнившиеся вам словари и справочники этого типа.

### Целеполагание

Сегодня на уроке мы

#### ▪ повторим

✓ особенности употребления изъяснительных сложноподчинённых предложений (далее – СПП);

#### ▪ научимся

✓ выбирать конструкцию, позволяющую наиболее точно и правильно передать мысль;

✓ избегать ошибок в речи;

✓ при необходимости исправлять грамматически неверно построенное СПП изъяснительного типа;

#### ▪ познакомимся

✓ со словарями, в которых мы найдём информацию, как правильно построить и использовать грамматическую конструкцию.

**Представление словарей, находящихся на стенде**

*Граудина Л. К., Ицкович В. А., Катлинская Л. П.* Грамматическая правильность русской речи. – М., 2004.

*Денисов П. Н., Морковкин В. В.* Словарь сочетаемости слов русского языка. – 3-е изд. – М., 2002.

*Ильенко С. Г., Лёвина И. Н.* Лексико-синтаксический словарь русского языка. – СПб., 2007.

*Козырев В. А., Черняк В. Д.* Правильно ли мы говорим? Краткий словарь-справочник трудностей русского языка. – СПб., 2006.

*Красных В. И.* Словарь сочетаемости. Глаголы, предикативы и прилагательные в русском языке. – М., 2001.

*Розенталь Д. Э.* Управление в русском языке. Словарь-справочник. – М., 1997.

Русская речевая культура. Учебный словарь-справочник / под ред. В. Д. Черняк. – СПб., 2006.

Склярёвская Г. Н., Ваулина Е. Ю. Давайте говорить правильно! Трудности грамматического управления в современном русском языке. Краткий словарь справочник. – СПб., 2003.

#### **Работа с интерактивной доской**

На доске последовательно появляются предложения:

*А ты, мой батюшка, – продолжала она, обращаясь ко мне, – не печалься, что тебя унекли в наше захолустье* (А. С. Пушкин. Капитанская дочка).

*Люди, ищущие поводов для недовольства, никогда не узнают простой истины, что в конечном счёте, жизнь хороша* (К. Г. Паустовский. Париж мимолётный).

*Пора! Вылетайте, – заговорил Азazelло в трубке, и по тону его было слышно, что ему приятен искренний, радостный порыв Маргариты* (М. А. Булгаков. Мастер и Маргарита).

Ученики в тетради составляют схемы и определяют тип предложений, выясняя, что всё это – сложноподчинённые предложения с придаточными изъяснительными.

Что такое сложноподчинённые предложения с придаточными изъяснительными? (Изъяснительные СПП – сложные предложения, в которых придаточная (зависимая) часть изъясняет, дополняет, поясняет слово со значением речи, мысли, чувства, восприятия, находящееся в главной части предложения.)

#### **Проверка домашнего задания**

Упражнение

Составьте высказывания со следующими конструкциями:

- ВЕРИТЬ, ЧТО...; ПОВЕРИТЬ, БУДТО...;
- ВОЗМУЩАТЬСЯ {ТОМУ}, ЧТО...; ВОЗМУТИТЬСЯ {ТЕМ}, ЧТО...;
- ВЫЯСНЯТЬ, ЧТО...; ВЫЯСНИТЬ, ...ЛИ;
- ОБИДЕТЬСЯ {ЗА ТО / ТЕМ}, ЧТО...;
- ОБЪЯСНЯТЬ {ТО}, ЧТО...; ОБЪЯСНИТЬ, ... ЛИ

#### **Беседа**

1. Слова каких частей речи могут быть опорными в СПП изъяснительного типа? (Контактным, или опорным, словом, от которого задаётся вопрос (что?) к придаточной части, может быть глагол, существительное, прилагательное или наречие. Такое слово должно иметь значение чувства, речи, мысли, т.е. того, что нужно изъяснить.)

2. Какие союзы и союзные слова могут связывать главную часть с придаточной и выражать изъяснительные отношения в СПП? (В СПП изъяснительного типа придаточная часть присоединяется к главной с помощью союзов *что; чтобы; чтобы не; будто; якобы; как бы; как бы не; как; ли; не... ли; когда. Что, как и когда* могут выступать как союзные слова.)

3. Для чего говорящий использует в речи такие предложения? (Особенность изъяснительных СПП заключается в том, что они регулярно отражают отношения «человек-язык», тесно связаны с эмо-

циональной сферой человека, его речевой или мыслительной деятельностью. В главной части называется субъект – им может быть и сам говорящий – и уточняется сфера деятельности, а в придаточной раскрываются ощущения, мнения, слова и т.п. Говорящий использует такие предложения для передачи и пояснения своих и чужих слов, мыслей, чувств.)

#### **Продолжение проверки домашнего задания с использованием интерактивной доски**

Ученики на доске исправляют высказывания.

Упражнение

Найдите грамматические ошибки, связанные с употреблением изъяснительных СПП. Исправьте, записывая правильные высказывания.

*Кто будет следить о том, что в общественных местах не будут нарушать порядок (из телепередачи).*

*В докладе ученик не доказал, существует ли врожденная грамотность на самом деле (из отзыва).*

*Многие философы задумывались о том, что есть ли, на самом деле, правда или ее скрывают под разными словами (из сочинения).*

*Нужно настроить аудиторию о том, чтобы люди тебя слушали (из выступления).*

*Мы провозглашаем о том, что учителя и ученики – полноценные участники процесса образования (из выступления).*

*В этой фразе заключается то, что с помощью языка можно достичь многого (из сочинения).*

*Поэт в своём стихотворении пытается передать нам о том, что правда может храниться только в душе (из сочинения).*

*Есть много публикаций, где вы найдёте, что во всём виноват кризис (из газеты).*

*Мигающая лампочка показывает о том, что доступ закрыт (из телепередачи).*

*И эти люди пытаются нас учить о том, как надо строить инновационную экономику (из телепередачи).*

Какие словари помогут нам исправить подобные ошибки? (Словари грамматических трудностей, словари управления, словари сочетаемости.)

#### **Слово учителя**

В «Лексико-синтаксическом словаре русского языка» Сакмары Георгиевны Ильенко и Ирины Николаевны Лёвиной представлены нормативные конструкции СПП с придаточными изъяснительными. Это первый и единственный словарь, описывающий этот тип сложных предложений.

Изъяснительные сложноподчинённые конструкции – это двучастные схемы, в которые входят контактное слово и средство связи – союз или союзное слово.

Как показывает практика, ошибки при построении сложноподчинённых предложений с придаточными изъяснительными – один из самых распространённых речевых недостатков, соперничающий только с неверным употреблением деепричастных оборотов.

#### **Работа со словарной статьёй**

Заполните пропуски в словарной статье.

ВИДЕТЬ перех. Сознать, понимать, чувствовать. || сов. ????????

**ВИДЕТЬ / ????????, ЧТО...**

*По прошествии времени я вижу, что сегодня такие пояснения нужны уже и нынешним юным зрителям, для того чтоб и они знали, над чем смеялись советские люди совсем недавно... (Г. Горин. Иронические мемуары).*

**Неправильно!**

**ВИДЕТЬ / УВИДЕТЬ ТО, ЧТО...**

По первой коммуникации было приятно **видеть то, что** участники активно использовали самые разные источники информации и делали это довольно грамотно.

**ВИДЕТЬ / УВИДЕТЬ О ТОМ, ЧТО...**

Губернатор Ульяновской области, получивший в феврале этого года высший балл за обязательный для госслужащих тест по русскому языку, в телеинтервью назидательно произнес: «Если мы **увидим о том, что** у служащего проблемы с русским языком...»

Конструкция *видеть / увидеть то, что...* возможна только в случае, когда *что* является не союзом, а *???????*. *Не каждому дано увидеть то, что случится через десять лет.*

**Выполнение заданий в группах и взаимопроверка**

Упражнение

Распределите конструкции на две группы: грамматически правильные и неправильные. Отметьте конструкции, допустимые в неофициальной, разговорной речи. С правильными конструкциями составьте высказывания.

1. внушать / внушить {то}, что...  
внушать {о том}, что...  
внушать / внушить, чтобы...
2. волноваться / взволноваться {о том}, что...  
волноваться / взволноваться в том, что...  
волноваться / взволноваться {о том}, ...ли
3. гласить, что...  
гласить {о том}, что...  
голосить {о том}, что...  
голосить / проголосить {то / про то}, что...
4. грезить {о том}, что...  
грезить, чтобы...

- грезиться / пригрезиться, будто...  
грезиться {то} что...  
грезить {то}, что...  
грезиться / пригрезиться что...  
5. грозить / пригрозить, что...  
грозить / пригрозить {то}, что...  
грозиться / погрозиться, что...  
грозиться / погрозиться {то/ о том}, что...

**Продолжение работы в малых группах**

Упражнение

Исправьте неправильные конструкции, подбирая правильные варианты.

1. ВДОХНОВЛЯТЬ / ВДОХНОВИТЬ О ТОМ, ЧТО...
2. ВОСХИЩАТЬСЯ / ВОСХИТИТЬСЯ {ТО}, ЧТО ...
3. ЗАМЕТИТЬ / ЗАМЕЧАТЬ О ТОМ, ЧТО
4. ЗАПРЕЩАТЬ / ЗАПРЕТИТЬ {О ТОМ}, ЧТОБЫ...
5. ОБРАЩАТЬСЯ / ОБРАТИТЬСЯ {О ТОМ}, ЧТОБЫ...
6. ОБРАЩАТЬСЯ / ОБРАТИТЬСЯ {О ТОМ}, ЧТО
7. ОБСУЖДАТЬ / ОБСУДИТЬ {О ТОМ}, КАК...
8. ОДОБРЯТЬ / ОДОБРИТЬ {О ТОМ}, ЧТО...
9. ОПРОВЕРГАТЬ / ОПРОВЕРГНУТЬ {ТОГО}, ЧТО...
10. ОСВЕДОМЛЯТЬ / ОСВЕДОМИТЬ {ПРО ТО}, ЧТО...
11. ОСУЖДАТЬ / ОСУДИТЬ {В ТОМ}, ЧТО...
12. ОЩУЩАТЬ / ОЩУТИТЬ {О ТОМ}, ЧТО...

**Лингвистическая задача**

Прочитайте анекдот. Найдите СПП с придаточными изъяснительными. Объясните, почему возможна ироничная интерпретация предложения: «Я не думаю, я знаю»? Какие значения глагола «думать» проявляются в этом диалоге?

*Один говорит другому:*

– *Значит, ты думаешь, что мы это сможем сделать?*

– *Я не думаю, я знаю!*

– *Ну, что ты не думаешь, я знаю, а вот, что знаешь, не думаю.*

**Коллективная работа**

Упражнение

Соотнесите грамматически неправильное высказывание и причину ошибки.

Высказывание	Причина ошибки
Как <b>говорил</b> Евгений Примаков, <b>что</b> какие негодяи и безобразники есть в нашей замечательной стране.	Лексическое значение глагола препятствует его употреблению в СПП с придаточным изъяснительным
Текст <b>говорит о том, что</b> сколько на земле обычаев.	Ненормативное построение конструкции с чужой речью или некорректный перевод прямой речи в косвенную
Вот у меня в руках справка, которая <b>гласит о том, что</b> экологическая ситуация в районе неблагоприятная.	Недопустимое употребление указательного местоимения
Знаете, хотелось бы <b>поделиться о том, как</b> процветает наша клиника.	Недопустимое стечение союза и союзного слова
Именно прокуратура <b>санкционировала</b> журналистов <b>в том, чтобы</b> организовать определенное обществен-	Недопустимое употребление союза после вводного слова

ное мнение.	
Мне <b>полагается, что</b> высказанная идея очень важна.	Недопустимое употребление прямого дополнения
Я <b>понимаю</b> крылатую фразу «Привычка свыше нам дана», <b>что</b> от привычки сложно отучиться (из сочинения).	Неверный выбор грамматической формы глагола
Директор <b>командовал, что</b> все мы должны выйти на субботник.	Ненормативное предложное и беспредложное управление
<b>Следовательно, что</b> для данной формы этот признак исключен.	Неверный выбор союза

Задание выполняется коллективно с обсуждением вариантов. Учитель на интерактивной доске переносит содержание из одной ячейки таблицы в другую в соответствии с предложением учеников.

#### **Выполнение упражнений**

Упражнение 1. Среди предложенных конструкций найдите синонимичные, объединяя их в ряды. С одной из получившихся пар составьте высказывания.

1. БЕСПОКОИТЬСЯ / ПОБЕСПОКОИТЬСЯ, ЧТО...
2. ВОЛНОВАТЬСЯ, ЧТО...
3. ДОКАЗЫВАТЬ / ДОКАЗАТЬ, ЧТО...
4. КРИЧАТЬ / КРИКНУТЬ, ЧТО...
5. ОБОСНОВЫВАТЬ / ОБОСНОВАТЬ, ЧТО...
6. ОСВЕДОМЛЯТЬСЯ / ОСВЕДОМИТЬСЯ, ЧТО...
7. ПЕРЕЖИВАТЬ, ЧТО...
8. ПОНИМАТЬ / ПОНЯТЬ, ЧТО...
9. ПРЕНЕБРЕГАТЬ / ПРЕНЕБРЕЧЬ ТЕМ, ЧТО...
10. РАЗДРАЖАТЬСЯ / РАЗДРАЖИТЬСЯ, ЧТО...
11. РАССТРАИВАТЬСЯ / РАССТРОИТЬСЯ, ЧТО...
12. СОЗНАВАТЬ / ОСОЗНАТЬ, ЧТО...
13. СТЫДИТЬСЯ, ЧТО...;
14. УДИВЛЯТЬСЯ / УДИВИТЬСЯ, ЧТО...
15. УЗНАВАТЬ, ЧТО...

Упражнение 2. Объедините в пары антонимичные конструкции. Определите, какие конструкции не составили пары.

1. ВЫЯВЛЯТЬ / ВЫЯВИТЬ, ЧТО...
2. ГОРДИТЬСЯ {ТЕМ}, ЧТО;
3. ЖАЛОВАТЬСЯ / ПОЖАЛОВАТЬСЯ {НА ТО}, ЧТО...
4. ЗАБЫВАТЬ / ЗАБЫТЬ {О ТОМ}, ЧТО...
5. ЗАИНТЕРЕСОВЫВАТЬ / ЗАИНТЕРЕСОВАТЬ ТЕМ, ЧТО...
6. ЗАПОМИНАТЬ / ЗАПОМНИТЬ {О ТОМ}, ЧТО...
7. ЗАПРЕЩАТЬ / ЗАПРЕТИТЬ, ЧТОБЫ...
8. ОБВИНЯТЬ / ОБВИНИТЬ {В ТОМ}, ЧТО...
9. ОПРАВДЫВАТЬ / ОПРАВДАТЬ {В ТОМ}, ЧТО...
10. РАЗРЕШАТЬ / РАЗРЕШИТЬ, ЧТОБЫ...
11. СТЫДИТЬСЯ {ТОГО}, ЧТО...
12. ХВАСТАТЬСЯ {О ТОМ}, ЧТО...

Старшеклассники группируют конструкции, записывая в тетрадь только номера. Затем несколько учеников комментируют выполнение задания, устно составляют высказывания

#### **Домашнее задание**

##### **Упражнение**

Найдите грамматические ошибки в изъяснительных СПП, исправьте и дайте лингвистический комментарий.

*Я все-таки согласилась с Белинским то, что он «добрый малый» (из сочинения).*

*Хлебников утверждал о том, что числа суть магические явления (из реферата).*

*Мы предоставляем вашему вниманию о том, что заседание пройдет не 5 декабря, а 30 ноября (из газеты).*

*Поэты говорят о том, то что люди комфортно или не комфортно себя чувствуют в разных ситуациях (из выступления).*

*Я думаю то, что произошедшее – это ошибка (из выступления).*

*Я считаю то, что назрело уже решение изменить положение (из телепередачи).*

*Эта история с потерей документов довела меня, что я перестал спать (из газеты).*

В качестве индивидуальной работы ученики составляют словарные статьи для «Краткого грамматического словаря-справочника. Изъяснительные сложноподчиненные предложения».

В качестве темы для внеклассной работы предлагается обсуждение проблемы «Как изменяются грамматические нормы русского языка?» (по наблюдениям над материалами СМИ).

#### **Подведение итогов**

Словари – наши друзья и помощники. Умение читать и понимать словарь отличает грамотного человека от безграмотного. Синтаксис только начинает осваиваться современной словарной наукой. Надеюсь, что знакомство со словарями способствует развитию вашего языкового чутья и интереса к родному языку и русской культуре.

### **САМОАНАЛИЗ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА В 10 КЛАССЕ**

*Расскажите о том, что...*

**(Особенности употребления**

**сложноподчинённых предложений  
изъяснительного типа в современной речи)**

**Характеристика класса.** Урок проводился и в классе высокого уровня (физико-математического профиля), и в классе с невысокими результатами (универсальный профиль). Разные задания ориентированы на разный уровень владения языком. Знание индивидуальных особенностей позволяет распределить на уроке роли так, чтобы максимально задействовать всех обучающихся.

**Тема урока. Степень сложности для класса.** Сложность темы уравнивается её актуальностью для формирования лингвистической и коммуникативной компетенций старшеклассников. Практико-ориентированное изучение грамматических явлений позволяет не только сформировать мотивацию к изучению предмета, но и сформировать такие ценные для продолжения обучения умения, как самостоятельный отбор языковых явлений и фактов языка; оценка употребления языковых единиц с точки зрения правильности (нормативности); работа с лексикографическими источниками, интерпретация неоднозначных языковых явлений. Для учащихся актуально приобретение сознательного отношения к языковым явлениям и текстам.

**Цель, тип и структура урока.** Цель – овладение грамматическими нормами современного литературного русского языка с ориентацией на современные нормативные словари русского языка – включает в себя «методическое триединство». Образовательный аспект связан с повторением, закреплением и выводением на качественно новый уровень (практико-ориентированный) изучения сложноподчинённого предложения. Воспитательный аспект выражается в сознательном отношении к языку, уважительном отношении к анализируемым текстам. На уроке происходит развитие мышления, памяти, воображения, формируются умения, связанные с пониманием и интерпретацией высказываний с опорой на лингвистическую теорию.

**Главный этап урока.** Центральным этапом урока является работа над словарной статьёй. Именно при выполнении этого задания перед учениками раскрывается связь лексического, морфологического и синтаксического уровней, их взаимообусловленность и координация. Это подтверждается с помощью последующих заданий. Например, старшеклассники делают вывод, что употребление слова в несвойственном для него значении приводит к грамматической ошибке при построении СПП. А неправильная связь опорного слова с союзом ведёт к затруднению в непонимании высказывания. На этом этапе обучающиеся, соотнося лексическое значение с грамматическими характеристиками глагола (вид, переходность), приходят к выводу о необходимости учитывать все элементы конструкции для правильности построения конструкции СПП с придаточными изъяснительными.

**Как другие этапы работают на достижение цели.** Работа со словарной статьёй связывает все остальные этапы работы. Весь урок построен как процесс создания словаря сложноподчинённых предложений: от знакомства с грамматическими

словарями русского языка до работы с отрицательным языковым материалом и выявления причин грамматических ошибок.

**Показатели реального результата.** На последующих уроках проверяются умения использовать лингвистическую терминологию; проверять информацию о правильности грамматических форм и конструкций по словарям и справочникам; интерпретировать высказывания и тексты.

**Формы и методы, их соответствие изучаемому материалу и способам организации деятельности учащихся, сопоставление с полученным результатом – качеством обучения.** Урок построен на основе деятельностного подхода и лично ориентированного обучения. Сочетание индивидуальной и групповой работы на уроке позволяет вовлечь всех учеников класса в процесс обсуждения и создания словарной статьи. На уроке предлагаются материалы СМИ, в которых уже выделены грамматические ошибки, связанные с построением конструкции СПП с придаточным изъяснительным. Урок является стимулом для продолжения научно-исследовательской работы во внеклассной деятельности.

**Как использовать время на уроке.** Для проведения всех этапов урока требуется высокий темп, подогреваемый интересом учеников к поставленным проблемам. Выполнение заданий, выявляющих грамматическую синонимию и антонимию, может быть дано на дом или предложено для индивидуальной работы. Реализация парадигматических связей грамматических конструкций актуальна для систематизации представлений о грамматике (синтаксисе) как «строительном» языковом уровне.

Воспитательные возможности учебного материала в целях всестороннего развития личности. Использование деятельностного подхода по отношению к явлениям и фактам языка имеет неограниченные воспитательные возможности.

Результатом работы учащихся на уроке становится внимание к языку. После урока школьники ещё долго приносили вырезки из газет и журналов, обсуждали правильность грамматических форм и конструкций в урочном и внеклассном режиме.

Формирование коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой) с помощью словарей и справочников неизбежно ведёт к росту культуроведческой компетенции языковой личности.

Результатом совместной работы учителя и старшеклассников стал небольшой грамматический словарь «Правильно строим сложноподчинённые предложения», который построен на противопоставлении правильно и ошибочно построенных сложноподчинённых изъяснительных конструкций. В последнее десятилетие наблюдаются значительные грамматические изменения при употреблении подобных высказываний. В предлагаемых словарных материалах зафиксированы действующие синтаксические нормы и указаны типичные ошибки при употреблении сложноподчинённых предложений с придаточными изъяснительными.

**ДАВАЙТЕ ГОВОРИТЬ ПРАВИЛЬНО****Апеллировать к тому, что...**

Нужно ли *апеллировать к тому, что* эти проблемы связаны с недостаточным финансированием.

**Ассоциироваться с тем, что...**

По замыслу автора картина должна ассоциироваться не с тем, что художник не мог видеть своего персонажа, а только с исторической личностью.

**Беспокоиться / побеспокоиться {о том}, что...**

Не стоит *беспокоиться, что* о вас подумают плохо.

**Беспокоиться / побеспокоиться {о том}, чтобы...**

Побеспокойтесь о том, чтобы заранее заказать билеты в этот театр.

**Вдохновлять / вдохновить на то, чтобы...**

Поведение политических противников должно *вдохновлять нас на то, чтобы* такая концепция была создана.

**Верить / поверить {в то}, что...**

Невозможно не верить в то, что лучшие мечты осуществляются.

**Видеть / увидеть {в то}, что...**

Мы *видим, что* в Китае и Японии уже в VIII веке врачи активно использовали водоросли.

Солдаты *верили в то, что* только они могут спасти Родину.

**Внушать / внушить {то}, что...**

Учитель *внушал то, что* всегда и везде нужно вести себя достойно.

*внушать / внушить, чтобы...*

С детства мне *внушали, чтобы* я был лучшим.

**Возмущаться / возмутиться (тем), что...**

Администраторы *возмущаются, что* теперь приходится приходить на полчаса раньше.

Кондуктор *возмущался тем, что* пассажиры невежливы.

**Волноваться / взволноваться (о том), что...**

Желающие купить этот автомобиль могут *не волноваться, что* у кого-то появится точно такой же.

Мы часто читаем книги, не особенно *волнуясь о том, что* то или иное слово нам кажется непонятным.

**Восхищаться / восхититься {тем}, что...**

Все *восхищались, что* Сергей говорит по-фински.

Всем *восхищались тем, что* подросток спас тонувшего.

**Выявлять / выявить, что...**

В настоящее время *выявлено, что* в зависимости от возраста кальция с пищей поступает 50-70% от нормы.

**ТАК ГОВОРИТЬ НЕЛЬЗЯ****Апеллировать, что...**

Профессор *апеллировал, что* тезис требует дополнительного обоснования.

**Ассоциироваться {то / о том}, что...**

Фильм ассоциируется о том, что, как и в «Терминаторе», робота отправляют в прошлое убить человека.

**Беспокоиться / побеспокоиться за то, что...**

Вам незачем беспокоиться за то, что кто-то будет недоволен.

**Вдохновлять / вдохновить о том, что...**

Тот памятный вечер *вдохновил* меня о том, что теперь перед вами это небольшое стихотворение.

**Верить / поверить то, что...**

Необходимо верить то, что когда-нибудь справедливость восторжествует.

**Видеть / увидеть о том, что...**

Если мы *увидим о том, что* у служащего проблемы с русским языком, мы ему поможем.

**Внушать / внушить о том, что...**

Одноклассники мне внушали о том, что учеба нигде не денется, а удовольствия нужно получать сейчас.

**Внушать / внушить в том, что...**

Нам пытались *внушить в том, что* нужно быть патриотами.

**Возмущаться / возмутиться о том, что...**

Люди *возмущаются о том, что* лекарства дорожают.

**Возмущаться / возмутиться то, что...**

Хватит *возмущаться то, что* не убирают в парных, надо самим решать возникшие проблемы.

**Волноваться / взволноваться в том, что...**

Прибегнув к нашей помощи, вы можете *не волноваться в том, что* каждая сделанная работа является уникальной.

**Восхищаться / восхититься то, что...**

Не стоит *восхищаться то, что* на западе есть такой опыт, а мы только начинаем.

**Выявлять / выявить о том, что...**

В ходе проверки было *выявлено о том, что* в образовательных учреждениях района не на должном уровне решается проблема бесплатного дет-



<b>ДАВАЙТЕ ГОВОРИТЬ ПРАВИЛЬНО</b>	скового питания. <b>ТАК ГОВОРИТЬ НЕЛЬЗЯ</b>
<p><b>Выяснять / выяснить, что...</b> Ученые <i>выяснили</i>, что текст написан несколькими людьми.</p>	<p><b>Выяснять / выяснить о том, что...</b> Он пытался <i>выяснить о том</i>, что кто-то должен выполнить эту работу.</p>
<p><b>Говорить / сказать (о том), что...</b> <i>Говорили</i>, что лекции проходят по пятницам. Нам <i>сказали о том</i>, что новые программы должны быть сданы в марте.</p>	<p><b>Говорить / сказать то, что...</b> Преподаватель <i>говорил то</i>, что зачет состоится в конце месяца.</p>
<p><b>Гордиться (тем), что...</b> Ольга <i>гордилась</i>, что живет на собственный счет. Я <i>горжусь тем</i>, что стал маленькой частью этого необыкновенного наследия.</p>	<p><b>Гордиться о том, что...</b> Я <i>горжусь о том</i>, что мы приняли участие в этом проекте.</p>
<p><b>Декларировать, что...</b> Конституция РФ <i>декларирует</i>, что русский язык является официальным и государственным языком.</p>	<p><b>Декларировать о том, что...</b> Не нужно даже <i>декларировать о том</i>, что многие должностные лица используют своё положение.</p>
<p><b>Доказывать / доказать, что...</b> Учёный блестяще <i>доказал</i>, что может существовать иная точка зрения.</p>	<p><b>Доказывать / доказать о том, что...</b> Хочу <i>доказать о том</i>, что эти расчеты верны.</p>
<p><b>Думать / подумать (о том), что...</b> Декарт <i>думал</i>, что сомнение – основной атрибут философии.</p>	<p><b>Думать / подумать то, что...</b> А вы <i>не думаете то</i>, что сроки мероприятия можно перенести?</p>
<p><b>Жалеть / пожалеть, что...</b> Начинаю уже <i>жалеть</i>, что завел привычку писать вам часто.</p>	<p><b>Жалеть / пожалеть то, что...</b> Нам часто приходится <i>жалеть то</i>, что прошлое уже не вернется.</p>
<p><b>Жаловаться / пожаловаться (на то), что...</b> Твой одноклассник <i>жалуется на то</i>, что ты невежлив в общении со сверстниками.</p>	<p><b>Жалеешь / пожалеть про то, что...</b> Ну, ты же <i>жалеешь про то</i>, что мы не смогли договориться?</p>
<p><b>Жаловаться / пожаловаться о том, что...</b> Дети не могли <i>жаловаться о том</i>, что бабушка и мама их обижают.</p>	<p><b>Жаловаться / пожаловаться о том, что...</b> Дети не могли <i>жаловаться о том</i>, что бабушка и мама их обижают.</p>
<p><b>Запоминать / запомнить (то), что...</b> И еще <i>запомните</i>, что приходиться на практику нужно в специальной одежде.</p>	<p><b>Запоминать / запомнить о том, что...</b> А я <i>запомнил о том</i>, что это задание нужно выполнить письменно.</p>
<p><b>Запрещать / запретить, чтобы...</b> Поправки к закону <i>запрещают</i>, чтобы реклама звучала громче, чем основная передача.</p>	<p><b>Запрещать / запретить о том, чтобы...</b> Вы не можете <i>запретить о том</i>, чтобы родственники проходили к больному.</p>
<p><b>Информировать / проинформировать (о том), что...</b> Необходимо <i>информировать</i> участников проекта, что материалы представляются в электронном и печатном виде.</p>	<p><b>Информировать / проинформировать то, что...</b> Мы <i>проинформировали</i> всех участников процесса <i>то</i>, что заседание отложено.</p>
<p><b>Командовать / командовать, чтобы...</b> В это время классный руководитель уже <i>командовал</i>, чтобы никто не расхотелся.</p>	<p><b>Командовать / командовать, что...</b> Не надо <i>командовать</i>, что многое нужно сделать, надо брать и делать.</p>
<p><b>Констатировать, что...</b> С удивлением мы <i>констатируем</i>, что адекватного слова в языке для этого процесса нет.</p>	<p><b>Констатировать о том, что...</b> Суд <i>констатировал о том</i>, что размеры тарифных ставок не могут быть ниже существующего в данный период МРОТ.</p>

**ДАВАЙТЕ ГОВОРИТЬ ПРАВИЛЬНО****Молить {о том}, чтобы...**

Один из пятиклассников *молил, чтобы* его простили.

**Мыслить {о том}, что...**

Текст побуждает мыслить о том, *что искусство объединяет людей.*

**Обещать / пообещать, что...**

Сестра *обещала, что* придет в гости на следующей неделе.

**Обосновывать / обосновать (то), что...**

Попытаемся *обосновать, что* писатель в качестве прототипа главного героя вывел своего отца.

**Обращаться / обратиться (с тем), чтобы...**

Группа студентов *обратилась* к декану, *чтобы* изменить расписание занятий.

Бригадир *обратился* к начальнику *с тем, чтобы* пересмотреть график выполнения работ.

**Обсуждать / обсудить (то), что...**

Недавно вся страна с интересом *обсуждала, что* произошло на этом концерте.

**Объяснять / объяснить (то), что...**

Я уже *объяснил* ей, *что* опаздывать нехорошо.

**Озвучивать / озвучить, что...**

Было *озвучено, что* бюджет фильма достиг 140 миллионов долларов.

**Опровергать / опровергнуть (то), что...**

Можете ли Вы *опровергнуть, что* введение плоской шкалы налогов привело к росту налоговых поступлений?

**Отвечать / ответить, что...**

Председатель *ответил, что* опасность была необходима для душевного спокойствия.

**Отмечать / отметить (то), что...**

Любопытно *отметить, что*, по данным китайских историков, нефриты различных месторождений издавали звуки различного тона.

**Подразумевать (то), что...**

Под словом «перезагрузка» *подразумевается то, что* отношения между странами переходят на новый виток развития.

**Подтверждать / подтвердить, что...**

Клиент *подтверждает, что* на момент подписания

**ТАК ГОВОРИТЬ НЕЛЬЗЯ****Молить в том, чтобы...**

Ты еще молить будешь в том, чтобы я пришёл к тебе.

**Мыслить то, что...**

Мой друг все время *мыслит то, что* хорошо бы куда-нибудь поехать, отдохнуть.

**Обещать / пообещать то, что...**

Нечего было *обещать то, что* придёшь.

**Обосновывать / обосновать на том, что...**

Мнение *обосновано на том, что* полученные результаты носят частный характер.

**Обращаться / обратиться о том, чтобы...**

Я хотела *обратиться в суд о том, чтобы* лишить ее родительских прав.

**Обращаться / обратиться о том, что...**

Мы уже *обрацались* к представителям ЖЭУ *о том, что* вода в трубах чуть тёплая.

**Обсуждать / обсудить о том, что...**

На педсовете *обсуждали о том, что* олимпиаду необходимо провести в октябре.

**Объяснять / объяснить о том, что...**

Я уже *объяснил* вам *о том, что* не пришел на работу по болезни.

**Озвучивать / озвучить о том, что...**

Директор *озвучил о том, что* нескольких работников придётся сократить.

**Опровергать / опровергнуть о том, что...**

На этих собраниях не раз *опровергали о том, что* в стране нет условий для создания современного научного центра.

**Отвечать / ответить то, что...**

У нас каждый новый губернатор *отвечает то, что* до него ничего не было сделано.

**Отвечать / ответить о том, что...**

На вопрос об обоснованности решения сотрудники *отвечали о том, что* такого распоряжение руководства не было.

**Отмечать / отметить о том, что...**

Выступающий *отметил о том, что* свертывается ещё одна программа.

**Подразумевать о том, что...**

Вы абсолютно не *подразумеваете о том, что* я вкладываю в это понятие другой смысл.

**Подтверждать / подтвердить о том, что...**

Начальник *подтвердил о том, что* такого

договора ознакомлен с действующим тарифом банка.

**ДАВАЙТЕ ГОВОРИТЬ ПРАВИЛЬНО**

**Пояснить / пояснять (то), что...**

Директор *пояснил, что* учитель не виноват в случившемся.

**Предлагать / предложить, чтобы...**

Секретарь *предложил, чтобы* протокол был переписан.

**Предполагать / предположить (то), что...**

Всё легко бы объяснилось, если *предположить то, что* в расчётах допущена ошибка.

**Предпочитать / предпочесть, чтобы...**

Есть люди, которые *предпочитают, чтобы* кто-то все решал за них.

**Предрекать, что...**

Специалисты *предрекают, что* открытие чревато серьезными проблемами.

**Приказывать / приказать, чтобы...**

Губернатор *приказал, чтобы* вы пришли к нему завтра.

**Рекламирывать, что...**

После этой встречи стали *рекламировать, что* товар появится на прилавках уже скоро.

**Согласовывать / согласовать, что...**

Необходимо *согласовать* с ректором, что на эту должность будет назначен человек без учёного звания.

**Стыдиться / постыдиться (того), что...**

Американцы *не стыдятся, что* Америку создали эмигранты.

**Требовать / потребовать (того), чтобы...**

Я *требую, чтобы* недостатки в работе были устранены.

**Удивлять / удивить, что...**

Меня *удивило, что* никто не увидел очевидную ошибку.

**Удивляться / удивиться (тому), что...**

Никто *не удивлялся, что* все собирались в одно и то же время.

Я *удивился тому, что* она так легко и свободно владеет сложными понятиями.

приказа не было.

**ТАК ГОВОРИТЬ НЕЛЬЗЯ**

**Пояснить / пояснять о том, что...**

Свидетель *пояснил о том, что* подсудимый распространением ложных измышлений стал заниматься уже давно.

**Предлагать / предложить, что...**

Это начальник *предложил, что* работу делал Николай, так как он занят у нас меньше всех.

**Предполагать / предположить о том, что...**

Строители *предполагают о том, что* дороги будут построены в срок.

**Предпочитать / предпочесть, что...**

Некоторые *предпочитают, что* праздники отмечаются только в кругу семьи.

**Предпочитать / предпочесть о том, чтобы...**

Я всегда *предпочитаю о том, чтобы* кто-нибудь дал мне нужный совет.

**Предрекать о том, что...**

Министр *предрекал о том, что* кризис будет продолжаться.

**Приказывать / приказать, что...**

Я не понимаю, зачем он *приказал, что* именно я должен ехать в эту командировку.

**Рекламирывать о том, что...**

Везде *рекламируют о том, что* социальный пакет сможет изменить ситуацию.

**Согласовывать / согласовать о том, что...**

Мы долго *согласовывали о том, что* занятия будут проводиться для двух подгрупп.

**Стыдиться о том, что...**

Ему нечего *стыдиться о том, что* он сделал.

**Стыдиться (в том), что...**

Нечего *стыдиться в том, что* ты ещё не научился писать сочинения.

**Требовать / потребовать о том, что...**

Люди вправе *требовать о том, что* их дома должны быть отремонтированы.

**Требовать / потребовать о том, чтобы...**

Мы *требуем о том, чтобы* наш руководитель изменил свою политику.

**Удивлять / удивить о том, что...**

Многих родителей *удивило о том, что* дети будут заниматься физкультурой в парке.

**Удивляться / удивиться о том, что...**

*Не удивляйтесь о том, что* в зале много инвалидов.

**Удивляться / удивиться то, что...**

Не надо *удивляться то, что* именно мы стоим на страже закона.

<i>ДАВАЙТЕ ГОВОРИТЬ ПРАВИЛЬНО</i>	<i>ТАК ГОВОРИТЬ НЕЛЬЗЯ</i>
<p><b>Упомянуть / упомянуть (о том), что...</b> Оратор <i>упомянул, что</i> сложившаяся ситуация опасна для жизни граждан. Нельзя не <i>упомянуть о том, что</i> в этом городе около 500 музеев.</p>	<p><b>Упомянуть / упомянуть про то, что...</b> Вы <i>упомянули про то, что</i> сегодня необычный день.</p>
<p><b>Упрекать / упрекнуть (в том), что...</b> Его не раз <i>упрекали, что</i> он не согласился подписать документ. Меня <i>упрекали в том, что</i> никто не знает моего настоящего имени.</p>	<p><b>Упрекать / упрекнуть тем, что...</b> Сколько можно <i>упрекать тем, что</i> один раз ошибся. <b>Упрекать / упрекнуть о том, что...</b> Стоит ли <i>упрекать о том, что</i> не все в коллективе готовы поддержать руководителя в его начинаниях.</p>
<p><b>Устанавливать / установить (то), что...</b> Комиссия <i>установила, что</i> в финансовой деятельности были допущены нарушения.</p>	<p><b>Устанавливать / установить о том, что...</b> В ходе проверки было <i>установлено о том, что</i> правила при строительстве сооружения были нарушены.</p>
<p><b>Утверждать, что...</b> Многие <i>утверждают, что</i> всё это ложь.</p>	<p><b>Утверждать о том, что...</b> С уверенностью можно <i>утверждать о том, что</i> наш стадион лучший в городе.</p>
<p><b>Хотеть, чтобы...</b> Все <i>хотели, чтоб</i> этот день поскорее закончился.</p>	<p><b>Хотеть о том, что...</b> Человек не может не <i>хотеть о том, что</i> его мечта никогда не сбылась.</p>

#### **Данные об авторе**

Дунев Алексей Иванович – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Адрес: 188661, Ленинградская область, Всеволожский район, Новое Девяткино, д. 37, кв. 122.

E-mail: al\_dunev@mail.ru

#### **About the author:**

Dunev Aleksey Ivanovich is a Candidate of Philology Sciences, Docent of the Herzen University (St. Petersburg).

А. А. Накарякова  
Екатеринбург, Россия

## ОБРАЗЫ-АРХЕТИПЫ В ТВОРЧЕСТВЕ В. НАБОКОВА (СБОРНИК РАССКАЗОВ «ВОЗВРАЩЕНИЕ ЧОРБА»)

**Аннотация.** Статья представляет собой методическую разработку урока, посвященного изучению творчества Владимира Набокова. В центре внимания находятся архетипические сюжеты и образы, лежащие в основе ранних рассказов писателя. Тема рассматривается как одна из возможных для изучения на уроках литературы.

**Ключевые слова:** Владимир Набоков, архетип, архетипический образ, архетипический сюжет, анализ.

A. A. Nakaryakova  
Yekaterinburg, Russia

## ARCHETYPES IN CREATION OF V. NABOKOV (COMPILATION OF STORIES “CHORB’S RETURN”)

**Abstract.** The article is a methodological development series of lessons on creation of Vladimir Nabokov. In the focus of attention are archetypal plots and images, which lie in the basis of early stories of writer. This subject is examined as a one of possible themes for studying in lessons of literature.

**Keywords:** Vladimir Nabokov, archetype, archetypal image, archetypal plot, analysis.

При проведении уроков литературы в школе предметом внимания могут стать темы, которые, на первый взгляд, кажутся слишком сложными для понимания, выходящими за рамки школьной программы. Тем не менее, при правильной интерпретации они оказываются интересными и познавательными для детей. Одной из таких тем могли бы стать образы-архетипы в творчестве известных писателей. Архетипический уровень произведений, как правило, не рассматривается преподавателями при анализе литературных произведений, а между тем подобные образы, при всей сложности их опознания, являются частью не только литературного наследия (они лежат в основе большинства произведений мировой литературы), но и повседневной жизни. В настоящее время это как раз та сфера литературного анализа, которая показывает непосредственную связь литературы с психологией, историей, политологией. Архетипические образы часто дают ключ к пониманию такого феномена, как массовое сознание. Именно поэтому процесс распознавания и интерпретации архетипических структур в литературоведении может сделать урок литературы особенно увлекательным.

На примере ранних рассказов Владимира Набокова предлагается рассмотреть функционирование подобного рода образов в произведениях классиков.

### Постановка целей:

- 1) познакомить старшеклассников с творчеством одного из крупнейших писателей Русского Зарубежья – Владимира Набокова;
- 2) рассмотреть такое литературоведческое понятие, как архетип;
- 3) научиться применять на практике архетипический анализ произведения.

**Ход урока.** (Материал, представленный в разработке, является достаточно обширным, поэтому

можно разбить его на два занятия или отобрать для урока несколько рассказов Набокова.)

I. Прежде всего, необходимо дать учащимся определение архетипа.

Архетипы, как их трактует создатель аналитической психологии К. Г. Юнг, – «древнейшие, изначальные типы, то есть испокон веку наличные всеобщие образы», часть коллективного бессознательного, в которых заключена магическая энергия, создаваемая «противоположностью напряжения» [Юнг 1991: 100], ибо в архетипе всегда заключено положительное и отрицательное, «горячее и холодное, высокое и низкое» [Юнг 1991: 100], привлекательное и опасное. Это не столько образы, сколько универсальные, общепонятные схемы, которые сплавляют человечество. Знать о них необходимо, чтобы уметь вычитывать эту вечную матрицу в творчестве разных авторов, видеть глубинный уровень произведений.

II. В качестве домашнего задания одному из учащихся предлагалось подготовить краткую биографию Владимира Набокова.

Владимир Набоков – писатель первой русской эмиграции. Он родился в 1899 году в Петербурге, где прошли его детство и юность. В 1919 году Владимир Набоков с семьей покинули Россию, которую ему не суждено будет увидеть вновь. Набоков учился в Кембридже, где занимался изучением английской и французской литературы. С 1922 по 1937 года писатель жил в Берлине, и здесь в 1930 году увидел свет его первый сборник рассказов «Возвращение Чорба». В рассказах этого сборника мы можем обнаружить архетипические ситуации, архетипические сюжеты, архетипические образы.

### III. Анализ рассказов.

1. Рассказ, давший название всему сборнику («Возвращение Чорба»), имеет в своей основе **сюжет возвращения за возлюбленной в мир мертвых – путешествие Орфея.**

Один из учеников, которому было дано индивидуальное домашнее задание, вкратце передает сюжет греческого мифа о музыканте, решившем вернуть свою любимую из царства Аида.

Главный герой рассказа – «нищий эмигрант и литератор» [Набоков 1990: 286] – женится на дочери уважаемых обывателей. Во время свадебного путешествия его жена погибает вследствие несчастного случая от удара током («она, смеясь, тронула живой провод бурей поваленного столба» [Там же: 284]). После этого вся жизнь Чорба посвящена только желанию воскресить любимую в своем чувственном восприятии. Он едет обратно в тот город, где они познакомились, подсознательно разыгрывая сюжет возвращения Орфея за своей Эвридикой. Появляется даже говорящая деталь, ясно указывающая на бессмертный сюжет: «За шторой рама была открыта, и в бархатной бездне улицы виден был угол оперы, черное плечо каменного Орфея, выделявшееся на синеве ночи» [Там же: 289]). Конечно, это – подсказка для читателя, направляющая, фокусирующая его внимание. Еще один намек – оголенный провод, убивший жену Чорба («В весенний день на белом шоссе в десяти верстах от Ниццы она, смеясь, тронула живой провод бурей поваленного столба» [Там же: 284]). Этот провод, опять-таки, недвусмысленно отсылает к змее, той самой, чей укус убил Эвридику.

Главный герой понимает, что после смерти любимой мир вокруг потерял для него смысл. Его возвращение к местам их свадебного путешествия, в тот самый город, где они когда-то встретились – своего рода искушение, попытка вернуть свою жену, воссоздавая ее образ: «Он отыскивал на пути все то, что отметила она возгласом: особенный очерк скалы, домишко, крытый серебристо-серыми чешуйками, черную ель и мостик над белым потоком... Ему казалось, что если он соберет все мелочи, которые они вместе заметили, если он воссоздаст это близкое прошлое, – ее образ станет бессмертным и ему заменит ее навсегда» [Там же: 285]. Следуя логике мифологического сюжета, развивается и сюжет набоковского рассказа. Герой как будто видит свою жену рядом с собой, на том месте, где должна быть приведенная им на ночь проститутка. И в тот момент, когда герой наконец «обретает» ее, происходит то, что, согласно классическому сюжету, должно произойти: Чорб, как Орфей, взглянул на нее, но «белая женская тень соскочила с постели» [Там же: 289]. Тень Эвридики исчезает в ту минуту, когда Орфей оглянулся и увидел ее. И Чорб, новоявленный Орфей, остается в этом мире один. Однако художественная философия Набокова совсем не следует архетипическому канону. Для писателя важна способность памяти воскрешать былое, воссоздавать мир прошлого в его субъективной значимости для человека. Таким образом, поэтика рассказа может быть понята со всей глубиной только на границе с мифологическим сюжетом, в диалоге с ним.

2. Еще один бессмертный сюжет, часто обыгрываемый Набоковым, – **возвращение домой блудного сына** (снова предполагается небольшое вы-

ступление подготовившегося ученика, вкратце воспроизводящего библейский сюжет). Этот сюжет пропускает в рассказе «Звонок». Главный герой рассказа Николай Степанович находит свою мать после семи лет (отметим это знаковое число) разлуки. Эти семь лет он проводит в скитаниях по свету. Но сама встреча выглядит отнюдь не как ее библейский прототип. Набоков меняет расположение фигур на доске: сын возвращается не к отцу, а к матери. Приезд его оказывается неуместным. И не только оттого, что прошло слишком много времени с момента расставания, и все изменилось («Взрослый сын приехал к старушке-матери» [Набоков 1990: 305]). Дело еще и в том, что Ольга Кирилловна не ждала сына, точнее – не его ждала тем вечером. Кого она ждала, остается неизвестным. Возможно, поклонника, которому в тот день исполнялось двадцать пять лет – он младше Николая Степановича на три года. Для этого человека, который оказался словно бы замещением сына, готов праздничный ужин, и здесь возникает невольная ассоциация с пиром, устроенным по возвращению блудного сына.

Кроме того, сын, вопреки канону, приехал «домой» вовсе не для того, чтобы там оставаться. «Мне хочется теперь на север, – в Норвегию, что ли. А то на море, китов бить. Я тебе буду писать. Так, через годок, снова встретимся, тогда, может быть, дольше останусь. Уж ты не пеняй на меня, – кататься хочется!» [Там же: 305]

3. Можно говорить и еще об одном архетипе, важном для всего творчества писателя – **архетипе матери**. Юнг по поводу архетипа матери подчеркивает: «Архетип матери имеет воистину невообразимое множество аспектов. <...> Его свойство суть нечто “материнское”: в конечном счете магический авторитет всего женского; мудрость и духовная высота по ту сторону рассудка; нечто благостное, нечто дающее пристанище, нечто чреватое, несущее в себе что-то, подательница роста, плодородия и пропитания; место магического преосуществления и возрождения; содействующий и помогающий инстинкт или импульс; нечто потаенное и сокрытое, нечто темно-дремучее, бездна, мир мертвых, нечто заглатывающее, обольщающее и отравляющее, нечто возбуждающее страх и неизбежное. Это – три существенных аспекта матери: а именно ее оберегающая и питающая доброта, ее органическая эмоциональность и ее темнота, присущая преисподни» [Юнг 2005: 110]. Таким образом, в архетипе матери воплощается не только светлое, но и темное начало.

Воплощение этого архетипа мы находим в упомянутом рассказе «Звонок» в образе матери главного героя. Госпожа Неллис явлена, с одной стороны, в ипостаси матери, а с другой стороны, в ипостаси женщины, стремящейся и способной произвести впечатление: «Лицо было раскрашено с какой-то мучительной тщательностью» [Набоков 1990: 301]; «Было что-то изящное в повороте ее спины, в том, что одна нога в бархатном башмаке касается пола» [Там же: 304]. Госпожа Неллис обеспокоена мыслями о собственной внешности, не лишенный кокетства жест при свидании с сыном («она посмотрелась

в зеркало» [Там же: 301]) тоже говорит о том, как важно для героини производимое ею впечатление. Но в то же время она – женщина, подарившая жизнь и способная на миг возратить ощущение детства: «Словно всего этого не было, и он из далекого изгнания попал прямо в детство» [Там же: 301]. В рассказе подчеркивается двойственность образа, которая проявляется и в некоей двусмысленности отношений Николая Степановича с матерью. С одной стороны, она для него – родной человек, связывающий его с миром детства, с другой – просто женщина, у которой «мокрая полоска слезы разъела розовый слой» [Там же: 301], и «полиловела пудра на крыльях носа» [Там же: 301]. Очень важно обратить внимание на еще одну мысль Николая Степановича о матери: «Все в ней было чужое, и беспокойное, и страшно» [Там же: 301]. Герой инстинктивно чувствует страх перед неведомой силой и глубиной женского, материнского начала.

Для Набокова очень важной оказывается таинственная связь между матерью и ребенком, которая не исчезает с годами, даже когда герой (Николай Степанович) становится взрослым человеком. Но для писателя значима и «оборотная сторона» архетипа: загадочная, опасная магическая сила, заключенная в образе матери.

Еще одно воплощение данного архетипа мы можем обнаружить в рассказе «Картофельный эльф». Среди почти гротескных персонажей – карлик Фред, фокусник Шок, другие артисты цирка – выделяется образ Норы, жены фокусника. Почти трагический персонаж, несчастная жена («Мудрено быть счастливой, когда муж – мираж, ходячий фокус, обман всех пяти чувств» [Набоков 1990: 382]), мать, потерявшая сына. В душе Норы много нерастраченной материнской нежности: «Нора, сердобольная, как многие бездетные женщины, почувствовала такую особенную жалость, что чуть не расплакалась. Она принялась нянчиться с карликом, накормила, дала портвейну, душистым спиртом натерла ему лоб, виски, детские впадины за ушами» [Там же: 383]. Для нее карлик и в силу своего роста, внешности, и в силу неких своих привычек (одеваться мальчиком, говорить детским голосом) – ребенок, который мог быть ее сыном: «Глядя на него сквозь ресницы, она старалась представить себе, что это сидит не карлик, а ее несуществующий сын, и рассказывает, как его обижают в школе» [Там же: 384]. Связь с Фредом, которая продиктована желанием Норы отомстить мужу за его вечное отсутствие, духовное и физическое, оказывается почти инцестуальной, заведомо преступной. Неудивительно, что ребенок, рожденный от этой связи, обречен.

Образ Норы дорастает до подлинно трагического в сцене последнего свидания с карликом. «Она болезненно постарела за эти годы. Под глазами были оливковые тени; отчетливей, чем некогда, темнели волоски над верхней губой. И от черной шляпы ее, от строгих складок черного платья веяло чем-то пыльным и горестным» [Там же: 394]. И лишь в самом конце рассказа выясняется причина этого горя, окутывающего Нору. «Оставьте меня, –

вяло проговорила Нора, – я ничего не знаю... У меня на днях умер сын...» [Там же: 397]. И здесь, как и в некоторых других рассказах сборника, трагедия соседствует с пародией. Отец умершего ребенка – карлик, который сам нередко гримируется под мальчика. Нора и для Фреда оказывается «матерью», но карлику она приносит лишь горе, а в конечном итоге оказывается причастна к его смерти. Смерть Фреда посреди улицы, в толпе прохожих, считающих, что все это – шутка, выглядит такой же пародийно-цирковой, как мнимое самоубийство фокусника. С той лишь разницей, что на этот раз все по-настоящему. В облике Норы акцентирована трагическая ипостась образа «Вечной матери» и вновь подчеркнута нечто темное, опасное, непостижимое, ореолом окружающее этот образ.

4. В рассказе «Рождество» сюжетом становится попытка пережить смерть своего ребенка, смириться с этой смертью. Только здесь в роли родителя, потерявшего сына, выступает не мать, а отец. Очень важен для всего сборника **мистериальный сюжет смерти – воскрешения**. Человек не уходит из мира навсегда, он рано или поздно вернется, и этот процесс возрождения жизни в различных формах никогда не прекращается. В рассказе «Рождество» главный герой Слепцов не может справиться с чувством невосполнимой потери после смерти сына. В тот момент, когда он, остро ощущая пропасть между миром, празднующим рождество, и собой, отрешившимся от жизни, вновь обращается в своих мыслях к смерти как к возможному выходу, происходит чудо. Из замерзшего кокона на свет появляется бабочка, точнее, то, что еще только собирается стать бабочкой. «Оно вылупилось оттого, что изнемогающий от горя человек перенес жестяную коробку к себе, в теплую комнату, оно вырвалось оттого, что сквозь тугой шелк кокона проникло тепло, оно так долга ожидало этого, так напряженно набиралось сил, и вот теперь, вырвавшись, медленно и чудесно росло» [Набоков 1990: 324]. Круг в очередной раз замыкается, подчеркивая неразделимость жизни и смерти. Здесь крайне важным оказывается **образ бабочки**, который оказывается лейтмотивным для творчества Набокова. Бабочка, живая, хрупкая, ранимая, всегда была символом души (изначально в греческом «психея» означало и «душа», и «бабочка»), индивидуального бессознательного, символ возрождения и вечной жизни, стремления к свету. Она преодолевает смерть, вырываясь из тьмы на свет в порыве «почти человеческого счастья» [Там же: 325]. И своим появлением бабочка, рожденная на границе холода и тепла, жизни и смерти, вносит свет и обновление, надежду на счастье в жизнь Слепцова. Для Юнга этот архетип – **архетип души – Анимы** – крайне важен. «Душа является жизненным началом в человеке, тем, что живет из самого себя и вызывает жизнь <...> Не будь этой переливчатой подвижности души, человек пришел бы к мертвому покою» [Юнг 1991: 116].

5. Кроме того, в «Рождестве», как и в рассказе «Картофельный эльф», появляется сюжет смерти

ребенка, хотя сами маленькие герои в рассказах не появляются – мы можем судить о них по воспоминаниям, фотографиям, дневниковым записям. И это не может не натолкнуть на размышления о присутствии в набоковском мире **архетипической фигуры ребенка** как таковой. У Юнга мы сталкиваемся с таким свойством архетипа младенца, как «покинутость, незащищенность, подверженность опасностям» [Юнг 1997: 368]. Набоков в своем творчестве не раз будет обращаться к этой ипостаси рассматриваемого архетипа, реализуя подход к ребенку как к жертве жестокого мира, подчеркивая его слабость, беззащитность. Но в то же время появляется в произведениях писателя и образ «божественного» ребенка, который, с одной стороны, наделен способностью видеть и понимать больше, чем другие, с другой стороны – обладает необъяснимой властью над взрослыми героями. Особый интерес для писателя представляет еще одно обязательное значение архетипического образа ребенка – реализуемый через него процесс индивидуализации, выделения собственного «Я» из коллективно-бессознательного, пробуждение взрослого, личностного начала.

6. Особо в плане архетипического анализа следует отметить новеллу под названием «Сказка». В данном рассказе и сюжет связан с широчайшим культурным типологически явленным контекстом, и появляющаяся в нем **фигура дьявола** архетипична. (Вместе с ребятами можно вспомнить произведения, в которых одним из героев оказывается дьявол: «Фауст», «Мастер и Маргарита» и т.д.). Сюжет появления дьявола в жизни человека уже не раз возникал в мировой литературе. Как правило, черт предлагает человеку сделку, а договор с дьяволом, какими бы соблазнительными ни казались условия, ни к чему хорошему не приводит, если только человек не окажется хитрым настолько, чтобы обмануть рогатого представителя потустороннего мира.

В «Сказке», на первый взгляд, мы имеем дело со смутно знакомой ситуацией: робкому молодому человеку по имени Эрвин дьявол (в облике пожилой дамы по фамилии Отт) предлагает осуществить давнее запретное желание: создать свой собственный гарем. Для этого, казалось бы, ничего не нужно, только отметить взглядом понравившуюся женщину. Единственное условие – «число избранниц должно быть нечетное» [Набоков 1990: 311]. Даже душу молодого человека дьявол не требует («Я в свое время уже запаслась очаровательной душой для следующего моего воплощения. Вашей души мне не нужно») [Там же: 311]. Сделка вступает в свою силу, Эрвин одну за другой отмечает привлекательных представительных прекрасного пола. Девушка, играющая в парке со щенком; две сестры; дама, «остриженная по-мальчишески» [Там же: 314]; служанка из пивной... Двенадцатой становится девочка лет четырнадцати. И, наконец, появляется тринадцатая «жертва» – таинственная девушка, которую герой видит лишь со спины, но уже не в состоянии отвести взгляд. В ней есть что-то, мгновенно привлекающее Эрвина – женственность, «прелесть, теплота, драгоценное сияние» [Там же:

319]. И лишь обогнав незнакомку, молодой человек понимает, что это та самая девушка, которую он утром первой выбрал для своего гарема. Тринадцатая оказалась первой, главное условие сделки не соблюдено. И в этот момент... ничего не происходит. Читатель, ожидающий увлекательной развязки, вероломства дьявола, будет жестоко обманут. Госпожа Отт холодно попрашивается с героем, равнодушно заметив: «У вас это дело не вышло» [Там же: 319], и Эрвин отправится домой спать, думая о том, что «завтра понедельник и что вставать будет тяжело» [Там же: 319]. Конец рассказа пронизан настроением какой-то усталой, тоскливой отрешенности: Эрвин говорит «вяло», шофер – «сухо», госпожа Отт – «равнодушно», зевая при этом; герой «тяжело шагает», чувствуя, как ноют уставшие ноги. Это нагнетаемое состояние персонажей откровенно контрастирует с ожидаемой читателем увлекательной и неожиданной развязкой.

Крайне своеобразен дьявол, появляющийся в рассказе. Это отнюдь не классическая фигура черта, но хрестоматийный образ Мефистофеля. Это миловидная, хотя и несколько крупноватая, пожилая дама. «Госпожа Отт», – рекомендуется она Эрвину, – «три раза была замужем, довела до самоубийства нескольких молодых людей, заставила известного художника срисовать с фунта вестминстерское аббатство, подговорила добродетельного семьянина – ... впрочем, я не буду хвастать» [Там же: 310]. Сам по себе случай беспрецедентный. Невозможно не заметить множество деталей, сопровождающих образ госпожи Отт. Эта почтенная дама заказывает яблочный торт, а яблоко, как известно, всегда являлось символом искушения. Дым она выпускает тоже не слишком обычным способом: «Она выпустила сквозь ноздри два серых клыка дыма» [Там же: 311]. Ногти «выпуклые и очень острые» [Там же: 311], отдаленно напоминают когти; глаза так же «твердые, острые» [Там же: 311]. Все эти детали, включая черную сумку-чемоданчик и черные перчатки, создают своего рода обрамление образа. Но в то же время, это откровенно ироническое снижение фигуры дьявола, вздумавшего появиться в человеческом облике. И сюжет, и образ героини, и хронотоп (улица Гофмана, полночь), и использование магических чисел (тринадцать – количество женщин и номер дома, три – количество встреч Эрвина с чертом) – это игра с читательскими стереотипами.

**III. В заключительной части занятия** предполагается совместно с учащимися сделать выводы о роли архетипов в рассмотренных рассказах.

Как мы видим, архетипы играют в данных рассказах ключевую роль. Без включения в анализ этого смыслового пласта понимание сути каждого рассказа будет неполным, поверхностным. При создании своих новелл писатель использует знакомые всем сюжеты и образы, часто переосмысливая их в ироничном ключе. В этом и проявляется игровая природа его творчества, ведь Набоков всегда готов обмануть ожидания читателя, подорвать просто-



душное доверие массового сознания, манипулируя коллективным бессознательным.

**ЛИТЕРАТУРА**

*Набоков В. В.* Собр соч.: в 4 т. Т. 1. / сост. В. В. Ерофеев. – М.: Правда, 1990. – 415 с.

*Юнг К. Г.* Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.

*Юнг К. Г.* Божественный ребенок: Аналитическая психология и воспитание. – М.: Олимп, 1997. – 400 с.

*Юнг К. Г.* Душа и миф. Шесть архетипов. – М.: АСТ, 2005. – 400 с.

**Данные об авторе:**

Накарякова Анна Андреевна – аспирант кафедры литературы XX–XXI веков Уральского Федерального университета (Екатеринбург).

Адрес: 620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51.

E-mail: AnytkaN@mail.ru

**About the author:**

Nakaryakova Anna Andreevna is a Postgraduate of the Chair of Russian Literature of the XX–XXI-th century The Ural Federal University (Yekaterinburg).

## МЕДЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ

УДК 82-14 ББК Ч426.83.9(=411.2)

С. И. Ермоленко  
Екатеринбург, Россия

### «НЕ ОБВИНЯЙ МЕНЯ, ВСЕСИЛЬНЫЙ...». АНАЛИЗ «МОЛИТВЫ» (1829) М. Ю. ЛЕРМОНТОВА

**Аннотация.** В статье рассматривается одно из ранних стихотворений М. Ю. Лермонтова «Молитва» (1829), представляющее собой творческое переосмысление канона сакрального жанра. В стихотворении впервые в лирике поэта получает наиболее полное выражение образ лирического героя, наделенного комплексом «лермонтовского человека», мучительно осмысляющего свои отношения с Богом.

**Ключевые слова:** М. Ю. Лермонтов, молитвенная лирика, «Молитва», сакральный жанр, «лермонтовский человек», лирический герой, интонационно-мелодический строй.

S. I. Yermolenko  
Yekaterinburg, Russia

### «DON'T BLAME ME, GOD...». THE ANALYSIS OF «THE PRAYER» (1829) M. YU. LERMONTOV

**Abstract.** The article considers one of the early poems M. YU. Lermontov's «The Prayer» (1829), representing a creative rethinking of the Canon of the sacred genre. In the poem for the first time in the lyrics of the poet receives the most complete expression of the image of the lyrical hero, endowed with a complex «of Lermontov's man», which painfully comprehends of their relationship with God.

**Keywords:** M. YU. Lermontov, prayer lyrics, «The Prayer», a sacred genre, «Lermontovsky man», a lyrical hero, tonally-melodic line.

«Молитва» – «Не обвиняй меня, Всесильный...» занимает особое место в ранней лирике М. Ю. Лермонтова. В этом стихотворении впервые с отчетливостью вырисовывается образ лирического героя поэта – «лермонтовского человека» с его мятежностью и неуспокоенностью духа, штурмующего с юношеской дерзновенностью вечные вопросы бытия, среди которых вопрос об отношении к Богу – один из самых главных. «Лермонтовский человек» сам присваивает себе право прямого обращения к Богу, устраняет все преграды на пути установления личного контакта с Ним. Отсюда ощущение полной интимности в общении с Богом, не свойственной в такой степени ни одному из русских поэтов: «... у В. А. Жуковского, А. С. Пушкина, Ф. И. Тютчева этой непосредственной близости в обращении к Богу как “соучастнику” личной судьбы нет» [ЛЭ 1981: 464].

Именно в подчеркнуто интимно-личные отношения с Богом и вступает лирический герой первой по времени лермонтовской «Молитвы». На фоне «молитвенной» лирики, ставшей, начиная с 1820-х годов, заметным явлением в русской поэзии [см. об этом: Котельников 1994: 29], эта гениальная «Молитва», написанная почти еще мальчишеской рукой, резко выделяется необычностью своего содержания и звучания.

Молитва – «возношение ума и сердца к Богу, являемое благоговейным словом человека» [ППБЭ 1999: 484], – сакральный жанр, восходящий к древнейшей гимнической традиции. Молитва предполагает особое состояние души субъекта – молящегося, обусловленное его отношением к объекту – предмету культового почитания и поклонения. Суть субъек-

ектно-объектных связей в молитве, «помнящей», если воспользоваться известной бахтинской формулой, о своих истоках, на наш взгляд, точно определил Н. Я. Берковский: «Предмета нет, но есть преклонение перед ним, есть молящие руки, протянутые к нему, есть особое молитвенное вождление, есть заклания, отнесенные к предмету культа, и, все вместе взятые, создают иллюзию, будто он существует и воочию присутствует». Присутствие божества настолько желанно, так настоятельно необходимо, что для молящегося «иллюзия» становится реальностью, позволяя ему надеяться на возможность контакта с предметом своего поклонения. Молитва – это всегда «зов, vocativus, звательный падеж, и зов настраивает думать, что кто-то отозвался или вот-вот готов отозваться» [Берковский 1973: 199].

Во всякой молитве, согласно канону этого жанра, после призыва к божеству и превознесения его могущества следует просьба молящегося (она-то и составляет основное содержание молитвы), подкрепленная обетом в случае ее исполнения. В то же время молитва, как и исповедь, предполагает «установку молящегося... на духовное преображение или преображение окружающего мира в процессе богобщения» [Афанасьева 2007: 17].

С ориентацией на традицию сакрального жанра созданы «молитвы» многих предшественников и современников Лермонтова: В. К. Кюхельбекера («Молитва воина», конец 1810-х или начало 1820-х гг.), «Молитва», «Молитва узника», перв. полов. 1830-х гг.), Н. М. Языкова («Молитва», 1824), Д. В. Веневитинова («Моя молитва», 1825?), В. Г. Бенедиктова

(«Услышанная молитва», 1837, «Молитва», 1838–1839), И. И. Козлова («Молитва», 1839), Н. П. Огарева («Моя молитва», 1839) и др.

Пожалуй, ни в одном из названных стихотворений смиренный «зов», обращенный к Богу, не звучит так лирически пронзительно, как в «Моей молитве» Веневитинова. Тихим словам «моления» в стихотворении соответствует внутренне сдержанная интонация, которая отражает состояние души, общающейся с Богом. Волнение лирического субъекта прорывается лишь в самом начале «молитвы», что передается с помощью эмоционального побудительного обращения, единственной в стихотворении сложной синтаксической конструкцией (9 строк), заметно напрягающей интонацию, усиленную к тому же акцентированным единоначатием:

Души невидимый хранитель!  
Услышь моление мое:  
Благослови мою обитель  
И стражем стань у врат ее,  
Да через мой порог смиренный  
Не прешагнет, как тать ночной,  
**Ни** обольститель ухищренный,  
**Ни** лень с убитою душой,  
**Ни** зависть с глазом ядовитым,  
**Ни** ложный друг с коварством скрытым.

Но волнение постепенно гаснет, «дыхание» стиха становится ровнее, мысль и чувство лирического героя обретают спокойные, без эмоциональных всплесков, ясные и точные словесные формы выражения:

Не отдавай души моей  
На жертву суетным желаньям,  
Но воспитай спокойно в ней  
Огонь возвышенных страстей.  
Уста мои сомкни молчаньем,  
Все чувства тайной осени;  
Да взор холодный их не встретит.  
И луч тщеславья не просветит  
На незамеченные дни [Веневитинов 1956: 55].

Очищенная и успокоенная молитвой душа, уверовавшая в то, что «зов» ее услышан, с надеждой вернется «невидимому хранителю».

Не то у Лермонтова. Формально поэт как будто бы следует канону жанра: в его «Молитве» есть и призыв к божеству, и «имяславская» позиция «молящегося» (Э. М. Афанасьева) – признание его могущества («Не обвиняй меня, *Всесильный...*»), есть просьба («Но угаси сей чудный пламень...») и даже обет лирического героя, который обретает силу в случае выполнения его просьбы («Тогда на тесный путь спасенья / К Тебе я снова обращаюсь»). Однако сама просьба и форма ее выражения противоречат природе молитвы как сакрального жанра.

Чего же хочет лирический герой лермонтовской «Молитвы» от Бога? Оказывается, лирическому герою нужно только одно: чтобы «Всесильный» принял его таким, какой он есть, – со всеми его «страстями» и «заблуждениями», «лавой вдохновенья» и «дикими волнениями» души. Для столь мятежной и страстной личности «тесны» границы

«земного» мира («За то, что *мир земной* мне *тесен...*»). Комментируя сходное выражение в стихотворении Ф. Н. Глинки «Желание Бога» («Взлетишь ты [“пленник” – С. И.] быстро из тумана / Из *тесноты земной* и мук...»), современный исследователь пишет: «Непонятная в контексте данного стихотворения метафора земной жизни (“теснота земная”) становится понятной при обращении к синодальному переводу Библии: “Из *тесноты земной* воззвал я к Господу, – и услышал меня и на странное место вывел меня Господь”» [Козлов 2006: 93]. Но в отличие от «пленника» Глинки, для лирического героя лермонтовской «Молитвы» и «путь спасенья», ведущий к Богу, отнюдь не кажется «пространным», он также «тесен» для него. Ибо вступление на этот путь, по существу, означает для лирического героя отказ от самого себя, поскольку непременным условием возвращения к Богу становится «освобождение» от «жажды песнопенья».

Но угаси сей чудный пламень,  
Всесожигающий костер,  
Преобрати мне сердце в камень,  
Останови голодный взор;  
От страшной жажды песнопенья  
Пуškai, Творец, освобожусь,  
Тогда на тесный путь спасенья  
К Тебе я снова обращаюсь (I, 73).

Мотив просьбы о превращении «сердца в камень» не нов, он уже встречался в «молитвенной» лирике до Лермонтова, например у Н. М. Языкова. «Но сердце мне окамени...» – обращается с мольбой к «святому провиденью» лирический герой языковской «Молитвы». У Языкова окаменевшее сердце – синоним «железного терпенья» – выступает как способ сохранения лирическим героем своего «Я» наперекор «тягостным дням», как условие того, что, достойно свершив земной путь, он «неизменным» предстанет перед «таинственными вратами» «жизни новой».

Для лермонтовского лирического героя «преображение» «сердца в камень», сопровождающееся угасанием «чудного пламени» «вдохновенья», равносильно уничтожению его «Я». Лирический субъект оказывается перед неразрешимой дилеммой, затрудняющей его нравственный выбор. С одной стороны, он остро переживает свое отпадение от Бога («... в *заблужденье* бродит / Мой ум далеко от Тебя»; «К Тебе ж проникнуть я *боюсь...*»); а с другой – ощущает свое «Я» как высшую ценность, с уничтожением которого, даже во имя божественно «спасенья», он никогда не сможет смириться<sup>1</sup>. Отсюда «странность» его отношений с «Творцом», далеких от традиционного культового поклонения божеству.

Своеобразие этих отношений обуславливает интонацию спора, полемики, которая с самого нача-

<sup>1</sup> Для умонастроения юного Лермонтова в высшей степени характерно следующее признание из его письма к М. А. Лопухиной (от 2 сентября 1832 г.): «Бог знает, будет ли существовать мое “я” после смерти. Ужасно думать, что может настать день, когда я не буду в состоянии сказать: “я”! – Если это так, то мир – только комок грязи» (VI, 418; пер. с франц. – 705).

ла задается в лермонтовской «Молитве». Монолог лирического героя звучит со все нарастающим напряженным динамизмом. «Молитва» состоит из двух неравных по объему строф: первая включает в себя 16 стихотворных строк, вторая – 8. Каждая из строф – одно предложение, сложная синтаксическая конструкция – период, который предполагает произношение без остановки, «на одном дыхании». Как будто лирический герой торопится высказать Богу все, что накопилось в его душе, спешит сразу и окончательно разобраться в своих отношениях с Ним (в то время как молитвенное слово должно произноситься «без поспешности и со вниманием сердечным» [см.: Граудина, Кочеткова 2010]). Словно для лирического героя это единственная возможность и другой уже не будет никогда. Напряженная интонация горячего и страстного монолога еще более усиливается благодаря использованию приема синтаксической анафоры:

**За то, что** мрак земли могильный...  
**За то, что** редко в душу входит...  
**За то, что** в заблужденье бродит...  
**За то, что** лава вдохновенья...  
**За то, что** дикие волненья...  
**За то, что** мир земной мне тесен...

Внутренняя напряженность, необычная возбужденность лирического героя, так явственно обнаруживаемые в интонационно-мелодическом строе лермонтовского стихотворения, прямо противоречат молитвенному состоянию душевной тишины и сосредоточенного покоя, при котором только и становится возможным общение с Богом<sup>2</sup>.

Интонационная напряженность, возникшая в первой строфе, не только не исчезает в финальном восьмистишии, но, напротив, усиливается: в данный лирическим героем обет («Тогда на тесный путь спасенья / К Тебе я снова обращаюсь») трудно поверить. Императивная модальность (использование глаголов повелительного наклонения) сообщает монологу лирического субъекта характер вызова, с юношеским максимализмом бросаемого «Всесильному» (если можешь, то «угаси сей чудный пламень...», «преобрати мне сердце в камень...», «останови голодный взор...»), совершенно невысказанного в сакральном жанре, признающем в качестве единственно возможного только такое отношение к Богу, которое выражается через тихое «вздыхание очей» (Гегель) и смиренно протянутые вверх «молящие руки» (Н. Я. Берковский).

Нарастающий напор мысли и чувства лирического героя, поддержанный энергично звучащим 4-х-стопным ямбом, не только ставит под сомнение реальность его обращения на «путь спасенья», требующего отрешения от всего земного, но и подчеркивает непреклонность занятой им позиции. «Молитва» оказывается самоутверждением лирического

<sup>2</sup> «Такое напряжение невольно увлекает человека к состоянию, вредному для духовной жизни. <...> Духовное напряжение... побуждает нас искать только озарений, желать осязаемых проявлений благодати, достигать определенных душевных состояний, забывая, что Бог – основная первопричина нашей молитвы» [Мень 1991: 56–57].

субъекта, его самооправданием и признанием ценности, пускай «тесного», «мира земного». Источник «вдохновенья» лирического героя здесь, на земле, а не на небе, потому в любви к грешной земле и признается он Богу («... мрак земли могильный / С ее страстями я люблю»)<sup>3</sup>.

Лирический герой предстает в «Молитве» как творческая личность, наделенная исключительной духовной энергией, отмеченная свыше печатью избранничества – «всесожигающим» «чудным пламенем». Эпитет «страшный»<sup>4</sup>, которым характеризуется творческое начало лирического субъекта, призван подчеркнуть неутолимую потребность самовыражения – «жажду песнопенья» – и в то же время мощь его поэтического дара. Это и дает лирическому герою право, которое, впрочем, он сам себе присваивает, разговаривать с «Всесильным» на равных. Тогда как «одна из базовых особенностей» молитвы состоит именно в том, что она по форме представляет собой диалог, выражающий принципиально «неравноправные, иерархические отношения между говорящим и адресатом – тем, к кому обращено молитвословие» [Граудина, Кочеткова 2010]. Лирический субъект вызывающе, без покаяния несет к Нему тяжкий груз своих греховных страстей и сомнений, что абсолютно не допустимо с точки зрения сакрального жанра. Более того, в молитву лермонтовского лирического героя вторгается совсем уж кощунственное признание власти над его душой Другого, занимающего в ней порой святое место Бога:

И часто звуком грешных песен  
 Я, Боже, не Тебе молюсь (I, 73).

Так Лермонтов «переворачивает» сакральный жанр, подчиняя его своим творческим задачам. Покаяние, ведущее к очищению души от всего суетного и греховного, заменяется в «Молитве» самооправданием лирического героя, демонстративно не желающего расставаться со своими земными привязанностями и «дикими», непросветленными страстями. Тихий «зов», с надеждой и верой устремленный к Богу, превращается в «не-молитву», дерзко утверждающую «всесильность» «не-Бога». Имя ему уже найдено поэтом – Демон («Он все моленья отвергает...» – «Мой демон», 1829), его темное крыло уже коснулось тревожной души «лермонтовского человека»:

И гордый демон не отстанет,  
 Пока живу я, от меня  
 И ум мой озарять он станет  
 Лучом чудесного огня...

<sup>3</sup> Антиномия «земля-небо», в которой Лермонтов видел проявление вековой борьбы «двух стихий нравственного бытия человека», всегда притягивала к себе поэта. Как пишет П. Н. Сакулин, «Лермонтов, казалось, принес землю на заклание небу. Небом он мерит землю, ангелами – людей». И в то же время «земля, которую, по-видимому, он беспощадно осудил, влекла его к себе всеми своими соблазнами и оспаривала в нем небо...» [Сакулин 1914: 10–11, 13–14].

<sup>4</sup> Первоначально эпитет «страшный» относился к сущительному «взор» («Останови мой страшный взор...»), но Лермонтов, в конце концов, заменяет его на другой – «голодный», прибегая столь эмоционально сильное определение для следующей строки: «От страшной жажды песнопенья...» (I, 327).

(«Мой демон», 1830–1831. I, 319).

Лирический герой не без горделивого чувства, с каким-то даже мрачным удовлетворением устанавливает свое внутреннее родство с вечным оппонентом Творца – Демоном («Как демон мой, я зла избранник...» – «Я не для ангелов и рая», 1831).

В «Молитве» 1829 года с ее исповедальностью, обращенной к Богу как последней и высшей инстанции мироздания, получает исполненное драматизма выражение противоречивости внутреннего мира «лермонтовского человека», и бросающего вызов Богу, и в тоже время не способного обойтись без Него. Постоянно сомневающемуся лирическому герою Лермонтова («Но вере теплой опыт хладный / Противуречит каждый миг...» – «Исповедь», 1831) так и не суждено будет избавиться от мучительной сложности своих отношений с Богом, о чем свидетельствует стихотворение 1840 года «Благодарность», в котором прозвучат исполненные неизбывной горечи слова, обращенные к Немю:

Устрой лишь так, чтобы Тебя отныне  
Недолго я еще благодарил (II, 159).

И все же в лирике поэта последних лет воплотится процесс освоения «лермонтовским человеком» постепенно открывающихся ему связей между вечным и преходящим, небесным и земным, духом, дерзко взмывающим в горние выси, и человеческим естеством, прочно укорененным в материальной сущности, получающей теперь оправдание и право на признание. Лермонтовский лирический субъект, отказываясь от романтической позиции надмирности («Один я здесь, как царь воздушный...» – «Одиночество», 1830), дерзкого утверждения своей равновеликости Богу («Кто / Толпе мои расскажет думы? / Я – или Бог – или никто!» – «Нет, я не Байрон, я другой», 1832), будет стремиться преодолеть в своем сознании прежнее представление о разорванности бытия. Он будет стремиться восстановить в своей душе единство мира, понять его во всей его сложности и противоречивости.

#### Данные об авторе:

Ермоленко Светлана Ивановна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русской и зарубежной литературы Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

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

E-mail: ermolenko-1@mail.ru

#### About the author:

Ermolenko Svetlana Ivanovna is a Doctor of Philology, Professor, Head of the Russian and Foreign Literature Department of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

Вместо демонстративно вызывающего «нет», которое то и дело готово было сорваться с губ лирического героя раннего Лермонтова, все чаще будет звучать благословляющее «да» – жизни, людям, Богу («Молитва» – «Я, Мать Божия, ныне с молитвою...», 1837; «Когда волнуется желтеющая нива», 1837; «Молитва» – «В минуту жизни трудную...», 1839; «Есть речи – значенье», 1839; «Ребенку», 1840 и др.).

#### ЛИТЕРАТУРА

Афанасьева Э. М. «Молитва» в русской литературе XIX века // Русская стихотворная «молитва» XIX века: Антология. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2007.

Берковский Н. Я. Романтизм в Германии. – Л.: Худож. лит., 1973.

Веневитинов Д. В. Избранное. – М.: Гослитиздат, 1956.

Граудина Л. К., Кочеткова Г. И. Русское слово в лирике XIX века (1840–1900): учеб. пособие. – М.: Флинта, Наука, 2010 [http://www.modernlib.ru/books/g\_i\_kochetkova/russkoe\_slovo\_v\_lirike\_xix\_veka\_1840-1900\_uchebnoe\_posobie/read/].

Козлов И. В. Книга стихов Ф. Н. Глинки «Опыты священной поэзии»: проблемы архитектоники и жанрового контекста: дис. ... канд. филол. наук / Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2006.

Котельников В. А. «Покой» в религиозно-философских и художественных контекстах // Русская литература. – 1994. – № 1. – С. 3–41.

Лермонтов М. Ю. Сочинения: в 6 т. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1954–1957. 1954. – Т. 1; 1957. – Т. 6.

Лермонтовская энциклопедия. – М.: Сов. энциклопедия, 1981 (ЛЭ).

Мень А. Жизнь в Церкви. III. Практическое руководство к молитве. Ответы. – Рига, 1991.

Полная популярная Библийская энциклопедия. Репринт. изд. – М.: Издание Свято-Троице-Сергиевой Лавры, 1999 (ППБЭ).

Сакулин П. Н. Земля и небо в поэзии Лермонтова // Венюк М. Ю. Лермонтову: Юбилейный сборник. М.; Пг.: Издание Т-ва «В. В. Думнов, наследники бр. Салаевых», 1914. С. 1–55.

М. Е. Зорина  
Екатеринбург, Россия

## МЕТОДИКА МЕДЛЕННОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ЕГЭ

**Аннотация.** В статье представлен опыт применения психолингвистической методики медленного чтения в школьной практике в процессе формирования текстовых компетенций учащихся.

**Ключевые слова:** текстовая компетенция, смысловые доминанты текста, зона непонимания, зона приближения, зона знания, интерпретация текста.

M. E. Zorina  
Yekaterinburg, Russia

## SLOW READING TECHNIQUE IN THE PROCESS OF PREPARING STUDENTS FOR THE EXAM

**Abstract.** Experience of application of a psycholinguistic technique of slow reading in school practice is presented in article in the course of formation of text competences of pupils.

**Keywords:** text competence, semantic dominants of the text, misunderstanding zone, approach zone, knowledge zone, text interpretation.

Овладение любым учебным материалом происходит в процессе сознательной и активной деятельности учащихся, поэтому задачей учителя является создание условий, учитывающих психологические закономерности обучения, создание у учащихся мотивации в учебной деятельности, важнейшей в которой является текстовая деятельность. Под текстовой деятельностью понимается система действий на основе знаний, умений и навыков, позволяющих воспринимать, интерпретировать и создавать тексты. Текстовые умения становятся практически значимыми и востребованными в процессе подготовки учащихся к написанию сочинения по прочитанному тексту (часть С ЕГЭ по русскому языку).

В 11 классе ведется целенаправленная работа по формированию у выпускников школы навыков работы с текстами разных стилей речи. Практика показывает, что особую сложность для школьников представляет работа с художественными текстами.

В ходе анализа сочинений (часть С ЕГЭ по русскому языку) нами было выявлено, что в процессе восприятия художественного текста, предложенного для анализа, дети не учитывают «фоновой» информации, которая обычно представлена в первом абзаце исходного текста, хотя очень многое в понимании текста зависит от фоновых знаний автора и человека, воспринимающего текст. Информация в тексте представлена особым образом: часть ее вербализуется, а часть является латентной, то есть опирается на фоновое знание. Автор обычно облекает в слова новую для читателя информацию, опуская уже известное.

Типы фоновых знаний: социальные знания (те, что известны всем членам данного социума еще до начала общения); национально-культурные (связанные с общим культурным фоном); социальнo-дискурсивные (связанные с ситуативными смыслами (время, мода и т.п.)); профессиональные (связанные с деятельностью в определенной профессио-

нальной сфере); индивидуальные (те, что известны только участникам речевого акта до начала их общения).

Использование психолингвистической методики медленного чтения помогает учителю активизировать работу по выявлению латентной (неявной) для учащихся, но важной для понимания идеи текста информации, «декодировать» те места в тексте, которые требуют смыслового анализа, и в процессе данной работы научить школьников выходить на глубинную проблематику текста. При этом учитывается важность такой категории текста, как ретроспекция, которую И. Р. Гальперин рассматривает как «способность нашей памяти удерживать ранее сообщенное и сцеплять его с сообщаемым в данном отрезке повествования». Ретроспекция «отсылает» читателя к предшествующей содержательно-фактуальной информации, так как «автор словесного произведения, возвращая читателя к уже ранее сообщенным фактам придает какое-то значение этим фактам, привлекая к ним внимание читателя, заставляя его удерживать в памяти отдельные моменты сообщения. Следовательно, категория ретроспекции неизбежно влечет за собой переоценку уже полученной информации. Последовательное накопление информации невозможно без удержания в памяти информации, полученной ранее». Объективно-авторская ретроспекция возвращает читателя к определенным отрезкам текста по желанию автора. Субъективно-читательская ретроспекция является важным компонентом порождения сопереживания. Читатель всегда подвергает получаемую информацию критической оценке, которая ведет к реализации ретроспекции: необходимости вспомнить те отрезки текста, те характеристики, те события, которые породили ту или иную оценку. Таким образом, в этой категории текста особенно тесно переплетаются лингвистические и психолингвистические его параметры» [Гальперин 2006: 105–108].

**Эксперимент** с применением методики медленного чтения был проведен нами в 11 «Б» классе МАОУ СОШ № 167 г. Екатеринбурга.

Для анализа учащимся был предложен отрывок (первый абзац текста КИМа ЕГЭ) из рассказа В. Аксенова «Завтраки сорок третьего года». Методика медленного чтения предполагает фронтальную работу с классом, но, учитывая, что задание ЕГЭ каждый ученик будет выполнять индивидуально, на первом этапе мы предложили учащимся самостоятельную работу с текстом.

#### **Инструкция для учащихся:**

1) внимательно прочитайте текст и выделите фрагменты, которые содержат непонятную для вас информацию;

2) попытайтесь представить собственную интерпретацию выделенных вами фрагментов текста;

3) ответьте на вопрос: какая важная для определения проблемы исходного текста информация представлена в первом абзаце?

В ходе выполнения первого задания учащимися были выделены следующие фрагменты, или смысловые доминанты, текста:

*(1) Мы учились с **Ним** в одном классе во время войны в далёком волжском городе. (2) Он был **третьегодник**, я догнал Его в четвёртом классе в 43-м году. (3) Я был тогда хил, ходил в телогрейке, огромных сапогах и тёмно-синих штанах, которые мне выделили по ордеру из американских подарков. (4) Штаны к тому времени я уже износил, и на зад у меня красовались две круглые, как очки, заплатки. (5) Всё же я продолжал гордиться своими штанами: тогда не стыдились заплат. (6) Кроме того, я гордился **трофейной авторучкой**, которую мне прислала из действующей армии сестра. (7) Однако я недолго гордился авторучкой. (8) Он отобрал у меня её. (9) Он всё отбирал – всё, что представляло для Него интерес. (10) И не только у меня, но и у всего класса.*

В пространстве интерпретаций текста нами были выделены три зоны: зона непонимания, зона приближения и зона знания. Для удобства анализа полученных результатов каждому испытуемому был присвоен порядковый номер, а все реакции испытуемых были распределены, соответственно, на три зоны. Приведем несколько примеров:

*(1) Мы учились с **Ним** в одном классе во время войны в далёком волжском городе.*

#### **Зона непонимания**

3. Он – один из героев рассказа – возможно, погиб. 4. Возможно, герой не знал имени одноклассника. 5. «Он», потому что большой. 7. Чтобы читатель воспринимал ситуацию более близко. 11. Слово «Он» написано почему-то с большой буквы, у «Него» нет имени, индивидуальности. 16. С большой буквы, заменяет имя. 19. Наверное, у него даже имени нет.

#### **Зона приближения**

1. «С Ним» написано с большой буквы, потому что говорится о ком-то важном. 8. Он – человек, имеющий влияние. 10, 17. Автор не хочет называть имя, но показывает нам, что этот герой играет важную роль. 12. «Он» – персонаж, сыгравший важную роль в событиях. 13. Он недостойн имени. 18. Обозначение важности человека. 20. Возможно, мальчик по каким-либо причинам не хотел называть имени этого человека. 21. Он – важная деталь текста. 22. Презрение. 25. Он не имел хороших качеств.

#### **Зона знания**

6. «С Ним» – с большой буквы, так как недостойн имени, или как Бог, «вершитель судеб». 9. У Него не имени: человек, недостойный уважения. 15. Одноклассники не называли Его по имени, боялись, презирали. 23. «С Ним» написано с заглавной буквы как знак чего-то значимого, давяще-большого, раздуто-эгоистичного. 24. Герой боялся Его, но не уважал, так как нет имени.

*(2) Он был **третьегодник**, я догнал Его в четвёртом классе в 43-м году.*

#### **Зона непонимания**

7. «Он» был из неблагополучной семьи. 20, 21. Он совершенно не хотел учиться, скорее всего, жил один, без родителей. 22. Был слаб, учеба давалась Ему плохо или он не был в ней заинтересован.

#### **Зона приближения**

4, 15. «Он» был старше героя рассказа, не отличался умом. 6. «Он» тупой, с плохим поведением. 11. Был сильный, но глупый. 12. Вызывал страх или уважение. 13. Он выше и сильнее остальных. 14. Не раз повторял курс обучения. 16. Он был сильный, но глупый. Ему примерно 14 лет. 18. Он не был умен.

#### **Зона знания**

9, 10, 19, 25. Он был старше и сильнее своих одноклассников. 23. «Он» был старше и крупнее, внушал страх.

*(3) Я был тогда хил, ходил в телогрейке, огромных сапогах и тёмно-синих штанах, которые мне выделили по ордеру из американских подарков.*

#### **Зона непонимания**

5. Только у него были такие штаны. 11. Штаны – память о родственниках. 22. Достались чудом.

#### **Зона приближения**

1. «По ордеру» – по приказу. 6, 10, 11, 20. Или сирота, или родители на фронте. 14. Жили очень бедно, помощь союзников. 15. Импортировали из США. 16. Жил без родителей или за военные заслуги. 17. Заслужил их, может быть, он был отличным или совершил какой-то подвиг.

### Зона знания

3. Мальчику подарили американские штаны, видимо, кто-то погиб на фронте. 12. Он чем-то это заслужил, возможно, кто-то из его родителей отличился на войне либо кто-то героически погиб. 19. Герой рассказа был сиротой и государство «выделило» ему штаны. 21. У главного героя родственники – военные. 23. Возможно, штаны «выделили» за какую-либо заслугу (помощь в тылу) или за заслуги родственников. 25. Кто-то из родственников служил.

(б) *Кроме того, я гордился трофейной авторучкой, которую мне прислала из действующей армии сестра.*

### Зона непонимания

1. Радовался тому, что у него есть ручка. 4. Сестра старше героя рассказа; «заморская» ручка была редкостью, но не имела в то время особой ценности. 9. Сестра старалась поддержать его. 15. Ручек тоже не встречалось. 19. Ручка была отобрана у кого-то ранее, в то время дефицит всего заставлял ценить всякую мелочь. 20. Ручка, которую он попросил, выдана его сестре.

### Зона приближения

2. Похоже, больше гордился сестрой-фронтвической. 8. Сестра была в армии, прислала необычную ручку: снова выделяется из массы. 11. Ручка – память о сестре, которая помнит и любит его. 12. Трофейная ручка – предмет гордости, потому что сестра её достойно заслужила. 14. Ручку прислали с фронта. 17. Ручка символизировала победу, награду. 18. Ручка была импортная, немецкая, от единственного близкого человека – сестры. 22. С фронта, тайком. 24. Добытая в бою, возможно, ручка принадлежала немцу; авторучка была редкостью. 25. Сестра была на фронте.

### Зона знания

5. Ручка с поля боя, поэтому дорога ему. 6. Сестра воюет на передовой или разведчица, потому что ручка – трофей. 9. Гордился не просто ручкой, а сестрой, которая воюет, гордится её заслугами. 13. Ручка была отобрана в бою, напоминала о сестре. 20. Сестра воевала на войне, а он, как и сестра, воевал в школе. 23. Трофейная, значит полученная во время боя; трофеями гордятся даже взрослые солдаты, а для мальчика, возможно, самого желающего воевать, трофей – особая гордость.

Большое разнообразие реакций позволяет судить об эрудиции, о разнообразии или недостаточности фоновых знаний учащихся, об их эмоциональном состоянии на момент выполнения задания.

Нами были проанализированы ответы учащихся, полученные в ходе выполнения третьей части задания. Данный анализ показал, что учащиеся, реакции которых входят в зону непонимания, неправильно интерпретируют информацию, представленную в тексте. Например, испытуемая Г. А. (№ 3) предложила следующую интерпретацию: «В

тексте рассказывается о хулигане, у которого была тяжелая жизнь, и он вынужден был отбирать у всех, даже слабых и немощных, еду. Сестра главного героя рассказа была на фронте и посылала ему подарки. Тот хулиган, который в жизни был многого лишен, отобрал у главного героя ручку, подаренную сестрой. Возможно, хулиган испытывал обиду и ему хотелось обладать тем, чего у него нет». Те же учащиеся, чьи реакции входят в зону приближения или зону знания, представили варианты правильной интерпретации текста: «Из этого отрывка мы узнаем, что повествование идет от лица мальчика, который был эвакуирован в чужой, незнакомый город, оставшись без родителей, погибших или сражающихся на войне. Но даже в чужом городе о нем кто-то заботился. Класс у него был не очень хороший: там учился мальчик, который над всеми издевался, всё у всех отбирал. Он держал в страхе весь класс, нередко доставалось и главному герою» И. В. (№ 6). «В тексте рассказывается о тяжелых годах войны, о том, как она меняет жизнь школьников, заставляет довольствоваться малым, гордиться незначительным. Однако даже в такое время находятся люди, которые делают эти трудные времена для кого-то ещё более невыносимыми. Нередко война заставляет народ сплотиться, но и тогда находятся люди, пользующиеся влиянием или особым положением, отнимающие у слабых то, что представляет для них интерес» С. Е. (№ 23).

Предлагаемая нами методика обработки результатов помогает выявить, кто из учащихся не способен провести самостоятельный анализ текста, чтобы в дальнейшем помочь этим ученикам провести корректировку собственной деятельности.

После того как учащиеся выполнили задание, им был представлен полный вариант текста В. Аксенова. В процессе фронтальной работы с классом выяснилось, что первый абзац содержит значимую для понимания всего текста информацию, которая помогает выявить общую идею текста, проникнуть в замысел автора, следовательно, «вытащив» её дети смогут в процессе выполнения задания части С ЕГЭ по русскому языку правильно сформулировать проблему исходного текста (проблема защиты чести, человеческого достоинства в тяжелые годы войны), прокомментировать её, верно сформулировать позицию автора исходного текста (желание защитить свою честь, преодолеть себя, свою физическую и душевную слабость рождается из сострадания к близким), выразить собственное мнение по проблеме и аргументировать его.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что применение психолингвистической методики медленного чтения в школьной практике помогает учителю формировать такие важнейшие текстовые компетенции учащихся, как умение выделять смысловые доминанты текста, активизировать фоновые знания, создавать проекцию текста в результате осмысления его фрагмента, «проникать в замысел» автора для адекватной интерпретации художественного текста.



**ЛИТЕРАТУРА**

*Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – М.: КомКнига, 2006. – 144 с.

*Гридина Т. А.* Методика завершения высказывания: стратегии текстопорождения // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – Вып.10. – С. 18–35.

*Ланто М. А.* Технология «медленного чтения» (психолингвистический анализ стихотворения М. Цветаевой «Так вслушиваются...») // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – Вып. 10. – С. 49–71.

*Аксенов В. П.* Гибель Помпеи. – М.: Эксмо, 2010. – 544 с.

**Данные об авторе:**

Зорина Марина Евгеньевна – учитель русского языка и литературы высшей категории, руководитель районного методического объединения учителей русского языка и литературы Орджоникидзевского района г. Екатеринбурга.

Адрес: 620057, г. Екатеринбург, ул. Фрезеровщиков, 84А.

E-mail: marizori@mail.ru

**About the author:**

Zorina Marina Evgenyevna is a Teacher of Russian Language and Literature of the Highest Category, Head of the Methodological Association of Teachers of Russian Language and Literature of Ordzhonikidzevsky District of Yekaterinburg.

А. В. Соколова  
Екатеринбург, Россия

## МЕТОДИКА ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ КОНТРТЕКСТА: ОСНОВНЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЕ СТРАТЕГИИ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье представлены результаты психолингвистического эксперимента по методике предъявления контртекста. Выявлены наиболее продуктивные стратегии восприятия экспрессивного текста школьниками.

**Ключевые слова:** речепорождение, интерпретация, «встречный текст», стратегии восприятия текста.

A. V. Sokolova  
Yekaterinburg, Russia

## THE METHOD OF PRESENTING THE COUNTER-TEXT: MAIN THE INTERPRETIVE STRATEGY OF SCHOOLCHILDREN

**Abstract.** The article presents the results psycholinguistic experiment on the methodology for the submission of counter-text. Identified the most productive strategy perception of expressive text schoolchildren.

**Keywords:** the processes of speech generation, interpretation, «counter-text», strategy of perception of the text.

Психолингвистика как наука обращается к исследованию механизмов речевой деятельности. Наибольший интерес при этом вызывает субъект этой деятельности, т.е. человек как языковая личность, проявляющая себя в процессах порождения и восприятия текстов. Именно данные процессы отражают особенности речевого мышления. Процесс речепорождения рассматривается в этом отношении как «претворение исходной интенции и смысла в окончательный продукт – текст» [Норман 2011: 8].

С точки зрения психолингвистики любой текст обладает многозначной природой, проявляющей себя в динамике в процессе его понимания, а человек – носитель языка рассматривается не как «исполнитель» некой абстрактно-абсолютной «семантики языка», а как активный субъект познания. Особенности сознания личности оказывают непосредственное влияние на процессы восприятия и понимания информации.

Одним из основных методов, представляющих собой инструмент проникновения в сознание реципиента, является метод «встречного текста» (или «контртекста»). По определению А. И. Новикова, «контртекст – это все то, что возникает в сознании адресата как результат понимания каждого предложения. Он включает в себя не только то, что прямо сказано, но и то, что подразумевается, дано в неявной форме, опосредованно, в том числе различного рода ассоциации» [Новиков 2003: 65].

Представим психолингвистический эксперимент, исследующий восприятие экспрессивного текста, выполненный с применением методики контртекста.

Наше мышление по своему способу и уровню познания мира является преимущественно оценочным, т.е. мыслительная деятельность в большей своей части совершается на уровне и в форме оценок. Экспрессивный текст как объект понимания создает особые возможности для исследования механизмов эмоционально-оценочного мышления,

поскольку его особенности обусловлены большой эмоциональной нагрузкой и воздействующим потенциалом, заложенным в нем.

**Цель** эксперимента – выявить основные стратегии школьников в интерпретации экспрессивного текста.

При постановке эксперимента нами была выдвинута **гипотеза** о том, что активность реципиента при восприятии и понимании экспрессивного текста связана с порождением в его сознании такого «встречного текста», в котором доминируют реакции прямой оценки, эмоциональной и рациональной, а также опосредованной оценки, присутствующей в смысловых реакциях других видов (вопрос, мнение, ассоциация); а самой бесперспективной стратегией, не работающей на понимание смысла исходного текста, является констатация факта.

В качестве испытуемых выступили учащиеся 8 класса МБОУ СОШ № 27 г. Екатеринбурга (возраст участников эксперимента – 14–16 лет, количество участников – 22 человека).

Для проведения эксперимента были подготовлены анкеты, которые включали в себя следующие задания:

1. Напишите свои ассоциации к слову «мыр» (задание предлагалось до предъявления текста);
2. На отдельном листе бумаги записать номер очередного предложения.
3. Под этим номером записать информацию, касающуюся интерпретации данного предложения.
4. Исходное предложение может быть записано в том случае, если в процессе понимания оно подверглось смысловой трансформации, перефразированию.
5. Допускается интерпретация группы стоящих рядом предложений, если они составляют смысловое единство. В этом случае номера предложений записываются через запятую.

6. После составления «контртекста» сформулируйте общий смысл прочитанного Вами текста.

Для составления контртекста испытуемым был предложен рассказ Д. Хармса «Мыр»:

(1) Я говорил себе, что я вижу мир. Но весь мир недоступен моему взгляду, и я видел только части мира. И все, что я видел, называл частями мира.

(2) И я наблюдал свойства этих частей, и, наблюдая свойства частей, я делал науку. Я понимал, что есть умные свойства частей и есть не умные свойства в тех же частях.

(3) Я делил их и давал им имена. И в зависимости от их свойств, части мира были умные и не умные.

(4) И были такие части мира, которые могли думать.

(5) И эти части смотрели на другие части и на меня.

(6) И все части были похожи друг на друга, и я был похож на них.

(7) Я говорил: части гром.

(8) Части говорили: пук времени.

(9) Я говорил: Я тоже часть трех поворотов.

(10) Части отвечали: Мы же маленькие точки.

(11) И вдруг я перестал видеть их, а потом и другие части. И я испугался, что рухнет мир.

(12) Но тут я понял, что я не вижу частей по отдельности, а вижу все зараз.

(13) Сначала я думал, что это НИЧТО.

(14) Но потом понял, что это мир, а то, что я видел раньше, был не мир.

(15) И я всегда знал, что такое мир, но, что я видел раньше, я не знаю и сейчас.

(16) И когда части пропали, то их умные свойства перестали быть умными, и их неумные свойства перестали быть неумными. И весь мир перестал быть умным и неумным.

(17) Но только я понял, что я вижу мир, как я перестал его видеть.

(18) Я испугался, думая, что мир рухнул.

(19) Но пока я так думал, я понял, что если бы рухнул мир, то я бы так уже не думал. И я смотрел, ища мир, но не находил его.

(20) А потом и смотреть стало некуда.

(21) Тогда я понял, что, куда было куда смотреть, – вокруг меня был мир. А теперь его нет.

(22) Есть только я.

(23) А потом я понял, что я и есть мир.

(24) Но мир – это не я.

(25) Хотя в то же время я мир.

(26) А мир не я.

(27) А я мир. А я мир.

(28) И больше я ничего не думал.

**Смысл данного текста можно сформулировать так:** автор пытается найти способ объединить два начала – внутренний, субъективный мир человека («мир – во – мне») и объективный, реальный мир («я – в – мире») в одном слове – мыр, соединив мы (как присутствие Я там и там) и мир (мы мир).

**Подтекст:** реальное существование этих двух миров, точнее, их со-существование становится возможным только в процессе творческой деятельности.

Обработка реакций, полученных в ходе свободного ассоциативного эксперимента (задание № 1):

ядро: мир (6), чушь (5);

ближняя периферия: бред (2), какой-то другой мир (2), наш мир (2), особенный мир (2);

дальняя периферия: безумство (1); бессердечный, бесчувственный человек (1); внутренний мир (1); вода (1); гора (1); грязь (1); жизнь (1); земля (1); инопланетное название (1); какое-то существо (1); мир, в котором мы находимся и существуем (1); мир, построенный на чепухе (1); мой мир (1); мразь (1); мур (1); мыр = мы + мир (1); мыс (1); наше общество (1); необычный (1); непонятное имя людей другой национальности (1); постоянно недовольный человек (1); смысл (1); состояние человека (1); странные чувства (1); странный (1); страх (1); страшно (1), что-то непонятное (1); что-то похожее на мир (1).

Обработка реакций, полученных в ходе составления контртекста (задание 2–5):

– на текст, содержащий 28 предложений, было составлено 22 «контртекста», всего по тексту было получено 616 реакций;

– в целом по тексту было выявлено 12 видов реакций: оценка, мнение, генерализация, констатация факта, вывод, перефразирование, вопрос, ассоциация, прогноз, предположение, аргументация, дополнение;

– для каждого из этих видов реакций были получены количественные показатели:

констатация факта – 20,3 %;

перефразирование – 16,2 %;

вопрос – 15,1 %;

предположение – 14,3 %;

мнение – 13,2 %;

дополнение – 2,8 %;

вывод – 1,8 %;

ассоциация – 1,4 %;

идентификация – 1,2 %;

аргументация – 0,6 %;

оценка – 12,6 %;

генерализация – 0,5 %.

### Пример контртекста

1) Человек думает, что видит и знает весь мир таким, какой он есть. Но на самом деле это совсем не так. Человек хорошо знает только то, что происходит около него. (*перефразирование*)

2) Он смотрел на эти части мира и понимал, что всё это очень необычно и разнообразно. (*перефразирование*)

3) В зависимости от свойств этих частей он давал им имена, чтобы проще было запомнить и быстрее вынести из названия свойство. (*дополнение*)

4) Каким образом части мира могут думать? (*вопрос*)

5) Части, умевшие думать, смотрели на другие части и думали, какие же глупые эти части и этот человек тоже. (*оценка + мнение*)

6) Весь мир в целом одинаковый, и сами люди тоже похожи на этот мир. (*генерализация*)

7) Все части по-своему сильны. (*дополнение*)

8) Он назвал части громом, а они в ответ назвали его пуком времени. (*констатация факта*)

9) Человек тоже часть этих частей. (*перефразирование*)

10) Все части огромны, но в то же время малы. (*перефразирование*)

11) Он уснул? (*предположение*)

12) Мир не делится на части, он одно целое. (*перефразирование*)

13) Я думаю, с одной стороны, мир – это всё, а с другой стороны, – ничто. (*мнение*)

14) Возможно, есть ещё и другие миры, помимо этого. (*предположение*)

15) То, что нам кажется, что мы знаем очень хорошо, возможно, не знаем совсем, нам просто хочется думать, что знаем. (*мнение*)

16) Мир пропал. (*констатация факта*)

17) Изменилось мнение этого человека о мире, обо всём. (*перефразирование*)

18) Он думает, что умрёт. (*дополнение*)

19) Человек понял, что мир никуда не делся. (*перефразирование*)

20) Мир совсем пропал. (*перефразирование*)

21) Куда делся мир? (*вопрос*)

22) Он думает, что самый лучший, хотя немного туповат! Эгоист. (*оценка*)

23) Каждый человек сам для себя – целый мир. (*генерализация*)

24) Он перестал быть эгоистом. (*констатация факта*)

25) Этот человек – мир только лишь для себя. Но не для других. (*идентификация*)

26) Этот человек лишь часть всего мира. (*перефразирование*)

27) Он мир для себя. И никто ему не нужен. (*мнение*)

28) Он счастлив. (*оценка*)

**Ведущие стратегии интерпретации текста:** перефразирование и мнение.

**Смысл текста:** Я считаю, что смысл данного рассказа заключается в том, что у каждого человека внутри есть свой мир для самого себя, и другим людям его не понять. Но есть и другой мир, общий, который каждый человек видит по-разному. С одной стороны, мир один для всех, но с другой стороны, для каждого свой. Главное – суметь как-то соединить два этих мира, тогда будет счастье.

**Идея текста считана.**

**Вывод:** в ходе эксперимента было выявлено следующее:

– трактат Д. Хармса «Мыр» оказался сложным для восприятия учащимися 8-го класса: (может быть, для полного понимания смысла текста и считывания подтекста детям не хватило читательского опыта, т.к. ранее они не были знакомы с творчеством Д. Хармса, да и сама методика предъявления

контртекста для понимания смысла исходного текста была применена в данном классе впервые);

– подтекст не считал никто (учащиеся не попробовали поразмышлять, кто является героем – «Я» – в тексте, каков род его деятельности, не выдвинули по этому поводу никаких более – менее логичных предположений (была одна версия, что речь идёт о каком-то учёном);

– выдвинутая вначале эксперимента гипотеза частично подтвердилась: учащиеся, у которых ведущей стратегией восприятия оказалась констатация факта, считали смысл текста только на поверхностном уровне (таких школьников оказалось 11 человек (50 %) от общего числа испытуемых);

– наиболее продуктивными для понимания смысла прочитанного текста оказались следующие стратегии: перефразирование, постановка вопроса, предположение. Особенно эффективным оказалось сочетание в одном контртексте нескольких стратегий из перечисленных выше, т.е. применение только одной какой-либо стратегии интерпретации текста затрудняет понимание исходного текста;

– гипотеза о том, что в экспрессивном тексте ведущей стратегией интерпретации текста должна быть оценочная реакция, в ходе эксперимента не нашла своего подтверждения. Хотя, конечно, оценочные реакции в созданных испытуемыми «встречных текстах» присутствовали, но они составили примерно 13 % от общего количества полученных реакций;

– однако следует отметить, что данный текст произвёл особое впечатление на участников эксперимента: многие восьмиклассники в процессе создания контртекста «вступали в диалог» с автором, пытались помочь ему разобраться с тем, кто он и что с ним происходит, некоторые испытуемые даже «ставили диагноз» автору, т.е. текст Д. Хармса «Мыр» вызвал бурю самых разнообразных эмоций у школьников.

Мы считаем, что работу по методике предъявления контртекста в процессе обучения следует продолжить, т.к. применение данной методики способствует более глубокому и правильному пониманию смысла прочитанного текста, позволяет развивать креативность мышления у школьников, что является важным условием их успешной социализации.

## ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т. А. Методика завершения высказывания: стратегии текстопорождения // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012. – Вып. 10.

Давлетова Я. А. «Контр-текст» как форма проявления оценочного мышления в процессе понимания информации (на материале текста Библии) // Вестник Томского государственного университета. – Томск, 2012. – № 362.

Новиков А. И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики. – № 1. – М.: Институт языкознания, 2003.

Норман Б. Ю. Основы психолингвистики: Курс лекций. – Минск: БГУ, 2011.

Шадрин А. А. Со-бытие «Я» на границе между «этим» и «тем»: реальность искусства. (Трактат «Мыр»). – Ижевск: Удмурт. гос. ун-т, 2009.

**Данные об авторе:**

Соколова Анна Валерьевна – учитель русского языка и литературы 1 категории МБОУ СОШ № 27 г. Екатеринбурга.

Адрес: 620042, г. Екатеринбург, ул. Коммунистическая, 81.

E-mail: anka.sokol1947@yandex.ru

**About the author:**

Sokolova Anna Valeryevna is a Teacher of Russian Language and Literature of the School № 27 (Yekaterinburg).

## С РАБОЧЕГО СТОЛА МОЛОДОГО УЧЕНОГО

УДК 81'2/44 ББК Ч426.78.19

Ю. А. Качалкова  
Екатеринбург, Россия

### ИЗ ИСТОРИИ УРБАНОНИМИИ ЕКАТЕРИНБУРГА

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам формирования урбанонимического пространства Екатеринбурга – Свердловска. Рассматриваются исходные модели именования внутригородских объектов и их развитие на протяжении трех веков.

**Ключевые слова:** урбанонимия, номинация, история ономастики.

Yu. A. Kachalkova  
Yekaterinburg, Russia

### FROM THE HISTORY OF YEKATERINBURG URBANONYMY

**Abstract.** The article is devoted to the problems of formation of urban names system in the city of Yekaterinburg – Sverdlovsk. The original models of interurban objects nomination are observed, as well as their development during three centuries.

**Keywords:** urbanonymy, nomination, the history of onomastics.

Основные этапы развития Екатеринбурга – Свердловска – Екатеринбурга четко соотносятся с вехами развития его топонимии. В 1725 г. (через 2 года после закладки крепости) улицы Екатеринбурга еще не имели имен [Мурзина, Кряжева 1998: 34]: «...дома ставились порядком, рядом друг с другом» [Худякова 2003: 309], но строгая планировка их (параллельно р. Исеть) уже существовала. Было трие городских ворот: *Красные*, *Московская* и *Сибирская* заставы (позже их стало 5 – добавились *Зелёйные*, *Мясницкие*, или *Уктусские*, *Исетские*) и 2 стороны: *Церковная* (по церкви Св. Екатерины на месте современной пл. Труда) и *Торговая* (по Торговой пл., ныне пл. 1905 года) [см.: Мамин-Сибиряк 2002: 11–12], они выделяются уже в 1730-е гг. [Екатеринбург 1998: 22], слободы: *Мельковская* (по р. Мельковке), *Конюшенная* (возле заводских конюшен), *Пеньковская* (рядом с Конюшенной, с юга от Вознесенской горки), *Ссылная* (на Торговой стороне за Зелёйными воротами напротив Конюшенной), *Банная* (возле бань и портомоен), *Кузнецкая* (*Уктусская*), *Купецкая* / *Купеческая* и *Заимка сальников*, где топили сало и изготавливали сальные свечи. По данным 1802 г. (период провинциального города Пермского наместничества) в городе была уже 31 улица с названиями [Мамин-Сибиряк 2002: 53], а в 1829 г. – 52 [Худякова 2003: 302].

Официальное закрепление названий началось с 1845 г., когда был утвержден план города [Козлов 1973: 62–63]. С 1886 г. все улицы в соответствии с указом городской Думы обрели названия, а было их, по данным 1889 г., 96; накануне революции 1917 г. улиц насчитывалось 100 [Бердников 1976: 41] – 102 [Худякова 2003: 302]. Такой мизерный по современным меркам прирост был обусловлен тем, что и сам город того времени был очень невелик: в XVIII в. ограничивался ул. *Проломной* (сейчас – Вайнера), *Вознесенской* (Карла Либкнехта), *Большой Съезжей* (Антон Валека) и *Покровским* проспектом (ул. Малышева) [Свердловск 1973: 31]. С середины XIX до начала XX в. – ул. *Восточной 2-й* (сейчас – Восточ-

ная), *Московской*, *Загородной 4-ой* (Щорса) и *Северной* (Челюскинцев). Пригородные поселки еще не входили в состав города формально, однако уже воспринимались как его неотъемлемая часть, ср.: «...На него со всех сторон надвигаются пригородные селения, как Уктус, Шарташ и особенно Верх-Исетский завод. И вся эта широко раскинувшаяся селитба составляет одно органическое целое, и центром служит Екатеринбург в его настоящем виде» [Мамин-Сибиряк 2002: 150–151], т.е. уже тогда особенностью нашего города была его полицентричность<sup>1</sup>.

Если современный Екатеринбург насчитывает порядка 1600 урбаномов (в 1965 г. их было 1194 [Википедия: <http://ru.wikipedia.org>]), то старый (до-революционный) обладал (по разным данным и в разное время) 100–450.

Урбанонимия старого города, в отличие от Екатеринбурга послереволюционного, носила, в основном, естественный характер. Многие улицы имели по несколько названий с равным статусом: кто как хотел, так и называл, а власти лишь фиксировали возникшие в речи горожан именованья. Лидер в этом смысле – современная ул. Вайнера: *Проломная* (застройка началась в 1735 г. за проломом крепостного вала [Худякова 2003: 330]), *Косая* (застройка велась не параллельно бывшему земляному валу, а вдоль косо расположенного берега р. Акулилки [Там же: 309]), *Оди́нарный Косой порядок*, *Косой порядок*, *Большой Косой порядок*, *Лягуший порядок*, *Лягушечь* / *Лягушь* / *Лягушка*, *Большая Лягушка*, *Малая Лягушка*, *Новая Лягушка*, *Манакова*, *Денисова* / *Денисовская*, *Успенская* (по храму Успения Богородицы Ново-Тихвинского монастыря [Там же]). Около 25 % улиц назывались по фамилии домовладельцев: ул. *Байнаухова*, *Бармина*, *Гилева* / *Гилевская* и пр. При смене места их жительства улица получала новое имя по другому домовладель-

<sup>1</sup> И сейчас в каждом из районов города есть своя центральная площадь, парк / сад, культурно-досуговый центр, стадион.

цу: так, например, *Полковская* стала *Усольцевской* (по фамилии домовладельца горного чиновника Усольцева, который купил дом у маркшейдера Полкова [Худякова 2003: 327]). Нередко бывшее название «переезжало» вслед за хозяином на новое место: ул. *Турчаниновская* и *Турчаниновская Новая*. Такие отантропонимические урбанонимы были двух видов: в форме род. пад. ед. ч. от фамилии домовладельца (*Бармина*, *Воронова*, *Гилева*) и в форме от-фамильного прил. с суффиксом *-ск-* (*Абрамовская*, *Байнауховская*, *Бехтеревская*). Соотношение данных моделей в XVIII в. было 1 к 1,3, а в XIX в. – 1 к 1,44, в обоих случаях с преобладанием словообразовательной модели с суффиксом *-ск-*. Этот вид урбанонимов полностью исчез в начале XX в. вместе с отменой частной собственности.

В XIX в. в названиях улиц берет свое начало «профессиональная» тема. Урбанонимы такого типа прежде всего указывали на профессию, должность (сан) домовладельца: *Архиерейская* ул., *Архиерейский* пер., *Архиерейский* сад, *Архитекторская*, *Городническая*, *Комendanтская*, *Протопопская* ул., ул. *Форшмейстера Шульца* и т.п.

Многочисленные годонимы «профессионального» характера в Свердловске XX века получили подоплеку идеологическую – возвеличить человека труда: «С гордостью шли теперь листопркатчики, токари по улицам, имя которым дала их профессия» [Козлов 1973: 62–63]. Количество таких онимов в XX в. резко возросло – до 8 % от общего числа названий.

Существовали в Екатеринбурге также названия, указывающие на социальную принадлежность проживающих (*Офицерская*, *Солдатская* ул.), их веру (*Керженская* ул.), происхождение первых поселенцев (*Матренинская* ул. в Верх-Исетске – ее первыми жителями стали 44 крестьянские семьи из Матренинской волости села Андреевского Владимирской губернии) [Худякова 2003: 328]). Данная группа составляла 3 % онимов (все с суффиксом *-ск-*).

Собственно мемориальными, призванными увековечить память какого-либо деятеля или события, являются менее 1 % урбанонимов старого города, да и появились они относительно поздно, на рубеже XIX–XX вв.: *Александровский* и *Арсеньевский* просп., *Гоголевская* и *Пушкинская* ул. Их возникновение указывает на подход к собственному имени как к смысловой (символической), а не функциональной (различительной) единице. Это «дебют» искусственной номинации топообъектов в Екатеринбурге [Голомидова 1998: 8–9]. Торжество ее приходится на советское время. Формируется новое представление о месте топонима в общественной жизни: на первый план выходит его идеологическая функция.

В старом Екатеринбурге отмечен еще один тип урбанонимов, вписывающих город в окружающее географическое пространство: *Березовская* (Шла на Березовские золотые прииски [Худякова 2003: 317]), *Верхотурская* ул., *Сибирский* просп., *Уктусская*, *Шарташская* ул. и т. п. – менее 1 %. В Свердловске этот тип развился, охватив в качестве производящих множество географических объектов: названий ре-

гионов, населенных пунктов нашей области и страны в целом, рек, гор и проч.: *Алтайская* ул., *Крымский* пер., *Уральская*, *Астраханская* ул., *Балаклавский* тупик, *Асбестовский* пер., *Амурская*, *Исетская* ул., *Днепровский* пер. и пр. – около 20 % урбанонимов (все в форме прил. с суффиксом *-ск-*). Всплеск этот был не только количественным, но и качественным: оним уже не привязывался к направлению (дороге) на определенный объект, а выполнял меморативную функцию.

Годонимы *Богоявленская*, *Вознесенская*, *Никольская*, *Спаская* и *Успенская* ул. названы по смежным культовым сооружениям.

Урбанонимов, посвященных памятным датам, типа ул. *Девятого января*, *Октябрьской революции*, *Сорокалетия Комсомола...* не было (и сейчас их количество не превышает 1,5 %).

Условно-символические названия городских объектов тоже не были в чести: за почти двухвековую историю старого Екатеринбурга фиксируется лишь одно название подобного рода – ул. *Благодатный мыс* [Злоказов, Семенов 2000: 594]. Зато в последние полтора – два десятилетия это самый актуальный в нашем городе тип (*Агатова* ул., *Изумрудный* пер., *Самоцветный* бульвар, *Березовая* ул., *Липовый* пер., *Тополевая* ул., *Вересковый*, *Кративный*, *Цветочный* пер., *Смородиновая*, *Первоцветная*, *Брусничная*, *Черничная* ул., *Грибной* пер., *Бобровая* ул., *Лебяжий*, *Соловьиный* пер. и т. п.), начало формирования которого приходится на советское время, приблизительно на середину 1960-х гг., когда появляются первые названия данного типа [см.: Рабинович, Шерстобитов 1965].

Дескриптивные (описывающие положение объекта среди других природных или антропогенных, его форму, размер, функцию и т. д.) популярны как в старом (до 60 %): *Береговая*, *Монастырская*, *Грязная* ул., так и в новом Свердловске – Екатеринбурге (30 %): *Университетский* пер., *Косогорная*, *Ольховка* (по р. Ольховке) ул., *Набережный*, *Ближний* пер., *Большая* ул. и т. п. Эта группа онимов наиболее полно отражает основополагающие функции топонима – отвечая на вопросы: что это?, где это?, какой именно из подобных объектов?, формирует ассоциативные поля, составляя базовую часть знаний индивида об окружающем мире. Здесь наблюдается наибольшее разнообразие моделей: 1) прил. без суффикса: *Косая*, *Проезжая* ул.; 2) качественное прилагательное с уменьшительно-ласкательным суффиксом *-еньк-*: *Коротенькая* ул.; 3) относительное прилагательное с суффиксом *-н-*: *Болотная*, *Батарейная*, *Восточная* ул.; 4) относительное прилагательное с суффиксом *-ов-*: *Береговая* ул., *Почтовый* пер.; 5) относительное прилагательное с суффиксом *-ян-*: *Дровяная*, *Соляная* ул.; 6) относительное прил. с суффиксом *-ск-*: *Кладбищенская*, *Мельковская* ул.; 7) сложное прилагательное с соединительной гласной (*Новомельковская*, *Старовознесенская*, *Маловознесенская*, *Новоуктусская* ул.) или без нее (*Верх-Вознесенская* ул.) и т. п.

Итак, тенденции, намечившиеся во внутригородской топонимии в прошлые века, были, в той или иной степени, продолжены в XX в., что нашло

отражение в требованиях, предъявляемых к современному урбанониму: он должен быть системным (вписанным в стабильную систему других топонимов города), традиционным (построенным по традиционной модели), консервативным (неизменным в течение достаточно долгого времени, чтоб горожане успели его освоить), адаптированным (соотнесенным с историей, культурой, общественно-политическим строем), преимущественно однословным.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Бердников Н. Н.* Город в двух измерениях. – Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1976.

*Голомидова М. В.* Искусственная номинация в русской ономастике. Автореф. дис. на соискание ученой степ. доктора филол. наук. – Екатеринбург, 1998.

*Злоказов Л. Д., Семенов В. Б.* Старый Екатеринбург: Город глазами очевидцев. / под общ. ред. Г. П. Лобановой.

– Екатеринбург: ИГЕМО «Lithica»; Музей истории Екатеринбурга, 2000. – 608 с.

Екатеринбург. Исторические очерки (1723–1998). – Екатеринбург: Изд-во «Екатеринбург», 1998. – 228 с.

*Козлов А.* От ул. Перспективной до проспекта Ленина // Уральский следопыт. – 1973. – № 11. – С. 62–63.

*Мамин-Сибиряк Д. Н.* Город Екатеринбург. Исторический очерк // Екатеринбург. Штрихи к портрету. / Екатеринбург. Клуб миниатюр. кн. «Диамант». – Екатеринбург: Банк культурной информации, 2002. – С. 3–160.

*Мурзина И. Я., Кряжева Н. Г.* Екатеринбург – мой любимый город. – Екатеринбург: Изд-во «Сократ», 1998. – 159 с.

*Рабинович Р. И., Шерстобитов С. Л.* Улицы Свердловска: Справочник. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1965. – 216 с.

Свердловск. Путеводитель-справочник. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1973. – 308 с.

Улицы Екатеринбурга / Автор-сост. М. Ф. Худякова – Екатеринбург: Сред.-Урал кн. изд-во, 2003. – 336 с.

#### Данные об авторе:

Качалкова Юлия Александровна – соискатель кафедры русского языка и общего языкознания Уральского федерального университета, инспектор деканата филологического факультета Института гуманитарных наук и искусств.

Адрес: 620007, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51.

E-mail: fasmer@yandex.ru

#### About the author:

Kachalkova Julija Aleksandrovna is a Competitor of Russian Language and General Linguistics of Ural Federal University, Inspector of the Dean's Office of the Faculty of Philology Institute of the Humanities and Arts (Yekaterinburg).



Д. В. Нечепуренко  
Челябинск, Россия

## ГЕРОЙ-ПРОФАН В ПЕЛЕВИНСКОЙ ХАРАКТЕРОЛОГИИ

**Аннотация.** В статье даётся характеристика главному герою пелевинских произведений как одному из устойчивых типов героев, составляющих его характерологию. Данный тип рассмотрен в контексте ведущей философии творчества В. О. Пелевина – как инструмент реализации авторской задачи – духовного самоусовершенствования читателя.

**Ключевые слова:** персонаж, герой-профан, герой-гуру, дзэн-буддизм, просветление, В. О. Пелевин.

D. V. Nechepurenko  
Chelyabinsk, Russia

## HERO-THE PROFANE OF V. O. PELEVIN'S CHARACTEROLOGY

**Abstract.** The article describes the main character Pelevin's works as one of the stable types of characters that make up its characterology. This type is considered in the context of the leading philosophy of creativity V.O. Pelevin – as a tool of the author's task – the spiritual self-help reader.

**Keywords:** character, hero-the profane, a hero-guru, Zen Buddhism, enlightenment, V. O. Pelevin.

В произведениях Пелевина критики обычно выделяют два типа героя — «ученик» (главный герой) и «учитель» [Кузнецов 1996]. Для известно-го в критике типа героя «ученик» мы используем следующие определения: герой-профан, духовный искатель. Как известно, профан – человек, совершенно не сведущий в какой-либо области, невежда [Ожегов 1994: 543]. Очевидно, что герой «учитель» обладает неким знанием, философией, многое объясняющей в жизни, которую герой-профан хочет понять. Определение героя-профана как «поисковика» [Маркова 2003: 50] – не совсем точное, так как вести поиск может лишь тот, кто уже нашёл исходную точку (концепт) своего поиска, уверен в ней, видит цель, тот, кто может раскладывать мир в рамках устойчивых категорий на «хорошее» и «плохое», «правильное» и «неправильное», но главный герой Пелевина скорее ещё только пытается найти то (концепт), что сформирует его дальнейший путь и поиск. Он ещё ничего не потерял, чтобы искать, он, собственно, даже не уверен и в том, что именно мог бы потерять, что искать. Правильнее было бы назвать такого героя «духовным искателем». К примеру, в рассказе «Встречный напоминатель» женщины работницы фабрики «Буревестник» в чистом понимании слова «искать» ничего не искали, они просто пришли посмотреть на выставку, не зная о теории вибрационализма, либо другой теории, которой можно следовать, хотя, возможно, и ощущали некую тягу к высокому. Маловероятно, что они искали именно авангардную выставку и слышали именно об этой теории, к тому же, ознакомившись с экспонатами и послушав лекцию учёного, они стали себя явно некомфортно чувствовать.

– Вибрационализм, – сказал Никсим Сколповский, обращаясь к нескольким пожилым женщинам, по виду – работницам фабрики «Буревестник», непонятно как оказавшимся на авангардной выставке, – это направление в искусстве, исходящее из того, что мы живём в колеблющемся мире и сами являемся совокупностью колебаний [Пелевин 1991].

В этом рассказе профаны – героини. Однако мужской образ для творчества Пелевина более типичен, универсален. Первичной задачей для Пелевина является духовное пробуждение (просветление) читателя (обывателя) в духе дзэн-буддизма. Это главная цель творчества писателя. Но волнует писателя и внешний мир: политика, социальные проблемы. Это важные, актуальные, но вторичные в произведении проблемы, даже если они служат основным фоном происходящих событий. Так, например, одна из тем, которые разрабатывает Пелевин, – это тема исторического рубежа России: переход от советской власти к демократии, и шире – современного политического и экономического устройства России и мира («Generation 'P'», «S.N.U.F.F.», «Бэтман Аполло»). Политическая тема, в свою очередь, связана с духовной. Различные типы власти вырабатывают определённые типы сознания, свои стереотипы, тем или иным образом искажают естественное в человеке, порождают духовные и материальные проблемы, люди, как правило, не становятся счастливее: это показал период советской власти. Данная тема особенно сильно отразилась в романе «Омон Ра», затронута в повести «Затворник и Шестипалый», а также в рассказах «Миттельшпиль», «День Бульдозериста», «Вести из Непала». Но главная философия Пелевина – дзэн-буддизм – аполитична, с ней связана тема индивидуального духовного самосовершенствования.

Так как писатель обращается к дзэн-буддизму, то важно сосредоточиться на специфическом представлении о человеке в этой философии. При создании художественного произведения В. О. Пелевин часто исходит из важнейшего положения дзэн-буддийской доктрины, которая декларирует убеждённость в том, что наше тело иллюзия, сотворённая сознанием, и что каждый феномен (явление природы), включая наше тело, служит проявлением (действия) дхарм, или субатомных сил и частиц. Эта теория экспериментально подтверждается современной наукой, в частности, квантовой физикой

(труды Ф. Капры), её положения упоминаются в некоторых научных теориях, обогащают различные виды искусств. Сторонники этой концепции считают, что практик, достаточно хорошо контролирующей сознание, способен повлиять на то, каким образом и где субатомные силы и частицы должны себя проявить. Использование писателем подобных взглядов многим российским исследователям и читателям может показаться «сектанством». Но вряд ли это так: даосизм, традиционные направления буддизма в современном мире сектой не считаются, а напротив – величайшим завоеванием мысли ряда восточных стран (Индия, Китай, Япония, Вьетнам). «Официальная» мировая философия, давно изучаемая в научном мире, пустившая корни в различные области искусства (прежде всего в странах Азии): театр, литературу, живопись, музыку. Например, древнее китайское учение фэн-шуй имеет государственный статус в Малайзии, Сингапуре. Крупнейшие мировые корпорации и банки обращаются за услугами мастеров фэн-шуй, чтобы избежать ошибок в работе, карьере. Известно, что в архитектуре современного Гонконга учитывают принципы фэн-шуй. Это даёт возможность на практике проверить действенность этих древних восточных философских и эзотерических теорий. Результаты, конечно, могут зависеть от различных факторов. Однако если посмотреть в целом, то после возвращения в свободное практическое использование этих учений (фэн-шуй, традиционные боевые искусства некоторое время были запрещены даже в Китае), их внедрения в современный мир, стали говорить об экономическом чуде Азии – пресловутые «Четыре азиатских тигра» (Южная Корея, Сингапур, Гонконг, Тайвань). Не будет ошибкой добавить и стремительно развивающийся Китай. Традиционная восточная медицина черпает свои представления о физическом и психическом устройстве человека из трактатов именно этих философских школ буддизма.

Опора на восточную философию в художественной литературе вполне оправдана и имеет место быть, подобно тому, какое значение отводили в своём творчестве христианству такие писатели, как Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, Н. С. Лесков. В «Священной книге оборотня», например, говорится об обмане нас нашими (человеческими) органами чувств, если мы полагаемся на них в своих суждениях о мире: «Видишь цвета – синий, красный, зеленый? Они появляются и исчезают в твоём уме» [Пелевин 2007: 105]. Точно также, например, человеческий слух. Слуховая способность летучей мыши отлична от человеческой, нетопырь может слышать звуки, находящиеся вне сферы восприятия человеческого уха. «У неё очень интересные взаимоотношения с реальностью. Она сначала кричит, а потом вслушивается в отражённый звук и делает соответствующие выводы. Так что если не шевелиться, она может оставить нас в покое [Пелевин 2005: 111]... Как ты думаешь, что видит летучая мышь, когда до неё долетает отражённый от тебя звук?» [Пелевин 2005: 112]. Всё это было оговорено в философии дзэн-буддизма,

учитывается в современной науке [Вон 1999]. Вспомним роман «Жизнь насекомых». В приведённом ниже отрывке муха Наташа, подобно полноценному человеку одолеваема «своими» насекомыми. «...а потом послышалось тихое жужжание и Наташа ощутила лёгкий укол в ногу; она рефлекторно хлопнула по этому месту ладонью – под её пальцами что-то расплющилось, скаталось в крошечный шершавый шарик и отлетело в воздух» [Пелевин 2005: 88]. Смешением реальностей, различных уровней, существ, предметов писатель демонстрирует генетическую, космическую общность окружающего нас мира.

Дзэн-буддийское понимание устройства мира сегодня всё больше подтверждается наукой. Профессор квантовой физики из Кембриджа А. Рэй заметил: «Поскольку наше знание внешнего мира (если он существует!) мы получаем лишь на основе наших чувственных впечатлений, то уверены мы можем быть только в существовании сенсуальных данных (данных наших ощущений). Называние любого предмета из окружающего (всё, что мы действительно знаем) состоит в том, что наш ум получил информацию посредством мозга и органов чувств, которые согласуется с представлением об этом явлении действительности (предмете). Сегодня квантовая теория, созданная нашим разумом, идёт ещё дальше: настоящее существование внешнего мира, или, по крайней мере, его текущее состояние строго детерминировано тем обстоятельством, что сознающие умы его сейчас наблюдают» [Вон 1999: 63]. Постмодернист Ж. Делез также, оказывается, обращался к квантовой физике для объяснения своей философии. Описывая динамику бессознательного у Делеза, И. Ильин пишет: «...Делез допускает существование автономных парциальных объектов, минимальных по размеру и похожих на “следы” (любопытное совпадение с теорией следа Ж. Дерриды) элементов бессознательного, которых он наделяет корпускулярно-волновой природой (по аналогии с современной физической квантовой теорией света), которая якобы и организует неравномерно пульсирующий либидозный поток» [Ильин 1996: 114]. К чему же ведёт Пелевин? Кульминация его идеи – осознание того, что окружающая человека действительность по своей природе трансцендентна. На обыденном уровне сознания мы испытываем реальность, как некий обман чувств из-за наших грубых органов восприятия (например, мы не можем увидеть инфракрасное излучение, радиацию) и только в состоянии глубокого созерцания можем преодолеть феноменальный мир явлений, обусловленный нашими органами чувств, и достичь подлинного понимания вещей. Поэтому такие слова, как истина, ум, душа, интуиция и т.д., являются знаковыми в творчестве Пелевина.

Таким образом, чтобы разобраться в мире и обрести себя, герою-профану, начинающему свой Путь, необходимо уяснить принципы философии дзэн, в чём ему и помогает герой-гуру. Приведём примеры из произведений, в которых писатель использует философию дзэн-буддизма.

– Из каждого колодца ты можешь что-нибудь вынести. Они содержат бесценные сокровища. Точнее, сами по себе они ничего не содержат, и ты выходишь оттуда таким же, как вошёл. Но в них ты можешь заметить то, что есть у тебя самого.

Митя погружился в размышления и остаток пути шёл молча.

– Я никаких сокровищ там не заметил, – сказал он, когда оба вернулись на площадку под маяком. – Я просто за один миг увидел свою жизнь. И даже больше.

– Вся жизнь, – ответил Дима, – и, как ты выразился, даже больше, существует один миг. Вот именно тот, который происходит сейчас. Это и есть бесценное сокровище, которое ты нашёл. И теперь ты сможешь поместить в один миг всё, что хочешь – и свою жизнь, и чужую.

– Но я не вижу того, что я нашёл, – сказал Митя.

– Потому что ты нашёл то, что видит, – ответил Дима [Пелевин 2005: 190].

...О том, что существует некий колодец, которым можно пользоваться. Точнее, сначала им нельзя пользоваться, потому что на первой позиции в нём нет воды, на второй её нельзя зачерпнуть, а на третьей её некому пить. Зато потом всё приходит в норму. Если я не путаю. А смысл примерно в том, что мы носим в себе источник всего, что только может быть, но поскольку первая, вторая и третья позиции символизируют недостаточно высокие уровни развития, то на них этот источник ещё не доступен» [Пелевин 2005: 185].

Как известно, читатель невольно, порой, отождествляет себя с главным героем. Пелевин особым образом выстраивает поэтику своих произведений, чтобы читатель мог через героя-профана двигаться навстречу Просветлению. Речь идет о специфическом художественном эффекте, запланированном автором, проявляющемся, в том числе, в непосредственном воздействии на сознание читателя. На внешнем, развлекательном уровне произведения читатель остаётся на своём привычном в реальной жизни бытовом уровне (типе) мышления. Но если брать более глубокий уровень, то перед внимательным и думающим читателем открывается особая художественная реальность. Здесь он испытывает намного более глубокие и серьёзные чувства, решает свои личные и вечные проблемы, а не просто получает удовольствие от лёгкого, весёлого, увлекательного чтения.

Авторская задача представляется нам так: в конечном понимании человек осознаёт, что всё, испытываемое нашим сознанием как феноменальный мир, в действительности пусто. Конечная реальность, являющаяся пустотой, воспринимается обывательским сознанием как феноменальный мир ввиду загрязнения нашего разума. Такие философские воззрения излагали виднейшие философы Древнего Востока (Бодхидхарма, Авалокитешвара, Люй Дунбинь). В. Пелевин отмечает: «Буддизм меня привлекает еще и потому, что помогает очистить голову от мусора современной жизни. Я терпеть не могу всю эту шумиху, она отвлекает меня от работы» [Пелевин 2013: электронный ресурс]. «Очи-

стить голову от мусора...» – именно это он и предлагает читателю своих произведений, знакомя их с дзэн-буддизмом. Осознав, что элементы, составляющие индивидуальность (форма, чувства, мысленное восприятие, сознание) «пустотны», человек обретает освобождение от привязанности к собственному «я», и тем самым достигает понимание того, что «я» на трансцендентном уровне нереально. Освободившись от собственного «я», всего привычного, бытового, что всегда принималось за единственно истинную реальность, человек становится одним целым с Высшей Реальностью, с настоящей реальностью природной действительностью, с истиной.

Как минимум, Пелевин заставляет задуматься. Некоторые считают, что у Пелевина нет веры в Бога или в существование души, многие могут назвать творческую концепцию писателя путаницей, к тому же сам Пелевин каждый раз может заново придумывать художественный образ-схему устройства мира и человека. Однако, на наш взгляд, никакой путаницы у Пелевина нет. Он достаточно ясно и точно отвечает на сложные вопросы. «Я вовсе не собираюсь утверждать, что моя трактовка единственно правильная, но мне эта книжка с первых же страниц напомнила нечто горячо любимое – все эти сборнички дзэн-буддистских коанов – «Застава без ворот», например. Есть некий герой-ученик – Петр Пустота, Петька – и есть масса учителей – в одном мире Чапаев, в другом главврач психушки. И между учеником и учителями постоянно идёт диалог. Как и Сократ, дзэнские учителя старались, чтобы ученик сам дошёл до истины – думать можно только самому. Вся разница – Сократ старался расшевелить рассудок ученика, а дзэн-буддисты – «абсурдок». В переводе на западный язык коан – это парадокс. Перед человеком внезапно выпрыгивает стена абсурда, он разбивает об неё лоб, и если он при этом разбивает лоб настолько сильно, чтобы пробиться на ту сторону – он пробивается на ту сторону» [Визель: электронный ресурс]. М. Визель также отмечает, что кроме В. О. Пелевина дзэн-буддизм в русской литературе использовался В. Шинкаревым в «Максиме и Фёдоре», в творчестве певца Б. Гребенщикова. С. Кузнецов также находит дзэн-буддизм у Пелевина: «Отношение к авторитетам самого Пелевина ближе к тому же дзэн-буддизму, в котором непочтительное обращение с изображением или именем Будды только подчёркивает верность его учения [Кузнецов: электронный ресурс].

Произведения Пелевина учат читателя постигать предмет одновременно с разных сторон, тогда как обыденному знанию (линейному интеллекту) свойственно одностороннее восприятие и понимание. Цель – постижение трансцендентальной и феноменальной сторон реальности, формирование определённого типа личности. Для понимания характеристики Пелевина большое значение имеет понятие «пустота». Что оно может обозначать? Есть предположение, что понятие «пустота» может относиться к буддийскому положению об отрешении от мирских удовольствий и материальных благ. Но философед Вон-Кью-Кит из буддийского мона-

стыря Шаолинь находит, что в действительности, в буддийском учении не говорится ничего против верующих мирян, вкушающих законные радости и блага, хоть им и советуется не потворствовать человеческим слабостям [Вон 1999]. Говорится ли всерьёз у Пелевина об аскезе? Нет. Если и говорится, то опять же с иронией, гротеском. Вспомним способ просмотра Гиреевым телевизора в «Generation 'П'» и само изображение писателем этого персонажа. Пустота в данном случае не означает полного отсутствия, «отречения», «нигилизма», точнее будет сказать, что это отсутствие феноменов. Иными словами, писатель не требует от личности ничего запретного, кроме ясного сознания, здоровой, железной логики, чтобы адекватно воспринимать мир и вести себя в нём, несмотря на многочисленные преграды, наносной информационный мусор. Для самоусовершенствования от человека не требуется ни ратных подвигов, ни самопожертвования, ни, тем более, ухода в монастырь. Человеку не следует искать высшее и божественное вне себя, поскольку все люди изначально носители этой природы и являют её частью, состоят из одного и того же «строительного материала», что и предполагаемое высшее (природа, Бог, Будда). Пелевин обращается к мировым религиям, даже мистицизму, чтобы найти смысл жизни и объяснить его устройство. В своём творчестве писатель демонстрирует то, что говорится в Евангелии, но, возможно, с непривычной стороны: «...не следует искать Царства Божия вне вас. Ибо вот, Царство Божие внутри вас есть» (Евангелие от Луки (17, 20-21)) [Библия 1994: 97]. Эта проблема отчётливо прослеживается в романе «t»: Оптина пустынь, образы Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского.

Учитывая схожесть всех мировых религий, их обращение к человеческой душе, обратимся к восточным: ислам, суфизм, буддизм. В исламе основой человеческой жизни считается рух – дух Божий; в индуизме атман внутри (человека) – выражение Брахмана, Всеобщего Духа. Что предлагает Пелевин взамен всех религий, если ни одной он не отдаёт предпочтения? Он считает, что человек, обладающий полноценным видением, постигнув реальность, неотъемлемой частью которой он является, понимает, что она неразличима. Хотя Бог, которого у Пелевина заменила категория истины, постоянно является объектом размышлений главных героев, здесь едва ли найдутся традиционные «восхваления» в его адрес. Он нейтрален, словно это некая научная теория об устройстве мира, закон о космическом порядке вещей. Достижение рая на небесах не является целью для писателя, несмотря на наличие в его творчестве проблемы спасения. Поскольку нравственная чистота – это всего лишь естественное условие, предваряющее духовное развитие, то и совершение благих дел – не самоцель, поэтому и не предмет для изображения, если они и имеют место быть, то о них упоминается вскользь. Главному герою можно их вообще не совершать, так как главное – внутренняя работа над собой. Можно сколько угодно заниматься благотворительностью, строить

храмы, но при этом остаться духовно недалёким человеком.

Большая часть повествования у В. О. Пелевина обращена к сознанию читателя. Испытывающему трудности в чём-либо не мешало бы найти доброго, обладающего обширными познаниями друга-наставника, чтобы он направил в нужное русло и указал на сделанные ошибки. На такую роль друга-наставника ненавязчиво претендует сам писатель и очень удачно её исполняет. Он выступает в роли гуру, которого как бы и нет (читатель сам выбирает книгу, сам покупает, читает, размышляет).

Для истинного почитателя творчества В. О. Пелевина жизненно важно решение определённого ряда проблем и тяга к деятельному познанию. Это размышления, представления о человеке как о целой вселенной, можно ли представить человека ею? Способен ли человек создать собственный рай или ад, что он может сотворить и каким образом? Как он может спасти других, если спасает себя – и так далее. В своём поиске решения этих проблем писатель большие надежды возлагает на опыт, чем на книжное знание (которое не отрицает полностью). Поэтому Пелевин часто использует в поэтике игру, трёхмерность (компьютерные приёмы), стилевое многообразие, синтез, интуитивизм, спонтанность, мистицизм, а не академические правильность и планомерность. Всё это для того, чтобы достичь эффективного контакта с читателем, чтобы тот не ушёл от непосредственного опыта философского постижения мира, так как суть духовного совершенствования зиждется на практическом, а не только на рассудочном познании, внешних действиях. Можно много и усердно размышлять о благородстве и справедливости, читать их описания, представлять себя таким, но если никак не проявлять себя практически в этом ключе, то это пустое времяпрепровождение, и человек остаётся таким же невеждой, каким был. Самое правильное и эффективное, когда взгляды человека формируются на его личном опыте, а не только на вере или авторитете одних лишь священных писаний, литературной классики, мировых философов, личной симпатии.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Библия. – М.: Российское Библейское Общество, 1994.
- В. Пелевин: история России – это просто история моды [Электронный ресурс]. – URL: <http://pelevin.nov.ru/interview/o-gaz/1.html> (дата обращения: 23.05.2013)
- Визель М. Легко ли не быть Пелевиным? [Электронный ресурс]. – URL: <http://pelevin.nov.ru/stati/o-legko/1.html> (дата обращения: 23.05.2013)
- Вон К.-К. Энциклопедия дзэн: пер. с англ. – М.: Фаир-пресс, 1999.
- Ильин И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. – М.: Интрада, 1996.
- Корнев С. Столкновение пустот: может ли постмодернизм быть русским и классическим? (Об одной авантюре Виктора Пелевина) // Новое лит. Обозрение. – 1997. – № 28. – С. 244–259.
- Кузнецов С. Василий Иванович Чапаев на пути войны // Коммерсантъ-Daily. – 1996. – 27 июня.

*Кузнецов С.* Пелевин: тот, кто управляет этим миром [Электронный ресурс]. – URL: <http://pelevin.nov.ru/stati/okuzp/1.html> (дата обращения: 23.05.2013)

*Маркова Т. Н.* Проза конца XX века: Динамика стилей и жанров. Материалы к курсу истории русской литературы XX века. – Челябинск, 2003.

*Ожегов С. И.* Словарь русского языка: ок. 57000 слов. – Екатеринбург: Урал-Советы, 1994. – 800 с.

*Пелевин В. О.* Жизнь насекомых: Избранные произведения. – М.: Эксмо, 2005.

*Пелевин В. О.* Священная книга оборотня. – М.: Эксмо, 2007.

*Пелевин В. О.* Синий фонарь. – М.: Текст, 1991. .

**Данные об авторе:**

Нечепуренко Дмитрий Валерьевич – соискатель кафедры теории массовых коммуникаций Челябинского государственного университета; преподаватель литературы Южно-Уральского многопрофильного колледжа (Челябинск).

Адрес: 454038, г. Челябинск, ул. 50 лет ВЛКСМ, 1

E-mail: dsyan@mail.ru

**About the author:**

Nechepurenko Dmitriy Valerievich is a Researcher of the Department of Mass Communications of the Chelyabinsk State University; the Teacher of Literature of the South Ural Versatile College (Chelyabinsk).

## ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 82-32 ББК Ч426.83.9(=411.2)

Т. В. Садовникова  
Челябинск, Россия

### ПОЭТИКА АФГАНСКИХ РАССКАЗОВ О. ЕРМАКОВА

**Аннотация.** В статье рассматривается проблематика и поэтика «Афганских рассказов» О. Ермакова в их журнальной версии, что позволяет очертить контуры авторской концепции в осмыслении «той» войны. Особое внимание уделяется пространственной организации текстов, системе мотивов, архетипическим образам и интертекстуальным отсылкам.

**Ключевые слова:** военная проза, система мотивов, мотив одиночества, образы-архетипы.

T. V. Sadovnikova  
Chelyabinsk, Russia

### POETIC MANNER OF ERMAKOV'S "AFGHAN STORIES"

**Abstract.** Article is dedicated to comprehension of problems and poetic manner of Ermakov's "Afghan stories" that allows to reveal author's conception in description of Afghan war. Special attention is devoted to chronotope, motive system, an archetypal artistic figures and intertextual references.

**Keywords:** military prose, motive system, motive of loneliness, an archetypal images.

«Афганские рассказы», впервые опубликованные в октябрьском номере журнала «Знамя» за 1989 г., – первый подход О. Ермакова к осмыслению афганского синдрома и афганского излома. Это боль, которая никогда не оставляет писателя, бывшего участника «той» войны, заставляя вновь и вновь возвращаться к избранному однажды материалу. Свидетельством такого возвращения может служить и тот факт, что в книжной публикации 2007 года шесть текстов, составивших первоначальный вариант «Афганских рассказов», даны уже без объединяющего заглавия и в окружении пяти более поздних текстов, что, как полагает О. Ключинская, «дает основания предполагать, что в последующем они все могут образовать новый цикл под новым названием» [Ключинская 2010: 41]. Однако именно в их первоначальном виде рассказы обнаруживают контуры авторской концепции в осмыслении «той» войны и становятся отправной точкой в понимании поэтики всей «афганской» прозы О. Ермакова.

В основе поэтики «Афганских рассказов» лежит противопоставление двух пространств, которое поддерживается системой мотивов и лейтмотивов.

Афганская война – война, введущая на чужой территории, что задает хронотоп «чужого», противопоставленный хронотопу «родного». В шести текстах цикла идет постепенное движение от «своего» к «чужому» и отчуждению «своего». Диада «свое» – «чужое», реализуемая на пространственном уровне, мифологична, и эта отсылка неслучайна: уже в «Афганских рассказах» О. Ермаков начинает конструировать свой миф об афганской войне, максимально полно развернутый в романе «Знак зверя», что, однако, не мешает автору быть предельно точным, а порой и натуралистичным в деталях.

Первый рассказ цикла, «Весенняя прогулка», рисует ситуацию прощания с «родным» перед отправкой в армию, где могут послать «на эту войну» (сюжетная ситуация, актуализирующая мотив ухо-

да). Герой прощается прежде всего с родной природой, образ которой выписан предельно зримо, объемно, поэтично и дан в цвете (зеленый и желтый как цвета жизни), звуке (пение птиц, гудение шмелей), запахах. Природа одушевлена и одухотворена, она созвучна мыслям и чувствам героя. Герой «присваивает» себе это пространство, свидетельством чего могут служить наименования, которые он дает природным объектам вокруг заброшенной Деревни: Кофейные пруды, Лисий холм, родник Бог Бедуинов. Пространство мифологизируется: перед нами Эдем, где есть только двое – Он и Она (Ермаков настойчиво избегает названия по имени; имя девушки вовсе не появится в тексте, имя ее спутника в ее устах прозвучит лишь единожды). Диссонансом в этот мир врывается упоминание о чужом пространстве, что закреплено во введении в повествование природных же образов, намечающих мотив тревоги. Это образ змеи, сбежавшей от людей и теперь пугающей человека лошади, старой хищной птицы, парящей в небе, чей «резкий и сухой злобный вскрик»<sup>1</sup> (88) так напугал героиню.

Действие второго рассказа, «Н-ская часть провела учения», перенесено в Афганистан; резкий контраст с первым текстом закреплен на стилистическом уровне: поэтические образы первого текста сменяет стиль военного донесения, что зафиксировано уже в названии рассказа. «Чужое» пространство маркировано несколькими образами, поданными предельно сдержанно и вводящими мотив пустоты: благоухание и многоцветие природы сменяется образом голых скал, над которыми периодически вспыхивают «оранжевые солнца» осветительных ракет; многозвучие заменяется однообразным, тягучим гулом летящих самолетов и разрывами бомб;

<sup>1</sup> Цитаты из рассказов с указанием страницы приводятся по следующему изданию: Ермаков О. Афганские рассказы // Знамя. – 1989. – № 10.

пьянящие природные запахи сменяет запах пороха и крови; цветущий май остался в прошлом, на смену ему пришла поздняя осень. На мифопоэтическом уровне это пространство можно соотнести с пространством ада, откуда человек выбраться уже не может. Здесь не действуют моральные императивы, а желание помочь ближнему если и возникает, то отделяет человека от других. У человека обостряется чувство страха («в животах стоял холод»), порой заполняющее все пространство вокруг, что актуализирует леонидандрееские экзистенциальные сущностно-категории: Красный Смех, Молчание, Бездна. Преодоление страха смерти возможно лишь через добровольное ее приятие (путь, выбранный сержантом, который во избежание мучительного плена взрывает под собой гранату): «бытие-к-смерти», по Хайдеггеру, осуществилось.

Серединные тексты цикла, «Зимой в Афганистане» и «Марс и солдат», обнаруживают сопряженные «своего» и «чужого» пространства, однако векторы движения здесь различны.

Место и время действия рассказа «Зимой в Афганистане» обозначено в его заглавии. Зима – это время года, когда военные действия почти не ведутся, а потому внимание сосредоточено на военном быте, который высвечивает разобщение солдат. Здесь нет свойственного прозе о Великой Отечественной войне изображения военного братства, вместо целого – одиночки, распределенные по «кастам». Таким образом, человек, изначально оказавшись на чужой территории, даже в окружении своих соотечественников лишен чувства «своего» пространства. Пространство, куда вынужденно помещен герой, антиэстетично: здесь «пахло соляжкой, табаком и грязной одеждой» (95).

Чувство «родного» пространства приходит к герою только в воспоминаниях. Именно они составляют серединную часть рассказа. Возникающие здесь образы и стиль изложения контаминируют с начальным текстом цикла. Пространство родного города выписано зримо и поэтично, герои лишены имен и обозначены как Он и Она, что вновь обращает нас к мифологеме рая. Пространство мирной жизни – это культурное пространство, маркированное образом домашней библиотеки и «старинных книг, потертых, тяжелых, урюмых» (99). Особенно в этом ряду выделяется сборник стихов «китайских поэтов эпохи Тан» с «шуршащими, звенящими и шепчущими именами» (99), противопоставленными даже не именам, а кличкам воюющих в Афганистане. И знаком тревоги в этом мирном и родном пространстве откликается стихотворение Ду Фу «Прощание новобрачной», замыкающееся словами «Когда в деревне женится солдат, / То радоваться рано...» (99). Выбор цитируемого поэта неслучаен: Ду Фу в своих лучших текстах отождествлял собственные страдания со страданиями всего китайского народа. В контексте рассказа это дает возможность соотнести судьбу Стодоли, предсказанную пятистишием, с судьбой многих, попавших на «ту» войну.

Финал рассказа возвращает нас к «чужому» пространству и военному быту, описание которого дано в стилистике военного донесения: короткие, в

основном простые предложения, рисующие тягостное существование солдата в условиях войны, которая обезличивает человека, чему пока еще герой пытается сопротивляться (в «Знаке зверя» сопротивление уже окажется бесполезным).

Так, герой по воле сослуживцев теряет свое настоящее имя: из Стодоли он превращен в Дулю. Замена имени символична. Настоящая фамилия героя содержит отсылку к мифологическому образу «доли» – судьбы, участи. Дуля же – это «кукиш», «фига», пустое место. И участь героя, человека верующего и за веру терпящего мучения, – либо сохранить свое лицо в глазах окружающих и потерять себя, отказавшись от веры, либо стать презируемым всеми, но сохранить внутреннюю целостность. Герой выбирает второй путь, и его муки автор заставляет нас рассматривать в контексте мучений, выпавших на долю протопла Аввакума, имя которого упоминается в рассказе и фрагмент из «Жития» которого цитируется. Выбор цитируемого фрагмента позволяет вывести бытовую ситуацию, в которой оказался Стодоля, в пространство бытия. Герою, как и протоплау когда-то, приходится рассуждать, «проповедовать ли слово божие или скрыться где-нибудь», в «зиму еретическую» (емкая аввакумовская метафора хорошо определяет отношение к вере советского человека) «говорить или молчать» (100). Не зря Стодоле, поставленному перед нелегким выбором, «мерещилось, что когда-то это было». Эта фраза, размыкая пространство быта в бытие, вводит в текст и архетип войны, что поддерживается следующим рассказом, где уже в названии появляется имя бога кровавой войны Марса, а в образной структуре соотносятся два образа – Сорокопутова, солдата Афганской войны, и не названного старика, в образе которого угадываются черты солдата Великой Отечественной.

Рассказ «Марс и солдат» начинается с описания «своего» пространства. На сей раз О. Ермаков точно обозначает место действия – Москва. Но, несмотря на конкретику, пространство символично. Москва – сердце России, ее столица, город, метонимически всю Россию и маркирующий. Время действия – зима, что связывает данный рассказ с предыдущим и становится знаком вторжения «чужого» пространства – это зимний Афганистан, где в тесном гроте ожидает неминуемой смерти пленный Сорокопутов.

Предпоследний рассказ, «Пир на берегу фиолетовой реки», показывает движение от «чужого» к «своему» и укрупняет зазвучавший еще в первом рассказе в пределах одной фразы («Хочешь, мы вернемся через два года?») (90) мотив возвращения. Сюжетно это движение мотивировано отъездом отслуживших солдат домой. Скупое описание военной базы в Афганистане контрастирует с отличающимся яркостью и многозвучием описанием Ташкента, «города женщин» (116), приближающего героев к Дому.

Завершающий цикл рассказ «Занесенный снегом дом» дает страшную ситуацию восприятия «своего» пространства как «чужого», враждебного. «Свое» пространство – это «деревянный дом с оранжевой крышей» (122), где женщина ждет воз-

вращения своего мужчины (актуализируется мотив возвращения; значимо и отсутствие имен, как и в первом рассказе; все это закольцовывает повествование внутри цикла).

Образ Дома в тексте приобретает статус архетипа. Из окон дома видна «луковка древней церкви Иоанна Богослова» (122) и улица, «по которой придет мужчина, воюющий на Востоке» (123). Так через соответствующие образы намечается мотив веры и дороги. Мотив дороги, заданный уже в «Весенней прогулке» (рассказ открывает образ «мягкой полевой дороги», 83), развивается через дважды упоминающуюся в повествовании картину Ван Гога «Красные виноградники в Арле», где рядом со сборщицами винограда по дороге, больше напоминающей бликующую от солнца реку, идет мужчина, лица которого не видно, есть лишь общие очертания фигуры. «Жуткие багровые мазки» (123) и черная фигура на дороге пугают женщину, воспринимающую бродягу как страшного вестника, спешащего в неизвестном направлении.

Выбор картины может быть мотивирован ее сюжетом: у Ван Гога пейзаж обретает притчевый характер – собирающие виноград люди становятся символом жизни, ее изобилия. У Ермакова этот сюжет углубляется, акцент смещен на человека, идущего мимо работающих людей: мирная жизнь с ее радостями остается где-то в стороне от него, он одинок и бесприютен, что вводит мотив отчуждения и в перспективе смерти. Цветовая гамма полотна усиливает мотив тревоги: желтое закатное солнце как будто расплавляет все вокруг, под его лучами листва виноградника отливает тревожным красным цветом, который ближе к земле переходит в фиолетовые тона (фиолетовый цвет был вынесен в заглавие предыдущего текста, что еще теснее сплавляет отдельные рассказы внутри цикла).

В тексте рассказа мотив тревоги углубляется через природные образы. За окном была «поздняя осень» (123) (в предыдущих рассказах цикла поздняя осень маркировала всегда «чужое» пространство), «сад был черен и гол» (125), «был пуст» (125) (мотив пустоты окружающего пространства тоже связан с «чужим» миром), его покинули горлицы (эта птица из отряда голубиных в мировой культуре является символом человеческой души; улетевшая птица вводит в рассказ мотив смерти). Кульминацией в развитии мотива пустоты становится мотив холода – женщина никак не может согреться. Дом – традиционный символ уюта, тепла, наполняется иным содержанием: отчуждение от «своего» пространства состоялось.

Итак, человек в художественном мире О. Ермакова замкнут в пространстве войны, которое распространяет свое влияние даже на пространство мирной жизни, подчиняя и преобразуя его.

Все шесть сюжетно разнородных текстов, пространственно тяготеющих к двум точкам, объединяет лейтмотив одиночества. Слово «один» трижды повторяется уже в начале первого текста цикла: герой мечтает оказаться один на один с родным ему природным миром. Это одиночество желанное, дающее человеку максимальную степень сближения с

миром и погружения в себя. В следующем рассказе цикла одиночество становится привычным и пугающим состоянием человека: быть рядом здесь вовсе не означает быть вместе. В ситуации войны, ведущейся в «чужом» пространстве, человек экзистенциально, беспощадно одинок. Отчуждение, одиночество – состояние, в котором пребывает Стодоля, герой текста «Зимой в Афганистане». И одиночество здесь становится, с одной стороны, выбором самого героя (его финальные слова «Я верую!» дают ему возможность сохранить внутреннюю цельность), с другой стороны, – это состояние обусловлено самой ситуацией войны, в которую герой, как и многие, втянут помимо своей воли.

Кульминации мотив одиночества впервые достигает в рассказе «Марс и солдат», оба героя которого безмерно одиноки. Это подчеркнуто их пространственным положением (Сорокопутов заперт в гроте, старик находится в своей крохотной квартирке один) и внутренним состоянием, обрисованным через внутренние монологи и несобственно-прямую речь. Лейтмотив одиночества углубляется через интертекстуальную отсылку к текстам С. Есенина, любимого поэта старика: «Он читал про суку и ее щенят, про корову и ее теленка, про ушедшую молодость, про клен опавший, про избы с голубыми ставнями, про ушедшую молодость, отцветшие черемухи и яблони» (109). Одиночество лирического героя и персонажей этих есенинских текстов обусловлено различными причинами, но присутствует, в большей или меньшей степени, в каждом из них, большинство текстов является хрестоматийным, а потому легко восстанавливается в памяти читателя. Процитирован же напрямую лишь один текст, менее известный широкому читателю, – «Памяти Брюсова»:

Мы умираем,  
Сходим в тишь и грусть,  
Но знаю я –  
Нас не забудет Русь...

Казалось бы, в процитированном фрагменте звучит вполне жизнеутверждающий мотив памяти, но именно эти строки дали старика с огромным трудом: «У старика задрожала выпяченная нижняя губа, задрожала нижняя челюсть, задрожала голова, и увесистая соленая капля шпокнула по странице» (110). Все это «выворачивает» заданный озвученным есенинским текстом мотив: вместо памяти – беспомыслие и тотальное одиночество. Среди процитированных строк из этого же текста есть и такие: «Но все же были мы / Всегда одни», и именно они в большей степени объясняют и состояние, и положение героев: одиночество Сорокопутова перед лицом мироздания, одиночества старика среди густонаселенного города.

В контексте рассказа старик и Сорокопутов воспринимаются как Отец и Сын. Этот архетипический мотив поддерживается архетипическими же образами Матери и Ребенка, просвечивающими сквозь есенинские строки («читал про суку и ее щенят, про корову и ее теленка»). Все это выводит мо-



тив одиночества за пределы реального пространства в пространство вневременное.

Мотив одиночества в рассказе «Пир на берегу фиолетовой реки» связан с мотивом возвращения: вывод колонны из Афганистана сопряжен с необходимостью влиться в мирную жизнь, которая выталкивает героев, как выталкивает их из поезда проводник, не ведающий о том, что где-то вообще ведется война. Невозможность возвращения подчеркнута растянутостью событий во времени (показательное долгое ожидание вылета из Кабула). Время отмеряется короткими временными отрезками, как в военных донесениях («Прошло полчаса», «Прошло еще полчаса»): возвращение оказывается бесконечным, неслучайно в финале рассказа герои еще не добираются до дома. И дело здесь не столько в невозможности физического перемещения в пространстве, сколько в неспособности человеческой психики мгновенно перестроится с «военного» лада на «мирный». Для прошедших Афганистан одиночество становится лейтмотивом жизни, как, впрочем, и для всех, соприкоснувшихся с той войной, о чем свидетельствует судьба женщины, героини последнего текста, которая так и не дождалась своего мужчину, воюющего на Востоке. Поразителен экспрессионистский и в то же время бесстрастный финал рассказа: «Сереющую кожу лица порвали морщины, на виске вспучилась жила, под глазами расплылись темные полукружья, – женщина с обезьяньим лицом вскрыла конверт» (128). Эти пронзительные финальные строки дают понять: одиночеству женщины

#### **Данные об авторе:**

Садовникова Татьяна Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики преподавания литературы Челябинского государственного педагогического университета (Челябинск).

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

E-mail: tavsa@mail.ru

#### **About the author:**

Sadovnikova Tatyana Valeryevna is a Candidate of Philology, Assistant of Professor in Literature and Methods of Teaching Literature Department of Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk).

нет предела, остается только экзистенциальная тоска в ожидании своей смерти.

Экзистенциально проблематике рассказов отвечает и избранная автором субъектная организация текстов. Будучи участником описываемых событий, О. Ермаков предельно точно, а порой и натуралистично описывает происходящее, что отвечает поэтике «окопной правды», свойственной, в частности, «лейтенантской прозе».<sup>2</sup> Автор занимает предельно отстраненную позицию, продолжая традиции «новой прозы» В. Шаламова: «Афганские рассказы» О. Ермакова выписаны с точностью документа, но при этом не документальны; прямая авторская оценка изображаемого отсутствует. Автор часто, но ненадолго доверяет слово героям через несобственно-прямую речь и внутренние монологи, что в еще большей степени объективирует повествование. Писателю важно втянуть читателя в диалог, шокировав его, заставив задуматься, соотнеся описанное с личным опытом. В целом же найденные здесь принципы организации повествования и ведущие мотивы будут отражены во всей «афганской» прозе О. Ермакова, углубляясь и трансформируясь от текста к тексту.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

*Ермаков О.* Афганские рассказы // Знамя. – 1989. – №. 10. – С. 83–128.

*Клочинская О.* Повесть Олега Ермакова «Возвращение в Кандагар»: Научное издание. Серия «Литературные направления и течения». Вып. 35. – СПб.: Факультет филологии и искусств СПбГУ, 2010. – 42 с.

<sup>2</sup> Мысль о «поэтике участника» в новой военной прозе детализирована в диссертации Д. В. Аристова, защищенной в Перми в 2013 г.

Н. П. Хрящева  
Екатеринбург, Россия

## МИФ О СПРАВЕДЛИВОМ ПРАВИТЕЛЕ В РОМАНЕ А.Л. ИВАНОВА «СЕРДЦЕ ПАРМЫ, ИЛИ ЧЕРДЫНЬ – КНЯГИНЯ ГОР»

**Аннотация.** Статья посвящена анализу образа главного героя романа А. В. Иванова «Сердце Пармы». Автор анализирует принципы изображения героя в соответствии с жанровой структурой произведения как романа-мифа. Определяются черты справедливого правителя в образе Михаила Великопермского в соотношении с реальными историческими фактами, что позволяет увидеть процесс мифологизирования реальности в романе, а также место образа главного героя в его жанровой структуре.

**Ключевые слова:** Иванов, Сердце Пармы, роман-миф, образ героя, романский герой, система персонажей, двойственность.

N. P. Hryatscheva  
Yekaterinburg, Russia

## THE MYTH OF A JUST RULER IN A. IVANOV'S NOVEL "THE HEART OF THE PARMA"

**Abstract.** The article is devoted to analysis of the main character of the novel Ivanov's "Heart of Parma". The author analyzes the principles of the image of the character, in accordance with the genre of the novel structure of the work as-myth. The defining feature of a just ruler in the image of Michael Velikopermsky in correlation with the real historical facts, that allows you to see the process mythologising reality in the novel, as well as the place of the main character in his genre structure.

**Keywords:** Ivanov, The Heart of Parma, novel-myth, the image of the character, novel character, a system of characters, the duality.

Замечания современной критики по поводу повторяемости типа главного героя в романном творчестве Ал. Иванова до известной степени определяется тем, что она игнорирует жанровую специфику его творений. Перед нами не вполне романский герой, а персонаж другого жанра – романа-мифа<sup>1</sup>, чем и обусловлено двойное конструирование образа героя: черты мифологической предзаданности сочетаются в таком типе героя с романским становлением.

Такого рода моделирование центрального персонажа наиболее характерно для романов Ал. Иванова на исторические темы. В «Сердце Пармы, или Чердынь – княгиня гор», «Золото бунта, или вниз по реке теснин». В «Сердце Пармы...» князь Михаил как герой, данный в развитии, в неповторимости своей индивидуальной судьбы и своего внутреннего мира, в острой конфликтности с окружающим обществом, т.е. как романский герой постоянно подвергается редукции. Она осуществляется, главным образом, посредством наложения на романские черты мифологических способов создания персонажа. Эти способы в данной статье мы и постараемся рассмотреть.

Некая двойственность мировосприятия в образе князя Михаила задается автором изначально. Свидетельство тому – изображение его детства. Княжича Мишу интересовали не христианские чудеса: «хождение по водам, обращение камней в хле-

бы и вознесение» [Иванов 2010: 67]<sup>2</sup>, о чем читали ему приставленные отцом, князем Ермолаем, монахи, а сказочные: «вековые чаши с болотами и буреломами, дикие звери и яростные стихии... витязь у тына... и избушка на курьих ножках... а главное – неизъяснимые силы природы и судьбы» (67). И когда отец «поменял» принадлежащее ему Верейское княжество в центре Руси на Пермь Великую, то нравящаяся сыну «нерусская жуть» словно материализовалась, плотно обступив мальчика. И она его не пугала, что было для взрослых непонятно и странно, поэтому они стали относиться к княжичу «как к божьему человеку, вроде юродивого» (67, 68). Но и в Усть-Выме мальчик был также одинок, как и в Верее. Душа княжича спала.

Тот факт, что пробудил ее не человек, а Золотая Идолица, Вагийома, украденная русичами у вогулов (вогулы – старое название народов манси), – этот факт оказался определяющим как в частной, так и в княжеской судьбе Михаила. Что же его сделало таковым? Встреча разных людей, собравшихся в горнице князя Ермолая, с Золотой Бабой явит собой экспозицию основной – мистико-фантастической линии романа, «выросшей» тем не менее, на вполне реальной силе пермского язычества. Не случайно, эта встреча ощутится ударом по душе всеми присутствующими, включая и княжича. Но если взрослые люди, «глянув в пустые безмятежные глаза медленно улыбающегося истукана» (68), невольно испытали ужас перед «злом золота», «судьбы», «язычества», то для княжича «это был удар той силы, которая таилась в земле, породив-

<sup>1</sup> О романе-мифе как новом жанре литературы XX века см.: Лотман Ю. М., Миц З. Г., Мелетинский Е. М. Литература и мифы // Мифы народов мира: В 2 т. Т. 2. – М., 1992. С. 58–65; Ярошенко Л. В. Жанр романа-мифа в творчестве А. Платонова. – Гродно: ГрГУ, 2004. С. 20–26 и др.

<sup>2</sup> Далее текст цитирую по данному изданию с указанием страниц в скобках.

шей идола». Она не была для него «ни злой, ни доброй», а просто «большой и чужой». «Круглый солнечный лик (идолицы – Н. Х.)», откуда «страшным напором вылетел поток, сразу начавший наполнять порожний кувшин Мишиной души» (68, 69), – этот лик, символизируя собой мощь земных недр, одновременно, явился оком / «дырой» в них, местом соединения земного и подземного. Таким образом, душа княжича окажется «уловленной» Золотой Бабой с детских лет. А поскольку это «уловление» / пробуждение, отчасти, земного происхождения, то оно выведет героя из «сказки», в которой он пребывал, в реальную жизнь, требующую понимания и действия: «Душа, как слепая, начала неловко ощупывать окружающий мир, поверяя все по себе» (69).

Усть-Вымский погром, совершенный вогулами, – первое сбывшееся проклятие Золотой Бабы, внезапно оборвет отрочество княжича, превратит 14-ти летнего подростка в удельного князя Михаила Великопермского<sup>3</sup>, который заслонит в нем частное лицо с обособленной внутренней жизнью. За 4–5 лет князь Михаил сумеет снискать себе славу «разумного» правителя: он заставит пермских князей платить ясак, а Искорского князя Кочу настолько покорит своим умом, что тот отдаст ему на службу своего сына; более того, он отведит от «дармовщины» новгородских ушкуйников. Однако автор-повествователь подчеркнет, что бескорыстие и справедливость его поступков тем и обусловлены, что «ему не имело смысла поступать иначе. Ведь каждый человек знает, что и как ему надо делать на своем месте; однако эта большая истина всегда идет вразрез с сутью маленького человека. Князь же Михаил не имел в себе этой сути...» (86). Но и обретенные князем семья, дом, дети не влекут за собой обычных «слабостей». Он, под пером Ал. Иванова, не теряет ни княжеского, ни человеческого достоинства даже в моменты тягчайших испытаний.

В попытке понять логику художественной мысли, взглядым попристальнее в характер поведения Михаила Великопермского в трех главных сражениях, изображенных в «Сердце Пармы...». Оно будет определено как его человеческой индивидуальностью, так и «этикетным» статусом «справедливого князя». Такое изображение героя достигается синтезом, с одной стороны, романного самодвижения характера, с другой – актуализации Стефаниевского мифа, точнее, одной из его доминантных мифологем, воплощенной в образе Пермского герба: «В красном поле серебряной медведь, на котором поставлено в золотом окладе Евангелие; над ним серебряной крест, означающие, первое: дикость нравов, обитавших жителей, а второе, просвещение через принятие Христианского закона»<sup>4</sup>. Описание герба настойчиво всплывает рядом с изображением Михаила Великопермского в кульминационные моменты всех сражений, являя собою две взаимо-

связанных парадигмы. Вот как они представлены в тексте:

### 1. БИТВА ЗА ПЕЛЫМ.

Князю подвели коня. Дружины видели, как князь надел тяжелый колонтарь и поднялся в седло. Бурмот поднял высокую хоругвь, плескавшуюся в метели, – медведь, книга и крест на алом поле. Князь принял хоругвь и вставил в гнездо на стремени острием древка. Вьюга, как парус, толкнулась в полотно, и князя качнуло вперед – к Пелыму. И куда-то вдруг в душе князя пропали страх, неуверенность, тоска. Остались лишь надежда на этих разных людей вокруг да леденящее ожидание боя

– С богом, – сказал Михаил дружинам. – Вперед (165).

<...> Хоругвь тяжело колыбалась над головой князя, словно кланялась в спину уходящим в бой (167). <...> Князь знал, что увидит кровь и ужас битвы. Но вокруг него была не битва... Вокруг него бушевал... безумный пир... И князь обеими руками высоко держал древко хоругви, словно висел над обрывом на веревке, сброшенной ему с вечного мудрого и доброго неба. <...> Михаил твердо перехватил хоругвь. Князь Асыка взял копые наперевес и послал лося напрямик на чердынского князя. Михаил, не шевелясь, смотрел, как несется на него вогул... Оба князя сидели в седлах совершенно прямо <...>

### 2. БИТВА ЗА ИСКОР.

И все-таки завтра московиты победят, потому что на их стороне судьба, – думал Михаил, – <...> но я выбираю бой...я принимаю судьбу с достоинством (333, 334). Михаил напялил тяжелый, как мокрая шуба, доспех <...> Шлем был мал, кожа подкладки ссохлась. Михаил, морщась, пристраивал его на тмени, а потом сдернул и швырнул в крапиву. Тоска на душе у князя стала еще острее... Князь развернул хоругвь, насадил ее на древко и вбил древко в землю. Он это делал... спокойно, словно сажал деревце. Хоругвь тяжело плеснулась под свежим ветром, и над Искором засиял серебряный медведь на алом поле, что нес на спине книгу и крест. Русские ратники снимали шапки и крестились, перьями поклонились медведю (335).

– Как все быстро! – поразился князь Михаил. <...> Рубились уже прямо под его стеной...Михаил потянул из ножен меч. Виски словно сковало льдом, а руки, плечи, грудь, живот, колени стали наливать тяжелой, уверенной силой. Михаил понял, что где-то там в душе, разгорается в нем никогда не гаснущая искорка Полода.

«Вот мое место – под хоругвью!» – понял князь. Он... подхватил хоругвь и побежал к вышке над Княжьим валом. Пусть все видят пермского медведя над гибнущей пермской крепостью... Хоругвь тяжело развернулась над Искором, и серебряный медведь словно бы чуть поклонился последним его защитникам (339). <...> Князь стянул с погибшего лучника перевязь с колчаном, поднял лук. ... Он был последним лучником Искора (340). Широким, свободным и страшным движением человека, не боящегося смертельного удара в грудь, он натягивал лук и сверху бил стрелами по московитам (346).

### 3. БИТВА ЗА ЧЕРДЫНЬ.

И Михаил понял, что сейчас, будь он хоть трижды князем, Чердыни от него ничего не надо...

<sup>3</sup> О реальном Михаиле Великопермском см.: Семенов О. В. К вопросу о времени вхождения в состав Московского государства Пермь Великой // Известия уральского государственного университета. – 2004. – № 31. – С. 34–45.

<sup>4</sup> Цит. по книге [Абашев 2000: 67].

никакого примера... Он... вклинился в толпу, подняв меч. Забыв обо всем <...> он вместе со всеми жал, жал плечом вперед... (549) Еще с вечера к стене Спасской башни намертво прибили гвоздями высокое древко с пермской хоругвью. Полотнище раскачивалось, колыхалось, и было похоже, что серебряный медведь с книгой на спине медленно переходит в брод кровавый речной пережат. Михаил решил биться под хоругвью, как на Искорке... он взялся за самострел... (564). Чердынь дралась как загнанный в берлогу медведь... (566). Такая битва могла завершиться только тогда, когда свалится последний вогул или последний чердынец (568).

Образ Пермского герба, вобравший в себя семантику Стефаниевского мифа, несет оценочно-смысловое значение. Изображенная на хоругви геральдическая картина, оказывается живой и подвижной, что достигается приемом реализации зрительной метафоры. «Геральдика» меняет свои оценочные акценты в зависимости от ситуации, в которой оказывается князь и его войско.

Так, в пельмской битве (1) изображение князя, мерцающее строгой «этикетностью»: княжеский «конь», «колонгарь», «хоругвь», – полнится благорасположением природных сил. Вьюга, толкнувшаяся «в полотно» хоругви, словно поддерживает решение князя вступить в бой, что освобождает его от страха, придает уверенность и надежду: он благовославляет свои дружины. И хоругвь, символизируя происходящее, будто оживает, «кланяясь в спину уходящим в бой». Но увиденное князем Михаилом во время битвы превзошло все ужасы, которые он, помышляя о предстоящем, рисовал в своем воображении и которые видел в детстве при разгроме Усть-Выма. Перед ним был «безумный пир», люди, потеряли человеческое обличье, «стали зверьми». И снова лишь «древко хоругви» явится спасительной «веревкой, сброшенной с вечного мудрого и доброго неба», за которую «обеими руками» будет держаться князь.

Кульминация пельмской битвы – поединок двух князей – пельмского и великопермского. Они изображены равнодостоинными противниками. Михаил, увидев несущегося на него с поднятым копьем вогульского князя Асыку, не шелхнулся, лишь «тверже перехватил хоругвь».

Внешние жесты Михаила, отражая глубинные движения его души на протяжении всей битвы, находят выражение в итоговой картине описания ожившей хоругви: «Но посредине пляшущей вьюги и буйства кровавого пира, чтобы самому не вовлечься в эту пляску, Михаилу надо было стоять неподвижно, лишь бы не пошатнулась хоругвь и серебряный медведь не уронил со спины книгу» (171). Боязнь Михаила вовлечь свою душу в кровавое буйство переходит в «этикетное» опасение за «серебряного медведя», проявленное приемом реализованной метафоры: «лишь бы» он «не уронил со спины книгу», т.е. не верг душу Михаила в отступничество от христианского закона.

Битву за Искор (2) Михаил Великопермский ведет с москвитями, возглавляемыми многоопытным военным мужем, князем Пестрым. Он предчув-

ствует поражение в этой битве до решающего сражения. Знаками поражения становятся выброшенный в крапиву шлем и все усиливающаяся тоска. Предчувствие неминуемого открывает князю Михаилу разные варианты спасения, но он «выбирает бой». Этот выбор обнаруживает в князе человеческое достоинство как главную черту его характера, подчиняющую себе его поведение в самых трудных жизненных ситуациях. Параллельно душевному состоянию князя «одушевляется» и хоругвь. Вбивание ее древка в землю сравнивается с посадкой дерева, а засиявшие на солнце серебряный медведь и книга с крестом на его спине заставляли «креститься» русских ратников и «кланяться» пермяков.

Князь Михаил, видя гибнущий Искор, «вынимает из ножен меч». Он наполняется «уверенной силой», будто ожившей в нем «искоркой Полюда», и находит единственно достойное себе место – над княжьем валом под хоругвью. Ему важно, чтоб все видели «пермского медведя над гибнущей пермской крепостью». В свою очередь, словно оживший «серебряный медведь» кланяется «последним ее защитникам».

Выбором князя места «под хоругвью» определяется и его поведение в момент разгрома. Он становится «последним лучником Искора», не боящегося «смертельного удара в грудь», бесстрашно сшибающего своими стрелами москвитов с княжеского вала.

Наконец в битве за Чердынь (3) Михаил не столько мужественный воин, отстаивающий свое человеческое достоинство, сколько мудрый правитель, пытающийся, несмотря ни на что, спасти вверенных ему людей. Именно таков он в трудные дни осады Чердыни. «Люди были злы и раздражены, но князь каждое утро объезжал острог – все такой же как раньше, в броне и богатой одежде, и уже не такой: побледневший, осунувшийся, сидящий на глазах... И люди держали себя в руках» (559). Мудра и речь Михаила перед боем: не к геройству он призывает людей, а к пониманию, являющемуся основой истинного мужества: «И если мы завтра не сдюжим, вогулы их (русичей, пришедших на пермские земли – Н. Х.) еще сотни лет резать будут как скот» (563). Поэтому, готовясь к решительной защите Чердыни, рубежного форпоста Руси – «маленькой Руси», ратники пермскую хоругвь «намертво прибивают» к стене Спасской башни «с вечера», чем, по сути, определяется как характер битвы, так и ее исход. Субъектно-нерасчлененным голосом озвучено и последнее «превращение» геральдической картины: «было похоже, что серебряный медведь с книгой на спине медленно переходит вброд кровавый речной пережат».

Итак, Ал. Иванов, обращаясь к пермской геральдике, подключается к богатой мифологической традиции, интерпретируя ее сообразно своей художественной идее. По сути «Сердце Пармы...» представляет собой авторский миф, ибо для писателя актуальными оказываются не только традиционные мифологические схемы, связанные с двумя поллярными мифами – Биармийско-чудским и Стефаньевским, и не реальное правление Михаила Вели-

копермского, запечатленное в исторических источниках<sup>5</sup> – сколько напряженный диалог между этими разнородными векторами, развернутый в перспективе современности. Иными словами, сквозь «исторические одежды» видна напряженная попытка понять сегодняшнее время, прозреть его смысл, заданный событиями 1990-х годов. Приведем фрагмент из беседы Ал. Иванова с журналистом Александром Гавриловым:

– Когда я читал «Сердце Пармы», было сильное ощущение, что эта история регионального барона в России вечна. Что ваш Михаил Пермский, что какой-нибудь Анатолий Быков...

– Да это же русский архетип! У нас что в XV веке, что в XX, что в XXI – всегда, по-моему, так...

– Насколько вы это в уме держали?

– На сто процентов [Гаврилов 2004: 27].

Художественной реализацией задачи понять современность и определяется трансформация романной структуры в жанр романа-мифа. В «Сердце Пармы...» изображена колонизация москвитями языческой Перми Великой, прежде всего, под видом ее христианизации. Крещение финно-угорских народов, претворение их культуры в часть русской показано с точки зрения покорителей. Однако же, по справедливому замечанию И. В. Кукулина, «идентичность колонизаторов тоже была гибридной: в качестве неустранимого компонента в ней присутствует память о колонизированных» [Кукулин 2012: 892].

Эта «память» реализует себя по-разному. Что касается князя Михаила, то она вплетается в «состав» его души судьбоносными нитями, прежде всего, его, русского князя, любовью к жене-пермячке, составляющей одну из главных сюжетных линий<sup>6</sup>.

Так, выжегший его душу Усть-Вымский пожар, сделал ее лишь отражением «великой пармы». Правда, и он не смог убить тоску по человеческому теплу. Тяга к нему и невозможность его достичь станет и формой проклятия Золотой Идолицы, и уделом князя, как частного человека одновременно, воплотившись в мотиве «теплого огонька чьей-то лучины в чужом окошке» (87).

Поэтому не останет его грозное предупреждение Калины, когда он почувствует тепло и лю-

бовь к нему Тичерть, дочери погибшего пермского князя Танега. Но, несмотря на то, что Тиче освободит его «окостеневшую» душу «от сковывающего ее зла», станет женой и матерью его детей – несмотря на все это, счастье окажется непродолжительным и будто бы «чужим», не ему принадлежащим. Ал. Иванов называет Тиче ламией. Это слово пришло в современный роман из греческой мифологии: Ламия возлюбленная Зевса. После того, как Гера, ревнивая жена верховного Бога, убила детей Ламии, та превратилась в кровавое чудовище. Используя ресурс греческого мифа<sup>7</sup>, Ал. Иванов делает идентичность Тичерть гибридной: она – пермская ламия: будучи воплощением духа пермской Земли, ее недр, Тиче несет в себе след монструозности, порожденной травмой (усть-вымским погромом, страшной гибелью отца), что проявляется ее оборотничеством, изгойством, то и дело бросаемыми детьми, ночной жизнью.

Таким образом, «фантастический эффект», продуцируемый мистико-языческой ипостасью образа Тиче, и собственно всей парадигмой ивановских «ведьм», причастен к решению серьезной художественной задачи – показать, что растворение коренных народностей, населявших Пермь Великую, не проходит бесследно как для покорителей, так и покоренных.

Реализацией этой задачи и определяется трансформация романной структуры в новый жанр, появившийся только в XX веке – жанр романа-мифа. Отражением трансформации является, прежде всего, характер изображения любви и смерти. В «Сердце Пармы...» исчезает традиционный для классического романа любовный треугольник. Колдовской морок, вплетенный в узор любви русских мужиков-ратников к прекрасным ведьмам / пермячкам (Калины к Айчейль, Солэ, Михаила к Тичерть, Вольги к Тичерть, Полюда к Бисерке), изменяет качественные характеристики окружающего мира, делая проницаемыми границы между топосами, его составляющими: земным и подземным, человеческим и природно-зверинным, водным и сухопутным. Характерная для мифа диффузия человека и мира и определяет принципы изображения. Любовный треугольник превращается в «пару сил», в любовные параллели. К примеру, у князя Михаила, от которого убегает / возвращается жена, нет, по сути, соперника в привычном смысле слова, потому что толкает ее на это не любовь к другому мужчине, а живущие в ее подсознании «следы травмы», обостряющие безумное влечение ламии (духа Земли) к природно-зверинному миру, где она, перевоплощаясь, становится его продолженностью. И в этом почти «жреческом» качестве она оказывается либо вовлеченной в любовь другим (Асыкой), либо вовлекает сама (Вольгу).

В свою очередь, под воздействием языческих красавиц и коренного населения Перми в целом, его быта, нравов, обычаев идентичность мужской парадигмы персонажей также становится гибридной. К

<sup>5</sup> Наблюдения О. В. Семенова над летописными источниками показывают, что действия князя Михаила определялись необходимостью учитывать борьбу нескольких государств за Приуралье (1460-е – 1470-е гг.). Ученый пишет: «Пытаясь сохранить независимость подчиненного ему региона, Михаил Ермолич с выгодой для себя играл на московско-татарских противоречиях, хотя и не осмелился на открытый разрыв с великим князем» [Семенов 2004: 37]. Но важным было и «воление» самого князя, о чем свидетельствует осуществление им собственной внешней политики, к примеру, «в 1467 году без всякого согласования с Москвой князь Михаил объединился с вятчанами и «вогуличи воивал» [Там же]. В войне пермяков против москвитов, возглавляемых Ф. Пестрым, позиция князя Михаила не вполне прояснена. Есть предположение, что «он не решился на активное сопротивление русским ратникам» [История Урала 1998: 98]. Возможно поэтому «Михаил Ермолич получил от великого князя прощение, повторно присягнул и был отпущен «на Пермь ж княжити» [Семенов 2004: 38]

<sup>6</sup> В пользу того, что перед нами не столько историческое полотно, сколько авторский миф, свидетельствуют и аргументы ученых о коми-пермячком, (а не верейском) происхождении потомков князя Ермолая. [Семенов 2004: 37]

<sup>7</sup> После того, как ревнивая Гера убила детей Ламии, та была вынуждена укрыться в пещере, и превратилась в кровавое чудовище, похищавшее и пожирившее чужих детей. Так как Гера лишила ее сна, она бродит по ночам [Мифы народов мира 1992: 36].

примеру, христоцентричное сознание князя Михаила, плененное любовью жены-язычницы, предельно обостряется, оказывается способным видеть в чужой культуре не враждебную, а просто другую культуру. Этот процесс не мог не затронуть и привычного для христианина видения, чувствования и восприятия действительности. Так, родная для Михаила христианская образность невольно видоизменяется под воздействием синкретичной яркости языческой культуры. Впервые эта образная «дуалистичность» проявит себя в восприятии князем своей жены Тиче:

И сейчас она вдруг показалась князю Богоматерью – но не такой, к какой он привык: в длинных одеждах, бесплотной, излучающей печаль. Нет, она была языческой богоматерью – нагой, отважной, сильной, как волчица, которая улыбаясь сама себе, кормит самого хищного волчонка в стае (107).

Образ Тиче складывается в сознании князя из богородичных и природно-звериных черт дикой женщины, язычницы: в основе портрета лежит катахреза, тяготеющая к оксюморонности. В финальном же восприятии им своей жены, первоначально основанном на том же тропе, утрачивается это тяготение, заменяясь метаморфозой:

От дикого зноя, тряпками провисали оклады образов, но ни Тиче, ни младенец не кричали, словно зачарованные, словно перед князем была сама бестелесная Богоматерь-Умиление <...> Черты ее лица, ее тела задрожали ... Она будто плавилась как свеча ...и наконец Михаил понял: нет, не Богородица, а золотая Сорни-Най с дитем во чреве, сияя, стоит перед ним... (571).

Перед нами не синтезирование черт Богоматери-Умиления и Сорни-Най, а превращение первой – во вторую.

Важно также отметить, что на авторском уровне цепочка превращений Тиче завершается Золотой Бабой. Созерцание же Михаилом ее низвержения в «пекло» «останавливает» и его жизнь: посреди победного торжества множества людей он ощутил приступ «страшного одиночества», какого «не знал никогда» (572). Происходит все это по той же мифологической логике, согласно которой он, впервые подростком встретившись с золотой Идолицей, наполнился ее силой. После гибели Идолицы, земным воплощением которой и была Тиче, этот поток иссяк. Выстрел в Михаила Асыки лишь проясняет «узор» его судьбы.

Таким образом, смерть князя Михаила так же, как и любовь, более подчинена мифологическим принципам изображения, нежели романным. Поскольку жизнь в мифе предстает вечным круговоротом рождения и смерти, постольку «смерть ничего не начинает и ничего существенного не кончает в коллективном и историческом мире человеческой жизни» [Бахтин 1975: 354]. «Он (Асыка – Н. Х.) ведь не попал! – удивился Михаил, раскидывая руки для полета. – Ведь я жив, я все чувствую и понимаю, и значит, смерти нет, смерть – ничто...». «Но ... на губах его было молчание, а в глазах – прозрачная тьма ... И он уже не был князем, не был человеком,

а был только корнями отцветающих трав, только палой листвой, только светящимся песком» (573).

О принадлежности «Сердца Пармы...» к жанру романа-мифа говорит и характер изображения двойничества. Если романное двойничество рождается из «встречи противоположных форм ценностного отношения к человеку» (Н. Т. Рымарь), а в мифе двойничество есть дубликация единого образа, то в романе-мифе человек уже не есть нечто цельное и единое. По сути, «он является множественным и сборным... Отсюда – актуализация мифологических принципов создания системы персонажей как ряда двойников-дублеров» [Ярошенко 2004: 24]. Двойничеством отмечены Михаил и Полуд, Михаил и Исур, Михаил и Бурмот. Но наиболее отчетливо этот принцип являет себя на таких двойниках-дублерах, как князь Михаил и русич Калина. О двойничестве героев говорит странное взаимопроникание их мыслей. К примеру, в сцене языческого праздника внимание Михаила и Калины останавливает старик-шаман, приносящий в жертву щенков:

Михаил неожиданно почувствовал, что эти гнущиеся щенята – просто искорки, которые старик бережно выпускает в остывшие за долгую зиму угли жизни...

– А наш Христос не та же ль искра? – вдруг спросил Калина, шагавший рядом. – Только такая, что во веки не погаснет...

Михаил покосился на него, поразившись странной созвучности мыслей (96).

Угадывает Калина и мысли влюбленного князя, пытаясь отговорить / спасти его от жены-ламии:

Знаю, что в твоей душе. Не верь себе. Не человек она ... Погубишь душу христианскую. А ее душа не богом вдохнута (99).

Однако в романе-мифе процесс редупликации всегда осуществляется с тем или иным сдвигом. Калина, совмещающий в себе причудливую парадигму профессиональных перевоплощений: скудельник, ратник, раб, храмодел, – в инвариантном качестве выступает в роли Учителя-Наставника, укрепляющего христианскую веру при князе Михаиле, который, дублируя эту функцию, оказывается в роли Ученика.

Как же мне, князю, к своему народу путь найти? Как нам, русичам, с ними ужиться? Как же, в конце концов, людей любить, не этих или тех, а всех?..

– Научи как. Не хочу жить зря (178).

Учит Калина и сына Михаила – княжича Матвея.

«Мистическое» учительство Калины связано с его гибридно-мифологической основой. Он хумляльт – «человек, идущий навстречу (наперекор – Н. Х.) ... призванный»<sup>8</sup> и потому бессмертный до тех пор,

<sup>8</sup> Комментарий Ал. Иванова по поводу «хумляльта» следующий: «Слово “хумляльт” я выдумал, точнее, составил из двух мансийских слов “хум” – “человек” и “ляльт” – “навстречу”. То есть, “человек, идущий навстречу” в смысле – “наперекор”. Таково мифологического персонажа тоже нет, я его придумал». См. об этом раздел «Вопросы автору» на официальном сайте А. В. Иванова: [Сайт Алексея Иванова: <http://arkada-ivanov.ru>].

пока не исполнит зарок. В архетипе образ хумлялята, вероятно, можно возвести к легенде об Агасфере.<sup>9</sup> По мнению С. С. Аверинцева, «на возникновение легенды оказали влияние религиозно-мифологические представления о том, что некоторые люди являют собой исключение из общего закона человеческой смертности и ожидают эсхатологической развязки».<sup>10</sup> Подобно булгаковскому Воланду или платоновским персонажам: Хозу («14 Красных Избушек»), Еве, Брату Господню («Каиново отродье»), Калина, которому более ста лет, словно «вплотную «пододвигает» к читателю мифологические события, делая их реальными. Таким образом, происходит «уплотнение времени». Исторические эпохи воспринимаются не следующими одна за другой, а словно бы расположенными в одной хронотопической плоскости, то есть давно прошедшее оказывается параллельным настоящему. Тем самым возникает противоположный эффект – реальность мифологизируется. Данный прием позволяет сделать предположение о близости хронотопической структуры «Сердца Пармы...» к жанру романа-мифа.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Абашев В. В.* Пермь как текст: Пермский текст в русской культуре и литературе XX века. Пермь, 2000. – 404 с.

#### Данные об авторе

Хрящева Нина Петровна – доктор филологических наук, профессор кафедры современной русской литературы Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

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

E-mail: ninaus@olympus.ru

#### About the author

Nryatsheva Nina Petrovna is a Doctor of Philology, Professor of the Modern Russian Literature Department in Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

*Бахтин М. М.* Из предыстории романного слова // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: Худож. лит., 1975.

*Гаврилов А.* «Все мы изнасилованы Голливудом» // Книжное обозрение. – 2004. – 9 марта. – № 9–10.

*Иванов А. В.* Сердце Пармы. – СПб.: Азбука-классика, 2010. – 576 с.

*Кукулин И. В.* Внутренняя постколониализация: формирование постколониального сознания в русской литературе 1970-х – 2000-х годов // Там, внутри. Практики внутренней колонизации в культурной истории России. – М.: НЛО, 2012. – С. 846–909.

*Кукулин И. В.* Героизация выживания // НЛО. – 2007. – № 86. – С. 302–330.

Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2 т. – М.: Сов. Энциклопедия, 1992.

*Ребель Г. М.* «Пермское колдовство», или роман о парме Алексея Иванова // Филолог. – 2004. – № 4. URL: [http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub\\_4\\_74](http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_4_74) (дата обращения: 16.06.2013).

*Рымарь Н. Т.* Поэтика романа. Саратов, 1990. – 252 с.

*Семенов О. В.* К вопросу о времени вхождения в состав Московского государства Перми Великой // Известия Уральского государственного университета. – 2004. – № 31. – С. 34–45.

*Ярошенко Л. В.* Жанр романа-мифа в творчестве А. Платонова. – Гродно, 2004. – 137 с.

<sup>9</sup> Суть ее в следующем: «Агасфер во время страдальческого пути Иисуса Христа на Голгофу под бременем креста оскорбитительно отказал ему в кратком отдыхе и безжалостно велел идти дальше; за что ему самому отказано в покое могилы, он обречен из века в век безостановочно скитаться, дожидаясь второго пришествия Христа, который один может снять с него зарок» [Мифы народов мира 1991: 34].

<sup>10</sup> [Там же]

## ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

---

УДК 82'282 ББК Х426.63+Ч426.78.19

Т. А. Ложкова  
Екатеринбург, Россия

### ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЙ ВКЛАД В ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СЛОВЕСНОСТИ (ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ УРАЛА. КОНЕЦ XIV-XVIII В. – М., 2012)

**Аннотация.** В рецензии охарактеризованы основные разделы первого тома фундаментальной истории уральской литературы, раскрыто значение изучения региональных литератур для научноосмысления закономерностей развития отечественной словесности.

**Ключевые слова:** Урал, региональная литература, национальное сознание.

T. A. Lozhkova  
Yekaterinburg, Russia

### FUNDAMENTAL CONTRIBUTIONS TO THE STUDY OF THE NATIONAL LITERATURE'S HISTORY (A HISTORY OF URAL LITERATURE. LATE 14TH-18TH CENTURY. – MOSCOW, 2012)

**Abstract.** The review describes the main sections of the first volume of the Ural literature's fundamental history and reveals the importance of studying the regional literatures for scientific understanding of the laws of Russian literature's development.

**Keywords:** Ural, regional literature, national consciousness.

Мы представляем читателю уникальное издание – первый том многообещающего проекта под названием «История литературы Урала». Издание является плодом усилий многочисленных специалистов, представляющих Урало-Сибирское научное сообщество. Роль координаторов взяли на себя Институт истории и археологии УрО РАН, Уральский государственный университет (Екатеринбург). География исследователей представлена авторами из Института языка, литературы и истории Коми НЦ УрО РАН (Сыктывкар), Института истории, языка и литературы Уфимского НЦ РАН и Башкирского государственного университета (Уфа), Удмуртского института истории, языка и литературы УрО РАН (Ижевск), Института филологии Сибирского отделения РАН, Института русской литературы (Пушкинский Дом) РАН, Оренбургского государственного педагогического университета, Сибирского федерального университета, Сургутского государственного педагогического университета. Непосредственное руководство осуществлялось академиком РАН В. В. Алексеевым, доктором филологических наук, профессором В. В. Блажесом и доктором филологических наук Е. К. Созиной.

Задумывая свой проект, коллектив авторов исходил из убеждения в том, что обеспечение прогрессивного, цивилизационного развития нашего Отечества невозможно без развития и осмысления всех составляющих его духовной целостности. Нельзя составить сколько-нибудь полное представление об особенностях исторического развития всей российской культуры, в том числе литературы без изучения и осмысления ее региональных компонентов.

Необходимость специального осмысления феномена уральской литературы обусловлена рядом факторов.

Прежде всего, отмечают в предисловии «От редколлегии» д. филол. н. Е. К. Созина и д. филол. н. К. В. Анисимов, нуждается в корректировке традиционное представление об Урале как «оплоте горно-заводской цивилизации», сугубо промышленном регионе. Без развитой и своеобразной культуры, указывают авторы рецензируемого издания, регион не мог бы выполнять те разнообразные функции, которые были на него возложены.

Следует иметь в виду и то, что Урал в течение долгого времени был зоной интенсивного взаимодействия различных этносов, здесь сложилась уникальная ситуация контактов между финно-угорскими, иранскими, тюркскими, позже славянскими народами, в результате чего был накоплен ценнейший культурно-исторический опыт. В данной связи, по мнению авторского коллектива, вполне правомерным представляется сопоставление уральского культурного региона с Россией в целом, поскольку русский суперэтнос повсеместно формировался под сильным воздействием пространственно-территориального фактора в условиях тесных контактов с «нетитульными» этносами. Таким образом зарождались специфические «региональные миры», которые, в свою очередь, превращались в мощные культурные центры с развитой литературной традицией, являющей особую разновидность общенациональной словесности.

Представляется абсолютно оправданным стремление авторов рассматривать литературу народов, населяющих Урал, параллельно с русской литературой, в свете имманентных закономерностей их развития, не ограничиваясь традиционным анализом «связей» и «влияний», поскольку, несмотря на постоянно усиливавшиеся позиции пришлого русского



населения, местные этносы сохраняли собственный социально-бытовой уклад и самобытное искусство – основу национальной самоидентичности.

В частности, хочется особо отметить раздел, посвященный истории башкирской литературы (авторы д. филол. н. М. Х. Идельбаев, д. филол. н. М. Х. Надергулов, д. филол. н. Р. З. Шакуров, д. филол. н. З. Я. Шарипова, канд. филол. н. А. Х. Вильданов, народный писатель республики Башкортостан А. Х. Хакимов). Обращает на себя внимание фундаментальность научной базы. Предложено аргументированное решение вопроса о периодизации, осмыслен генетический аспект формирования башкирской литературы, охарактеризованы основные источники, позволяющие воспринимать ее как органическую составляющую глубокой и развитой культурной парадигмы. Этапы развития башкирской литературы рассмотрены в богатом культурном контексте. Большой интерес вызывает специальный анализ наиболее выдающихся памятников древней и средневековой башкирской словесности, вписанных в магистральные направления развития общетюркской литературной традиции, мусульманской культуры. В результате наглядно представлен процесс зарождения башкирской литературы внутри идейно-художественного единства тюркских литератур, формирования в ней оригинальных черт, позволяющих воспринимать ее как самостоятельное явление восточной классической словесности, постепенное оформление в ней специфических региональных особенностей, превращающих ее в органический элемент единой урало-поволжской региональной литературной системы. Обозначены магистральные тенденции развития башкирской литературы конца XVIII века в условиях, обусловленных спецификой контактов с литературами европейского типа (в частности, русской). Особое значение приобретает вопрос о механизмах сохранения духовного потенциала как основы самоидентичности этноса, вошедшего в состав империи с принципиально иными конфессиональными установками.

Столь же богат содержанием и концептуально раздел, посвященный специальному рассмотрению условий и процесса зарождения удмуртской литературы (авторы д. филол. н. В. М. Ванюшев, д. филол. н. Т. Г. Владыкина). Охарактеризованы ее фольклорные источники, прослежены этапы становления удмуртской письменности. Раскрывается значение миссионерской деятельности русской православной церкви, многих российских деятелей науки и культуры в процессе развития национальных культур края, в том числе, удмуртской. Убедительно, на примере тщательного анализа целого ряда конкретных памятников, доказывается, что истоки письменной словесной культуры удмуртов, как и коми, марийцев, чувашей, определялись магистральной логикой развития российского Просвещения, с его идейно-нравственной и научно-познавательной направленностью, а потому впитали в себя как духовное наследие Древней Руси, так и потенциал русской литературы нового времени.

Основной корпус материалов, вошедших в рецензируемое издание, посвящен анализу уральской

ветви русской литературы. Не будет преувеличением сказать, что в книге представлен уникальный по богатству материал, значительно расширяющий наше представление о процессе развития отечественной устной и письменной словесности. В частности, несомненным вкладом в отечественную медиэвистику является обширный раздел, посвященный анализу «Жития Стефана Пермского», принадлежащего перу Епифания Премудрого, и явившегося, по мнению авторов (д. филол. н. Л. С. Соболева, канд. филол. н. П. Ф. Лимеров), своеобразным камертоном духовным поискам рубежа XIV–XV веков. В ходе анализа прослеживается развитие темы обновления и возрождения Руси, символически воплощенной в сквозном образе Пермской земли, особый смысл обретает и тема апостольского служения делу освобождения и просветления человеческого духа, благодаря глубокой разработке образа Стефана Пермского. Завершает раздел исследование преломления образа Стефана Пермского в фольклорной традиции коми, которое, в свою очередь, выполняет роль введения в исследование начальных этапов формирования письменной коми литературы. Тем самым выстраиваются опорные смысловые доминанты единого духовного, культурного пространства региона, выявляются глубинные основы его целостности.

Большую познавательную и научную ценность представляет раздел, посвященный исследованию русской книжно-рукописной традиции, активно бытовавшей на Урале в XVI–XVII веках (авторы чл. корр. РАН Е. К. Ромодановская, д. филол. н. В. В. Блажес, д. филол. н. Л. С. Соболева, канд. истор. н. прот. П. И. Мангилев, канд. филол. н. О. Д. Журавель, канд. филол. н. Н. А. Мудрова). На обширном материале фольклорных памятников новгородской, московской Руси прослежен процесс культурного освоения нового края, получает глубокое научное обоснование актуализация устных прозаических жанров в среде русских переселенцев (предания, бывальщины), в результате чего формировалось информационное поле народной истории, преобразовавшей неведомую территорию в жизненное пространство. Авторами обозначены основные тематические циклы народной прозы, возникшие в процессе культурного освоения Урала. Глубокое уважение к письменному слову, обусловившее широкое бытование фольклорных текстов в рукописном виде, становится прочным фундаментом для быстрого распространения и книжной рукописной традиции. Церковные сочинения, в том числе старопечатные, сохранявшиеся староверами, составлявшими значительную часть переселенцев, были очень популярными на Урале. Благодаря авторам «Истории литературы Урала», мы получаем представление о характере бытования в переселенческой среде как отдельных рукописных сборников древнерусских произведений, так и о целых частных библиотеках (например, библиотеки Анники Федоровича Строганова, крестьянина Василия Демидова). Сами уральцы обогащали книжную общерусскую традицию собственными сочинениями о походах Ермака, памятниками как урало-сибирского («Летописец тобольский»), так и городского летописания, агно-

графическими произведениями о местных подвижниках (житие Симеона Верхотурского), сочинениями староверов. Освоение Уральского региона, будучи теснейшим образом связано с магистральными традициями русской национальной словесности, совершалось в формах оригинальных, и тем самым существенно обогащало и содержательно, и художественно отечественную литературу.

Особое внимание авторы исследования уделяют той роли, которую сыграла в культурном освоении нового региона православная церковь, благодаря самоотверженной миссионерской деятельности ее служителей, активному строительству соборов, церквей, учреждению монастырей и т.п. В этой связи нельзя не упомянуть об обширном разделе, посвященном уральским церковно-монастырским библиотекам (автор к. истор. н. прот. П. И. Мангилёв). Представлено тщательное, вдумчивое исследование многообразных источников, позволяющее весьма полно представить историю архиерейских и монастырских книжных собраний, начиная с XVII века. Прослежены пути комплектования библиотек, собраны сведения о книгописных мастерских, исследованы факторы изменения состава церковно-монастырских книжных собраний, названы имена подвижников духовного образования на Урале (митрополит Антоний Нарожницкий, архиерей Лаврентий Горка и др.).

Отметим также богатый подробностями раздел, посвященный описанию уникальной совокупности библиотек, принадлежавших роду Строгановых (авторы д. филол. н. Л. С. Соболева, к. истор. н. Н. А. Мудрова). Глубокий анализ процесса формирования крупнейшего культурного гнезда позволяет выявить и общенациональное значение созданного в строгановских землях рукописного сборника проповедей «Статир» – выдающегося памятника отечественной словесности XVII в. Благодаря культуртрегерской деятельности Строгановых становится возможным активное развитие рукописной книжной традиции и в крестьянской среде, созданию настоящих центров народного книгописания. Авторы рецензируемого издания знакомят читателей с деятельностью энтузиастов, развивавших данную традицию (человек Григория Дмитриевича Строганова Михаил Исаков сын Коровин, крестьянская семья Демидовых из села Слудки). Сделано подробное описание состава крестьянских библиотек, внешнего вида рукописей, тематических интересов их создателей. Специальный анализ отдельных памятников позволяет существенно расширить представление о процессе зарождения отечественной крепостной интеллигенции, о специфике усвоения данной средой многожанрового наследия древнерусской литературы.

В итоге культурная жизнь Урала предстает в новом ракурсе: она оказывается богатой и насыщенной интенсивными процессами, представляющими собой специфическую форму общерусского духовного развития.

Очертив контуры сложившейся на Урале в XIV–XVII веках духовно-культурной ситуации, далее авторы рецензируемого издания переходят к анализу развивавшегося в данных условиях историко-литературного процесса, избрав жанрово-

родовой принцип структуризации богатейшего фактического материала.

Специальный раздел посвящен уральской агиографии (авторы к. истор. н. О. Д. Журавель, к. истор. н. прот. П. И. Мангилёв, чл.-кор. РАН Е. К. Ромодановская, д. филол. н. Л. С. Соболева). Предложен глубокий целостный анализ житийной литературы (жития Трифона Вятского, Симеона Верхотурского, тексты о старце Далмате, игумении Таиси), сказаний о чудотворных иконах. Выявляется своеобразие поэтики агиографических жанров, обусловленное стремлением решать задачи, связанные с процессом формирования региональной идентичности, а также спецификой условий бытования. Уральские памятники, таким образом, позволяют значительно углубить представление о характере жанровых процессов в русской агиографической литературе.

Уникальные материалы представлены в разделе, посвященном литературно-публицистической деятельности тобольских архиереев (архиепископы Киприан, Нектарий, Симеон, Игнатий, митрополиты Димитрий Туптало, Иоанн Тобольский и др.). На материале тщательного анализа конкретных текстов (проповеди, письма, челобитные, агиографические произведения) авторы раздела (чл.-корр. РАН. К. Е. Ромодановская, д. филол. н. Л. С. Соболева) выявляют магистральные линии развития уральской публицистики, представленные в ней жанровые и стилиевые модификации общерусских традиционных литературно-публицистических форм.

Огромный интерес вызывает раздел, посвященный анализу путей развития на Урале XVI–XVII веков исторической прозы (авторы д. филол. н. В. В. Блажес, д. филол. н. Л. С. Соболева). В рамках жанра рецензии невозможно подробно рассматривать все аспекты научного осмысления столь обширного фактического материала. Мы лишь отметим фундаментальный характер исследования Строгановской группы летописей, Кунгурской летописи, «Сказания Сибирской земли», «Сказания о происхождении Ермака», «Истории Сибирской» Семена Ремезова (Родословия» различных согласий), отсылая всех, интересующихся данными историко-литературными фактами, непосредственно к рецензируемому изданию.

В результате проделанной авторами «Истории литературы Урала» масштабной научно-исследовательской работы становится ясным, что к началу XVIII века в регионе складывается особая культурная ситуация, для которой характерна атмосфера интенсивных духовных поисков нравственного, социального, политического характера, обусловленная как стремлением к решению задач по многоаспектному освоению нового края, так и неразрывными связями векторов литературного развития с магистральными процессами общерусского, общероссийского уровня.

Характеристика литературного развития Урала в XVIII веке открывается описанием основных типов словесности, оформившихся в регионе с уже развитой к этому времени горнозаводской промышленностью (авторы д. филол. н. Л. С. Соболева, канд. историч. н. Е. П. Пирогова, Н. С. Корепанов,

В. Н. Соломеина). В качестве характерной особенности отмечается актуализация жанров очеркового и документально-производственного характера, что вполне вписывается в общую картину русской литературы Петровской эпохи. Урал вносит свой вклад в процесс создания в России духовной реальности нового времени. В этом отношении особую значимость обретают разделы, посвященные анализу научно-деловых и эпистолярных сочинений В. де Геннина, документального наследия В. Н. Татищева.

На другом полюсе оказывается продолжавшее интенсивно развиваться устное народное творчество. В этой связи невозможно переоценить значение для общенациональной художественной мысли знаменитого сборника Кириши Данилова. Раздел, посвященный его анализу и написанный д.ф.н. В. В. Блажесом, отличается обширной источниковедческой и фактографической базой, позволяющей создать целостное впечатление как о личности народного поэта, так и о жанрово-стилевом богатстве сборника – выдающегося памятника русского фольклора.

В очерченных таким образом границах и происходит развитие историко-литературного процесса на Урале в XVIII веке.

В рецензируемом издании данный процесс представлен двумя магистральными линиями. Первая связана с документально-художественной словесностью (записки западноевропейских и русских путешественников, мемуарной прозой) (авторы д. филол. н. К. В. Анисимов, д. филол. н. Е. Е. Приказчикова, д. филол. н. А. Г. Прокофьева, д. филол. н. В. Ю. Прокофьева).

Вторая являет собой собственно литературную жизнь, концентрировавшуюся вокруг крупных культурных центров (Оренбург, Тобольск). Важно подчеркнуть, что уральская литература не была замкнутой в себе, но вписывалась в общерусские процессы благодаря прочным связям на разных уровнях. Контакты личностного характера убедительно проанализированы в разделе, посвященном анализу «уральского следа» в творческой деятельности Г. Р. Державина (д. филол. н. Д. В. Ларкович).

Другой уровень взаимосвязей уральской литературы с магистральными направлениями общерусского историко-литературного процесса представлен, благодаря специальному анализу местной периодической печати. В этом отношении пристального внимания заслуживают разделы, представляющие читателю журналы «Иртыш, превращающийся в Ипокрену», «Библиотека ученая...» П. П. Сумарокова и «Исторический журнал» Д. В. Корнильева (авторы д. филол.

н. О. В. Зырянов, д. филол. н. В. Д. Рак, В. А. Павлов). Появление первых литературных журналов правомерно расценивается авторами издания как поворотный момент в развитии литературного процесса на Урале, суть которого состоит в профессионализации писательского труда и формировании ярких творческих индивидуальностей. Поэтому вполне естественным представляется завершение тома серией монографических очерков, посвященных целостному анализу поэтической деятельности уральских авторов: П. П. Сумарокова, И. И. Бахтина, Н. С. Смирнова, П. А. Словцова, А. И. Попова, И. И. Варакина (авторы д. филол. н. К. В. Анисимов, д. филол. н. В. В. Блажес, д. филол. н. Д. В. Ларкович, д. филол. н. О. В. Зырянов, д. филол. н. Е. К. Созина). Отметим широту фактического материала, тщательность текстуального анализа, стремление авторов к рассмотрению жанрово-стилевых процессов, характерных для названных писателей, с одной стороны, в контексте общенациональных закономерностей развития русской литературы, а с другой стороны – в аспекте специфики проявления особенностей, характерных для региональной литературной ситуации.

В заключение следует особо сказать о научной добротности издания: каждый раздел снабжен обширной источниковедческой, библиографической базой, вниманию читателей предложен ряд профессионально выполненных указателей, значительно облегчающих процесс восприятия богатейшего и разнообразного материала. Издание великолепно иллюстрировано. Остается лишь выразить сожаление по поводу небольшого тиража (всего 500 экземпляров), в силу чего оно на данный момент оказывается труднодоступным для широкого читателя. Мы надеемся, что соответствующие инстанции, спонсоры разного уровня откликнутся на наш призыв и поспособствуют увеличению тиража «Истории литературы Урала».

Выражаем глубокую признательность Институту истории и археологии УрО РАН, редакционному совету и редакционной коллегии, всем авторам, в течение ряда лет, не покладая рук, в непростых условиях, самоотверженно трудившимся над созданием уникального издания и ожидаем встречи с новыми томами, посвященными уральской литературе XIX–XXI веков.

#### ЛИТЕРАТУРА

История литературы Урала. Конец XIV–XVIII в. / глав. ред. В. В. Блажес, Е. К. Созина. – М.: Языки славянской культуры, 2012. – 608 с.: с ил.

#### Данные об авторе

Ложкова Татьяна Анатольевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

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

E-mail: lozhkova@eka-net.ru

#### About the author

Lozhkova Tatyana Anatolyevna is a Doctor of Philology, Professor of Russian and Foreign Literature Department of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

С. А. Еремина  
Екатеринбург, Россия

**ЛИСТАЯ СТРАНИЦЫ СЛОВАРЕЙ ПО ИСТОРИИ ЯЗЫКА И НАРОДА.  
ДВА СЛОВАРЯ М. Э. РУТ**

**(ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ. – ЕКАТЕРИНБУРГ, 2003;  
РУТ М. Э. СЛОВАРЬ АСТРОНИМОВ. ЗВЕЗДНОЕ НЕБО ПО-РУССКИ. – М., 2010)**

**Аннотация.** В рецензии представлены основные особенности и функциональная направленность двух словарей, отражающих этапы развития русского языка и культуры.

**Ключевые слова:** этимология, диалектология, национальное и этническое сознание.

S. A. Eremina  
Yekaterinburg, Russia

**THUMBING THROUGH THE PAGES OF DICTIONARIES  
ON THE HISTORY OF LANGUAGE AND PEOPLE.  
M. E. RUT'S TWO DICTIONARIES**

**(ETYMOLOGICAL DICTIONARY OF RUSSIAN LANGUAGE FOR STUDENTS. – EKATERINBURG, 2003;  
RUT M. E. DICTIONARY OF ASTRONIMS. STARRY SKY IN RUSSIAN. – M., 2010)**

**Abstract.** The main features and functional orientation of two dictionaries reflecting stages of development of Russian and culture are presented in the review.

**Keywords:** etymology, dialectology, national and ethnic consciousness.

В книгах, которые мы предлагаем вашему вниманию, представлен интереснейший материал по истории русского языка и народа.

Некоторым покажется странным, почему две такие разные по направленности книги соединены вместе: одна предназначена для школьников, другая для специалистов-филологов; первая написана педагогом-преподавателем, думающим о расширении кругозора и повышении грамотности учащихся, вторая создана ученым-исследователем, адресующим свои открытия коллегам по лингвистическому цеху. И все-таки этому есть простое объяснение: обе книги написаны одним человеком: педагогом и исследователем, замечательным лингвистом – Марией Эдуардовной Рут. Выход в свет любого словаря – событие особенное, а исторического или этимологического – явление уникальное. Этот труд всегда обобщающий, поскольку фиксирует какой-то этап становления нашего языка. Словарь помогает быстро найти интересующую нас информацию, которая будет всегда точной и корректной, и всегда делает нас богаче. Оба словаря могут быть рассмотрены еще и как две ступени в познании культуры нашего народа. Первый – этимологический – отсылает нас к тому, что окружает нас каждый день, к словам, за которыми стоит то, что кажется нам с детства хорошо знакомым и привычным, но при этом остается тайной. Второй – ономастический – заставляет думать нас о высоком: о небе, и не в переносном, а в прямом смысле этого слова, он знакомит нас с историей русской астрономии.

Перелистаем эти замечательные книги.

«Этимологический словарь русского языка для школьников» (он вышел в издательстве «У-Фактория» в 2003) адресован учащимся колледжей и ли-

цеев. Автор во введении в форме живой увлекательной инструкции рассказывает школьнику о науке этимологии; дает справку о некоторых особенностях древнерусского языка, связывая его с языками индоевропейской семьи: латинским и греческим, последние из которых являются источниками многочисленных заимствований в русский. В своем словаре М. Э. Рут уделяет особое внимание и заимствованиям из старославянского языка.

Оригинальны словарные статьи, посвященные исконной лексике русского языка, где читатель этимологического словаря иногда должен решать вопрос, какой гипотезе верить. Ср. например:

**БАБА-ЯГА.** С первой частью этого наименования злой колдуньи-людоедки все ясно. А вот *яга* объяснить трудно. Одна из наиболее достоверных догадок заключается в том, что это образование от звукоподражательного глагола со значением «душить», «давить». Другими словами, *Баба-яга* – колдунья, душася, давящая людей (детей), обычно по ночам.

**ПОДУШКА.** Обычно связывают с *дух*, *дышать* и восстанавливают исходное значение «надутая». Есть толкование, связанное с *под* и *ухо*, т.е. *подушка* – то, что кладется «под ушко», но его обычно всерьез не принимают.

Описывая заимствованные слова, автор дает историческую справку о времени появления слова и его путешествии по различным странам до того, как оно попало в русский язык. Читая словарь, мы можем узнать, что *король*, *краля* и *кролик* восходят к одному корню. Ср.:

**КОРОЛЬ.** Общеславянское переосмысление имени франкского короля Карла Великого, хорошо

запомнившегося славянам своей активной военной политикой. В древнерусском языке его имя приобрело форму *король*. См. также *кряля*, *кролик*.

**КРАЛЯ.** Заимствовано из польского языка во второй половине XVIII века. Польское *krala* «королева» пришло из чешского языка, где оно образовано от *kral* «король» – так в древнечешском языке было преобразовано имя Карл. См. *король*. В России *крялей* стали называть даму в карточной колоде, и на основе этого значения развилось новое – «красавица, красotka».

**КРОЛИК.** Заимствовано из польского языка в XVI–XVII веках. Польское *krolik* – уменьшительная форма от *krol* «король» (см. *король*). В польском языке слово возникло как буквальный перевод немецкого *königlein* «кролик» (дословно «королек»), а немцы, оказывается, так переосмыслили, связав его с *könig* (современное *König*) «король», латинское *cuniculus*, никакого отношения к королю не имеет.

Одной из отличительных особенностей этимологических словарей и данной книги, в частности, является повышенная информативность. Конечно, этимолог должен много знать; и учащийся, который прочтет данную книгу, откроет для себя огромный мир истории жизни народа, развития его культуры, особенностей восприятия природы, верований и чувств.

Школьник, помимо расширения своего словарного запаса, может также усовершенствовать и орфографические навыки. К примеру, освоить орфограмму **а** в словарном слове *обаяние*. Ср.:

**ОБАЯНИЕ.** Образовано от *обаяти* «околдовать словами», производного от *баять* «говорить». Ср. *басня*.

Словарь, безусловно, будет полезен и учителям, включающим в свои уроки материал по истории русского языка, и вместе с тем формирующим у учащихся лингвистическую и межкультурную компетенцию.

«Словарь астрономов. Звездное небо по-русски» (вышел в издательстве АКТ-ПРЕСС в 2010 году) получил и второе неофициальное название – Словарь для интеллектуальных гурманов. Уже в предисловии автор настраивает нас на мысль о том, что не только греки наблюдали звезды, но и наши славные предки. При этом М. Э. Рут разграничивает понятия астрономия научная и астрономия народная. Научная астрономия носит международный характер и ее истоки находятся, безусловно, в недрах древнегреческой культуры, но она не стоит на месте и расширяется за счет новых открытий, совершаемых астрономами. Народная астрономия национальна и хранит память о древних временах, когда звезды были также важны древнему человеку, как и земля, погода, дождь и снег. И, конечно, в русской национальной культуре было гораздо меньше важных звездных объектов, чем в греческой или современной научной. Словарные статьи, представленные в данном словаре принципиально другие. Автор отталкивается от названия астрономического объекта и дает развернутую картину номинаций объекта, бытующих на территории нашей страны.

Основными объектами звездного неба всегда являлись Большая Медведица и Малая Медведица, Орион, Плеяды, Млечный Путь, а также Полярная звезда и Венера.

Один из самых древних русских астрономов – это Плеяды. Он отражен в «Словаре древнерусского языка» И. И. Срезневского. **Плеяды** называют разными именами, ср.:

**Бабы.** Как пишет М. Э. Рут: «мотив названия чётко объяснен в высказывании диалектоносителя: *Посмотришь на небо звездочки плотно, как будто бабы собралась кучкой сплетничать, так Бабами и звали звёзды-те (Архангельская область, Ленский район)*».

**Братки.** Самый распространенный образ для этого звездного объекта – семейный. Вариант *Братки* информант приводит одновременно с другим – *Семейка*: *Семейка-то – много звездочек, как большая семья, как братики. Её ещё Братки называют (Архангельская область, Верхнетоемский район)*... русские видят в Плеядах не больше семи звезд.

**Волосьни.** Одно из самых древних названий, упоминающееся в древнерусских памятниках письменности и зафиксированное в Словаре древнерусского языка XI–XVII вв. И. И. Срезневского. Конечно, название можно связать со словом *волосы*, но вполне вероятно, что оно связано с именем бога Волоса. Этой версии придерживаются исследователи славянских древностей В. В. Иванов и В. Н. Топоров, приводя интересную параллель из языка «Авесты» (древнеиранского памятника письменности, свода священных книг) – название *Pēyūne* 'Плеяды', образованное по той же модели от имени известного и славянам бога Перуна.

**Гнездо.** Образ гнезда для этого звездного объекта очень распространен: *Гнездо Утицы, Гнёздышко, Голубиное Гнёздышко, Гусиное Гнездо, Куриное Гнездо, Утиное Гнездо, Утиное Гнёздышко*. Во-первых, звездное скопление воспринимается как нечто круглое; во-вторых, звезды в данном случае рассматриваются как яйца в гнезде: *Гнездо – кучка звёздок, круглое такое, околоток звездочками сделан (Архангельская область, Пинежский район). Гнездо – густы звёздочки, как гнездо (Свердловская область, Тугулымский район)*.

**Грудка.** *Грудка* – уменьш. от *груда* 'куча, кипа' – вполне логичное название для скопления звезд. Однако у слова *грудка* есть и другое значение: 'укладка снопов или сена'. И снова сельскохозяйственный образ превращает ночное небо в небесное поле.

**Лапоть.** Здесь лучше всего познакомиться с объяснением информанта: *У нас Лапоть в небе был. Он на лапоть казал [был похож]: сверху кругло, а снизу продолговато, много звездочек в куче (Архангельская область, Лешуконский район)*.

**Осиное Гнездо.** Из всех названий, связанных с образом гнезда, это, пожалуй, самое мотивированное: здесь и идея «круглости», и идея «кучки», множества: *Кучей звёзды, мелкие все, как осы. Осиным Гнездом звали (Омская область, Усть-Ишимский район). Осиное Гнездо – звезды роет, роятся как осы (Архангельская область, Лешуконский район)*.

**Солоница.** *Солоник. Солоница – звезд шук пять, как чаша (Архангельская область, Устьянский район).*

М. Э. Рут на большом количестве терминов показывает удивительно устойчивую картину мира русского человека – крестьянина, для которого звездное небо – это поле или сельскохозяйственное уголье со снопами, птицей, крестьянской утварью, обувью и людьми. Автор использует сравнительный метод в толковании астрономической лексики и весьма деликатно подает узкоспециальные языковые факты.

#### **Данные об авторе**

Еремина Светлана Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры риторики и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург).

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

E-mail: swegle@yandex.ru

#### **About the author**

Eremina Svetlana Alexandrovna is a Candidate of Philology, Assistant of Professor of Rhetoric and Intercultural Communication Department of Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

В целом материал, поданный в словарях, указывает и на следы этнических и языковых контактов, приоткрывает еще не исследованные страницы истории русского народа. Обе работы М.Э. Рут являются ценным вкладом в отечественную лексикографию и обогащают языковедческую науку.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

*Рут М. Э.* Словарь астрономов. Звездное небо по-русски. – М.: Акт-пресс книга, 2010. – 288 с.

Этимологический словарь русского языка для школьников / сост. М. Э. Рут. – Екатеринбург: У-Фактория, 2003. – 432 с.

## Правила предоставления авторами рукописей в журнал «Филологический класс»

«Филологический класс» издается как для учителей-словесников, так и для ученых-филологов. Журнал стремится к сближению академической науки с непосредственной практикой школьного преподавания русского языка и литературы. Рукописи принимаются на русском языке. По согласованию с редакцией возможно предоставление рукописей на иных языках. Публикация статей осуществляется на русском языке.

Специфика журнала определяется постоянными рубриками:

1. Проекты. Программы. Гипотезы.
2. Психолингвистика в образовании.
3. Педагогические технологии.
4. Феномен современной литературы.
5. Готовимся к уроку.
6. Идет урок.
7. Медленное чтение.
8. Региональный компонент.
9. Обзоры и рецензии.

Редакционная коллегия приглашает к сотрудничеству специалистов-филологов. Ежегодно мы ждем от авторов статьи объемом 0,5 печ. л. до 25 января, 25 марта, 25 сентября, 25 ноября. Статьи должны полностью соответствовать проблематике сборника. Наиболее интересные статьи печатаются вне очереди.

Все статьи, представленные в журнал, отправляются на рецензирование. Редакционная коллегия принимает решение о публикации с учетом мнения рецензента. В случае отрицательного решения автору направляется копия рецензии.

Мы не платим гонораров, но и не берем деньги за публикации с аспирантов.

### **Контакты:**

Почтовый адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

Уральский государственный педагогический университет

Кафедра современной русской литературы (к. 279)

Телефон: (343) 245-76-66

Электронная почта: [filklass@yandex.ru](mailto:filklass@yandex.ru)

Наш журнал включен в Каталог Роспечати и можно оформить подписку на него в любом почтовом отделении России (индекс: 84587)

Наш журнал включен также в международную систему научных журналов (ISSN), где имеет индекс ISSN 2071-2405.

Для публикации статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т.е., помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные *на русском и английском языках*.

1. Сведения об авторах.

Фамилия, имя, отчество автора полностью (если авторов больше, чем один, то указываются все авторы), должность, звание, ученая степень, полное и точное место работы каждого автора в именительном падеже, подразделение организации, контактная информация (электронная почта, город, адрес места работы для каждого автора).

2. Название статьи.
3. Аннотация к статье.
4. Ключевые слова.

Ссылки на литературу в тексте статьи и в сносках оформляются по образцу: [Фамилия год: страница].

### *Пример*

Необычность ситуации, садовые аллеи, о которых писал Д. С. Лихачев, что их сумеречность – основная черта русского сада, из которой «рождаются и жизнь, и животность, и Бог» [Лихачев 1998: 419–421].

Список литературы оформляется в конце статьи без нумерации в алфавитном порядке по ГОСТ 7.0.5-2008 (<http://protect.gost.ru>). Заголовок у списка: «Литература».

Поля страницы, размер шрифта, интервалы любые.

Отправить статью в журнал можно по электронной почте: [filklass@yandex.ru](mailto:filklass@yandex.ru) или через форму отправки на сайте: <http://lit.kkos.ru/filclass/getstat>.

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ  
**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС**

2013. № 2 (32)

Подписано в печать 24.06.2013. Формат 60x84/8.

Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.

Усл. печ. л. — 15,1. Тираж 500 экз. Заказ **4084**.

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета

620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

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