

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС

Научно-методический журнал

2(40) / 2015

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

Главный редактор

Н. И. Коновалова

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

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: filclass@yandex.ru

ISSN 2071-2405

© ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2015

© Филологический класс, 2015

ПРОЕКТЫ. ПРОГРАММЫ. ГИПОТЕЗЫ

<i>Минеева И. Н.</i> Академическое эссе: теория и практика жанра	7
<i>Вознесенская И. М.</i> Прагматика объяснения (выразительные средства в научно-популярных текстах)	15

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Фомичева Н. В.</i> Интерактивный подход к развитию исследовательской самостоятельности старшеклассников	20
<i>Кашина Н. В.</i> Использование метода концептуального анализа текста при подготовке к ЕГЭ по русскому языку	24

ПСИХОЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ

<i>Брюханова Е. Н., Малявина А. М.</i> Психоллингвистика подсказывает! Изучение типов речи на уроках русского языка в 6 классе	27
<i>Пятова Е. А.</i> Урок с использованием психоллингвистических методик анализа текста «Употребление сложноподчинённых предложений в тексте» (9 класс)	30

ГОТОВИМСЯ К УРОКУ

<i>Щербакова Н. Н.</i> О роли лингвистической компетенции в формировании орфографического навыка	35
---	----

ИДЕТ УРОК

<i>Панченко Д. В.</i> Процесс формирования у учащихся понятия «гротеск» (на примере изучения рассказа А. Платонова «Усомнившийся Макар» в XI классе)	37
<i>Дедкова О. А.</i> Человек на распутье, или таинственный перекресток. Урок-факультатив	43
<i>Мошкина А. Е.</i> Изучение сложноподчиненного предложения с одним придаточным. Придаточное изъяснительное	47

МЕДЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ

<i>Сапир А. М.</i> «Человек социальный» и «человек эстетический» (сопоставительный анализ стихотворений Н. А. Некрасова «Железная дорога» и А. А. Фета «На железной дороге»)	50
--	----

С РАБОЧЕГО СТОЛА УЧЕНОГО

<i>Бекасова Е. Н.</i> Слово, направляющее жизнь	57
<i>Гончар И. А.</i> Вербализация инфографики: специфика текстообразования (на материале видеogramм «Россия в цифрах»)	62
<i>Реброва И. В.</i> Речевое поведение российской интеллигенции и его отражение в жанре рецензии сетевых литературных журналов русского зарубежья	66

ТРАЕКТОРИИ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА

<i>Несынова Ю. В.</i> Мотив кукольности в романе Д. Рубиной «Синдром Петрушки»	75
---	----

<i>Хоруженко Т. И.</i> Диалог с Западом: трансформация европейских персонажей в русском фэнтези	82
---	----

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

<i>Гоголина Т. В.</i> Новый взгляд на развитие вербальной креативности учащихся (Гридина Т. А., Пипко Е. И. Ступеньки словесного творчества: тренинг вербальной креативности. Программа внеурочной деятельности (для учащихся основной общеобразовательной школы) / Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2014. — 81с.)	86
---	----

PROJECTS. PROGRAMS. HYPOTHESIS

<i>Mineeva I. N.</i> Theory and practice of academic writing	7
<i>Voznesenskaya I. M. A.</i> Pragmatics of explanation (expressive means in popular science texts)	15

EDUCATIONAL TECHNIQUES

<i>Fomicheva N. V.</i> Interactive approach to the senior students' research independence development	20
<i>Kashina N. V.</i> The use of the method of conceptual analysis of the text in preparation for the exam in Russian language	24

PSYCHOLINGUISTICS IN EDUCATION

<i>Bryukhanova E. N., Malyavina A. M.</i> <i>Psycholinguistics suggests!</i> On the study of the types of speech on the Russian language lessons in the 6th grade	27
<i>Pyatova E. A.</i> The lesson with the using of psycholinguistic methods of analysis of the text (The topic of the lesson «the using of complex sentences in the text»)	30

GETTING PREPARED FOR THE LESSON

<i>Shcherbakova N. N.</i> About role of linguistic jurisdiction In forming of Orthographic skills	35
--	----

A LESSON IN PROGRESS

<i>Panchenko D. V.</i> The process of formation of students in the concept of «grotesque» (On an example of studying the story A. Platonov «Usomnivshyisya Makar» in class XI)	37
<i>Dedkova O. A.</i> Summary of optional lesson «Man at the Crossroads, or mysterious crossroads»	43
<i>Moshkina A. E.</i> The study of complex sentence with a subordinate. Subordinate to the object value	47

ANALYTICAL READING

<i>Sapir A. M.</i> «The Homo sociologicus» and «The Homo aestheticus» (the comparative analysis of poems «The Railway» by N. A. Nekrasov and «On the Railroad» by A. A. Fet)	50
--	----

FROM THE DESKTOP OF SCIENTIST

<i>Bekasova E. N.</i> The word directing life	57
<i>Gonchar I. A.</i> Infographics verbalization: special features of text formation (based on «Russia in numbers» videograms)	62
<i>Rebrova I. V.</i> The Communicative Behaviour of the Russian Intelligentsia and Its Reflection in Reviews, as a Genre, Published in Online Literary Journals Abroad	66

THE TRAJECTORIES OF MODERN LITERARY PROCESS

<i>Nesinova Y. V.</i> Puppet motive in the novel by D. Rubin «Punch's Syndrome»	75
--	----

<i>Horuzhenko T. I.</i> The dialogue with the West: transformation of European characters in Russian fantasy	82
--	----

REVIEWS

<i>Gogolina T. V.</i> New view on the development of students' verbal creativity (Gridina T. A., Pipko E. I. Steps of word creativity: training of verbal creativity. The program of extracurricular activities (for students in general education school) / Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2014. — 81p.)	86
---	----

ПРОЕКТЫ. ПРОГРАММЫ. ГИПОТЕЗЫ

УДК 82-4
ББК Ш301.446

И. Н. Минеева
Петрозаводск, Россия

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ЭССЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЖАНРА

Аннотация. Статья посвящена теории и практике жанра академического эссе. Автор знакомит с понятием, историей развития данного жанра, его типами и моделями, раскрывает роль в современном мире и образовательном процессе. Особое внимание уделяется жанровым признакам, структуре, стилю академического эссе. Приводятся рекомендации научного сообщества по подготовке, написанию и оцениванию подобного вида работ. Разработана система заданий и вопросов, позволяющих студенту на практике овладеть мастерством вопрошания, понимания себя и другого в культуре и через культуру, совмещения субъективного знания с объективным, создания текстов по изучаемому предмету, корректного участия в «профессиональном разговоре» и т. д.

Ключевые слова: эссе, академическое эссе.

I. N. Mineeva
Petrozavodsk, Russia

THEORY AND PRACTICE OF ACADEMIC WRITING

Abstracts. The paper presents the theory and practice of the academic essays's genre. The author introduces the notion, genre's history, its types and models, reveals the role in the modern world and the educational process. Particular attention is paid to the academic essay's genre features, structure and style. The article provides scientific community's recommendations on the preparation, writing and evaluation of the type of work. The tasks and questions is developed. It will allow the student to master the skill of questioning and understanding of oneself and others in culture and through culture, combining the knowledge of the subjective to the objective, the creation of texts on the subject studied, the correct participation in the «professional conversation», etc.

Keywords: Essay, Academic Writing.

ПОНЯТИЕ ЭССЕ ¹

Родоначальником жанра эссе считается французский мыслитель М. Монтень. В его книге «Опыты» (*Essais*), изданной в 1580 году, впервые был заявлен феномен «я сам», усиленный самоанализ, «рефлексия, направленная на постижение автором в самом себе всеобщих универсалий», «изображены» движение мысли и процесс думания, подчиненный «внутренней индивидуальной «мелодии», стремление к чистоте, искренности и естественности, создан эффект непритязательного субъективного стиля, непосредственности и спонтанности [Кайда 2008: 8–21; Дмитровский 2013: 43]. В русскоязычных изданиях слово эссе первоначально переводилось как «опыт», «проба», «набросок», «испытание», «очерк». Почти через столетие к жанру эссе обратился английский философ Ф. Бэкон, озаглавив свое произведение *Essays* [Зыкова 1980; Кайда 2008: 8–21; Королева 2013: 137–139].

Между тем в XVII—XVIII вв. эссе не относилось к сфере художественного или научного, поскольку в эпоху рационализма и систем превалировал тезис «философ — это тот, кто мыслит, а не тот,

кто пишет книги» [Зацепин 2010: 191–201]. Поэтому большее внимание уделялось не «процедурам письма и чтения» и способам самовыражения, а философскому смыслу произведения, что в свою очередь предопределило его критерии — содержательную ясность, прозрачность, систематичность и законченность формы [Зацепин 2010: 191–201].

Ситуация начинает меняться в XIX столетии, когда бурное развитие собственно «литературы» сопровождалось значительными сдвигами в философской мысли, а именно рождением культа гения и индивидуальности, разработкой понятий субъект / «Я», стремлением к «асистемности», незавершенности, развитием форм интеллектуального письма, поиском новых, принципиально иных языковых стратегий и средств [Зацепин 2005: 79; Зацепин 2010: 191–201]. Теперь текст как «целостность, упорядоченная идеей», перестал устраивать философов. Потенциал эссеистского жанра с его саморефлексией, семантической многозначностью, «внутренней неструктурированностью» снова оказался востребованным. В эпоху «золотого века» происходит его жанровая кристаллизация [Зацепин 2010: 191–201]. На новом этапе своего развития он обретает свою идентичность и маркированность в новых границах — философского, научного и литературного [Зацепин 2010: 191–201].

В XX в. вектор развития жанра эссе меняется — от его расцвета в литературе Серебряного века до полного неприятия советской идеологией. В СССР долгое время считалось, что такого жанра в литературе не существует. По воспоминаниям фи-

* Работа выполнена в рамках Программы стратегического развития ПетрГУ на 2012–2016 годы.

¹ Выражаю глубокую признательность коллегам поэту, эссеисту, основателю и лидеру «фреганской поэтической школы» Ш. Абдуллаеву (Узбекистан), специалисту в области эссеистики к.ф.н., доц. К. А. Зацепину (Самара), докторантке Оксфордского университета Е. М. Ивановой (PhD in Political Theory, Department of Politics and International Relations, Oxford University), чьим советам и помощи эта работа обязана.

долога и культуролога М. Эпштейна, за жанр эссе признавалась только публицистика. В «эссе» видели «нечто чуждое» советскому народу, «сугубо западное» явление [Эпштейн 2010: 223–224]. «В главной литературной энциклопедии того времени так и было сказано: «Для русской и советской литературы жанр эссе нехарактерен ...» [Эпштейн 2010: 223–224]. Однако, несмотря на идеологический запрет, жанр эссе сохранился в отечественной словесности благодаря представителям неофициальной культуры и созданным ими литературным объединениям («Клуб эссеистов») [Эпштейн 2010: 223–224].

На рубеже XX—XXI вв. в постсоветской России вновь наблюдается активное обращение к жанру эссе философов, писателей, журналистов, ученых [Дмитровский 2013: 37–51; Кайда 2008: 8; Ратькина 2010: 5]. Сегодня эссе называют «жанром XXI века», жанром «вечным и космополитическим», «интеллектуальным ускорителем», соединяющим разных людей и национальные культуры [Кайда 2008: 4, 6, 32]. По мнению А. Л. Дмитриевского, растущий к данному жанру интерес обусловлен разными социокультурными причинами — общим кризисом проблемы «человека в истории», разрушением «советской империи», возросшим интересом общества к «конкретному, живому человеку», его «личному, честному, неангажированному» слову [Дмитровский 2013: 49]. Более того, свое особое развитие жанр эссе получил в образовательной сфере. В последние годы в школьных и вузовских аудиториях, на страницах специализированных журналов все чаще стало использоваться определение академического эссе. В американских и европейских вузах данный жанр давно обрел черты «дисциплины, занимающейся не столько особенностями самих текстов, сколько изучением процесса их написания» [Азов 2014: 411–414]. В России академическое эссе с определенными оговорками постепенно становится частью учебного процесса, новым способом педагогической работы [Азов 2014: 411–414], формой промежуточной и итоговой аттестации при проверке знаний любых предметов, компетенций, необходимых школьнику или студенту для успешного и интересного обучения. В этом убеждает возросшая в последние годы статистика статей, монографий по проблемам использования жанра эссе на занятиях по истории, праву, философии, экономике, социологии, журналистике, иностранному языку, математике, химии, физике [Антипов 2010: 43–50; Владимиров 2007: 300–301; Губин 2008: 370–372; Занина 2011; Ларионова 2010: 34–42; Новиков 2012: 1; Румянцева 2007: 53; Социология 2005; Тупик 2009: 55–57].

Что же такое эссе? В международной гуманитарной традиции данный жанр рассматривается в контексте и терминах разных научных дисциплин — антропологии, философии, аксиологии, литературоведения, лингвистики и т. д. [Зацепин 2007: 195–209; Зацепин 2010: 191–201]. С точки зрения дисциплин, занимающихся изучением человека, его происхождения, развития, существования, эссе — «одна из форм самосознания культуры», «преимущественно в связи с проблематикой поиска индивидуальной идентичности», «осмысления традиции или критики

идеологий» [Зацепин 2007: 195–209; Зацепин 2010: 191–201]. С позиций же литературоведения и лингвистики, эссе — прозаический текст, «непосредственно отражающий субъективные, экзистенциально окрашенные, автопсихологические размышления автора над наиболее актуальными для него проблемами внутренней и социальной жизни в относительно свободной, зачастую парадоксальной форме» [Дмитровский 2013: 48; Кайда 2008: 4; Климов 2007: 21; Эпштейн 1998]. Несмотря на «нестрогую» заданность жанровых характеристик и внешнее композиционное разнообразие, эссе имеет внутренний, неизменяемый в течение нескольких столетий «стержень» — содержание [Дмитровский 2013: 47–48]. Оно предопределено личным мифом автора и его картиной мира [Дмитровский 2013: 47–48]. Кроме того, эссе имеет свой особый «метод», «способ объединения формы и содержания (их организации, соединения, слияния)». Наконец, эссе помогает человеку в поиске смысла жизни, становясь для него «путеводной нитью», «маяком», «местом уединения» и «тихого созерцания» и «самоосознания» [Дмитровский 2013: 49].

В настоящее время существует множество композиционных типов и моделей реализации данного жанра, воплощенных в различных формах [Бузальская 2013: 123–125]. В отечественной гуманитарной практике выделяют следующие типы эссе: 1) с точки зрения типа речи и функционирования — академическое и неакадемическое; 2) с точки зрения содержания — литературно-художественное, научно-художественное, журналистское / публицистическое [Дмитровский 2002], философское [Алендеев 2007: 17–20], философско-правовое [Синченко 2010], лингвистическое [Пугачева 2011: 344–346], литературно-физическое [Румянцева 2007: 53], математическое [Тупик 2009: 55–57], педагогическое [Муллагалева 2006: 2–3], искусствоведческое [Кузмина 2014: 6], кинематографическое, телевизионное [Шестеркина 2012] и т. д.; 3) с точки зрения формы — рецензия, заметка, письмо, страница из дневника и пр.; 4) с точки зрения типа речи — описание, рассуждение, повествование [Семина]. Западная гуманитарная школа предлагает другую классификацию: *Opinion Essay* (выражение и аргументация своего мнения по какому-либо спорному вопросу), *Response (Reaction) Essay* (отзыв на литературное произведение / фильм), *Research Essay* (эссе-исследование, близкое по цели и задачам к курсовой или дипломной работе), *Persuasive Essay* (эссе-убеждение), *Argumentative Essay* (эссе-аргументация), *Compare and Contrast Essay* (эссе-сравнение или сопоставление), *Analysis (Interpretation) Essay* (эссе-осмысление, толкование) и др. [Кузмина 2014: 6–7].

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ЭССЕ: ОТ ТЕМЫ К САМОЦЕННОМУ МНЕНИЮ

Академическое эссе является одним из научных жанров наравне с курсовым и дипломным (квалификационным) проектами, статьей, рефератом, конспектом, аннотацией к статье, рецензией, докладом

дом. В русском языке слово «академический» означает «относящийся к академии как научному учреждению или высшему учебному заведению». Название «академическое письмо» пришло в Россию из западных университетов, которые предлагают студентам цикл занятий, в число которых обязательно входят Academic Reading and Writing или Introduction to Effective Reading, Introduction to University Writing. В английском языке слово academic означает ориентацию на определенный круг людей, их сообщество, обладающее своими правилами поведения, общения и формами передачи информации [Шестак 2011: 117].

В настоящее время академическое эссе все больше привлекает внимание педагогической общественности. Данный вид письменной работы применяется в качестве промежуточной и итоговой отчетности в силу того, что подлежит «объективному измерению» [Гришина]. Преподаватели, имеющие большой практический опыт в сфере академического письма, отмечают самоочевидные его достоинства. Работа над научным эссе 1) заставляет обучающегося «систематически порождать связные тексты по изучаемому предмету»; 2) приучает его к умственной дисциплине, требует от него «медленного, вдумчивого вникания в предмет и упорядочивания своих мыслей при письменном их изложении», способствует закреплению материала; 3) помогает освоить язык данной предметной области и выработать навыки академической «грамотности», тренирует наблюдательность, аналитичность, «цепкость взгляда»; формирует навыки корректного участия в «профессиональном разговоре», «терпимость к другому мнению», индивидуальную ответственность; 4) развивает межпредметные и междисциплинарные связи, исследовательские и коммуникативные компетенции, формирует индивидуальный стиль; 5) студент учится совмещать субъективное знание с источниками объективного знания; 6) позволяет наблюдать над его постепенным интеллектуальным взрослением [Азов 2014: 411–414; Бакин 2013: 112–116; Венедиктова 2013: 116–119; Короткина 2013: 99–100].

Целесообразность и эффективность использования академического эссе явна при сопоставлении некоторых принципов организации образовательного процесса в европейских, американских и отечественных вузах.²

Европейская и американская образовательная система	Российская образовательная система
Учебный процесс: Самостоятельная работа (исследование); Семинары (дискуссии); Интерактивные лекции	Учебный процесс: Поточные лекции; Семинары (teacher-centered); Самостоятельная работа

² В таблице использованы материалы презентации Гришина И. В., Короткина И. Б. Опыт реализации концепции «академической грамотности» в системе подготовки и повышения квалификации специалистов в области образовательного менеджмента. Режим доступа: http://tempus.novsu.ru/file.php/1/pictures/News/19-23.09.2011.KHmelnickii_Grishina.ppt (Дата обращения 01.09.2014)

Европейская и американская образовательная система	Российская образовательная система
	(по списку)
Отчетность: Эссе (письменная работа, структурированная речь)	Отчетность: Экзамен (устная форма, структурированная речь)
Текст: 30–40 эссе (4 года) + диссертация	Текст: 2 курсовые (5 лет) + дипломная работа
Эссе — выдвижения и обоснование собственных идей. Результат — авторское научное творчество	Реферат — изложение чужих мыслей Результат — мысли преподавателя, монографии, статьи

В вузах Западной Европы и США организация учебного процесса кардинально отличается от российского варианта. Главный акцент делается на самостоятельную работу студентов, ориентированную на создание письменных работ [Шестак 2011: 117]. Однако, на наш взгляд, все же нельзя игнорировать опыт коллег из других стран. Обращение к жанру академического эссе дает много положительных результатов, значительно обогащает учебный процесс, делает его более осознанным и интересным.

В мировой теории и практике выработаны каноны жанра научного эссе, методика его подготовки и написания. Рассмотрим подробнее.³

1) Структура академического эссе:

Академическое эссе состоит из следующих частей:

Заголовок (Title) — отражает основную научную проблему, которой посвящено эссе. Заголовок должен быть оформлен эстетично.

Вступление (Introduction) — тезис-проблема. Вступление содержит 1) общее введение; 2) основная информация / сведения по истории вопроса; 3) описание того, о чем конкретно будет говориться в основной части.

Аргументация (Body) — аргументированное раскрытие проблемы на основе собранного материала. Анализ данных и аргументация должны точно соотноситься с поднятыми в эссе проблемами. Данная часть работы включает соотношение и обобщение других точек зрения с изложением собственной и ее обоснование. В ходе аргументации /

³ При общении использованы материалы: Азов А. XVI Фулбрайтская международная гуманитарная летняя школа «Академическое письмо: актуальный международный опыт» // НЛЮ. 2014. № 1 (125). С. 411–414.; Венедиктова Т. Д. Уроки письма в транснациональной перспективе: опыт Чикагского университета // Высшее образование в России. 2013. № 8–9. С. 116–119.; Дубина В. Как писать эссе. Режим доступа: http://www.msses.ru/Файлы%20для%20скачивания/ess2012_ak.pdf (Дата обращения 01.09.2014); Короткина И. Б. Академическое письмо. Уч.-метод. пос.: Lambert Academic Publ. 2011. 184 с.; Требования к диссертации и эссе. Режим доступа: <http://www.msses.ru/students/requirements/> (Дата обращения 01.09.2014)

рассуждения рекомендуется использовать в качестве иллюстративного материала эмпирические сведения. В данной части работы следует придерживаться строгой структуры и иерархии (от главного к второстепенному, от более к менее важному). Доказательства должны быть сильными, убедительными, взвешенными, эффективными, самостоятельными, непротиворечивыми. Их количество зависит от обсуждаемой проблемы, избранного плана и логики развития мысли. Для выделения главных моментов аргументированного изложения, обозначения его основных пунктов и соблюдения логики в раскрытии проблемы рекомендуется использовать параграфы / подзаголовки (их можно озаглавить). Один параграф / подзаголовок отражает одну главную мысль.

Заключение (Conclusion) — краткое обобщение и изложение основных аргументов. Заключение может содержать также такой важный, дополняющий эссе элемент как указание на применение вашей работы, не исключая взаимосвязи с другими проблемами.

Академическое эссе отличает «резкая персонализация», рефлексичность, критичность (главная цель — высказать свое мнение, убедительно доказать и аргументировать его), академический стиль, точность, четкость, ясность, богатство мысли, логичность и легкость изложения мыслей (не забывайте, что о вас «судят по тексту»). Объем — от 1 500 до 4 000 слов.

2) Рекомендации научного сообщества по подготовке и написанию академического эссе. Критерии оценки:

Знание фактического материала в рамках обсуждаемой проблемы (ее места и роли в контексте современного научного знания), шире — программы подготовки специалитета / бакалавриата / магистратуры; способность построить и доказать собственную позицию на основе приобретенных вами знаний; при этом необходимо помнить, что в гуманитарной сфере не существует абсолютно "правильных" или "неправильных" ответов на вопросы. Есть более или менее аргументированные точки зрения.

Качественная подготовка необходимых для эссе материалов (конспекты научной литературы, лекции, записи дискуссий и собственных размышлений, приобретенный опыт) их обобщение и изложение. Лучшей предварительной работой при подготовке эссе является конспект статьи, монографии и т. д.

Что такое конспект? Конспект — это «не анхронизм, а анализ прочтенного» [Дубина], «стратегическое интеллектуальное умение и дисциплина», а «не механический процесс составления краткого изложения» [Требования]. В процессе осознанной и структурированной фиксации рекомендуется обращать внимание на ключевые мысли. В процессе отбора необходимого материала синхронно развивается ваше «понимание теоретических положений и/или эмпирических аргументов» [Требования].

Существует много путей и способов организации подготовительных записей. Наиболее эффективным методом конспектирования видится метод, предложенный специалистами Московской Высшей

школы социальных и экономических наук. Приведем высказанные рекомендации: а) разделите блокнот на две колонки — в левой можно делать конспект того материала, который читаете, в правой — сравниваете содержание данного конспекта с другими фактами, о которых вы «ранее читали, слышали (на лекциях), которые обсуждали на занятиях или в неформальной обстановке, а также с вашими собственными комментариями и критическими замечаниями по тексту, который вы читаете. Иными словами, вы используете ваши заметки для построения перекрестной ссылки, исходя из собственных соображений, формулировок, данных, а также включая свои собственные комментарии относительно высказываний других» [Требования]. Другой метод: а) проработайте необходимый материал и б) письменно структурируйте его по схеме: проблема — аргументы (аргументация) — примеры — вывод.

Оптимально выбранная стратегия проработки научных источников. Рекомендуется сначала прочитать две или три актуальных, недавно изданных энциклопедических/словарных статьи (в качестве отправной точки), научной статьи, монографии ведущих в данной области ученых («в каждой теме есть крупные имена, которые нельзя обойти молчанием») и дающих ясное представление о трактовках изучаемой проблемы (теория и эмпирические сведения). Стратегическое чтение позволит увидеть ключевые ориентиры по теме (какие существуют дискуссии между исследователями подходы в изучении), что послужит некой основой для направления и развития дальнейшего чтения [Дубина; Требования]. Подбирать специальную литературу лучше всего для каждого раздела. Далеко не все источники заслуживают того, чтобы быть использованными, необходимо прорабатывать наиболее значимые, проверенные и авторитетные. В зависимости от обсуждаемой проблемы количество научных источников — от 15 до 30 [Дубина; Требования].

Предварительное составление подробнейшего плана каждой части эссе — Вступление. Аргументация. Заключение. Продуманный подход к решению проблемы и способ его защиты/аргументации. Корректное использование основных терминов и понятий и оперирование научными данными [Требования].

Четкое обоснование и отстаивание своей позиции. При формировании собственной точки зрения по той или иной проблеме в центре внимания оказывается ваша «способность (возможность) критически и независимо оценивать круг данных и точки зрения/аргументацию других, способность понимания, оценки и установления связи между ключевыми моментами любых проблем и вопросов» [Требования].

Соблюдение научной этики. Все имеющиеся в работе сноски тщательно выверяются и снабжаются «адресами». Недопустимо включать в свою работу выдержки из работ других авторов без указания на это, пересказывать чужую работу близко к тексту без отсылки к ней, использовать чужие идеи без указания первоисточника. Все случаи плагиата должны быть исключены. Библиографический спи-

сок должен быть оформлен по правилам. См. правила оформления библиографических записей — <http://library.petrus.ru/activity/GOST7.82-2001.shtml>, http://library.petrus.ru/activity/sbo_metod.pdf

Следование нормам и правилам русского языка.
Проверка текста эссе.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ И ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ:

Подготовьте сообщение на темы 1) «Происхождение и история жанра эссе»; 2) «Понятие эссе: версии и варианты». Предварительно составьте и проработайте библиографический список (15–20 источников).

На основе анализа статей В. Кругликова, К. Зацепина сформулируйте в виде тезисов ответ на вопрос: в чем заключается разница между текстами — эссеистским, научным, философским и публицистическим [Зацепин 2010; 191–201; Кругликов 1995: 161–182]?

Познакомьтесь со статьей А. Л. Дмитровского «Жанр эссе: к проблеме теории» [Дмитровский 2013: 37–51] и ответьте на вопросы: 1) в чем разница между жанром эссе и близкими ему жанровыми формами дневника, исповеди, автобиографии? 2) в чем отличие между понятием «образ эссеиста» и «образ автора»?

Прокомментируйте слова А. Эльяшевича: «Эссе — способ рассказать о мире через себя и о себе с помощью мира» [Эльяшевич 1998: 15–19].

Прокомментируйте слова главного героя из незавершенного «романа идей» австрийского прозаика, эссеиста, драматурга Роберта Музиля «Человек без свойств»: *«Примерно так же, как эссе чередую своих разделов берет предмет со многих сторон, не охватывая его полностью, ибо предмет, охваченный полностью, теряет вдруг свой объем и убывает в понятие, — примерно так же следовало, считал он, подходить к миру и к собственной жизни. Ценность какого-либо действия или какого-либо свойства, даже их сущность и природа зависят, казалось ему, от обстоятельств, которые их окружают, от целей, которым они служат, одним словом, от устройства целого, к которому они принадлежат»* [Музиль 1994: 291].

Какие признаки литературно-художественного эссе иллюстрируют следующие примеры: а) М. Бланшо из книги «Пространство литературы»: *«Чарующее царство безвременья»* — о литературе; А. И. Введенский из книги «Серая тетрадь»: *«Оно пупок, оно тень листа, оно скольжение по поверхности»* — о пограничном состоянии между жизнью и смертью; б) Ш. Абдуллаев из эссе «Поэзия и местность»: «пространство неминуемо *разлито* в наблюдателя», «взор моментально *застревает* в собственной распахнутости», отклик *упирается* в отклик», «Монета выпала из рук, покатила в угол комнаты и лишь там *догнала себя*». Приведите другие примеры из зарубежной и отечественной эссеистики и прокомментируйте их.

Познакомьтесь с зарубежной и отечественной эссеистикой (см. *европейская, американская, русская*

зычная линии жанра — основные имена) и обсудите ее тематику и специфику поэтики на семинаре.

Изучите а) дополнительные рекомендации автора и разработчика курсов *Academic Writing* (на англ. яз.) и «Академическое письмо» (на рус. яз.) И. Короткиной о том, каким образом можно организовать идеи в эссе и сформулировать гипотезы, какими должны быть его структура и язык; б) статью Г. Н. Немца о логических основах эссе, способствующих созданию предварительной концепции текста. с) статью К. А. Зацепина об определении жанровой формы эссе в параметрах художественного. Сделайте полезные для себя выписки, попытайтесь осмыслить и апробировать рекомендации на практике [Короткина 2011; Немец 2012: 48–53; Зацепин 2005: 77–80].

Познакомьтесь с академическими работами: М. Эпштейна [Эпштейн 1987] и В. И. Новикова [Новиков 2000: 125–130; Новиков 2013: 88–92]. Какие новые возможности жанра академического эссе вы для себя открыли? Оформите свои наблюдения письменно в виде заметки, конспекта и обсудите на семинаре.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ

Задание № 1. Академическое эссе. Эссе

Е. М. Ивановой

«Теория травмы — первое знакомство»

Прочитайте текст академического (магистерского) эссе Е. М. Ивановой «Теория травмы — первое знакомство», в котором отразилась рефлексия автора на проблему травмы в жизни человека (см. Текст 1). Эссе было написано по материалам авторского курса лекций д.ф.н., проф. Е. Г. Трубиной «Травма, память, нарратив», прочитанного в рамках магистерской программы по специальности «Гендерные исследования» в Европейском гуманитарном университете.

Ответьте на следующие вопросы:

В чем заключаются проблемность, «изюминка» и значимость эссе?

Насколько логических и причинно-следственных частей можно условно разделить данный текст?

1) Каким образом формируется основной тезис-проблема эссе? 2) Какие аргументы использует автор в ходе его иллюстрации? 3) В чем особенность итоговой части работы?

Как бы вы охарактеризовали авторский стиль?

Проанализировать суждения Е. М. Ивановой о значении травмы, выскажите свою точку зрения по поводу обсуждаемой проблемы. В чем обнаруживается сходство вашей позиции с позицией автора эссе? В чем отличие? Аргументируйте собственную позицию. Оформите свой ответ письменно в форме тезисов.

Прослушайте лекцию по курсу «История русской литературы XX—XXI вв.» на тему «Культурная и историческая травма в современной русской литературе». По материалам лекции и рекомендованных научных источников подготовьте академическое эссе (№ 1), в котором бы вы а) поделились об

услышанных на занятии новых знаниях о феномене травмы, задали вопросы преподавателю; б) отразили собственные суждения. Лекция — своеобразный «толчок». Тема и концепция эссе формируются самостоятельно. Необходимо соблюдать правила научной этики. Объем 3 000—4 000 слов.

Изучив рекомендованную вам научную и художественную литературу, подготовьте эссе (№ 2) по проблеме «Культурная и историческая травма в современной русской литературе». Тема и концепция эссе формируются самостоятельно. Рекомендации — в работе должны быть отражены следующие моменты: а) специфика осмысления природы травмы в русской литературе и ее причины; б) авторские стратегии описания травмы; в) своеобразие метафоры травмы. Необходимо соблюдать правила научной этики, объем 3 000—4 000 слов.

Проведите подробный самоанализ эссе. Обсудите выполненную работу с преподавателем на индивидуальной консультации. Учитывая высказанные им рекомендации и «ошибки», переделайте ее и сдайте снова на проверку.

Используя предложенную выше схему анализа академического эссе, подробно обсудите работы своих однокурсников в группе.

Текст 1. Эссе Е.М. Ивановой «Теория травмы — первое знакомство»⁴

Весь опыт каждой человеческой жизни (своей или окружающих) так или иначе, всегда связан с травмой, с травмирующими событиями. Не всегда это понятно, пока трагедия не коснется лично. Ведь человеку так трудно слушая, услышать другого. Услышать — и значит понять, понять не разумом, но всем своим существом. Как будто травма позволяет открыть в человеке, его психике нечто новое, доселе неизвестное. Как будто проникая через глаза «внешние», физические, она раскрывает глаза «внутренние», психические. Наверное, поэтому часто именно те, кто пережили травму, но нашли в себе силы перейти с «языка смерти» на «язык жизни», т.е. услышать этот императив жить (в котором и состоит смысл внутреннего возврата к травмирующему событию снова и снова) посвящают свои жизни помощи другим «потерпевшим». Такие люди не только помогают подвергшимся травмирующим событиям изжить их травму, но и тем, кто лишь слышал о ней. Во-первых, это позволяет узнать больше о человеческой психике вообще, во-вторых, это обогащает каким-то жизненным опытом (пусть и не личным), а, значит, в определенной мере подготавливает человека к возможной встрече с травмой, что тоже не маловажно. И, в-третьих, позволяет каждому познать себя и, быть может, найти в себе то, что «мешало», но не было понято до конца.

Знакомство с теорией травмы было, несомненно, интересным в познавательном плане, но больше оно поразило тем, что стало своеобразным «пусковым механизмом» для воспоминания обо всех тех

размышлениях, ситуациях и беседах, которые касались темы травмы и толчком к новым. Как будто кто-то собрал все книги одного автора и поставил их на одну полку, а полку подписал — и всем стало удобнее ими пользоваться. «Полка», на которую все объединилось, получила название «Травма». А «книги» на нее попали даже такие, о которых я и понятия не имела, что они у меня есть, и такие, которые я бы и не подумала объединить «Травмой».

Несколько идей, услышанных на лекциях, меня поразили. Например, идея о том, что травма, механизм травмы — это тот шанс, который дан нам психикой, чтобы выжить. Тот защитный механизм, который «включается», когда наше сознание не способно постичь реальность, пройти сквозь шок от встречи со смертью или катастрофическими для индивида событиями. В таком случае осознание этого факта должно изменить отношение к травме, как к негативному явлению, пугающему и бессмысленному. Страдания, которые причиняются повторением, характерным для данного явления, не мучение или наказание, а призыв к новому, призыв к жизни с новым смыслом, которые только и может быть постигнут таким образом. Смерть (реальная или символическая), с которой сталкивается сознание в результате травмирующего события, — это то, что должно оттенить Жизнь, сделать ее краски более яркими к восприятию, показать всю ее красоту и желанность, но одновременно хрупкость и быстротечность, а значит и необходимость ее защиты.

Каждая лекция вызывала много вопросов, на которые я пыталась ответить сама, размышляя по дороге домой, либо, обсуждая с Вами. Каким-то из моих предположений я находила подтверждение в разговоре с Вами или на Вашей следующей лекции — оказывалось, что надо было лишь немного подождать и дослушать лекции до конца.

Особое чувство у меня вызвали размышления о тех муках и страданиях, которые испытывают люди при травме. Может ли травма быть изжита до конца? Насколько это возможно? Кто может помочь человеку пройти через травму, услышать призыв «Жить!»? Мы говорили о том, что человек сам не справляется с этим, ему нужна помощь. Мне бы хотелось перефразировать Вашу реплику. Только *сам* человек может с этим справиться, но ему нужна помощь, толчок. Необходима помощь психоаналитика либо просто сочувствующий и внимательный слушатель. Но понятно, что не любой может стать именно тем Слушателем, который поможет. Травму можно проговорить, и даже не один раз, но существенно ничего не изменится. Но достаточно то же самое рассказать *определенному* человеку и достаточно услышать от него/нее одну фразу, чтобы все сдвинулось с «мертвой точки», что бы обрести тот особый слух, который услышит голос травмы, и обнаружить в себе ту силу воли, которая заставит жить. Я думаю, нет определенного правила определения именно *тех* людей. Но есть какой-то закон, такой же защитный механизм, как и сама травма, который «сводит» нас именно с *теми*, необходимыми нам людьми. (Либо «сознательно» не «сводит», что тоже имеет свое обоснование).

⁴ Благодарю Е. М. Иванову за предоставленный текст эссе на рус. яз. «Теория травмы — первое знакомство». Текст публикуется с согласия автора.

Но особую боль приносит и сама необходимость проговаривания своей травмы, перевода ее в язык.

Я вспомнила несколько случаев, когда травмирующие события в языке выражались в грубых, жестких словах. И возникало ощущение, что эти слова причиняют дополнительную боль, но одновременно и облегчение. Как будто именно от причинения нового страдания становилось легче. Быть может, эта новая боль отодвигала, заслоняла — хотя бы на миг — старую, истинную, причинную рану. Казалось, привычные, обычные слова не могли быть использованы, они не могли выразить/отразить все (боли, страха, страданий, всех оттенков) их ситуации, ситуации травмы. Это состояние похоже на состояние немоты, насильственного молчания. Когда очень хочется сказать, а слов, с которыми боль можно вытолкнуть во вне, нет, они потеряны, забыты, осталось лишь легкое воспоминание о них, которое как паутина — его невозможно ухватить. Но молчание это — лишь внешнее, физическое. А внутри идет разговор, похожий на крик, что бы быть услышанным. «Говоришь», а звуки не выходят. И это новое мучение. Чувствуешь, что надо проговорить, выговорить свое гнетущее, чтобы открыть его и понять. Но «слушателя» нет, и травму не выпустить, не отпустить. Вернее он/она есть, но не слышит — ведь не словами говоришь. А если и словами, то все равно сложно быть понятым/понятой. Ведь хотя травме надо быть высказанной словами, суть ее словами же и закрывается — одни и те же слова могут по-разному пониматься. И получается: слушаем, но не слышим. И возможно такое нарочитое употребление несвойственных какому-то человеку слов, грубых, жестких, резких — это способ быть услышанным. И тут урок и тем, кто слушает, урок понимания и сочувствия.

ЛИТЕРАТУРА

Азов А. XVI Фулбрайтская международная гуманитарная летняя школа «Академическое письмо: актуальный международный опыт» // НЛО. — 2014. — № 1 (125). — С. 411–414.

Алендеев П. В. Эссеистический тип текста в контексте особенностей современной науки // Известия Рос. гос. педаг. ун-в. им. А. И. Герцена. — 2007. — Т. 16. — № 40. — С. 17–20.

Антипов Г. А., Донских О. А. Эссе об эссе // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2010. — № 1. — С. 43–50.

Бакин Е. В. Центр академического письма: опыт создания // Высшее образование в России. — 2013. — № 8–9. — С. 112–116.

Бузальская Е. В. Эссе: общая типология жанра // Вестник Орловского гос. ун-в. Серия: Новые гуманитарные исследования. — 2013. — № 5 (34). — С. 123–125.

Венедиктова Т. Д. Уроки письма в транснациональной перспективе: опыт Чикагского университета // Высшее образование в России. — 2013. — № 8–9. — С. 116–119.

Владимиров И. Философское эссе о науке // Философия хозяйства. — 2007. — № 1. — С. 300–301.

Гришина И. В., Короткина И. Б. Опыт реализации концепции «академической грамотности» в системе подготовки и повышения квалификации специалистов в области образовательного менеджмента. — Режим доступа:

http://tempus.novsu.ru/file.php/1/pictures/News/19-23.09.2011.KHmelnickij_/Grishina.ppt.

Губин В. А. Эссе о кризисе: Острый преодолимый кризис // Аудит и финансовый анализ. — 2008. — № 4. — С. 370–372.

Дмитровский А. Л. Эссе как жанр публицистики: дис. ... канд. филол. наук. — СПб., 2002. — 23 с.

Дмитровский А. Л. Жанр эссе: к проблеме теории // Челябинский гуманитарий. — 2013. — № 3 (24). — С. 37–51.

Дубина В. Как писать эссе. — Режим доступа: http://www.msses.ru/Файлы%20для%20скачивания/ess2012_a_k.pdf (Дата обращения 01.09.2014).

Занина Е. Л. Английский язык. Эссе: темы и аргументы. — М., 2011. — 512 с.

Зацепин К. А. Жанровая форма эссе в параметрах художественного // Вестник СамГУ — 2005. — № 1 (35). — С. 77–80.

Зацепин К. А. Мыслить литературой или эссе как художественный феномен // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». — 2007. — № 2. — С. 195–209.

Зацепин К. Эссе: от философии к литературе // НЛО. — 2010. — № 104. — С. 191–201.

Зыкова Е. П. Опыт М. Монтеня и проблема зарождения жанра эссе // Филологические науки. — 1980. — № 4. — С. 14–21.

Кайда Л. Г. Эссе: стилистический портрет. — М., 2008. — 181 с.

Климов Л. А. Проблемы жанровой поэтики эссе И. А. Бродского // Язык и культура — основа общественной жизни. — СПб., 2007. — Ч. 2. — С. 14–28.

Королева О. А. Жанр эссе в творчестве Ч. Лэма (На материале «Очерков Элли») // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2013. — № 1 (2). — С. 137–139.

Короткина И. Б. Академическое письмо. Уч.-метод. пос. — Lambert Academic Publ., 2011. — 184 с.

Короткина И. Б. Академическое письмо: новые события, новые перспективы // Высшее образование в России. — 2013. — № 8–9. — С. 99–100.

Кругликов В. Возможности эссеизма в понимании культуры // Социальная философия и философская антропология. Труды и исследования. — М., 1995. — С. 161–182.

Кузмина Е. С. Коммуникативно-информационное поле эссе как формы делового иноязычного письменного общения // «Magister Dixit»: научно-педагогический журнал Восточной Сибири. — 2014. — № 2 (14). — С. 6.

Ларионова Н. К. Эссе как особый жанр школьного сочинения // Сибирский учитель. — 2010. — № 72. — С. 34–42.

Музиль Р. Человек без свойств / Пер. с нем. С. Апта. — М., 1994.

Муллагалеева О. И. Педагогическое эссе: разговор наедине // Химия в школе. — 2006. — № 9. — С. 2–3.

Немец Г. Н. К вопросу о логическом методе в эссеистике // Вестник Адыгейского гос. ун-в. Серия 2. Филология и искусствоведение. — 2012. — № 3 (105). — С. 48–53.

Новиков В. И. Эссе как жанровая доминанта новой литературной журналистики // Медиаскоп. — 2012. — № 2. — С. 1.

Новиков В. Роман русского литератора с итальянским языком (академическое эссе) // Мат-лы межд. науч. конф. «Диалог культур: "итальянский текст" в русской литературе и "русский текст" в итальянской литературе». — М., 2013. — С. 88–92.

Новиков В. Бродский — Соснора — Кушнер: Академическое эссе // Иосиф Бродский и мир: метафизика, античность, современность. — СПб., 2000. — С. 125–130.

Пугачева О. В. Лингвистические аспекты жанра эссе в публицистическом дискурсе // Вестник Брянского гос. университета. — 2011. — № 2. — С. 344–346.

Раткина Т. Э. Никому не задолжав ... Литературная критика и эссеистика А. Д. Синявского. — М., 2010. — 232 с.

Румянцева Л. Н. Используем литературно-физические эссе // Физика в школе. — 2007. — № 3. — С. 53.

Семина В. В. Особенности классификации эссе в дискурсе. — Режим доступа: http://rimc-rybnoe.narod.ru/Li4nie_str/Semina/raznoe/osbennosti_i_klass_esse.doc (Дата обращения 01.09.2014).

Синченко Г. Ч. Парадокс правоблудителя. Философско-правовые эссе. — Омск, 2010. — 203 с.

Социология и социологическая эссеистика. — М., 2005. — 256 с.

Требования к диссертации и эссе. — Режим доступа: <http://www.msses.ru/students/requirements/> (Дата обращения 01.09.2014).

Данные об авторе

Минеева Инна Николаевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы и журналистики Петрозаводского государственного университета.

Адрес: 185910, Петрозаводск, пр. Ленина, 33.

E-mail: InnaV2003@yandex.ru

About the author

Mineeva Inna Nikolaevna is a Candidate of Filology, Associate Professor of Filology Department of the Petrozavodsk State University (Petrozavodsk).

Тупик Н. В. «Несколько» — это сколько? (Математическое эссе) // Современные наукоемкие технологии. — 2009. — № 4. — С. 55–57.

Шестак В. П., Шестак Н. В. Формирование научно-исследовательской компетенции и «академическое письмо» // Высшее образование в России. — 2011. — № 11. — С. 117.

Шестеркина Л. П., Николаева Т. Д. Методика телевизионной журналистики. — М., 2012. — Режим доступа: <http://dedovkgu.narod.ru/bib/shestjorkina.htm> (Дата обращения 01.09.2014).

Эльяшевич А. Четыре октавы бытия // Октябрь. — 1998. — № 4. — С. 15–19.

Эпштейн М. Парадоксы новизны. О литературном развитии XIX—XX веков. — М., 1988. — 416 с.

Эпштейн М. Эссе об эссе. — Режим доступа: http://www.emory.edu/INTELNET/esse_esse.html (Дата обращения 01.09.2014).

Эпштейн М. Клуб эссеистов и коллективная импровизация: творчество через общение (Из интеллектуальной истории 1980-х) // НЛО. — 2010. — № 104. — С. 223–235.

УДК 81'42
ББК Ш105.51

И. М. Вознесенская
Санкт-Петербург, Россия

ПРАГМАТИКА ОБЪЯСНЕНИЯ (ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ ТЕКСТАХ)

Аннотация. В статье определяются коммуникативно-прагматические факторы, мотивирующие специфичность объяснения как разновидности рассуждения. Анализируются выразительные средства, используемые пишущим в научно-популярных текстах из сферы СМИ с целью быть понятым адресатом-читателем.

Ключевые слова: функционально-смысловые типы речи, объяснение, прагматика, коммуникативная ситуация, выразительность речи, научно-популярный текст.

I. M. Voznesenskaya
St.-Petersburg, Russia

PRAGMATICS OF EXPLANATION (EXPRESSIVE MEANS IN POPULAR SCIENCE TEXTS)

Abstract. The paper identifies the communicative-pragmatic factors motivating the specificity of explanation as a kind of reasoning. Analyzed the expressive means used in the popular science texts (mass-media) to be understood by the reader. Expressive means used in the explanation to be understood (metaphor paraphrasing, the appeal to personal experience).

Keywords: functional-semantic types of speech, explanation, pragmatics, communicative situation, the expressiveness of speech, popular science text.

Качество чтения и понимания текста учащимися — как носителями языка, так и иностранцами, остаётся важной проблемой лингводидактики. В частности, тестирование, проводимое Международной программой по оценке образовательных достижений учащихся (PISA), включает в качестве первого и важнейшего компонента «грамотность чтения». Под «грамотностью чтения» понимается не только приобретение читательского литературного опыта, но и чтение с целью освоения и использования информации из разных источников, в том числе из сферы СМИ. Важность этой задачи, в свою очередь, требует лингвистической разработки и уточнения репертуара типов текстов и их речевой специфики. Одним из типов текста является текст-объяснение.

Выявление специфических языковых особенностей текста, если иметь в виду лингводидактическую задачу обучения связной речи (восприятия и порождения), требует рассмотрения текста как коммуникативного явления, обусловленного определенной ситуацией общения, включающей характеристики участников общения, их интенции, взаимодействие коммуникантов в соотношении с предметом (тематическим содержанием) речи. Специфика речевой организации текстов, представляющих объяснение, с большой очевидностью проявляет свои характеристики, обусловленные прагматически. Прагматически мотивирующими параметрами применительно к объяснению являются: 1) ситуация взаимодействия адресанта и адресата, предполагающая неравенство знаний, опыта [см.: Кулина, Матвеева 2013: 113]; адресант как более осведомленный об объекте объяснения обращается к менее знающему собеседнику-неспециалисту; 2) реализация адресан-

том интенции объяснения, направленной на достижение понимания со стороны адресата; 3) представление в ходе объяснения сущности того или иного феномена действительности через установление отношений обусловленности между явлениями. Объяснение как специфическая общая установка говорящего реализуется посредством информирования о существенных (или актуальных в определенной ситуации) характеристиках объекта с целью расширить представления о нем адресата. Данный параметр определяет специфичность объяснения (как представления знания для его понимания) в сопоставлении с аргументацией (как убеждением в определенном мнении), доказательством (как убеждением в истинности), или инструкцией (как побуждением к правильным действиям) [Вознесенская, Шкурина 2013].

Лингвистические исследования текста-объяснения преимущественно связаны с научной и учебно-научной сферами [см.: Куриленко 2004], что вполне естественно, т. к. именно область научного знания связана с представлением познаваемой объективной сущности предметов и явлений мира. Кроме того, именно учебная деятельность максимально соответствует ситуации информационного неравенства адресанта и адресата. Однако наблюдения над современной речевой практикой, в частности сферой СМИ, дают основания не ограничивать рассмотрение объяснения пределами научного и учебного знания. В современной России издаётся около 40 журналов научно-популярного профиля, среди которых «Наука и жизнь», «Знание — сила», «Дилетант», «В мире науки», «Вокруг света», «Земля и Вселенная», «Наука из первых рук», «Природа», «Экология и жизнь» и т.д. Популяризация научных знаний, представляющая открытия, достижения, изобретения, находит ежедневное отражение и

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13-04-00439 «Типология текста: от составляющих к динамике их взаимодействия»).

в массовых общественно-политических журналах — таких, как «Огонек», «Русский репортер», газете «АиФ» и многих других массовых изданиях. Публикации в газетах и журналах, некоторых телевизионных программах (в частности, публичных лекциях) имеют целью довести до сведения неспециалистов в той или иной области науки ее достижения, а также заинтересовать широкую читательскую аудиторию новыми открытиями, изобретениями, исследованиями в области медицины, биологии, психологии, социологии и т. п. Информационные заметки, статьи, интервью со специалистами, содержащие объяснение разного рода явлений, заслуживают более широкого отражения в практике обучения русскому языку (в том числе РКИ) как учебный материал и при этом требуют лингвистического изучения, позволяющего более точно определить содержание работы с ним.

Анализ речевой организации текста объяснения неизбежно должен опираться на прагматические характеристики. Обеспечение доступности восприятия со стороны адресата мотивирует достаточно жесткую рефлексию говорящего собственного речевого поведения, высокую степень контроля над выбором способов изложения и языковых средств, обеспечивающих выразительность речи. При этом выразительность понимается как коммуникативное качество речи, критерий оценки ее эффективности, обеспечивающей оптимальное взаимодействие автора и адресата в определенной сфере общения. Применительно к научно-популярному объяснению в текстах СМИ выразительные средства предполагают 2 аспекта: направленность на понимание сути представляемого явления (интеллектуальное воздействие) и направленность на эмоциональное воздействие с целью заинтересовать, увлечь адресата, вызвав его эмоциональный отклик.

Выразительность объяснения с целью оптимизации восприятия информации требует от говорящего, с одной стороны, выбрать содержательные компоненты, адекватные возможностям адресата, с другой стороны, найти приемы изложения и языковые средства, максимально соответствующие собственным интенциям.

Адресатная аудитория при популяризации — это «открытое, неограниченное множество. Сообщаемое обращено здесь сразу всем, и адресат характеризуется свойством массовости ... являясь в этой ситуации слабо очерченной фигурой, ведущей дескриптивной характеристикой его служит массовость, другие качественные параметры остаются незадаваемыми» [Радзиевская 1992: 86]. По предмету речи, объекту изложения тексты-объяснения в сфере СМИ сближаются с научными и в то же время они образуют оппозицию научным текстам. Сведения об объясняемом феномене в газетно-журнальных публикациях существенно адаптируются и редуцируются пишущим. «Если объем сообщаемого в научном тексте обзрим и представляет собой информационную порцию, добавляющую новое к уже известному, то в ситуации популяризации сообщаемое не детерминируется в количественном отношении... поэтому объем сообщаемого может быть любым»

[Там же]. Также и качественная сторона информации может варьироваться. Качественный и количественный диапазоны содержательного компонента коммуникации оказываются незадаваемыми, что справедливо отмечает Т. В. Радзиевская в указанной работе. Например, объяснение неспециалистам того, что такое *3D принтер, адронный коллайдер, лазер, нанотехнологии, черные дыры, клонирование* и т. п. опирается на те признаки этих устройств или явлений, которые соответствуют уровню общих знаний такого прогнозируемого адресата.

Для достижения понимания объяснения обычным читателем, неспециалистом в той или иной области знания содержание информации и язык изложения преобразуются в сравнении с текстом-объяснением в учебной и научной сферах. В представлении сути явления говорящий выбирает те его черты, которые, на взгляд пишущего, доступны восприятию неподготовленного читателя. Таким образом, первый важный аспект текста-объяснения в сфере СМИ связан с его содержательной стороной: по объёму и составу информации он является ограниченным, сокращенным в сравнении с научным и даже учебным изложением. Содержательный компонент, его минимизация, редукция является первым шагом деятельности говорящего, определяющим выбор в направлении адресата-неспециалиста.

Помимо содержательной стороны для объяснения как типа речи очень важна его речевая «упаковка», т. е. выбор таких приёмов изложения, стратегий и языковых средств их реализации, которые обеспечивают доступность и эффективность освоения информации читателем. «Упаковка» объяснения с целью его приспособления к массовому адресату может включать некоторые характерные явления и приёмы:

Для научно-популярных текстов в сфере СМИ характерна т. н. полнота речи, при которой происходит «погашение пресуппозиций говорящего» [Димитрова 1992: 541–542] с ориентацией на пресуппозиции адресата. Реализации этого параметра адресата служат всевозможные *комментарии, уточнения, повторы, перифразы*, с помощью которых говорящий выравнивает пресуппозиции, компенсирует лакуны знания, предвосхищая возможные трудности понимания со стороны адресата.

Представление информации происходит порциями, такая порционность определяет синтаксис высказывания, строящегося как последовательное нанизывание компонентов, часто включающее вопросно-ответные единства. Рассмотрим пример из ТВ передачи «Черные дыры, белые пятна», посвященной психологическому феномену «обида» («Что такое *обида?*»).

Если разобраться, что такое обида? Это прежде всего нарушенное ожидание. Что такое ожидание? Это наши осознанные или неосознанные, — скорее всего неосознанные — требования к реальности, чтобы она была такой, как нам хотелось бы, как мы себе нарисовали. Если эта картинка рушится, мы обижаемся. Кто склонен к обидам? Есть вот тип людей, которые склонны к обидам. Это люди, которые не склонны брать ответственность на себя. Лю-

ди, которые склонны ожидать от других чего-то (Из речи психолога, психотерапевта Е. Фионовой в ТВ передаче «Черные дыры, белые пятна», «Культура», 22.03.07).

Сложность синтаксических построений, содержащих свернутые пропозиции, свойственная научной речи, преодолевается в данном случае расчленением мысли, дробностью подачи информации, что помогает восприятию. Использование вопросно-ответных комплексов, которые, разделяют постановку проблемы и ее решение, дают возможность читателю следить за порциями информации и их последовательным изложением. Приведенный пример представляет фрагмент устной речи, где данная черта проявляется наиболее ярко, однако установка пишущего на организацию речи, близкую к формам устного общения, характерна для публикаций в современных СМИ.

В объяснении какого-либо феномена говорящий ориентируется не на раскрытие содержания понятия, а на описание самого явления. С этим связано, в частности, избегание научной терминологии, свойственной научному объяснению, и опора преимущественно на общеязыковые средства. При этом активно используются сравнения и метафоры, персонификация, которые более ярко, наглядно, зримо представляют явление, позволяют объяснить абстрактное через конкретное, доступное чувственному опыту. В этой связи можно привести пример из статьи «Моральный код», где автор объясняет суть биологических процессов, влияющих на формирование морально-этических норм в обществе.

Ученое сообщество готово повести человечество в светлое будущее: генетикам удалось связать работу определенных генов с такими прекрасными качествами, как доброта, щедрость и жертвенность. Нравственность, перейдя из зоны гуманитарных рассуждений в зону медицины, стала доступной для манипуляций с помощью химии и генной инженерии

Нравы в обществе меняются быстро — на протяжении нескольких поколений. Только что первенство было за *добрыми жертвенными особями*, как вдруг предпочтение получают эгоисты, *плюющие* на установленные нравственные нормы. Наблюдать за ходом эволюции в области этики особенно интересно, когда она протекает в чашке Петри — плоском сосуде для опытов, заполненном питательной средой, — на *примере колоний кишечной палочки*, где *механизмы зарождения добра и зла*, в самом что ни на есть человеческом понимании, видны очень отчетливо.

— Говорить о механизме возникновения "морали" проще на примере одноклеточных существ, — говорит один из главных специалистов в области эволюционной биологии, ведущий научный сотрудник Палеонтологического института РАН Александр Марков. — В этом смысле можно утверждать, что *альтруисты и эгоисты* есть уже на уровне *бактерий*.

Например, в геноме *бактерии-альтруиста* может быть записан механизм самоубийства в случае заражения вирусом. Он заставляет *кишечную палочку* *добровольно жертвовать собой*, чтобы не зара-

зить сородичей. Заболевшие *бактерии-эгоисты* ведут себя иначе — живут, сколько им отведено, и заражают остальных, пока не вымирает все сообщество. Очевидно, что эволюционно более живучей окажется колония, населенная альтруистами, где каждая бактерия "заботится" об остальных. Но почему-то мир, как на уровне одноклеточных существ, так и на уровне государств, даже отдаленно не напоминает царство доброты и порядочности («Моральный код». «Огонёк» № 23 от 14.06.2010).

Аналогия человека и биологических организмов проявляется в использовании персонификации кишечной палочки, создаваемой сочетаниями *альтруисты и эгоисты на уровне бактерий, бактерии-альтруисты и бактерии-эгоисты, кишечная палочка жертвует собой, среди бактерий-альтруистов появляются всевозможные обманщики, нахлебники и паразиты*. Подобные образные средства, использование стилистически сниженной лексики создают экспрессивность речи и при этом выполняют контактоустанавливающую функцию. С целью заинтересовать адресата, установить с ним дружески-фамильярные отношения говорящий использует слова и конструкции, специфические обороты, свойственные разговорной речи, вносящие разговорные интонации, что влияет на общую тональность речи, понижая её научный пафос и усиливая познавательную и развлекательную направленность. В этом смысле специфика массового адресата определяет связь научно-популярного текста и публицистического, автор заимствует стилистический репертуар публицистических текстов, способы выражения содержания сближают его с публицистикой.

В описании явления говорящий реализует установку на личный опыт читателя при характеристике сути явления, включает в объяснение доступные внешнему наблюдению признаки объясняемого объекта, апеллирует к практическим жизненным знаниям адресата, используя т. н. стратегию «свидетельства». Этим фактором мотивировано использование метатекстовых средств: *Представьте, что...; Вы не раз сталкивались в жизни с ...; Вы замечали, что...; Каждый знает, что...*. Рассмотрим пример статьи из газеты, публикация посвящена социологической характеристике молодого поколения («цифрового поколения» или, как его называют специалисты, «поколения ЯЯЯ»).

Для миллионов молодых людей виртуальный мир уже стал более чем реальным.

У вас есть айфон? Или айпад, айпод, смартфон, планшет?.. Вы зарегистрированы в «Фейсбуке», часто твиттитесь и инстаграмитесь, лайкаете кого-то из френдленты, кидаете ссылки через Вайбер... Вы в онлайн круглосуточно? Вам придумали название. Вы — последняя стадия поколения Миллениалов (поколения Y), но еще не полноценное Z.» («Санкт-Петербургские ведомости». 12.08.2014).

Социальное явление — новое, цифровое поколение, получает определение с помощью стратегии «свидетельства», привлекающей к характеристике данного феномена знания из повседневного практического опыта массовой аудитории. Слова и выражения из лексикона электронной коммуникации при

этом, с одной стороны, вводят читателя в тему, с другой, озадачивают «непосвященных», провоцируя интерес.

«Упаковка» научно-популярного объяснения в сфере СМИ, как уже было видно из приведенных примеров, помимо интенции информирования об объекте, реализует намерение говорящего на установление и поддержание контакта с адресатом. Установка на развлекательность, а также активизация личного повседневного опыта читателя влияют на речевой облик популярного объяснения. Приведем ещё один пример из публикации в журнале «Русский репортер», которая называется «Прокрастинация — симптом века», речь идет о психологическом явлении, связанном с откладыванием дел на потом (от лат. *crastinus* — завтра, *pro* — на).

Прокрастинация. Даже тот, кто ни разу не слышал этого термина, хоть раз, но сталкивался с его смыслом. Недаром некоторые психологи называют прокрастинацию «болезнью современности». Речь идёт о постоянном откладывании дел на потом, что приводит к конфликтам и проблемам. Вот и журналист «РР» писал этот текст почти четыре года. Но прокрастинация — это скорее симптом, чем болезнь. За хроническим «я сделаю это завтра» стоят страх неуспеха, боязнь оценки, сложность выбора и другие самые главные проблемы человека XXI века

«Я должен добиться успеха...

Я обязан быть лучшим. Не стоит даже пытаться писать книгу, если она не станет романом века...»

«Я не знаю, за что мне хвататься сейчас. Дел так много. И все их нужно сделать хорошо, иначе...»

«Что бы я ни делал, всё равно у меня ничего не получится. Я бездарен даже в мелочах. Если я покажу кому-то свою работу, люди поймут, какое я ничтожество...»

«Мне сложно говорить нет, когда мне предлагают какое-нибудь дело. Кажется, что я пропускаю что-то важное. Если я откажусь, значит, могу оказаться ненужным...»

Современный человек набит невротами и комплексами, как краковская колбаса салом. У одного комплекс неполноценности, у другого мания величия, у третьего и то и другое вместе. Хотя российские вузы выпускают тысячи психологов, победить проблемы пока не удастся. Тем более что внешне они не так уж и заметны. Вроде всё хорошо у человека: он часто улыбается, ходит на работу и смотрит сериалы. А внутри — дикий клубок страхов и противоречий. На поверхность выступает один из самых характерных симптомов — прокрастинация, то есть постоянное откладывание дел на потом. Иногда это кажется забавным, над таким человеком подшучивают окружающие. Но порой дело может обернуться трагедией («Русский репортер», № 14 (342). 10.04.2014).

Как видно, автор сохраняет в структуре объяснения его необходимые содержательно-структурные компоненты: определение прокрастинации, мотивы и предпосылки, вызывающие прокрастинацию, угрозы и опасности, связанные с прокрастинацией. Однако эти компоненты не вводятся специальными языковыми средствами логико-смысловой зависи-

мости, они представлены имплицитно, даны с помощью прямой речи — в виде цитат прокрастинаторов, отсылок к внешним проявлениям, доступным повседневному опыту рядового человека, опознающего в себе черты прокрастинатора. Таким образом, приём изложения, опирающийся на «свидетельства» явления, служит выразительности текста, доступность понимания содержания психологического феномена обеспечивается активизацией представлений из жизненного опыта читателя. Если сопоставить речевой строй научно-популярного объяснения этого явления с его объяснением в научной литературе для психологов, менеджеров, то ожидаемым будет использование соответствующей терминологии, а также приемов изложения, опирающихся на логико-понятийные связи как самого явления, так и организации компонентов текста: рассмотрение видов прокрастинации и типов прокрастинаторов (ср.: *устойчивая прокрастинация, бытовая п., п. в принятии решений, невротическая, компульсивная, академическая п.; напряженный и расслабленный прокрастинаторы, пассивный и активный*), объяснение механизмов, роль личностных факторов, зависимость прокрастинации от внешней мотивации, способы и приемы терапии (*приемы бихевиоральной и когнитивной терапии*) и т. п.

Если научное объяснение не предполагает выражение оценки и отношения адресанта к самому явлению, то научно-популярное объяснение в сфере СМИ к представлению объективной сути явления неизбежно добавляет отношение автора к объекту объяснения (удовлетворение, одобрение или обеспокоенность), что является существенным компонентом смысловой и модалльной структуры текста. Таким образом, прагматика объяснения как отражение авторского отношения к содержанию речи также требует интерпретации.

Отмеченные характеристики текста-объяснения в его медийном представлении, данные как проекция коммуникативно-прагматических факторов, а также представленные приёмы изложения, ориентированные на доступность для читателя, тем не менее, не позволяют квалифицировать данный тип текста как простой. С позиции автора — это сложный тип текстопорождения, требующий высокой степени саморефлексии и контроля говорящего над построением высказывания. Но и с позиции читателя он зачастую оказывается парадоксально сложным, его содержательная и формальная простота в отдельных случаях бывает обманчивой. В исследовании И. В. Богословской [Богословская 2001] выявлены важные черты научно-популярного текста, определяющие иллюзорную простоту его понимания. К их числу автор относит редукцию научного знания с целью его приближения массовому читателю, нарушение оптимального соотношения эксплицитной и имплицитной информации, замену терминологии на обыденную лексику с ее многозначностью и понятийной неточностью, а также противоречивость и непоследовательность логико-композиционной схемы. Таким образом, внешняя упрощенность и занимательность являются причиной не только возникновения «иллюзии» понима-

ния, но даже и прямого непонимания, существенных лакун в восприятии. Отсутствие жёсткой структуры, её дискретность, не эксплицированные специальными языковыми средствами логико-смысловые связи в текстах медийных научно-популярных объяснений создают трудности в их понимании, что необходимо учитывать при использовании такого рода материала в обучении. Установка на разговорность, опора на устную речевую стихию (*использование сниженной, экспрессивно-эмоциональной лексики и синтаксических конструкций, передающих интонационный рисунок непринужденной устной коммуникации*), часто свойственная научно-популярным текстам в сфере СМИ, предполагает наличие соответствующего коммуникативного опыта у читателя, однако надо иметь в виду, что в случае с читателем-иностранцем такого опыта как раз мало или недостаточно, и ориентация на простоту (естественность) речи оборачивается сложностью понимания и требует специальной работы).

Таким образом, распространенность текстов-объяснений в современной медийной коммуникации, с одной стороны, побуждает к их активному использованию в учебной практике, с другой стороны, формирование умений чтения такого рода публикаций требует направленного внимания на освое-

ние особенностей их речевой организации, обусловленных прагматическими факторами порождения.

ЛИТЕРАТУРА

Богословская И. В. Научно-популярный текст: сложность понимания: дисс. ... канд. филол. наук; Институт языкознания Российской академии наук. — М., 2001.

Вознесенская И. М., Шкурина Н. В. Проблемные аспекты объяснения как типа текста // *Язык, литература, культура: актуальные проблемы изучения и преподавания: сборник научных и научно-методических статей / ред. кол.: Л. П. Клобукова и др.* — М.: МАКС Пресс, 2013. — Выпуск 9. — С.13–28.

Димитрова С. Актуализация предложения и ее зависимость от представления говорящего о степени осведомленности адресата (на материале русского языка) // *Новое в зарубежной лингвистике.* — М.: Прогресс, 1985. — Вып. XV. — С.535–544.

Купина Н. А., Матвеева Т. В. Стилистика современного русского языка: учебник для бакалавров / Н. А. Купина, Т. В. Матвеева. — М.: Юрайт, 2013.

Куриленко В. Б. Учебно-научные тексты-объяснения // *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Русский язык нефилологам, теория и практика. — 2004. — № 5. — С. 128–140.

Радзиевская Т. В. Текстовая коммуникация и текстообразование // *Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис / отв. ред. Т. В. Булыгина.* — М.: Наука, 1992. — С. 79–109.

Данные об авторе

Вознесенская Ирина Михайловна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург).

Адрес: 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 11.

E-mail: iravoz@mail.ru

About the author

Voznesenskaya Irina Mihailovna is a PhD, associate professor of St Petersburg State University.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 371.388
ББК Ч420.278

Н. В. Фомичева

Пермь, Россия

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье определяются понятия «исследовательская самостоятельность», «интерактивный подход» в педагогическом контексте; представляется опыт поэтапного развития исследовательской самостоятельности старшеклассников посредством организации учебного взаимодействия; рассматриваются учебные задания, моделирующие исследовательскую деятельность и иницирующие взаимодействие ее участников.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательская самостоятельность, интерактивный подход, учебное задание исследовательского типа.

N. V. Fomicheva

Perm, Russia

INTERACTIVE APPROACH TO THE SENIOR STUDENTS' RESEARCH INDEPENDENCE DEVELOPMENT

Abstract. In the article the concepts of «research independence» and «interactive approach» are defined in pedagogical context; the experience of senior students' phased development of research independence is presented by means of academic interaction organization; the tasks modeling research activity and initiating the interaction of its participants are concerned.

Keywords: research activity, research independence, interactive approach, research task.

Одним из направлений исследовательской деятельности учащихся старшей школы является научно-исследовательская деятельность, эффективность которой, по мнению А. В. Леонтовича, определяется двумя параметрами: во-первых, формальным результатом, воплощающимся в исследовательской работе учащегося; во-вторых, степенью развитости субъектных качеств ученика, которые получили развитие в процессе реализации полного цикла учебного исследования [Леонтович 2011]. В отличие от науки, главной целью которой является получение новых знаний, цель исследовательской деятельности в школе — развитие учащегося через приобретение им знаний и опыта ведения научной работы.

Для старшеклассников, завтрашних студентов и специалистов особенно актуально развитие исследовательской самостоятельности, которую мы определяем как *качество личности, основанное на познавательной активности и устойчиво проявляющееся в способности и готовности без посторонней помощи осуществлять целенаправленные познавательные действия, ведущие к новым знаниям, оформлять результаты исследования в виде научного документа и представлять их научному сообществу.*

Движущей силой развития, определяемого в педагогике как «непрерывный процесс самодвижения личности» [Педагогический терминологический словарь 2006], является активность субъекта образовательного процесса, выводящая его за пределы накопленного опыта, ставящая перед необходимостью освоения новых действий, способов деятельности. По мнению ученых (Л. К. Гейхман, М. В. Кларин, Е. В. Коротаева, Дж. Г. Мид, М. А. Петренко и др.),

задаче обеспечения максимальной активности самих учащихся в образовательном процессе отвечает интерактивный подход к обучению.

Как следует из литературы, интерактивный подход к обучению предполагает более широкое взаимодействие обучающихся не только с учителем, но и друг с другом; доминирование их активности в процессе обучения; преобладание групповых форм организации образовательного процесса. Е. В. Коротаева видит особенность интерактивного обучения в том, что оно «сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на диалогичные, то есть основанные на взаимопонимании и взаимодействии» [Коротаева 1999]. Л. К. Гейхман отмечает в этом процессе совместной деятельности наличие единства «двух направлений воздействия ее участников: во-первых, это совместные действия на общий предмет учения, которые и вызывают необходимость использования основных структурных составляющих деятельности (целей, мотивов, действий и результата); во-вторых, это взаимные воздействия участников совместной деятельности, которые порождаются отношениями учения и которые вызывают необходимость выделения и использования в анализе совместной деятельности новых элементов» [Гейхман 2003: 122].

Г. К. Селевко, определяя целевые ориентации интерактивной технологии, указывает следующие: активизация индивидуальных умственных процессов обучающихся; возбуждение внутреннего диалога обучающегося; вывод учащегося на позицию субъекта обучения; обеспечение понимания информации, являющейся предметом обмена; индивидуализация педагогического взаимодействия; достиже-

ние двусторонней связи (обмена информацией) учителя и ученика [Селевко 2006: 241].

Основные функции учителя в этом взаимодействии — организация и фасилитация (от англ. *facilitate* — облегчать, поддерживать), предусматривающая управление процессом, но не директивное, а поддерживающее, содействующее самоорганизации группы учащихся. Кроме того, задача учителя-фасилитатора, по мнению Г. К. Селевко, выявлять многообразие точек зрения; обращать к личному опыту участников; поощрять творчество участников; способствовать взаимообогащению опыта участников и т. д. [Селевко 2006: 241].

Организаторская функция учителя предусматривает планирование и методическое обеспечение процесса взаимодействия: составление / адаптация учебной программы с учетом возрастных способностей обучающихся и задач курса; разработка системы учебных заданий деятельностного, исследовательского характера, предполагающих альтернативные решения, фиксирующих недостаток или избыток информации, требующих применения научных методов. Структура системы заданий и последовательность их использования для развития самостоятельности характеризуются следующим образом: 1 задание — самостоятельное изучение теории по материалам пособия; 2 — задания для интерактивного занятия по теории и практике исследования; 3 задание — самостоятельная работа по индивидуальному исследовательскому проекту в русле освоенной на занятии теории и практики; 4 задание — при необходимости формулирование вопросов тьютору, учителю для получения консультации / поддержки.

С помощью системы учебных заданий, инициирующих познавательную активность и взаимодействие, учитель создает условия для развития самостоятельности учащихся. С этой целью было создано практическое пособие для учащихся «Первые шаги в науку» [Фомичева, Баландина 2014], включающее 50 заданий, моделирующих исследовательскую деятельность: выполняя их, старшеклассники последовательно проходят все её этапы, приобретая опыт самостоятельного разрешения проблемных ситуаций, возникающих в научно-исследовательском процессе. Теоретические сведения в пособии излагаются доступным языком, в манере диалога с читателем, что позволяет учащимся без особого труда осваивать материал в режиме самостоятельной работы и сохраняет учебное время аудиторных занятий для углубления и практики.

Рассмотрим реализацию интерактивного подхода на опыте организации исследовательской деятельности МАОУ «Лицей № 2» г. Перми. С самого основания Лицея в 1990 году в учебный план была включена такая специфическая форма учебного занятия, как исследовательский практикум, цель которого — освоение на личностно значимом уровне методологии научного познания, обеспечение условий для получения опыта исследовательской деятельности. Каждый участник практикума, работая в составе мини-группы над той или иной методологи-

ческой проблемой, взаимодействуя по решению общей для группы задачи, уточняет свои исследовательские позиции, а значит, продвигается в индивидуальном исследовании (проекте), развивает свою исследовательскую самостоятельность.

Работа организуется в соответствии с этапами научно-исследовательской деятельности старшеклассников. Анализ литературы (В. В. Давыдов, А. В. Леонтович, А. С. Обухов и др.) и собственный педагогический и исследовательский опыт позволяют выделить следующие этапы: 1 — методологический; 2 — информационно-аналитический; 3 — собственно исследовательский; 4 — оформительский; 5 — презентационно-аналитический.

На методологическом этапе предметным содержанием учебного взаимодействия являются вопросы специфики научной деятельности; отличия научного познания от стихийно-эмпирического (обыденного) по характеру цели, объекта, средствам, методам, принципам; роли научного поиска в развитии культуры и цивилизации. На этом этапе развиваются умения самостоятельно определять методологические характеристики (элементы) научного исследования (тему, проблему, объект, предмет, цель, задачи, гипотезу и проч.), поскольку через овладение ими учащиеся приходят к пониманию научного исследования как «специфической системы элементов, при помощи которых в науке осуществляются целенаправленные познавательные действия, ведущие к появлению новых знаний» [Краевский 2006: 265].

Ранее мы рассматривали приемы и задания, направленные на овладение старшеклассниками понятийным языком науки — необходимым компонентом их исследовательской компетентности [Фомичева 2014: 81]. В контексте развития исследовательской самостоятельности можно обратить внимание на развивающий потенциал самой формулировки задания. Например, при работе с общенаучными или специальными понятиями возможны следующие варианты формулировок: А) «Запишите под диктовку определение указанного понятия в тетрадь и выучите к следующему уроку»; Б) «Найдите в словаре и запишите определение указанного понятия»; В) «Проанализируйте содержание найденной вами словарной дефиниции указанного понятия»; Г) «Выделите существенные признаки указанного понятия, осознайте принцип построения определения». Очевидно, что из перечисленных только формулировки В и Г предполагают такие действия, как анализ и моделирование определения, что способствует самостоятельному формулированию дефиниций научных понятий в индивидуальном исследовательском проекте и осознанному оперированию терминологией в научной коммуникации.

Определению проблемы индивидуального исследовательского проекта, что обычно вызывает затруднение у юных исследователей, предшествует интерактивное занятие, на котором группы сменного (или постоянного) состава получают задание одного типа, но на разном материале: «Проанализируйте предложенный ряд, назовите представленное в нем явление и сформулируйте исследовательскую

проблему (в виде утверждения или вопроса)». Первая группа осмысливает ряд: «москвудушие (В. Белинский), надвьюжный (А. Блок), молоткастый, громадьё (В. Маяковский), пенкосниматели (М. Салтыков-Щедрин)» — и называет окказионализмы (стилистические неологизмы, индивидуально-стилистические неологизмы, авторская лексика); группа может проявить самостоятельность и предложить определение — «авторское слово, используемое только в условиях данного контекста» — и связать исследовательскую проблему с наличием нескольких обозначений одного и того же явления: Неологизм и/или окказионализм? Окказионализмы в произведениях современных писателей. Вторая группа осмысливает имена: «А. Блок, А. Рембо, В. Соловьев, А. Беклин, Г. Моро, А. Скрябин, М. Чюрленис» — и определяет, что названы символисты (поэты, художники, композиторы), поэтому исследовательская проблема может быть связана с выявлением черт символизма в разных видах искусства.

Определение предмета и объекта исследования в соответствии с темой индивидуального исследовательского проекта — задача, которую предстоит решать каждому старшекласснику самостоятельно. Готовятся к этому на аудиторных занятиях, где учащимся предлагается выбрать уровень сложности задания и в зависимости от этого распределиться по группам. Первая группа (средний уровень сложности) заполняет таблицу, в которой указаны темы и предмет или объект, нужно заполнить пустующие ячейки. Например, тема — «Герой времени в новейшей русской литературе», объект — новейшая русская литература; нужно определить предмет исследования. После обсуждения от группы отвечает один человек, аргументируя выбор соотношением понятий «тема», «предмет», «объект». Вторая группа (высокий уровень сложности) по сформулированной теме определяет предмет и объект. Например, тема «Газетные тексты как отражение языковой действительности» предполагает объект — газетные тексты, предмет — язык газетных текстов. Типичная ошибка в указании на языковую действительность как объект и газетные тексты как предмет. Причина возникающей сложности — отсутствие в теме сочетания «язык газетных текстов». Все ответы групп проецируются на экран и обсуждаются. Руководит обсуждением учитель или ученик, владеющий методологией исследования лучше остальных. Учитель, помимо прочего, в этом процессе оценивает точность выбора каждым участником группы по сложности заданий: самооценка учащегося может не соответствовать уровню его готовности к самостоятельной работе.

Другой тип организации взаимодействия подразумевает выполнение всеми группами одного и того же задания с последующим обсуждением вариантов. Например, задание на соотнесенность цели и задач — «Продолжите формулировки задач: Цель исследования — Построение современной

типологии лингвистических словарей. Задачи: 1) Изучить ...; 2) Выявить ...; 3) Сопоставить ...; 4) Классифицировать ...; 5) Разработать». Как показывает практика, развивающий эффект усиливает работа группы с образцом ответа — «Задачи: 1) Изучить существующие в науке типологии; 2) Выявить новые типы словарей, не представленные в типологиях; 3) Сопоставить типологические признаки словаря; 4) Классифицировать новые словари; 5) Разработать типологию». Участники практикума сверяют свои ответы с предложенным образцом, обсуждают ошибки, неточности, нарушения логики исследования.

В течение работы на этом этапе старшеклассники самостоятельно уточняют проблему, объект, предмет, цель, задачи, гипотезу индивидуального исследовательского проекта и постепенно оформляют ту часть введения, где представляются указанные методологические характеристики.

Следующий этап — информационно-аналитический — нацелен на анализ имеющихся в науке знаний по выбранной теме, оценку теоретической и практической значимости темы и в связи с этим уточнение проблемы исследования. Содержанием учебных взаимодействий на этом этапе является методика изучения научной литературы с применением рациональных приемов работы с текстом, принципы работы со словарями, принципы компоновки обзора литературы по проблеме (хронологический, логические — углубления, дополнения, противопоставления) и пр. Задания на интерактивных занятиях предполагают развитие умения оперировать приемами сжатия текста (например, исключением или обобщением), определять главную и второстепенную информацию, создавать тексты научных жанров (аннотации, рецензии и пр.). Обязательным компонентом взаимодействия в группе и групп между собой является аргументирование предлагаемого решения задачи. Обоснование решения (выбора точки зрения при спорной ситуации, способа действия, формы подачи и проч.) свидетельствует об осознанном выполнении задания и готовности к самостоятельной работе с источниками информации. Завершается работа на этом этапе написанием обзора научной литературы по теме индивидуального исследования с применением тех принципов, которые были освоены в процессе взаимодействия. Эта часть самостоятельной работы является материалом для взаимодействия с учителем-консультантом (научным руководителем, тьютором).

Собственно исследовательский этап включает проведение теоретического и экспериментального исследования для получения нового знания, фиксацию промежуточных результатов исследования, анализ фактического материала. На этом этапе преимущественно используется взаимодействие «ученик — учитель», где учитель выступает в роли консультанта — специалиста в исследуемой области: запросы учащихся связаны со

спецификой проблемы, специальных методов. О развитии исследовательской самостоятельности свидетельствует отказ учащегося от пассивного ожидания помощи, умение сформулировать запрос (адресность запроса, точность в формулировании проблемы и характера запрашиваемой помощи).

Оформительский этап нацелен на развитие умений создавать текст в виде научного документа, фиксировать окончательные результаты исследования и полученные новые знания. Содержанием интерактивных занятий являются требования к оформлению цитат, ссылок, списка использованной литературы, приложений к исследовательскому проекту.

Последний этап — презентационно-аналитический — связан с подготовкой доклада о научном исследовании и выступлением на научной конференции. Интерактивные занятия организуются в форме защиты участниками своих научно-исследовательских работ с оппонированием, ответами на вопросы; и в форме научно-практической конференции, дающей практику самостоятельного публичного выступления с научной работой и ведения научной дискуссии.

Аналитический аспект этапа предусматривает тип взаимодействия, предложенный Г. А. Цукерман, — сотрудничество ученика «с самим собой». Предметом взаимодействия является анализ учащимся собственной исследовательской деятельности, представленный в форме рефлексивного эссе, в котором, в частности, анализируется соблюдение сроков запланированных работ, качество выполнения; возникшие проблемы и способы их решений; оценивается самостоятельность проведенного исследования и готовность его продолжать. Вектор развития определяется движением от внешней оценки к самостоятельной критической оценке, от несамостоятельности к самостоятельному веде-

нию исследования — от организационного этапа до защиты проекта.

Значение рассматриваемого аспекта, с нашей точки зрения, определяется еще и тем, что развитие исследовательской самостоятельности способствует становлению образовательной автономности старшеклассника — приоритетного в информационном обществе качества личности, обеспечивающего ее способность к непрерывному образованию.

ЛИТЕРАТУРА

Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): дис. ... д-ра пед. наук. — Екатеринбург, 2003. — 426 с.

Коротяева Е. В. Педагогика взаимодействий: учебное пособие. — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1999. — 147 с.

Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 400 с.

Леонтович А. В. Концептуальные основания моделирования организации исследовательской деятельности учащихся [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.abitu.ru/researcher/noo/teorii/a_3s3vso.html?xsl:print=1 (дата обращения 20.11.2013).

Педагогический терминологический словарь. — С.-Петербург: Российская национальная библиотека, 2006.

Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.

Фомичева Н. В. От «наивного лексикографирования» к компетентному определению понятия // Пермский педагогический журнал (ПГГПУ). — 2014. — № 5. — С. 81–85.

Фомичева Н. В. Первые шаги в науку: Практическое руководство по созданию научно-исследовательской работы / А. Д. Баландина, Н. В. Фомичева — Пермь, 2014. — 104 с.

Данные об авторе:

Фомичева Надежда Васильевна — учитель русского языка и литературы высшей категории МАОУ «Лицей № 2» г. Перми.

Адрес: 614089 г. Пермь, ул. Самаркандская, 102.

E-mail: n-fomicheva@mail.ru

About the author:

Fomicheva Nadezhda Vasilievna is a teacher of Russian and literature of the highest category MAOI «Lyceum № 2» of Perm.

УДК 372.881.161.1:371.274/276
ББК 4426.819=411.2-28

Н. В. Кашина
п. Троицкий, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье представлена методика подготовки к сочинению на ЕГЭ на основе концептуального анализа текста нравственной проблематики.

Ключевые слова: концепт, концептуальный анализ текста, ассоциативные связи, словесный портрет, языковые особенности текста.

N. V. Kashina
village Troitsky, Russia

THE USE OF THE METHOD OF CONCEPTUAL ANALYSIS OF THE TEXT IN PREPARATION FOR THE EXAM IN RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article presents the method of preparation for the essay on the exam on the basis of conceptual analysis of the text's moral problems.

Keywords: the concept, the conceptual analysis of the text, associative links, verbal portrait, language features of the text.

Написание сочинения на ЕГЭ требует специальной целенаправленной подготовки. У каждого учителя своя система занятий. Но какой бы методикой ни пользовался педагог, работа по подготовке и созданию сочинения должна включать в себя три составляющие:

1. Выявление, осмысление и интерпретация смысловой информации текста.

2. Определение личностной позиции по поводу прочитанного и собственного отношения к содержанию исходного текста.

3. Композиционно-речевое оформление сочинения-рассуждения.

В этой работе представлена методика подготовки к сочинению на ЕГЭ на основе концептуального анализа текста. Данная методика представляется эффективной при работе с любым текстом, в особенности нравственной проблематики.

Цель концептуального (смыслового) анализа текста (термин «концепт» синонимичен термину «смысл») — дать по возможности полное знание о концепте, существующем в сознании носителей культуры, или, согласно Д. С. Лихачёву, «концептоносителей». Это знание выражено в определённых языковых единицах. В результате концептуального анализа расширяются знания ученика о мире, о культуре, о национальных традициях, о складе мышления, нравственном состоянии и духовности своего народа [Гридина, Коновалова 2012].

Пространство текста рассматривается как условие для создания диалога учащегося с концептом и с самой собой, развития индивидуального речевого смысловоречья.

Метод концептуального анализа предполагает три основных этапа работы с текстом:

1. Создание творческой мотивации на понимание текста (определение функции рассматриваемого концепта в жизни человека).

2. Решение комплексных языковых и речевых задач (что знает сам язык об этом концепте и каким предстаёт концепт в тексте).

3. Создание собственного высказывания о концепте (что я знаю об этом концепте).

Приведём пример такой работы с текстом.

I этап работы — образно-ассоциативный.

1. Прочитаем текст. По ходу чтения создадим «поле ассоциаций» методом построения кластера. Для этого установим ключевое слово текста, вокруг него «накидаем» слова или словосочетания, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы.

(1) В письме к жене 18 мая 1836 года Пушкин удивлялся: откуда взялись эти благоразумные молодые люди, «которым плюют в глаза, а они утираются» вместо того, чтобы защитить свою честь?

(2) Иногда кажется, что мы вышли из шинелей именно этих людей. (3) Звон упругой стали более не слышится нам в слове честь.

(4) Откроем словарь Даля, чтобы вспомнить, во имя чего ставилась на карту жизнь, полная великих надежд и гениальных замыслов. (5) Итак, «честь — внутреннее нравственное достоинство человека, доблесть, честность, благородство души и чистая совесть». (6) И тут же примеры: «Человек незапятнанной чести. По чести... Уверю вас честью. Поступок, несовместимый с честью... Знал бы ты честь... Поле чести... Честь моя требует крови...».

(7) Дуэль! (8) Только этот разряд убийственной силы мог стремительно восстановить нравственное равновесие. (9) Подлец знал, что его подлость может быть наказана не взиманием штрафа через год по приговору суда, а сегодня вечером. (10) Самое позднее — завтра утром. (11) Пошляк не говорил двусмысленностей вслух, остерегаясь немедленного возмездия. (12) Сплетник вынужден был осторожничать в разговоре.

(13) В грозном свете дуэльных правил слово быстро отливало в свинец.

(14) А как же Пушкин? (15) Какая непоправимая и бессмысленная гибель...

- (16) Да, непоправимая, но не бессмысленная.
 (17) Да, «невольник чести», но ведь чести!
 (18) За год до дуэли Пушкин писал графу Репнину: «Как дворянин и отец семейства, я должен блюсти честь и имя, которое оставлю моим детям».
 (19) Вот и всё, что остаётся детям: честь и имя.
 (20) Всё остальное им не нужно, всё остальное — неважно.
 (21) Очевидно, нам ещё многое предстоит пережить и передумать, чтобы вернуться к пониманию этой истины. (Д. Г. Шеваров)

Комментарий: результатом работы являются выделение ключевого слова *честь*, построение кластеров, беседа по кластерам, выявление общих ассоциаций (*внутреннее благородство, нравственное достоинство, благородство души, доблесть, честность, гордость, законы чести, личность, мужество, несгибаемая воля, доброе имя, малодушие, предательство, подлость, низменные побуждения*).

На данном этапе работы происходит введение учащихся в проблемную ситуацию с целью создания творческой мотивации на понимание текста, личностного отношения к предмету обсуждения методом активизации ассоциативных связей. При этом выявляется субъективное восприятие и понимание концепта *честь*, что предшествует созданию объективного словесного портрета данного концепта.

II этап работы — словарно-контекстуальный.

1. В статье Д. Г. Шеварова приводится часть словарной статьи Толкового словаря Даля. Познакомьтесь с полным толкованием слова в указанном словаре, а также определите значение слова *честь* по другим словарям (С. И. Ожегова, Д. Н. Ушакова). Выпишите ключевые слова в определениях. Какой вывод можно сделать, сравнив словарные статьи?

2. Определите, в каком значении употребляется слово *честь* в предложенном тексте.

3. Найдите в тексте фразеологизмы со словом *честь*. Объясните их значение, в случае затруднения воспользуйтесь словарём.

4. Что означает метафорическое выражение «невольник чести» (см. лексическое значение слова *невольник* в толковом словаре).

5. Рассмотрим языковые особенности текста. Каждое слово Д. Г. Шеварова пронизано искренним уважением к личности А. С. Пушкина. С помощью каких синтаксических и лексических средств передаётся эмоциональное, равнодушное отношение автора к поэту?

6. Перечитайте предложения 7–13. Подумайте, на какой оппозиции держится *честь*?

Что заставило А. С. Пушкина пойти на дуэль?

7. Незадолго до смерти А. С. Пушкин в романе «Евгений Онегин» описал дуэль между главными героями романа. Послушайте отрывок из сочинения учащегося 9 класса об эпизоде дуэли в романе «Евгений Онегин». Согласны ли вы с точкой зрения автора, выскажите своё мнение, приведите аргументы.

«Падает в голубоватый дым юный романтик Владимир Ленский... И Онегин, исполненный горького сарказма, произносит: "И вот общественное мнение! Пружина чести, наш кумир! И вот на чем вертится мир!" Главного героя романа — Онеги-

на — автор ставит перед лицом трагически неразрешимой ситуации: с одной стороны, Евгений, "всем сердцем юношу любя", не желает смерти друга, но, с другой стороны, отказ Онегина от дуэли навсегда обесчестил бы его в мнении "света", сделал бы посмешищем в глазах глупцов.

Наш известный пушкинист Валентин Семенович Непомнящий, комментируя это место, рассуждает так: «Есть два понятия чести — русское и западное. Для русского человека "честь — внутреннее нравственное достоинство..., доблесть, честность, благородство души и чистая совесть" (Владимир Даль). Но Онегин заботится не о чести в русском понимании, а о том, что в европейских языках восходит к латинскому *honor* (почести). То, как о тебе думают, то, как тебя почитают, вот западное понятие чести. Онегин поступает "по чести" в том смысле, в каком *честь* есть нечто среднее между корыстью и совестью. Как бы корысть свою соблюсти — как я буду слыть, и как бы совести своей угодить — что я поступил, как порядочный человек.»

Таким образом, я пришел к выводу, что *честь* — это может быть *честность, благородство души и чистая совесть*, а может быть «гонор», мнение посторонних людей, деловой имидж или репутация. Согласитесь, слово одно, но какие разные значения. Хорошо, когда они совпадают, когда чистая совесть и мнение окружающих идут рука об руку. Но, оказывается, в жизни довольно часто приходится выбирать. Герой Пушкина выбрал второе и застрелил друга, окровавленная тень которого потом «ему являлась каждый день». Выбор приходится совершать и нам, ежедневный, ежеминутный. Каким он будет, зависит только от самого человека».

8. Прочитайте текст. Какие три вида оскорблений рассматривались дворянским кодексом чести? Как характер оскорбления влиял на исход дуэли? Подумайте, где и как можно восстановить *честь* в наше время.

Дуэль (поединок) — происходящий по определенным правилам парный бой, имеющий целью восстановление чести, снятие с обиженного позорного пятна, нанесенного оскорблением. Таким образом, роль дуэли — социально-знаковая.

Оценка меры оскорбления самим оскорбленным — незначительное (для его снятия достаточно показа готовности к бою), кровное (до первого ранения) или смертельное (до гибели одного из участников ссоры) — должна соотноситься с оценкой со стороны социальной среды (например, с полковым общественным мнением). Человек, слишком легко идущий на примирение, может прослыть трусом, неоправданно кровожадный — бретером. (По Ю. М. Лотману).

9. Слово *честь* в художественной литературе. Групповая работа.

Задание: Прочитайте доставшиеся вашей группе отрывки из художественных произведений. Определите, какие значения слова *честь* актуализированы в них. Представьте результаты группового обсуждения всему классу. (Для работы может ис-

пользоваться любой литературный материал: отрывки из повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка», романа «Евгений Онегин», романов И. С. Тургенева «Отцы и дети», Л. Н. Толстого «Война и мир» и др.).

Комментарий: результатом работы на данном этапе является создание словесного портрета концепта «честь». Посредством решения комплексных языковых и речевых задач выявляется, что знает сам язык об этом концепте и каким предстаёт концепт в исследуемом тексте. При этом субъективное восприятие концепта «честь» обогащается богатством смыслов, актуализированных в процессе работы над системным значением слова [Коновалова 2012] и использованием его в различных контекстах.

III этап работы — творческий.

Выполните работу по выбору.

1. Напишите сочинение-рассуждение в формате ЕГЭ по тексту Д. Г. Шеварова. Сформулируйте основную проблему текста, определите позицию автора, его отношение к поднятой проблеме, героям; изложите собственное мнение по проблеме с привлечением двух аргументов.

2. Напишите эссе на одну из тем: «Устарело ли понятие чести в современном обществе?», «Так ли мы понимаем слово *честь*, как понимали его во времена А. С. Пушкина?», «Как сегодня можно защитить свою честь?»

3. Напишите сочинение о чести на литературном материале. Тема сочинения может быть сформулирована так: «Человек чести в художественном мире А. С. Пушкина».

4. Напишите другу (можно воображаемому) письмо этического содержания о том, как не потерять честь и достоинство.

Комментарий: результатом работы является создание собственных речевых произведений, инди-

видуальное смыслотворчество учащихся. При этом каждый ученик вступает в диалог с нравственным концептом «честь» и с самим собой, что позволяет выявить степень усвоения нравственного понятия в сознании школьника.

Таким образом, предлагаемая работа над текстом направлена на решение задач духовно-нравственного становления личности ребёнка, преодоления фрагментарности мышления современного ученика и развитие творческого мышления, формирования речевых способностей, познавательной активности и обогащения словарного запаса, в том числе лексикой нравственного содержания, что способствует подготовке учащихся к созданию сочинения-рассуждения по прочитанному тексту.

ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т. А. Художественный текст как поле языковой игры // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. — 2012. — № 5. — С. 101–110.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Игровая прагматика русских народных примет // Лингвистика креатива-2 / под общей редакцией проф. Т. А. Гридиной. — Екатеринбург, 2012. — С. 83–100.

Коновалова Н. И. Модель описания культурной семантики языковых единиц в словаре // Педагогическое образование и наука. — 2012. — № 11. — С. 18–20.

Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Изв. РАН. — СЛЯ. — 1993. — № 1.

Мишатица Н. Л. Современная методика: инновационный путь развития // РЯШ. — 2009. — № 2.

Новикова Л. И. Работа со словом на уроках русского языка // РЯШ. — 2009. — № 2.

Новикова Т. Ф. Пространство слова. Формирование этнокультурной компетенции // РЯШ. — 2004. — № 5.

Скворцов Л. И. Язык, культура и нравственность / Л. И. Скворцов // Русский язык в школе. — 1994. — № 2. — С. 100–106.

Данные об авторе:

Кашина Наталья Валентиновна — учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории МКОУ «Троицкая СОШ № 5» (п. Троицкий).

Адрес: 623620, Россия, Свердловская область, Талицкий район, посёлок Троицкий, ул. Фабричная, 27–5.

E-mail: kashina69@mail.ru

About the author:

Natalya Valentinovna Kashina is a teacher of highest qualification category, the Russian language and literature teacher, school 5 (village Troitsky).

ПСИХОЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.881.161.1:371.321:81'23
ББК Ч426.819=411.2-270+Ш100.6

Е. Н. Брюханова

Сухой Лог, Россия

А. М. Малявина

Екатеринбург, Россия

ПСИХОЛИНГВИСТИКА ПОДСКАЗЫВАЕТ! ОБ ИЗУЧЕНИИ ТИПОВ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 6 КЛАССЕ

Аннотация. В статье приводится вариант технологической карты урока по теме «Типы речи» (6 класс) с учётом ведущих модальностей восприятия учащихся.

Ключевые слова: антропоцентрическая концепция, психолингвистический подход, модальность восприятия, типы речи.

E. N. Bryukhanova

Sukhoy Log, Russia

A. M. Malyavina

Yekaterinburg, Russia

PSYCHOLINGUISTICS SUGGESTS! ON THE STUDY OF THE TYPES OF SPEECH ON THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN THE 6th GRADE

Abstract. The article provides the option of routing lesson on the topic "Types of speech" (6th class) with the major modalities of perception of students.

Keywords: anthropocentric concept, psycholinguistic approach, modality of perception, types of speech.

Антропоцентрическая концепция преподавания русского языка в школе ставит в центр языковую личность, развитие ее мыслительных и речевых способностей, способностей воспринимать и порождать тексты. Это текстоцентрированный подход в обучении, направленный на формирование и развитие текстовых умений школьников — умений работать с текстом. Особую значимость приобретает овладение текстовыми умениями в связи с введением ЕГЭ по русскому языку, где часть С требует от выпускников школы умения самостоятельно создавать тексты разного типа.

Актуальность педагогического опыта учителя-словесника определяется не только требованиями ФГОС ООО по созданию условий для успешного овладения текстовой компетенцией, но и необходимостью применения инновационных технологий в процессе обучения русскому языку с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей восприятия и создания текста (аудиалы, визуалы, кинестетики, смешанный тип) [см.: Гридина 2013, Коновалова 2012].

В связи с этим нами предлагается методическая разработка по закреплению и актуализации понятия *типы речи* в 6 классе с опорой на ведущую модальность восприятия учащихся.

В качестве **целей** данного **урока** можно выделить образовательную: закрепить знания учащихся

по теме и умения отличать разные типы текстов и создавать их (*предметный результат* освоения программы по русскому языку); развивающую: развивать универсальные учебные действия и текстовые умения учащихся (*метапредметный результат*); воспитательную: воспитывать ценностное отношение к языку, стремление к речевому самосовершенствованию (*личностный результат*).

Задачи урока: 1. Способствовать освоению понятия «типы речи» (*предметный результат*). 2. Развивать *коммуникативные УУД* (строить продуктивное речевое взаимодействие, соблюдая нормы устной и письменной речи и правила речевого этикета; правильно, логично и выразительно излагать свою точку зрения по поставленной проблеме); *познавательные УУД* (формулировать проблему, подбирать аргументы); *регулятивные УУД* (ставить и формулировать цель деятельности, планировать последовательность действий; осуществлять самоконтроль, самооценку, самокоррекцию) (*метапредметный результат*). 3. Совершенствовать метапредметное умение сопоставлять и сравнивать типы текстов с точки зрения их содержания, стилистических особенностей и использованных языковых средств *метапредметный результат*). 4. Обогащать и расширять объем словарного запаса и грамматических средств для свободного выражения мыслей и чувств в процессе речевого общения (*личностный результат*).

Оборудование урока:

Слайд компьютерной презентации или плакат «Типы речи»	Карточки с разными типами текстов для анализа в группах	Смайлики
	Описание. Повествование. Рассуждение. Описание с элементами повествования. Повествование с элементами описания. Рассуждение с элементами описания.	желтого, красного и зеленого цвета для оценки урока.

Ход урока

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Методические рекомендации
1. Организационный этап	Проверяет готовность к уроку, приветствует учащихся.	Настраиваются на урок, приветствуют учителя.	
2. Мотивационный этап	Ставит перед учащимися <i>проблемный вопрос</i> («Какая из образных схем соответствует определенному типу речи?»), поиски ответа на который мотивируют учащихся на последующую деятельность. Просит учащихся определить тему урока. Сообщает цели урока.	Рассматривают схемы, формулируют ответ, аргументируют его (перечисляют свойства разных типов речи). Формулируют тему урока.	Образные схемы типов речи можно изобразить на слайде компьютерной презентации или на плакате. Напр., цветок (образы) — описание; река (последовательность событий) — повествование; лестница (тезис → вывод) — рассуждение.
3. Основной этап — закрепление материала	<ul style="list-style-type: none"> Организует работу в группах по карточкам. Задания: <ol style="list-style-type: none"> Определить тип текстов на карточках (описание, повествование, рассуждение — тексты у групп разные). Аргументировано доказать свой ответ: дать определение типа текста, привести примеры из текстов характерных свойств каждого типа текста. Усложнение задания: то же, что в 1-ом задании, только даются тексты: описание с элементами повествования, повествование с элементами описания, рассуждение с элементами описания. Организует индивидуальную творческую работу учащихся. Задание: написать 3 текста (мини-сочинения — 5–7 предложений) по начальному предложению: <ol style="list-style-type: none"> <i>Под окном расцвел куст сирени</i> (стимул к тексту-описанию). <i>Воскресным утром мы отправились в поход</i> (стимул к тексту-повествованию). <i>Друзья познаются в беде</i> (стимул к тексту-рассуждению). 	<ul style="list-style-type: none"> Работают в группах. Выполняют задания, высказывают свою точку зрения, подбирают аргументы, обсуждают разные варианты ответов, приходят к единому мнению. Представляют свой ответ (1 чел.). Создают три варианта текстов по заданному началу (первому предложению) — описание, повествование и рассуждение. 	Учет психофизических особенностей восприятия и создания текстов учениками с разными видами модальностей (аудиалы, визуалы, кинестетики, смешанный тип) ведется на основе того, что им для анализа даются разные типы текстов и варианты первых предложений, по которым нужно написать мини-сочинения.
4. Подведение итогов урока	Делает вывод по целям урока, отмечает, чему школьники научились на уроке, что особенно хорошо у них получилось и над чем еще предстоит поработать. Просит оценить урок (поднять смайлик того или иного цвета).	Отвечают на вопросы учителя. Оценивают урок с помощью разноцветных смайликов, объясняют, что понравилось/не понравилось на уроке.	Смайлики желтого цвета (все понравилось), красного цвета (ничего не понравилось) и зеленого цвета (кое-что понравилось, а кое-что — нет).

Планируемыми результатами данного урока являются *личностные результаты*: обогащение и расширение объема словарного запаса и грамматических средств для свободного выражения мыслей и чувств в процессе текстопорождения [Гридина, Коновалова 2013]; наличие ценностного отношения к языку и стремления к речевому самосовершенствованию; *метапредметные результаты*: развитие коммуникативных, познавательных и регулятивных УУД; развитие умение сопоставлять и сравнивать речевые высказывания с точки зрения их содержания, стилистических особенностей и использованных языковых средств; *предметные результаты*: освоение понятия «типы речи»: знание основных признаков описания, повествования и рассуждения, умение отличать и создавать тексты, построенные по разным типам.

Анализ текстов, созданных учащимися на уроке по первому предложению, позволит определить, насколько они овладели умением создавать тексты разных типов (учитывается, правильно ли обучающийся написал текст определенного типа по перво-

му предложению).

ЛИТЕРАТУРА

Арсирый А. Т. Занимательные материалы по русскому языку. — М., 1995.

Баранов М. Т., Ладыженская Т. А. и др. Русский язык. 6 класс. — М., 2013.

Гридина Т. А. Образность детской речи в свете репрезентативных модальностей восприятия // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. — 2013. — № 11. — С. 85–96.

Коновалова Н. И. Креативная составляющая интеллекта: К 100-летию IQ // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. — 2012. — № 10. — С. 35–48.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Современный русский язык. Словообразование: теория, алгоритмы анализа, тренинг. — Москва, 2013.

Позднякова А. А. Дидактические материалы по русскому языку: 6 класс. — М., 2004.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. — Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>.

Данные об авторах:

Брюханова Елена Николаевна — магистр УрГПУ, учитель русского языка и литературы МАОУ «Лицей № 17» г. Сухой Лог.

Адрес: 624800, г. Сухой Лог, ул. 60 лет СССР, 11–12.

E-mail: bryukhanova.83@mail.ru

Малявина Анастасия Михайловна — магистр УрГПУ, учитель русского языка и литературы МАОУ гимназия № 2 г. Екатеринбург.

Адрес: 620012, г. Екатеринбург, ул. Ильича, 39–22.

E-mail: kam2873@yandex.ru

About the authors:

Bryukhanova Elena Nikolaevna is a master of Ural state pedagogical University, teacher of Russian language and literature of municipal educational institution «Lyceum № 17» of Sukhoy Log.

Malyavina Anastasiya Mihailovna is a master of Ural state pedagogical University, teacher of Russian language and literature of municipal educational institution gymnasium № 2 of Yekaterinburg.

УДК 372.881.161.1:371:371.321
ББК 4426.819=411.2-270

Е. А. Пятова
Талица, Россия

УРОК С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК АНАЛИЗА ТЕКСТА «УПОТРЕБЛЕНИЕ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В ТЕКСТЕ» (9 КЛАСС)

Аннотация. В статье предложен опыт применения психолингвистических методик дополнения и завершения текста. Рассмотрены результаты прогнозирования финала текста. Показано влияние методик на понимание грамматической и смысловой связи в СПП.

Ключевые слова: сложноподчинённое предложение, функции придаточных предложений, смысловые и грамматические связи в СПП, психолингвистический эксперимент.

E. A. Pyatova
Talitsa, Russia

THE LESSON WITH THE USING OF PSYCHOLINGUISTIC METHODS OF ANALYSIS OF THE TEXT (THE TOPIC OF THE LESSON «THE USING OF COMPLEX SENTENCES IN THE TEXT»)

Abstract. The experience of using psycholinguistic methods of complementing and completing the text is offered in the article. The results of predicting the ending of the text are examined. The effect of the methods on understanding the grammatical and semantic link in a complex sentence is shown.

Keywords: complex sentence, the functions of the clauses, the grammatical and semantic link, psycholinguistic experiment.

В практике современной школы уже невозможно обойтись без психолингвистических методик обучения, которые основаны на активизации самого процесса добывания знания учеником, стимуляции творческого начала личности школьника с учетом максимально комфортных для него условий усвоения материала [Коновалова 2011]. Особую значи-

мость в этом плане приобретает работа над текстовой компетенцией (как в аспекте восприятия, так и в аспекте продуцирования текста). Вниманию читателя предлагается разработанный нами конструкт урока (с применением экспериментальных психолингвистических методик).

Конструкт урока

	Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность ученика	УУД	Время (в мин.)
1.	Организационный	Приветствует учеников, просит записать в тетрадях дату.	Записывают дату в тетрадях.	Саморегуляция.	2
2.	Объявление темы «Употребление СПП в тексте» и формулировка целей урока	Через осмысление компонентов темы побуждает к формулировке цели, к осознанию актуальности темы в связи с определением функции языкового явления в ОГЭ, побуждает вспомнить, что тексты различаются по типам речи и по стилевой принадлежности, просит выдвинуть гипотезы о том, влияет ли тип текста на функции СПП (придаточных предложений) в тексте.	Формулируют цели урока: – выяснить, какое значение имеют СПП предложения в тексте, как их правильно употреблять; – установить, чем отличаются функции СПП в разных типах текстов.	Умение самостоятельно выделять и формулировать познавательную цель, умение выдвигать гипотезы.	2

3.	Чтение текста притчи на слайде и формулировка задания. ПЛ эксперимент.	Задаёт вопрос о том, что такое притча (вопрос домашнего задания), читает притчу не до конца, даёт задание дописать текст.	Слушают. Дописывают текст с учётом предыдущего содержания.	Извлечение необходимой информации, прогнозирование, создание способа решения творческой задачи, умение находить ценностные смыслы, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими нормами, выдвижение гипотез.	3
4.	Проверка написанного и соотнесение с вариантом, данным в тексте.	Слушает варианты завершённых текстов, читает текст притчи до конца. Задаёт вопрос о том, какой иносказательный поучительный смысл есть в притче.	Читают свои варианты, соотносят с вариантом текста, делают выводы о том, почему притча именно так завершается.	Умение выражать свои мысли, владение монологической формой речи, построение логической цепи рассуждений.	5
5.	Этап проверки нахождения СПП в тексте и определения типов придаточных предложений.	Слушает ответы учеников, просит на доске и в тетрадях построить схему 11 предложения.	Находят СПП, определяют виды придаточных, составляют схему.	Моделирование, коррекция.	5
6.	Дописывание придаточных предложений в соответствии с методикой дополнения текста (ПЛ эксперимент).	Учитель даёт задание дополнить текст придаточными предложениями, опираясь на заданные в тексте конструкции, союзы и союзные слова.	Дополняют предложения.	Смысловое чтение, анализ и синтез, создание способов решения проблемы творческого характера.	5
7.	Проверка получившихся предложений, составление их схем.	Учитель побуждает учеников вместе проверить, насколько правильны ответы и схемы. Обращает внимание на грамматические нормы (как соотносятся в форме числа подлежащее, выраженное местоимением, и сказуемое в придаточном СПП).	Ученики читают предложения, другие на доске составляют схемы, определяют виды подчинения, выдвигают и пытаются обосновать гипотезы о том, в каком числе будет употребляться глагол.	Моделирование, контроль, саморегуляция.	6
8.	Лингвистические эксперименты с текстом.	Учитель просит прочитать текст в 3 вариантах (1 вариант притчи, 2 вариант с добавленными придаточными, 3 вариант — без придаточных). Задаёт вопрос о том, всегда ли можно опустить придаточное, предлагает заменить придаточные изъяснительные дополнениями.	Ученики читают тексты, выполняют трансформации, сопоставляют разные варианты.	Сравнение с целью выявления черт сходства и черт различия.	4

9.	Определение роли придаточных в тексте.	Учитель побуждает учащихся сформулировать роли придаточных в тексте (какие придаточные использованы, какие виды подчинения, почему такое разнообразие, как это помогает тексту).	На основе сопоставления текста притчи и своего текста приходят к выводу о том, что виды придаточных и виды подчинения в художественном повествовании самые разнообразные. В СПП с помощью придаточных показывается процесс становления мысли, сложность ситуации, логические связи. Текст, включающий в себя много СПП, отличается подробностями, становится «тяжёлым», но придаточные позволяют детализировать текст, обратить внимание на некоторые важные подробности.	Анализ и синтез.	5
10.	Рефлексия.	Учитель задаёт вопрос: «О чём заставил задуматься сегодняшний урок?»	Ученики дают варианты ответов.	Осознание уровня и качества усвоения, ценностно-смысловая ориентация.	2
11.	Информация о д/з.	Учитель задаёт проблемный вопрос: будут ли отличаться функции придаточных предложений в научном тексте? (Проанализировать текст из учебника физики с помощью инструментария, данного на уроке, определить виды подчинения, типы придаточных и их роль в тексте, составить схемы СПП с несколькими придаточными).	Ученики записывают д/з, задают вопросы.	Умение определять перспективную цель.	1

Комментарий к основным этапам урока

В основе урока — работа с художественным текстом (тип речи — повествование) притчи (см. Приложение 1), в рамках которого выполняются все виды заданий с целью выявления функционирования лингвистического явления в тексте.

На этапе постановки целей урока необходимо выслушать все гипотезы относительно целей урока и проверить их на состоятельность, отобрать то, что будет соответствовать теме урока (через осмысление компонентов темы). Кроме того, учитель сам задаёт вопрос о том, будут ли отличаться функции СПП в разных типах текста. Ученики выдвигают противоположные гипотезы (о зависимости или независимости функций придаточных от типа речи и стиля текста). Верификация (проверка) этих гипотез осуществляется в процессе работы над данной темой.

В результате этапа работы над завершением текста получаются разные варианты финала: одни пишут о смерти ослика, другие — о проснувшейся совести хозяина и его запоздавшем раскаянии, третьи выдвигают версии, совпадающие с замыслом притчи. В процессе этой работы развивается важное умение активно воспринимать текст, прогнозировать финал.

Сопоставление вариантов финала и чтения текста притчи до конца позволяет выйти на аллегорический поучительный смысл, который формулируется учениками так: *не надо унывать, падать духом, надо бороться, стараться найти выход из ситуации*. Учитель предлагает прослушать трактовку притчи, данную в литературе: «В жизни бывает много всяких неприятностей, и в будущем жизнь будет посылать вам все новые и новые испытания. И всякий раз, когда на вас упадет очередной ком, помните, что вы можете стряхнуть его и именно

благодаря этому кому подняться немного выше. Таким образом, вы постепенно сможете выбраться из самого глубокого колодца». Далее ученики выявляют, какой новый компонент смысла, не отмеченный (не замеченный) ими, присутствует в данной трактовке (упорство, терпение, «подняться выше»). Обсуждение должно подвести учащихся к необходимому выводу о том, что испытания делают человека сильнее.

На этапе нахождения СПП, определения типов придаточных предложений, идёт традиционная работа по составлению схем, но одновременно с этим ученики на основе наблюдений подходят к мысли о том, что небольшой текст достаточно насыщен СПП.

На следующем этапе предлагается ещё «утяжелить» текст придаточными предложениями (см. Приложение № 2). Здесь решаются три задачи: 1) пронаблюдать, что происходит с текстом, когда он «нагружается» придаточными, проверить смысловую цельность составленных предложений; 2) познакомиться с грамматическими (синтаксическими) нормами присоединения и грамматической структуры придаточных; 3) закрепить умение определять виды подчинения. Особенно сложно решается вторая задача. В тексте даны 2 предложения, в которых, для того чтобы построить придаточные, нужно знать грамматические нормы, которыми ученики пока не владеют. В предложении № 2 «...вытащить ослика из колодца, (который...), оказалось невозможно» необходимо поставить вопрос о том, какое слово из главного предложения заменяет союзное слово «который», и подвести к мысли, что оно будет заменять последнее существительное. Ученики дают такие варианты продолжения предложения: «который был глубок», «который уже высох», «который выкопал ещё его дед» и подобные. Учитель формирует ситуацию затруднения, побуждая проверить грамматические и смысловые (логические) связи. С точки зрения грамматики, подходят все варианты, а с точки зрения смысла предложения, вариант «который уже высох» не соотносится с данным предложением (нарушаются причинно-следственные связи). Эта работа позволяет обратить внимание на смысловые отношения между предложениями.

В предложении № 7 «все, (кто...), дружно взялись за лопаты и стали бросать землю в колодец» запрограммирована ситуация затруднения, которая состоит в определении формы числа глагола-сказуемого в придаточном предложении. Но, как показывают наблюдения, ученики, прослушав разные дописанные придаточные («кто пришли», «кто пришёл», «кто жили рядом», «кто хотел помочь» и другие), не задаются вопросом о форме числа глагола. Поэтому предлагается ещё раз послушать с точки зрения грамматики два «полярных» варианта, чтобы ученики сами могли сформулировать вопрос. Далее через составление схемы данного предложения подходим к формулировке правила о том, что с подлежащим «кто» сказуемое употребляется в форме единственного числа.

На заключительных этапах урока через сопоставление трёх вариантов текста (данного, дополненного и текста без придаточных) ученики должны прийти к выводам о роли СПП в тексте (см. конспект).

В домашнем задании предполагается подтвердить одну из выдвинутых гипотез о том, будут ли отличаться функции придаточных в других типах текстов (на основе текста-рассуждения с элементами описания научного стиля из учебника физики 9 класса). Таким образом, выполнение д/з решает вторую цель данного урока. Предполагается, что, применяя данные на уроке методики работы с текстом, ученики увидят, что смысловые связи между компонентами СПП гораздо крепче, так как в придаточных предложениях содержится информация, которую нельзя опустить, без которой главное предложение лишается смысла. Также они должны сделать выводы о том, придаточные каких типов используются в тексте и почему (связать с типом речи и стилевой принадлежностью текста).

На этапе рефлексии учащиеся актуализируют смыслы урока, которые оказываются для них более важными.

Приложение

1. **Текст притчи** (с целью применения методики завершения текста читается до 11 предложения).

1. Однажды осел упал в колодец и стал громко вопить, призывая на помощь. 2. На его крики прибежал хозяин ослика и развел руками, потому что вытащить ослика из колодца оказалось невозможно.

3. Тогда хозяин рассудил так: «Осел мой уже стар, и ему недолго осталось, а я все равно хотел купить нового молодого осла. 4. Этот колодец уже совсем высох, и я уже давно хотел его засыпать и вырыть новый. 5. Засыплю-ка старый колодец и ослика заодно закопаю, чтобы сразу убить двух зайцев».

6. Недолго думая, он пригласил своих соседей. 7. Все дружно взялись за лопаты и стали бросать землю в колодец. 8. Осел сразу же понял, что происходит, и начал громко вопить. 9. Но люди не обращали внимания на его вопли и молча продолжали бросать землю в колодец.

10. Однако очень скоро ослик замолчал. 11. Когда хозяин заглянул в колодец, он увидел интересную картину и понял, что каждый кусок земли, который падал на спину ослика, он стряхивал и приминал ногами. 12. Через некоторое время, ко всеобщему удивлению, ослик оказался наверху и выпрыгнул из колодца!

2. **Текст притчи**, подготовленный для применения методики дополнения текста (описание методики см. в: [Гридина 2012]).

1. Однажды осел упал в колодец и стал громко вопить, призывая на помощь. 2. На его крики прибежал хозяин ослика и развел руками, потому что вытащить ослика из колодца, (который...), оказалось невозможно.

3. Тогда хозяин рассудил так: «Осел мой уже стар, и ему недолго осталось, а я все равно хотел купить нового молодого осла. 4. Этот колодец уже

совсем высох, и я уже давно хотел его засыпать и вырыть новый. 5. Засыплю-ка старый колодец и ослика заодно закопаю, чтобы сразу убить двух зайцев».

6. Недолго думая, он пригласил своих соседей. 7. Все, (кто...), дружно взялись за лопаты и стали бросать землю в колодец. 8. Осел сразу же понял, что происходит и (что...), и начал громко вопить. 9. Но люди не обращали внимания на его вопли и молча продолжали бросать землю в колодец.

10. Однако очень скоро ослик замолчал. 11. Когда хозяин заглянул в колодец, он увидел интересную картину и понял, что каждый кусок земли, который падал на спину ослика, он стряхивал и примаминал ногами. 12. Через некоторое время, ко всеобщему удивлению, ослик оказался наверху и выпрыгнул из колодца!

3. Текст из учебника физики для домашнего задания

С точки зрения современных представлений первый закон Ньютона формулируется так:

Существуют такие системы отсчета, относительно которых тела сохраняют свою скорость неизменной, если на них не действуют другие тела.

Следует помнить, что в первом законе Ньютона речь идет о телах, которые могут быть приняты за материальные точки.

Те системы отсчета, в которых закон инерции выполняется, называются инерциальными, а те, в которых не выполняется, — неинерциальными.

Законы движения и взаимодействия тел, которые вам предстоит изучить в 9 классе, сформулированы для инерциальных систем отсчета, в которых эти законы имеют наиболее простой вид. Поэтому, прежде чем применять тот или иной закон для решения задачи, нужно знать, является ли инерциальной система отсчета, в которой рассматривается движение или взаимодействие тел.

Следует отметить, однако, что невозможно найти такую систему отсчета, которая для любых рассматриваемых в ней явлений была бы строго инерциальной.

С очень высокой степенью точности инерциальной можно считать гелиоцентрическую систему. Эта система используется в задачах небесной механики и космонавтики.

Данные об авторе

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

Адрес:

E-mail:

About the author:

Pyatova Elena Alexandrovna is the Teacher of Russian and Literature in Talitskaya school № 1, the Head of the District methodical association of teachers of Russian and Literature in Talitsky District, a Magister of philological education.

В задачах, рассматриваемых в 9 классе, инерциальными можно считать также системы отсчета, связанные с любым телом, которое покоится или движется равномерно и прямолинейно относительно поверхности земли.

А системы, движущиеся относительно инерциальных с ускорением, являются неинерциальными.

Существует бесчисленное множество как инерциальных, так и неинерциальных систем отсчета.

4. Тест в формате ОГЭ, который можно применить на следующих уроках

1. Замените слово «вопить» (предложение 1) стилистически нейтральным синонимом.

2. Считаете ли вы верным утверждение о том, что в слове «закопаю» количество букв и звуков одинаковое?

3. Выпишите из текста слово, в котором приставка «при» имеет значение присоединения.

4. Выпишите номер СП, в котором первое предложение определённо-личное, а второе — безличное.

5. Среди предложений 4–9 найдите ССП.

6. Замените словосочетание «кусочек земли» (управление) на синонимичное со связью согласование.

7. Среди предложений 1–8 выпишите номера предложений с обособленными обстоятельствами.

8. Выпишите грамматические основы из предложения 8.

9. Среди предложений 8–12 выпишите номер предложения с вводными словами.

Как показывает практика, создание конструктора урока с применением психолингвистических методик значительно углубляет рефлексию школьников над изучаемым материалом и способствует стимуляции творческой активности.

ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т. А. Методика завершения высказывания: стратегии текстопорождения // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. — 2012. — №. 10. — С. 18–35.

Лингвистика креатива-1 / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. — 2-е издание — Екатеринбург, 2013.

Коновалова Н. И. Психолингвистические основы методики обучения русскому языку // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. — 2011. — №. 9. — С. 194–202.

ГОТОВИМСЯ К УРОКУ

УДК 372.881.161.1:81'35
ББК Ч426.819=411.2,8

Н. Н. Щербакова
Омск, Россия

О РОЛИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА

Аннотация. В статье анализируются ситуации орфографического выбора, требующие привлечения теоретических сведений о грамматических особенностях некоторых существительных, прилагательных и глагольных словоформ.

Ключевые слова: лингвистическая компетенция, русская орфография.

N. N. Sherbakova
Omsk, Russia

ABOUT THE ROLE OF LINGUISTIC JURISDICTION IN FORMING OF ORTHOGRAPHIC SKILLS

Abstract. The situations of orthographic choice are analyzed in the article requiring bringing in of theoretical information about the grammatical features of some nouns, adjectives and verbal word-parts.

Keywords: linguistic jurisdiction, Russian orthography.

Понятие «лингвистическая (языковая) компетенция», вошедшее в практику обучения русскому языку на рубеже XX и XXI столетий, означает не просто владение языком, но и знание о его устройстве, причем на уровне, который предполагает умение пользоваться этими знаниями на практике: «Учащийся обладает языковой компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике» [Азимов 2009: 405]. Школьный курс русского языка, безусловно, нацелен на формирование данной компетенции, однако вчерашние школьники, поступающие в вуз, обнаруживают серьезные пробелы в теоретической подготовке по проблемам лингвистики. Школьникам, а иногда и родителям владение теоретическими знаниями в области языкознания представляется излишним, главной задачей уроков русского языка они считают формирование орфографических и пунктуационных навыков. Однако именно в этой области существует немало ситуаций, когда без знания теории, без умения выполнить элементарный грамматический анализ невозможно выполнить грамотную расстановку знаков препинания, и иногда и написать слово.

В качестве примера можно привести правописание притяжательных прилагательных на *-ний*, представленных в «Грамматическом словаре русского языка» [Зализняк 1987: 319–320] следующим рядом: *кабаний, фазаний, сазаний, тараканий, великаний, бакланий, бараний, тараний, селезеный, олений, тюлений, павлиний, дельфиний, бизоний, драконий, вороний, куний*. Написание с одной Н прилагательных, образованных от существительных, основы которых также заканчиваются на Н, вызывает либо ошибки, либо (в случае правильного написания) серьезные затруднения при попытке объяснить это написание. Обычный ответ в таких случаях — «это исключение». Однако изучение списка исключений повергает студента в недоумение, поскольку эти слова там, естественно, не значатся. О том, что в

данных прилагательных наблюдается особый суффикс *-ий* в школьных учебниках, разумеется, сообщается, но при отсутствии должным образом организованного повторения эти сведения легко забываются, тем более что языковой материал, с которым сталкивается носитель языка, объективно способствует этому забвению, поскольку в подавляющем большинстве случаев концовка прилагательного *-ий* соответствует флексии. Это, кстати, наблюдается и в некоторых притяжательных прилагательных, например, *дочерний*. Кроме того, почти каждое притяжательное прилагательное из приведённого выше списка — это довольно редкое в практике употребления слово. В связи с этим в языковом сознании формируется морфемный стереотип, приводящий либо к ошибке, либо к ложной оценке справочников по орфографии. Последнее обстоятельство знакомо операторам «Экстренной лингвистической помощи» при Омском педагогическом университете, которые неоднократно получали звонки по поводу данной группы слов. Примечательно, что звонили не школьники или студенты, а взрослые люди, род деятельности которых далёк от проблем филологии. Обращаясь к справочникам, они обнаруживали их «несоответствие» установленным орфографическим нормам. И в самом деле, наиболее популярный «Справочник по орфографии и пунктуации» Д. Э. Розенталя в разделе «Правописание прилагательных» таких сведений по понятным причинам не даёт [Розенталя 1996: 42–46].

В орфографических словарях и справочниках нет сведений и о падежных или личных словоформах именных частей речи и глагола, что также вызывает затруднения, преодолеть которые можно только при помощи лингвистической теории. Например, судя по журналу регистрации звонков «Экстренной лингвистической помощи», правописание существительных типа *столятидесятилетие* в формах косвенных падежей вызывает затруднения даже у некоторых учителей-словесников. Выбор

между вариантом *к стОпятидесятилетию* и *к стАпятидесятилетию* нередко решается в пользу последнего, т. е. ошибочного, что так же, как и в случае с притяжательными прилагательными, провоцируется языковым материалом: компонент *сто* чаще всего употребляется как элемент сложных количественных числительных типа *триста, пятьсот, восемьсот*, причём в составе этих словоформ изменяются обе части, поэтому возникает стереотип, суть которого можно сформулировать следующим образом: если в составе сложного слова обнаруживается компонент с числовым значением, то изменяются обе части такой словоформы. Избегать орфографической ошибки позволяет элементарный морфологический анализ. Изменение обеих частей словоформы при склонении характерно исключительно для имен числительных. Поскольку *стопятидесятилетие* — это имя существительное, то изменяться может лишь окончание, а гласная буква *О*, в данном случае обозначает соединительную морфему, которая не изменяется при склонении слова, следовательно, верный вариант написания словоформы — *к стОпятидесятилетию*.

Многие проблемы правописания глагольных словоформ также начинаются с недостаточно прочного усвоения теоретических проблем. Одна из наиболее частотных ошибок — неумение поставить глагол в начальную форму в связи с игнорированием категории вида. Напомним, что грамотное определение инфинитива чрезвычайно важно для определения типа спряжения глагола с безударным личным окончанием, а потому неправильно определённая начальная форма способна привести к орфографической ошибке в ситуациях с глаголами типа *приносить* и *принести*, *заводить* и *завести* и др. Вторая ошибка связана с непониманием важности сведений о двух основах глагола. Проявляется это в неуёмном стремлении определять тип спряжения как основу правописания в тех случаях, когда это не требуется: в формах прошедшего времени и сослагательного наклонения, а также у деепричастий совершенного вида. Эту проблему один из обратившихся в «Экстренную лингвистическую помощь» сформулировал следующим образом: «Я знаю, что

глагол *ненавидеть* относится ко второму спряжению, поэтому нужно писать букву *И* в слове *ненавидИт*. Но я также знаю, что *ненавидЕл* пишется через *Е*, а *ненавидЯщий* через *Я*. А почему так?» Как показывает опыт общения с подобными коммуникантами, объяснение без опоры на теоретические сведения в этом случае не просто невозможно, но ещё и неубедительно, поскольку обратившийся за лингвистической помощью человек искренне интересуется глубинными причинами сложившегося положения, а не просто орфографическими правилами, которые он может добыть из учебников и справочников самостоятельно.

Помимо правописания, невероятные затруднения вызывает задание, связанное с попыткой создания причастий и деепричастий. Зная суффиксы указанных словоформ, но не имея достаточно чётких представлений о зависимости форм времени от вида глагола, студенты пытаются, например, образовать формы причастий настоящего времени от глаголов совершенного вида, создавая либо уродцев типа *прочитающий*, либо подменяя их словоформами настоящего времени.

Таким образом, даже этот беглый обзор показывает, что теоретические сведения, включённые в школьную программу, — это не «архитектурное излишество», а насущная необходимость, поскольку они позволяют не просто запоминать написания словоформ, но и осознанно подходить к проблемам практической орфографии, а это способствует развитию логического мышления и его основных операций — сравнения, анализа, синтеза, которые и позволяют приобрести одно из самых важных умений — умения учиться.

ЛИТЕРАТУРА:

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009.

Зализняк А. А. Грамматический словарь русского языка: Словоизменение. — 3-е изд., стер. — М.: Русский язык, 1987.

Розенталь Д. Э. Справочник по орфографии и пунктуации русского языка. — Челябинск: Юж.-Урал кн. изд-во; М.: АО «Столетие», 1996.

Данные об авторе

Щербакowa Наталья Николаевна — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры предметных технологий начального и дошкольного образования Омского государственного педагогического университета.

Адрес: 644050, г. Омск, пр. Мира 32.

E-mail: nata.ro@mail.ru

About the author

Sherbakova Natalya Nikolaevna is a Doctor of Philology, Professor of the Department subject technology primary and preschool education at the Omsk State Pedagogical University.

ИДЕТ УРОК

УДК 372.882.161.1:371.321
ББК Ч426.839(=411.2)-270

Д. В. Панченко
Волгоград, Россия

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПОНЯТИЯ «ГРОТЕСК» (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ РАССКАЗА А. ПЛАТОНОВА «УСОМНИВШИЙСЯ МАКАР» В XI КЛАССЕ)

Аннотация. В статье рассматривается логика работы по использованию интегративного и герменевтического подходов в процессе формирования понятия «гротеск» в 11 классе на материале рассказа Андрея Платонова «Усомнившийся Макар». В ходе интегрированного урока литературы и изобразительного искусства учащиеся закрепляют знания о гротеске, полученные в среднем звене, прослеживают процесс создания образа гротескной действительности в тексте Платонова, интерпретируют образы-символы рассказа и его иллюстрации.

Ключевые слова: интегрированный урок, диалог, герменевтика, интерпретация, герменевтическая дискуссия, диалогический метод, метод ассоциаций, гротеск, сатира, А. Платонов, формирование теоретико-литературных понятий.

D. V. Panchenko
Volgograd, Russia

THE PROCESS OF FORMATION OF STUDENTS IN THE CONCEPT OF «GROTESQUE» (ON AN EXAMPLE OF STUDYING THE STORY A. PLATONOV «USOMNIVSHYISYA MAKAR» IN CLASS XI)

Abstract. The article deals with the logic of the use of integrative and hermeneutical approaches in the formation of the concept of «grotesque» in the 11th grade at the material of the story of Andrei Platonov «casting doubt Makar». In the integrated lesson of the literature and the fine arts students consolidate the knowledge of the grotesque, obtained at the secondary level, trace the process of creating the image of a grotesque reality in the text Platonov, interpret images and symbols of the story and its illustration.

Keywords: integrated lesson dialogue, hermeneutics, interpretation, hermeneutical discussion dialogical method, associations, grotesque, satire, A. Platonov, the formation of literary-theoretical concepts.

Изучение прозы Андрея Платонова в старших классах школьного курса — в истинном смысле труд, о каком писал В. Ф. Асмус, притом труд творческий. Читать произведения писателя-мыслителя, писателя-модерниста, значит учиться рассматривать и анализировать мир художественного произведения в режиме концентрации внимания на смыслах, знаках и символах. Этот процесс требует от читателя-школьника особой «установки ума» (В. Ф. Асмус). Поэтому для того, чтобы преодолеть сложности в восприятии и понимании, «почувствовать» платоновское слово, необходимо идти по пути не созерцания, а осмысления, апеллируя к разуму, — «от разума и трудное легким станет» [Платонов 2007: 29].

Разумеется, речь идет не о грубой рационализации и теоретизации знания о художественном тексте. Однако интерпретация как завершающий этап анализа произведения, как продуктивный результат учебной деятельности на уроке литературы только тогда уместна и адекватна, когда она основывается на выводах читателей-школьников, сформулированных в ходе исследования с опорой на теоретическую базу литературоведения. Вот почему формирование теоретико-литературных знаний — это основа, опорная система, обеспечивающая возможность чтения и проведения дальнейшей творческой работы с художественным произведением.

Вседозволенность в творчестве, отрицание дисциплины обучения — это, конечно же, миф. Творчество — это не бегство от труда, а, наоборот,

сознательная скрупулезная работа, оттачивание мастерства, использование различных технологий, — что, в конечном счете, воодушевляет и вдохновляет на создание или открытие нового. Такими технологиями, выбранными для урока по Платонову, являются герменевтика и интеграция литературы и живописи.

Заложить в сознание читателей-школьников представления о поэтике и эстетике рассказа «Усомнившийся Макар» учителю-словеснику даст возможность сопоставление данного текста с иллюстрацией к нему, выполненной современным московским художником-иллюстратором Валерием Калныньшем¹.

Обращение к интегративным связям интересно потому, что содержащаяся на обложке недавно вышедшего тома «Усомнившийся Макар: Рассказы 1920-х годов» абстрактная композиция «отвечает» платоновскому тексту тем же призывом к интеллектуальной работе, требующей «дешифровки» языка.

Предлагаемая методическая разработка включает в себя два этапа работы с рассказом. Первый урок посвящен анализу сюжетно-композиционной структуры, выявлению художественных кодов текста, характерных для поэтики Платонова, основных проблем. Второй урок — интегрированный, урок-исследование, результатом которого послужит ин-

¹ Работа В. Калныньша иллюстрирует том «Усомнившийся Макар: Рассказы 1920-х годов» полного собрания сочинений А. Платонова, вышедшего в 2009–2011 в издательстве «Время».

терпретация основных художественных элементов текста и абстрактной иллюстрации.

Исследовательская работа включает в себя творческую составляющую, так как помогает преодолеть замкнутость образовательной программы и выйти на уровень личностной коммуникации с произведением, результатом которой станет самостоятельная интерпретация читателем-школьником художественного текста. Диалог с произведением словесным и живописным определит траекторию анализа языка, образной системы и круг проблем, расширит перед старшеклассниками поле культурного пространства.

На первом занятии просим учащихся ответить на вопрос, используя цитатный план для аргументации ответа: «Как в организации образной системы рассказа соотносятся смысловые оппозиции: умные руки/порожня голова, умная голова/руки пустые, живое/неживое?»

В ходе рассуждений учащиеся назовут два противопоставленных автором образа: Макара Ганушкина и Льва Чумового. Обратим внимание на символику имен: Макар (в переводе с греческого) — блаженный, счастливый, Лев («царь зверей») Чумовой (от слова «чума») — не блаженный, а, скорее, безумный, к тому же амбициозный, властный.

Однако автор сообщает, что товарищ Чумовой живет умом. Не иронизирует ли автор? Каким умом живет Лев? Исходя из чего мы и даем характеристику определению «умный»? Почему автор противопоставляет персонажей по признаку ума?

Старшеклассники выпишывают из текста глаголы со значением действия.

Макар «организовал однажды зрелище», «очнулся от задумчивости, потому что догадался», «полез в сухой, заглохший колодезь и прожил в нем сутки», «сообразил», «остановился от своей мысли», «озадачился», «спросил», «решил туда наведаться, чтобы поработать на постройке», «усомнился».

«Товарищ Чумовой пообещал дополнительно оштрафовать Макара», «Лев Чумовой остался один в учреждении, поскольку его никто письменно не отзывал оттуда. И присутствовал он там до тех пор, пока не была назначена комиссия по делам ликвидации государства».

Учащиеся раскрывают смысл платоновского понятия «умные руки» — выполнение работы, приносящей пользу людям. «Умная голова» — непригодные для устройства общественной жизни, оторванные от реальности идеи; деятельность как процесс, не приводящий к каким-либо результатам.

Ум — интеллектуальные способности, воплощающиеся в действиях, и если человек, наделенный умом, находится на государственной службе, то действиях по благоустройству общественной жизни. Но кто из героев рассказа пытается устроить, усовершенствовать условия производственного труда и гражданского порядка?

Получается, что Платонов выделяет два вида ума: ума бесполезного, но признаваемого социумом: «Вон наш вождь шагом куда-то пошел, завтра жди какого-нибудь принятия мер», и ума «деятельного»,

но недооцененного. Почему ум и пронизательность Макара недооценены окружающими?

Линия дискуссии переходит к обсуждению того мира, в котором живут платоновские персонажи, к образам-символам.

Надгробный камень

«Макар стал искать на площади какую-либо жердь с красным флагом, которая бы означала середину центрального города и центр всего государства, но такой жерди нигде не было, а стоял камень с надписью» [Платонов 2011: 223].

Почему в центре площади расположен надгробный камень?

Платонов предсказывает крах такому государству? Какому и почему?

Вечный дом

«Видно, что дом строился, хотя неизвестно для кого» [Платонов 2011: 224].

Что значит образ строительства дома? Почему начинает расти совестливая рабочая тоска у Макара?

Ночлежка, институт душевнобольных

Старшеклассники охарактеризуют образ рабочего класса, ответят на вопрос:

Сравнима ли позиция людей, проживающих в ночлежке и институте психопатов, с отношением к работе молочного начальника и строителей дома?

Образ научного человека

Почему употребляется эпитет «научный»? Что обозначает этот образ?

Какой прием содержит в себе двуплановость, метаморфозу, суть которой — превращение «живого в неживое» и наоборот?

Старшеклассники определяют гротеск как важный элемент структуры художественного языка Платонова, вспомнят определение понятия: прием, который основывается на чрезмерном преувеличении, сочетании неожиданных контрастов, создающий особый фантастический, аномальный, неестественный, странный мир, не нуждающийся в логически-объективированной мотивировке [Николюкин 2003: 188–189]. Гротескный образ создается посредством сочетания реального и фантастического, правдоподобного и неправдоподобного.

Почему А. Платонов обращается к приему гротеска?

Гротеск — эстетический код художественных произведений, отражающих переходные периоды в отечественной и мировой истории, смену культурных парадигм в период разрыва между прошлым и будущим.

Как организован хронотоп? Проследим путь Макара на ментальной карте, заготовленной дома учащимися. Что движет Макаром? Какова цель его пути? Почему автор называет Макара не умным, а глупым, отсталым?



Старшеклассники придут к рассмотрению композиции. Кольцевая. Почему?

Замкнутая система, из которой вырваться невозможно: Макар возвращается к тому, от кого ушел искать правды, ко Льву Чумовому, садится напротив него, складывает свои «дейательные», «умные» руки и начинает решать дела в уме, то есть абстрактно, на словах, а не на деле.

Итогом обсуждения становятся сформулированные учащимися проблемы рассказа: поиск смысла жизни и столкновение маленького человека с бездушным государством.

Подкрепить выводы урока можно цитатой из статьи Платонова: «Истина, по-моему, в том, что «техника... решает все». Техника это и есть сюжет современной исторической трагедии, понимая под техникой не один комплекс искусственных орудий производства, а и организацию общества, обоснованную техникой производства, и даже идеологию. Идеология, между прочим, находится не в надстройке, не на «высоте», а внутри, в середине общественного чувства общества. Точнее говоря, в технику надо включить и самого техника — человека, чтобы не получилось чугунного понимания вопроса» [Платонов 1994: 323].

На втором уроке необходимо познакомить читателей-школьников с такой «схемой» познания, как герменевтика, искусством толкования и понимания текстов, объяснить использование следующего алгоритма, который поможет рассмотреть художественные приемы рассказа в интеграции с иллюстрацией к нему:

1. Фокусировка «художественного» зрения (зрения как «понимания») на каком-то понятном или непонятном месте в тексте и иллюстрации.

2. Детализированное рассмотрение фразы или части картины, формулирование вопроса, адресованного к этой фразе, эпизоду, художественному элементу.

3. Анализ слова, синтаксической конструкции, графического образа, осмысление способов его реализации и функцию в ткани текста (стилистические приемы, тропы, линии, цвета, композиционное расположение).

4. От текстового уровня, сюжетно-композиционного, перейти на подтекстовый, чтобы «прочитать» значение того или



иного приема, понять авторскую позицию, затем на так называемый надтекстовый — связать текст и историко-культурный контекст.

Целями данного урока станут: сопоставление образной системы рассказа А. Платонова с иллюстрацией художника В. Калныныша, соотношение интерпретации средств создания гротескной действительности в платоновском тексте с абстрактными образами иллюстрации. Методы — герменевтическая интерпретация, метод ассоциаций, прием сопоставительного анализа образов-символов рассказа и иллюстрации, стилового анализа текста и иллюстрации.

Опережающее домашнее задание к уроку старшеклассники получают по группам: первая — анализирует платоновский язык, выписывая «алогичные», «странные» фразы из текста, вторая — работает с эпизодами, анализируя гротескные образы.

Какие ассоциации, впечатления возникают у вас при просмотре иллюстрации и прочтении рассказа? Что в литературном произведении и рисунке кажется непонятным, странным?

Первый интегрированный вопрос вполне соотносится с целью абстракционизма — вызвать ассоциации. Дело в том, что особенности «прочтения» художественного языка и произведений Платонова, и абстрактной живописи требуют особой интеллектуальной работы читателя/зрителя, однако выражение художниками абсурдности и алогичности учащиеся отмечают без особого труда.

К какому направлению принадлежит художник? В чем близость данного направления стилю А. Платонова?

Отвечая на вопрос, старшеклассники определяют общие для текста и иллюстрации черты: сложность понимания и «прочтения», наличие образов-символов, схожесть ассоциативных связей между рассказом и рисунком, абсурдность и парадоксальность изображаемой действительности, гротескность.

Учитель-словесник объясняет способность искусства «говорить» на языке символов, знаков, ведущих к множественности интерпретаций, отмечая, что искусство может взаимодействовать с читателем, выдавая ту информацию, в которой он нуждается и к восприятию которой готов. Таким образом, можно «прочитать» не только текст, но и иллюстрацию, но для этого необходимо понять художественный «код» и стиля Платонова, и абстрактной живописи.

С помощью каких художественных приемов создается образ действительности в живописном и литературном «текстах»?

Акцентируя внимания на художественных приемах литературы и живописи, учитель-словесник ставит исследовательскую задачу — просит проанализировать и соотнести «языки» двух видов искусства, чтобы объяснить то, как создаётся образ действительности в рассказе и иллюстрации.

Внимание учеников после прочтения привлекает необычный стиль повествования. Организуя работу над языковыми средствами литературного произведения, учитель просит охарактеризовать стилистические особенности отдельных эпизодов рассказа.

Учащиеся в ходе работы определяют:

- прием избыточности фразы, тавтологии: «Решил жить вперед», «Где здесь есть центр?», «И здесь Чумовой кругом оштрафовал Макара», «Среди прочих трудящихся масс жили два члена государства», «Лев Чумовой, который был наиболее умнейшим на селе» и т. д.;

- прием использования авторского неологизма: «Его туда втолкнули задние спешные люди», «Потом пошел осматривать строительный труд»;

- большое количество неожиданных определений: «уличное помойное ведро» — урна, «Женщина — трамвайная хозяйка» — водитель трамвая; каламбуров: «Я привлеку тебя к законной ответственности за незаконные зрелища», «Сестра служебно распорядилась»;

- прием «сдвига в логике», возникающего из сочетания несочетаемых понятий типа: «научно-техническая контора», «погладив грудь от сожаления»;

- парадоксальность мысли: «Мне бы поработать чего-нибудь, а то я отошал» или: «они же думают чего-нибудь, раз жалованье получают».

После определения стилистических приемов, присущих рассказу, учитель предлагает учащимся дать свою интерпретацию выбранных цитат, аргументировано объяснить их значение и функцию.

В ходе рассуждений участники рабочей группы приходят к выводу, что трансформация языка платоновского повествования связана с трансформациями в культурной, общественно-политической жизни — с тем историческим хаосом начала XX века, ознаменовавшемся кровопролитными Первой мировой войной, Революцией 1917 года, Гражданской войной, коллективизацией 20-30 годов, «встречей с насилием как фактором истории и культуры, реакциями на попытки создания общества нового образца на месте руин традиционной культуры». Потому и стилистике рассказа характерна затемненность мысли, отсутствие простоты, нарушение лексической сочетаемости и логических смысловых связей, неестественность «словоположения» — язык Платонова соединяет в себе отражение народного сознания, содержащего в себе наравне с вековой мудростью и канцелярит, и политический новояз. «Корчащееся» платоновское слово, достигающее крайнего смыслового напряжения, подчеркивает неестественность, алогичность, абсурдность, гротескность мира, изображаемого автором, уродливость попыток преобразовать жизнь, бессмысленность стремлений человека.

Подтверждая аргументацию учащихся, словесник зачитывает высказывание Иосифа Бродского: «Таков, на мой взгляд, язык прозы Андрея Платонова, о котором с одинаковым успехом можно сказать, что он заводит русский язык в смысловый тупик или — что точнее — обнаруживает тупиковую философию в самом языке. Если данное высказывание справедливо хотя бы наполовину, этого достаточно, чтобы назвать Платонова выдающимся писателем нашего времени, ибо наличие абсурда в грамматике

свидетельствует не о частной трагедии, но о человеческой расе в целом» [Бродский 1995].

Следующим этапом работы становится сравнительный анализ «языка» платоновского текста с «языком» иллюстрации.

Учащиеся понимают, что язык является формой выражения содержания, что же является формой выражения смысла на картине?

Учитель объясняет, что абстракционизм (от лат. *Abstractus* — отвлеченный) — направление беспредметного, нефигуративного искусства, провозгласившего идею отказа от изображения привычных форм реальной действительности.

Художники-абстракционисты «перешли от изображения предметов к изображению идей» (Х. Ортега-и-Гассет), так как, по их мнению, традиционное искусство навязывало готовые смыслы, а для того, чтобы проникнуть в сущность вещей и явлений, надо отвлечься от видимой реальности.

Абстрактная живопись по своей сути является способом конструирования идей, где геометрическая форма, плоскость, линии и цвета отражают символическую сущность явлений. Использование определенного колорита в абстракционизме приобретает особенное значение: чистый цвет является воплощением идеи, объективной чистоты смысла. Абстракционисты не пользуются техниками и канонами академической живописи — всем тем запасом знаний и навыков, которые осваиваются годами, требуют особого мастерства, виртуозности исполнения, технологический процесс создания абстрактного рисунка прост, однако важная роль в этом направлении живописи отводится постижению и воплощению истинной природы вещей и явлений. И это в какой-то степени перекликается с размышлениями Платонова, писавшего: «Искусство заключается в том, чтобы посредством наипростейшего выразить наисложнейшее» [Платонов 1990: 4].

Содержание абстрактного произведения определяется как художником, так и зрителем, поэтому учитель-словесник предлагает одиннадцатиклассникам стать сотворцами данной абстрактной композиции: найти визуальный центр рисунка (для каждого участника герменевтической дискуссии он может быть свой) и проанализировать, пересекаются ли смыслы, заложенные в языке литературного произведения, с образами иллюстрации?

Участники дискуссии приходят к выводу, что абстрактная картина художника «говорит» со зрителем «на языке» линий (геометрических фигур) и цветов. «Корчащееся» платоновское слово соотносится с изломанными линиями картины, стиль и абсурдность — с символикой цветов (символическое понимание цветов строится на базе интуитивного отношения к цвету, на традиционных связях в культуре, на приемах логического мышления).

Каждый из участников исследовательской группы определяет для себя «смыслонесущий» цвет, производит попытку выявить значение, которое можно «прочитать» и соотнести с текстом Платонова, выдвинув свою гипотезу использования определенного колорита автором. Красный учащиеся интерпретируют как цвет власти, один из главных ге-

ральдических цветов, символизирующий бунт и революцию. К тому же, красный колорит — основной для флага СССР. В образной системе иллюстрации красный, перекликаясь с синим цветом, расположенным ниже, и трактуемым одиннадцатиклассниками как цвет вечности и свободы, реализует антитезу — противопоставление власти и народа, проблеме взаимоотношений власти и маленького человека. Черный цвет изломанной линии старшеклассники «читают» как цвет траурный, цвет «мертвого царства» [Матвеева 1995: 47], соотнося с платоновскими образами «вечного дома» (дома без будущего), «надгробного» камня вместо флага в центре государства, с образом научного человека. Линии, написанные зеленым, цветом бурного роста и незрелости, участники дискуссии интерпретируют как характеристику государства — незрелого, то есть образовавшегося после 1917 года.

Символика белого цвета кажется учащимся наиболее противоречивой. С одной стороны, белый символизирует чистоту и невинность — данный смысл цвета старшеклассники рассматривают как воплощение образа Макара, имя которого с греческого языка переводится как «блаженный», а обилие белого на иллюстрации — «блуждания Макара по ущельям контор» [Матвеева 1995: 47]. Другая интерпретация исходит из понимания белого как поглощающего, нейтрализующего все остальные цвета, и соотносится с пустотой, бестелесностью, ледяным молчанием и в конечном итоге — со смертью: «Научный человек молчал по-прежнему без ответа, и миллионы живых жизней отражались в его мертвых очах». Школьники подтверждают мнение о том, что белый цвет используется в качестве символа мертвенности и безжизненности, вспоминают обряд покрывания умерших белым саваном.

Продолжая сопоставление приемов создания художественной действительности в рассказе и иллюстрации, учащиеся выделяют образ научного человека. Актуализируя знания, полученные на предшествующем уроке, старшеклассники пытаются осмыслить эпизод самостоятельно, соотнося две интерпретации образа научного человека:

— как сатирического, гротескного обобщенного образа бюрократизма, вождизма, преступного невнимания к «маленькому человеку», как образа мертвой системы, являющегося следствием неограниченной власти партийной бюрократии;

— и как порождение сознания Макара, потому как встреча происходит не наяву, а во сне. Таким образом, научный человек — это и «химера, рожденная «пустой» головой Макара» [Матвеева 1995: 47], и вечное желание «маленького» человека переложить на кого-то обязанность думать, отвечать за свои поступки.

Учащиеся пытаются найти графическое выражение данного образа-символа на иллюстрации. Определяя глаз как смысловой центр, старшеклассники доказывают, что на картине изображено лицо. Глаз нарисован черной краской, что придает образу оттенок траурности, мрачности, «ночи»: в мифологическом мировосприятии черные глаза считаются символом опасности. Линии лица изломаны. Изо-

бражение, в отличие от традиционной живописи, нереалистично, непропорционально, оно не подчиняется законам естественного анатомического строения лица. По мнению участников дискуссии, портрет научного человека на иллюстрации странный, непонятный, ужасный, гротескный.

Учащиеся говорят и о фантазмагории, о столкновении «государства и простого человека»: так, например, глаз, смотрящий вдаль, в будущее, противопоставлен толпе. Смысловое содержание образов, по мнению одиннадцатиклассников, подтверждается красками: композиция выстроена так, что глаз располагается в одном ряду с красным цветом, народ — с синим, цветами власти и свободы. Черная полоса воспринимается учащимися как черная, «траурная» дорога в неясное будущее, как безуспешность пути, бессмыслица, связывающего простого человека и чиновника. Черная линия начинается вместе с зеленой: наивный, «блаженный» Макар приезжает в Москву и проходит путь, приводящий его к сомнению. Это графическое изображение подчеркивает главную проблему рассказа. Как писал в одном из писем сам Платонов: «Они (чиновники) привыкли раздумывать о великих далеких массах, но когда к ним приходит конкретный живой человек этой массы, они его считают за пылинку, которую легко и не жалко погубить» [Корниенко 1993: 69].

Почему писатель в рассказе обращается к приему гротеска, а художник, иллюстрируя авторский текст, прибегает к стилистике абстракционизма?

В процессе анализа образов рассказа и иллюстрации учащиеся приходят к выводу о том, что изображаемая действительность гротескна. Учащиеся аргументируют свой тезис, говоря об абсурдности, которая в пространстве текста выражается в образах-символах:

1. Образе надгробного камня в центре государства: «Макар стал искать на площади какую-либо жердь с красным флагом, которая бы означала середину центрального города и центр всего государства, но такой жерди нигде не было, а стоял камень с надписью».

2. Образе «вечного дома», который оказывается домом без будущего: «Что здесь строят? <...> Вечный дом из железа, бетона, стали и светлого стекла! <...> Видно, что дом строился, хотя неизвестно для кого».

3. Гротескном превращении живого в мертвое в образе научного человека: «И силой своей любопытной глупости Макар долез до образованнейшего и тронул слегка его толстое, громадное тело. От прикосновения неизвестное тело шевельнулось, как живое, и сразу рухнуло на Макара, потому что оно было мертвое» [Платонов 2011: 229].

Сравнительная литературный материал с графическим, старшеклассники приходят к выводу, что гротескность образов Платонова передана на иллюстрации при помощи средств композиции, которая является своеобразным воплощением схемы жизненного пути Макара: «смыслообразующие» линии и цвета располагаются сбоку, нарушая привычные законы построения рисунка.

Анализируя результаты, синтезируя интерпретации и аргументы, учащиеся приходят к выводу, что мотивы поиска смысла жизни, вопрошания и сомнения, бессмысленности бытия — смысловые сцепления двух текстов, вербального и графического.

Умное трансформируется в бесполезное, нужное — в ненужное, живое — в мертвое: легкость перехода Платонов выражает особым художественным приемом — гротеском, демонстрируя второй план реальной действительности. Калныньш вслед за писателем изображает уродливое и парадоксальное в абстрактном рисунке, так же сложно «читаемом», как и платоновская проза с ее особенными стилистическими приемами, ломающими нормы языка, как во времена 20-х годов ломались традиции и связь с культурой ушедшей эпохи.

Таким образом, в результате сопоставления рассказа А. Платонова и иллюстрации В. Калныньша учащиеся знакомятся с эстетическим богатством искусства слова и изобразительного искусства, приобретают навыки интерпретации, понимания художественного стиля Платонова и художественных особенностей абстракционизма, а также учащиеся закрепляют умения оперировать теоретико-литературным понятием «гротеск», что помогает провести глубокий анализ платоновского текста. Таким образом, расширяются границы восприятия, развивается креативность мышления, ибо при сопоставлении литературного текста и абстрактной

живописи читатель-зритель вовлечен в процесс творчества.

ЛИТЕРАТУРА

Бродский И. А. Послесловие к «Котловану» А. Платонова / И. Бродский // Сочинения. Том 4. — СПб., 1995.

Матвеева И. И. Комическое в прозе Андрея Платонова в 1920-х годов: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.02. — М.: Московский педагогический университет, 1995.

Корниенко Н. В. История текста и биография А. П. Платонова (1926-1946) // Здесь и теперь. — 1993. — № 1. — С. 69.

Липовецкий М. Н. Модернизм и авангард: родство и различие // Филологический класс. — 2008. — Вып. 20. — С. 31.

Платонов А. П. Деревянное растение: из записных книжек, 1922 год — М: Правда, 1990. — 46 с.

Платонов А. П. Усомнившийся Макар // Усомнившийся Макар: Рассказы 1920-х годов; Стихотворения. — М: Время, 2011. — С. 216–234.

Платонов А. О первой социалистической трагедии // Андрей Платонов: Воспоминания современников. Материалы к биографии. — М., 1994. — С. 320–324.

Платонов А. П. Финист-Ясный Сокол // Неизвестный цветок. Сборник рассказов. — М., 2007.

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина; Институт научн. информации по общественным наукам РАН. — М.: НПК «Интелвак», 2003. — 1600 с.

Данные об авторе

Панченко Дарья Владимировна — аспирант кафедры литературы Волгоградского государственного социально-педагогического университета (Волгоград).

Адрес: 400001, Волгоград, ул. Симбирская, д. 33.

E-mail: daria-vspu@mail.ru

About the author

Panchenko Daria Vladimirovna is a Postgraduate Student of Literature Department in Volgograd State social-pedagogical University.

УДК 372.882:371.321
ББК 4426.83-270

О. А. Дедкова
Екатеринбург, Россия

ЧЕЛОВЕК НА РАСПУТЬЕ, ИЛИ ТАИНСТВЕННЫЙ ПЕРЕКРЕСТОК. УРОК–ФАКУЛЬТАТИВ

Аннотация. Данная работа является вариантом занятия, посвященного изучению национальной картины мира восточных славян в гуманитарном классе. На уроке применяются разные виды деятельности, активно развивается творческий потенциал учащихся, используются ИКТ.

Ключевые слова: культура древних славян, миф, сказка, перекресток, сакральное место, мифологические персонажи.

O. A. Dedkova
Yekaterinburg, Russia

SUMMARY OF OPTIONAL LESSON «MAN AT THE CROSSROADS, OR MYSTERIOUS CROSSROADS»

Abstract. This work is one lesson dedicated to the study of the national picture of the world of the Eastern Slavs in the humanitarian class. A lesson uses different activities, is actively developing the creative potential of students using ICT.

Keywords: culture of the ancient Slavs, myth, fairy tale, intersection, sacred place, mythological characters.

Бег времени и нежелание сохранять традиции, хотя бы в собственной памяти, — одна из важнейших проблем современного общества. В школьных элективных курсах, а также при изучении фольклора важно обращаться к традиционной народной культуре для того, чтобы попытаться увидеть мир глазами наших предков и сравнить их представления об окружающей действительности с сегодняшними.

Предлагаем читателям ознакомиться с одним уроком из цикла факультативных занятий по славянской мифологии.

Задачи урока:

Образовательные — расширить знания учащихся о жизни древних славян, актуализировать знания об устном народном творчестве.

Развивающие — формировать навык анализа художественной картины, развивать творческие способности.

Воспитательные — воспитывать у учащихся интерес к истории и литературе.

Форма урока: комбинированный урок.

Оборудование: проектор, компьютер, иллюстрации.

Ход урока:

1. Предкоммуникативный этап.

Учитель демонстрирует слайды и просит учеников сказать, что на них изображено. Ученики отвечают, что это изображения перекрестка.

Беседа по вопросам:

– Что такое перекресток?

– Что вы о нем знаете?

– Может быть, вы помните упоминания перекрестка в сказках, в былинах? Каких? (былины об Илье Муромце, «Сказка об Иване-царевиче, Жарптице и Сером волке» и др.). Показ иллюстрации Ивана Билибина к «Сказке об Иване-царевиче, Жарптице и о Сером волке».

Демонстрация картины Виктора Васнецова «Витязь на распутье».

– Что вы видите на картине? Что можно сказать о герое картины и месте, в котором он оказался?

Далее — заранее подготовленное краткое сообщение одного из учеников:

Художник Виктор Васнецов, работая над картиной «Витязь на распутье», изучил русский фольклор. Надпись на камне соответствует былинным текстам, но видна не полностью. В письме к Владимиру Стасову Васнецов говорил по этому поводу следующее: «На камне написано: «Как пряму ехати — живу не бывати — нет пути ни прохажему, ни проезжему, ни пролетному». Следующие далее надписи: «направу ехати — женату быти; налеву ехати — богату быти» — на камне не видны, я их спрятал под мох и стер частью. Надписи эти отысканы мною в публичной библиотеке при Вашем любезном содействии».

– Что означает надпись на камне? Почему витязь стоит, опустив голову?

Вывод о перекрестке как символе и месте выбора.

В фольклоре перекресток осмысливается как место мучительного выбора, чувства растерянности, напряженных и горестных дум о грядущем.

2. Изучение нового материала. Слово учителя о значении перекрестка для древних славян (с использованием презентации).

«Перекресток для славян — это нежилое пространство, он противопоставлен дому и поэтому является местом для совершения многих магических обрядов. На перекрестке осуществляются контакты с мифологическими персонажами, наведение порчи, избавление от болезней или последствий колдовства, удаление опасных предметов. Попадая на перекресток, люди соблюдали ряд запретов: не следовало поднимать с земли вещи на перекрестке, в том числе — деньги; стоять на перекрестке, оставлять там ребенка, спать — чтобы не заболеть».

Перекресток — окно в потусторонний мир, поэтому он связан и с многочисленным «населением» этого мира.

По поверьям, здесь появляются демоны душ и умерших предков, собираются на шабаша ведьмы, колдуны, черти. На перекрестке являются прохожим видения, демоны, которые заводят путников на бездорожье, в полночь на березовых ветках там колыхаются русалки, пугают мифические существа в облике «столба», человека в белых одеждах.

На перекрестках можно увидеть выходящую из могилы ведьму, которая оборачивается зверем и пожирает путников, ходячих покойников, демонов.

Существовала традиция задабривания жителей иного мира. Например, русалкам оставляли медовые соты, яйца — лешему, в случае пропажи скота, черту — черную курицу, если желали разбогатеть. Люди, получившие увечья или заболевшие в лесу, в горах, оставляют на пересечении троп пищу «настойчиво места» с просьбой взять дар и вернуть здоровье, приносят туда три или пять булочек, мед, зерно и другое угощение для «самодив». На перекрестке кладут хлеб или яйцо, разрезанное на 77 кусочков, чтобы задобрить лихорадку или 77 сестер-лихорадок.

Ведьмы по обыкновению имели скверный характер и желали причинить людям вред. Болгарская ведьма «магьосница» может подложить на перекрестке, на пути новобрачных красную нитку, цепь с замком, воск, отчего они становятся «завязаны» и не имеют счастья в семейной жизни.

3. Рассказы 3-х учеников о «населении» перекрестка в представлениях древних славян. Задача для всего класса — внимательно слушать, запоминать отличительные черты каждого потустороннего персонажа, его внешность и способы защиты и/или задабривания, так как эти знания понадобятся в последующей работе (игре).

А) Ведьма.

Один из главных персонажей мифологии славян; сочетает черты реальной женщины и демона.

Происхождение ведьмы: магическая сила и сверхъестественные способности ведьмы могли быть врожденными, доставшимися ей от матери-ведьмы или приобретенными в результате контактов со злым духом, чертом, который вселялся в нее, заключал сделку, либо в ситуации, когда умирающая ведьма передавала кому-нибудь из присутствующих свои колдовские знания («своего духа»).

Для облика ведьмы характерны некоторые демонические черты или необычные приметы: хвостик, рожки, крылья, два ряда зубов, усы, сросшиеся брови. Ведьма выдает себя необычным взглядом: у нее воспаленные, покрасневшие глаза, бегающие глаза или дикий взгляд; ее отличает привычка не смотреть прямо в глаза; в ее глазах видно перевернутое отображение человека. Ведьма чаще всего стара и безобразна (седые растрепанные волосы, крючковатый нос, костлявые руки), иногда имеет телесные недостатки (горб, сутулость, хромоту и др.). Ее можно опознать по поведению и характе-

ру — одиноко живущая женщина, неприветливая, злобная, со странностями и т. п.

Одно из основных свойств ведьмы — оборотничество: она может принимать вид свиньи, кошки, собаки, коровы, ласки, овцы, косули, зайца, волка и других животных; птицы, насекомого, предмета (колеса, решета, стога сена, клубка ниток или листьев, палки); может становиться невидимой. Считается, что душа ведьмы по ночам выходит из тела и колдует; тело спит, а душа вылетает в трубу, если тело спящей перевернуть, то душа не найдет пути назад и ведьма умрет.

Время активизации ведьмы — большие праздники, полнолуние или новолуние, грозные ночи.

Защита от ведьмы: клали на дорогу метлу или старый ботинок, считая, что сама ведьма не сможет перейти через них; прогоняли огнем.

Б) **Леший** — хозяин леса, покровитель лесных зверей и птиц. По некоторым поверьям, он происходит из проклятых людей, некрещеных или обмененных детей. Согласно легенде, в лешего превратились сброшенные с неба ангелы, которые упали в леса. По верованиям, леший имеет вид мужика, старика с белой бородой, одетого в крестьянскую одежду, странника, волосатого и нагого человека с белыми и волосами и зелеными глазами, с белыми выпуклыми глазами, человека огромного роста, одетого в белое, старика в ветхой одежде с кошелкой в руках. Некоторые детали облика лешего подчеркивают его потустороннюю природу: правая пола одежды у него запахнута за левую, левый лапоть надет на правую ногу, а правый на левую, он сидит, закинув левую ногу на правую, на ногах у него загнутые когти. У лешего нет бровей и ресниц, правый глаз неподвижен и больше левого; волосы зачесаны налево, у него нет правого уха, он не отбрасывает тени. Леший никогда не бывает подпоясан, это существо, обросшее шерстью, с рогом на голове и копытцами на ногах. Одежда у него белого, красного, черного или зеленого цветов, а шапка из разных лоскутьев. По поверьям, кровь у лешего синяя или сам он синий.

Он может принимать облик любого человека, превращаться в любого зверя и птицу, часто — в волка, в зайца, медведя, козленка, ягненка, а также в дерево, куст или гриб. Встречаясь человеку на лесной дороге, леший часто принимает вид знакомого или родственника, а также ямщика, кучера на тройке, всадника, едущего верхом. Его появление сопровождается громкий хохот, свист, стон, дикий крик, хлопанье кнутом. Он может говорить по-человечески, однако часто ржет, как лошадь, поет петухом, кричит курицей, кошкой или плачет, как маленький ребенок. Атрибутом лешего является шапка-невидимка. Чтобы ее добыть, нужно найти цветок «Иванову головку», который расцветает накануне Ивана Купалы, и положить его в церкви на престол на 40 дней, после чего можно увидеть лешего и сорвать с его головы эту шапку.

Местом обитания лешего является весь лес, однако его излюбленные места — коряги, пни, вывернутые с корнем деревья, охотничьи избушки, где он и ночует.

По отношению к человеку леший ведет себя по-разному. Чаще всего он бывает опасен для человека и вредит ему, но почти никогда не убивает. Одна из основных функций лешего — сбивать человека с дороги, заводить в глубь леса, заставляя блуждать в течение многих часов.

Чтобы леший не вредил человеку, его старались задобрить или заключить с ним договор. Приношения лешему в виде хлеба, яиц и другой еды относили в лес, чтобы леший вернул пропавший скот или заблудившегося человека. Чтобы вернуть людей, которых увел леший, на перекрестках дорог клали для него угощение: сало, горшок с кашей, блины.

В) Русалка — вредоносный дух, появляющийся в летнее время в виде длинноволосой женщины в злаковом поле, в лесу, у воды, способный защекотать человека насмерть или утопить. Ведущими «русалочьими» характеристиками являются: 1) женская ипостась; 2) появление у воды; 3) мотив расчесывания длинных волос. Для этих демонических существ характерны такие особенности поведения: они расчесывают волосы, сидя на камне возле воды; появляются в банях по ночам, моются там или стирают белье; преследуют человека, похитившего их гребень; заманивают прохожих и топят их в воде. О происхождении русалок либо ничего неизвестно, либо сообщается, что это души утопленниц. Представления о внешнем виде русалки противоречивы: в одной и той же местности они могут описываться как молодые красивые девушки, обнаженные или в белых одеждах; как девушки-покойницы, похороненные в свадебном наряде (в венках, с фатой на голове); как маленькие дети; как страшные бабы, косматые, безобразные.

Русалки — это души умерших людей (преимущественно детей, девушек, женщин) либо тех из них, кто покончил жизнь самоубийством. Встреч с русалками люди очень боялись. Считалось, что русалки заманивают прохожих в лесную чащу или в воду, пугают, топят, душат, бьют, губят иными способами; проникают в дома, портят пряжу, похищают детей.

Особенно опасны встречи с русалкой в полдень и полночь. Щекотание русалки способно довести человека до смерти. По поверьям, русалки любят раскачиваться, колыхаться на растениях или в воде на волнах, на деревьях. Они поют и танцуют, водят хороводы, приходят на звуки пастушьей свирели. При этом слышится громкий крик, визг, гудение, смех, хлопанье в ладоши.

Защитой от русалок служили молитвы, закрещивание, железные предметы, растения-обереги, словесные формулы. Самый действенным оберегом от русалок считалась полынь (или крапива, любисток, чеснок), которую следовало носить при себе весь «русальный» период. Столкнувшись с Русалкой, стоит лишь сказать: «Полынь!», как они тут же убегают, так как не любят этого растения.

Опрос по услышанному материалу:

- О каких персонажах перекрестка вы узнали?
- Как выглядит русалка (леший, ведьма)?
- Как она (он) себя ведет?

– Чем опасна (ен) человеку?

– Можно ли от нее (него) защититься?

– Или есть способы договориться, задобрить?

– Какие еще интересные детали вам запомнились?

– Совпадает ли сказочное изображение данных персонажей с бытовыми представлениями древних славян?

4. Творческая работа — игра-инсценировка «Оживший перекресток».

Из двух широких полос бумаги на полу условно изображается перекресток. Ученики разбиваются на две группы: древние славяне (6 человек) и «потусторонние» жители перекрестка (3 человека).

Группа потусторонних жителей: ведьма, леший, русалка. Задача этой группы — не пропускать «древних славян» через перекресток. Выходят по очереди.

Группа «древних славян» так же выходит на перекресток по одному, каждый «древний славянин» встречает своего жителя перекрестка. Задача — задобрить его или отпугнуть и пройти через перекресток к своему дому (парте).

Задобрить русалку можно мёдом, лешего — яйцом, салом, блинами, ведьму — хлебом.

Всё это разложено на первой парте, главное для «славянина» — не ошибиться с выбором способа задобривания. Защититься от русалки можно полынью, любым железным предметом, усилит защиту крик «полынь!»; от ведьмы — положить на перекресток метлу (веник), старый ботинок, также можно использовать свечу или заранее приготовленный одним из учеников рисунок костра; Лешего лучше задобрить едой. Для создания магической атмосферы учитель может включить аудиозапись с шумом леса, уханьем совы и т.д.

Домашнее задание: нарисовать перекресток (сказочный, фольклорный) или любого из жителей перекрестка. Написать мини-сочинение «Что можно увидеть, услышать и почувствовать на перекрестке ночью?».

ЛИТЕРАТУРА

Адоньева С. Б. Прагматика фольклора. — СПб.: СПбГУ, 2004.

Виноградова Л. Н. Народная демонология и мифоритуальная традиция славян. — М.: Индрик, 2000.

Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Игровая прагматика русских народных примет // Лингвистика креатива-2 / под общей редакцией профессора Т. А. Гридиной. — Екатеринбург, 2012. — С. 83–100.

Коновалова Н. И. Литературные мистификации Антония Погорельского: фольклорные традиции и творческая индивидуальность // Уральский филологический вестник. Серия. Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2014. — № 1. — С. 121–129.

Коновалова Н. И. Мифологема как свернутый сакральный текст // Политическая лингвистика. — 2013. — № 4. — С. 209–215.

Коновалова Н. И. Творческие стратегии табуирования и эвфемизации в сакральном тексте // Лингвистика креатива-1 / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. — Екатеринбург, 2013. — С. 124–147.

Левкиевская Е. Е. Мифы русского народа. — М.: Астрель, 2003.

Левкиевская Е. Е. Славянский оберег. Семантика и структура. — М.: Индрик, 2002.

Славянские древности: этнолингвистический словарь в 5 т. / под ред. Н. И. Толстого. — М.: Междунар. отношения, 1995.

Данные об авторе

Дедкова Ольга Александровна — студентка 4 курса Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург).

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

E-mail: sakralist@mail.ru

About the author

Dedkova Olga Alexandrovna is a bakalavr of the Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

УДК 372.881.161.1:371.321
ББК 4426.819=411.2-270

А. Е. Мошкина
Екатеринбург, Россия

ИЗУЧЕНИЕ СЛОЖНОПОДЧИНЕННОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ С ОДНИМ ПРИДАТОЧНЫМ. ПРИДАТОЧНОЕ ИЗЪЯСНИТЕЛЬНОЕ

Аннотация. В статье предлагается разработка урока по одной из актуальных синтаксических тем — структура, значение и употребление предложений с одним придаточным (придаточным изъяснительным). Материал подается с учетом требований индивидуализации, активизации и стимулирования самостоятельности школьника в усвоении практических и теоретических знаний о русском языке. Особое внимание уделяется стимулированию рефлексии над содержанием и функциями изучаемого явления с применением методики завершения высказывания, что высвечивает индивидуальную перспективу работы над текстовой компетенцией учащихся.

Ключевые слова: предложения с одним придаточным, рефлексия, методика обучения.

A. E. Moshkina
Yekaterinburg, Russia

THE STUDY OF COMPLEX SENTENCE WITH A SUBORDINATE. SUBORDINATE TO THE OBJECT VALUE

Abstract. In this paper we propose the development of a lesson on one of the actual syntax — the structure, meaning and use of sentences with a subordinate (subordinate to the object value). The material is subject to the requirements of individualization, foster and promote self-sufficiency student in the assimilation of practical and theoretical knowledge of the Russian language. Particular attention is paid to stimulate reflection on the content and functions of the phenomenon studied using the procedure is complete statement that highlights the individual perspective of work on text competence of students.

Keywords: Offers a subordinate one, reflection, teaching methodology.

Тип урока: повторение, изучение нового материала.

1. Образовательные задачи:

1. Повторить теоретический материал прошлых уроков.
2. Изучить придаточное изъяснительное.
3. Различать между собой придаточное определительное и придаточное изъяснительное.

Развивающие задачи:

1. Развитие аналитического мышления при разборе СПП.
2. Развитие умения работать в парах и группах.

Воспитательные задачи:

1. Воспитание чувства прекрасного, благодаря использованию примеров из мировой литературы.

Оборудование: учебник Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой и др. «Русский язык. 9 класс», раздаточный материал, проектор.

II. Повторение

1. Уплотнённый опрос. «Горячий стул».

Некоторым ученикам раздаются карточки с заданиями. Расставить знаки препинания и пропущенные буквы:

1. Она см..ялась (от) всей души и смех пр..давал сверка..щую силу ее ..сл..пительной красоте.
2. Рас..тались мы но твой портрет я на груди моей храню.
3. В это время в д..вичей не только был известен пр..езд министра но и внешний вид его был подробно описан.
4. Остап редко пр..дводительствовал другим в дерзких предприятиях зато он был всегда одним из первых пр..ходивших под знамёна предприимчивого бурсака.

Перед классом ставится стул, на него садится ученик спиной ко всем. С места спрашивается второй ученик: он зачитывает вопросы, которые появляются на проекторе тому, кто находится на «горячем стуле». Если ученик не может ответить, то отвечает тот, кто вопрос зачитал (сначала идут определения, а потом только термины, которым надо дать определение). Тема примеров: зима, наступающий Новый год.

– На какие группы делятся сложные предложения? (союзные (ССП и СПП) и бессоюзные).

– Дайте определение ССП. Пример: (это сложное союзное предложение, части которого равноправны и связаны сочинительной связью с помощью интонации и сочинительных союзов).

– В каком случае не ставится запятая в ССП? Пример: (если есть общий второстепенный член).

– Дать определение СПП. Пример такого предложения (это сложное союзное предложение, части которого соединены подчинительной связью, т. е. одна является главной (независимой), а другая — придаточной (зависимой, подчинённой главной по смыслу и грамматически).

– Назовите средства связи в СПП (подчинительных союзов (простых: **что, чтобы, как, если, хотя** и др. и составных: **потому что, так что, так как** и др.) и союзных слов (относительных местоимений и наречий **кто, что, который, какой, где, куда, откуда** и др.).

– Как отличить союз от союзного слова? (логическое ударение, изъятие из текста).

– Дать определение придаточному определительному (придаточные определительные отвечают на вопросы определения, относятся к члену главно-

го предложения, выраженного существительным, и всегда стоят после него. Средство связи — союзные слова).

– Дать определение прямой речи (высказывание, дословно введённое в авторскую речь). Пример: (Диктор сообщил: «Завтра ожидается похолодание»).

– Дать определение косвенной речи (это чужая речь, воспроизводимая не от лица говорящего и введенная автором повествования в форме изъяснительной придаточной части). Пример: (Диктор сообщил, что завтра ожидается похолодание)

2. Осложнённое списывание.

Одному из учащихся предлагается пойти к доске, расставить знаки препинания, показать границы предложения. Что за придаточное перед нами? Класс внимательно слушает, исправляет ошибки, если требуется. Перед вами текст Эммета Фокса, автора множества бестселлеров (разбираем первое предложение).

Не существуют трудности, с которыми не справилась бы настоящая любовь, болезни, которые она не излечила бы, и дверь, что она не сумела бы открыть. Нет такой пропасти, через которую не перекинула бы мост настоящая любовь, нет такой стены, что она не смогла бы разрушить.

Последнее предложение разберите самостоятельно. Теперь возьмите карандаш и поменяйтесь с соседом тетрадями. Данная форма работы связана с необходимостью преодоления психологического механизма «вживания», когда ученик не может критически взглянуть на задание, выполненное им самим, но легко обнаруживает ошибки в тетради другого (см., например: [Коновалова 2012]). Далее к доске вызывается один ученик и комментирует оставшееся предложение. Как вы думаете, вы справились с задачей?

Перед нами придаточные определительные. Сделайте вывод. Придаточное определительное отвечает на вопросы определения: какой? чей?, присоединяется к главному слову **союзными словами**. Обратите внимание, что союзные слова в придаточном определительном бывают разные.

III. Изучение нового материала

3. Критическое осмысление текста

Приступим к изучению нового материала. Перед вами на слайде вопросы, ориентируясь на которые вам предстоит сделать опорный конспект.

1. Дать определение придаточным изъяснительным.

2. Средства связи в придаточных изъяснительных.

3. Особенности придаточных изъяснительных.

Откройте учебники на стр. 63. Там вы найдёте всю необходимую информацию. Подготовьте ответы на вопросы так, чтобы вы могли объяснить одноклассникам тему. Не забывайте о примерах!

(П. И. относятся к словам со значением речи, мысли и чувства (глаголу, наречию, отглагольному существительному, кр. форме прилагательного и др.) в главной части, уточняя или поясняя смысл этих слов; отвечают на вопросы косвенных падежей. Средства связи: союзы **что, как, будто, как будто,**

чтобы, союзные слова **что, кто, когда, где** и др. + союз-частица **ли**. В главной части при поясняемых словах может быть указательное слово **то** в разных формах).

Заполним опорную схему, которую вы видите на доске:

Средства связи в придаточных изъяснительных

Союзы	Союз-частица	Союзные слова
что, как, будто, как будто, чтобы	ли	что, кто, когда, где

Она поможет нам в работе с предложениями. Обратите внимание на слайд:

[Я точно уверен в том], (что Земля имеет форму шара).

Разберём это предложение. Назовите главную и придаточную части, средство связи. Придаточное относится к глаголу «уверен», вопрос косвенного падежа «в чём?», ср. св. союз «что». Теперь, чтобы закрепить знания, мы с вами приступим к выполнению следующего задания.

V. Закрепление

4. Аналитическая работа. Распределение предложений по группам.

Обратите внимание на слайд. Вы видите предложения, в которых следует расставить знаки препинания. Распределите предложения на три группы по средствам связи. Первый ряд записывает предложения с союзами, второй с союзными словами. Осталось ли у вас лишнее предложение? (Помним о союзе-частице «ли», которая является средством связи в придаточном изъяснительном).

А) 1. [Свет решил], (что он умён и очень мил) (А. Пушкин).

2. [Я боюсь], (чтоб в помысле смелом ты меня упрекнуть не могла) (А. Фет).

3. [Ей снится], (будто бы она идёт по снеговой поляне, печальной мглой окружена) (А. Пушкин)

Б) 1. [Ты знаешь сам], (какое время наступило) (Н. Некрасов).

2. [Затем она стала расспрашивать меня], (где я теперь работаю) (А. Чехов).

3. [Я спросила у кукушки], (сколько лет я проживу)... (А. Ахматова).

В) 1. [Обоим очень хотелось узнать], (привёз ли отец обещанную льдинку) (Л. Кассиль)

Докажите, что перед вами придаточные изъяснительные. (Задать вопрос косвенного падежа к глаголу, средство связи)

5. Итак, придаточные изъяснительные мы определяем по вопросу косвенного падежа, который относится к члену главного предложения, который нуждается в смысловом распространении. Чаще всего это глаголы, но могут быть и другие части речи: прилагательные (*рад, доволен*), наречия (*известно, жаль, нужно, ясно*), существительные (*известие, сообщение, слух, мысль, заявление, чувство, ощущение* и др.). Вывод выведен на слайд.

6. Объяснение нового материала. Придаточные изъяснительные в предложениях с косвенной речью.

Придаточные изъяснительные могут служить для передачи косвенной речи. С помощью союзов *что, как, будто, когда* выражаются косвенные сообщения, с помощью союза *чтобы* — косвенные побуждения, с помощью союзных слов и союза-частицы *ли* — косвенные вопросы. В начале урока мы вспоминали определение прямой и косвенной речи. Перед вами предложение. Переделайте его в предложение с косвенной речью:

«Любовь к родному краю, к родной культуре, к родному селу или городу, к родной речи начинается с малого — с любви к своей семье, к своему жилищу, к своей школе». (Д. С. Лихачев).

Ответ: *Д. С. Лихачев считал, что любовь к родному краю, к родной культуре, к родному селу или городу, к родной речи начинается с малого — с любви к своей семье, к своему жилищу, к своей школе.*

IV. Подведение итогов

1. Слово учителя

Придаточные изъяснительные отвечают на вопросы косвенных падежей; распространяют главное слово в главном предложении, нуждающееся в разъяснении и выраженное глаголом, существительным, прилагательным, наречием; могут прикрепляться к главному предложению с помощью союзов и союзных слов. Придаточные дополнительные обычно стоят после слова, к которому относятся. Однако возможна и их позиция перед главным словом (**Началось с того** [с чего?], **что** Колька **из озорства** отнял у меня книжку (А. Гайдар).

2. Рефлексия деятельности «Незаконченное предложение».

Сегодня мы с вами изучили новую тему. Предлагаю вам провести рефлексию (на слайде: рефлексия — это размышление человека, направленное на анализ самого себя (самоанализ) — собственных состояний, своих поступков и прошедших событий).

Обратите внимание на слайд: закончите предложение, выразив ваше мнение по сегодняшнему уроку (используется психолингвистическая методика завершения предложения. См. об этом в: [Гридина 2012]):

- сегодня я узнал...
- было интересно...
- было трудно...
- я выполнял задания...
- я понял, что...
- я научился...
- у меня получилось...
- я смог...
- меня удивило...
- мне захотелось...
- я попробую...

Ученики завершают предложения, в результате получается рефлексивное мини-сочинение, анализ которого дает возможность учителю скорректировать векторы дальнейшего изучения темы.

ЛИТЕРАТУРА

Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В. и др. Русский язык. Учебник 9 класс. — М., 2012.

Гридина Т. А. Методика завершения высказывания: стратегии текстопорождения // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. — 2012. — № 10. — С. 18–35.

Коновалова Н. И. Креативная составляющая интеллекта: к 100-летию IQ // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. — 2012. — № 10. — С. 35–48.

Данные об авторе

Мошкина Александра Евгеньевна — магистрант Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург).

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

E-mail: grefnevikafka@mail.ru

About the author

Moshkina Alexandra Evgenievna is a graduate student of the Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

МЕДЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ

УДК 821.161.1-1(091)
ББК Ш33(2Рос=Рус)5-45

А. М. Сапир
Бар Харбор (Мэйн), США

«ЧЕЛОВЕК СОЦИАЛЬНЫЙ» И «ЧЕЛОВЕК ЭСТЕТИЧЕСКИЙ» (СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТИХОТВОРЕНИЙ Н. А. НЕКРАСОВА «ЖЕЛЕЗНАЯ ДОРОГА» И А. А. ФЕТА «НА ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГЕ»)

Аннотация. В статье на примере сопоставительного анализа двух стихотворений — «Железная дорога» и «На железной дороге» — показывается отличие поэтических систем Н. А. Некрасова и А. А. Фета. Утверждается, что это отличие особенно наглядно обнаруживается в создании разных образов лирического субъекта как формы выражения авторского сознания — «человека социального» (Некрасов) и «человека эстетического» (Фет). Показывая различие между Некрасовым и Фетом, которые исповедовали разные идейные убеждения и разные эстетические принципы, автор статьи приходит к выводу о том, что оба поэта, расширяя сферу лирического изображения и обогащая русскую поэзию новыми приемами и средствами художественной выразительности, способствовали ее дальнейшему развитию.

Ключевые слова: Н. Н. Некрасов, А. А. Фет, «Железная дорога», «На железной дороге», лирический субъект, «человек социальный» и «человек эстетический», образ железной дороги, миф, средства художественной выразительности.

A. M. SAPIR
Bar Harbor (Maine), USA

«THE HOMO SOCIOLOGICUS» AND «THE HOMO AESTHETICUS» (THE COMPARATIVE ANALYSIS OF POEMS «THE RAILWAY» BY N. A. NEKRASOV AND «ON THE RAILROAD» BY A. A. FET)

Abstract. The comparative analysis of two poems — «The Railway» and «On the Railroad» — shows the distinction of poetry systems of N. A. Nekrasov and A. A. Fet. This discernment is most clearly revealed in the creation of various images of the lyrical subject as a form of expression of the author's consciousness — «Homo sociologicus» (Nekrasov) and «Homo aestheticus» (Fet). N. A. Nekrasov and A. A. Fet professed contrast ideological convictions and different aesthetic principles. The author of the article concludes, that both poets opened new perspective for Russian literary, extending the sphere of lyrical representation and enriching Russian poetry by new techniques and means of artistic expression.

Keywords: N. A. Nekrasov, A. A. Fet, «The Railway», «On the Railroad», the lyrical subject, «Homo sociologicus» and «Homo aestheticus», an image of the Railway, myth, means of artistic expression.

Различия лирики Некрасова и Фета не следует... абсолютизировать. Противостоя друг другу, Некрасов и Фет, рассматриваемые в исторической перспективе, дополняют друг друга, воплощая разные тенденции в общем поступательном движении лирической поэзии.

Б. О. Корман. Лирика Некрасова

На первый взгляд, сама мысль о сопоставлении несопоставимого — Н. А. Некрасова и А. А. Фета — кажется невозможной. Однако позиции поэтов не всегда были столь различны, таланты обоих рыцарей поэзии такой величины, страстность каждого из них в отстаивании позиции столь сильна, что сопоставление может помочь глубже проникнуть в тайны творчества обоих. Более того, каждый из поэтов наиболее полно и значимо представлял общественное мнение, вырвавшееся на дрожжах идейной борьбы.

Н. А. Некрасов «Железная дорога»

Иди в огонь за честь отчины,
За убежденья, за любовь...
Иди и гибни безупречно.
Умрешь не даром: дело прочно,
Когда под ним струится кровь.

Н. А. Некрасов.

Поэт и гражданин

Оба поэта были новаторами, каждый в избранном поле деятельности, но и новаторство не объединило их в едином устремлении. Новаторство Некрасова, рождённое на пике революционной борьбы, было признано сразу и безоговорочно. Оно не оспаривается и сегодня.

В чём состоит его новаторство? — В создании образа «человека социального». Вот как характеризуется новаторство поэта исследователем его творчества Б. О. Корманом: «Для эмоционального развития человечества в новое время характерно ... явление, развитие, выделение, осознание чувства, которое можно назвать **чувством социальности**. Оно включает в себя боль за угнетённых, страстное желание счастья для них, сознание своей личной, непосредственной ответственности за судьбы простых людей, своей кровной связи с ними» [Корман 1978: 11. Выделено автором. — А. С.]. Характерно признание самого Некрасова: «Передо мной никогда не изображёнными стояли миллионы живых существ! Они просили любящего взгляда» [Цит. по: там же: 15].

«Любящий взгляд» поэта вызвал из небытия живых и мёртвых строителей железной дороги, сделал их полноправными героями художественного

произведения, отодвинув себя, автора, на второй план, на первом оставив событие и его участников. По справедливому замечанию М. М. Гина, «рассказчик», от имени которого «ведётся всё повествование», «представляя одну из спорящих сторон, одновременно является и автором», «его взгляды полностью соответствуют взглядам автора, он присутствует в каждой строфе и строке в качестве комментатора...» [Гин 1971: 204].

С первых же строк мы входим в художественное пространство стихотворения. Его созданию способствует, с одной стороны, отбор героев, которые пополнили ряды строителей, покинув свои, вполне конкретные места жительства. Они «с Волхова, с матушки-Волги, с Оки» — «с разных концов государства великого». Одновременно Некрасов рисует вполне узнаваемый пейзаж средней полосы России, как бы подтверждая «русскость» мест исхода. С другой — поэт упоминает (устаами генерала) «англосакса и германца», которые оказываются, по его мнению, под стать русским строителям — такие же «варвары, дикое скопище пьяниц». Таким образом, пространство художественного мира стихотворения, во-первых, вполне локальное, во-вторых, оно стремится к расширению, чуть ли не ко всемирной всеохватности. То же и со временем. Строительство и пуск первой железной дороги (1842) — это недавняя история. Но в воспоминаниях генерала возникает Рим. С момента переноса действия в Рим — «вечный город» — недавняя история, локальное время переводится в такое, которое не имеет ни начала, ни конца.

И Некрасов, и Фет при создании стихотворений о железной дороге использовали мифы, в изобилии сопутствовавшие её строительству. Эти мифы различны, и они по-разному интерпретируются поэтами. Автор содержательной статьи «Образ железной дороги в русской литературе: мифологические истоки» С. Комагина указывает на связь «образа железной дороги с моделью мифологического хтонического пространства, а образа поезда с архаической моделью змея-дракона». «Решая вопрос, что сильнее — человеческое или техническое, — в искусстве и медиакультуре, — утверждает исследовательница, — последнее часто трактуют как “нечеловеческое”, неодолимо сильное, враждебное, механическое, металлическое, бездушное, безжалостное, уничтожающее, имеющее интеллект, но не имеющее души. Не обошёл этот взгляд и восприятие образа железной дороги с её пугающе бесконечным пространством и неумолимо движущимися поездами. <...> “Лунное сияние”, “толпа мертвецов” вокруг поезда может восприниматься как характеристика хтонического мира (мира нижнего ряда подземного загробного мира мёртвых)» [Комагина 2011: 41].

Как известно, образ дороги в фольклоре — это место испытания героя. Сцены из истории строительства Николаевской железной дороги, каждое из тех мест, которые открываются взорам едущих, исполнены борьбы с угнетателями разных мастей — от грамотеев-десятников до генерала. Это и есть испытание, выпавшее на долю строителей, которых Некрасов делает героями своего стихотворения, на-

деляя чувством социальности. Они сознают, что их жизнь, каторжная работа и смерть детерминированы социальными условиями. Поэтому автор доверяет им самим рассказать об этом.

Главный вопрос — кто строил железную дорогу — озвучен первоначально мальчиком (Ваней «в кучерском армячке», сыном генерала — «папашки» «в пальто на красной подкладке»). Но такая формулировка вопроса — лишь часть проблемы. Философский, по сути, вопрос — основной в стихотворении: кто подлинный строитель и созидатель материальных и духовных ценностей.

Главный вопрос связан с другим: какой ценой оплачен результат народного труда? Оказывается, зачастую — ценой жизни. Вот почему поэт актуализировал один из мифов, рождённый в процессе строительства: «толпа мертвецов» появляется в Ванином «сне удивительном», чтобы свидетельствовать:

В мире есть царь: этот царь беспощаден,
Голод названье ему.

.....
Он-то согнал сюда массы народные.
Многие — в страшной борьбе,
К жизни воззвал эти дебри бесплодные,
Гроб обрели здесь себе...
[Некрасов 1965: 119]

«Труды роковые» — так характеризует труд строителей автор. Устами самих строителей раскрыт смысл слова «роковые»:

Мы надрывались под зноем, под холодом,
С вечно согнутой спиной,
Жили в землянках, боролись с голодом,
Мёрзли и мокли, болели цингой.
Грабили нас грамотей-десятники,
Секло начальство, давила нужда...
[Некрасов 1965: 119–120]

Казалось бы, нарисована антиэстетическая, отталкивающая картина каторжного, а не созидательного труда. Но строителям дано увидеть себя и свой труд с иной стороны. Они называют себя высоким словом «божии ратники, мирные дети труда» и так оценивают своё отношение к труду: «любо нам видеть свой труд». Главным в их труде оказывается *созидание*. Вот из какого источника рождается мысль о «привычке к труду благородной»:

Эту привычку к труду благородную
Нам бы не худо с тобой перенять...
Благослови же работу народную
И научись мужика уважать.
[Некрасов 1965: 120]

Таким образом, оживающие в некрасовском стихотворении «мертвецы», чьи показанные крупным планом, внешне антиэстетические лица, фигуры, позы привлекли внимание автора, участвуют в философском споре о созидателях материальных и моральных ценностей.

Обратим внимание на речь строителей. Некрасов не пошёл по пути ее стилизации в народном духе. Лишь отдельные вкрапления отличают эту речь от речи автора-повествователя или генерала: «доб-

ром поминаете», «в земле истлевать суждено», «боролися», «Любо нам видеть»... Тем более убедительно звучит в их устах слово «братья»: «Братья! Вы наши плоды пожинаете...». Они произносят его как право имеющие, как люди, сознающие великий смысл своего труда. Затем это же слово, обращаясь к Ване, произносит автор-повествователь: «Это всё братья твои — мужики». Такое изображение мужика — явление, несомненно, новаторское в поэзии.

Из антиэстетических сцен, картин, портретов рождается вывод не только эстетический, но и этический. Поэт революционной демократии верит в успех борьбы народных масс. Эта вера покоится на убеждённости, что народу присуща «привычка к труду благородная»:

*Вынес и эту дорогу железную —
Вынесет всё, что Господь ни пошлет!
[Некрасов 1965: 121]*

Анафора, словно печать, скрепляет вывод поэта.

Автор убеждён также в том, что молодое поколение сумеет не только увидеть правду, но и бороться за её торжество. По сути, всё, что говорится от лица повествователя, говорится не для генерала, а для «умного Вани», которого насильно «держат в обаянии». Для мальчика путешествие, по мнению С. Комагиной, стало своего рода «инициацией». Трудно не согласиться с этим: у мальчика буквально открылись глаза, он увидел «своих братьев» в мужиках. Впервые Ваня услышал правду в словах того, кто в его сне назван «он»: «Вот они — нашей дороги строители!..».

На данном этапе спор об истинных строителях железной дороги (и не только её) можно было бы считать проигранным генералом, если бы не горько-ироническая последняя часть стихотворения. Она вступает в противоречие со всеми высокими словами прежних частей, как будто бы подтверждая мнение генерала о народе как «скопище пьяниц». Ощущается спор поэта с самим собой в оценке народа и его будущего.

Присущее Некрасову художественное чутьё, чувство композиции, в частности, выразилось в том, что отдельные реплики и сцены стихотворения корреспондируют друг с другом, зачастую спорят. «Нет безобразья в природе!» (первая часть) прямо соотносится с горечью слов: «Кажется, трудно отрадней картину / Нарисовать, генерал?..» (заключительная часть). «Любо нам видеть свой труд», — говорят умершие от непосильного бремени труда и жизни строители. И — «Едет подрядчик <...> работы свои посмотреть»; «Вы бы ребёнку теперь показали / Светлую сторону...» — «Выпряг народ лошадей — и купчину / С криком “ура!” по дороге помчал...».

«Всюду родимую Русь узнаю...», — говорит автор-повествователь. Но узнаваемая «родимая Русь» — это и «насыпи узкие, / Столбики, рельсы, мосты. / А по бокам-то всё косточки русские... / Сколько их!..». «Родимая Русь» — это и живые, и мёртвые строители, гордые и готовые унижаться. Спор становится не только обменом репликами, но и обменом жизненным опытом, социально детерминированным. Но одновременно спор свидетельству-

ет о том, как далеко ещё до осуществления того идеала, о котором мечтал Н. А. Некрасов.

А. А. Фет «На железной дороге»

В мир стремлений,
Преклонений
И молитв;
Радость чуя,
Не хочу я
Ваших битв.
А. Фет. Quasi una antasia

Самое важное в понятии «человек эстетический» — ориентация не на сиюминутное, а на вечное. «Твой голос всё к себе зовёт, / Что в человеке *человечно* / И что в *бессмертном* не умрёт» («Шиллеру») — так определяет это качество сам поэт.

«На железной дороге» написано несколько раньше, чем стихотворение Некрасова (1864), оно датируется концом 1859 года — началом 1860 годов, а опубликовано в журнале «Русский вестник» в 1860-м. Это были важнейшие годы для становления поэтической индивидуальности Фета. Он определял свою позицию в новой эпохе, эпохе революционной демократии, которая формировала сознание многих современников поэта. Кумиром их становилась поэзия Некрасова. Ему повезло более: его открытия в области поэзии — создание образа «человека социального» — были признаны не только современниками, но и почитаемы сегодня.

Фету повезло меньше: его «эстетический человек», хоть и обрёл своих сторонников, но история русской общественной мысли и литературы в своём развитии и сегодня недооценивает заслугу Фета. Более того, и сегодня еще не наступило то время, которое бы востребовало «человека эстетического». В этом смысле, можно сказать, что время Фета ещё не пришло.

В стихотворении «На железной дороге» прочитываются самые заветные, выношенные Фетом концепции: счастья («Я к наслаждению высокому зову / И к человеческому счастью». — «Муза», 1887), любви («Необъятный, непонятный, / Благовонный, благодатный / Мир любви передо мной». — «Роза», 1864) и красоты («Только песне нужна красота, / Красоте же и песни не надо...». — «Только встречу улыбку твою...», 1873). Рассыпанные по многим стихотворениям Фета в виде формул, они присутствуют в стихотворении «На железной дороге» как элементы его поэтической системы. Присутствие их в стихотворении определяет движение внутреннего сюжета. Внешний сюжет — это путешествие по железной дороге. Таким образом, развитие сюжета стихотворения обусловлено этими разнонаправленными движениями. Для удобства анализа каждое из этих «движений» и его ответвления рассмотрим по отдельности. В действительности же они не просто сосуществуют, но и органично переплетаются.

Что можно сказать о персонаже, от лица которого ведётся повествование, — о лирическом «Я» стихотворения? Он — выразитель точки зрения автора, в его восприятии дается все изображаемое. Но характер лирического субъекта почти не раскрыт. Мы знаем только, что он — ценитель женской красоты, в которой его более всего привлекает дет-

скость и чистота. Не случайно в своих стихотворениях Фет, говоря о красоте женщины, нередко уподобляет ее ребёнку и ангелу. Вот только несколько примеров: «лепет младенческой ласки», «О дитя! Как легко доверяться мне песне твоей»; «детски-зудумчивый взор»; «детские грёзы, у которых — всё блеск впереди»; «из-под ресниц твоих шелковых заглянет ангел голубой»; «как ангелов младенцев окрылённых узришь...».

В первой же строфе стихотворения «На железной дороге» — завязи обоих сюжетов — внешнего и внутреннего.

Мороз и ночь над далью снежной,
А здесь уютно и тепло,
И предо мной твой облик нежный
И детски-чистое чело.
[Здесь и далее цит. по: Фет 1956: 205–206]

С самых первых строк мы ощущаем движение. Перед нами характерный *хронотоп дороги*. Движение — в противопоставлении понятий «здесь» и «там»: «Мороз и ночь над далью снежной, / А здесь уютно и тепло». Противопоставление продолжено картиной спящей старушки (компаньонки? бабушки? матери?), сидящей «против печки».

В мерцаньи одинокой свечки
Ночным путём утомлена,
Твоя старушка против печки
В глубокий сон погружена.

Уют тёплого замкнутого пространства, клонящего ко сну, противопоставлен неуюту — холоду заснеженного внешнего мира. Сменяющие друг друга картины, возникающие на пути препятствия, движение к цели и встречное движение возникающих в поле зрения лирического субъекта картин и предметов, преодоление огромного заснеженного пространства и преодоление «смущенья и отваги» от ещё не сформированной привычки ездить по железной дороге, «смущенья и отваги» во взаимоотношениях со спутницей — всё это слагаемые хронотопа.

Наконец, движение передано самим образом поезда, который отождествляется с «огненным змеем».

Мы через дебри и овраги
На змее огненном летим.

Он сыплет искры золотые
На озарённые снега...

Фет использует образ, имевший огромный резонанс в сознании современников. Присмотримся к тому, как этот образ, созданный мифологическим сознанием, преобразён в стихотворении.

Сопоставим образ огненного змея в стихотворении Фета с восприятием змея-дракона в народном сознании. В пьесе А. Н. Островского «Гроза» (создана в 1859-м году, в то же самое время, что и стихотворение Фета) странница Феклуша рассказывает о нём как очевидица («*своими глазами видела*»):

«...в Москве-то теперь гульбища да игрища, а по улицам-то индо грохот идёт, стон стоит <...> огненного змея стали запрягать: все, видишь для-ради скорости. <...> другие от суеты не видят ниче-

го, так он им машиной показывается, они машиной и называют, а я видела, как он лапами-то вот так (*растопыривает пальцы*) делает. Ну, и стон, которые люди хорошей жизни, так слышат» [Островский 1987: 368].

«Змей огненный» в стихотворении Фета лишён какой бы то ни было связи с хтоническим пространством, как в стихотворении Некрасова или в рассказе «очевидицы» Феклуши — героини Островского. Более того, фетовский образ, в отличие от упомянутых образов, — полемически эстетичен. Не случайно из всех глаголов, передающих движение, Фет выбирает и дважды употребляет формы одного и того же «лёгкого» и красивого глагола — «лететь». «Мы через дебри и овраги ... *летим*» сказано о лирическом герое и его спутнице, и «Деревья мимо нас *летят*» — о встречном движении.

В образе фетовского «змея огненного» нет ничего устрашающего, в нём «уютно и тепло». От змея-дракона он сохранил способность летать, преодолевая в полёте любые препятствия: дебри (густой непроходимый лес) и овраги (впадины на поверхности земли), протяжённые заснеженные пространства, летящие навстречу деревья, «мгновенные мосты». Фет избирателен и даже скуп в изображении препятствий. Но в целом картина, нарисованная поэтом, не отталкивающая, а привлекательная. Дополняют картину «искры золотые», которые «сыплет» поезд «на озарённые снега».

Не страшны ни сам полёт, ни «искры золотые». Не случайно старушка мирно спит, комфортно устроившись «против печки». Не случайно и герою и героине, которых ритм движения усыпляет, тоже снятся «места иные, иные снятся берега». Особая музыкальность Фета проявилась в том, что он сам расслышал и нас заставил услышать музыку движения:

И серебром облиты лунным,
Деревья мимо нас летят,
Под нами с *грохотом чугунным*
Мосты *мгновенные зреют*.

Строфа заслуживает особого внимания. Во-первых, Фет впервые использует здесь эпитет «чугунный» (интересно, что и у Некрасова в «Железной дороге» использована та же рифма: лунный-чугунный), правда, пока не экстраполируя это определение на всю железную дорогу (заметим, «чугунка» — первое название железной дороги, данное ей в России). Во-вторых, выделенные слова действительно «чугунно» «звучат» благодаря скоплению «грохочущих» согласных: *гр, гн, мн, гр*. В-третьих, Фет использует замечательно ёмкое определение «мосты *мгновенные*»: мосты возникающие и исчезающие мгновенно... Трудно убедительнее показать экспрессию движения, скорость «змея огненного», чем это сделал Фет, создавший с помощью метафоры емкий образ — «мосты мгновенные».

Завершая разговор о хронотопе и о преображении мифа в стихотворении Фета, можно сделать вывод о включении в движение огромного пространства и значительного времени: здесь есть «над» и «под», движение к цели и встречное движение, реальное и привидевшееся во сне, локальное

вагонное пространство и заснеженная равнина — всё это приведено в движение.

Рассмотрим ещё одну ветвь движения, важнейшую в сюжете произведения, — взаимоотношения героя и героини. Эта линия начинается в первой же строфе (две последние строки первой строфы). Впрочем, поначалу никаких *взаимоотношений* нет. Случайная спутница привлекла внимание героя той красотой, которая особенно ценима им: «И предо мной твой облик *нежный* / *И детски-чистое* чело». Мы видим героиню глазами лирического субъекта, существующую как бы саму по себе. И введён этот образ в строку тоже нетрадиционно: союз **И** вводит его как один из однородных (равноправных) членов предложений: «мороз **И** ночь; уютно **И** тепло; **И** предо мной твой облик...».

В следующей строфе облик спутницы дополнен эпитетом «*кроткий серафим*». Согласно легенде, в иерархии ангелов серафим — высший чин. А «кроткий», то есть не отпавшее от Бога его создание. В этой же строфе герой и героиня объединены общими чувствами и действиями, что подчёркнуто местоимением «мы», кратким прилагательным «полны» и глаголом «летим» (первое лицо множественного числа): «Полны смущенья и отваги, / С тобою <...> / На змее огненном летим». В движении этого сюжета есть очень важный момент, раскрывающий представление лирического субъекта Фета о красоте и её воздействии на человека.

Но ты *красою ненаглядной*
Ещё томиться мне позволь;
С какой заботою отрадной
Лелеет сердце эту боль.

В стихотворении «На железной дороге» как будто всё необычно, с точки зрения здравого смысла, и всё очень характерно для фетовской концепции любви и красоты. Строфа оркестрована с помощью звука [л']: *ненаглядной, позволь, лелеет, боль*. Великолепно работают оксюмороны: «*томиться красою ненаглядной*», «*лелеет сердце эту боль*». В них запечатлена убеждённость, что любовь — это преодоление, это трудная работа души, зачастую сопровождаемая болью. Иными словами, представление Фета о любви само по себе оксюморонно. Вспомним: «Безумного счастья *томительный трепет*» («Младенческой ласки доступен мне лепет...», 1847); «Своей *тоской, как счастьем, дорожу...*» («Anruf an die geliebte Бетховена», 1857); «*В страдании блаженства стою пред тобою...*» (1882). Не странно и то, что герой испрашивает позволение на подобного рода переживание («Еще томиться мне *позволь...*»). В стихотворении нет озвученного диалога героев. Вполне возможно, что в диалоге участвуют не слова, а жесты и мимика.

В стихотворении «Пришла — и тает всё вокруг...» (1866) Фет говорит о красоте как побуждении к действию: «Нельзя пред вечной красотой / Не петь, не славить, не молиться». Это представление о красоте нашло выражение и в анализируемом стихотворении. Оно определяет поведение лирического субъекта. И то, что на первый взгляд кажется странным, оказывается закономерным. Вернёмся к началу

стихотворения. Мы видели интерес героя к своей случайной попутнице и отсутствие интереса с её стороны. Затем на протяжении 5(!) строф мы следили, как складываются *взаимоотношения* между героями. Путешествие из Москвы в Петербург было долгим — занимало более 20-ти часов, и то, о чем не говорится в стихотворении, домысливается читателем. Упоминанием о первых движениях героини навстречу лирическому субъекту и его чувству завершается всё стихотворение:

И как цветы волшебной сказки,
Полны сердечного огня,
Твои агатовые глазки
С улыбкой радости и ласки
Порою смотрят на меня.

Деталь портрета — «агатовые глазки» — делает более конкретным образ спутницы. До этого момента на её лице читалось лишь то, что всегда привлекало лирического субъекта Фета в красоте женщины («детски-чистое чело», «кроткий серафим», «красота ненаглядная») — родовые, с точки зрения поэта, черты привлекательности женского облика. Более того, определение «кроткий серафим» раскрывается в этих заключительных строчках как бы изнутри. Слово «серафим» с греческого имеет значение «жечь». Но огонь «агатовых глазок» *сердечный*. Подобно тому, как в стихотворении преобразён образ огненного змея, преобразается и героиня — «*кроткий серафим*».

Строфа построена необычно: глагол вынесен в последнюю строку. Ему предшествуют сравнительный оборот («как цветы волшебной сказки») и обособленное определение («полны сердечного огня»). Оба они относятся к «агатовым глазкам», стоят перед определяемым словом и уточняют его, затем следует определение «с улыбкой радости и ласки», тоже относящееся к «агатовым глазкам», но стоящее после определяемого слова. Таким образом, глагол «смотрят», обозначающий в данном случае и действие и состояние, отодвигается на самый конец строфы-предложения. При таком построении внимание читателя сосредоточивается не на глаголе, а на том, как характеризуются «агатовые глазки». Но композиция предложения — и в этом сказался талант Фета — такова, что глагол «смотрят» всё же выделен, очищен от всего привходящего.

Вернёмся к первой строфе, к двум последним её строчкам, в которых завязка внутреннего конфликта:

И предо мной твой облик нежный
И детски-чистое чело.

Фет использует здесь назывное предложение. Действительно, персонажи лишь названы, между ними нет *взаимоотношений*. Образ спутницы лишь намечен в этом предложении, но это встреча с «вечной красотой», пробуждающей к жизни «человека эстетического»:

Спасибо жизни! Пусть по воле рока
Истерзана, обижена глубоко,
Душа порою в сон погружена, —

Но лишь краса душевная коснётся
Усталых глаз, — *бессмертная* проснётся
И звучно затрепещет, как струна.
(«Сонет», 1857)

Такова первая веха на пути обретения взаимности. Такой же вехой, но свидетельствующей об обретении духовного контакта, становится глагол «смотрит» в последней строке стихотворения.

Известно, что Фет едва ли не для каждого своего стихотворения находил особый стихотворный размер, смело компоновал трёхсложные и двусложные размеры, прокладывая путь к акцентному стиху XX века. В анализируемом стихотворении Фет использует как будто бы традиционный ямб. Но ямб стихотворения, с одной стороны, целеустремлённый, наступательный, с другой — несколько раз словно притормаживает своё движение. Это происходит в моменты повторов слов или синтаксических конструкций. Так, в последней строфе благодаря повтору нескольких синтаксических конструкций создаётся так называемое эмфатическое ожидание (термин Б. М. Эйхенбаума), которое разрешается в последней строке, в одном из последних слов стихотворения — «смотрит». В этой точке сходятся оба сюжета: внешний — путешествие по железной дороге и внутренний — обретение духовной близости.

Последняя строфа необычна с ещё одной точки зрения. На протяжении всего стихотворения в четырёхстрочных строфах чередуются мужская и женская рифмы. Но в последней строфе — 5 строк. Дополнительная женская рифма — «сказки — глазки — ласки» обращает на себя внимание, потому что рифмующиеся слова по смыслу своему содержат дополнительную характеристику спутницы — милой, ласковой женщины. В них как бы уточняются данные ранее характеристики — «детски-чистое чело», «кроткий серафим».

На протяжении предшествующих 6 строф лирический субъект был главным действующим лицом стихотворения: в его восприятии, как уже отмечалось, давалось все изображаемое. В последней строфе на первый план выходит образ героини, и мы почти не замечаем, что иной, чем прежде, видит её лирический субъект. Красота как внешнее проявление замечательных внутренних качеств — вот что выходит на первый план.

Исследователи говорят о том, что Фету присуща «ясность и точность в передаче неясного и неточного» [см., напр.: Ермилова 1971: 270]. Анализируя стихотворение, мы убедились в верности этого суждения: Фету присуще удивительное мастерство в передаче тончайших оттенков, почти незаметных, едва уловимых проявлений чувств человека.

«На железной дороге», как многие и многие другие стихотворения Фета, оставляет впечатление особой *душевности*. Она — несомненное следствие тех идеалов красоты, любви и счастья, которые являются слагаемыми образа «человека эстетического», каким он предстает в трактовке Фета. «Писатель вроде Фета, — пишет в этой связи Л. М. Лотман, — становится частью души читателя,

перевоплощается в чувство и сознание тысяч и миллионов душ» [Лотман 1981: 181].

Оценивая состояние поэзии на момент появления в ней Некрасова и Фета, Б. М. Эйхенбаум пишет: «... Русская лирика строгого стиля... исчерпала все свои возможности. Русской поэзии предстояло отойти от “высокого” канона, созданного предшественниками. Равновесие пушкинской эпохи нарушилось». Рассуждая далее, исследователь говорит о заслуге Некрасова и Фета, обновивших отечественную поэзию. «Некрасов вводит в поэзию грубую злободневность, изгоняет традиционные темы интимной лирики... Его удары направлены против “высоких” шаблонов старой лирики, против той лексики, на которой сам он воспитывался... Он обновляет язык, вводя народную речь с её диалектизмами, усиливает сюжетную сторону, отказывается от классических размеров, сообщает рифме каламбурный характер. Его поэзия... рассчитана на толпу, на улицу». «Фет, — продолжает Эйхенбаум, — действует иначе. Он замыкается в кругу самых “банальных” тем — тех самых, против которых так ополчился Некрасов, но сообщает стиху эмоциональную напевность, которой русская поэзия ещё не знала. Некрасов ориентируется на газетную прозу и на шансонетку, Фет — на лирический романс цыганского типа. Они, при всей своей противоположности, сходятся в том, что ищут где-то внизу, за пределами “высокого” искусства, источников для обновления поэзии» [Эйхенбаум 1969: 436–437].

Выражение «человек эстетический» родилось в противовес формуле «человек социальный». Формула Некрасова позволила раздвинуть пределы лирического пространства, обновить само понятие «лирическое», переосмыслить формы выражения авторского сознания в лирике. Своим поэтическим талантом Некрасов утвердил образ лирического субъекта как «человека социального», сделав его центральной фигурой своего творчества. Но лирический субъект Некрасова, рождённый временем противостояния и борьбы, не выражал всей полноты мироощущения и потому не мог быть героем «на все времена». Ощущалась явная потребность в герое и иного плана.

Таким человеком мог бы стать «эстетический человек» Фета. Н. Н. Скатов говорит об изображении поэтом «природного человека, человека как такового, органического, чувствующего прежде всего, человека естественного» [см.: Скатов 1986: 162–163]. Данное понимание лирического субъекта поэта не противоречит формуле «человек эстетический», а лишь углубляет её. «Органическое чувствование» природного человека — та сфера, где не было равных Фету.

Так мы живём, так мы поём и славим,
И так живём, что нам нельзя не петь!

(«Кляните нас: нам дорога свобода...»,
1891)

При всем традиционно отмечаемом различии между Некрасовым и Фетом, очевидно, что они «дополняют друг друга, воплощая разные тенден-

ции в общем поступательном движении лирической поэзии» [Корман 1978: 114].

ЛИТЕРАТУРА

Гин М. От факта к образу и сюжету. — М.: Сов. писатель, 1971.

Ермилова Е. В. Некрасов и Фет. — М.: Наука, 1971.

Комагина С. Образ железной дороги в русской литературе: мифологические истоки // Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego». — 2011. — № 1 (1). — Режим доступа: <http://ip-r.org/wp-content/uploads/2012/04/Komagina-Rocznik-IPR-1-1-2011.pdf> (дата обращения: 24.03. 2015).

Корман Б. О. Лирика Некрасова. — Ижевск: Изд-во «Удмуртия», 1978.

Лотман Л. М. К вопросу об адаптации поэзии Фета художественным сознанием конца XIX—начала XX вв. // Классическое наследие и современность: сб. статей. — Л.: Наука, 1981.

Некрасов Н. А. Собр. соч.: в 8 т. — М.: Худож. лит., 1965. — 2 т.

Островский А. Н. Сочинения: в 3 т. — М.: Худож. лит., 1987. — 1 т.

Скатов Н. Н. Некрасов и Фет // Н. Н. Скатов Некрасов. Современники и продолжатели. — М.: Сов. Россия, 1986. — С. 151–198.

Фет А. А. Стихотворения. — М.: ГИХЛ, 1956.

Эйхенбаум Б. М. Мелодика русского лирического стиха / Б. М. Эйхенбаум // О поэзии. — Л.: Сов. писатель. 1969. — С. 327–511.

Данные об авторе

Сапир Ася Михайловна — заслуженный учитель школы Российской Федерации. Работала преподавателем литературы гуманитарного лицея № 40 г. Екатеринбурга (Свердловска). С 1984 по 1996 год совмещала работу в школе с работой в качестве старшего преподавателя на кафедре современной русской литературы УрГПУ. С 1996 г. живёт в США, в штате Мэйн.

E-mail: asyasapir@gmail.com

About the author

Sapir Asya Michailovna is a Distinguished Teacher of Russian Federation. Worked as a teacher of literature at the Lyceum for the Humanities no.40 in Yekaterinburg (Sverdlovsk). From 1984 to 1996 simultaneously with the Lyceum worked as senior instructor at the department of contemporary literature, Ural State Pedagogical University. Since 1996 lives in the US state Maine.

С РАБОЧЕГО СТОЛА УЧЕНОГО

УДК 81'27
ББК Ш100.62

Е. Н. Бекасова
Оренбург, Россия

СЛОВО, НАПРАВЛЯЮЩЕЕ ЖИЗНЬ (к проблеме динамики и употребления инвектив в современной языковой ситуации)

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы национального инвективного словоупотребления и его современного статуса. Отслеженная динамика и употребление инвектив в современной языковой ситуации показывают его универсальную и специфическую природу на разных этапах общественного сознания, сочетающую в себе как деструктивность, так и социальный практицизм. Однако в современном обществе, утратившем выработанные веками регламентации и запреты, инвектива трансформируется и приобретает признаки пандемии, искусственно подпитываемой со стороны средств массового воздействия и разрушающей человеческое общество.

Ключевые слова: инвектива, обценная лексика, язык и мышление, языковая личность, этимология.

E. N. Bekasova
Orenburg, Russia

THE WORD DIRECTING LIFE

Abstract. This article are considered problems of national invective word usage and its modern status. The traced dynamics and contours of an invective continuum show its universal and specific nature at different stages of public consciousness combining both disruptiveness, and social practicalness. However in modern society, lost the regulations and a ban developed for centuries, the invective is transformed and gets signs of the pandemic which is artificially fed from means of mass influence and destroying human society.

Keywords: invective, obscene lexicon, language and thinking, language personality, etymology.

Человек живёт в мире слов, и богатство слов — древних и новых, своих и чужих — созидает мир человека. И всё это даёт основание считать слово источником жизни: от утверждения Библии — «в начале было Слово», до афоризма писателя XX в. М. Пришвина — «жизнь происходит от слова», [Бекасова 2007]. Великий М. В. Ломоносов как о всем известной истине пишет о связи судьбы цивилизации со словом: «Блаженство рода человеческого коль много от слова зависит, всяк довольно усмотреть может. Собраться рассеянными народами в общежития, созидать грады, строить храмы и корабли, ополчаться против неприятеля, и другие нужные, союзных сил требующие дела производить, как бы возможно было, если бы они способа не имели сообщать свои мысли друг другу?» [Ломоносов 1952: 91].

В сокровищнице родного языка нет слов плохих и хороших: они все одинаково нужны, они все суть порождение и проявление жизни — рождаются в жизни и в них про-является жизнь. Хуже обстоит дело с носителями языка: одни из них обходятся как Эллочка Людоедка несколькими словами, а другие окружены специфическими словами, как, например, наркоман, определивший судьбу своих напарников: «Одни *сторчали*, другие *сдринчали*, третьи *кинулись*». Безусловно, эти слова далеки от жизни в её глубинном понимании, но суть физиологических процессов описывают довольно точно. Видимо, поэтому они так востребованы в современной литературе, где снятие нормативных ограничений в современной филологии рассматривается «как тенденция общеевропейская, если не общемировая» [Старикова 2013: 298]. Более того, эдуарды лимоновы подобное считают великим вкладом в русскую литературу,

а европейцы главную особенность — «одновременно привлекающую и отталкивающую» — выдающихся из ряда привычных произведений агентичность передачи разговорной речи, переполненной не только сленгом, но и обценной лексикой, оценивают наградами, например, «за лучшую презентацию словенской культуры и словенского литературного языка» [Старикова 2013: 299].

Отмечаемое исследователями всё нарастающее «упорное сознательное нарушение табу на инвективы в печати, по радио и телевидению», имеющее место во многих странах мира [Жельвис 2001: 215], становится «сильнейшим социокультурным опиумом, способствующим превращению целых поколений в безъязыкую толпу с простейшим набором сигнальных функций» [Гусейнов 1989: 76]. Ср. в этой связи такие развлекательные жанры современного российского медиадискурса, как *Приколы Русского радио*, которые используют инвективную тематику как элемент «языковой игры на грани фола» [Гридина 2014: 38].

Однако всегда и во все времена следует помнить гениальную формулировку А. А. Потебни: «Мысль направлена словом» [Потебня 1913: 170]. Так каким же словом будет направлена мысль нового поколения? А с пониманием того, что «слово, будучи средством развития мысли, изменения образа в понятие», «важно для душевной жизни» [Потебня 1913: 137], встаёт другой вопрос — какая жизнь произойдёт из этого слова?

В любом языке есть особые слова, на которые во все времена накладывался запрет: сначала сакральный, мистический, затем нравственный. По мнению отцов церкви, одной из трёх составляющих души является её словесная часть, поэтому так важ-

на характеристика речи человека и его слов, в том числе тех, за которые он осуждался и перед людьми, и перед Богом: «Говорю же вам, что за всякое праздное слово, какое скажут люди, дадут они ответ в день суда: Ибо от слов своих оправдаешься и от слов своих осудишься» [Матфей 12, 33–37].

В русском языке такие «праздные слова» называли по-разному, но в самом названии определялась их суть — *пустолаголание, суесловие, пустословие*, то есть не имеющие смысла и значения. Для некоторых такие слова удобный «связочный» материал, позволяющий создать иллюзию плавной речи. Этот словесный шум, напрасный и позорный, [Забелин 1990; 356, 366] позволяет «без напряжения» назвать любую вещь окружающего мира, не задумываясь, не тренируя свою память, не обогащая свой словарный запас и своё видение мира.

Многоречие, многолаголание, роптанье (болтовня), *сетование, празднословие* — характеристики избыточной, а следовательно, пустой речи. Следует напомнить, что одной из древних добродетелей было молчание. В ряду злых, несправедливых, неправедных, а значит, неправильных слов *злоречие, осуждение, прекословие*, когда говорят слово *поперёк*, не прислушиваясь, не вникая в суть слов; *хула* («порицание, осквернение», того же корня, что *хилый* — первоначально «согнувшийся», затем «слабый, малодушный, стыдливый»), *ересь* (от греч. «выбор», а затем «ложь, чепуха»), *поклёп* (от *клепати* «обвинять», первоначально звукоподражание от *бить, хлопать*), *клевета* (вероятно, той же основы, что *клевать, клюю* или *клепать*), *напраслина* (от *напрась* «клевета, наговор, ложь», того же корня, что *просить, просьба* — первоначально «просьба с жалобой на кого-то»), *глумление* (от *глум* «шум, шутка, дурь», того же корня, что *глухой* и *глупый*) и под. (здесь и далее см.: [Шанский, Боброва 1994; Фасмер 1996]).

Именно в этом ряду представлены *брань, срамословие* и *сквернословие* [Колесов 2004: 256–265]. Слово *брань* одного корня со словами *браниться* и *обороняться, оборона*, которые связывает древний ритуал ругани перед боем, то есть введения себя в психологическое состояние, необходимое для сражения, рукопашного боя. Два войска, стоящие друг против друга, и их воины, не имеющие никакой личной обиды, могут вступить в кровавую брань только после брани словесной. Именно поэтому использование ругани не по назначению опасно для психически некрепких людей и особенно детей, для которых брань нередко является способом самоутверждения. Закалённые в кровавых битвах слова не должны были пасть на мягкие детские души, поэтому у всех народов во все времена запрещалось ругаться при детях.

Виртуозная брань — это и тактика на поле сражения. В Повести временных лет по Лаврентьевскому списку в лето 1016 описывается трёхмесячное стояние по обеим сторонам Днепра Ярослава и Святополка, не решавшихся вступать на тонкий лёд и стать уязвимыми (первоначально «ранить, ударить», а затем «говорить колко, нанося душевные раны»). «И воевода нача Святополчь, езда възле берегь, ука-

рати новгородце, глаголя: «Что придосте с хромьцемъ симь, о вы плотници суще? А приставимъ вы хоромомъ рубити нашимъ». Новгородская первая летопись донесла до нас имя корильщика (от *кор* — «оскорбление, обида») — Волчий Хвост, бывшего воеводы князя Владимира, победившего радимичей на реке Пещане [Повесть 1996: 474]. Оскорблённая плотниками дружина хромого после ранения Ярослава наутро переправились на другой берег и напала на пившего всю ночь по случаю словесной победы Святополка, в результате «Святополкъ же бежа в Ляхы. Ярославъ же седе Кыеве на столе отъни и дедни» [Повесть 1996: 62–63].

Летописная статья 1018 г. вновь доносит до нас отголоски словесной брани Ярославом Мудрым и польским королём Болеславом, объединившимся с окаянным Святополком. «И бе у Ярослава кормилецъ и воевода именовъ Буды, нача укарятти Болеслава, глаголя: ”Да то ти прободемъ трескою <колом> черево твое тольстое”. Бе бо Болеславъ великъ и тяжекъ, яко и на кони не могы седети, но бяше смыслень». Грузный Болеслав оскорбился и «вбрде в реку, а по нем вои его» [Повесть 1996: 62–63].

Почти тот же словесный арсенал используют в повести «Тарас Бульба» Н. В. Гоголя молодцы, «позубастее на слово» и «крепкие на едкое слово», когда начинают задирать неприятеля при осаде польского города Дубно: «Вы, видно, на сонных людей храброе войско!» — «Вы погодите, обрежем вам чубы!» — «А хотел бы я посмотреть, как они обрежут нам чубы! А что ж? может быть, ляхи и правду говорят; коли выведет их вон тот, пузатый, им всем будет добрая защита. Позади него упрячется всё войско, и уж чёрта с два из-за его пуза достанешь кого-нибудь копьём!» [Гоголь 1994: 276]. В словесной перебранке казаки добились своего: ляхи вышли из ворот города и приняли бой.

Таким образом, *брань* — это виртуозное боевое словесное искусство, в котором направленное на врага слово должно его оскорблять и разъедать за счет умаления его ратной доблести и выпячивания физических недостатков. Зубастость слова должна одновременно поддерживать боевой дух своих ратников (от *рать*, буквально «состязание, борьба, ссора»), снимать напряжение и страх перед боем, очищать смехом.

Сквернословие и *срамословие* могли быть родовым названием всякого безнравственного слова (пустословия, наговора, ворожбы, колдовства, болтливости и т. п.), но в них подчёркивалась грязь, позор и зазорность (видимость) слов. В «Домострое», где всякая ругань запрещалась, проводится грань между *срамословием* — руганью посредством общепринятых слов типа «венгерских» (в русском материале есть и примесь иноязычных слов, а «блатная фея» формировалась за счёт цыганских, еврейских, румынских, венгерских и других заимствований) и *сквернословием* — простой бранью без дурных слов. В древнерусских памятниках письменности сквернословие обычно соотносится с обидой людей, а срамословие с оскорблением Бога, хулой, ересью. В Нагорной проповеди указывается на необходимость наказания за *оскорбление*, то есть нанесения словес-

ной обиды, *скорби*, беды: «всякий, гневающийся на брата своего напрасно, подлежит суду; кто скажет брату своему: «пустой человек», подлежит верховному судилищу, а кто скажет, «безумный», подлежит геене огненной».

Те слова, которые получили впоследствии названия мата, находились под тройным запретом: человек матерящийся оскорблял не только мать, давшую ему жизнь, но и поносил Мать-сыру землю — единственное женское божество в пантеоне языческих богов, но очень важное для жизни, это божество Жизни во всех её разнообразных процессах: без Мокриды — сырой земли нет урожая, нет пищи, а значит, нет жизни; он возводил хулу на богородицу, родившую Иисуса Христа.

Такие слова — это сколки древнего мистического языка, языка ведунов и ведьм, знахарей, колдунов и ворожей — профессий коммуникативных, то есть связанных не только с знанием, веданием, но и говорением, ср. *за-говоры*, *на-говоры*, *при-говоры* (см. [Коновалова 2007]). Этимология слова *волхв*, или *волишебник*, буквально означает *‘тот, кто говорит непонятными колдовскими словами’*, то есть эти слова не были понятны обычным людям, более того, все словесные действия должны были выполняться шёпотом. Заговоры никогда не записывались, а передавались из уст в уста, а став достоянием необученных, обычных людей, не только теряли свою мистическую силу, но могли обрушиться на виновников «утечки информации». Эти древние запретные слова-табу использовались в качестве оберега, для заклинания злых духов и нечистой силы специалистами в этой области [Успенский 1996; Жельвис 2001]. Именно колдун, ведун, знахарь или волхв мог изъясняться с нечестью на её понятном языке и уберечь путём угроз, проклятий или уговоров скот от бесплодия, пашни от засухи, людей от болезней. Попусту слова не употреблял никто, а обыкновенные люди свято верили в то, что такие «чёрные» слова способны *во-площаться*, то есть претворяться в *плоть* [Коновалова 2012]. Все религии запрещали называть злого духа, так как названное всегда более реально, чем неназванное, потому что памятна мудрость древнего отношения к слову — «В начале было слово» и слово есть дело. И если «каждому по делам его», то слова сквернословия направлены и на него самого.

Такие слова всегда осуждались: их называли *гнуемыми*, то есть гнетущими и одновременно теми, которых надо гнущаться; *мерзкими* — омерзительными, без стыда и совести; *грязными*, в которых погрязает / грузнет человек, *бесстыдными*, *срамными*, *порочными*; *надменными* словами, порождением дымной, надутой гордости, именно этот пустой дым становится причиной крамолы, о страшных последствиях которой предупреждало ещё «Слово о полку Игореве» — «в княжеских крамолах веки человеком сократились и начаша князи про малое “се великое” молвити, и сами на себе крамолу ковати», а «в раздорах и ссорах, сварясь с друг другом и наводя на соседей полки врагов, “своими крамолами начяста наводити поганья на землю Рускую»» [Колесов 2004].

Такие слова остерегались употреблять даже такие в нашем представлении буйные личности, как Иван Грозный. Ругань его более убедительна, изощрённа, действительна и во многом литературна, и не только потому, что привычная для нас «чёртова дюжина» срамных слов не была тогда в ходу, но и прежде всего потому, что опирается на устную (во многом скоромошью) и книжную (чаще всего христианскую) традицию и сдобривается языковым талантом противоречивого Иоанна IV. Достаточно с этой целью проанализировать выстроенное на контрастах Послание в Кирилло-Белозерский монастырь (1573 г.), где Иван Грозный на всю Русь провозгласил свою позицию по поводу материально укрепившихся монастырей. Сначала он унижает себя перед игуменом Козьмой братиею, признаваясь в «пьянстве, в блуде, в прелюбодействе, в скверне, во убийстве, в граблении, в хищении, в ненависти, во всяком злодействе», не останавливает его и одна из самых сильных инвектив средневековья — «пес смердящий» в отношении к себе. Но тут же маска сорвана — и великий князь обрушивается на виновников растления монастырского устава: «отдуху нет, таки Собакин и Шереметев! А я им отец ли духовный, или начальник? Но доколе молвы и шептания..? И чесо ради? — злобесного ради пса Василья Собакина... Или бесова сына Иоанна Шереметева? Или дурака для и упиря Хабарова?» [Послание 2005: 175]. Он клеймит и чернецов, «подобно иконоборцам», посеявшим «семена злочестия» [Послание 2005: 176]. Царь судит всю погрязшую в грехе церковь. И теперь уже можно «плюнуть и браниться» на разорителей древнего благочестия [Послание 2005: 190], обличать их «брань» и «безумные глаголы», «прелести» и «блядословие» Шереметева и Собакина, которые и с «отъятием влас» не прекратились [Послание 2005: 179], и недопустимые монастырские безлепицы, в том числе и те, которые он сам видел, — «по четкам матерны лают» [Послание 2005: 182].

Следует отметить, что многие из ныне скверных слов не имели такого статуса раньше. Например, охотно используемое для связки слов однокоренное со словом *блуд* и нередко заменяемое *блином* слово имело значения *‘ложь’*, *‘обман’*; *‘ересь’*, *‘лжеучение’*; *‘лжеец’*, *‘обманщик’* и только в последнюю очередь — *‘распутная женщина’* [СлРЯ XI–XVII: 249–251], которое ещё использовалось в XVIII в., но затем слова подобного типа «после 1730-х гг. в книгах как непристойное не употр.» [СлРЯ XVIII: 249–251].

Именно со всеми ипостасями духовного заблуждения, вплоть до отречения от божественных и человеческих сущностей использует это слово и его производные не только Иван Грозный, но и огненальный протопоп Аввакум, для которого это или римская, или «вся сия внешняя блядь ничто же суть, но токмо прелесть и тля и пагуба. Аз проидох делом и ничто ж обретох, но токмо тщету. Чтый да разумеет» [Аввакум 1934: 66]. Пришло время, когда спокойная уверенность и достоинство риторически украшенной церковной проповеди сменяется личностно заинтересованным диалогом «в ответ» духовному

чаду, колеблющемуся в вере, идеологическому «супротивнику», еретика, а в условиях, когда «грызлись, что собаки, со мною власти», «бесчинники ругались надо мною» [Аввакум 1934: 175, 163], то и «акаяному, злобесному» вероотступнику, «толстобрюхому никонианину» или просто дураку [Бекасова 2001, 2011а, 2011б]. Но сам себя Аввакум ни руганью, ни бранью, ни лаем старался не опускать, поскольку это «болезни душ» в «люто время» — «не их то дело, но сатаны лукаваго», хотя и «журят меня за то, что патриарху не покорился, а я от писания ево браню да лаю» [Аввакум 1934: 82]. Так для никониан писание перешло в разряд ругани.

Но Аввакум был далёк от полнейшего отрицания худого слова от худой жизни — сочувствуя «мужичкам деревенским, миленьким», он выводит одну из важнейших закономерностей русской жизни — сохранения святости души в нечеловеческих условиях: «Умному человеку поглядеть, да лише заплакать, на них глядя. У спаса они лутче чернцов тех, которые клабуки те рогатые ставцами теми носят. Полно. Оне, горюны, испивают до пьяна да матерны бранятся, а то бы оне и с мучениками равны были; да што же делать? и так их не покинет бог!» [Аввакум 1934: 176]. Таковую полезность инвективы, которая выполняет около 30 функций, В. И. Жельвис рассматривает «как более цивилизованный, по сравнению с физической атакой, способ выражения агрессии, как некий “ассенизатор” понятий» [Жельвис 1997: 133].

Но слова уже вырвались из-под мистического спуда и средневековых регламентов и запретов. В связи с идеологическим и церковным кризисом, тяжёлым экономическим положением и с «обмирщением» общества, они стали использоваться, говоря современным языком, не только для снятия стресса, а «широко разлились по Руси» [Колесов 2004: 265], став привычными, безоглядными на детей и женщин пустошными, но всё-таки «бесовскими глаголами». Они становятся основой речи ленивых и невежественных, с ними заигрывают и заигрываются, ими шумят как погребушкой и всегда тужатся сделать из них «великий и могучий» матерный язык, гордятся мифом об особой роли и преимуществах русского сквернословия и даже со смехом обучают ему своих детей. В таком инвективном континууме понятно мощное сопротивление закону о запрете ненормативной лексики при публичном исполнении произведений литературы и искусства, народного творчества в театральных постановках, на концертах и других зрелищно-развлекательных мероприятиях, а также в СМИ и при показе фильмов в кинотеатрах [<http://newsru.com/arch/cinema/01jul2014/zakon.html>]. Обсценная лексика из устно вырвавшегося «в порыве» явления уже стала угрожающе продуманным коллективным творчеством авторов, редакторов, актёров, режиссёров и целой цепочки ответственных за выпуск продукта лиц. Без неё уже не может выйти «качественный», адекватно отражающий жизнь продукт — пора изящно продуманных классических решений в виде шума сорвавшегося воронья в фильме «Председатель», или «этого нехорошего человека» после

падения чугунной батареи на ногу, или эмоционально и ситуативно понятных «свиллога», «валюна» «шарам» прошла. Необходим эпатаж, который давно растворился в нашей повседневности.

Раскрепощённость такого типа всегда ведёт к «серьёзным изменениям всей национальной культуры» [Жельвис 1997: 133] и разрушению человеческого, поскольку по метафорически точному определению А.А. Потебня, слово как «ткацкий челнок, разом проводящий уток в ряд нитей основы и заменяющий медленное плетенье» создаёт мысль [Потебня 1913: 137]. Но какой же будет ткань срамословия, сквернословия и пахабщины? Тем более, что и сейчас эти слова имеют прозрачную этимологию отчуждения: указывая на то, что скрыто от чужих глаз, они из пристойно *вежливых*, которыми владели знающие, ведающие, опытные, стали *пошлыми* (того же корня, что и *шел*), с которыми нельзя идти, *непристойными* — рядом нельзя стоять, *неприличными* — не соответствующими лицу и личности.

С другой стороны, по народной мудрости «равно худы и худое житьё и худое слово»: имея одно, будешь иметь и другое, а по той скверне, что внутри, будешь выстраивать жизнь внешнюю.

Следовательно, в наших словах — наша судьба. По К. С. Аксакову, «слово есть воссоздание внутри себя мира» (цит. по: [Даль 1998: 221]), а значит, скверное слово может стать и его разрушением. Обо всём этом следует задуматься, и прежде, чем слетит с наших уст негодное слово, вспомним предостережение В. И. Даля: «Но с языком, с человеческим словом, с речью безнаказанно шутить нельзя; словесносная речь человека — это видимая, осязаемая связь, союзное звено между телом и духом: без слов нет сознательной мысли, а есть разве одно только чувство и мычание» [Даль 2000: XXIII].

ЛИТЕРАТУРА

- Бекасова Е. Н. «В начале было слово...» // Традиции славянской письменности и культуры в Оренбуржье: сб. материалов. — Оренбург, 2007. — Вып. 20. — С. 5–14.
- Бекасова Е. Н. а) Просторечие как феномен церковных распри // Русская устная речь: материалы междунар. науч. конф. «Баранниковские чтения. Устная речь: русская диалектная и разговорно-просторечная культура общения» и межвузовского совещания «Проблемы создания и использования диалектологического корпусов» (Саратов, СГУ, 15–17 ноября 2010 г.). — Саратов: ИЦ «Наука», 2011. — С. 13–15.
- Бекасова Е. Н. Синдром «единый аз» и творчество старообрядцев / Е. Н. Бекасова: V Житниковские чтения. Межкультурные коммуникации в когнитивном аспекте (Челябинск, 28–29 мая 2001 г.). — Челябинск, 2001. — С. 116–122.
- Бекасова Е. Н. б) Уроки истории: «Великий раздор» как результат книжно-обрядовых исправлений в XVII в. // Российская нация: этнокультурное многообразие в гражданском единстве: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. — Оренбург, 2011. — С. 216–223.
- Гоголь Н. В. Собрание сочинений в девяти томах. Т. 1–2. — М.: Русская книга, 1994.
- Гридина Т. А. Приколы «Русского радио»: новые жанры медиадискурса в свете традиционной смеховой культуры // Политическая лингвистика. — 2014. — №2. — С. 34–38.

Гусейнов Г. «Сколько ни таимничай, а будет сказать» // Знание — сила. — 1989. — № 1. — С. 73–79.

Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т. — М.: Русский язык, 2000.

Жельвис В. И. Поле брани: сквернословие как социальная проблема. — М.: НИЦ Ладомир, 1997.

Забелин И. Е. Домашний быт русских царей в XVI и XVII столетиях. Книга первая. Государев двор, или дворец. — М.: Книга, 1990 (Историко-литературный архив).

Колесов В. В. Древняя Русь: наследие в слове. В 5 кн. Кн. 3: Бытие и быт. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. (Филология и культура).

Коновалова Н. И. Сакральный текст как лингвокультурный феномен: моногр. — Екатеринбург, 2007.

Коновалова Н. И. Модель описания культурной семантики языковых единиц в словаре // Педагогическое образование и наука. — 2012. — № 11. — С. 18–20.

Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений: в X т. Т. VII. Труды по филологии. М.; Л.: Изд. АН СССР, 1952.

Повесть временных лет по Лаврентьевскому списку 1377 г. / подготовка текста, перевод, статьи и коммента-

рии Д. С. Лихачёва. — изд-е 2-е, испр. доп. — СПб.: Наука, 1996.

Потебня А. А. Мысль и язык. — 3-е издание. Харьков: Типография Мирный труд, Девичья улица, № 14-й, 1913.

СлРЯ XI–XVII — Словарь русского языка XI–XVII вв. — Вып. 1 (А–Б). — М.: Наука, 1975.

СлРЯ XVIII — Словарь русского языка XVIII в. — Вып. 2. Безпристрастный–Вейэр. Л.: Наука. Ленингр. отделение, 1985.

Старикова Н. Н. Этнические проблемы современной Словакии и их воплощение в литературе // Славянский альманах 2013. — М.: Индрика, 2014. — С. 291–300.

Успенский Б. А. «Заветные сказки» А. Н. Афанасьева // Анти-мир русской культуры: Язык. Фольклор. Литература. — М.: НИЦ «Ладомир», 1996.

Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4-х т. / пер. с немецкого и доп. О. Н. Трубачёва / под ред. Б. А. Ларина. СПб., 1996.

Шанский Н. М., Боброва Т. А. Этимологический словарь русского языка. — М.: Прозерпина, 1994.

Данные об авторе

Бекасова Елена Николаевна — доктор филологических наук, профессор Оренбургского государственного педагогического университета.

Адрес: 460000, г. Оренбург, ул. Советская 19.

E-mail: bekasova@mail.ru

About the author

Bekasova Elena Nikolaevna is a Doctor of Philology, Professor of Orenburg State Pedagogical University (Orenburg).

УДК 811.161.1'42
ББК Ш141.12-51

И. А. Гончар
Санкт-Петербург, Россия

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ИНФОГРАФИКИ: СПЕЦИФИКА ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ВИДЕОГРАММ «РОССИЯ В ЦИФРАХ»)

Аннотация. В статье рассматриваются варианты вербализации инфографики в зависимости от интенции говорящего и характера визуальной информации. Визуальная информация характеризуется на двух уровнях семантики текста: содержания и смысла.

Ключевые слова: текст, инфографика, *визуальный поворот*, механизм вербализации.

I. A. Gonchar
St Petersburg, Russia

INFOGRAPHICS VERBALIZATION: SPECIAL FEATURES OF TEXT FORMATION (BASED ON «RUSSIA IN NUMBERS» VIDEOGRAMS)

Abstract. The article deals with different ways to verbalize infographics depending on the speaker's intention and the type of visual information. Visual information is described at the two levels of text semantics: contents and sense.

Keywords: test, infographics, *visual turn*, verbalization mechanism.

В последнее время в научный обиход учёных-гуманитариев (философов, социологов, культурологов, антропологов и т. д.: Крышталева 2015; Пирогов 2013; Круткин 2012; Храпова, Земцова 2007 и др.), чьи интересы развернулись в сторону визуальных исследований, вошел термин *визуальный поворот*, который обозначает переход науки к изучению визуальности, пришедшему на смену *лингвистическому повороту*, на протяжении XX века признававшему язык всему началом. Исследование *визуальных образов*, как утверждает С. В. Пирогов, основывается на анализе другого, в отличие от категориально-мыслительного, доминирующего в лингвистических наблюдениях, опыта — *перцептивного* [Пирогов 2013: 124]. Однако это, по мнению специалистов, не «закрывает» язык, а лишь оспаривает его доминирующую роль. Тем более что интерпретация «картинки» включает «работу мышления по концептуализации сенсорных данных: объяснение образа всегда существует в **текстуальной форме** (выделено нами — И.Г.) <...> [Там же: 127].

Материал нашего исследования связан именно с восприятием, вербализацией и интерпретацией «картинки» — речь пойдет о инфографике. Приведем краткую справку о ней.

Инфографика (от лат. *informatio* — осведомление, разъяснение, изложение; и греч. *γραφικος* — письменный, от греч. *γραφω* — пишу) — это альтернативный способ подачи информации, данных и знаний. Спектр её применения огромен: география, журналистика, образование, статистика, технические тексты. Инфографика способна не только организовать большие объёмы информации, но и более наглядно показать соотношение предметов и фактов во времени и пространстве, а также продемонстрировать тенденции. Инфографика — это мощный инст-

румент для более глубокого понимания информации. Она делает работу более точной и достоверной.

Инфографикой можно назвать любое сочетание текста и графики, созданное с намерением изложить ту или иную историю, донести тот или иной факт. Инфографика работает там, где нужно показать устройство и алгоритм работы чего-либо, соотношение предметов и фактов во времени и пространстве, продемонстрировать тенденцию, показать как что выглядит, организовать большие объёмы сложной информации и представить их быстро, чётко и наглядно.

Поиск способов оптимальной подачи информации в последние годы привел к своего рода *взрыву визуальных практик*, в которых визуальный образ доминирует над вербализованными способами передачи информации. Мы живем в мире картинок и визуальных образов, в круг которых, разумеется, входит и инфографика. Тем не менее, несмотря на визуальный поворот, все эти образы — яркие, запоминающиеся, воздействующие — не исключают процесса их вербализации, связывая визуальный поворот с лингвистическими исследованиями.

В данном случае исследованию подвергается особый вид инфографики, которую можно регулярно видеть на телевизионном канале «Россия 24». Это видеоролики, представляющие собой связанные единой темой сменяющиеся в течение не более минуты (от 30 до 50 сек.) кадры. С 2008 года (начало проекта) в эфир вышло более 1 000 видеороликов, освещающих важные факты экономической, социальной и политической жизни России и мира.

В каком отношении данные видеogramмы могут быть интересны лингвисту?

Прежде всего, тем, что мы, очевидно, имеем дело с материалом, который можно анализировать в терминах лингвистики, поскольку это — текст. Неважно, каким термином при этом мы будем оперировать: *поликодовый*, *несплошной*, *изовербальный*, *креолизованный* и т. д. В нашей статье «Несплошной

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта «Типология текста: от составляющих к динамике их взаимодействия», 13-04-00439, 2013–2015 годы.

текст: медийная видеोगрамма и ее лингвистический компонент» было высказано предложение считать данный текст, например, частным случаем креолизованного и больше к этому вопросу не возвращаться [Гончар 2014: 71].

На неприемлемость и непродуктивность пространственного противопоставления инфографики и вербального текста указывает М. Концевой. [Концевой 2012]. Таким образом, рассмотрение такого рода феномена в системе координат лингвистики, несомненно, перспективная исследовательская задача.

В данном случае нас интересует такой аспект работы с текстом инфографики, как ее языковая объективация, сопровождающая зрительное восприятие. Какова специфика текстопорождения в таком случае?

Восприятие возможно в 2-х режимах: зритель (реципиент) принимает и перерабатывает поступающую информацию «про себя», без выхода во внешнюю речь, либо «озвучивает» («описывает») то, что видит на экране телевизора. Логика подсказывает, что содержание вербализованной информации в обоих вариантах (во внешней и внутренней речи) должно быть идентичным, поскольку в ее основе лежит одно и то же визуализированное сообщение. Скрытую речемыслительную деятельность анализировать гораздо труднее. Именно поэтому мы предлагаем задуматься о том, в каких ситуациях инфографика материализуется во внешний вербальный текст и что он может из себя представлять.

Языковая / речевая «материализация», очевидно, будет зависеть от ряда условий. Во-первых, просмотр видеोगраммы может происходить коллективно, как при минимальном количестве зрителей, равно как и *большем*. Поскольку темы видеोगрамм всегда касаются самых актуальных сторон жизни (повышение цен на бензин, жильё, продукты, острых политических проблем и т. д.), можно предположить, что во внешнюю речь выйдет прежде всего *оценка*, причем из уст среднего обывателя (неспециалиста в данной области) в неформальной обстановке в сфере частной жизни, т. е. диалог / полилог будет представлять собой тип текста, принадлежащий разговорно-бытовому функциональному стилю речи, с главной интенцией *обмен мнениями* в соответствии с классификацией диалогов Н. Д. Арутюновой, которая исходит, прежде всего, из *целеориентированности* речевой деятельности субъекта [Арутюнова 1999: 649]. Предлагаем обозначить жанр такого общения как *диалог у телевизора*. Он великолепно воссоздан В. Высоцким в стихотворении с важным (говорящим) для нас названием «Диалог у телевизора» (— *Ой, Вань, гляди, какие карлики!*..). [Высоцкий 2003: 343].

Во-вторых, давайте представим, что преподаватель (средней школы, вуза и т. д.) хочет в рамках какой-либо определенной темы предложить учащимся описать (устно или письменно) зрительный образ, составляющий суть формы инфографики. В таком случае мы вправе ожидать текста-описания, степень адекватности и сложности которого будет находиться в прямой зависимости от уровня языковой / речевой компетентности учащегося. Описание

при этом может дополняться комментариями-рассуждениями, а также элементами повествования.

В-третьих, инфографика может присутствовать в учебно-научных презентациях в аудиториях самых различных специализаций: экологов, экономистов, социологов и т. д. Особенно он будет уместен на занятиях по страноведению России. Как дополнительный иллюстрирующий материал к научному докладу он потребует озвученного комментария, который может выполнять функцию и аргумента, и объяснения, и даже инструкции — в зависимости от интенции говорящего.

Не обойдем вниманием и еще один прикладной (учебный) аспект использования текстов инфографики (языковой объективации зрительных образов): они могут найти успешное применение в преподавании русского языка как иностранного на занятиях по обучению продуктивным видам речевой деятельности: говорению и письму.

Т. о., обозначив возможный круг включения инфографики в речевую коммуникацию, мы указали и на другой важный момент: натуральные тексты, порождаемые реципиентом при вербализации инфографики, будут весьма разнообразны в зависимости от ситуации общения и от интенции говорящего.

Итак, нас интересуют механизмы текстообразования, полноценное понимание которых невозможно без анализа семантической организации текста, а также анализа языковых средств, участвующих в её реализации.

Понимая текстообразование, с одной стороны, как линейную упорядоченность текста, как переход от одного предложения к другому, мы должны обратить особое внимание и на механизмы, направляющие *текст как систему*. Здесь на первый план выходят определенные семантические модели предложений, которые организуют каждый отдельный кадр целого визуального текста на уровне сложного синтаксического целого (ССЦ), обеспечивая переход от одной микротемы к другой. Именно кадрирование, сменяющие друг друга *кадры* видеоролика, организуют *видение* и определяют композиционную семантику порождаемого текста.

К актуальным *базовым* текстообразующим семантическим типам предложений, направляющим текст-описание инфографики, как показывают наблюдения, следует отнести следующие:

1) социально / политически / экономически значимый **объект и его абсолютная величина** / размер / количество / объём;

2) социально / политически / экономически значимый **объект и изменение его величины** / размера / количества / объёма **во времени и пространстве**;

3) социально / политически / экономически значимый **объект и его величина** / размер / количество / объём **в сопоставлении с другим аналогичным объектом**.

В зависимости от интенции говорящего, языковая объективация инфографики может приводить к порождению разного типа текстов, однако перечисленные семантические модели, характерные для текста-описания инфографики, составляют тот ми-

нимальный инвариантный модуль, который усложняется при порождении производных текстов других жанров на той же иконографической базе.

Высказанные нами соображения точно коррелируют с высказываниями авторов проекта. Так, руководитель компании «Меркатор» Андрей Скворцов в своей интернет-лекции «Увидел и понял» сказал, что без цифр, без количественной информации, которые составляют содержание видеоролика, «смотреть нечего». С другой стороны, директор проекта справедливо заявил, что у цифр должна



1. Тема видеограммы



2. Цифры в статике



3. Цифры в динамике

На первом кадре обозначена тема инфограммы. Мониторинг общественного мнения по значимым для страны сферам является важным фактором демократии и серьезным поводом для размышлений государственного менеджмента. Отношения России и Китая в сегодняшней геополитической ситуации очень важны, т. е. данный текст однозначно ситуативен.

Второй кадр дает «голые цифры»: количественную информацию результатов опроса ВЦИОМ. Характер языковой объективности этого кадра задан вопросом *Как вам кажется, кем сегодня является Китай для России?* Ремой конструируемого высказывания будет вербализация цифр (даем простейший вариант, могут быть другие):

Китай для России сегодня является стратегическим и экономическим партнером для 49% опрошенных. Китай для России сегодня является дружественным государством, союзником для 36% опрошенных. Китай для России сегодня является экономическим и политическим конкурентом для

8% опрошенных. Китай для России сегодня является враждебным государством для 1% опрошенных.

Данный кадр обслуживается первым семантическим типом предложения (объект и его величина): ментальный факт жизни российского общества (отношение к другой стране) и его количественное измерение «в душах».

Выводное знание: большинство россиян сегодня считают Китай стратегическим и экономическим партнером, а также — дружественным государством, союзником, что совпадает с генеральным внешнеполитическим вектором российских властей.

Речемыслительная работа с этим кадром в норме ограничивается уровнем **содержания**, констатацией факта.

Третий кадр, представляющий количественную информацию в динамике, в интервале десяти лет, заставит говорящего / пишущего оценить «историю» цифр, что в норме должно вылиться в высказывания:

Процент считающих Китай партнёром и союзником России за 10 лет вырос / возрос / увеличился / стал больше в полтора раза / на 29 пунктов.

Как можно заметить, семантика направляющей микротему структуры приобретает вид: объект и изменение его величины во времени.

Можно прогнозировать следующие вербализованные рефлексии по поводу информации третьего кадра (интерпретация, выводящая на **смыслы**):

Это свидетельствует об очевидной положительной динамике отношения русских к китайцам. Объяснения этому факту, вероятно, можно найти, с одной стороны, в новых крупных совместных взаимовыгодных проектах, появившихся именно в этот период, с другой — резким обострением отношений с Западом. Характер текста позволяет отнести его к рассуждению.

Разумеется, огромное значение для инфографики имеет вопрос легкости восприятия, что связано, прежде всего, с выбором визуальной формы подачи материала и отражается на механизмах вербализации.

ЛИТЕРАТУРА

Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. — М.: «Языки русской культуры», 1999. — I–XV. — 896 с.

Высоцкий В. С. Сочинения. В 2 т. Т. 1. Песни / сост., подгот. текста и ком. А. Крылов. — 16-е изд., стеретип. — М.: Локид-Пресс, 2003.

Данные об авторе:

Гончар Ирина Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет (Россия).

Адрес: 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб. 7-9.

E-mail: goncharia@mail.ru

About the author:

Gonchar Irina Aleksandrovna is a PhD, associate professor of St Petersburg State University (Russia).

Гончар И. А. Несплошной текст: медийная видеограмма и ее лингвистический компонент // Динамика языковых и культурных процессов в современной России: Материалы IV Конгресса «РОПРЯЛ» в рамках I Педагогического форума «Русский язык в современной школе» (Сочи, 1–2 ноября 2014): в 4 т. — СПб.: «РОПРЯЛ», 2014. — С. 71–75. — 1 т.

Концевой М. Интерактивная журналистская инфографика: феномен, тенденции и инструментарий // Жыццём і словам прысягаючы / под ред. В. І. Іўчанкава. — Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2012. — С. 298–307.

Круткин В. Л. Техногенные изображения в социальном познании // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2012. — Т. 15 — № 2. — С. 114–128 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://ecsocman.hse.ru/data/2013/02/24/1251425426/Krutkin_2012_2.pdf (дата обращения: 01.06.15).

Крышталева М. К. Визуальный опыт в аналитике современной культуры: дисс. ... канд. культурологи: 24.00.01. — СПб, 2015.

Пирогов С. В. Горизонты исследований визуального // Вестник Томского государственного университета Философия. Социология. Политология — 2013. — № 4 (24). — С. 124–131.

Скворцов А. Увидел и понял. Инфографика с Андреем Скворцовым [Электронный ресурс]. — Режим доступа: infogra.ru/infographics...skvortsov-uvidel-i-ponyal (дата обращения: 01.06.2015).

УДК 811.161.1'42
ББК Ш141.12-51

И. В. Реброва
Санкт-Петербург, Россия

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ РОССИЙСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ЖАНРЕ РЕЦЕНЗИИ СЕТЕВЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ЖУРНАЛОВ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Аннотация. В статье анализируются тексты рецензий сетевых «толстых» журналов, вокруг которых группируется социальная группа «российская интеллигенция». С учётом «грамматики конструкций» (Construction Grammar) выделяются стабильные структурные компоненты жанра со значением информации и оценки, а также его подвижные структурные компоненты: функционально-семантические типы речи. В результате делается вывод о влиянии интернет-пространства как на подвижные, так и стабильные структуры жанра, на язык рецензии; описываются способы выражения речевого поведения рецензента, представителя российской интеллигенции, и две ступени рефлексии; выявляются важные импликатуры в структуре жанра, связанные с мировоззренческими ценностями и оценками социума, указывается прикладное значение результатов анализа при обучении чтению и анализу текста.

Ключевые слова: речевое поведение, «грамматика конструкций», рецензия, жанр, тип текста, функционально-семантический тип речи.

I. V. Rebrova
St Petersburg, Russia

THE COMMUNICATIVE BEHAVIOUR OF THE RUSSIAN INTELLIGENTSIA AND ITS REFLECTION IN REVIEWS, AS A GENRE, PUBLISHED IN ONLINE LITERARY JOURNALS ABROAD

Abstract. This article analyzes reviews published in online literary journals associated with the «Russian intelligentsia» as a social group. Using «construction grammar», it identifies the stable structural components of reviews as a genre that are important for communicating information and values, as well as the genre's mobile structural components, that is, the functional-semantic types of speech. Through its analysis of these stable and mobile structures, it examines the influence of the Internet and virtual space on the language of reviews. This article describes the means of expression that constitute the communicative behaviour of reviewers, who — in a second level of reflection — are also viewed as representatives of the Russian intelligentsia. It identifies the important implicatures in the genre's structure, which constitute the Weltanschauungen and values of this social group. This article highlights the importance of this research for teaching textual understanding and analysis.

Keywords: communicative behaviour as a construct, «construction grammar», review, genre, type of text, functional-semantic type of speech.

Литературные «толстые» журналы играют важную роль в русской истории и культуре с момента своего основания и на протяжении всего XX столетия [Скарлыгина 2008, 2010, Говорухина 2010 и др.]. Эти издания можно считать «своего рода моделью литературной и общественной коммуникации в России» [Менцель 2006: 130], «центрами консолидации сил российской интеллигенции» [Шильникова 2008: 68], формирующими её взгляды. «Можно даже сказать, что такое уникальное социально-нравственное образование, как российская интеллигенция со всеми её достоинствами и недостатками, есть прямой плод деятельности русской литературы и журналистики, прежде всего "толстых журналов"» [Лакшин 1994: 107].

Несмотря на то, что в связи с утратой критикой своих социальных позиций, на рубеже веков снизилась и роль литературных журналов [Кукулин, Липовецкий 2011: 721], эти издания смогли пережить тяжёлые времена [Шильникова 2008]. Они сегодня существуют в России и за её пределами в двух форматах: в бумажном и сетевом.

«Жизнь» в Интернете в режиме on-line переводит тексты различных жанров литературного журнала в разряд «экранных», «дисплейных» (В. Г. Костомаров), что влияет на их восприятие и вещественную форму. Ср.: «Наличие разных форм реализации и воплощения текста перестраивает наше языковое существование, создает новые разновидности функционирования языка и новые их соотношения, меняет направления языкового прогресса» [Костомаров 2014: 5], а также, на наш взгляд, даёт новый ракурс анализа в области лингвистики текста/дискурса, социолингвистики, diaspora studies.

Язык, литература, Интернет являются важными механизмами формирования антропологической идентичности [Прохорова 2014]. Рассмотрение не только этноса в целом, но и определённого социума «позволяет по-новому взглянуть на историю метрополии, поскольку многие элементы устройства общества отражаются в диаспоре в концентрированном виде: с позиции живущих в диаспоре людей, она выступает «депозитарием» культурных кодов, идеологием и ценностей, которые были присущи потерянной исторической родине и должны быть сохранены» [Прохорова 2014: 13]. В этой связи «толстые» журналы становятся важным документом диаспоральной идентичности и «хранителем» тех ми-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13 – 04 – 00439 «Типология текста: от составляющих к динамике их взаимодействия»).

ровоззренческих ценностей, которые остаются неизменными для социальной группы «российская интеллигенция».

Цель статьи: с учётом современных методов лингвистики текста, теории речевых жанров, конструктивистского подхода в лингвистике — «грамматики конструкций» [Томаселло 2011], двигаясь в процессе анализа *от жанрово-структурных компонентов, составляющих денотативную основу жанра, к их языковому/речевому наполнению — к содержательному/смысловому пространству части/целого текста*, выявить способы экспликации речевого поведения в границах жанра, а также обозначить те когнитивные единицы, которые хранятся в коллективной памяти российской интеллигенции и формируют имплицатуры текста, которые должны учитываться в процессе его интерпретации.

Материалом для статьи послужили рецензии, существующие не только в сетевом, но и в бумажном формате таких эмигрантских изданий, как: а) «*Новый берег*» (НБ) (Дания, издаётся с 2003 года, рубрика «Отзывы. Рецензии. Мнения»); б) «*Эмигрантская лира*» (ЭЛ) (Бельгия издаётся с 2013 года, рубрики: «В поле зрения "Эмигрантской лиры"», «Рецензии 2014 года»); в) «*Зарубежные записки*» (ЗЗ) (до 2009 года — только ФРГ, ФРГ-Россия, с 2013 года, рубрика «Книжная полка»). «ЗЗ» издаётся в России, поэтому отражает также тенденции российских «толстых» журналов и привлекается для проверки полученных результатов. Зарубежные издания прекрасно ориентируются в российской издательской и печатной продукции. Объём статьи не позволяет рассмотреть примеры из других эмигрантских изданий, которые также были использованы в процессе анализа.

Прежде чем перейти к анализу структурных и языковых компонентов рецензии, остановимся на термине *речевое поведение* (РП), который не получил однозначного толкования в современной лингвистике. См. в: [Г. Г. Винокур, Н. И. Формановская, М. Р. Шумарина, Н. П. Перфильева, Т. А. Чеботникова, И. М. Вознесенская, Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин, В. И. Карасик, М. Ю. Сидорова и др.]. Суммируя уже известные подходы, а также учитывая направления лингвистики текста и дискурса, прагматические исследования, в настоящей статье данное понятие наполняется следующим содержанием: **РП** — это 1) социопсихологический феномен [Винокур 1993]; 2) «осознанная и неосознанная система поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека» [Карасик 2004: 8], принадлежащего к социуму/диаспоре; 3) действия, мысли, ценностные установки говорящего, которые эксплицированы в определённом типе текста/жанре знаками различных семиотических систем; 4) личностные характеристики говорящего/слушающего (его языковые и когнитивные знания, психологические особенности). Термины *коммуникативное поведение* и *речевое поведение* в данной статье понимаются как синонимы.

Далее рассмотрим проявление речевого поведения в литературной рецензии, которая представляет собой особый жанр в составе «толстого жур-

нала» [Колядич, Капица 2010; Башкатова 2013, Крылов 2014 и др.]. На основании двух критериев «информация» и «оценка» выделим жанрообразующие признаки и характеристики и дадим определение жанра: **рецензия** — это речевой жанр, тип текста, имеющий гипертему, допускающий определённую степень свободы и включающий содержательно-структурные компоненты, во-первых, на основании критерия «**информация**»: 1) выход в свет книги: «автор, название книги, место издания, название издательства и год издания, количество страниц» или «кто? — что? — где? — когда? — сколько страниц?»; 2) «тема»; 3) «пересказ содержания, сюжета», который может включать повествование о действиях героев, анализ их поведения и пр.; во-вторых, на основании критерия «**оценка**»: 4) оценочный компонент, передающий отношение критика к писателю и к его произведению. Таким образом, «грамматика конструкций» позволяет по-новому рассмотреть рецензию как жанр и с учётом его специфики включить информативные и оценочные компоненты, отражающие речевое поведение рецензента и способы его выражения, в денотативную основу (см. подробнее: [Реброва 2013б]), принимая во внимание теорию речевых жанров.

Обратимся к заголовку как жанрообразующему компоненту со стандартным набором таких структурно-содержательных единиц, как: «**автор рецензии — автор книги, название книги, место издания, название издательства и год издания — количество страниц**» с целью выявления речевого поведения (см. подробнее: [Реброва 2013а]). Ниже сохраняем способ подачи материала в сетевом издании «толстого» журнала с его традиционными рубриками, но без использования цветовых и особых нестандартных шрифтовых выделений:

В ПОЛЕ ЗРЕНИЯ «ЭМИГРАНТСКОЙ ЛИРЫ»

Ирина МАШИНСКАЯ (США)

Родилась в Москве, окончила географический факультет и аспирантуру МГУ; специализировалась в области палеоклиматологии и общей теории ландшафта. Дебютировала как поэт в 1984 году в составе неофициальной литературной группы «Сокольники». Основатель и первый руководитель московской детской литературной студии «Снегирь». В 1991 эмигрировала в США. <...>

РЕЦЕНЗИИ НА КНИГИ 2014 ГОДА

Руслан Комадей. Парад рыб. — New York: Ailuros Publishing, 2014 — 61 с. [ЭЛ, 2014, 4 (8)]

Рецензент указан в начале текста: *Ирина Машинская*, а в скобках даётся место его проживания — *США*. Несмотря на особую «дисплейную» реализацию заголовка он содержит такие традиционные облигаторные компоненты, как *имя автора, название книги, место и год издания, название издательства, количество страниц*. В то же время размещение текста в Интернете, выведение его на экран не может не отразиться на языковой стороне: «Перевод текста из одного оформления в другое всегда влечёт за собой известное его видоизменение, смена формы есть в какой-то мере изменение паралингвистической и языковой его стороны» [Косто-

маров 2014: 36]. Наш анализ показывает, что видоизменение текста под воздействием Интернета влияет не только на языковую, но и на содержательную его сторону.

Так, например, языковые единицы, топонимы *США — Москва* (содержится в разделе сведений об авторе) — *New York: Ailuros Publishing*, — не только свидетельствуют о наличии стабильных жанрообразующих компонентов в тексте рецензии, но и об импликациях, которые выявляются при рассмотрении рецепции этого текста читателем, то есть с учётом «фактора адресата». Из информации заголовка становится ясно, что книга вышла в свет в Нью-Йорке, рецензент проживает в США (напомним, что журнал издаётся в Бельгии) и пишет о книге бывшего соотечественника, который родился на Камчатке и в настоящее время живёт в Екатеринбурге и Нижнем Тагиле. Читатель (житель как метрополии, так и диаспоры) может погружаться в рецензию с экрана своего компьютера и находиться при этом в любой точке земного шара. Диалог «рецензент — автор книги — читатель» расширяет географические границы, создаёт у читателя чувство, что люди, имеющие с ним общие взгляды, живут в разных точках планеты. На паралингвистическом уровне это усиливается оппозицией *кириллица/латиница*, которая не является антагонистической, а способствует интеграции и автора рецензии, и книги, и читателя в единое диалогическое пространство.

Текст настраивает адресата на эмоциональную оценку рецензии и рецензируемой книги, что также усиливается гипертекстовыми включениями. В нашем примере элементом гипертекста становится постраничная сноска: *'Информация об авторе опубликована в разделе «Редакция»*. Читатель по этой ссылке может не только перейти в указанный раздел, но и при желании обратиться к другим произведениям Ирины Машинской, проанализировать тексты о поэте, созданные иными рецензентами, а также обратиться к произведениям самого Руслана Комадея, которые можно найти в Сети: в «Журнальном зале» и на других литературных порталах.

«Дисплейная» экспликация заголовочного структурного компонента свидетельствует о синкретизме жанров: о соединении жанра биографии и жанра рецензии. Биография рецензента фактически разрывает заголовок. Такая композиция не только даёт представление об авторе рецензии, который и сам является поэтом, но и расширяет границы диалога. Следовательно, уже графическая презентация текста настраивает адресата одновременно на восприятие информации и на её оценку, отражает речевое поведение рецензента. Заголовок, сильная позиция текста, позволяет адресату рецензии расширить содержательную сторону целого текста благодаря гипертекстовым возможностям Интернета.

При презентации заголовка рецензии в «толстых» журналах встречается (это зависит и от традиций самого журнала) вариант, когда текст композиционно начинается с имени и фамилии рецензента, а потом идёт название текста, которое ему даёт сам автор текста и которое является заголовком рецензии, а не рецензируемой книги. Например, «Сила

мощная и непредсказуемая». В сетевом издании важную роль при восприятии текста читателем также играет шрифтовое и цветовое выделение этих компонентов, которое в данном ниже примере отсутствует, но есть в сетевом представлении заголовка. Кроме того, в этом структурно-содержательном компоненте может отсутствовать одна из его составляющих, например, количество страниц. Ср. рецензии журнала «Новый берег»:

Лев Бердников

Сила мощная и непредсказуемая

Рецензия на книгу Ольги Исаевой «В Новом свете»

(*Нью-Йорк: Библиотека журнала «Стороны света», 2009*). Уже в названии всего текста рецензии, в сильной позиции текста, содержится оценка книги Ольги Исаевой «В новом свете» в форме *de re*, которая эксплицитно выражает мнение рецензента. Эта оценка строится по схеме «субъект-предикат», «определяемое — определение» [Вольф 2002 (1985) 2002: 14]. При этом в позиции определения обычно находятся прилагательные или наречия (см. примеры последних ниже). Использование прилагательных *мощная* и *непредсказуемая* в частнооценочном положительном значении [Арутюнова 1999] и вынесение существительного *сила* в начало фразы (что тоже делает его оценочным) настраивает читателя на эмоциональное восприятие текста.

Таким образом, уже на уровне заголовочного компонента в структуре текста проявляется речевое поведение рецензента, которое зависит от специфики жанра (стабильный набор компонентов) и от прагматических установок, от когнитивных знаний читателя (в данном случае на жанровые особенности рецензии как типа текста и его традиционного представления) и от презентации текста в Интернете (вывод на экран, вербальные и невербальные компоненты), а также от возможности общения в виртуальном пространстве и от идиостиля рецензента. «Дисплейный» текст позволяет говорить о синтетичности жанра, который органически соединяет в своих границах рецензию и биографию её автора. Важную информацию заголовки дают о темах, которые актуальны для «толстых» журналов, а соответственно, для читателя. Заголовочный компонент рецензии демонстрирует двуслойность оценки, которая входит одновременно и в оценочную, и в информативную часть. Следовательно, можно говорить о единицах с двумя различными моделями функционирования: 1) функционирование языковых средств, выраженных жёстким набором единиц, которые тем не менее приобретают особые свойства под влиянием сетевого формата и традиций издания; 2) функционирование языковых средств, имеющих гибкую структуру реализации в текстовом фрагменте и оказывающих влияние на структуру и содержание жанра (см. также о типовых ситуациях жёсткой и нежёсткой структуры [Китайгородская, Розанова 2010]).

Далее рассмотрим ещё один информативный компонент, входящий в 2) «содержание рецензии» (в статье рассматриваются не все информативные части) и повествующий о поэте Руслане Комадее и о

его стихах: *Комадей хорошо видит в сумерках, в темноте. В потёмках зрачок расширяется. У Комадея огромный зрачок и отличное ухо — большая редкость в современной поэзии. «Рыбы в потёмках ветрены но скуласты / заморозь года сходится на потом / отроки виснут десницами и от лязга / в лужах накапливается потолок»* / [ЭЛ, 2014, 4 (8)] (здесь и далее подчёркнуто нами — И. Р.)

В рецензии, уже упоминавшейся выше, Ирина Машинская характеризует автора, живущего в России, и подкрепляет свой анализ цитатой из его стихов. В целом этот структурно-содержательный компонент текста представляет собой рассуждение, включающее описание характеристик поэта; цитату, содержащую образные картины и предметы, которые повествуют о деталях и могут быть свёрнуты в цепочку номинаций. Эта цепочка выстраивается в сознании читателя при восприятии текста: *рыбы, заморозь года, отроки, в лужах потолок*. Видение мира, его картин, предметов представлено читателю с позиции лирического героя и рецензента, который намеренно строит текст таким образом. Лексика фрагмента содержит семы 'зрение': *видит*, 'свет': *зрачок*, 'слух': *ухо* и противопоставлена лексемам *темнота, потёмки* с семой 'отсутствие света', а также слову *сумерки*, которое занимает промежуточное положение между светом и темнотой. Такое построение текста отражает особый способ выражения речевого поведения при оценке таланта Руслана Комадея, а также подчёркивает специфику идиостилии Ирины Машинской, её талант критика.

Описывая наличие особого зрения и слуха у этого автора, Ирина Машинская тем самым высоко оценивает его как поэта, что подтверждается в дальнейшем в оценочной части рецензии (см. ниже). Таким образом, хотя данный фрагмент содержит языковые единицы (существительные с предметным значением), которые обычно являются элементом описания, он служит не просто для пересказа и характеристики поэта, а для рассуждения и вывода: *Большая редкость в современной поэзии*. На наш взгляд, именно возможность вычленения этих номинаций читателем — важный аспект при восприятии текста и его интерпретации. Кроме того, большую роль в интерпретационном процессе играет совпадение оценок у рецензента и читателя на человеческую сущность, на природу человека. Речевое поведение автора представлено в форме рассуждения на тему женской сущности и входит в структурно-содержательный информативный компонент, передающий информацию о героях произведения.

Критик и автор книги могут находиться в разном географическом пространстве. Так, «поэт, прозаик, эссеист, ветеран-афганец. Член Союза писателей России, Союза писателей XXI века» [33 2014, № 26] Александр Карпенко, живущий в Москве, рассуждает и о женских образах писательницы-эмигрантки Инны Иохвидович, живущей в Штутгарте: *Женщин, подобных героиням Иохвидович, способных вспыхивать необузданной страстью к первому встречному, не так много. Но литература часто интересуется не типажам, а исключениями из общего правила. Теперь мы знаем из рассказов*

Инны, что одиночество темпераментной женщины не похоже на другие виды женского одиночества [33, 2014, № 24]. Здесь, как и в предыдущем примере, проявляется идиостиль автора, использование образных средств, метафор: *вспыхивать необузданной страстью*, инверсий (существительное *женщин* выносится в начало фразы); конструкций разговорного синтаксиса: *не так мало*.

С другой стороны, в этом тексте встречаются типичные клишированные книжные конструкции, характерные для жанра рецензии: *подобные кому? литература интересуется чем?*. Отметим, что в других рецензиях этого же автора активно используются традиционные клише, метатекстовые конструкции, необходимые для пересказа содержания и описания действий писателя и его героев: *действие происходит, речь идет о, автор анализирует, рассматривает и пр.* (см. рецензию на книгу Паолы Волковой [33, 2014, № 26]).

Таким образом, можно говорить о том, что внутри жанрообразующих компонентов информативной части происходит отклонение от нормы текста, от его жёсткой структуры, что проявляется в речевом поведении рецензентов.

Далее рассмотрим жанрообразующий структурный компонент, передающий оценочное содержание. Оценка может быть выражена не только в форме *de re*, но и в форме *de dicto* по схеме: *модусдиктум*. [Вольф 2002]. Обычно в позиции модуса находятся конструкции: *я полагаю, я считаю, что и др.* Ср. в рецензии Абрама Куника на книгу Людмилы Улицкой «Зелёный шатёр»: *Я полагаю, что эти «полуправда» или «правда не до конца» появились именно от непонимания природы искусства. Это и убило книгу. Сколько бы благородных «месседжей» Улицкая ни пыталась послать, сколько бы метафор и стилистических находок ни было в ее тексте (а они, безусловно, есть), по точному определению Натальи Ивановой, у неё получился «самодонос интеллигенции»* [НБ, № 40, 2013].

Отметим, что эксплицитно выраженный модус связывается с сильной позицией текста, с заголовком «Дети Улицкой», создаёт негативную оценку книги, что усиливается лексемой *полуправда* и конструкцией *«правда не до конца»*. Оценка создаётся на уровне всего фрагмента и строится на оппозиции *положительное / отрицательное*. В правую часть попадают словосочетания *благородный «месседж»* (заметим, что заимствованное слово взято в кавычки из-за его стилистической «чуждости» в данном контексте), *стилистические находки*, лексема *метафоры*, модальное слово *безусловно*, которые также формируют оценку и авторскую позицию, а в левую — цитата *«самодонос интеллигенции»*. Рецензент заимствует эту цитату у Натальи Ивановой. Мнение авторитетного критика и заместителя главного редактора «толстого» российского журнала «Знамя» усиливает негативную оценку книги, подчёркивает правоту рецензента и его единомышленников.

Абрам Куник считает, что так видит интеллигенцию, шестидесятников, Людмила Улицкая, а не другие представители умственного труда. Различия во взглядах проявляет оппозицию *её / не её дети*. В

правую часть оппозиции входит рецензент, и Наталья Иванова, и потенциальный идеальный читатель, разделяющий взгляды автора рецензии. Слово *дети* используется в переносном значении и в контексте рецензии получает дополнительные коннотации: □ взгляды на интеллигенцию, на шестидесятников □. Противопоставление *мои / не мои взгляды* позволяет говорить о том, что речь в тексте идёт не только о содержании книги, но и о самом понятии *российская интеллигенция*. Следовательно, оценка даётся не только и не столько книге Людмилы Улицкой, сколько шестидесятикам как таковым и социальной группе. Обсуждение этой темы характерно для «толстых» журналов и метрополии, и эмиграции на протяжении долгого исторического периода.

Таким образом, несмотря на открытость оценки *de dicto*, которая эксплицирована на языковом уровне, во фрагменте обнаруживаются импликатуры, связанные с понятием *интеллигенция* и *диссиденты-шестидесятники*. Абрам Куник ведёт дискуссию не только с Людмилой Улицкой, но и с теми читателями, которые, возможно, разделяют её взгляды.

Модусная часть оценки в форме *de dicto* может опускаться. Ср. в оценочном жанрообразующем компоненте рецензии, написанной Александром Карпенко: *Инне Иохвидович удалось несколько раз меня удивить*. Мы можем легко восстановить первую фразу: *Я считаю, что ...* и добавить пропозицию. Отсутствие первой части абсолютно легко объяснимо, так как рецензент в этом фрагменте открыто проявляет авторское «я». Эмоциональная авторская оценка создаётся за счёт: а) конструкций разговорного синтаксиса, б) открытого использования личного местоимения *я* в именит. и косвенных падежах (что свидетельствует не только о позиции автора, но и об изменениях в норме текста *я / мы*); в) вводных слов: *правда*; г) повествование о собственных действиях, переданных глаголами прош. вр. сов. вида: *начал читать, воскликнул*; д) нестандартные способы выражения оценки: восклицательные конструкции и единицы разговорного синтаксиса *Ничего лишнего!*: *Я начал читать с первого и последнего рассказа и невольно воскликнул: «Какая чистая, пронзительная лирика!» Проза Инны Иохвидович — «умная, хорошо сбалансированная и драматургически выстроенная. Ничего лишнего! Меня, правда, немного покоробил «всему миру угрожающий СССР», но, в конце концов, мысли автора могут «не совпадать» с мыслями его героев. А уж мысли читателя — тем более»* [33, 2014, № 24].

В то же время автор использует характерный набор оценочных прилагательных, которые составляют оценку *de re* и присущи языку рецензии: *чистая, пронзительная (лирика), умная, сбалансированная и драматургически выстроенная проза*. Эти языковые единицы встраиваются в авторский нарратив, в собственное повествование, связанное с восприятием книги. Соединение оценки книги и повествования о собственных действиях рецензента эксплицированы языковыми средствами, соединяют клишированные книжные конструкции (в том числе в трансформированном виде): *«не совпадать с мыслями героев», «всему миру угрожающий СССР»* и

единицы разговорной речи: *покоробил, ничего лишнего*. Такое чередование характерно для публицистического стиля с его открытым выражением авторского «я».

Наличие этих конструкций—«отступлений» от жёсткой текстовой нормы позволяет говорить о зарождающейся тенденции более свободного использования языковых средств в границах жанра. Эта тенденция вписывается в общие языковые процессы, происходящие в современном русском языке (в том числе его письменной разновидности) под влиянием интернет-коммуникации [см. Мечковская 2006].

Несмотря на открытость позиции автора в тексте вновь обнаруживаются импликации, которые отсылают читателей к оценке общего исторического прошлого и основаны на общих когнитивных знаниях. Тем самым оценка даётся уже Советскому Союзу (ср. с интеллигенцией), а не тому мнению об СССР, которое разделяют герои Инны Иохвидович. Различия в оценках общего отечества, на наш взгляд, не ведут к противостоянию, позволяют вести диалог, что доказывают конструкции разговорного синтаксиса, которые усиливают диалогичность текста. Композиция фрагмента отражает речевое поведение автора, способного принять иную позицию и разделяющего плюрализм мнений.

В дальнейшем изложении обратимся к *комбинированным способам выражения оценки*, которая представлена в уже знакомой рецензии Ирины Машинской: *Стихи эти могут быть графически и синтаксически даны как угодно прозрачно и даже традиционно, но существование в них — всё через запятую и всё живое. Время — стиховое и наружи — если и движется самостоятельно, то движется, как большая вода, в которой вырисовываются Урал, увалы, коряги, Беринг, Чапаев, Седов... Проходят ночные составы — ранний Пастернак, ранний Мандельштам — вообще, всё раннее, дорасветное* [ЭЛ, 2014, 4 (8)].

В данном фрагменте содержится оценка *de re*, которая эксплицирована наречиями *прозрачно, традиционно*, прилагательным *живое*, а также нетрадиционным способом выражения оценки *через запятую*, что позволяет автору в метафорической форме передать сему движение. Это движение усиливается повтором местоимения *всё*: *«всё через запятую и всё живое»*. Автор использует приём параллелизма, где движение, динамичность, становится знаком и положительной оценкой поэзии Комадея. На языковом уровне семантика динамики передаётся за счёт лексики с семой движение: *движется, проходят, составы*. Это положительное «движение» в поэтическом тексте развивается параллельно динамической смене картин природы уральского пейзажа, которые на самом деле статичны.

Статические картины передаются существительными (собственными и нарицательными, референтно имеющими отсылку к явлениям природы): *Урал, увалы, коряги* движутся перед взором читателя в географическом и историческом пространстве. Последнее возникает по ассоциативной связи, на фоне пейзажа, и наполняется историческими персо-

нажами, эксплицированными на вербальном уровне именами собственными: *Беринг, Чапаев, Седов*. Эти личности дополняют картину «уральского» текстового колорита. Имена собственные расширяют своё значение, как и имена *Пастернак, Мандельштам*, которые, приобретая в этом текстовом фрагменте положительное оценочное значение, служат для оценки иного рода: для признания Руслана Комадея поэтом с большой буквы. Через имена великих поэтов проявляется речевое поведение рецензента, раскрываются не только его предпочтения в поэзии, но и отражаются взгляды социальной группы. Таким образом, положительная оценка всего произведения и творчества Комадея создается за счёт расширения семантики имён собственных. Несмотря на внешнюю синтетичность данного фрагмента, который может содержать как элементы описания, так и повествования, в нём раскрываются важные смыслы, связанные с мировидением российской интеллигенции.

Такое расширение значения имён собственных характерно и для других «толстых» журналов. Среди имён, которые были значимыми для шестидесятников и остаются знаковыми для сегодняшнего поколения интеллигенции имена *Мераба Мамардашвили, Андрея Тарковского, Паолы Волковой* [33, 2014, № 26] и *Льва Лосева* (см. ниже). Эти имена проводят границу *свой / чужой* внутри одного этноса и служат ориентирами не только в искусстве, но и в жизни, становясь «именами-идеями, символами» (З. Г. Минц), за которыми встаёт не только (и не столько) оценка личности писателя и его книги, но и оценка (портрет) всего поколения российской / советской интеллигенции с определёнными ценностными и мировоззренческими установками.

Мировоззренческие установки российской интеллигенции можно обнаружить в оценочной части рецензии Льва Бердникова на книгу Ольги Исаевой (и рецензент, и автор книги живут за пределами России): *«Настоящая моя Родина — русская литература. — говорит она, — Как другие, оказавшись на чужбине, с нежностью и благодарностью вспоминают своих родственников, так я вспоминаю любимых писателей и точно знаю, что дожила до этого момента, лишь благодаря неразрывной связи с ними». Пиетет к российской словесности с её высокими нравственными идеалами и обостренным вниманием к «маленькому» человеку подкреплён образом автора (она закончила факультет русского языка и литературы московского пединститута). Огромное духовное влияние оказал на Ольгу и недавно ушедший от нас замечательный поэт и филолог Лев Лосев... Как это ни парадоксально, но именно в Новом свете, на лекциях профессора Лосева, она настоящей поняла безграничные выразительные возможности русского слова* [НБ, 2009, № 25].

Речевое поведение Льва Бердникова проявляется в композиционном построении текста: отборе цитаты, которая демонстрирует общность взглядов рецензента и писательницы на русскую литературу. Если мы сопоставим этот фрагмент с заголовком «Сила мощная и непредсказуемая» (см. выше), который является сильной позицией текста, то вновь

увидим, что оценка таланта Ольги Исаевой даётся параллельно с её биографией (вновь подтверждается синтетичность, синкретизм жанра рецензии) и с оценкой русской литературы. Именно русская литература оценивается как мощная и непредсказуемая сила, которая продолжает жить вне России. Такая позиция сближает позицию сегодняшней интеллигенции, оказавшейся за пределами страны, с уставами и ориентирами русских эмигрантов первой волны, русскими писателями, которые были вынуждены уехать из России. Ср. мнение Д. С. Мережковского: *Ведь русская литература для нас, потерявших родину, родина последняя, все, чем Россия была и чем она будет* [Руль 1921, № 120].

Речевое поведение Льва Бердникова, представителя определенных мировоззренческих взглядов и установок, проявляется на фоне всего текста, отражает важные ценности и идеологемы, которые сохраняются за пределами России. Эта рецензия соединяет важные составляющие культурной идентичности русской интеллигенции и на вербальном уровне эксплицирована такими единицами: *настоящая моя Родина, русская литература, любимые писатели, российская словесность, маленький человек, образование, русский язык и литература, духовное влияние, филолог, безграничные возможности русского слова*. Именно эти составляющие свёрнуты в тексте до номинаций и могут быть расширены читателем за счёт собственных когнитивных «запасов», культурной памяти. Выявленные единицы коллективной культурной памяти являются объединяющими скрепами, которые также отражают антропологическую идентичность.

Эти знаки «рассыпаны» в тексте, обозначаются «штрихами», и могут представлять картины природы, исторических личностей и концептуальные понятия, важные для социальной группы «российская интеллигенция». Следует отметить, что рецензенту не нужно раскрывать содержание этих знаков, так как он заранее предполагает, какой информацией располагает читатель, поэтому он ограничивается только номинацией. Автор рецензии знает, что читатель «читает» этот культурный код. «Чем больше совместных знаний и предсказуемого контекста имеется у собеседников, тем более краткими по форме становятся их высказывания» [Томаселло 2011: 276]. Эти высказывания сопоставимы с кадрами-сегментами, о которых писал Ю. М. Лотман: «Сопоставление отдельных “кадров”-сегментов «активизирует многочисленность элементов плана содержания, придавая им значение дифференциальных признаков и тем самым суггестируя смысловое содержание» [Лотман 1998: 250–251].

Смысловое содержание выявляется в результате соположения фрагментов аргументирующего, повествовательного и описательного характера, то есть функционально-семантических типов речи (ФСТР) *описание, повествование и рассуждение*. ФСТР *описание, повествование, рассуждение* можно рассмотреть как простые речевые жанры [Баранов 1997], [Рогова 2013], которые входят в структуру рецензии как жанра более сложного порядка. ФСТР подвижны и выходят за границы жанра, их

смысловое содержание не связано непосредственно с анализом и интерпретацией рецензируемой книги как таковой. Это подсознательный диалог рецензента (см. ниже), который он ведёт в границах собственного сознания и проявляет себя не только как индивидуальная личность, но и как часть социума.

Следовательно, РП автора проявляется как в структурно-содержательных жанрообразующих компонентах (единицах жёсткой структуры), так и в ФСТР — подвижных компонентах текста (единицах гибкой структуры), отражающих свободу изложения и включающих важные ментальные составляющие. РП в структурных единицах жанра, в котором отражён диалог рецензента, ведущего диалог в границах собственного сознания, связан с двумя степенями рефлексии. «Рефлексия — это диалог сознания с самим собой <...> В деятельности рефлексии можно выделить две ступени. Первая из них, ближайшая к образу мира, обобщает социальный опыт и является своего рода рациональным *над-сознанием*, определяющим общую «игру по правилам», <...> Вторая же ступень рефлексии возвышается над первой как *сверх-сознание*, как отрицание первой, предоставляющее возможность для «игры-импровизации» [Борботько 2006: 83].

Проведенный анализ показал, что выявленные на основании критериев «информация» и «оценка» структурные компоненты, свидетельствуют о стабильности жанра, скрепляют его, именно они отражают рефлексии первой ступени. «Игра по правилам» обнаруживается в структурно-содержательных информативных и оценочных компонентах текста рецензии и на языковом уровне включает: клишированные конструкции метатекстового характера. Отступление от жёстких текстовых норм также возможно. Жёсткие структуры не исключают «игры-импровизации». В этом случае не нарушая и не разрушая полностью жесткие структуры жанра, они лишь по-иному, в более свободной языковой форме, эксплицитно выражают облигаторные единицы структурно-содержательных компонентов. Элемент импровизации проявляется: а) в идиостиле автора (метафоры, образные выражения); б) в конструкциях авторизации (местоимения, инверсии, восклицательные конструкции и др.).

С другой стороны, эксплицитное выражение рефлексии первой ступени и различные способы выражения речевого поведения зависят от «дисплейного» представления текста. В этом случае могут использоваться различные семиотические средства. Вывод текста на дисплей оказывает влияние и на рефлексии второй ступени, так как влияет на соположение различных ФСТР, что позволяет импровизировать не только рецензенту, но и читателю использовать возможности Интернета. Виртуальное пространство способно разрушить жанровые границы за счёт гипертекстуальных и интертекстуальных связей.

Влияние Интернета объясняет также синкретизм жанров, межжанровые вкрапления, ориентацию на устную речь, использование иностранных слов, включение элементов иного стиля. Эти тен-

денции характерны как для языка метрополии, так и диаспоры.

Имплицитные способы выражения речевого поведения и особых смыслов связаны с проявлением рефлексии второй ступени. Проанализированные тексты также свидетельствуют о том, что «импровизационная», вторая ступень рефлексии, отражает не только речевое поведение рецензента, но речевое поведение, а, соответственно, рефлексии, конкретного социума. Эта импровизация выходит за границы жесткой структуры и связана с функционально-семантическими типами речи (ФСТР). Именно на уровне ФСТР происходит максимальное отступление от жёсткой структуры текста. «Грамматика конструкций» позволяет выделить в границах ФСТР важные темы: *Россия, ее прошлое и настоящее, российская интеллигенция, русская классическая литература, современная русскоязычная литература в России и за её пределами, образование, русское слово, известные имена в русской культуре и искусстве*, которые в тексте рецензии не нуждаются в развёртывании, так как их обсуждение предполагает обращение к общим когнитивным знаниям.

Несмотря на новую дисплейную реализацию текстов рецензий и представление её содержания разными семиотическими средствами, выявленные составляющие коллективной памяти и сегодня продолжают оставаться значимыми для обсуждения в рамках одного социума. Именно обнаружение этих тем в рецензиях «толстых» журналов в границах ФСТР позволяют говорить о том, что структурные единицы становятся не только измерением кооперативной коммуникации, основанной на мотиве информировать собеседника и желания разделить с ним свои эмоции (фактически разделить эмоции с социальной группой) [Томаселло 2011: 276], но и измерением важных когнитивных составляющих диаспоры «российская интеллигенция». Эти компоненты текста активизируют в сознании и рецензента, и читателя ценностные представления и мировоззренческие установки определенной социальной группы.

Таким образом, речевое поведение выражается разными способами и связано с двумя степенями рефлексии, которая может быть выражена эксплицитно, и имплицитно. Стабильные компоненты демонстрируют жанровую компетенцию автора, а подвижные — проявляют его личность, его ценностные установки. Тем самым в этих содержательных и смысловых компонентах проявляется рефлексия и рецензента, и всей социальной группы. Именно русская литература, русский язык, перешедшие в виртуальное пространство, продолжают сохранять важные мировоззренческие установки, свидетельствуют об отражении в текстах рецензий важных культурных кодов, значимых для русского интеллигента и в XXI веке.

Выявленные когнитивные составляющие дают возможность уточнить содержания понятия социальной группы и констатировать, что понятие *российская интеллигенция* — термин условный, используется в «исключительно для себя, т. е. это самоопределение людей, относящих себя к "интели-

генции", средство символической консолидации, усиления групповой сплочённости ... его употребление предполагает сопровождающий аффективный жест, общие чувства "своих", "порядочных людей"» [Гудков, Дубин 2009: 107]. Эта «порядочность» предполагает плюрализм мнений и общие когнитивные знания, зафиксированные в коллективной памяти социума.

Проведенный анализ может иметь практическое значение. При обучении чтению, при работе с текстом в аудитории следует учитывать как стабильные компоненты жанра, так и его подвижные структуры. Учёт способов выражения речевого поведения и двух ступеней рефлексии позволяет интерпретировать текст как с позиций общих установок этноса, так и социальной группы, в коллективной памяти которой сложилась собственная иерархия ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. — М.: «Языки русской культуры», 1999. — 896 с.

Баранов А. Г. Когнитивность текста. К проблеме уровней абстракции речевой деятельности // Жанры речи. — Саратов: Колледж, 1997. — Вып. 1 — С. 4–12.

Баикатова А. Г. Литературная рецензия в контексте современных тенденций развития культуры: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 2013. — 25 с.

Борботько В. Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. — М.: КомКнига, 2006. — 288 с.

Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. — М.: Наука, 1993. — 172 с.

Вознесенская И. М. Речевой портрет участника интернет-форума // Интернет-пространство: речевой портрет пользователя: Коллективная монография / под ред. Т. И. Поповой. Авторы: Т. И. Попова, И. М. Вознесенская, Д. В. Колесова, В. М. Савотина. — СПб.: Эйдос, 2012. — 234 с. — С. 12–54.

Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Едиториал УРСС, 2002. — 280 с.

Гудков Л. Д., Дубин Б. В. Интеллигенция: Заметки о литературно-политических иллюзиях — 2-е изд., испр. и доп. — СПб.: Изд-во Ивана Либаха, 2009. — 304 с.

Говорухина Ю. А. Литературно-критический дискурс как открытая система // Вестник Томского университета. Филология. — 2010. — №2 (10). — С.58–67.

Карасик В. И. Язык социального статуса. — М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. — 333 с.

Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — М.: Гнозис, 2004 — 389 с.

Китайгородская М. В., Розанова Н. Н. Языковое существование современного горожанина: На материале языка Москвы. — М.: Языки славянских культур, 2010. — 496 с.

Колядич Т. М., Капица Ф. С. Русская проза XXI века в критике: рефлексия, оценки, методика описания: учеб. пособие / Ф. С. Капица, Т. М. Колядич. — М.: Флинта: Наука, 2010. — 360 с.

Костомаров В. Г. Рассуждение о формах текста в общении: учеб. пособие / В. Г. Костомаров. — М.: Флинта: Наука, 2014. — 96 с.

Крылов В. Н. Проблемы прагматики и поэтики жанра литературно-критической рецензии // Медиаскоп. Электронный научный журнал Факультета журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова. — 2014. — № 4. — Режим доступа: <http://mediascope.ru/node/72> (дата обращения 05.02.2015).

Кукулин И., Липовецкий М. Постсоветская критика и новый статус литературы в России // История русской литературной критики: советская и постсоветская эпохи / под ред. Е. Добренко, Г. Тиханова. — М.: Новое литературное обозрение, 2011. — 792 с. — С. 635–722.

Лакшин В. Я. Феномен «толстого» журнала в России как явление национальной культуры / В. Я. Лакшин // Берега культуры. — М.: МИРОС, 1994. — С. 104–111.

Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман // Об искусстве. — СПб: СПб-Искусство, 1998. — 704 с. — С. 14–288.

Менцель Б. Гражданская война слов. Российская литературная критика периода перестройки / пер. с нем. Г. В. Снежановой. — СПб.: Академический проект, 2006. — 400 с. (Современная западная русистика, т. 63).

Мечковская Н. Б. Естественный язык и метаязыковая рефлексия в век Интернета // Русский язык в научном освещении. — М., 2006. — № 2 (12) — С. 165–185.

Миц З. Г. Александр Блок и русские писатели. — СПб.: «СПб-Искусство», 2000. — 784 с.

Перфильева Н. П. Метатекст: текстоцентрический и лексикографический аспекты. — Новосибирск, 2006 — 43 с.

Прохорова И. Д. Диаспорическое воображение и культурная идентичность рассматривая диаспору («антропологических позиций» // Специальный выпуск «Антропология диаспоры: культурные механизмы конструирования идентичности». // НЛЮ. Теория и история литературы, критика и библиография. — М., 2014 — № 127. — 576 с. — С. 5–20.

Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. — М.: Флинта: Наука, 2011 — 328 с.

Реброва И. В. Функции заголовка в литературно-критическом дискурсе периодических изданий русской эмиграции (на материале рецензий начала 20-х гг. XX века) // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2. Языкознание — 2013 а. — № 1 (17). — С. 15–22.

Реброва И. В. Рецензия как жанр: денотативная основа и речевая норма (на материале периодических изданий русского зарубежья первой и последней волны) // Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания: сборник научных и научно-методических статей / ред. кол.: Л. П. Клобукова, Л. А. Дунаева и др. — М.: МАКС Пресс, 2013 б. — Выпуск 9. — С. 67–78.

Розова К. А. Типы текста как явления глубинного литературно-языкового уровня // Язык, литература, культура: актуальные проблемы изучения и преподавания: сб. научных и научно-методических статей / ред. кол.: Л. П. Клобукова, Л. А. Дунаева и др. — М., МАКС Пресс, 2013. — Выпуск 9.

Сидорова М. Ю. Рефлексия «наивного» говорящего над языком и коммуникацией (по материалам открытых Интернет-дневников) — Режим доступа: <http://www.philol.msu.ru/~sidorova/articles/Reflection.html> (дата обращения 05.02.2015).

Скарлыгина Е. Ю. Русская эмиграция XX века и традиция русского «толстого» литературно-художественного журнала // История массовых коммуникаций. — Выпуск №1 — 2008. — Режим доступа: <http://mediascope.ru/node/72> (дата обращения 05.02.2015).

Скарлыгина Е. Ю. Литературный процесс в России 1970–1980-х годов и журналы русской эмиграции // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. — 2012. — № 2. — С. 84–93.

Томаселло М. Истоки человеческого общения / пер. с англ. М. В. Фаликман, Е. В. Печенковой, М. В. Сеницыной, А. А. Кибрик, А. И. Карпухиной. — М.: Языки славянских культур, 2011. — 328 с.

Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. — М.: Издательство «Икар», 2007. — 480 с.

Чеботникова Т. А. Речевое поведение личности в системе формирования социального образа (на материале художественного дискурса). — Челябинск, 2012 — 48 с.

Шильникова О. Г. Типологический алгоритм «толстого» журнала в России XIX–XX веков // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 8. Журналистика — 2008. — № 7. — С. 65–77.

Шумарина М. Р. Метаязыковая рефлексия в фольклорном и литературном тексте: автореф. дис. ... докт. филол. наук — М., 2011. — 47 с.

Электронные и бумажные источники

Машинская Ирина <Рец.> *Руслан Комадей.* Парад рыб. — *New York: Ailuros Publishing, 2014 — 61 с.* // Эмигрантская лира — Бельгия, 2014. — № 4 (8) — Режим доступа: <https://sites.google.com/site/emliramagazine/avtory/mashinskaja-irina/mashinskaja-irina-2014-8-1> (дата обращения: 02.06.2015).

Бердников Лев <Рец.> *Ольга Исаева* Поэт и город. Эссе и рассказы, интервью и рецензии. — М.: Время, 2014. — 352 с. // Новый берег — Дания, 2009. — № 25. — Режим доступа:

<http://magazines.russ.ru/bereg/2009/25/be27.html> (дата обращения: 02.06.2015).

Куник Абрам <Рец.> Дети Улицкой «Зеленый шатер» Роман о шестидесятниках // Новый берег — Дания, 2013. — № 40 — Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/bereg/2013/40/18ku.html> (дата обращения: 02.06.2015).

Карпенко Александр <Рец.> *Паола Волкова.* Мост через бездну». — М.: «Зебра Е», 2013 // Мегалит. Евразийский журнальный портал Зарубежные записки. — Россия-Дортмунд, 2014. — № 26. — Режим доступа: http://www.promegalit.ru/public/10907_aleksandr_karpenko_knizhnaja_polka.html (дата обращения: 10.02.2015).

Карпенко Александр <Рец.> *Инна Иохвидович* «Страсти и страхи женщины» — М.: «Вест-Консалтинг», 2011 // Мегалит. Евразийский журнальный портал. Зарубежные записки. — Россия-Дортмунд, 2014. — № 24. — Режим доступа: http://www.promegalit.ru/public/9601_aleksandr_karpenko_knizhnaja_polka.html (дата обращения: 02.06.2015).

Мережковский Дмитрий <Рец.> Фёдор Михайлович Достоевский // «Руль» Ежедневная газета. 1920-1931 / Гл. ред. И. В. Гессен. — Берлин, 1921. — № 120 — С. 4.

Данные об авторе

Реброва И. В. — кандидат филологических наук, доцент, докторант Санкт-петербургского государственного университета (Зальцбургский государственный университет, СПбГУ).

Адрес: 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб. 7-9.

E-mail: goncharia@mail.ru

About the author

Rebrova Irina V. is a Candidate of Philology, Assistant Professor, Doctoral student of the St Petersburg State University (University of Salzburg, Slavonic Studies, Senior Lecturer).

ТРАЕКТОРИИ СОВРЕМЕННОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕССА

УДК 821.161.1-31(Рубина Д.)
ББК Ш33(2Рос=Рус)64-8,44

Ю. В. Несынова
Нижний Тагил, Россия

МОТИВ КУКОЛЬНОСТИ В РОМАНЕ Д. РУБИНОЙ «СИНДРОМ ПЕТРУШКИ»

Аннотация. Статья посвящена мотиву кукольности в романе Д. Рубиной «Синдром Петрушки». Автор анализирует формы и способы репрезентации этого мотива на разных уровнях произведения: концептуальном, композиционном, сюжетном, образном; выявляет связь мотива кукольности с мотивами двойничества, утраченного детства, богоборчества. Анализируется лежащая в основе художественной концепции действительности метафорическая модель «Жизнь — это кукольный театр». Дана типология образов кукол, представленных в романе, и кукольников. Анализ позволяет определить мотив кукольности как образно-смысловое ядро всего романа, отражающее своеобразие авторской концепции.

Ключевые слова: мотив кукольности, кукла, кукольник (кукловод), кукольный театр, двойничество, Дина Рубина, «Синдром Петрушки».

Y. V. Nesinova
Nizhny Tagil, Russia

PUPPET MOTIVE IN THE NOVEL BY D. RUBIN «PUNCH'S SYNDROME»

Abstract. The article is devoted to the puppet motive in the novel by D. Rubin «Punch's Syndrome». The author analyzes the forms and methods of representation of this motive on different levels of the novel: conceptual, compositional, narrative, figurative; the author reveals a link of motive with motives of duality, the lost childhood, of rebellion. The underlying artistic concept actually metaphorical model is analyzed like «Life is a puppet theater». Typology of images of dolls and puppeteers presented in the novel is characterized. Analysis, which has been done, determines the motive of the puppet as a figurative meaning of the core of the novel, which reflects the originality of the author's concept.

Keywords: motive puppet, puppet, puppeteer (puppeteer), puppet theater, duplicity, Dina Rubina, «Punch's Syndrome».

Роман Д. Рубиной «Синдром Петрушки», вышедший в 2010 г., — завершающая часть трилогии «Люди воздуха», задуманной писательницей как ряд историй-метафор о героях, «поцелованных богом» в своей профессии. Повествование о куклах и Кукольниках, поначалу воспринимаемое просто как фон, постепенно приобретает характер основного сюжетообразующего начала книги.

Тема кукол на рубеже XX–XXI вв. получает широкое распространение. Научно-технические достижения современности приводят к «размыванию» таких фундаментальных понятий культуры как «человеческое / нечеловеческое», «живое / неживое», «искусственное / природное». На этом фоне способность кукол «чрезвычайно быстро реагировать на происходящие события и изменения, отражать новейшие социальные и идеологические доминанты, (...) все деструктивные проявления человеческой сущности» [Морозов 2011] позволяет при обращении к ним «поставить фундаментальные вопросы: в чем суть «человеческого»? Каковы наши отношения с тем, что дало нам жизнь — будь это Господь Бог, Мать Природа или просто наши грешные родители?» [Там же]. Направленность искусства второй половины XX в. на осознание своей собственной специфики также способствует «кукломании», поскольку «выдвигает искусство куклы в центр художественной проблематики времени, а скрещение в нем ассоциаций со сказкой (мир детский и народный) и образцов автоматической, неживой жизни открывает исключительный простор для выражения вечно живых проблем современного искусства» [Лотман 1992: 379]. Таким образом, «опора на образ куклы становится емким и удобным

механизмом символического описания действительности, выявления самых ярких и характерных черт и, что самое главное, роли человека в мире» [Морозов 2011]. Роман Дины Рубиной «Синдром Петрушки» — попытка художественными средствами найти ответы на актуальные вопросы современности, метафорически моделируя проблемную тему.

В художественной системе романа мотив кукольности реализуется на всех уровнях концептуального пространства текста — композиционном, сюжетном, образном, интертекстуальном — «стягивая» богатство его значений в единое целое.

В. Ю. Пановица определяет в качестве ключевых моделей художественной концепции действительности «Синдрома Петрушки» взаимобратимые метафоры «Жизнь — это театр кукол» с частной подмоделью «Люди — это куклы» и «Театр кукол — это жизнь» с частной подмоделью «Куклы — это люди» [Пановица 2013: 157]. Появление подобного смыслового акцента сама Д. Рубина объяснила так: «Любой, мало-мальски чувствующий и мыслящий человек, писатель — тем более, в разные минуты жизни ощущает себя и богом, и марионеткой в руках кого-то неведомого; а уж кукловодом в своей работе, — всегда. Кроме того, Кукольный театр с детства существовал у меня в голове. Я сама себе своих человечков придумывала и сама их оживляла. Это в органике моего существа» [Альперина 2010: 9] Обозначенные метафоры служат текстовым воплощением идеи двойничества, неразрывно связанной в произведении с мотивом кукольности.

В романе три субъекта повествования: безличный повествователь (большая часть текста), доктор Борис Горелик — писатель-любитель, пытающийся

в своих записках разобраться в трагедии друга детства Петра, и сам Петр Уксусов. Доля последнего в общем объеме нарратива достаточно мала, представлена лишь элементами включенного в безличное повествование рассеянного разноречия и вставным документом — письмом. Однако именно его сознание превалирует в произведении, осуществляя буквализацию вышеозначенных метафор, становясь структурообразующим принципом, определяющим трактовку мотивов и образов, характер пространственно-временной организации и эмоционально-оценочную сторону романа. По существу, художественный мир «Синдрома Петрушки» — не что иное, как проекция сознания Петра, душевное пространство героя, за которым угадывается тень реального «биографического» автора.

Концептуальные понятия «человек—кукла», «жизнь—кукольный театр» вводятся в роман уже его названием, представляющим собой фразеологически нечленимое сочетание, где значимы оба слова. Антропоним «Петрушка» несет в себе двойную семантику: он эксплицирует имя главного героя (Петр Уксусов), и одновременно актуализирует устойчивую культурную аллюзию на фольклорную куклу, самого знаменитого персонажа площадных балаганских представлений, репрезентируя мотив двойничества. Характеристики, сближающие эти образы, достаточно прозрачны: человек и кукла полные тезки (о том, что полное имя «по паспорту» балаганного Петрушки Петр Уксусов, известно из сюжета о Петрушке и городовом); форма имени «Петруша», «Петрушка» по отношению к герою романа употребляется в сюжете наряду с привычным «Петя», «Петька»; часто сам герой называет себя так («лежи, лежи, Петрушка, лежи смирно, и когда-нибудь тебе воздастся, старый олух»); он отождествляет себя с кукольным персонажем («я ж и сам Петрушка»); черты внешности Петра обнаруживают совпадения с типичной внешностью фольклорного персонажа; впервые взяв в руки куклу, маленький Петр «неожиданно ощутил горячую сквозную волну, что прокатилась от самого его плеча и до деревянной головы Петрушки, словно они были связаны единой веной, по которой бежала общая кровь» [Рубина 2010: 41].

Особый «кукольный» ракурс восприятия мира формируется у Петра уже в раннем детстве. Ключом к пониманию механизма его формирования становятся наблюдения Бориса Горелика, друга детства героя. Горелик, врач-психиатр по образованию, отмечает, что Петя «был замкнутым и скрытым ребенком во всем, что не касалось главного: его зачарованности куклами, какой-то обезумелой погруженности, безжалостной (...) влюбленности в ирреальное пространство кукольного мира» [Рубина 2010: 39]. Причину «герметичности» Петра Борис видит в частичном аутизме друга, средством преодоления которого и становится кукла. Погружение в кукольный мир, возможность говорить и действовать не от своего собственного лица, а от лица маленького «посредника» позволяет герою обнаружить свое истинное внутреннее содержание. Рубина прибегает к не часто встречающейся в литературе

вариации мотива, когда собственная внешность персонажа оказывается «отчужденной маской», а маска не скрывает, а проявляет его истинное лицо, которое оказывается гораздо более значительным: «он (...) совершенно преображается, когда берет куклу в руки; и если работает не за ширмой, а на сцене, в открытую, то — при своем-то небольшом росте, сутулости и отнюдь не классической фигуре — кажется более высоким, необъяснимо более *значительным* (курсив — Д. Рубиной) и — да что там! — становится по-настоящему неотразим» [Рубина 2010: 39]. Кукольное «посредничество» помогло Петру преодолеть психологические проблемы, наладить контакт с окружающей действительностью, но привело к мировоззренческому «сдвигу»: обостренному эгоцентризму (согласно исследованиям ученых, переходной ступени от аутизма к ориентированному на внешнюю реальность логическому мышлению), восприятию мира через призму ценностей и антиценностей своего «Я», ориентированного на мир кукольного театра. Результатом этого стало проецирование Петром законов кукольной реальности на окружающий мир.

Мир людей для Петра делится на «кукол», «кукольников / кукловодов» и «не кукол». Маркером, отличающим «кукол», становится парадоксальное сочетание «настоящей жизни» и «неживого», механистичного в человеке, стремление к театральности в повседневной жизни. Кукол — подавляющее большинство, первой куклой в этом ряду становится Петин отец Ромка: «причем поломанной куклой: у всех пап были две руки, у Ромки — одна, точнее, одна с четвертинкой» [Рубина 2010: 97]. Протез отца — мертвый, ужасный, бледно-воскового цвета — странным образом соединял в себе черты мертвого и живого, пока Петя не осознал, что он — «тоже кукла». Петя принес «руку» в школу и на вопрос учительницы: «Кто готов?» поднял ее из-под парты. Наградой ему стал визг девчонок и испуг учительницы, наказанием — порка дома, когда отец отлупил сына этим же предметом, «роняя протез, поднимая его с пола и снова швыряя в сына. Тот орал не от боли, а скорее от восторженного ужаса: вид летающей по комнате мертвой руки заворачивал — рука сама дралась!» [Рубина 2010: 104].

Кукольники в романе — это новая художественная репрезентация Творца — лейтмотивного образа в творчестве Д. Рубиной. Главное в процессе создания куклы — суметь «оживить» ее. В романе выстраивается целая иерархия кукольников. В самом ее низу — персонажи, подобные Иржи, давно «заледеневшие», «оравнодушевшие», стоящие с бездарно сработанными куклами на Карловом мосту, «даже не снимая перчаток», только чтобы заработать. На их фоне большим мастером выступает отец Петра, умевший превратить, например, грязный носовой платок то в абсолютно живую мышь, то в толстую муху. На следующей ступеньке стоят «земные» художники, талантливые кукольники семейства Прохазка, способные создать эффект витальности куклы при помощи технических приспособлений. Главная Страшида Прохазок — Баба-Яга «мимо которой еще никто спокойно не проходил.

Тонда построил в нее хитрейшую механику с фотоэлементами: оскаленная пасть Страшиды распахивалась и клала зубы, едва туристы протягивали руку, чтобы пощупать куклу» [Рубина 2010: 187]. Однако даже Прохазкам далеко до «людей воздуха», мастеров «пограничья», обладающих «нюхом» на «тусклый чарующий аромат небытия». Им «дано больше, чем полагается обычному смертному» [Рубина 2012: 159], и свои сверхчеловеческие, безграничные возможности они реализуют в творческом процессе. К таким мастерам относятся Казимир Матвеевич и сам Петр Уксусов. Его высшее творение — кукла Эллис — по-настоящему пугает зрителей, ощущающих в мастерстве, с которым она создана, нечто сродни древней магии. И, наконец, венчает иерархию главный Кукольник — Бог, совмещающий в себе также и роль Главного Зрителя, перед которым герои разыгрывают свои представления в надежде «как-то скрасить грандиозное одиночество Творца» [Рубина 2010: 427].

Отношения Петра с окружающими его людьми укладываются в традиционные рамки взаимодействия Кукольника с подвластными ему куклами: создание (буквальное и метафорическое), управление, манипуляция. Он с самого детства создает кукол, добываясь все большего совершенства; он «создал» саму Лизу, будучи едва не с младенчества единственным постоянным ее воспитателем; наконец, он создал Эллис, восхитительного андроида, точную копию Лизы. С настоящими куклами и «куклами» живыми Петр «разыгрывает» представления сюжетов, давно закрепленных в культурной традиции: «сломанная кукла» (судьба Ромки; история матери Лизы, выброшенной из окна на глазах у десятилетнего Пети); «ожившая кукла» (освоение Петром искусства «водить» кукол; разнообразные случаи его «общения» с ними; кража, а затем воспитание маленькой Лизы — «главной куклы» Петра; концертные номера с женой, изображающей постепенное «оживание» куклы, а затем с «живой» куклой Эллис); «бунт куклы против своего кукловода» (сны Петра об ожившей Эллис, история его сына, родившегося с застывшей «маской смеха» на лице и «отказавшегося носить ее всю жизнь», ревность Лизы).

Даже отношения Петра с Богом строятся в рамках тех же последовательно сменяющихся «кукольных» ролей и сюжетов: создатель куклы (Творец) / манипулятор, управляющий куклой (Кукловод) / Марионетка в руках кукловода. Внутренним сюжетом романа становится борьба человека — «демиурга», стремящегося создать альтернативную реальность, с Богом. Сначала Петр бунтует против Создателя, стремясь занять его место, стать главным Кукловодом и Творцом в построенном им собственном мире, а в финале смиряется с ролью «божьей куклы», «ведомой на бесчисленных нитях добра и зла», получающей радость уже от того, что своим танцем может «как-то скрасить одиночество Творца».

«Не кукол» в романе всего две: это мать Петра и его жена Лиза. Этих женщин объединяет мотив подлинной, настоящей жизни; чувства, испытываемые к ним Петром, не укладываются в привычные герою схемы, они более сложные, тонкие и глубокие. Воз-

можно, именно это и пугает Петра, предпочитающего спрятаться от осознания того, что реальность неизмеримо богаче мира кукольного театра, в знакомый круг «кукольных» ассоциаций: даже после похорон матери все его мысли заняты только Ромкой. «Я ее болезненно и жалостливо любил. Почему же опять я думаю только об отце? (...) Не потому ли, что, как нож в масло, он вошел в мой кукольный мир и отлично там пребывает, со своими пороками, коварством, бесстыдством, неиссякаемым дивергентством уловок и трюков» [Рубина 2010: 335]. Однако, если маму герой никогда не пытался «ввести» в кукольный мир, то Лизу он долгое время стремится заставить играть по его правилам. Эгоцентризм как одна из определяющих черт героя приводит к тому, что он жаждет полного и абсолютного обладания женой, навязывая ей роль Куклы, послушно следующей за своим Кукловодом. Сопrotивление Лизы сначала воспринимается им как еще одна вариация сюжета «бунт куклы», вызывающего у героя чувство досады; приходящее же постепенно осознание того, что она, как и его мать, куклой быть просто не может, потому что она «абсолютно живая женщина», приводит к неосознанной имплицитной подмене данного сюжета сюжетом «сломанной («испорченной») куклы» и созданию ее замены — идеальной куклы Эллис.

Таким образом, Петр последовательно заключает себя и близких ему людей в узкие рамки сферы кукольного театра, актуализируя свое сходство с балаганной Петрушкой еще на одном уровне. Внешнее сходство с куклой («с жесткими, как вага, саутульными плечами и скованной походкой, смахивающий на марионетку больше, чем все его куклы, вместе взятые» [Рубина 2010: 79]), «овеществление» героя становится средством выявления его ущербности и ограниченности, механистичности его внутреннего мира.

Мотив кукольности становится основой пространственно-временной организации романа. «По горизонтали» он реализуется в образах череды родов, упоминаемых только в связи с кукольными ассоциациями Петра. Большинство же сюжетных коллизий разыгрываются в Праге — «самом грандиозном в мире кукольном театре», по определению героя: «...ты обратил внимание, что дома здесь выстроены по принципу расставленной ширмы, многоплоскостной? Каждая плоскость — фасад дома, только цвет иной и другие куклы развешаны. И все готово к началу действия в ожидании Кукольника...» [Рубина 2010: 53]. Время в романе движется возвратно-поступательно: настоящее перемежается с ретроспективными отсылками в прошлое героев, постепенно раскрывающими загадку их «синдрома». Синдром — сочетание симптомов, свойственных какому-нибудь заболеванию. В профессиональном смысле словосочетание «синдром Петрушки» обозначает генетическую патологию, таящуюся в роду Лизы. Все мальчики в ее семье рождаются слабоумными и умирают в младенчестве. Однако в контексте романа оно приобретает и переносные смыслы, превращаясь в косвенную оценку (болезненность, ненормальность, патология) тех явлений, к которым

относится. В этом значении «синдром Петрушки» это, прежде всего, навязчивое стремление героя проецировать реальность кукольного театра на окружающий мир. Черты синдрома прослеживаются и в выходящей за рамки обычной симпатии одержимости восьмилетнего мальчика младенцем, которую он сумел пронести через всю жизнь. Отношения Лизы и Петра — не просто любовь, но какая-то мучительная для обоих невозможность существовать отдельно друг от друга, порой напоминающая связь между марионеткой и тем, кто «ведет» ее (не случайно маленький Петя крадет Лизу из коляски у магазина потому, что она необыкновенно похожа на куклу, он и воспринимает девочку как свою «главную куклу»). «Синдром Петрушки» может быть адресован и к Лизе. Молодая женщина не раз пыталась избавиться от своей болезненной зависимости от мужа, но эти попытки так и не увенчались успехом. Наконец, «синдром» — это отношение Петра и Лизы к кукле Эллис. Оба они воспринимают ее как живое существо. Лиза мучается страшной ревностью, совершенно серьезно утверждает, что Петр забрал для куклы ее душу, умоляет героя «убить» (именно убить!) Эллис. Присутствие куклы в их жизни с мужем приводит ее к психическому расстройству и неоднократному лечению в клинике. Петр же открыто восхищается своим творением, сажает его вместе с женой и другом за стол, проходя мимо, непременно старается прикоснуться к Эллис, заставляя ее «ожить» и покачать головой или издать какой-то звук. Ради этой странной связи он готов идти на ложь, уловки, открытый обман. Болезнь Лизы вынуждает его унести куклу из дома и спрятать в мастерской у друзей, но он часто приходит навестить свою Эллис и во время этих визитов разговаривает с ней, как с живой и любимой женщиной. Известие об уничтожении Эллис едва не сводит героя с ума. Он так и не может до конца смириться с ее потерей. Роман заканчивается танцем Петра на Карловом мосту с тенью Эллис, глядя на который, зрители перестают хлопать и улыбаться, ибо «это был страшноватый танец одинокого безумца с воздухом вместо партнерши» [Рубина 2010: 426]. Так или иначе, но в обоих временных континуумах (и в настоящем, и прошлом) обязательно присутствует образ куклы и / или кукловода.

Ракурс видения мира Петром субъективен и узок, однако он проводится в романе настолько последовательно и убедительно, что порой начинает восприниматься как объективный, истинный, вполне «нормальный». Этому способствует ряд факторов. Во-первых, в его основе лежит общеизвестная философская сентенция Шекспира «Весь мир — театр, а люди в нем актеры», настолько закрепившаяся в культурном сознании, что воспринимается уже как аксиома. Во-вторых, искусное подключение автором сверхтекста, подтверждающего субъективные ассоциации героя (Чехия, действительно, страна, традиционным народным промыслом которой является изготовление марионеток. Прага — столица Чехии, один из самых посещаемых туристами город в мире, где масса игрушечных лавочек, стационарных театров и уличных артистов-кукловодов)

в значительной степени «снимает» эту субъективность (город как огромный кукольный театр). Наконец, сквозь субъективную картину мира, выстраиваемую на основе театрально-кукольных ассоциаций, время от времени «просвечивает» реальная действительность, не связанная с видением героя, но зачастую существующая по тем же законам. Например, наряду с «профессиональными» кукловодчиками в истории семьи Лизы постепенно «вырисовывается» зловещая фигура Кукловода Вильковского, манипулирующего чувствами и судьбами оставшихся на его попечении племянниц, а затем и собственной дочери. При всем несходстве побудительных мотивов, движущих Вильковским и Уксусовым, параллель между этими образами очевидна.

Носителем авторской концепции в романе выступает не только главный герой, но и его друг Борис Горелик. Горелик не только врач, он еще и писатель. Подобный образ часто встречается в произведениях Рубиной (например, в романе «На солнечной стороне улицы»), и всегда он в большей или меньшей степени наделен автобиографическими чертами самой писательницы, следовательно, близок ей. Именно Горелик обнажает искаженность взгляда на мир Петра Уксусова (не случайно он врач-психиатр) и пытается корректировать его. Хотя Борис искренне любит Петра и часто восхищается им, все его оценки поступков и убеждений последнего объединены семой «болезнь», «отклонение от нормы». Неоднократно из его уст звучат характеристики «ополоумевший», «совершенно невменяемый», «ненормальный».

Оценке театрально-кукольного мира и его роли в жизни главного героя способствуют сопутствующие мотивы. Первый из них — тесно связанный с образами куклы и мотивом игры мотив утраченного детства.

Исследователи выделяют три аспекта функционирования куклы как феномена культуры: мифологический, то есть функции куклы в мифологии и верованиях; обрядовый, то есть применение кукол и их аналогов в ритуально-обрядовых и магических практиках; игровой, то есть употребление кукол в развлечениях и играх детей и подростков [Морозов 2011]. Хотя в романе множество самых разнообразных кукол, только одна из них выполняет собственно игровую функцию и только одна — функцию обрядовую. Интересно отметить, что театральные куклы-марионетки связаны с образом Петра, а куклы из иных функционально-семантических групп с образом Лизы. Это становится еще одним подтверждением «не кукольной» природы этой героини.

Детская игрушка — объект осуществления творческой фантазии ребенка, «поэтому излишнее сходство, натуральность, подавляющая фантазию (...) ей вредит. Ей не нужно говорить — играющий говорит и за нее, и за себя; ей не нужно двигаться — она может неподвижно лежать, а играющий будет играть, что она ходит, бежит и летает» [Лотман 1992: 378]. Куклы-игрушки, как и сама игра, — естественные и, казалось бы, неотъемлемые атрибуты мира детства, который вводится в роман через ретроспективные обращения к истории семьи главного

героя. У игры есть свои законы, важнейший из которых — осознание того, что реальность игры — это реальность «понарошку». [Хейзинга 1992]. Так играет маленький Петя, лепя из пластилина населенные множеством жителей города или надевая на палец теннисные шарики с нарисованными на них грустными и радостными лицами. Но как только в жизнь Петра входит первый настоящий Кукольник — Казимир Матвеевич — игра как таковая пропадает, искажается, переходит в свою противоположность, становится игрой всерьез. В этом смысле субъективная реальность Петра «мир — кукольный театр» противопоставлена миру детской игры.

Театральные куклы-марионетки принципиально отличаются от детской игрушки. Игрушками играют, марионетки «водят» — ими управляют, манипулируют. Любой предмет, любая игрушка превращается Петром в марионетку (и наоборот, «обычные» сверкающие машинки не вызывают у мальчика интереса). Марионетки в романе не просто слушаются своего хозяина, они живут собственной вполне реальной для Петра жизнью, которую последний уважает и ценит. Петр абсолютно серьезно ссорится и мирится с ними, «наказывая» время от времени провинившихся кукол тем, что не оживляет их по нескольку недель. Каждый спектакль для героя равен подлинной прожитой жизни, которую нельзя «проиграть» еще раз, чтобы исправить допущенные ошибки. Однажды, будучи еще студентом, Петр попытался привлечь Горелика к участию в его спектакле. Борис должен был озвучивать вой ветра и карканье ворон, на фоне которых звучали голоса кукол — Журавля и Цаплы. Однако легкомысленный Боба накануне выпил слишком много холодного пива и в день спектакля полностью потерял голос. Страдая от чувства вины, после спектакля Горелик пытается извиниться: «— Петруха... — прошипел я. — Ну прости... Я ж не нарочно... В следующий раз, вот увидишь... Он резко поднял голову, ошпарив меня ненавидящим взглядом, и проговорил холодно, спокойно, с диким презрением: — Идиот... Спектакль бывает только один раз» [Рубина 2010: 49].

Единственная настоящая детская игрушка в романе — Мартын — мягкий розовый обезьян, сделанный 12-летним Петром для 3-летней Лизы, чтобы быть ее другом и защитником в его отсутствие. Это еще один двойник главного героя, во всем противоположный Петрушке. Цвет, материал, наивная «детскость» Мартына становятся знаками другой стороны натуры Петра, потенциально существующей, однако не получившей возможности реализоваться и известной только Лизе. Жена зовет Петра Мартыном в самые интимные (это его «ночное» имя) или напряженные минуты; это имя позволяет на какое-то время вырвать героя из рамок кукольной реальности, пробудить лучшую сторону его натуры. Так, оно отрывает Петра в момент расправы над Вильковским, заставляя его увидеть со стороны свое сходство с Ромкой; к нему взывает Лиза, умоляя мужа уничтожить Эллис; им она называет Петра, сообщая ему о своей новой беременности. Мартын становится символом детского начала не только

Петра, но и Лизы. Не случайно он пропадает из ее жизни в момент бегства от «людоеда» отца, когда в один вечер еще совсем юная Лиза теряет все: безработность ребенка, семью, дом, друзей, город, в котором выросла. Все эти потери, о которых она, как кажется Петру, совсем не вспоминает, концентрируются в образе игрушки, о которой она долго сожалеет и плачет.

Как уже отмечалось, мотив утраченного детства связан в романе с образом первого Кукольника из категории мастеров «пограничья», встреченного Петром, — Казимира Матвеевича. Именно он становится проводником героя в иную реальность. Издавна мир кукол воспринимается как загадочный, таинственный («относясь к миру вещей, кукла одновременно причастна к некоему "виртуальному миру"» [Карпова 1999: 17]), сами же мастера-кукольники почитались магами — людьми, имеющими связь с потусторонним миром, соединяющими в себе божественное и дьявольское. «В нашем культурном сознании сложилось как бы два лица куклы: одно манит в уютный мир детства, другое ассоциируется с псевдожизнью, мертвым движением, смертью, притворяющейся жизнью» [Лотман 1992: 379]. Соотнесенность с «темной» стороной реальности Казимира Матвеевича репрезентируется через прямую характеристику старика как ищейки, «чей нюх натаскан на тусклый чарующий запах инобытия», следопыта «в пожизненной экспедиции, в вечных поисках прорехи в нездешний мир» [Рубина 2010: 113], но главное — через интермедийную аллюзию на имя и отчество Казимира Малевича, создателя знаменитого «Черного квадрата», и литературную аллюзию на «Лесного царя» В. А. Жуковского. Существует немало разнообразных интерпретаций картины Малевича, однако большинство интерпретаторов сходятся во мнении, что «Черный квадрат» — это абстрактное представление абсолютного зла, максимально отрицательно воздействующего на организм человека с помощью цвета (черный — самый мрачный, подавляющий и «холодный» из всех цветов) и формы (геометрические пропорции сторон квадрата практически не встречаются в природе, поэтому многие определяют его как самую неприятную геометрическую фигуру). «Чёрный квадрат обольщает, заманивает, ослепляет, понуждая славить его. Постепенно он проникает в суть смотрящего, заставляя отречься от всего, что дорого, от близких людей, основ мировоззрения, веры, чтобы увести в пустоту, в разрушение, в ноль» [Толстая 2007: 228]. Таким «черным квадратом» становится в романе мир кукол, сопоставимый благодаря аллюзии на известную балладу Жуковского с царством мертвых, в который унес Петра «Лесной Царь» (так мать перед смертью называет Казимира Матвеевича, жалея, что позволила ему увлечь Петра кукольным театром).

Мотив кукольности реализуется в романе еще в одном варианте: дублирование, копирование, подмена. Эта вариация актуализируется через сюжетную линию Лизы и сопутствующий мотив рождения ребенка. По мнению Т. Е. Карповой, кукольный мотив в культуре изначально тесно связан с «архети-

пом младенца», который является знаком исчерпанности и пророчеством возрождения в периоды потери ориентации и в переломные моменты истории» [Карпова 1999: 14]. Возможность иметь здорового ребенка для Лизы напрямую связана с «родильной куклой» Корчмарем, более ста лет передающимся от матери к дочери в ее роду. Корчмарь удивительным образом вплетен в сложную систему представленных в романе ролей. Он создан Кукольным, им можно просто играть, как это делают дети соседки тетки Лизы. В то же время его истинное назначение — преодолеть проклятие рождения мальчиков с синдромом Ангельмана. Корчмарь соединяет в себе черты куклы-помощницы (предназначенной для того, чтобы магически способствовать успешному замужеству и обеспечить высокую степень фертильности всех женщин «рода») и обрядовой куклы. Обрядовая кукла «выступает в роли двойника центрального персонажа при необходимости дублирования тех или иных его функций» [Морозов 2011]. Внешне этот «семейный идол, залог удачи: пузатый и пейсатый, в ермолке, в поддевке и жилете, смеющийся в усы» [Рубина 2010: 96] явно мужчина, немолодой еврей. Однако это кукла с секретом, наделенная чертами андрогинности, то есть совмещения в едином пластическом образе мужских и женских признаков. Оказывается, огромное пузо Корчмаря — это «беременное чрево», в котором таится куколка-девочка. Корчмарь, выполняя функцию дублирования беременной женщины, обеспечивает рождение здоровых девочек. Но своих обладательниц идол заставляет «играть» по четкому сценарию: стремиться заполучить его во что бы то ни стало и сохранять у себя любой ценой. Ради этого прабабка и тетка Лизы идут на воровство и полный разрыв отношений с семьей. Следовательно, можно говорить о том, что в образной системе романа Корчмарь и Кукла, и Творец, и Куколовод.

При этом он принципиально не принадлежит к театрално-кукольной сфере. Эта кукла нарочито вещественная, телесная и «бездушная»; на Корчмаря не проецируются такие качества как ментальность, «одушевленное» поведение, черты характера, свойственные другим куклам в романе. Лиза надеется, что Корчмарь не только обеспечит ей рождение здорового ребенка, но и сможет вернуть Петра из «царства Лесного Царя».

Сидящая в брюхе Корчмаря куколка с красными волосами — «матрица», определяющая внешность (миниатюрность, очень белая кожа, огненный цвет волос, ощущение какого-то «колдовства») всех рождающихся в роду женщин, очень похожих друг на друга. Однако это не просто кукла — это тоже Петрушка, только женского пола, Кашпарек-девочка. Этот факт имплицитно переносит кукольные «петрушечные» свойства на Лизу, выявляя скрытые прежде сюжетные параллели, например, равное по силе впечатление, произведенное на Петра первой встречей с Петрушкой-куклой и Лизой-младенцем; обнажая несовпадение концепции героя (уверенного в абсолютно «не кукольной» природе жены) и автора. «По принципу «двойничества» идея куклы-двойника, сделанного человеком, переключается

в романе с идеей человека-куклы — творения Создателя, что созвучно с мифологической идеей принадлежности куклы сразу двум мирам [Пановица 2013: 157]. Образ куклы-первоисточника раскрывает значение «синдрома Петрушки-Лизы» — идею несвободы и предопределенности судьбы девушки, вынужденной играть по правилам своего Куколовода, в качестве которого выступают надличностные силы, Бог, проклятие.

Наиболее ярко мотив копирования реализуется в кукле Эллис. Она отличается от всех других кукол Петра — «смешных, теплых, причудливых созданий», каждая из которых представляет собой яркую индивидуальностью со своим характером. Например, Пипа Австралийская «с самого начала знала, чего хотела, настаивая на лягушачьей голове» при грациозном женском теле [Рубина 2010: 161], а Фаюмочка «просто влез без всякого спроса в сон (Петра) своей длинной клистирной трубкой вместо носа» [Рубина 2010: 159]. Эллис — единственная созданная Петром *копия* живого человека и это, несмотря на все ее точнейшее сходство с моделью, придает ей отчетливое ощущение мертвенности. «Возможность сопоставления с живым существом увеличивает мертвенность куклы. Это придает новый смысл древнему противопоставлению живого и мертвого» [Лотман 1992: 378]. Несмотря на физическое совершенство Эллис, она вызывает у людей страх. Петр утверждает, что ее можно забыть в кафе, салоне такси, на скамейке, и никто не осмелится подойти и прикоснуться. «Ее люди боятся, как... сушеных голов на поясе у шамана твоих австралийских бушменов. Или как мумию... Восхищаются и предпочитают держаться подальше» [Рубина 2010: 412].

Эллис — попытка повторить все принципиально-значимые стороны человеческой жизни Лизы, начиная от физических (например, грудь Эллис — это настоящие имплантаты, используемые в пластической хирургии, поэтому при движении грудь волнуется и «дышит», как живая) и заканчивая психологическими. Петр берет ее с собой в аэропорт, встречать Горелика, и к друзьям, танцует с Эллис, демонстрируя в этом танце практически нереальную для механического, хотя и мастерского управления куклой, связь с партнершей. С появлением Эллис в романе актуализируется универсальный мифологический сюжет вытеснения живого мертвым, и это становится началом трагедии. «До тех пор, пока кукла остается куклой, сохраняется и гармония ее отношений с миром, с человеком, с собственным положением, когда же в ней просыпается человек, происходит трагедия» [Карпова 1999: 18]. В сознании и Петра, и Лизы кукла начинает стремиться занять место живого человека. Во сне Петра кукла предлагает убить настоящую Лизу, поскольку та больше не способна участвовать в представлениях, а герой с ужасом понимает, что не может отличить, кто из женщин кто. Разрешить мучительную коллизию выбора между Лизой-человеком, не вписывающимся в рамки созданной героем кукольной вселенной, и Лизой-Эллис, идеальной куклой, герой оказывается неспособен. Конец этой ситуации кладет Лиза, уничтожающая Эллис в отчаянной попытке

отстоять свою уникальность и значимость в жизни мужа.

Таким образом, в романе «Синдром Петрушки» Д. Рубина поднимает экзистенциальную проблему взаимоотношения человека с миром, которую раскрывает при помощи мотива кукольности и образов кукол. Художественная структура романа представляет собой проекцию сознания «человека воздуха» — Кукольника Петра Уксусова — симулятивный кукольный мир, экспансирующий действительность, где в роли играющих субъектов выступают люди-куклы и куклы-люди, организаторами процесса становятся Кукольники разного уровня (ремесленники, Казимир Матвеевич, Петр Уксусов и Бог), а действие разыгрывается в рамках традиционных заданных сценариев на фоне самого «кукольного города» Праги. Оппозиция «живая жизнь» и «кукольный мир» приобретает характер противостояния истинного и ложного начал бытия, в котором герой не способен разобраться, неуклонно замыкаясь в границах сконструированной им самим реальности. Замкнутый круг театральнo-кукольных ассоциаций, в пределах которого Петр обречен существовать — это и есть «синдром Петрушки».

ЛИТЕРАТУРА

Альперина С. Интервью «Синдром Петрушки» — самый мой мучительный роман // Российская газета. — 2010. — 24 ноября. — С.8–10.

Данные об авторе

Несынова Юлия Владимировна — доцент кафедры филологического образования и массовых коммуникаций, кандидат филологических наук, ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» филиал в г. Нижний Тагил (факультет филологии и массовых коммуникаций, кафедра филологического образования и массовых коммуникаций).

Адрес: г. Нижний Тагил ул. Красногвардейская 57.

E-mail: nt-neca@mail.ru

About the author

Nesyнова Yulia Vladimirovna is a Candidate of Philology, Assistant Professor of Philological Education and Mass Communication Department.

Карпова Т. Е. Феномен куклы в русской культуре: Историко-культурологические аспекты: автореф. дис ... канд. культурол. наук. — СПб, 1999. — 21 с.

Лотман Ю. М. Куклы в системе культуры / Ю. М. Лотман // Избранные статьи в трех томах. Т. I. Статьи по семиотике и типологии культуры. — Таллинн: Александра, 1992. — С. 377–380.

Морозов И. А. Феномен куклы в традиционной и современной культуре (Кросскультурное исследование идеологии антропоморфизма). — М.: Изд-во «Индрик», 2011. — Режим доступа: http://www.academia.edu/2292104/...-2011_352 (дата обращения: 24.12.2014).

Мещанова Н. Г. Метафоры игры в русском языке (на материале образов театральнoй игры и азартной игры): автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Самара, 2012. — 21 с.

Пановица В. Ю. Роль обратимых метафорических моделей в романе Д. Рубиной «Синдром Петрушки» // Вестник науки Сибири. — 2013. — № 2 (8). — С. 155–160.

Рубина Д. Почерк Леонардо. — М.: Эксмо, 2012. — 464 с.

Рубина Д. Синдром Петрушки. — М.: Эксмо, 2010. — 432 с.

Толстая Т. Н. Квадрат // Река / Т. Н. Толстая. — М.: Эксмо, 2007. — 384 с. — С. 225–243.

Хейзинга И. Homo Ludens. Человек играющий. — СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. — 416 с.

УДК 821.161.1-312.9
ББК Ш33(2Рос=Рус)64-444,513

Т. И. Хоруженко
Екатеринбург, Россия

ДИАЛОГ С ЗАПАДОМ: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ ПЕРСОНАЖЕЙ В РУССКОМ ФЭНТЕЗИ

Аннотация. В статье рассматривается трансформация образа эльфа — одного из самых популярных персонажей жанра — в русском и европейском фэнтези. Выявляется стереотипное описание персонажа в западных текстах и его трансформация на русской почве. Проводится сопоставление эльфов, как представителей «чужих» с людьми и делается вывод о том, что отличительной чертой русского фэнтези является перенос акцента в дихотомии «свой-чужой». Также в статье делается акцент на трансформации отношения к «чужим» в русском фэнтези. Подчеркивается, что русское фэнтези отказывается от иерархического построения персонажного ряда.

Ключевые слова: персонажи, жанр, образ «чужого», антропоцентризм, фэнтези.

T. I. Horuzhenko
Yekaterinburg, Russia

THE DIALOGUE WITH THE WEST: TRANSFORMATION OF EUROPEAN CHARACTERS IN RUSSIAN FANTASY

Abstract. The article touches upon a problem of the elves as the most popular fantasy characters in Russian and European fantasy. In the article the most typical way of depicting non-human characters is shown. The author comes to the conclusion that the main difference between Russian and European fantasy is connected with the attitude towards non-human characters. European authors mainly pay attention to the elves. Russian writers on the contrary depict humans as the main creatures of the world. Also the author points out that Russian fantasy texts show elves in a comic way.

Keywords: literary characters, genre, character of «the other», anthropocentrism, fantasy.

Жанр фэнтези бытует в российской массовой литературе больше двадцати лет. Первые образцы отечественного «извода» фэнтези появились на прилавках книжных магазинов в начале 1990-х годов. При этом фэнтези, пришедшее в отечественную литературу как калька с аналогичного западного жанра, на русской почве несколько модифицировалось.

В частности, были переосмыслены наиболее знаковые персонажи англоязычных фэнтези — эльфы. В то же время многочисленные гномы, тролли, орки и прочие персонажи авторской мифологии и фольклора Британских островов не подверглись серьезной трансформации.

Эльфы — одни из самых распространенных персонажей мира фэнтези. Почти каждое произведение, относимое к данному жанру, прямо или косвенно повествует о судьбе этого народа. В западном фэнтези можно выделить две традиции изображения этого типа персонажей: с одной стороны — великие, прекрасные и отважные рыцари (например, в произведениях Дж. Р. Р. Толкина «Сильмариллион» и «Властелин Колец», А. Сапковского «Ведьмак»); с другой — веселые, шаловливые, игривые и жестокие (в «Хоббит, или Туда и обратно» Дж. Р. Р. Толкина, в текстах Т. Пратчетта). На русской почве образ эльфов не получил столь широкого распространения, как в западных произведениях, хотя в отечественном фэнтези присутствуют оба вышеназванных типа.

Основателем традиции изображать эльфов бессмертными является Дж. Р. Р. Толкин. В его романах смерть изначально была «Даром Свободы» Творца людям: «Одним из этих Даров Свободы является то, что люди лишь малое время живут живой жизнью, и не привязаны к Миру, а после смерти

уходят — куда, эльфам неведомо. Эльфы же остаются до конца дней, и потому их любовь к Земле и всему миру более ясна и горька — и с годами все горше. Ибо эльфы не умирают, пока жив мир, если не убиты или не истомлены скорбью (а они подвержены этим мнимым смертям)» [Толкин 2005: 37]. При дальнейшем развитии образа эльфов в фэнтези-произведениях их бессмертие превратилось в столь же необходимый атрибут, как лук и стрелы.

Отметим, что уже в «Сильмариллионе» Толкина задается онтологическое противопоставление между людьми и эльфами. Перворожденные лишены окончательной смерти, в отличие от людей. Данный факт в рамках произведения не осмысливается в ценностных категориях, однако, определяет поведение персонажей.

Исследователи сходятся во мнении в том, что слово «эльф» и сам образ прекрасного бессмертного рыцаря стали популярными после публикации Толкином его произведений.

Исследователь творчества Толкина Т. Шиппи уделяет особое внимание тому, что хотя эльфы — создания уникальные, объединяющие в себе черты различных мифологических существ (эльфов, эльфов и дево), они в то же время не теряют своей мифологической сути [Shippey 2004: 1–14]. Так, исследователь отмечает, что эльфы Толкина не утрачивают амбивалентности восприятия, характерной для англосаксонских текстов. Автор сохраняет и уважение, и страх, внушаемые эльфами.

В дальнейшем образ эльфов в фэнтези несколько упростился за счет типизации. В западноевропейском фэнтези сложился своеобразный канон описания эльфов — как женщин, так и мужчин, который был заимствован и

отечественными авторами. Достаточно точно канон описания эльфа формулирует Д. Вайн Джонс в своем «The Tough Guide to Fantasyland»: «Эльфы выше и стройнее любого человека и необычайно красивы. Большинство из них выглядят молодыми... Большинство из них обладают длинными, пепельными волосами и огромными синими или зелеными глазами» [Jones 2006: 61; перевод мой — Т. Х.]. Также можно отметить, что достаточно часто описывается оружие, которым обладают эльфы: «Первый явно был эльфом — острые уши, изящные брови вразлет, стройное, но очень гибкое и сильное тело... За плечами у эльфа был большой лук и колчан со стрелами... с пояса свисал меч» [Паолини 2006: 7].

Отметим, что сам Толкин ограничивался при описании эльфов цветом волос и глаз своих героев. «Был он [Феанор] высок, прекрасен лицом и властен; взгляд пронзительно ясен, волосы — чернее воронова крыла» [Толкин 2005: 63]; «был он [Маэглин] высок, черноволос, с белой кожей и глазами темными...» [Толкин 2005: 146]. Однако подобные описания героев встречаются крайне редко. В рассказе о герое довлеет принадлежность его к определенному роду, его умения и цели. Следует отметить, что при описании эльфов преобладают цвета: черный, серый, серебряный, белый, зеленый, золотой. Они являются ключевыми в создании образа.

Следует отметить еще одну тенденцию, связанную с эльфами: в произведениях фэнтези чаще всего действуют эльфы из благородных и знатных родов. Именно они описываются в соответствии с приведенным выше стереотипом.

Западноевропейскую традицию описания эльфийских королей перенимает и отечественное фэнтези. Так, в цикле Н. Перумова «Хранитель мечей» королева Вечного леса выглядит двадцатилетней девушкой. «Время не властно над Перворожденными... Вейде носила в волосах — сами они были цвета молодой майской листвы — сверкающий алмазный венчик. Со стороны казалось, что камни ничем не скреплены и их поддерживает вместе какая-то магическая сила. Тонкие пальцы эльфийки покрывал странный узор, слегка похожий на татуировку — сложная вязь темно-зеленых волосных линий. Большие, миндалевидные глаза, обычные для расы Перворожденных...» [Перумов 2001: 92]. Отметим, что Перумов достаточно подробно описывает внешность эльфийки. Западные авторы, в частности, Толкин более лаконичны: «прекрасна, высока и сильна... была бледна, хоть и с темными волосами, и одевалась всегда в белое с серебром» [Толкин 2005: 59]. Важно подчеркнуть, что эльфы — единственные фэнтези-персонажи представляющие читателям «улучшенный» образ человека.

С эльфами связано несколько устойчивых мотивов. Одним из самых частотных в фэнтези является мотив любви божественной девы к смертному мужчине, характерный для скандинавского и германского эпоса, а также для ирландских легенд. Эльфийская дева, чаще всего

высокого рода, влюбляется в смертного мужчину и разделяет его судьбу. Примерами такой любви оказываются Берен и Люттиен из «Сильмариллиона» Дж. Р. Р. Толкина, Арагорн и Арвен из «Властелина колец». Отечественное фэнтези при заимствовании трансформировало этот североамериканский мотив: любовь смертного и бессмертной лишается идеальности.

В юмористическом фэнтези М. Успенского «Белый хрен в конопляном поле» крестьянский юноша Стремглав, который в последствии станет королем, женится на эльфийке Алатиэль. Любовь героев нельзя назвать идеальной — они расстаются после рождения тройняшек — однако умирают король и королева в один день: «И Алатиэль это поняла, и достала трехгранный кинжал, и последовала за своим супругом, как и должно поступать эльфийской королеве» [Успенский 2002: 371].

Обратная ситуация — любовь эльфийского принца Триона к смертной Лейне представлена в одноименном романе Е. Петровой. В этом произведении девушка не соглашается стать любовницей эльфийского принца, хотя тот готов даже жениться на ней.

Данная коллизия не характерна для фэнтези-романов в целом. Однако Е. Петрова не до конца нарушает традицию: ее героиня любит принца, но отказывается быть с ним в силу скверности своего характера: «Наверное, будь ты человеком или простым дроу, все сложилось бы иначе. Но я не смогу быть с тем, для кого политические игры всегда на первом месте... даже в любви» [Петрова 2013: 464].

Важно отметить, что в русскоязычном фэнтези люди размышляют над своей непохожестью на эльфов: «Беловолосый “юноша” обернулся, рассматривая меня древними, мудрыми глазами. Из васильковых озер на меня глянуло даже не Время — Безвременье... На мгновение стало страшно — пришло понимание того, насколько мы все-таки разные» [Петрова 2013: 444].

Также типичен как для русского, так и для западного фэнтези мотив заключения союза между людьми и эльфами против общего врага. Большинство произведений жанра фэнтези затрагивают тему войны, поэтому союзничество или вассальные отношения между эльфами и людьми вполне типичны. В отечественном фэнтези также есть ситуации, когда эльфы поступают в услужение к людям: «Некоторые, словив эльфийскую спесь и спрятав под длинными волосами остроконечные уши, нанимались к богатым господам в лесничество, и брали их туда охотно и без огласки, потому что нет надежнее лесного стража, чем эльф, знающий язык зверей и беспощадный к тем, кто осмеливается охотиться или рубить лес на хозяйских землях. Разवेशивая на дубах поймавших и замученных браконьеров и порубщиков, эльфы мстили, как уж могли, своим гонителям из рода человеческого» [Успенский 2002: 69].

Третьим мотивом, характерным в первую очередь для западноевропейского фэнтези, является неприятие ими друг друга или презрение. Так, Король Тингол (владыка одного из эльфийских коро-

левств) в «Сильмариллионе» Дж. Р. Р. Толкина отгораживается от всех, но преимущественно от смертных, волшебной завесой; во многих произведениях эльфы уходят в волшебную страну, куда запрещен доступ людям. Но своего апогея противостояние эльфов и людей достигает в первой книге из цикла «Ведьмак» у А. Сапковского: «вольные эльфы с Синих Гор не поддерживали контактов не только с самими людьми, но даже с живущими рядом с ними соплеменниками» [Сапковский 2004: 355]. Презрение к людям в данном произведении коррелирует с нежеланием жить и взаимодействовать с ними. Но, отказываясь от контактов с людьми, эльфы тем самым обрекают себя на вымирание.

Аналогичная ситуация представлена и в романе М. Успенского «Белый хрен в конопляном поле». Героиня Алатиэль предаёт людей. Влюбленный в нее герой объясняет ситуацию следующим образом: «Потому что она эльфийская принцесса, — невозможно ответил Стремглав. — И она мстит — не вам, не мне, а всему роду человеческому. Ведь она предала и Чизбург» [Успенский 2002: 121].

И для западноевропейского, и для отечественного фэнтези общим местом является описание исхода эльфов. Эльфы покидают мир на кораблях. «Хотя, конечно, не все эльфы в свое время сумели уплыть на Закат, в свое вечное изгнание, не выдержав многовекового состязания с людьми Агенориды, которые хоть и жили недолго, зато плодились будь здоров. Не всем хватило места на огромных черных кораблях под синими парусами. Не все успели достичь Гранитной Гавани вовремя. А опоздавших не ждали, поскольку эльфы не люди и понимают все не как люди» [Успенский 2002: 68].

Противостоит традиционному образу благородных эльфов манера изображать этих существ как веселых, но жестоких и бездушных, что достаточно близко к описаниям фейри в британском фольклоре.

Наиболее близкий к фольклорным источникам образ эльфов создал английский автор интеллектуального юмористического фэнтези Т. Пратчетт в своей книге «Дамы и Господа». Эльфы жестоки и капризны, но «эльфы — красивы. У них есть... *стиль*. Красота. Грациозность. А это очень важно...» [Пратчетт 2006: 192]. «Никто не сказал, что эльфы *хорошие*. Потому что на самом деле они *плохие*» [Пратчетт 2006: 198]. Отличительной особенностью эльфов в книгах Т. Пратчетта является их жестокость. «Они смеются над жестокостью, не понимают, что такое пощада. Не понимают, что у других, кроме них самих, могут быть чувства...» [Пратчетт 2006: 191].

Образ, созданный Т. Пратчеттом, выделяется из традиционного изображения эльфов в фэнтези, идущего еще от книг Дж. Р. Р. Толкина. Однако именно его эльфы наиболее близки к своим предкам Тильви Тэг (британские фейри). Отметим, что Пратчетт не только нарушает традицию изображения эльфов в фэнтези, но и изменяет их оценку. Эльфы в «Дамах и господах» — носители хаотического начала, им доставляет удовольствие калечить людей и разрушать вещи.

Другой, далеко отстоящий от первоначального

(как фольклорно-мифологического, так и фэнтезийного канона), вариант судьбы эльфов мы увидим в русском юмористическом фэнтези. В произведениях подобного рода именно эльфы создают атмосферу разгульной, часто развратной жизни. В последнее время в русскоязычном фэнтези намечается тенденция к изменению сексуальной ориентации эльфов. Сюжет взаимной / не взаимной любви юноши эльфа к другому юноше чрезвычайно популярен и часто служит для создания комического эффекта. Примером такой интерпретации образа может служить цикл романов Оксаны Панкеевой.

Шутки о нетрадиционных увлечениях эльфов содержатся и в других текстах юмористического фэнтези, например, в уже упоминавшейся «Лейне» Е. Петровой.

Можно отметить, что отечественное фэнтези, в первую очередь юмористическое, отказывается от иерархического построения общества. Для западной традиции характерна четкая иерархия «своих» и «чужих»: эльфы, гномы и люди, слуги Тьмы. В русских текстах подобного строгого деления нет. Отказ от иерархического строения является следствием игровой эстетики русского фэнтези. Отечественные авторы ломают иерархию, выводя на первый план человека, против которого бессильны все «чужие».

Говоря о трансформации образа эльфа в отечественном фэнтези, мы констатируем, что наблюдается преемственность в изображении высоких, благородных эльфов. Русскоязычные тексты сохраняют мотивы, связанные с образами этих существ — любовь к смертному, уход на запад.

В то же время персонажи отечественного фэнтези постоянно подчеркивают разность между эльфами и людьми. В «Ловцах удачи» А. Пехова эльф отмечает: «Люди считают, что эльфы не убивают друг друга, однако они глубоко заблуждаются. Мы только этим и занимаемся в бесконечных стычках и конфликтах между семьями высоких родов. По сути дела, в своей глупой кровожадности некоторые из нас ничуть не лучше орков» [Пехов 2012: 8–9]. При этом оказывается, что жизнь людей свободнее, чем у эльфов: «Я очень хотел вернуться назад, в Эллатейру, в просторные леса, которые полны ветра и солнца, но мой дядя лишь улыбнулся и сказал, что среди людей гораздо просторнее, чем у нас на родине» [Пехов 2012: 18].

Вопрос о свободе людей и эльфов был поднят еще в романах Дж. Р. Р. Толкина. Однако, как мы уже отмечали, в его интерпретации понимание свободы лишено ценностного аспекта. У А. Пехова же свобода людей ставится выше эльфийского уклада. Западные тексты лишены рефлексии о различии людей и эльфов.

Западноевропейское фэнтези, особенно подражающее романам Дж. Р. Р. Толкина, часто в центр ставит не человека, а «чужого». В частности, можно говорить об эльфоцентричности фэнтези толкиновской традиции [Тихомирова]. В русскоязычных текстах, напротив, в центре повествования всегда оказывается человек, а текст приобретает антропоцентрическое измерение. И. Головачева отмечает, что

образы нелюдей в фантастических текстах создаются с целью обновить «антропологическую систему координат» [Головачева 2012]. Именно герой-человек, а не Перворожденный, становится мерой всех вещей в русском фэнтези, что ведет к переоценке ценностей, заложенных в западном жанре.

ЛИТЕРАТУРА:

Головачева И. Опасные связи: человек и монстр в современной массовой литературе // Неприкосновенный запас. — 2012. — №6. — Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2012/6/g10.html> (дата обращения: 08.05.2015).

Паolini К. Эрагон. — М.: «РОМЭН-ПРЕСС», 2006. — 634 с.

Перумов Н. Странствия мага. Т. 2: Цикл «Хранитель Мечей». Книга 2. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — 384 с.

Петрова Е. Лейна: фантастический роман. — М.: «Издательство Альфа-Книга», 2013. — 472 с.

Пехов А. Ловцы удачи: фантастический роман. — М.: «Издательство АЛЬФА-КНИГА», 2012. — 409 с.

Пратчетт Т. Дамы и Господа: фантастический роман. — М.: «ЭКСМО», 2006. — 488 с.

Сапковский А. Последнее желание. Меч предназначения. — М.: «РОСМЕН-ПРЕСС», 2004. — 667 с.

Тихомирова Е. Альтернативная мифология для Англии, или Квест Профессора Толкина. — Режим доступа: <http://www.kulichki.com/tolkien/arhiv/manuscr/tihomir.shtml> (дата обращения: 08.05.2015).

Толкин Дж. Р. Р. Сильмариллион. Статьи и письма. — М.: АСТ; СПб.: Terra Fantastica, 2005. — 590 с.

Успенский М. Белый хрен в конопляном поле. — М.: Изд-во Эксмо-Пресс, 2002. — 384 с.

Jones D. W. The Tough Guide to Fantasyland. — Penguin Group (USA) INC., 2006. — 234 p.

Shippey T. A. Light-elves, Dark-elves, and Others: Tolkien's Elvish Problem // Tolkien Studies. Volume 1. — West Virginia University Press, 2004. — pp. 1–14.

Данные об авторе

Хоруженко Татьяна Игоревна — ассистент кафедры фольклора и древней литературы филологического факультета ИГНИ УрФУ имени первого Президента России Б. Н. Ельцина.

Адрес: г. Екатеринбург, пр. Ленина 51, к. 335.

E-mail: tkhoruzhenko@mail.ru

About the author

Horuzhenko Tatyana Igorevna is an assistant at the chair of the folklore and ancient literature of the Philology Department, UFU.

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

УДК 372.882.161.1:371.315
ББК Ч426.819=411.2-26

Т. В. Гоголина
Екатеринбург, Россия

НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА РАЗВИТИЕ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ (Гридина Т. А., Пипко Е. И. Ступеньки словесного творчества: тренинг вербальной креативности. Программа внеурочной деятельности (для учащихся основной общеобразовательной школы) / Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2014. — 81с.)

Аннотация. В рецензии рассматривается вышедшая в 2014 году Программа внеурочной деятельности для учащихся основной общеобразовательной школы «Ступеньки словесного творчества: тренинг вербальной креативности», созданная проф. Т.А. Гридиной и учителем Е.И. Пипко. Данная программа представляет собой авторскую, не имеющую аналогов, научно-практическую разработку, адресованную учителям, использующим инновационные методы обучения русскому языку, основанные на тренинговых психолингвистических технологиях. Программа содержит календарно-тематическое планирование, методическое сопровождение, примерные конспекты занятий и тестовые задания для оценки уровня развития вербальной креативности учащихся.

Ключевые слова: вербальная креативность, тренинговые психолингвистические технологии, инновационные методы обучения русскому языку.

T. V. Gogolina
Yekaterinburg, Russia

NEW VIEW ON THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' VERBAL CREATIVITY (Gridina T. A., Pipko E. I. Steps of word creativity: training of verbal creativity. The program of extracurricular activities (for students in general education school) / Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2014. — 81p.)

Abstract. The program of extracurricular activities for students of secondary school "Steps of word creativity: training of verbal creativity", created by prof. T. A. Gridina and a teacher E. I. Pipko, which was published in 2014, is considered in the review. This program is authoring and has no analogues. It is a theoretical and practical research, which is addressed to the teachers using innovative methods of teaching Russian, based on psycholinguistic training technologies. The program contains a thematic scheduling, methodological support, exemplary summaries of lessons and test tasks for grading level of students' verbal creativity progress.

Keywords: verbal creativity, training psycholinguistic technologies, innovative methods of teaching Russian.

Программа внеурочной деятельности «Ступеньки словесного творчества: тренинг вербальной креативности» посвящена одной из важнейших проблем лингводидактики — развитию креативных способностей обучающихся. Актуальность представленной программы определяется потребностью современного образования в развитии творческого потенциала учащегося в процессе школьного обучения. Подобную работу необходимо проводить постоянно, последовательно и целенаправленно, что в полной мере отражено в данной программе, содержащей разработку тренингов лингвистической креативности для учеников средней школы и, что особенно значимо, планированию деятельности учителя, использующего данный вид работы с учащимися в практике своего преподавания русского языка. Данное научно-практическое направление активно развивается в лингвистической науке благодаря автору тренингов — проф. Т. А. Гридиной.

Создатели программы обратились к интересной и сложной проблеме использования тренинга в качестве средства активизации исследовательских способностей учащихся, которая детально разработана в представленном пособии. В связи с введением и реализацией нового ФГОС, обязательным компонентом которого является проведение внеурочной

деятельности по предмету, призванной развивать творческие способности учащихся, практическая значимость и востребованность данной программы в научной и учительской среде многократно возрастает.

Рецензируемая программа содержит не только календарно-тематическое планирование, которое определяется жанром издания, но и подробное обоснование базовых теоретических понятий, содержательное наполнение занятий, тщательно разработанное методическое сопровождение к ним, а также примерные конспекты занятий и задания для тестирования уровня креативности учащихся, что делает эту программу поистине уникальной.

Оценивание общего уровня развития вербальной креативности, как отмечается авторами рецензируемой программы, проводится с учетом результатов тестирования по трем критериям — вербальной беглости, вербальной оригинальности и вербальной гибкости.

Хотелось бы привести пример такого теста из данной программы.

Тест. Словесная игра «Буриме»

Цель: оценка уровня развития вербальной беглости — способности быстро реагировать на словесный стимул сразу несколькими словесными реакциями.

Методика проведения. Выполняя методику «Буриме», испытуемым необходимо было прослушать начало ритмической фразы и предложить несколько вариантов ее завершения (записать их на листе бумаги).

Инструкция: Продолжи строчку как свою, запиши все варианты, которые ты придумал (а).

Стимульный языковой материал

1. Во дворе сидит Егор,
Ест ...
2. Слишком тот забор высок
И не
3. Виден месяц из окошка,
Но ...
4. Что-то в гости к нам давно
Не ...
5. Ветер на море шумит,
А вдали ...

Оценивание. Проводится количественный подсчет предложенных вариантов окончания стихотворных строк. Оценка проводится по следующей шкале:

- высокий уровень беглости вербальной креативности — 5 и более ответов;
- средний уровень беглости вербальной креативности — 3-4 ответов;
- низкий уровень беглости вербальной креативности — 2 и меньше ответов.

Авторами программы разработаны оригинальные задания, позволяющие развивать вербальную креативность ребёнка. Приведём пример одного из них.

Тема. Смысловая цельность предложения и текста

Цели и задачи занятий:

1. Повторить определение понятий «предложение», «фразеологизм», «концовка текста».
2. Научиться «считывать» авторскую символику.
3. Развивать лингвистическую креативность по критериям «беглость», «оригинальность».

Ход занятий:

1. Повторение понятий «предложение», «фразеологизм», «концовка текста».
2. Выполнение учащимися заданий на однозначный текстовый прогноз.
3. Развивать лингвистическую креативность по критериям «беглость», «оригинальность».

1. Работа в группах (или индивидуально) по заданиям **методики текстового прогноза.**

Задание 1.

Закончите предложения:

1. На небе сгустились темные ... (**тучи**)
2. Пароход издал длинный, протяжный ... (**зудок**)
3. В ноябре выпал первый пушистый ... (**снег**)
4. Самая интересная особенность жирафа — это его длинная ... (**шея**)

Задание 2.

Закончите фразеологизмы: окладистая ... (**борода**), крошечная ... (**тьма**), восклицательный ... (**знак**), наступить на ... (**те же грабли**), одержать ... (**победу**), расквасить ... (**нос**), сгорать от ... (**стыда**), ска-

лить ... (**зубы**), трескучий ... (**мороз**).

Задание 3.

Вставьте пропущенные слова:

Я захотел устроить бал,
И я гостей к себе _____.
Купил муку, купил творог,
Испек рассыпчатый _____.
Пирог, ножи и вилки тут,
Но что-то гости _____.
Я ждал, пока хватило сил,
Потом кусочек _____,
Потом подвинул стул и сел
И весь пирог в минуту _____.
Когда же гости подошли,
То даже крошек _____.

Ответ:

Я захотел устроить бал,
И я гостей к себе **позвал**.
Купил муку, купил творог,
Испек рассыпчатый **пирог**.
Пирог, ножи и вилки тут,
Но что-то гости **не идут**.
Я ждал, пока хватило сил,
Потом кусочек **откусил**,
Потом подвинул стул и сел
И весь пирог в минуту **съел**.
Когда же гости подошли,
То даже крошек **не нашли**.

2. Выполнение учащимися более сложных заданий

Задание 1.

Предскажите смысл предложения, если в нем есть слова / словосочетания:

- 1) невероятно / невероятный
- 2) ни при каких обстоятельствах
- 3) насторожился
- 4) продолжаются поисковые работы

Задание 2.

Прочитайте прозаический текст, в котором отсутствует окончание. Допишите концовку текста.

Притча о лодочнике

Была река. С одного берега на другой перевозил людей лодочник. Пришел к нему однажды ученый. Плынут они. Ученый лодочника спрашивает: «А ты грамматику, санскрит знаешь?». Тот отвечает: «Да я вообще читать не умею. Я обычный простой человек». На что ученый ответил: «Ну, считай, 25 процентов твоей жизни прошли напрасно».

Плынут они дальше. Ученый спрашивает снова:

— А ты астрологию, астрономию знаешь?

— Нет, куда мне... я всего лишь людей перевожу, больше ничего не умею.

— Ну как же не знать? Не знать к чему у тебя способности, где как жизнь повернет. Считай, что 50 процентов твоей жизни прошли напрасно.

Прошло еще время. Плынут они дальше. Тут ученый решил совсем возгордиться:

— А ты логику понимаешь?

— Да ну нет, что ты, какая логика? Я обычный человек... людей перевожу и все...

— Ну тогда считай, что 75 процентов твоей жизни прошли напрасно.

Плынут они дальше, река широкая, начинается

штурм и тут лодочник ученого спрашивает: ...

Оригинальное окончание текста:

— *Слушай, а ты хоть плавать умеешь?*

— *Н-нет...*

— *Ну тогда считай, что сто процентов твоей*

жизни прошли напрасно.

Основательность разработки заданий, оригинальность подбора языкового материала к ним, научное обоснование и методическое сопровождение к программе, без сомнения, вызовет интерес учителей, особенно учитывая то, что одним из авторов этой программы — Е. И. Пипко успешно проведена её апробация в гимназии № 2 г. Екатеринбурга.

Данные об авторе

Гоголина Татьяна Владимировна — кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка УрГПУ (г. Екатеринбург).

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

E-mail: gogolinatv@yandex.ru

About the author

Gogolina Tatyana Vladimirovna is a candidate of Philology, docent of department of general linguistics and the Russian language, USPU (Yekaterinburg).

Данное исследование отличается несомненной теоретической значимостью, научной новизной и практической направленностью. Удачный тандем учёного и учителя-практика сделал эту программу оригинальной и абсолютно авторской.

Программа внеурочной деятельности учащихся «Ступеньки словесного творчества: тренинг вербальной креативности» доктора филол. наук, проф. Т. А. Гридиной и учителя высшей категории гимназии № 2 Е. И. Пипко представляет собой авторскую, не имеющую аналогов научно-практическую разработку сложной проблемы, заслуживает высочайшей оценки. Бесспорно то, что она должна быть внедрена в практику школьного преподавания русского языка.

«ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС»

Основное направление журнала — сближение академической науки с непосредственной практикой школьного образования и формирование единой системы гуманитарного образования в средней школе.

Специфика журнала определяется постоянными рубриками:

1. Проекты. Программы. Гипотезы.

Рубрика, формирующая стратегическое лицо журнала. Здесь публикуются программы филологического образования школьников по дисциплинам гуманитарного цикла; образовательные проекты, связанные с вузовским преподаванием русского языка, литературы и междисциплинарных предметов - психолингвистики, этно- и социолингвистики, лингвокультурологии; гипотетические концепции, отражающие новый взгляд на те или иные феномены историко-литературного процесса,

2. Психолингвистика в образовании

Новое направление филологического образования, учитывающее особенности отражения языка в сознании его носителей, исследующее психологические механизмы эффективного обучения языку. Анализируются факторы, стимулирующие проявление речевой активности школьника. Особое внимание уделяется при этом экспериментальным методам диагностики языковой способности и тренингам вербальной креативности.

3. Педагогические технологии

В данной рубрике печатаются материалы, посвященные магистральным проблемам школьного филологического образования; инновационные технологии в разных аспектах филологического образования.

4. Феномен современной литературы

Уникальность современной литературы — в параллельном развитии сразу нескольких традиций, что делает возможным публиковать анализы произведений, принадлежащих к разным парадигмам художественности (постмодернизму, постреализму, новому реализму и т. д.).

5. Готовимся к уроку / Идет урок

Составляют тактическое ядро журнала. Публикуются как оригинальные конспекты уроков, так и материалы к ним, предлагается новое прочтение текстов школьной программы. Среди авторов — не только и не столько ученые-методисты, сколько учителя-практики.

6. Медленное чтение

Статьи, составляющие эту рубрику, дают детальный анализ художественного текста, входящего в школьную программу или могущего быть рекомендованным для изучения в школе.

7. Перечитывая классику / Перечитывая зарубежную классику

Включают статьи, предлагающие новое, порой неожиданное, прочтение классики — как русской, так и зарубежной.

8. Обзоры и рецензии

В данной рубрике представлены обзоры наиболее значительных научных конференций, литературных журналов; рецензии на монографии, учебники, пособия по филологическим дисциплинам.

Основная специальность: 10.00.00 — Филологические науки

Издательство: ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, кафедра современной русской литературы (к. 279)

телефон: (343) 235-76-66; (343) 235-76-41

E-mail: filclass@yandex.ru

Сайт кафедры: <http://lit.kkos.ru>

Главный редактор: Н. И. Коновалова

Заместитель главного редактора: Н. П. Хрящева

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-53411 от 29.03.2013.

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standart Serial Numbering — ISSN) с присвоением международного стандартного номера ISSN 2071-2405.

Включен в каталог Роспечать.
Индекс 84587

Материалы журнала регулярно размещаются на платформе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32349

Правила направления, рецензирования и опубликования

Редакция журнала «Филологический класс» приглашает всех специалистов по проблемам русской и зарубежной, классической и современной литератур, а также методике преподавания литературы.

Редакция принимает к публикации статьи, соответствующие тематике журнала. Вне очереди могут быть опубликованы материалы для рубрик «Педагогические технологии», «Идет урок», «Обзоры и рецензии».

Рукописи принимаются на русском языке. Статьи публикуются на русском языке.

Статьи включаются в план печати очередного номера только при соблюдении следующих условий:

1) материалы полностью соответствуют требованиям к оформлению материалов;

2) комплект материалов содержит все необходимые документы:

— текст статьи;

— сведения об авторе(ах) — полное имя, отчество, фамилия, место работы, должность, организация, адрес для публикации в журнале, адрес для рассылки журнала;

— отзыв доктора наук (имя рекомендателя будет опубликовано в журнале);

— справка из аспирантуры (если автор аспирант).

В журнале «Филологический класс» ограничивается возможное количество статей одного автора в одном выпуске журнала: публикуется только одна статья, выполненная индивидуально, и не более двух статей, выполненных в соавторстве.

Все полученные редакцией статьи обязательно проходят проверку в системе «Антиплагиат». Минимальный порог оригинальности принимаемого к рецензированию текста — 70 %. В случае несоответствия автору отсылается результат проверки для приведения текста в соответствие с настоящим требованием.

Далее материалы передаются на рецензирование.

В результате рецензирования принимается четыре варианта решения:

1) статья может быть опубликована без изменений;

2) статья нуждается в доработке;

3) статья нуждается в полной переработке;

4) статью следует отклонить.

Если статья нуждается в доработке, автору предоставляется 7-дневный срок для устранения замечаний. Если статья нуждается в полной переработке, автору рекомендуется подготовить статью в очередной номер.

После согласования результатов рецензирования с автором материалы выносятся на обсуждение редакционной коллегии, которая принимает окончательное решение об их включении в очередной выпуск журнала.

После принятия материалов к печати решается вопрос об оплате публикации. Для аспирантов любой формы обучения публикация бесплатная — для подтверждения своего статуса автор должен выслать скан справки из аспирантуры. Для остальных категорий авторов стоимость публикации статьи составляет 7000 рублей (за одну статью независимо от объема и количества авторов). Оплата производится в соответствии с договором, который высылается автору после принятия его статьи к печати. Договор может быть заключен как с автором статьи (физическим лицом), так и с учреждением (юридическим лицом).

Далее текст статьи поступает к техническому редактору для вычитки и верстки. На этапе окончательной вычитки технический редактор может запросить у автора дополнительную информацию уточняющего характера.

В течение месяца после подписания номера в печать каждому автору бесплатно высылается pdf-версия журнала на электронную почту. Ознакомиться с pdf-версией журнала можно на официальном сайте — <http://journals.uspu.ru>.

Отправить статью в редакцию журнала можно также через форму на сайте: <http://lit.kkos.ru/filclass/getstat>.

Требования к оформлению статей в журнал

Поля страницы, размер шрифта, интервалы любые. Нумерация страниц не требуется. Автоматические переносы выключены.

Сноски в статье постраничные. Ссылки на литературу в тексте статьи и в сносках оформляются по образцу: [Фамилия год: страница].

Пример

Необычность ситуации, садовые аллеи, о которых писал Д. С. Лихачев, что их сумеречность — основная черта русского сада, из которой «рождаются и жизнь, и животность, и Бог» [Лихачев 1998: 419-421].

Список литературы оформляется в конце статьи без нумерации в алфавитном порядке по ГОСТ 7.0.5-2008 (<http://protect.gost.ru>). Заголовок у списка: «Литература».

В оформлении статьи не рекомендуется использовать выделение прописными буквами и подчеркиванием.

Отправить статью в журнал можно по электронной почте: filclass@yandex.ru или через форму отправки на сайте: <http://lit.kkos.ru/filclass/getstat>.

«PHILOLOGICAL CLASS»

The journal Class in Philology is committed to exploring the issues of bringing together academic science with the real practice of school education and the formation of a uniform system of secondary education.

The topics of the Journal are defined by the standing sections:

1. Projects. Topics. Hypotheses

This section formulates the strategy of the journal. It publishes the programs of secondary school philological education in humanities; educational projects, connected with higher school teaching of the Russian language, literature and interrelated subjects - psycholinguistics, ethno linguistics, sociolinguistics and linguistic culturology; hypotheses reflecting new approaches to certain phenomena in the history of literature.

2. Psycholinguistics in Education

The section covers the new trend in philological education that takes into account the specific features of reflection of language in the mind of the speakers and the psychological mechanisms of effective language teaching. It analyzes the factors stimulating speaking activity of a schoolchild. Special attention is paid to experimental methods of speech ability diagnostics and verbal creativity training.

3. Pedagogical Technologies

The section publishes materials dedicated to mainstream problems of secondary school philological education and to innovational technologies in different branches of philological education.

4. Phenomenon of Contemporary Literature

The unique property of contemporary literature lies in the possibility of parallel development of several traditions, which makes it possible to publish analyses belonging to different literary paradigms (postmodernism, postrealism, neorealism, etc.).

5. Getting Ready for a Lesson / The Lesson Is in Progress

This section formulates the tactics of the journal. It publishes both original lesson plans and supporting materials and suggests new interpretations of the school program literary texts. Authors include not only scholarly methodologists but also practical teachers.

6. Slow Reading

The articles of this section present a detailed analysis of literary texts included in the school program or recommended for such inclusion.

7. Rereading Classics / Rereading Foreign Classics

The section publishes articles suggesting new, sometimes unexpected interpretation of the works of both Russian and foreign classics.

8. Reviews

The section carries reviews of the most significant scientific conferences and literary journals, reviews of monographs, textbooks and supporting materials in philological subjects.

Major Specialty: 10.00.00 — Philology

Publishing Institution: Ural State Pedagogical University

Postal Address: 620117, Ekaterinburg, Cosmonauts Ave, 26, Department of Modern Russian Literature (Room 219), Russia,

telephones: (343) 235-76-66; (343) 235-76-41

E-mail: fileclass@yandex.ru

Web page: <http://lit.kkos.ru>

Editor-in-Chief: Nadezhda Ilinichna Konovalova

Deputy Editor-in-Chief: Nina Petrovna Khriashcheva

Registered by The Federal Service
for Supervision of Communications,
Information Technology and Mass
Media and Cultural Heritage Protection.
Registration certificate ПИИ № ФС 77-
53411 of 29.03.2013.

Registered by the ISSN Center and
provided the International Standard
Serial Number ISSN 2071-2405.

Included in the Rospechat
Catalogue, Index 84587.

The materials published in the journal are regularly uploaded at the platform of the Russian Science Citation Index (РИИЦ)
http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32349

Submission process

The editorial board of the journal “Class in Philology” invites specialists to contribute articles in the field of the Russian language and literature (Russian and foreign, classical and modern), linguistic culturology, psycholinguistics, ethno linguistics, sociolinguistics and methods of teaching Russian and literature.

The editorial board accepts articles in the fields covered by the journal. Materials for the sections “Pedagogical Technologies”, “The Lesson Is in Progress” and “Reviews” may be published out of turn.

Manuscripts are accepted in Russian. The articles are published in Russian.

The articles are included in the current issue for publication only on condition of the following:

- 1) the materials fully conform to the formatting requirements;
- 2) the materials include all the necessary documents, namely:
 - text of the article;
 - information about the author(s) - full family name, first name and patronymic, affiliation to organization, postal address for publication in the journal, postal address for shipping the journal.
 - positive review of a PhD;
 - certificate from the Post-graduate Department (if the author is a post-graduate student).

One article of a single author may be published in each issue of the journal. Two articles may be accepted in the case of co-authorship.

All submitted articles are tested by the “Antiplagiat” system. The threshold of originality should not be less than 70 %. If the article doesn’t meet this requirement the notification is sent to the author for the text to be adjusted to this demand.

Then the materials are forwarded for a review.

There may be four review outcomes:

- 1) the article is recommended for publication “as is”;
- 2) the article is accepted pending revisions;
- 3) the article is accepted after complete revision;
- 4) the article is rejected.

If the article is accepted pending revisions the author is given 7 days for adjusting the issues that need improvement. If the article is accepted after complete revision it is scheduled for publication in the next issue of the journal.

After the discussion of the results of the review with the author the materials are put to the consideration of the editorial board which takes the final decision about the publication of the manuscript in the current issue of the journal.

Publication for post-graduate students of all forms of education is free of charge. All other authors are to pay 7000 rubles for a single publication regardless of number of pages and co-authors. Payment shall be made in accordance with the agreement which is sent to the author after his or her article has been accepted for publication. The agreement may be concluded both with the author (individual) and the institution (legal entity).

Then the manuscript is forwarded to the technical editor for proof-reading and formatting. On this stage the technical editor may ask the author to provide additional information specifying some points.

A month after the issue has been passed for printing each author is e-mailed a PDF version of the journal free of charge.

The PDF version of the journal is to be found on its official site — <http://journals.uspu.ru>.

Articles may be sent to the editorial board electronically through a special form on the website: <http://lit.kkos.ru/filclass/getstat>.

Article formatting requirements

Any value of margins, font size and line spacing can be used. Pages should not be numbered.

Footnotes should be given at the bottom of the page. References to the literature in the body of the text and footnotes are given in square brackets according to the model: [Name, year: page].

Sample

Необычность ситуации, садовые аллеи, о которых писал Д. С. Лихачев, что их сумеречность — основная черта русского сада, из которой «рождаются и жизнь, и животность, и Бог» [Лихачев 1998: 419-421] ...

The literature is listed alphabetically at the end of the manuscript and is formatted according to ГОСТ 7.0.5.-2008 (<http://protect.gost.ru>). Headline for the list is: «Литература».

Capitalizing whole words in the text and underlining should be avoided.

Articles may be sent to the editorial board to the following e-mail address filclass@yandex.ru or through a special form on the website: <http://lit.kkos.ru/filclass/getstat>.

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС

2015. № 2 (40)

Подписано в печать 30.06.2015. Формат 60x84/8.

Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.

Усл. печ. л. — 5,4. Тираж 500 экз. Заказ 4185.

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета

620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26