

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»

ББК 81.001.2я434+71я434
УДК 800;82;7;316.77
К 90

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ЯГПУ им. К.Д.Ушинского

К 90 **Культура. Литература. Язык** : материалы конферен-
ции «Чтения Ушинского». Ч.1. / под ред. М.Ю. Егорова. –
Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 255 с.

**КУЛЬТУРА
ЛИТЕРАТУРА
ЯЗЫК**

ББК 81.001.2я434+71я434
УДК 800;82;7;316.77

ISBN 978-5-87555-799-6
978-5-87555-800-9 (Часть 1)

© ФГБОУ ВПО «Ярославский госу-
дарственный педагогический универ-
ситет им. К.Д.Ушинского», 2012
© Авторы материалов, 2012

Ярославль
2012

Л.В.Байбородова

Повышение воспитательного потенциала изучения русского языка

Готовясь к учебному занятию по русскому языку, учитель наряду с образовательными задачами определяет комплекс воспитательных задач, которые связаны с формированием у учащихся социально и личностно значимых качеств, нравственно-ценностного отношения к окружающему миру.

Для повышения воспитательного потенциала занятий по русскому языку необходимо обратить особое внимание на реализацию следующих *подходов*:

- *человеко-ориентированный*, обеспечивающий выявление и развитие индивидуальности ребенка, его творческого потенциала, формирование субъектной позиции учащегося в процессе обучения, позволяющего каждому ученику продвигаться своим темпом при изучении русского языка, проходить образовательный путь с учетом своих потребностей, возможностей, личных и профессиональных интересов и планов;

- *аксеологический*, направленный на усиление ценностных аспектов всех компонентов педагогического процесса, обеспечивающий развитие у учащихся нравственных ценностных ориентаций, присвоение ценностных смыслов полученной информации и нравственное обогащение личного опыта при изучении русского языка;

- *интегративно-вариативный*, предполагающий выбор вариантов способов и средств организации деятельности учащихся на основе интеграции между разными элементами внешней и внутренней среды;

- *рефлексивно-деятельностный*, предусматривающий включение школьника в преобразовательную практическую

лично и социально значимую деятельность, направленную на применение полученных знаний по предмету, на основе осознания своих возможностей и достижений, обеспечивающего формирование у него рефлексивного отношения к собственной деятельности, стремления к самопознанию, самоанализу, самоконтролю и саморазвитию.

Опираясь на эти подходы, мы определили следующие направления повышения воспитательного потенциала учебных занятий по русскому языку.

Организация индивидуально-ориентированного целеполагания, обеспечивающего развитие познавательных интересов, положительной мотивации учения школьника, выработку и присвоение им целей и задач учебной деятельности, что предполагает:

- приобщение учащегося к самодиагностике своих возможностей и способностей, результатов учебной деятельности;

- формирование у школьников умений адекватно оценивать свои успехи, объективно определять проблемы в своей учебной работе и искать пути их решения;

- определение учеником личных целей и задач учебной деятельности, изучения предмета, освоения темы, каждого познавательного действия на основе осознания личных достижений и планов.

Усиление воспитательных аспектов содержания учебного материала, которое предусматривает:

- опору на личный опыт школьника;

- связь изучаемого материала с жизнью, будущими личными и профессиональными планами ученика;

- определение вариативной части изучаемого предмета с учетом интересов и потребностей региона, конкретного социума, интересов и потребностей учащихся, социального заказа родителей;

- выявление в содержании учебного материала нравственных проблем, которые могут стать предметом обсуждения на занятии, подбор убедительных и ярких фактов, примеров, воздействующих на нравственное сознание и поведение школьников;

- привлечение материалов, фактов исторического и культурного наследия своей страны, города, села при решении учебных задач;

- использование краеведческого материала, учет местных традиций и культурных ценностей при изучении предмета;

- привлечение учащихся к решению и обсуждению актуальных проблем страны, местных проблем в процессе изучения соответствующих тем (историческая и современная топонимика; культура речи; реклама и т.п.);

- развитие межпредметных и интегративных связей, обеспечивающих формирование у учащихся целостного представления о научно-предметной и ценностной картинах мира и обучение школьников способам применения приобретенных знаний в практической жизни.

Формирование субъектной позиции обучающихся, которая является результатом, условием и средством индивидуально-ориентированного обучения и воспитания. Субъектная позиция ученика или субъектность характеризуются следующим:

- осознанием и принятием целей учебной деятельности;

- адекватностью оценки своих возможностей, критичностью, потребностью в самоконтроле;

- способностью анализировать учебную деятельность;

- способностью действовать целенаправленно и ответственно;

- потребностью в самоопределении и самореализации;

- способностью принимать самостоятельные решения по вопросам, которые затрагивают их интересы.

Проявление и формирование субъектной позиции ученика существенно зависит от характера его взаимодействия с педагогом, а также другими учащимися. Наиболее благоприятными для этого являются такие типы взаимодействия, как диалог и сотрудничество.

Сотворчество участников учебного процесса. Общеизвестно, что воспитывает не сама деятельность, а те отношения, которые формируются в процессе этой деятельности. Наиболее воспитывающими и развивающими ученика являются трудовые отношения с учителем и учащимися. Реализуя данную

идею, педагогу важно изыскать возможности для развития сотворчества педагогов, детей и их родителей.

Сотворчество понимается как совместная целенаправленная деятельность участников учебного процесса, обладающая следующими отличительными признаками: субъект-субъектные отношения между участниками деятельности; неординарность действий, направленных на получение новых свойств, признаков конечного продукта умственного труда. Важнейшими средствами развития сотворчества являются групповые формы организации учебных занятий, решение творческих учебных задач, выполнение семейных творческих домашних заданий и проектов.

Сотворчество сверстников, взрослых и детей - благодатная почва для развития учащихся. Только в совместной творческой деятельности ребенок может раскрыть себя, проявить и развить свои личностные качества: инициативность, ответственность, трудолюбие, смекалку, толерантность. В такой деятельности зарождаются, проявляются и развиваются организаторские и коммуникативные способности детей.

Использование образовательных ресурсов социума окружающей среды, расширение связей детей с окружающим миром. Реализация данной идеи позволяет обогатить сферу социальных связей ребенка, приблизить учебную деятельность, учебные задачи к реалиям жизни, разнообразить представления учеников в сфере предметных знаний, обогатить впечатления учащихся от пребывания в школе. Расширение связей учащихся с окружающим миром ведет к коррекции действий школьников, системы отношений в ученическом коллективе со стороны не только педагогов, но и других людей.

Для реализации этой идеи необходимо шире использовать возможности, прежде всего, самой школы, изменив структуру организации учебно-воспитательного процесса: преодолеть ограниченность учебного процесса рамками класса, проводить занятия за пределами школы. Смена обстановки позволяет активизировать внимание детей, развивает познавательные интересы учащихся, поэтому педагогам целесообразно при планировании предусмотреть проведение учебных занятий вне школы, учитывая наличие ближайших учреждений (музеев, библиотек).

Обогащению содержания, расширению контактов детей и разнообразию способов организации учебных занятий, экскурсий, конференций может способствовать привлечение работников культурных центров, библиотекаря. Целесообразно развивать связи между школами района.

Использование на уроках краеведческого материала, обращение к искусству и культуре родного края способствует развитию эмоциональной отзывчивости, толерантности, формированию чувства гражданской гордости и ответственности, дает возможность школьнику ощутить себя частью культурной среды.

В рамках изучения ряда тем по русскому языку можно приобщить школьников к сбору, систематизации материалов, анализу текстов о писателях, поэтах, художниках, композиторах, жизнь которых связана с малой Родиной учащихся.

Большую ценность имеют встречи с интересными жителями, умельцами, творческими людьми, которые дают детям образец преданного отношения к своей малой Родине, полноценной, духовно богатой и разносторонней жизни человека в современных условиях. Приглашение таких людей на занятия, организация общения с ними является важным средством воспитания детей, если организуется естественный и проблемный диалог между детьми и взрослыми, который может быть продолжен во внеурочное время, перерасти в дальнейшие совместные дела. Учитель заранее продумывает способы организации совместного обсуждения проблемных, «острых» вопросов, волнующих детей, направляет дискуссию в нужное русло. Важно, чтобы гости были не только носителями информации, но и активными пропагандистами высоконравственных идей, образцом активной, созидательной позиции.

Воспитательный потенциал учебной деятельности детей существенно возрастает при выполнении проектов, исследовательских работ. Особенно привлекательны для учащихся проекты с краеведческим содержанием. Ученики могут объединиться в поиске сведений о жизни и творчестве своих земляков, сборе материалов о том или ином местном событии в рамках изучения ряда тем.

Интеграция средств учебной и внеучебной воспитательной деятельности, что предполагает следующее:

- создание условий для разностороннего развития учащихся;
- координацию влияний на все сферы индивидуальности ребенка (когнитивную, мотивационную, эмоциональную, действенно-практическую, сферу саморегуляции, волевую, экзистенциальную);
- взаимопроникновение различных видов деятельности;
- взаимодействие всех членов коллектива;
- создание системы дополнительного образования с учетом потребностей учащихся и возможностей школы;
- определение разделов учебной программы, которые необходимо углубить через систему дополнительного образования;
- разработку новых форм и методов обучения, подбор материалов и средств для развития творчества детей и педагогов, усиление познавательного характера разнообразных воспитательных дел.

Важно подчеркнуть, что интеграция педагогических средств позволяет разнообразить учебно-воспитательный процесс, жизнь детей, расширить и обогатить их социальный опыт, сделать более увлекательной учебу и интересным досуг.

Таким образом, существуют различные способы организации деятельности детей, которые повышают воспитательный потенциал русского языка, способствуют формированию универсальных учебных действий

УДК 37.016:811.161.1

М.А. Васильева

**Формирование представлений
о коммуникативно-эстетических возможностях
русского языка в процессе изучения пунктуации**

Русский язык как важнейшая часть национальной культуры, как одна из величайших загадок человеческого бытия, как

© М.А. Васильева, 2012

система знаков, созданная для обмена информацией, является и огромным богатством русского народа, необходимым условием существования и развития общества, одним из важнейших элементов духовной культуры. Через язык, при помощи языка и на уроках, посвященных изучению русского языка, учитель может влиять на формирование личности ребёнка, его умения общаться и самовыражаться.

Предметная область «Филология» в проекте ФГОС для полного общего образования от 15.11.2010г. представляет язык как «знаковую систему, лежащую в основе человеческого общения /.../, позволяющую понимать, быть понятым, выражать внутренний мир человека». Коммуникативные способности каждого человека, то есть умение общаться, очень востребованы в современном мире. Коммуникативными возможностями и эстетической наполненностью обладает русский язык как учебный предмет. Развитие этой сферы деятельности учащихся возможно в процессе изучения пунктуации на разных этапах школьного обучения.

Среди результатов изучения предметной области «Филология» заявлены «понимание определяющей роли языка в развитии интеллектуальных и творческих способностей личности» и «использование коммуникативно-эстетических возможностей русского и родного языков», что в полной мере невозможно без глубокого осознания роли пунктуационных средств языка и развитого умения не только видеть их, но и размышлять над ними. «Расширение и систематизацию научных знаний о языке; осознание взаимосвязи его уровней и единиц», а также «многоаспектный анализ текста» даже в основной школе трудно представить без выхода на его пунктуационную сторону [2].

В проекте ФГОС для старшей школы также заложена необходимость обновления содержания обучения в компетентном формате. Требования стандарта теперь излагаются через систему результатов, которые отражают определенные понятия и категории. У школ же появляется возможность самостоятельно определять пути достижения этих результатов, так как нет жестко прописанного содержания обучения, зато явно прослеживается большая ориентация на коммуникативный компонент.

Изучение в старших классах предметной области «Филология» призвано обеспечить на всех уровнях обучения «сформированность устойчивого интереса к чтению», «развитие эмоциональной сферы в процессе личностного восприятия литературы», «сформированность навыков различных видов анализа литературных произведений». На базовом уровне данные результаты в коммуникативном плане дополняются сформированностью «представлений об изобразительно-выразительных возможностях русского и родного языка», «потребности в систематическом чтении как средстве /.../ диалога людей друг с другом», «способности выявлять в художественных текстах лично-стно значимые образы, темы и проблемы» [2]. Достижение этих требований включает в себя непосредственную работу над знаками препинания, их выразительными возможностями в авторском замысле, интонацией, взаимосвязью всех компонентов в авторском тексте.

Профильный уровень, включая дополнительные к основным требования, предполагает обратить особое внимание на язык как «многофункциональную развивающуюся систему»; на «владение знаниями о языковой норме» в соотношении с её «функциями и вариантами»; владение «умениями анализировать единицы различных языковых уровней, а также языковые явления и факты, допускающие неоднозначную интерпретацию», что предоставляет возможность «владения навыками комплексного филологического анализа художественного текста» [2] и не может обойти таких развивающихся в настоящее время понятий, как нерегламентированные и авторские знаки препинания.

Несомненно, что все эти требования имеют своей непременной составляющей внимательно и серьёзно изучаемый пунктуационный раздел лингвистической науки и будут успешнее достигнуты при целенаправленном формировании умения понимать тексты, содержащие авторские знаки, и через их осмысление приближаться к авторскому замыслу, при систематической работе над выразительными возможностями знаков препинания, в том числе и авторских, в художественном тексте.

Внимательному читателю, старающемуся проникнуть в самую суть произведения, всегда недостаточно осмыслить только лексический состав и синтаксическую структуру текста.

Для постижения поэтического или прозаического художественного произведения важно выйти на образный аспект и интонационный рисунок текста. При серьезном, глубоком подходе чуткий читатель может уловить отражение авторского замысла и в пунктуационном оформлении текста. Приблизиться к осознанию авторской мысли возможно лишь при постижении всех языковых (речевых) средств в совокупности. Пунктуационные знаки, совместно с другими средствами языка, помогают автору передать смысл наиболее четко и понятно для читателя. Достичь максимального взаимопонимания – главная цель для обеих сторон в процессе коммуникации. А главная цель анализа художественного произведения, его языкового строя – «понять суть авторского замысла, эстетического его воплощения в данном стихотворении» [4, с.365].

Обратимся к стихотворению М.Цветаевой «Писала я на аспидной доске» и проследим, как в нём через пунктуацию реализуется коммуникативно-эстетическая функция русского языка.

Писала я на аспидной доске,
И на листочках вееров поблеклых,
И на речном, и на морском песке,
Коньками по льду и кольцом на стеклах,—
И на стволах, которым сотни зим...
И, наконец,— чтоб было всем известно! —
Что ты любим! любим! любим! любим!—
Расписывалась — радугой небесной.

Как я хотела, чтобы каждый цвёл
В веках со мной! под пальцами моими!
И как потом, склонивши лоб на стол,
Крест-накрест перечеркивала имя...
Но ты, в руке продажного писца
Зажатое! ты, что мне сердце жалишь!
Непроданное мной! *внутри* кольца!
Ты — уцелеешь на скрижалях.

18 мая 1920
(М.Цветаева.)

В этом стихотворении первые две строфы – это одно сложноподчинённое предложение с придаточными определительным и изъяснительным, имеющими однородное подчинение, осложнённое несколькими рядами однородных членов и вставной конструкцией.

Эмоционально эта часть стихотворения более насыщена, чем информативно. Передаче высокого накала чувств способствует, кроме лексического компонента, и пунктуационная составляющая. Уже при перечислении обстоятельств места на границе первой и второй строф, внутри ряда однородных членов можно видеть пунктуационный знак запятая-тире, который не регламентируется правилами в данной позиции. Отделяя фрагменты предложений, поэт будто выделяет предметы и явления действительности и этим распространяет силу своей любви на весь мир. В таком контексте это чувство, действительно, выглядит всеохватывающим.

Марина Цветаева всегда осуществляет очень сильное эмоциональное общение с читателем, и пунктуационные знаки ей в этом активно помогают. Об этом свидетельствует вся вторая строфа данного стихотворения, где пунктуационный знак восклицания не выполняет своей конечной, завершающей функции, он дробит строку, синтаксически находящуюся внутри придаточного предложения. Так автор придаёт тексту большую выразительность и эмоциональную силу. М.Цветаева воплощает индивидуально авторское использование знака. Поэт выделяет ключевое слово четырехкратным его повторением и после каждого – восклицательным знаком. Такое «любим!» разносится эхом по всему свету.

Частое ненормативное использование восклицательного знака активизирует внимание читателя, заставляет его сконцентрироваться на выделенном таким образом слове. Это, конечно же, не случайно. В контексте данного стихотворения именно слово «любим» является ключевым, вокруг него строится все миропредставление, мировидение лирической героини. И конечный пунктуационный знак, наделенный несвойственной для него функцией, помогает раскрытию замысла поэта.

Связь знаков препинания, интонации и смысла устанавливается в процессе анализа следующей строфы этого стихотворения.

Буквально контрастными выглядят по интонации две первые и две последние строки этой строфы: вначале интонацию радости, восхищения, эмоционального накала подчеркивают два восклицательных знака в одной строке. Чувства переполняют героиню. Конец строфы – состояние безвыходности и безысходности, осознание трагической действительности, отказ от отношений, возможность разрыва воплощаются в строке произведения спокойно-обреченной, незаконченной интонацией, что подчеркнуто многоточием. Настроенность лирической героини на сильные чувства, её вера в любовь передаются в стихотворении эмоциональной, активной пунктуацией.

Конечно, анализ нормативных и ненормативных условий постановки знаков препинания во всем отрывке способствует восстановлению знаний темы «Синтаксис и пунктуация сложного предложения» и углублению понимания авторского отступления от пунктуационных норм. Однако такой метод работы с художественным произведением имеет смысл, когда исследователя (учителя и ученика) текст интересует с точки зрения проявления авторского замысла в авторском стиле, а не только как дидактический материал для тренировки в различных видах языкового разбора. Потому что, как определяет Т.С. Петрова, «целью анализа является прежде всего умение видеть эстетическую сторону текста, читать его как художественный. Внимание к художественному строю текста, в свою очередь, развивает способности самовыражения словом (в большей или меньшей степени, в зависимости от способностей и склонностей ребенка)» [3, с.3].

Библиографический список

1.Гадалова, В.В. Теория и практика урока русского языка [Текст]: пособие по методике преподавания русского языка (для студентов и учителей) / В.В.Гадалова.- М.: Московский Лицей, 2002. – 88 с.

2.Минобрнауки РФ [Сайт]URL:<http://mon.gov.ru/dok/fgos/> (дата обращения: 12.01.2011 г.).

3.Петрова, Т.С. Анализ художественного текста и творческие работы в школе. Материалы для учителя. 5 класс [Текст] / Т.С.Петрова. – М.: Московский Лицей, 2001. – 152 с.

4.Петрова, Т.С. Анализ художественного текста и творческие работы в школе [Текст]: пособие для учителя. – Иваново: Издатель Епишева О.В., 2011. – 376 с.

УДК 37.016: 811.161.1

В.В. Гадалова

Общие вопросы теории и методики обучения русскому языку на страницах вузовских учебников

Под общими вопросами теории и методики обучения русскому языку принято понимать, следуя идеям, заложенным ещё в 1844 году Ф.И.Буслаевым в книге «О преподавании отечественного языка», вопросы, которые относятся ко всем разделам и направлениям школьного курса русского языка: Зачем учить? Чему учить? Как учить? Именно на эти вопросы, предполагается, может найти ответы студент, открывая книгу по методике обучения русскому языку в школе. Проанализируем эти ответы, используя материал учебной литературы, изданной под грифом не позднее 10 лет назад, что соответствует лицензионному критерию обновляемости, который установлен для вузовских учебников и учебных пособий общепрофессионального назначения.

В настоящее время в распоряжении студентов и вузовских преподавателей имеется три такие учебные книги, изданные под грифом Министерства образования и науки Российской Федерации или отраслевых учебно-методических объединений в статусе учебного пособия: 1)Теория и практика обучения русскому языку: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.В.Архипова, Т.М.Воителева, А.Д.Дейкина и др.; под ред. Р.Б.Сабаткоева. – М., 2005 – рекомендовано Учебно-методическим объединением по специальностям педагогического образования (далее по тексту – **учебное пособие под редак-**

цией Р.Б.Сабаткоева). 2) Теория и методика обучения русскому языку: учеб. пособие для вузов / Т.М.Воителива. – М., 2006 – допущено Министерством образования и науки Российской Федерации (далее по тексту – **учебное пособие Т.М.Воителивой**). 5) Методика преподавания русского языка в средней школе: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А.Багрянцева, Е.И.Литневская; под ред. Е.И.Литневской. – М., 2006 - рекомендовано Учебно-методическим объединением по классическому университетскому образованию (далее по тексту – **учебное пособие под редакцией Е.И.Литневской**).

Согласно аппарату ориентировки рассматриваемых учебных книг в двух из них имеется раздел, посвященный общим вопросам методики обучения русскому языку, с названием «Общие вопросы методики преподавания русского языка». В учебном пособии под редакцией Р.Б.Сабаткоева специальный раздел не выделен, хотя интересующий нас материал представлен. Остановимся на названии раздела. В нём содержится слово преподавание, сегодня не только не соответствующее наименованию научной отрасли – теория и методика обучения и воспитания, но и блокирующее восприятие системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов к обучению в современной школе. В выборе названия для раздела авторы, по всей вероятности, не стремились отразить актуальную образовательную парадигму, а скорее следовали традиции, начало которой было положено учебным пособием для педагогических и учительских институтов Н.И.Позднякова «Методика преподавания русского языка» (1948 г., 1955 г.) и которая была продолжена учебником «Методика русского языка в школе» (1958 г., 1970 г., 1980 г.) А.В.Текучева, а также поддержана учебником «Методика преподавания русского языка» (1990 г., 2000 г.) под редакцией М.Т.Баранова. Сравнительно-исторический анализ состава и содержания материалов, посвященных общим вопросам методики обучения русскому языку (в данной статье более подробно будут проанализированы материалы о принципах и методах обучения), позволяет сделать следующие наблюдения и выводы.

Наблюдение 1. Преподаваемый в педвузах состав общих вопросов методики обучения русскому языку в основной и полной общеобразовательной школе сформировался к концу 80-

х годов XX века и включает такие вопросы: «Методика русского языка как наука», «Русский язык как учебный предмет», «Содержание обучения русскому языку в школе», «Принципы обучения русскому языку», «Методы обучения русскому языку», «Средства обучения русскому языку», «Урок как основная форма обучения». Значительный вклад в разработку общих вопросов методики обучения русскому языку в этот исторический период внесли Л.П.Федоренко, А.В.Текучев, А.В.Дудников, А.И.Власенков, М.Р.Львов, М.Т.Баранов. Указанные общие вопросы представлены во всех трёх учебных пособиях с некоторыми вариантами в формулировках названий. При этом структура представления ряда вопросов и их содержание при внимательном прочтении отличаются, что следует иметь в виду преподавателю, выбирающему учебное пособие по читаемому курсу для рекомендации студентам в качестве основной литературы. Так, в учебных пособиях под редакцией Р.Б.Сабаткоева и под редакцией Е.И.Литневской вопрос о принципах обучения русскому языку вынесен в отдельную главу раздела. В учебном же пособии Т.М.Воителивой этот важный в теоретико-практическом отношении материал рассматривается в составе вопроса «Методика преподавания русского языка как наука» после описания методов исследования. Такой подход можно было бы считать оправданным, если бы речь шла о принципах отбора содержания обучения русскому языку, а не о принципах обучения.

Наблюдение 2. Сегодня, описывая принципы обучения русскому языку, авторы вузовских учебников показывают действие дидактических принципов в организации процесса языкового образования школьников и раскрывают с тех или иных позиций механизмы работы специальных принципов обучения. И если в отношении дидактических принципов в теории и методике обучения русскому языку достигнуто единство понимания, то в отношении специальных принципов ещё с 60-х - 70-х годов XX века существует полифония подходов: принципы вычлениают либо из закономерностей усвоения родного языка [8, с.12], либо из социально-психологических функций языка [2, с.23-27], либо из особенностей содержания школьного курса русского языка как учебного предмета [4, с.137], либо из его общей направлен-

ности [1, с.17-19]. Такой разброс оснований для вычленения специальных принципов обучения русскому языку в школе сигнализирует прежде всего о проблеме отбора содержания обучения по одному из общих вопросов методики преподавания русского языка в школе как вузовской учебной дисциплине. Авторы рассматриваемых учебных пособий единодушны в признании необходимости деления специальных принципов обучения на общеметодические и частнометодические: первые управляют процессом обучения школьному курсу русского языка в целом, вторые – отдельных его разделов. Именно общеметодические принципы рассматриваются обычно в специальном параграфе раздела «Общие вопросы методики преподавания русского языка». В определении количества общеметодических принципов (от трёх – в учебном пособии Т.М.Воителевой и в учебном пособии под редакцией Р.Б.Сабаткоева до 6 - в учебном пособии под редакцией Е.И.Литневской), выборе основания для их вычленения и именовании единство позиций просматривается лишь частично. В теоретическом плане продуктивной представляется идея Е.А.Быстровой разграничивать понятия подход и принцип обучения: «Подход – главное стратегическое направление, которое определяет все компоненты системы обучения: его цели, задачи и содержание, пути и способы их достижения, деятельность преподавателя и ученика, технологии (приемы) обучения, критерии эффективности образовательного процесса, систему контроля» [6, с.40]. Принципы же обучения, как известно, - это исходные теоретические положения, определяющие главные особенности системы обучения вообще и определенному учебному предмету в частности. Современный школьный курс русского языка имеет коммуникативную направленность, то есть главным стратегическим направлением является обучение использованию языка в речи – коммуникативный подход. Главным же объектом изучения выступает русский язык, имеющий уровневую систему организации с системными структурно-семантическими связями, определенными функционально-стилистическими возможностями, историческими изменениями, экстралингвистическими отношениями. Именно эти особенности объекта изучения учитывает М.Т.Баранов [5, с.136-137], а вслед за ним Е.И.Литневская и В.А.Багрянцева [4, с.42-

44], в решении вопроса о составе и терминологическом наименовании общеметодических принципов обучения русскому языку (экстралингвистическом, структурно-семантическом, внутриуровневых и межуровневых связей или системном, функциональном, нормативно-стилистическом, историческом или принципе различения синхронии и диахронии). В этой связи вычленение Т.М.Воителевой вслед за Е.А.Быстровой принципов коммуникативности и текстоцентричности в качестве общеметодических при общей коммуникативной направленности современного школьного курса русского языка, на наш взгляд, представляется избыточным.

Наблюдение 3. В описании системы методов обучения русскому языку используются две концепции. В учебном пособии Т.М.Воителевой и в учебном пособии под редакцией Р.Б.Сабаткоева методы обучения русскому языку группируются, согласно концепции Л.П.Федоренко, по источнику получения знаний и делятся на методы теоретического изучения языка, методы теоретико-практического изучения языка и обучения речи, методы практического изучения языка и обучения речи. Данная классификация предполагает широкое понимание понятия «знания» и потому вступает в противоречие с современной типологией содержания обучения русскому языку. В связи с этим включение метода анализа текста в группу методов практического изучения языка и обучения речи, а метода языкового анализа в группу методов теоретико-практического изучения языка и обучения речи не даёт установить направленность метода на тип и вид формируемого умения, что затрудняет использование данной классификации методов обучения с целью разработки методического обоснования конспекта урока русского языка. В учебном пособии под редакцией Е.И.Литневской методы обучения русскому языку описываются на основе идеи многомерной классификации М.Т.Баранова [2, с.10], которая позволяет проводить группировку по нескольким основаниям: в зависимости *от этапа обучения* (методы собственно обучения и методы контроля), *от типа учебного материала* (методы преподавания знаний – познавательные методы обучения и методы формирования знаний и умений – практические методы обучения), *от типа и вида умений* (методы формирования учебно-

языковых умений, методы формирования правописных умений, методы формирования речевых умений). Однако стройность классификации, разработанной М.Т.Барановым, нарушается необоснованным включением в нее группы методов повторения и обобщения изученного, к которой отнесены сочинение на лингвистическую тему, языковой разбор, составление таблиц, алгоритмов и планов и др., хотя они уже вошли в группу практических методов обучения.

Таким образом, проведенные наблюдения обнаруживают проблему отбора содержания обучения по курсу методики обучения русскому языку. Рекомендую студентам то или иное методическое пособие, необходимо иметь ясное представление о его теоретических возможностях, концептуальной основе, а также последовательности и глубине её реализации.

Библиографический список

1. Воителева, Т.М. Теория и методика обучения русскому языку [Текст]: учебное пособие для вузов. - М.: Дрофа, 2006.
2. Гадалова, В.В. Методическая продуктивность разработанной М.Т.Барановым концепции общих вопросов обучения русскому языку [Текст] // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка на современном этапе российского среднего и высшего образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции / сост. и научн. ред.: А.Д.Дейкина, Л.А.Ходякова. - М., МПГУ, 2004. - С.5-9.
3. Дудников, А.В. О стратегических и тактических принципах методики преподавания русского языка [Текст] // Русский язык в школе. - 1974. - №3.
4. Литневская, Е.И., Багрянцева, В.А. Методика преподавания русского языка в средней школе [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ под ред. Е.И. Литневской. – М.: Академический проект, 2006.
5. Методика преподавания русского языка в школе [Текст]: учебник для студентов высших учебных заведений/ под ред. М.Т.Баранова. – М., 2000.

6. Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов [Текст]/ под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004.

7. Теория и практика обучения русскому языку [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Р.Б.Сабаткоева. - М.: Издательский центр «Академия», 2005.

8. Федоренко, Л.П. Принципы и методы обучения русскому языку [Текст]. - М.,1964.

УДК 37.091.3

М.Ю. Гайнутдинова

Преимущества и недостатки частного образования (методический аспект)

По оценке экспертов Ассоциации негосударственных образовательных учреждений регионов России (АсНОУРР), примерно каждый десятый житель нашей страны учится в частном институте, а в Москве — почти каждый пятый. Эти показатели хорошо иллюстрируют возрастающее значение негосударственного образования. Цель написания статьи - определить роль частного образования в системе образования, рассмотреть его преимущества и недостатки.

Для начала обратимся к истории развития и становления частного образования. Частное образование проявило себя задолго до становления государственного. Оно было доступно не просто богатым людям, имеющим знатное происхождение. Вначале это были домашние учителя, потом платные пансионеры, где мальчики и девочки раздельно получали элементарное образование. Некоторые школы были закрытыми и служили не только «для преподавания учения», но вместе с тем и для развития и воспитания учеников, они назывались пансионатами. Одновременно начали появляться бесплатные школы при церквях и монастырях. Первые частные профессиональные школы появились в России во второй половине XVIII века. Это были мелкие заве-

дения, где обучались подростки, которых готовили к работе на помещичьих мануфактурах. Принимали мальчиков, проявивших склонности к мануфактурному производству. В училище склонности каждого еще раз дифференцировались, и в соответствии с результатом создавались учебные группы. Однако практически каждый учащийся получал знания по всем процессам мануфактурного дела. Открытие при фабриках и заводах профессиональных и технических училищ в конце XIX - начале XX века было в России обычной практикой.

В результате, в конце XIX века образование можно было получить в мужских и женских частных гимназиях, реальных училищах, кадетских корпусах, частных коммерческих училищах (как женских, так и мужских). Интересно отметить, что жители Ярославской области, чье внимание было полностью обращено к торговле, крайне холодно и невнимательно относились к образованию своих детей, как в частных, так и в государственных образовательных учреждениях. Первостатейные купцы так понимали образование: «Наши отцы учились на медный грош, не умели своего имени подписать, а нажили тысячи, и нам завещали не ученость. А капитал». Несмотря на все старания учителей, на поощрения правительства, как только ученик научился читать, понял немного арифметику, его сейчас же сажали в лавку, чтобы заменить продавца или приказчика, и на этом заканчивалось его обучение. За шесть лет работы в приходском училище города Углича Леонид Трефолов не подписал аттестата ни одному купеческому сыну. Ему приходилось выслушивать от родителей учеников такие реплики: «Ваша должность (должность учителя) священная, да голодная, вы сладко говорите, да горько кушаете».

Октябрьская революция и последующий советский период уничтожили систему сословного образования России, а частное образование рухнуло в одночасье, пансионы были забыты на долгие 70 лет. В конце 80-х годов в России вновь появилось частное образования, и это связано, в первую очередь, с появлением частного предпринимательства. Соответственно, развился слой материально благополучных людей, которые хотели обеспечить своим детям такие условия получения базового образования, которые на тот момент не были возможны в рамках

обычной общеобразовательной школы. Такими условиями были небольшое количество учеников в классе, индивидуальная работа с учащимися, хорошая материальная база и так далее. В России сегодня сформировалась развитая система частного образования. В нашей стране согласно закону РФ «Об образовании» они стоят наравне с государственными школами.

Первая частная школа в Ярославле (ярославская школа с углубленным изучением предметов гуманитарно-эстетического цикла) была открыта в 1990 году. Ярославская вальдорфская школа, или как ее чаще называют, «Школа-сад на улице Вольная» возникла из небольшой педагогической лаборатории, в 1992 году учителя прошли обучение у шведских педагогов. Программа школы соответствует государственному стандарту образования и учитывает принципы вальдорфской педагогики, начало которой дал философ Рудольф Штайнер. В настоящее время ученики школы имеют возможность сдавать все экзамены, предусмотренные образовательным стандартом: после 9 класса – ГИА, после 11 класса – ЕГЭ. По окончании 9 и 11 классов ученики получают аттестат об образовании государственного образца.

У нас в городе есть негосударственные ссузы: Гуманитарный колледж, Колледж Ярославского филиала МосАП, Региональный колледж экономики, права и новых технологий (РКЭПиНТ), техникум Ярославской ремесленной палаты, Ярославский техникум управления, Ярославский технологический колледж (ЯрТК).

Что касается негосударственных высших учебных заведений, наиболее известными являются: Академия МУБиНТ (Международная академия бизнеса и новых технологий), основанная в 1992 году, и Ярославская духовная семинария (высшее учебное заведение Ярославской и Ростовской епархии Русской православной церкви). Ярославская духовная семинария была основана в 1747 году, располагалась она на территории Спасо-Преображенского монастыря. Сначала в семинарию принимали только детей священников, позже в ней появились воспитанники других сословий. В 1875 году семинария переехала в здание, в котором ныне располагается естественно-географический факультет Ярославского педагогического университета. В 1918

году семинария была закрыта. Современная Ярославская духовная семинария была вновь открыта в 2006 году.

На данном этапе усиливается и государственный контроль частных образовательных учреждений. Например, ректоров частных вузов скоро будут назначать не их учредители, как сегодня, а министр образования.

Для самых маленьких есть ясли и детские сады, как традиционные, так и работающие по специальным программам; как круглосуточные, так и те, в которых ребенка можно оставить на пару часов. А если в садик ребенка отдавать не хочется, а к школе подготовиться нужно – к вашим услугам центры раннего развития детей. Поскольку дети находятся в школе весь день, им обеспечивают 4-5-разовое питание. Негосударственные школы стараются воссоздать домашнюю атмосферу (попугайчики, аквариумы, белые скатерти есть практически в каждой такой школе). Некоторых детей ежедневно забирает школьный автобус. Важно, чтобы дошкольные учебные заведения работали в тесной связке со школами или являлись частью образовательных комбинатов, объединяющих детский сад, школу и центры дополнительного образования. Это позволяет обеспечить преемственность учебной системы и отчасти уменьшает стресс при переходе ребенка из садика в школу.

Рассмотрим преимущества и недостатки частного образования.

Преимущества:

1. С психологической точки зрения, в частной школе нет особого разделения на слабых и сильных учеников. К каждому ребёнку относятся как к личности, принимая его достоинства и недостатки, таланты и способности. Таким образом, в частной школе ведётся индивидуальная работа с каждым ребёнком, что способствует развитию его личности. К сожалению, это является невозможным в условиях обычной школы, потому что в классах, как правило, обучается около 30 учеников (а то и больше), и у учителя нет возможности уделить каждому должное внимание.

2. На самом деле в рыночной экономике должно доминировать частное образование, а государственное постепенно будет уходить с рынка образовательных услуг. Ведь очень часто государство выделяет места, а соответственно, затрачивает де-

нежные средства на специалистов, которые потом являются невостребованными на рынке труда. Что же касается частного образования, то здесь государство не затрачивает никаких средств и поэтому не несёт ответственности за трудоустройство выпускников. Эти проблемы ложатся на плечи самих молодых специалистов.

3. В частных учебных заведениях преподают люди, прошедшие через бизнес и усвоившие принципы рыночной экономики не только по учебникам, а через собственную практику. Сегодня требуется качество знаний. Если вы рассказываете о, например, бизнес-менеджменте по бумажкам, это не те знания, которые жаждет получить слушатель. Другое дело, если вы предварительно поработали в какой-нибудь компании и вам знакомы не понаслышке все нюансы управления и работы.

4. Материальная база частных учебных заведений, как правило, лучше. Негосударственные вузы оснащены современными аудио-визуальными средствами, что способствует лучшему усвоению материала. Студентам лингвистических специальностей работа в лингафонных кабинетах позволяет развить навыки восприятия иностранной речи. Можно возразить и сказать, что в государственных университетах также существуют лингафонные кабинеты. Но количество групп и количество кабинетов не соответствуют стандарту, что приводит к значительным неудобствам в организации учебного процесса.

5. По мере приближения к выпускным экзаменам степень дискомфорта учащихся растёт, достигая пика в старших классах. Главная причина заключается в том, что молодые люди не видят стремления школы помочь в приобретении важных навыков, не говоря уж о мизерном вкладе учителей в становление личности. А это уже проблема, имеющая не только частное, но и общественное значение. С такой точки зрения частные школы имеют огромное преимущество: в них педагоги-единомышленники объединены целью воспитать из каждого ученика гармонично развитую, самостоятельную и ответственную личность, легко адаптирующуюся к быстро меняющейся экономической и общественной ситуации, то есть на практике заложить надежный кадровый фундамент будущего России.

Недостатки:

1. Да, в частной школе отсутствует разделение учеников на слабых и сильных. Ребёнку внушается, что он там равный или почти равный, а на самом деле он очень слабый ученик. Но социум обычной школы проводит грань между слабыми учениками и сильными. И получается, что у всех есть выбор, к примеру: у слабых появляется стимул становиться сильнее. А частная школа в определённой степени отбирает этот выбор, так как никто себя не чувствует сильным или слабым.

2. Сейчас в системе государственного образования происходят значительные изменения: сокращаются наборы на невостребованные специальности, постоянно открываются новые более престижные, обновляется преподавательский состав, вводятся новые методики преподавания. Кроме того, государственное образование даёт определённую гарантию трудоустройства. Также к достоинствам государственного образования относятся традиции, научные школы, формирующие бренд высшего государственного образовательного учреждения, чем не может похвастаться частное образование.

3. Очень часто ошибкой учебных заведений является именно то, что преподавателями являются, так сказать, «люди с улицы», которые незнакомы с методикой преподавания и которые не могут преподнести студентам информацию в нужной форме. А высшее учебное заведение должно обладать определённым профессорско-преподавательским составом, поэтому частные институты очень часто не проходят аккредитацию, не получают лицензии, и государство вынуждено их закрывать, как, например, случилось с филиалом Минского института управления и предпринимательства в г. Пинске.

4. Задача вуза в первую очередь обеспечить студента теоретической базой, от которой впоследствии он мог бы оттолкнуться в процессе приобретения опыта. Таким образом, принцип преподавания в вузе можно назвать как «от общего к частному». Особенно это касается иностранного языка. Без грамматической и лексической базы студент не станет квалифицированным специалистом, даже с использованием аудиовизуальных средств.

5. Среди студентов негосударственных вузов бытует мнение, что они «покупают диплом в рассрочку», поэтому стараться и работать самостоятельно совсем необязательно. Частные образовательные учреждения востребованы для получения второго высшего образования. Рынок второго высшего образования полностью предоставлен сам себе и никем не регулируется. В результате население выбрасывает деньги на ветер, получая никому не нужные дипломы и не приобретая стоящих знаний.

6. Многие преподаватели государственных вузов работают одновременно и в частных вузах, причем делается это по одним и тем же методикам, с той же специализацией. Разница в том, что некоммерческие организации обычно сами готовят для себя кадры.

Среди российских студентов все большей популярностью пользуется получение высшего образования за рубежом. Ежегодно за рубеж с целью получить или продолжить образование выезжают уже около 30 тысяч россиян. Причем процедура поступления для нас с каждым годом упрощается: теперь в иностранных вузах принимают не только дипломы о высшем, но также аттестаты о среднем образовании. Средняя стоимость образования за рубежом колеблется от 5 до 20 тысяч долларов в год, в зависимости от страны, выбранного университета и факультета (без стоимости проживания). При этом самое «дешевое» обучение предлагают в Новой Зеландии и Австралии, а самое дорогое – в США.

Оттоку студентов во многом способствует усиливающаяся коммерциализация российского высшего образования при одновременном ухудшении его качества. Интересно, что в российских вузах расценки за обучение сегодня мало чем отличаются от западных. Так, например, в прошлом году стоимость обучения на факультетах политологии и международных экономических отношений МГИМО составляла порядка 5 тысяч долларов. Ниже расценки были в Московской государственной юридической академии и РЭА им. Плеханова (3 тысячи долларов), а также в Высшей школе экономики (2 тысячи долларов в год за обучение на факультете экономики). Очевидно, что при таких расценках вузов, а также при таком со-

Ю.Ю. Гомырова

**Образ пространства в ойконимии Ярославской области
(на примере Брейтовского, Некоузского,
Рыбинского и Пошехонского районов)**

ответствии цены и качества предлагаемого обучения российские студенты предпочитают уезжать за рубеж, где могут получить самое современное образование и впоследствии устроиться на работу в одну из западных компаний. Кроме того, учиться за рубежом легче и быстрее, а сроки обучения меньше, чем в России. Именно поэтому сейчас все больше людей стремятся получить международный диплом.

Реформирование системы образования может вернуть российским вузам их былой престиж, а также существенно улучшить качество образования. До тех пор они будут не в состоянии конкурировать с зарубежными университетами.

Сегодня частные учебные заведения переживают не лучшие времена. Причина тому – отсутствие собственных зданий, правовых механизмов по отведению земельных участков под строительство, льготных кредитов. Будучи по закону и по сути некоммерческими организациями, частные школы во многих отношениях уравниены с бизнес-структурами: высоки тарифы на аренду подходящих муниципальных зданий, коммунальные платежи, силен налоговый пресс. Для примера достаточно привести такие цифры. В Москве до 20 % объема взносов родителей за пребывание в частных школах (которых, кстати, уже около 250) идет на покрытие стоимости аренды помещений. А в отдельных случаях суммарная доля арендных и коммунальных расходов в оплате обучения достигает 40 %. Это, конечно, не увеличивает доступности негосударственного образования.

Опыт последнего десятилетия подтверждает востребованность данной формы обучения. Частные образовательные заведения имеют равные права на существование и выполняют не менее важные функции, чем государственные. Мы считаем, что образование должно быть и частным и государственным. Все формы образования равны, нужно развивать конкуренцию. Должна быть конкурентная борьба за слушателей и студентов, то есть конкуренция и в отношении того продукта, который дают образование и наука.

В настоящее время в ономастических исследованиях актуальным становится рассмотрение особенностей восприятия человеком окружающего географического пространства, специфики моделирования окружающего мира в его сознании. К изучению данной категории пространства обращались представители разных областей научного знания, поскольку в сознании человека оно выступает как некий способ упорядочивания мира, заполненного различными вещами, «выражает порядок расположения одновременно сосуществующих объектов» [6, с. 150]. В связи с этим можно говорить о том, что пространство как непреходящий атрибут существования бытия не просто некая пустота, заполненная разнообразными вещами, абстракция, существующая как в сознании человека, так и за его пределами, а вполне определенная категория, обладающая набором специфических свойств и характеристик. Оно способно принимать различные образы и формы, выражаться разнообразными языковыми средствами на различных языковых уровнях. Понятие пространства, моделируемого в сознании, неразрывно связано с представлениями человека о мироустройстве, сформировавшимися на основе определенной культурной традиции.

Человек, обживая определенную территорию, осваивает окружающее его географическое пространство, подбирает для обозначения отдельных его составляющих разнообразные характеристики, в качестве которых часто выступают топонимы. Чтобы смоделировать мир вокруг себя, облегчить ориентацию в нем, мы стараемся обозначить известные нам места с помощью определенной словесной «системы координат», включающей

конкретную точку отсчета – наблюдателя, а также набор базовых единиц, используемых для обозначения объекта.

В нашей статье мы рассмотрим особенности отражения образа пространства в ойконимии Брейтовского (далее – Брейт.), Некоузского (Некоуз.), Рыбинского (Рыб.) и Пошехонского (Пош.) районов Ярославской области. Цель статьи – выделить способы обозначения пространства в ойконимии региона. Материал для анализа собирался с помощью метода сплошной выборки, в результате чего нами были отобраны лишь те ойконимы, которые отражают пространственное значение.

При описании способов обозначения пространства мы использовали такую характеристику, как *локализация объекта*. Данный параметр был предложен Е.Л. Березович в работе «Русская топонимия в этнолингвистическом аспекте. Пространство и человек» [1]. Как поясняет исследователь, параметр локализация объекта «позволяет определить точку зрения субъекта номинации по отношению к пространственным объектам» [1, с. 84]. Также он помогает определить пространственное положение объектов относительно друг друга. Локализация объекта в пространстве осуществляется с помощью таких параметров, как *ближний – дальний, правый – левый, передний – задний, верх – низ, стороны света, начало – конец*.

Параметр **ближний – дальний** обладает наиболее разнообразной системой способов выражения. Ойконимы с абдективами *ближний / дальний* реализуют представление человека о приближенности и удаленности объектов друг от друга или от той точки (места), где находится наблюдатель. Данный параметр связан с попыткой человека измерить пространство через соотношение расположенных в нем объектов. Так, к *ближним* мы можем отнести такие ойконимы, как *деревня Бабино* (Пош.), *деревня Бабка* (Пош.), *деревня Бабкино* (Пош.); *Бабья-Гора* (Некоуз.), *деревня Притыкино* (Некоуз.), *деревня Притыкино* (Пош.), *деревня Прислонь* (Пош.). Как отмечает Е.Л. Березович, «для выражения идеи близости объекта к дому используется образ женщины (бабы). Топонимы, в состав которых входит определение *бабий*, обозначают объекты, расположенные около населенного пункта и связанные с хозяйственной деятельностью женщины» [1, с. 136]. Названия деревень *Притыкино* и *Прислонь* также мо-

гут указывать на близкое расположение данных населенных пунктов к другим. Ойконим *деревня Притыкино*, возможно, происходит от слов *впритын / впритык*, обозначающих ‘вплотную, очень близко друг к другу’ [5, вып. 5, с. 177]. Ойконим *Прислонь* восходит, вероятно, к слову *прислон*, которое в словаре В.И. Даля имеет значение ‘нечто, находящееся при чем-то большом’ [3, т. 3, с. 456]. Идея удаленности объектов реализуется в таких ойконимах, как *деревня Камчатка* (Пош.) и *деревня Угол* (Некоуз., Рыб.). Слово *камчатка* в народном сознании всегда ассоциируется с местом, наиболее удаленным от других объектов: *камчатка* – ‘отдаленное захолустное место’ [4, с. 206]. Названия типа *Угол* присваивались местам отдаленным, расположенным в глухих местах: «*Угол* – местность, обычно глухая, отдаленная» [2, с. 342]. Если речь идет о населенном пункте, то он может располагаться очень далеко от остальных либо быть самым крайним, находящимся в глухой местности, т.е. ойконимы с таким названием указывают на труднодоступность объекта.

Приближенность объектов в пространстве может быть выражена через введение в название префикса *при-*, например, *деревня Приволжье* (Рыб.), *деревня Пригорки* (Рыб.), *деревня Пригородная* (Рыб.), *деревня Приморский* (Рыб.). Как видим, подобные ойконимы были обнаружены нами только на территории Рыбинского района.

Большое число названий, ассоциирующихся в сознании человека с понятием удаленности, образовано с помощью приставки *за-*. Такие конструкции могут указывать на последовательность расположения объектов в пространстве, а также выражать идею удаленности: все то, что находится *за*, удалено от субъекта номинации. К таким названиям мы относим следующие: *деревня Завражье* (Некоуз), *деревня Заручье* (Некоуз.); *деревня Заболотье* (Рыб.), *деревня Завражье* (Рыб.), *деревня Залужнево* (Рыб.), *деревня Залужье* (Рыб.), *деревня Заречье* (Рыб.). Следует отметить, что названия, образованные с помощью префикса *за-*, встречаются только на территориях Некоузского и Рыбинского районов и не характерны для ойконимической системы Брейтовского и Пошехонского районов.

Ойконимы, восходящие к лексемам, обозначающим хозяйственные объекты, связанные с полевыми работами, относятся к группе объектов, указывающих на удаленность, поскольку располагаются значительно дальше. К таким топонимам мы относим следующие названия: *деревня Житницино* (Рыб.), *деревня Овинчищи* (Рыб.), *деревня Овинищи* (Рыб.). Интересен тот факт, что на территории других районов подобные ойконимы не зафиксированы.

Локализация объекта в пространстве предполагает его нахождение не только вдалеке или вблизи, но и в середине. Об этом свидетельствуют такие названия, как *деревня Промежки* (Брейт.), *деревня Середка* (Некоуз.), *деревня Середнево* (Пош.), *деревня Середнево* (Рыб.). Данные объекты занимают промежуточное место в пространстве, о чем может свидетельствовать семантика ойконима *деревня Промежки*, образованного, вероятно, от слова *промежек*, *промежка*, обозначающего 'пространство между чем-л.' [5, вып. 32, с. 183].

К числу частотных пространственных показателей в топонимии обычно относят и параметр **верх** – **низ**. К ойконимам, локализованным *вверху*, мы относим названия: *село Верхнее* (Брейт.), *село Верхнее-Никульское* (Брейт.), *деревня Верхняя Ветка* (Брейт.), *деревня Верховина* (Некоуз.), *деревня Высоково* (Некоуз.), *деревня Высоково* (Брейт.), *деревня Высоково* (Пош.); *деревня Вышка* (Брейт.), *поселок Вышка* (Брейт.). Ойконимы *деревня Горки* (Некоуз.), *деревня Горка* (Брейт.); *деревня Горка* (Пош.), *деревня Горка Ратаевская* (Пош.), *деревня Горки* (Брейт.), *деревня Холм* (Пош.), *деревня Холм Теплинский* (Пош.) также свидетельствуют о наличии у объекта высотной локализации. Интересно, что на территориях рассматриваемых районов нами не выявлено ни одного названия, соответствующего понятию «низ», так как на территории Ярославской области преобладают низменные и равнинные формы рельефа: любая возвышенность воспринимается наблюдателем как высотный объект, находящийся над низом, то есть выделяющийся на фоне остальной местности.

Наименее распространенными на территории исследуемых районов оказываются ойконимы, соответствующие параметрам **передний** – **задний**. В процессе исследования на-

ми были выявлены только «задние» ойконимы, которые представлены следующими названиями: *деревня Заднево* (Пош.), *деревня Заднева* (Рыб.), *деревня Заднево* (Рыб.), *деревня Задние Горки* (Некоуз.), *деревня Задняя Река* (Некоуз.). Во всех перечисленных топонимах реализовалось такое значение слова *задний*, как 'дальний, последний, конечный в ряду чего-л.' [5, вып. 10, с. 58].

В настоящей статье мы рассмотрели лишь самые распространенные модели отражения пространства в ойконимии четырех районов Ярославской области. Данный анализ позволил выявить специфические особенности пространственного образа населенного пункта, сформировавшегося на данных территориях. Одной из отличительных особенностей представленного ойконимического пространства является отсутствие названий, отражающих параметры «нижний» и «передний». Акт наречения места – акт творческого осмысления мира и окружающего пространства. Осознавая пространство, познающий субъект каким-либо образом моделирует его под себя, наделяет значимыми для себя характеристиками. Именно поэтому не все пространственные параметры используются в процессе номинации.

Библиографический список

1. Березович, Е.Л. Русская топонимия в этнолингвистическом аспекте: Пространство и человек [Текст]. – М.: URSS, 2009.
2. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / под ред. С.А. Кузнецова. – СПб.: Норинт, 2000.
3. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст]: в 4-х т. – М.: Цитадель, 1998.
4. Отин, Е.С. Словарь коннотативных собственных имен [Текст]. – М.: ООО «А Темп», 2006.
5. Словарь русских народных говоров [Текст]. – Л.: Наука, 1970.
6. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Инфра-М, 2009.

Е.А. Горюнова

**Возможности детско-взрослого проекта «Школьная газета»
в процессе формирования информационно-культурного
окружения как компонента воспитывающей среды
образовательного учреждения**

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года, устанавливает требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования. Остановимся на некоторых из них. Среди личностных: «освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах, включая взрослые и социальные сообщества; участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учётом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей; формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности». Среди метапредметных: «умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение; умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей». Современная школа в той или иной мере может предложить комплекс средств для достижения заявленных результатов. Но это в основном средства

© Е.А. Горюнова, 2012

внеучебной деятельности, результаты которой не подвергались систематическим измерениям. Кроме того, система внеучебной воспитательной работы в 90-е годы была практически разрушена и сейчас находится на этапе становления.

В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает «проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования». Средовой подход не является новым в педагогике. Для нас актуальным является его использование с целью формирования воспитывающей управляемой среды образовательного учреждения.

Мы опираемся на точку зрения Н.Е. Щурковой, которая определяет воспитательную среду как «совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру» [3]. Исследователь подразделяет воспитательную среду на предметно-пространственное, событийно-поведенческое и информационно-культурное окружение. Исходя из этого положения, воспитательную среду школы мы представляем как совокупность соответствующих аспектов (или окружений) среды: предметно-пространственного, событийно-поведенческого и информационно-культурного.

Базой средового подхода является технология средового продуцирования. Данная технология представляет систему действий со средой, обеспечивающих практическую реализацию управленческого замысла в реальных условиях функционирования воспитательной системы. Прежде всего, это технология получения среды с надлежащими значениями образующих ее ниш, и, в конечном итоге, развивающейся в среде и формирующейся под ее влиянием патриотической личности. Это составляет цель средового подхода в воспитании [1]. В таком случае обнаруживается решающее значение формирования ситуации или события, обеспечивающих творческие начала воспитательного процесса, основанного на сотрудничестве в воспитательном пространстве ребенка и педагога [2].

Информационно-культурное окружение включает в себя современный библиотечный комплекс, обладающий достаточным фондом учебной, справочной, научной и художественной

литературы, обеспечивающий свободный доступ учеников и педагогов к электронным образовательным ресурсам; локальную сеть, позволяющую оперативно обмениваться информацией, создавать проблемные, проектные и исследовательские группы учеников и педагогов; а также школьные СМИ (сайт ОУ, печатные издания ОУ). Первые два компонента предполагают серьёзные материальные затраты, на которые большинство школ пойти не в состоянии. Создание же школьной газеты материальных вложений не требует, именно поэтому в МОУ СОШ №5 города Углича формирование информационно-культурного окружения началось с создания школьных СМИ.

Школьная газета как некий детско-взрослый проект существует в большинстве образовательных учреждений. Хотелось бы остановиться на некоторых аспектах данного проекта, которые позволят сделать его в определённой степени инструментом достижения ряда образовательных результатов, процированных выше.

Проект по организации школьной газеты в МОУ СОШ №5 изначально позиционировался как детско-взрослый, причём педагоги и ученики в его рамках должны быть равноправны. На данный момент в редакции постоянно работают два педагога, принимали участие в подготовке отдельных номеров ещё 7 педагогов. Редакционную коллегию составляют 7 учеников 10-х, 7-х и 5-х классов. Такой состав позволяет создать естественное взаимодействие педагогов и учеников, а также учеников разного возраста. К подготовке отдельных номеров привлекается большее количество учеников разных классов. На отдельных этапах участники проекта взаимодействуют с журналистами «Угличской газеты», что позволяет им получить опыт деятельности в реальной профессиональной ситуации.

Средовой подход требует постоянного исследования составляющих среду окружений. Газета позволяет в определённой степени решить эту задачу. В нашей газете присутствует традиционная рубрика «Голос народа», которая представляет результаты ежемесячных опросов учеников школы по той или иной проблеме. Результаты опроса обобщаются и анализируются, что даёт возможность педагогам исследовать отдельные элементы существующей в образовательном учреждении среды, а учени-

кам даёт пищу для самоанализа и проектирования своей деятельности. Например, за истекший период 2011-2012 учебного года были проведены опросы по таким проблемам, как отношение учеников к школе, отношение к профессии учителя, творчество и его роль в жизни, отношение к учёбе. В ходе анализа выявлены моменты, нуждающиеся в дальнейшем осмыслении и проработке. Приведём примеры из номера, посвящённого Дню учителя: «Хотели бы вы стать учителем? Почему? Грустно, но подавляющее большинство учеников не хочет посвящать себя педагогике (65 из 68), мотивируя это разными причинами: 1) «у меня другие планы», «хочу стать спортсменом», «это не моё», «стану военным» – 21; 2) «не знаю», «не хочу и всё» – 19; 3) «не нравится эта профессия» – 7; 4) «очень трудная профессия», «нужно очень много нервов», «большая ответственность» – 6; 5) «мало платят» – 5.

Только 2 человека ответили, что хотели бы стать учителями, так как это интересно, один из отвечавших пока раздумывает: он ответил на этот вопрос «не знаю».

Комментируя ответы, хочется предложить поразмышлять над такими вопросами:

1) А что может сделать каждый ученик, чтобы трудная, ответственная, малооплачиваемая работа учителей стала немножко легче?

2) Когда вы лет через двадцать заглянете в родную школу, в ней будет всего два учителя?!»

Пример из номера, посвящённого теме: «*Всем известно крылатое выражение: «Школа—второй дом». А действительно ли это так? Или, может быть, эта фраза утратила свою актуальность, устарела? Чтобы выяснить это, узнаем ответы на первый вопрос, который звучал так: «Считаете ли вы школу своим вторым домом? Почему?»*

Ответы учеников средних и старших классов на этот вопрос сильно отличались.

Пятиклассники дружно ответили «да» (100% опрошенных).

Среди старшеклассников мнения разделились: «да» – 55% («потому что здесь много друзей»–13%, «так как провожу здесь много времени» – 19%, «дают знания» – 13%, «есть столо-

вая» – 13%, «мы здесь с детства» – 5,5%, «здесь тоже заботятся о нас» – 5,5%);

«нет, школу нельзя назвать вторым домом» – 34% (не аргументировали свой ответ 70%, видят причину в отсутствии персонального компьютера 20%, неинтересно в школе 10% опрошенных).

11% учащихся сомневаются, не могут точно сказать, является ли для них школа вторым домом.

Второй вопрос звучал так: «В каком кабинете в школе вам нравится заниматься больше всего? Почему?»

На первом месте оказался кабинет №5 – 35% учеников назвали его любимым («потому что там красиво», «там интересно», «там есть компьютеры»).

На втором месте – спортзал (12%) («люблю заниматься спортом», «я там отдыхаю», «люблю делать разминку и получать оценки»).

Далее у всех учеников свои любимые кабинеты: №13 («свой, родной»), 16 («компактный»), 10 («просто нравится»), №3 («комфортный»), №21 («люблю технологию»), №18 («красивый и аккуратный»), №1 («много картин»), №11 («чисто и красиво»), №13, 19, 6, 8 («в них интересно учиться»), №2 (нравится изучать обществознание»).

Видим, что всем нравятся красивые, аккуратные и чистые кабинеты. Может быть, постараемся, чтобы все кабинеты нашей школы были такими? Это вполне нам под силу.

Третий вопрос: «Должны ли, на ваш взгляд, ученики заботиться о чистоте и порядке в классах и в школе?»

«Да, должны» – 78% отвечавших; **«нет, не должны» – 11%**; **«сомневаюсь», «не знаю», «должны, но не всегда» – 11%**.

И последний вопрос: «Готовы ли вы что-то сделать для того, чтобы школа стала лучше? Если да, то что?»

Готовы что-нибудь сделать для благоустройства школы **59%** опрошенных (больше всего учеников, которые готовы принести в школу цветы, книги или поделки; есть те, кто готов помочь в благоустройстве столовой; некоторые готовы убирать классы и даже предлагают конкретный план действий: освободить один день от занятий и отмыть все парты; кто-то готов устраивать конкурсы, проводить мероприятия и даже организовать

школьное радио).

Ничего не хотят делать для школы 28% учеников, участвовавших в опросе.

Считают, что ничего не смогут сделать 7%.

«И так всё хорошо», – ответили 6%.

Также в газете функционируют такие рубрики: «Интервью с интересным человеком» (были представлены интервью с директором – выпускницей школы, с вновь избранным командиром Кадетского братства, с ученицей, ярко проявившей себя в городской игре КВН), «Наши выпускники», «Наша классная самая классная!», «События и факты», «Вдохновение».

Хотя наша газета находится лишь на начальном этапе своего пути, но уже можно сказать, что её работа вполне может способствовать достижению образовательных результатов, планируемых новым образовательным стандартом.

Библиографический список

1. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст]: дис... д-ра пед. наук / Ю.С. Мануйлов. – М., 1997. - 193 с.
2. Фельдштейн, Д.И. Психология развития личности в онтогенезе [Текст]/Д.И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1989. - 206 с.
3. Щуркова, Н.Е. Воспитание как педагогическое явление. Общие закономерности и принципы воспитания // Педагогика: учеб. пособие для ст-тов пед. вузов и пед. колледжей. под ред. П. И. Пидкасистого [Текст]. - М.: Российское педагогическое агентство, 1996. - С. 344-390.

УДК 81'27

Л.А. Гусева

Образ женщины в местной прессе: лингвистический аспект

Женская тема все чаще оказывается в центре общественного внимания. Обратимся к текстам, опубликованным в мест-

© Л.А. Гусева, 2012

ных газетах – в «Ярославских страницах», «Золотом кольце», «Городских новостях», «Караване-РОС». Каковы те группы слов, которые используются авторами газетных публикаций для создания образа женщины?

Обозначение лиц женского пола осуществляется с помощью лексем, представляющих лексико-семантическую группу 'женщина': *женщина, мать, жена, дочь (дочка), подруга*. Как видим, основу этой лексико-семантической парадигмы составляют термины родства.

Определенную семантическую трансформацию можно наблюдать в слове *подруга*. В толковом словаре Ожегова это слово представлено как однозначное и его лексическое значение определено в самом общем плане: «Девочка, девушка или женщина, состоящая в дружеских, близких отношениях с кем-н.» [2; 532]. Однако примеры, приведенные в той же словарной статье, свидетельствуют о многозначности данного слова: близкие отношения между *школьными подругами*, очевидно, отличаются от тех близких отношений, которые определяются с помощью парафразы «*подруга жизни (перен.: о жене)*» [2; 532]. Кроме того, естественно предположить наличие некоторой зеркальности в значениях слов *подруга* и *друг*. При сопоставлении соответствующих словарных статей мы видим различия в толковании лексических значений данных слов. У лексемы *друг* в словаре Ожегова указаны три значения: «1. Человек, который связан с кем-н. дружбой... 2. Стронник, защитник кого-чего-н. (высок). *Друг детей. Друг свободы*. 3. Употр. Как обращение к близкому человеку, а также (прост). как доброжелательное обращение вообще» [2; 176]. В качестве доброжелательного обращения может использоваться не только слово *друг*, но и слово *подруга*. Два семантических признака определяют особенности функционирования слова *подруга*: неофициальность отношений между людьми и общая положительная оценка этих отношений со стороны говорящего. Оценочное значение способно варьироваться – от положительного полюса к отрицательному. Оценочное слово может наполняться, в зависимости от контекста и ситуации, и пафосным, высоким смыслом, и лирическим содержанием, и сниженным, ироническим. Семантический признак 'неофициальность' обладает большей стабильностью, но он не менее

диффузен в плане соотношения языкового знака с внеязыковой реальностью. Трудно сказать, в каких именно отношениях находятся люди, если один из участников группы обозначен как *подруга*. Нас заинтересовал однородный ряд обращений в официальном поздравлении с праздником 8-е Марта, опубликованном в ряде газет: «Все самое доброе, что есть в нашей жизни, связано с вами, наши дорогие *матери, жены, дочери, внуки, подруги*» [5; с. 2]. Сама грамматическая конструкция однородного ряда обуславливает обязательную однотипность значений лексем, выступающих в качестве однородных членов предложения. При общей расплывчатости своего лексического значения слово *подруга* в данном контексте, скорее всего, служит обозначением неофициальных родственных отношений.

Актуализацию семантического признака 'родственные отношения' мы видим и в другой газетной публикации. Прямо под общим заголовком «С праздником, дорогие подруги!» расположен материал под названием «Быть мамой». Оформление заголовочного комплекса (шрифт, взаиморасположение на странице, использование фотографии как связующего звена) задает контекстуальное единство двух фраз, обеспечивающее семантическое взаимодействие слов, обозначающих женщину [5; с. 1].

Лексико-семантическая группа 'женщина' на страницах газет активно представлена именами собственными – антропонимами, принадлежащими как героиням опубликованных материалов, так и авторам этих материалов. Обращает на себя внимание явное преобладание женщин среди авторов «Городских новостей». Не яркое, но заметное преимущество остается за авторами-мужчинами на страницах «Золотого кольца». Авторское начало многое определяет в текстах печатных СМИ. Грань между авторами и персонажами часто устраняется, как, например, в «Ярославских страницах», опубликовавших на первой странице под общим заголовком «8 Марта мы выбираем женщин» полосу фотографию ведущей ГТРК «Ярославия» Майи Коврайской. Концепция оформления первой страницы нашла свое продолжение и на второй – в общей фотографии трех молодых женщин в рубрике «Зоркий глаз» под заголовком «Красавицы журналистики на пресс-конференции» [7; с. 1-2].

Слова, обозначающие профессию (шире – социальный статус), также играют немаловажную роль в обозначении женщины на страницах печатных СМИ. Как правило, это существительные мужского рода: *секретарь, ученый, космонавт, учитель, музыкант*. Связь подобных существительных с лицом женского пола устанавливается благодаря контекстуальным связям: *женщина-космонавт; Вера, ученый; лейтенант прострелила себе ногу*. Обратим внимание на родовую бинарность существительных *студент – студентка*, прямо определяющих пол лица вне зависимости от стилистической окрашенности слова и текста.

Кроме слов-номинаций, для обозначения женщины используются описательные обороты: *представительницы прекрасного пола, его вторая половина*.

Собственно лингвистическая проблема, а именно проблема обращения к женщине, то есть выбора слов, обозначающих собеседницу, – стала темой отдельного материала в газете «Ярославские страницы». В рубрике «Вопрос ребром» представлены рассуждения – ответы на вопрос «Как обратиться к женщине?» Вообще следует отметить конструктивный подход к освещению женской проблематики в «Ярославских страницах». Например, в рубрике «Что обсуждают в Интернете» опубликованы высказывания о самых влиятельных женщинах России, о выходе феминисток в храм. Подобные материалы сами по себе, независимо от конкретного содержания, отражают остроту все более назревающей проблемы положения женщины в современном российском обществе и образа женщины в конгломерате публичных текстов современной России.

Помимо номинативных аспектов, интерес вызывает и комплекс признаков, которые так или иначе приписываются женщине на страницах газет. Отметим высокую степень оценочности данных признаков и полярность категорических оценок: «В нашей стране женщина – это стержень, благодаря которому мужчины могут добиваться успеха и побеждать»; «За сударыню товарищ женщина вломит так, что мало не покажется»; «Алкоголь даме не к лицу».

Накануне 8-го Марта мы, естественно, находим в газетах тексты поздравительного характера, исполненные слов любви и

благодарности. Речь идет о красоте, нежности, терпении, доброте. Позитивные характеристики женщины выражены, как правило, абстрактными существительными. Конкретная лексика появляется при описании подарков, а также в текстах, посвященных интимно-физиологической тематике. Негативная оценка находит разнообразные и яркие средства выражения: *сковородкой по голове, беременную женщину могут уволить*.

Несмотря на активное участие женщин в производственной и политической сферах жизни, в качестве основного поприща для женщины утверждается семья. Примечательна в этом отношении фраза, в обобщенной форме определяющая качество жизни молодой женщины: «Елена Журавлева – «золотая» девочка. Интеллигентные дедушка с бабушкой, образованные родители, английская спецшкола, оконченная с золотой медалью, факультет иностранных языков, красный диплом, учеба в аспирантуре, известный в городе муж-хореограф, собственная квартира в центре города. О чем еще мечтать девушке, едва окончившей вуз?» [4; с. 13]. Как пишет А.А. Костикова, «...во многих странах начиная с конца 1980-х гг., не без участия средств массовой информации, наметилась тенденция ретроспективного распространения патриархального мышления, что особенно ярко проявилось в постсоциалистических странах, в том числе и в России. Скрытая женская безработица была представлена в СМИ как возвращение женщины к ее «естественному» состоянию. Это обосновывалось разножанровыми материалами СМИ. В них речь шла о специфических биологических, физиологических качествах женщины и, соответственно, о ее месте в обществе» [3; с. 267].

Словесные ряды внутри текста отражают исторически сложившееся неравенство полов. В одном из разделов книги В.В.Виноградова «Русский язык. Грамматическое учение о слове» говорится о неравнозначности женского и мужского рода в русском языке. «Класс слов мужского рода, вообще говоря, менее экспрессивен, чем класс слов рода женского... В категории мужского рода представление о поле выражено менее определенно, чем в обозначениях лиц женского рода... Вследствие меньшей экспрессивности класса слов мужского рода общее

Л. Н. Караева

**Конфликт пространств в прозе Г. Газданова и
С. Кржижановского (на материале произведений
"Воспоминания о будущем" и "Вечер у Клэр")**

нейтральное значение конкретной предметности в нем ощущается особенно устойчиво» [1; с. 77].

Пример асимметрии в подходе к мужскому и женскому образам мы встретили в газете «Караван-РОС». На одной полосе в рамках одной рубрики конкурируют два заголовка: более крупный – «Мужчина может быть подарком» и более мелкий, но заметный – «Женщины курят ради красоты». Вряд ли авторы материала осознанно противопоставляли совершенный образ мужчины далеко не совершенному женскому образу, но это у них получилось.

Языковая инерция и инерция мышления не позволит гармонизировать женский образ на страницах газет. Нужна продуманная и целенаправленная работа по преодолению негативных стереотипных образов наших современниц.

Библиографический список

1. Виноградов, В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове [Текст] / В.В. Виноградов, – М.: Высшая школа, 1986. – 640 с.
2. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст]: Российская АН; Российский фонд культуры. – М.: АЗЪ, 1996. – 928 с.
3. Язык средств массовой информации [Текст]: учебное пособие для вузов / под ред. М.Н. Володиной. – М.: Академический проект; Альма Матер, 2008. – 760 с.
4. Городские новости [Текст] / учредитель мэрия города Ярославля. – 07.03.2012 – № 18 (1449). – Ярославль, 2012.
5. Золотое кольцо / учредитель АНО «Редакция газеты «Золотое кольцо». – 07.03.2012 – № 39 (5226). – Ярославль, 2012.
6. Караван-РОС, еженедельник / учредитель ООО «Газеты провинции». – 28.02.2012 – № 9 (924). – Ярославль, 2012.
7. Ярославские страницы / учредитель ООО «Издательский дом «Верхняя Волга». – 07.03.2012 – № 8 (318). – Ярославль, 2012.

Пространственная структура текста определяется посредством описания местоположения героя. Иногда автор ограничивается лишь одним из пространственных полей, куда он помещает либо реальные, либо ментальные топические объекты. Однако в отдельных произведениях наблюдается их взаимодействие, при этом переходы из реального географического пространства в ментальное и наоборот оказываются настолько незаметными, что это приводит к их столкновению. В нашем докладе мы попытаемся раскрыть причины и выявить особенности возникновения конфликта пространств в литературном произведении, основываясь на материале повести С. Кржижановского "Воспоминания о будущем" и романа Г. Газданова "Вечер у Клэр". Рассматриваться будут как содержательные стороны этого конфликта, так и языковые способы его проявления в тексте данных произведений.

В основе обоих произведений лежит история жизни героя: "Воспоминания о будущем" - это история Максимилиана Штерера, написанная биографом Иосифом Слаповским; сюжет романа "Вечер у Клэр" - преобразованные воспоминания о прошлом самого повествователя (при этом события в тексте отражают реальные факты жизни писателя), донесенные героем по имени Николай Соседов. Сюжетное движение в данных произведениях весьма похоже и соответствует известной схеме: детство (воспоминания о родителях) – юность (воспоминания о студенческих годах и службе на войне) - взрослая жизнь. Связующим звеном между событиями служат категории времени (time) и пространства (space). В своем докладе мы преимущественно остановимся на топической организации произведений, в

© Л.Н. Караева, 2012

рамках которой обнаруживаются очевидные столкновения между структурами разных пространственных полей.

"Маршруты в прошлое" своих героев авторы произведений метафорически изображают как движение поезда: у С. Кржижановского – *"окно вагона, мчащегося из эпох в эпохи"*, у Г. Газданова – *"тень исчезнувшего поезда, пролетающего сквозь долгие годы...жизни"*. Осмысленные уже взрослыми персонажами, все события несут в себе не только описательное, но и рефлексивное начало, при том, что герои признают неосознанный характер многих поступков в прошлом: *"...я всегда бессознательно стремился к неизвестному, в котором надеялся найти новые возможности и новые страны..."* [2, с. 81], *"Вообще к пространству и его содержаниям Штерер относился как неспециалист, равнодушно и сбивчиво, путая просторное с тесным, никогда не мог запомнить, высок или низок потолок в его жилье, и неизменно ошибался в счете этажей..."* [1, с. 370]. Пространства, в которых оказываются герои, входят в ретроспективную картину прочих событий и часто носят размытый характер. На это указывают безымянные локусы, такие, как *деревня, селение*: *"...я тотчас представлял себе...селение, чернеющее за вокзалом"* [2, с. 131], *"Иногда из деревни доносился быстрый звон набата..."* [2, с. 137]. Единственное, что четко сохраняется в памяти, – это номинации французских и немецких городов, улиц, рек, бульваров (*Берлин, Париж, улица Raupouard, площадь St. Michel, река Сена, бульвар Raspail*) и одновременно такие топонимы, как *Москва, Сибирь, Петербург, река Хапиловка, река Яуза*. Конфликт между Западом и Россией, между разными типами культур и сознания, между двумя пространствами, в которых живут герои, присутствует в обоих произведениях: но если в "Вечере у Клэр" Соседов испытывает тоску по вынужденно покинутой им Родине, то в "Воспоминаниях о будущем" Штерер, "сдавший себя на хранение немцам", "не любивший лишних переездов и вообще перемещений в пространстве", занимает позицию "западника" в этом конфликте: *"Все, что не было его мыслью, представлялось ему лишь извне распестренной однородностью (Россия-Германия, чужие-свои)..."* [1, с. 372]. Для героя романа "Вечер у Клэр" этот конфликт занимает важ-

ное место, так как Соседов оказывается в Европе вынужденно, но даже там он чувствует свою принадлежность России, поэтому внутри него постоянно борются воспоминания о жизни "здесь" и "там". В повести "Воспоминания о будущем" оппозицию Россия-Германия следует воспринимать не как столкновение, а скорее как сопоставление двух культур, что доказывается происхождением Макса Штерера – "обрусевший немец-колонист".

В контексте литературного произведения усиливаются такие процессы, как сужение и расширение пространства; оно начинает приобретать признаки, о которых невозможно мыслить в реальных условиях: становиться длиннее или короче (*"Погруженный в выравнивание дестабилизирующейся машины, я не сразу заметил, что законное пространство укорачивается"* [1, с. 416]), медленнее или быстрее (*"Сумрак не двигался. Но внутри его глухо шевелился город"* [1, с. 418], *"Контуры крыши, косая поступь улицы были врезаны в бездвижье, как в гравюрную доску"* [1, с. 413]. С этой целью Кржижановский часто использует новообразования (*"бездвижье"*). Писатель не задерживает внимание читателя на одном и том же пространстве: из открытого топоса мы моментально переносимся в закрытый. Так, в романе "Вечер у Клэр" мы видим, как внешнее пространство улицы сменяется ограниченным пространством комнаты: *"Оглянувшись на Сену в последний раз, я поднимался к себе в комнату..."* [2, с. 7]. Аналогичный пример находим у Кржижановского: *"Исчерпав улицу, я перевел внимание на внутренность комнаты"* [1, с. 414]. Такому переходу предшествовали развернутые описания уличных объектов, которые, по мнению авторов, исчерпав себя, требуют перемены местонахождения героя. Подобные "скачки" нередки и вызваны необходимостью быстрой смены пространственного положения героя, придания тексту динамичности, и не только повествования, но и описания. Перемещения внутри географического пространства очевидны и закономерны в силу его неограниченности. Конфликт обнаруживается, когда географическое внешнее пространство уступает место внутреннему, принадлежащему миру героя.

Ирреальное пространство сна, болезненного состояния горячки (как у героя романа "Вечер у Клэр") сменяет реальную

обстановку и географическое (шире - историческое) место действия в произведении. Пребывание героя то в одном, то в другом "измерении" доказывает следующая цитата: "...*Елизавета Михайловна;...оно [имя] не переставало оставаться именем женщины, но стало для меня одним из моих собственных состояний, помещавшимся между темными пространствами сна и красным бархатом диванов, который появлялся передо мной, как только я открывал глаза*" [2, с. 142]. В повести Кржижановского конфликт несколько иного содержания: герой, посвятивший себя созданию машины времени ("времяреза"), совершает перемещения в нем, оказываясь то в пространстве прошлого, то в пространстве будущего: "...*оставив далеко позади настоящее, я начал ощущать неполноту, оплощенность и недоощутимость предвосхищенного времени, сквозь секунды которого, вдогонку за будущим, пробирался я все выше и выше*" [1, с. 416]. При том, что герои обоих произведений перемещаются из пространства прошлых событий в историю текущих или будущих дней, из учебных корпусов в бронированные военные поезда, они также быстро переносятся из одного состояния в другое: "*Болезнь хотела было дальше: из барака на кладбище*" [2, с. 376] или выдуманная Николаем Соседовым история о путешествиях в Индийском океане, созданная под воздействием горячки. Все эти пространственные пласты – географическое и историческое, реальное и ирреальное пространства – на языковом уровне текста объединяются лексическими единицами семантического поля "память". С. Кржижановский в своей повести "Воспоминания о будущем" использует термин, который может быть применен и к такой технике построения пространственной структуры текста. Данный способ "сцепления" разных видов топоса он называет "монтажом": "...*память, «развертывающая свой длинный свиток», и кинолента, разматываемая с катушки, могут быть подвергнуты монтажу. И из ленты, и из времени можно вырезать куски, убрать длинноты*" [1, с. 361]. Метафоры *память-лента, память-свиток* объясняют художественное использование этого приема. Подобным образом, то есть вырезая из текста длинные и развернутые географические описания, автор переносит героя в иную обстановку или иногда в другое состояние.

В 20-30-е годы XX века киноискусство оказывает большое влияние на литературу. Таким образом, техника монтажа, характерная для него, применима и к художественному произведению, даже если рассматриваемая проблема ограничивается только категорией пространства. Но если автор позволяет себе подобные приемы, обуславливая его использование необходимостью резкой смены пространственных координат, то какие языковые маркеры указывают на такие переходы? К ним следует отнести следующие:

- лексические единицы, служащие для создания пространственных образов: поезд, овраг, окно ("*Будущее делалось доступным для наблюдения. Окно, выходящее в конец тридцатых годов нашего столетия*") [1, с. 414]).

- наречия места (высоко-низко, далеко-близко) как средство передачи пространственной перспективы ("*Вдалеке, на горах, блеснул снег – и я вспоминал опять о сугробе, который видел возле Минска несколько лет тому назад*") [2, с. 57]).

- особая группа так называемых "**где-глаголов**" (по определению Г.И. Кустовой), к которым относятся слова *очутиться* и *оказаться*: "... я точно не видел и не знал всего, что со мной случилось после того момента, который я воскрешал, и я *оказывался* попеременно то кадетом, то школьником, то солдатом - и только им; все остальное переставало существовать" [2, с. 22].

- глаголы с семантикой изменения положения в пространстве (см. примеры ниже)

- большое количество словоформ с пространственными предлогами, которые являются знаками перехода из реального пространства в ирреальное (меж (между), сквозь, из, на, в): "Но тексты обладают способностью к диффузии; отдельные абзацы и страницы "Воспоминаний" как-то *просочились* сквозь картонную папку и...начали медленное кружение *из* рук *в* руки, *из* умов *в* умы. Листки эти *прятались* по боковым карманам, *забирались* внутрь портфелей, *протискивались* меж служебных отчетов и портфелей..." [1, с. 426].

- сложноподчиненные предложения с придаточными, указывающими на местонахождение человека ("...мне часто

снился сон, будто я иду по нашему городу и прохожу мимо здания, *в котором живу...* [2, с. 76], "...и человек...увидел бы в этом блистании...дрожащий образ какого-то высокого стеклянного здания, *в котором он никогда не жил*" [2, с. 71].

Анализ материала показывает, таким образом, наличие в обоих произведениях "конфликта" пространств: во-первых, межкультурного, как противопоставления русского и французского (в романе Г. Газданова), русского и немецкого (в повести С. Кржижановского) национальных топосов, во-вторых, столкновение сиюминутного реального пространства, в котором живут герои сегодня, и миров, существующих в их памяти и сознании. Особенно значим последний конфликт. В обоих произведениях эти взаимоотношения героев и пространства становятся объектом авторской рефлексии, так как здесь сталкиваются не только различные пространственные поля, но и взаимодействуют два временных плана – настоящее и прошлое, где прошлое выступает предметом воспоминания и анализа.

Библиографический список

1. Кржижановский, С. Собрание сочинений [Текст]: в 5 т. Т. 2. Клуб убийц букв. Возвращение Мюнхаузена. Материалы к биографии Горгиса Катафалки. Воспоминания о будущем. Чем люди мертвы / Сигизмунд Кржижановский. – СПб.: Symposium, 2001. – 701 с.
2. Газданов, Г. Вечер у Клэр; Ночные дороги: Романы [Текст] / Гайто Газданов. – СПб.: Азбука-классика, 2006. – 416 с.

УДК 37.016: 811.161.1

Н.Н. Колесова

Об использовании проблемных ситуаций при обучении аудированию на русском языке иностранных студентов медицинского вуза

Непременным условием успешной профессиональной языковой адаптации иностранных студентов медицинского вуза

© Н.Н. Колесова, 2012

являются сформированные навыки аудирования. В данной статье мы рассмотрим некоторые вопросы, связанные с обучением аудированию иностранных учащихся 2-го сертификационного уровня.

В соответствии с Федеральными государственными требованиями по русскому языку как иностранному от 28.10.2009 ко второму уровню владения иностранным гражданином русским языком как иностранным установлены основные требования, в т.ч.:

- понимать диалоги на бытовые темы с четко выраженным отношением говорящих: радионовости, объявления рекламного характера, диалоги из художественных фильмов и телевизионных передач с ясно выраженным характером межличностных отношений;

- уметь поддерживать диалог, реализуя заранее предложенную тактику речевого общения; выступать инициатором диалога-расспроса, рассказывать об увиденном, выражать собственное мнение и давать оценку увиденному, анализировать проблему в ситуации свободной беседы;

- уметь адекватно воспринимать и употреблять лексические и грамматические средства языка, обеспечивающие правильное языковое оформление высказываний.

Для реализации указанных требований необходима систематическая работа по формированию и совершенствованию речевых навыков иностранных студентов, в том числе аудирования. Как известно, изучение иностранного языка происходит в большей мере при помощи аудирования, при этом параллельно развиваются и другие виды речевой деятельности, в частности говорение.

Существует немало трудностей восприятия русской речи на слух. Так, например, выделяют трудности, связанные с восприятием звуковой формы произнесенного текста; с непониманием содержания услышанного; с трудностями восприятия речи собеседника и т.д.

Для снятия трудностей аудирования на занятиях по русскому языку обязательно изучается необходимая профессионально-терминологическая лексика, заучиваются грамматически и семантически правильные речевые клише, отрабатываются

произношение и интонация в учебных диалогах, предлагаются специальные упражнения для аудирования, в т.ч. задания для подготовки иностранных студентов к клинической практике. Использование проблемных ситуаций при обучении аудированию подготавливает иностранных студентов медицинского вуза к проведению беседы с пациентом по установленной схеме и способствует формированию навыков профессионального слушания.

Современные методисты (Т.М.Балыхина, Е.И.Пассов и др.) не рекомендуют использовать облегченные учебные ситуации в обучении аудированию. Считается, что только в условиях реального общения иностранные студенты научатся лучше воспринимать и запоминать информацию.

Иностранцам студентам медицинского вуза важно знать особенности устной русской речи, речевого поведения в разных профессиональных ситуациях и уметь прогнозировать варианты развития речевой ситуации. Мы предлагаем некоторые виды заданий, при выполнении которых у иностранных студентов медицинского вуза вырабатывается умение профессионального аудирования.

Например:

Задание. Выслушайте вопросы врача, определите смысловой центр вопроса и дайте варианты ответов.

Примечание. Отрабатывается умение правильного определения смыслового центра вопросительного предложения.

Задание. Разыграйте ролевую игру: один из вас будет врачом, другой пациентом. «Врач» задает вопросы, «пациент» отвечает.

Примечание. На примере данного задания проводится отработка возможных вариантов общения врача с пациентом на первичном приеме.

Задание. Заполните медицинскую карту стационарного больного на основе расспроса пациента.

Примечание. Отрабатываются умения аудирования и письма.

Задание. Прослушайте диалог врача с больным и подготовьте сообщение для выступления на клинической конференции.

Примечание. Отрабатываются умения аудирования, письма и говорения.

В результате выполнения подобных заданий у студентов формируется умение слушать собеседника. В зависимости от коммуникативной ситуации определяются коммуникативные намерения иностранных студентов во время слушания: услышать, понять, выяснить основную мысль высказывания, отметить детали и т.п. (коммуникативно-познавательные задачи); оценить сообщение, выяснить истинность/ложность информации, понять эмоциональное состояние пациента и т.п. (коммуникативно-оценочные задачи).

Иностранцам студентам следует иметь в виду, что некоторые собеседники не имеют желания говорить достаточно подробно о себе, другие, напротив, ждут активной поддержки, одобрения своим словам. В таких случаях рекомендуется помочь пациенту выразить свои чувства и мысли, создать благоприятные условия для общения, обеспечить правильное и точное понимание собеседниками друг друга.

Формирование навыка профессионального аудирования – задача достаточно сложная. Иностранцы студенты должны вырабатывать умение слушать пациента и воспитывать в себе такие качества будущего врача, как внимательность, коммуникабельность, умение создать доброжелательную атмосферу, снять психологическое напряжение. Манера слушать, или так называемый стиль слушания, формируется у иностранных студентов в период обучения: на практических занятиях в вузе и в клиниках.

Таким образом, умение слушать – необходимое условие правильного понимания пациента, верной оценки его состояния и, как результат, постановки правильного диагноза и проведения успешного лечения.

Библиографический список

1. Балыхина, Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) [Текст]: учебное пособие для преподавателей и студентов / Т.М.Балыхина - М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2007. - 185 с.

2. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е.И.Пассов - М.: Рус.яз., 1989. - 276 с.

3. Федеральные государственные требования по русскому языку как иностранному от 28.10.2000.

УДК 81'42

И.О. Косенкова

Темпоральная структура романа Гайто Газданова «Возвращение Будды»

Категория времени – неотъемлемый, принципиально важный элемент художественного произведения. Художественное время, как отмечал Д.С. Лихачёв, – это «само время, как оно воспроизводится и изображается в художественном произведении» [4, с. 491]. По утверждению профессора Н.А. Николиной, «художественное время – форма бытия эстетической действительности, особый способ познания мира» [5, с. 122], «время в художественном произведении – длительность, последовательность и соотнесённость его событий, основанные на их причинно-следственной, линейной или ассоциативной связи» [5, с. 123].

Художественное время романа Гайто Газданова «Возвращение Будды» характеризуется многомерностью, возникающей вследствие соотношения в тексте двух временных осей – по терминологии Ц. Тодорова, это «ось рассказывания» и «ось описываемых событий» [6, с. 66]. В многомерном художественном времени становятся возможными временные смещения.

В темпоральной структуре романа «Возвращение Будды» представляется возможным выделить пять временных планов (плоскостей):

- условное настоящее время, относящееся к существованию в реальном мире, к повседневной парижской жизни;
- ирреальное время в видениях главного героя;
- воспоминания героев об их юности, о жизни на роди-

© И.О. Косенкова, 2012

не, о различных позитивных и негативных событиях;

- исторический временной план, связанный с письмом Микеланджело и изучаемой главным героем эпохой Тридцатилетней войны;

- эсхатологическое время и вечность (Откровение Иоанна Богослова, буддийское понимание состояния нирваны).

Ситуации оказываются охарактеризованными в разных временных измерениях.

Повествование в романе осуществляется от первого лица, и автором установлено условное настоящее время повествователя, правами которого наделён главный герой; структура текста характеризуется доминированием временной точки зрения рассказчика.

Временные планы, или плоскости, представленные в романе, взаимодействуют через сознание и восприятие активных субъектов – героев произведения. Происходит то, на что указывает Н.Д. Арутюнова, говоря о факторе времени, который «играет важнейшую роль в создании модели человека, а фактор человека – в моделировании времени» [2, с. 688], так как «именно человек находится в точке присутствия, которая условно членит линию времени на составляющие» [2, с. 689]. Условное настоящее время соотносится с повествованием о прошлом самого главного героя, его друга Павла Александровича Щербакова, других персонажей – Лиды, Зины, «мышастого стрелка» Калиниченко, Амара, Мишки, Кости Воронова, Катрин. События прошлого становятся известными в процессе диалога между героями, также они могут быть транслированы повествователем в качестве информации, которой он владеет.

Время в ирреальном мире видений главного героя по отношению к реальному времени оказывается сжатым, свёрнутым – в действительности проходит небольшой временной промежуток, за который самому повествователю приходится тайно проживать порой целую жизнь неизвестного ему человека. Ирреальное время постоянно вторгается в другие плоскости: «Я знал, что в любую минуту я могу потерять ощущение действительности и погрузиться в тягостный бред, становясь на это время совершенно беззащитным. К счастью, я обычно чувствовал

приближение такого припадка, но иногда он обрушивался на меня внезапно, и я с тревогой думал о том, что могло бы случиться, если бы это произошло в университетской аудитории, в библиотеке, на улице или во время экзамена» [1, с. 195]. Пребывание главного героя в «точке присутствия», порождающее пересечение реального и ирреального планов, также связано в тексте с предвидением явлений и событий: в частности, его борьба с убийцей и пребывание в тюрьме на территории Центрального государства становятся прообразом жизненных испытаний.

Взаимодействие временных плоскостей в романе примечательно и усложнённым соотношением, двойственностью «оси рассказывания» и «оси описываемых событий»: действия и явления в ирреальном мире предстают равноценными и равноправными событиями реальной жизни с позиции главного героя. Ирреальное время воздействует на реальное, зачастую предвосхищая его. В этом отношении показателен эпизод, повествующий о виртуальном свидании с Лидой, которое тем не менее надолго оставило в душе героя глубокий след: он улавливает угрозу и опасность, связанные – прямо и косвенно – с Лидой, задолго до того, как они претворились в жизнь. Повествователь пережил страсть к Лиде в своих видениях, после чего оказался защищённым от этой страсти и «тяжёлой чувственности» в действительности. Сходную концепцию можно наблюдать в «Индийском жизнеописании» из романа Г. Гессе «Игра в бисер». Собственные «логические построения» насчёт смерти Павла Александровича герой воспринимает как серьёзный акт, сопоставимый с совершённым в то же самое время убийством Щербакова.

Ирреальный временной план становится для героя-повествователя местом испытания, и в непосредственном начале повествования описан судьбоносный момент его жизни: «Я умер, – я долго искал слов, которыми я мог бы описать это, и, убедившись, что ни одно из понятий, которые я знал и которыми привык оперировать, не определяло этого, и то, которое казалось мне наименее неточным, было связано именно с областью смерти, – я умер в июне месяце, ночью, в одно из первых лет моего пребывания за границей. Это было, однако, не более непостижимо, чем то, что я был единственным человеком, знавшим об этой смерти, и единственным ее свидетелем» [1, с.

139]. Временные плоскости пересеклись в сознании героя, и он не только приобрёл опыт смерти, «воспоминание о смерти, после которой непостижимым образом [я] продолжал существовать, если предположить, что [я] все-таки остался самим собой» [1, с. 141], но и на долгий срок подвергся воздействию сверхъестественных переживаний. Новое состояние названо «болезнью» и «лабиринтом», из которого необходимо найти выход. Смерть воспринята и передана как провал в небытие, к которому человека ведёт время, а существование человека в реальном мире может быть и призрачным, мнимым, и главный герой жаждет обрести настоящую жизнь: «Я думал о том, что мне предстоит в будущем и как сложится моя жизнь, моё подлинное существование, которое мне было так трудно нащупать и отыскать в этой массе болезненных искажений фантазии, преследовавших меня» [1, с. 172]. Примечательно, что герой-повествователь стремится к постижению не только себя, собственной жизни, но и жизни других, называя людей «современниками»: «... я никак не мог понять главного: что, собственно, вдохновляло этих людей в жизни, которую они вели? Каковы могли быть их желания, надежды, стремления и во имя какой, собственно, цели каждый из них послушно и терпеливо делал все одно и то же каждый день?... Что вызвало их к жизни из апокалипсического небытия?» [1, с. 183]. Пласт настоящего объединяется с пластом исторического прошлого также через сознание и восприятие героя: «Несколько дней я провел в Национальной библиотеке, делая длинные выписки из разных книг, потом принялся за работу дома. До заключительных страниц, однако, мне еще было далеко, и я думал о Вестфальском мире с не меньшим нетерпением, чем Ришелье, но с той разницей, что мне были известны его последствия, которых французский кардинал, как, впрочем, любой его современник, предвидеть не мог, и в свете которых вся политика Франции начала семнадцатого столетия приобретала совершенно другое значение, чем то, какое ей придавал и сам кардинал, и Père Joseph, страшный своим личным бескорыстием, по крайней мере внешним» [1, с. 205].

Таким образом, основным объединяющим моментом, главной скрепой темпоральной структуры романа становятся образы героев, данные сквозь призму сознания повествователя,

и сам образ главного героя, характеризующийся активным сознанием и чутким восприятием действительности. В повествовании примечателен момент, когда главный герой *«старался представить себе наиболее полно всё, что [я] мог объять своим воображением, – то, каким мир был сейчас: темное небо над Парижем, огромные его пространства, тысячи и тысячи километров океана, рассвет над Мельбурном, поздний вечер в Москве, шипение морской пены у берегов Греции, горячий полдень в Бенгальском заливе, прозрачное движение воздуха над землей и время, неудержимо уходящее в прошлое...[Я] закрыл глаза, и [передо мной] возник «Страшный суд» Микеланджело, и одновременно с этим [я] почему-то вспомнил его последнее письмо, в котором он говорит, что не может больше писать. [Я] вспомнил эти строки и ощутил холод в спине: эта рука, которая не могла писать, высекала из мрамора Давида и Моисея – и вот гений его растворился в том же самом небытии, из которого он возник; и каждое его произведение – это была кажущаяся победа над смертью и над временем»* [1, с. 184].

Временной пласт реального мира и призрачная плоскость *«фантазий»* в романе могут обособляться вследствие волевого стремления главного героя к *«подлинному существованию»* в действительности. Придя к пониманию этого и приняв его суть, он оказывается готов к новым переменам в жизни: *«Через несколько дней я уезжал в Австралию. И когда я смотрел с палубы на уходящие берега Франции, я подумал, что в числе множества одинаково произвольных предположений о том, что значило для меня путешествие и возвращение Будды и каков был подлинный смысл моей личной судьбы в эти последние годы моей жизни, следовало, может быть, допустить и то, что это было только томительное ожидание этого далекого морского перехода, – ожидание, значение которого я не умел понять до последней минуты»* [1, с. 294]. Будущая встреча, предполагающая обретение счастья с возлюбленной Катрин, становится тайным разрешающим фактором во взаимодействии временных пластов.

Время, по выражению П.П. Гайдено, *«относится к тем реалиям, которые с глубокой древности определяли смысловое поле человеческого мировосприятия»* [3, с. 5]. Понимание миро-

восприятия героев Гайто Газданова и собственного авторского творческого и философского мировосприятия может быть достигнуто путём анализа и комплексного изучения категории времени в прозе автора. На данном этапе исследовательского пути можно назвать сущностью темпоральной структуры романа Гайто Газданова *«Возвращение Будды»* сложное, развёрнутое во времени взаимодействие воспоминаний и воображения личности с действительностью и очевидностью, их связь, противостояние и взаимовлияние.

Библиографический список

1. Газданов, Г. Собрание сочинений [Текст]: в 5 т. Т. 3. Романы. Рассказы. Литературная критика и эссеистика. Масонские доклады / Гайто Газданов; под общ. ред. Т.Н. Красавченко. – М.: Эллис Лак, 2009. – 736 с.
2. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека [Текст] / Н.Д. Арутюнова. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 896 с.
3. Гайдено, П.П. Время. Длительность. Вечность. Проблема времени в европейской философии и науке [Текст] / П.П. Гайдено. – М.: Прогресс-Традиция, 2006. – 464 с.
4. Лихачёв, Д.С. Избранные работы [Текст]: в 3 т. Т. 1 / Д.С. Лихачев. – Л.: Худ. лит. Ленингр. отделение, 1987. – 655 с.
5. Николина, Н.А. Филологический анализ текста [Текст] / Н.А. Николина. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 272 с.
6. Тодоров, Ц. Поэтика [Текст] // Структурализм «за» и «против»: сб. статей. / сост. М.Я. Поляков. – М.: Прогресс, 1975. – 469 с.

УДК 81'42

М.Н. Кулаковский

Лексика, передающая запахи цветов и растений, в лирике А. Ахматовой

В лирике А. Ахматовой воздействие на обоняние становится одним из способов передачи не только внешнего окруже-

ния, но и внутреннего мира лирического героя. Традиционно активно в стихотворениях Ахматовой используется лексика, передающая запахи цветов. Данные лексемы обычно содержат оценочный компонент и характеризуют запах как приятный:

*Сквозь стекло лучи дневные
Известь белых стен пестрят...
Свежих лилий аромат
И слова твои простые.*

(«Тот же голос, тот же взгляд...»).

Следует отметить, что в информативном плане развертывание текста строится от зрительного образа к обонянию и слуховому восприятию.

Типичной является передача запаха через вкусовые характеристики («сладкий», «пряный»):

*От роз струится запах сладкий,
Трещит лампадка, чуть горя.
Пестро расписаны укладки
Рукой любовной кустаря.*

(«Протертый коврик под иконой...»).

Распространение запаха может актуализироваться с помощью метафоры (глагола, как в предыдущем примере, или отглагольного существительного):

*О, как прямо **дыханье** гвоздики,
Мне когда-то приснившейся там,—
Это кружатся Эвридики,
Бык Европу везет по волнам.*

(«Я над ними склонюсь, как над чашей...»).

В рамках метафоры могут соединяться обонятельная и осязательная характеристики:

*А на закат наложен
Был белый траур черемух,
Что осыпался мелким,
Душистым, сухим дождем ...*

(Из цикла «Юность»).

Сравнительная степень прилагательного используется для подчеркивания усиления оценочной характеристики или интенсивности запаха:

*Персик зацвел, а фиалок дым
Все **благовонней**.*

(«Третью весну встречаю вдали...»);

*Весенним солнцем это утро пьяно,
И на террасе запах роз **слышней**.*

(«Весенним солнцем это утро пьяно...»).

Запах сухих цветов обычно передается через осязательную характеристику:

*Сухо пахнут иммортели
В разметающейся косе.
На стволе корявой ели
Муравьиное шоссе.*

(«Жарко веет ветер душный...»).

Следует отметить, что запах цветов у Ахматовой может быть ассоциативно связан с определенным топонимом:

*В ту ночь мы сошли друг от друга с ума,
Светила нам только злоеющая тьма,
Свое бормотали арыки,
И **Азией пахли гвоздики**.*

(Из цикла «Ташкентские страницы»).

В этом случае мотивированность образа получает обратную направленность. Кроме того, подобное развертывание образа может сопровождаться и связанной с данным географическим названием температурной характеристикой:

*Вечерние часы перед столом.
Непоправимо белая страница.
Мимоза **пахнет Ниццей и теплом**.*

В луче луны летит большая птица.

(«Вечерние часы перед столом...»).

Запах цветов может сочетаться с другими. При этом в одних случаях такое сочетание представляется гармоничным, а в других – подчеркивается контраст запахов:

***Цветов и неживых вещей**
Приятен запах в этом доме.*

(«Цветов и неживых вещей...»);

***Бензина запах и сирени,**
Насторожившийся покой...*

(Прогулка).

Значимость запаха для раскрытия внутреннего мира лирического героя может актуализироваться постановкой его в один ряд с прямой номинацией чувств:

*Я лилий нарвала прекрасных и душистых,
Стыдливо-замкнутых, как дев невинных рой,
С их лепестков, дрожащих и росистых,
Пила я **аромат И счастье И покой.***
(Лилии).

Достаточно обширна лексико-семантическая группа, передающая запахи растений. С традиционным «благоуханием» связан образ сада, который контрастирует с предшествующим метафорическим образом с подчеркнутой звуковой доминантой:

*Где танк гремел – там нынче мирный трактор,
Где выл пожар – **благоухает сад...***
(«Прошло пять лет – и залечила раны...»).

В других случаях информативное развитие образа может иметь обратную направленность. При этом обонятельный образ трансформируется в звуковой и графический:

*Шиповник так **благоухал,**
Что даже **превратился в слово,**
И встретить я была готова
Моей судьбы девятый вал.*
(«По той дороге, где Донской...»).

Определенную качественную трансформацию создает и использующийся при характеристике запаха сравнительный оборот (при этом принципиально изменяется оценочная составляющая запаха):

*... И **кранива запахла, как розы,** но только сильнее*
(«Небывалая осень построила купол высокий...»).

Традиционной вкусовой характеристикой «сладкий» определяется в лирике Ахматовой запах можжевельника и лип. Причем в начале текста может актуализироваться деталь, раскрывающая причину распространения запаха, его проникновенность извне:

*Дверь полуоткрыта,
Веют липы сладко...
На столе забыты*

Хлыстик и перчатка.

(«Дверь полуоткрыта...»).

Запах может быть связан с определенной температурной характеристикой (чаще он характеризуется как «теплый»):

*Страшно мне от звонких воплей
Голоса беды,
Все сильнее запах **теплый**
Мертвой лебеды.*
(Песенка).

В основе характеристики запаха могут лежать и другие тактильные ощущения, в частности – влажность:

*Замечаю все как новое.
Влажно пахнут тополя.
Я молчу. Молчу, готовая
Снова стать тобой, земля.*
(«Я пришла сюда, бездельница...»).

Метафорическое использование лексем, связанных с весом («легкий» – «тяжелый»), позволяет не только передать интенсивность запаха, но и отразить его воздействие на субъекта:

*Здесь горных трав **легко благоуханье...***
(«Здесь Пушкина изгнание началось...»).

Следует отметить, что достаточно часто формальным поводом для актуализации обонятельной детали является изменение силы запаха (обычно – его усиление):

*Каждый день по-новому тревожен,
Все **сильнее запах спелой ржи.**
Если ты к ногам моим положен,
Ласковый, лежи.*
(«Каждый день по-новому тревожен»).

Обонятельная характеристика может служить точкой взаимодействия различных временных планов, поводом для сравнения прошлого и настоящего:

*Был светел ты, взятый ею
И пивший ее отравы.
Ведь звезды были крупнее,
Ведь пахли иначе травы,
Осенние травы.*

(«Любовь покоряет обманно...»).

© И.Р. Курманова, 2012

Таким образом, проведенный анализ показал, что лексика, передающая запахи растительного мира, играет достаточно важную роль в лирике А. Ахматовой.

УДК 37.016: 811.161.1

И.Р. Курманова

**Из опыта работы по подготовке учащихся
к итоговой аттестации**

Подготовка учащихся к итоговой аттестации – вопрос актуальный для любого учителя старшей школы, и, чтобы сделать этот процесс более эффективным, педагог непрерывно ищет новые формы работы, виды деятельности, чтобы добиться результата. В том опыте, который я хочу предложить, нет ничего, на мой взгляд, оригинального. Но, может быть, он будет полезен коллегам.

Когда мы приступаем к подготовке учащихся к итоговой аттестации в 9 классе – в новой форме, в 11 классе – в форме ЕГЭ, то проводим диагностические работы, которые показывают как индивидуальные пробелы в знаниях учащихся, так и коллективные и позволяют выстроить работу в учебном году наиболее результативно. После каждой диагностической работы я провожу анализ и результаты оформляю в виде таблицы, которая отражает, сколько учащихся в каких заданиях тестов допустили ошибки. Отслеживаю частотность ошибок и выстраиваю работу с учётом пробелов в знаниях учеников. В этой работе нашими помощниками являются издающиеся в огромном количестве разными издательствами тестовые материалы. Сразу оговорюсь, что за годы подготовки учеников к итоговой аттестации я отобрала материалы тех издательств, которым могу доверять (прежде всего это издания Федерального института педагогических исследований под редакцией И.П.Цыбулько, тестовые материалы издательства «Легион»), хотя всё равно в тестах встречаются опечатки и ошибки. Но у меня встает вопрос, как работу с этим дополнительным материалом сделать максимально эффективной

для каждого ученика, ведь ошибки у каждого индивидуальны. Если давать выполнение текстов на дом, то чаще всего эта работа делается ребятами несамостоятельно, соблазн списывания велик. Если выполнять работу в классе коллективно, то – «классный» разум вряд ли принесет пользу каждому отдельно взятому ученику.

И тогда я попробовала составить так называемые «маршрутные листы» для каждого ученика, то есть для контроля выдается специально составленный для данного ученика лист с указаниями только тех заданий, в которых именно этот ученик допускает ошибки. Работа эта, конечно, кропотливая, но она дает свои результаты.

Работа с тестами - 11 класс

Тест	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A-1										
A-2										
A-3										
A-4										
A-5										
A-6										
A-7										
A-8										
A-9...										
B-1										
B-2										
B-3										
B-4...										

Работа с тестами - 9 класс

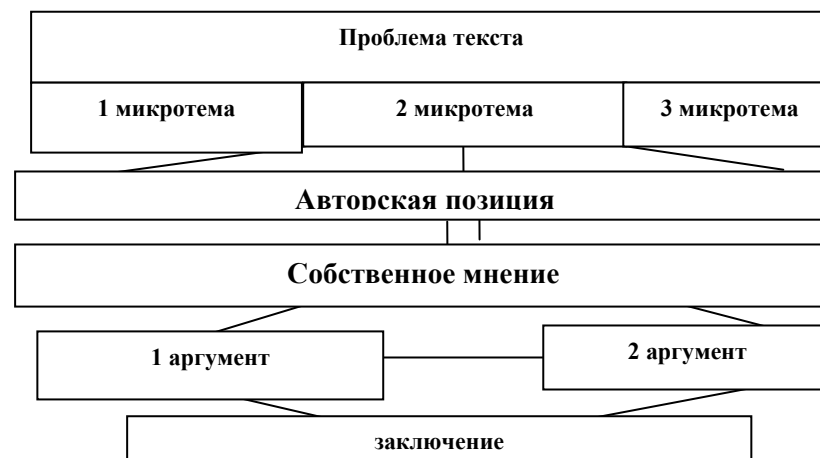
Тест	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A-1										
A-2										
A-3										
A-4										
A-5										
A-6										
A-7										
A-8										
A-9...										
B-1										
B-2										
B-3										
B-4...										

Задания в тестах ребята могут получить как «по вертикали», так и «по горизонтали». «По вертикали»- это значит кто-то выполняет один тест с указанными заданиями (например тест 8, задания А- 4,5,6,7,15- 19, В-1,2,3,7), а «по горизонтали» - это значит ученик отрабатывает грамматическое, орфографическое и пунктуационное правило во всех тестах, имеющих в пособии(например, сделать во всех тестах задания А-15,17,18,19).

Так я работаю с дополнительной учебной литературой и при подготовке учащихся к ЕГЭ в 11 классе, и при подготовке учащихся к экзамену в новой форме в 9 классе.

В работе над сочинением в части С на экзамене в форме ЕГЭ в 11 классе учитываю отзывы коллег, проверяющих экзаменационные сочинения части С в качестве экспертов. Они отмечают, что ученики в сочинении, даже представляя, о чем надо писать, плохо структурируют свой текст, перемешивая все составляющие сочинения. Где у них написан комментарий текста, где - авторская позиция, где – проблема, разобрать порой непросто.

Я придумала следующую форму работы. Знакомая всем ученикам структура выпускного сочинения (проблема; комментарий, авторская позиция, свое мнение, аргументация, заключение) иногда легче усваивается с помощью визуальной схемы, которую я попробовала начертить для учеников.



Начиная работу над сочинением, мы сначала с ребятами заполняем данную схему, создаем такой «остов» творческой работы, а затем, используя переходы, рекомендуемые клише для связи частей сочинения, пишем черновик, который учитель на первых порах проверяет. Затем черновик дорабатывается учениками и сдается на проверку. Сначала работа с таблицей-схемой идет коллективно в классе, потом заполнение её даётся как домашнее задание, и только к концу года ребята начинают писать

сочинения без заполнения схемы. В течение года нам удаётся написать 10-13 сочинений. Очень многие темы оказываются в поле зрения учащихся, а значит, накапливается и материал для аргументации, что всегда является проблемой для наших выпускников.

Используя технологию «портфолио», мы получаем таким образом опыт написания сочинения. В результате ребята не боятся экзаменационных сочинений, обретают навыки выполнения этой части экзамена, ослабляется психологический стресс. Такая работа, на мой взгляд, принесла свои плоды: из 36 учащихся, сдававших в 2010 году ЕГЭ по русскому языку, 15 учеников (42%) написали сочинение на 17-21 балл.

Надеюсь, что мой опыт работы сможет кому-то помочь в выстраивании системы подготовки учеников к итоговой аттестации.

УДК 37.016: 811.161.1

С.Г. Мамонова

Музыка на уроках развития речи в 6 классе

На уроках развития речи в средних классах учителя часто обращаются к произведениям искусства. Так, в 6 классе можно несколько уроков посвятить разговору о музыкальном произведении. Опыт преподавания показывает, что научить говорить ребят о произведении искусства можно только тогда, когда этому посвящён не один урок, а система уроков. Поэтому я провожу несколько уроков, посвящённых музыке русских композиторов.

Богатый материал для таких занятий даёт музыкальный цикл М.П. Мусоргского «Картинки с выставки». На первом уроке мы слушаем маленькую пьесу этого цикла - «Лиможский рынок» и анализируем текст - описание этой пьесы. Главное - понять, как строится текст: зрительные образы чередуются с описанием музыки. Вот фрагмент этого текста: «Звучит музыка. Она бежит, клокочет, и невольно представляется небольшой уютный французский город Лимож. Воскресный день. Шумный рынок.

© С.Г. Мамонова, 2012

Чего только нет на большой торговой площади! Продавцы зовут покупателей, наперебой расхваливая свой товар. Радостные, звонкие, живые звуки летят и подпрыгивают. Мелодия, сначала тихая, становится всё взволнованней и громче, нарастает, накатывает летящей суетливой волной. Водоворот, суматоха и торопливость. Какой-то прыжок с лёгким замиранием сердца – и полёт. Кто-то принёс на рынок большую новость, взволновавшую всех». После анализа текста слушаем ещё раз музыкальную пьесу, а затем пишем изложение по этому тексту. Цель изложения - освоение лексики, характерной для описания музыкальной пьесы.

Второй урок развития речи посвящён более сложной пьесе М.П. Мусоргского - «Избушка на курьих ножках». Пьеса трёхчастная: первая и третья часть - полёт Бабы Яги, вторая часть, медленная, таинственная, создаёт образ загадочного, непроходимого леса, в котором живёт Баба Яга. Пьеса сложная, и текст изложения непростой. В нём есть вступление (в отличие от текста о пьесе «Лиможский рынок»), в котором говорится об истории создания Мусоргским цикла пьес, подробно описана каждая часть пьесы. Поэтому на уроке основное внимание уделяется анализу содержания и языка текста. Пьеса звучит на уроке несколько раз. Ребята слушают фрагмент музыкального произведения и фрагмент текста изложения, дальше идёт работа над языком текста, так как у шестиклассников в активном запасе нет таких выражений, как те, которые встречаются в изложении: сильные и резкие звуки, изображающие удары клюки Бабы Яги; отрывистые аккорды и резкие скачки мелодии; вихрь звуков; энергичная, лихая мелодия дикой пляски. К уроку можно подготовить компьютерную презентацию, цель которой сделать наглядным то, о чём говорится на уроке. Презентация помогает использовать такие упражнения, как восстановление текста по ключевым словам и предложениям, которые есть на слайде, проведение словарной работы (например, «пёстрая вереница картинок»; пест в выражении «пестом погоняет», «вихрь звуков», «приглушённая звучность», «сдержанный темп»).

Заключительный этап уроков - самостоятельная творческая работа - описание музыкального произведения. Я предлагаю ребятам пьесу П.И. Чайковского «Песня жаворонка» из цик-

ла «Времена года». Этот урок когда-то разработала учитель нашей школы Вероника Александровна Крейцберг. Со временем этот урок мы немного усовершенствовали, подготовили к нему презентацию и проводим как итоговый урок в системе уроков, посвящённых описанию музыкального произведения.

Урок начинается с истории создания музыкального цикла «Времена года» П.И. Чайковским.

Мы говорим об отношении композитора к разным временам года, особое внимание уделяя весне. Ведь «Песня жаворонка» - пьеса весенняя. *«Люблю я нашу зиму, долгую, упорную. Ждѣшь не дождѣшься, когда наступит пост, а с ним и первые признаки весны. Но зато какое волшебство наша весна своею внезапностью, своею роскошною силой! Как я люблю, когда по улицам потекут потоки тающего снега и в воздухе почувствуется что-то живительное и бодрящее! С какой любовью приветствуешь первую зелёную травку! Как радуешься прилѣту грачей, а за ними жаворонков и других заморских летних гостей!»*- писал Пётр Ильич.

На уроке мы слушаем пьесу Чайковского и говорим о том, каким настроением проникнуто произведение, какие зрительные образы возникают у нас, когда мы слушаем музыку, как меняются эти картины в нашем воображении и какими музыкальными средствами это выражено. Затем учимся говорить о музыке. Написанные изложения дают ребятам необходимый опыт и понимание, как должно строиться сочинение и каким языком надо «говорить», когда описываешь музыкальную пьесу. Вопросы на слайдах презентации заставляют ребят подобрать эпитеты, сравнения, синонимы к словам, которые необходимы им для написания сочинения. Например, задания такого типа: предложите эпитеты к слову мелодия (плавная, нежная, чистая, светлая), к слову звуки (нежные, мелодичные, чистые), синонимы к слову лѣтсѣя (звучит, слышна); составьте несколько словосочетаний: музыка подсказала что? (скорый приход весны); музыка напомнила что? (светлые минуты жизни); музыка подарила что? (радость и надежду); музыка обещает что? (тепло, цветение); составьте предложения, используя олицетворение: солнце светит как? (радостно, нежно); ветерок что делает? какой?

(играет, весѣлый); жаворонок какой? что делает? (грустит, зовѣт весну, первый певец, вестник весны).

После словарной работы можно поработать над композицией сочинения, продумать вступление, заключение, переходы от одной части к другой. Такая подготовка к творческой работе даёт свои результаты: ребята пишут сочинения более уверенно, соблюдая все правила и законы письменной работы и в то же время учитывая её специфику - они говорят о музыке.

УДК 37.06

И.И.Мельникова

Духовно-нравственный аспект современного языкового образования

Реформирование системы российского образования поставило перед современной школой новую задачу - духовно-нравственное развитие и воспитание личности. Методологической базой для решения этой задачи стала Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ, разработанная в рамках стандартов второго поколения. В ней даются определения основных понятий, в том числе, духовно-нравственное развитие личности, духовно-нравственное воспитание личности гражданина РФ [2, с.9], воспитательный идеал, базовые национальные ценности [2, с.8]. Через эти понятия определяются цели педагогической работы: формировать способность человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, отечеству, миру в целом. Для этого учащиеся должны усвоить и принять «базовые национальные ценности», носителями которых авторы Концепции считают многонациональный народ России, государство, семью, культурно-территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения (прежде всего православное) и мировое сообщество. «Эти ценности имеют сложную организацию и иерархическую структуру,- отмечается в

© И.И. Мельникова, 2012

Концепции,- однако ни то ни другое в ней не раскрывается, что оставляет простор для разных толкований и подходов. В этом мы видим первую проблему, связанную с реализацией нового социального заказа. Ясно, что объектом приложения педагогических усилий должна стать ценностно-смысловая сфера личности, однако вопрос о том, какие именно ценности (ценности какой социальной группы) должны занимать в ней приоритетные позиции, остается открытым. Использование слова «духовный» в сочетании с активным упоминанием православия создает впечатление, что на вершину иерархической ценностной пирамиды нам предлагается поместить религиозные ценности, а само духовно-нравственное воспитание трактовать как религиозно-нравственное. Такая трактовка неоднозначно воспринимается как педагогами, так и обществом, однако именно она развивается сегодня наиболее последовательно и активно. Вновь оживляется дискуссия о роли науки и религии в формировании личности, о религиозных и прагматических истоках нравственности, современной этике, о возможностях взаимодействия школы и церкви в сфере нравственного воспитания. В то же время в тексте «Концепции...» понятие «духовно-нравственный» употребляется как синоним понятий «высоконравственный», «высокоморальный», что позволяет трактовать «духовное» не с религиозных, а с философских позиций, в рамках классической дихотомии «духовное-материальное». При такой трактовке задача педагогов будет заключаться в целенаправленном формировании ценностей нематериальной, невещественной природы,- таких, как дружба, любовь, взаимопонимание, истина, красота, справедливость. Именно их отсутствие у современной молодежи, перекося ее ценностных ориентаций в сторону материального достатка и благополучия тревожит сегодня социологов, психологов, педагогов. Понятие психического здоровья человека, оказывается, включает в себя наличие высокой жизненной цели, «смысла жизни», а умение строить и сохранять близкие отношения с другими людьми является основой счастья и успешности. Поэтому именно философский подход к пониманию целей и задач духовно-нравственного воспитания кажется нам наиболее актуальным и продуктивным. Кроме возможности оставаться в рамках научного мировоззрения, научной картины мира, он по-

зволяет интегрировать все ценности высшего порядка, выработанные в ходе многовекового формирования российской культуры(в том числе и православной).

Выявление и определение этих ценностей, их современная трактовка и иерархия представляют собой *вторую серьезную проблему*, которую необходимо решить в кратчайшие сроки. Важным источником для выявления духовных ценностей и ценностных ориентаций, выработанных российской культурой, является, на наш взгляд, национальный язык, поскольку «личность этносоциума, его языковая картина мира, менталитет, идеология и культура формируются языком и одновременно отражаются в нем» [4, с.35]. Все напластования, пересечения, противоречия ценностей различных социокультурных групп, составляющих российский народ, отражены в языке. И не только отражены, но и «переплавлены» в более или менее целостную этнокультурную, этнолингвистическую модель мира, принимаемую всеми, для кого русский язык является родным. Именно язык хранит для нас те «базовые национальные ценности», которые передаются вместе с ним имплицитно от поколения к поколению. Не случайно отход от этих ценностей сопровождался резким падением уровня владения языком, которое мы наблюдали в России последние полтора десятилетия. Такие направления современной науки, как этно- и лингвокультурология, демонстрирует нам не только возможность, но и плодотворность поиска системы ценностей и ценностных ориентиров, характерных для России, через анализ языковой картины мира.

Таким образом, языковое образование сегодня может и должно решать более значимые для общества задачи, чем формирование у учащихся языковых и речевых компетенций. Изучение языка в школе и в вузе может стать при определенных условиях эффективным средством приобщения подрастающего поколения к «базовым национальным ценностям». Причем средством естественным, а не искусственно созданным. Эти рассуждения вплотную подводят нас к *третьей проблеме*, связанной с реализацией Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ – нужно ли вводить какие-то специальные учебные предметы (факультативы) для формирования и коррекции ценностно-смысловой сферы школьников?

Неужели социально-экономические эксперименты, имевшие место в истории России, ее огромная территория, многонациональность и многоконфессиональность привели к тому, что граждане страны оказались в какой-то момент отчуждены от собственной культуры до такой степени, что теперь нужно вводить в школах специальный предмет для знакомства с этой культурой? Если ответ на этот вопрос «да», то следует ли использовать для этих целей курс с названием «Основы православной культуры», который даже на уровне идеи вызвал явный раскол общества на ярых сторонников и не менее ярых противников? Возможно обращение к опыту вологодских ученых и педагогов, создавших и внедривших учебно-методический комплекс «Истоки», направленный на формирование знаний, убеждений и представлений нравственно-мировоззренческого характера и опирающийся на традиционные ценности российской культуры [3]. Кстати, в основе предложенного ими курса лежит работа с языковыми концептами, имеющими архетипический характер и выполняющими в русской культуре ценностно-ориентирующую функцию – дом, Родина, мать, отец, Бог и др. Этот опыт показывает, что даже в рамках специального учебного предмета формирование ценностно-смысловой сферы учащихся невозможно без обращения к национальному языку. А это, в свою очередь, означает, что изучение русского языка в школе может быть переосмыслено с позиций лингвокультурологического подхода. Заметим, что подобное переосмысление ничуть не противоречит реализуемому сегодня коммуникативному подходу в обучении языку, предполагающему формирование особой, социокультурной компетенции учащихся. В методике обучения иностранным языкам это требование реализуется последовательно и предполагает знакомство с особенностями национальной культуры, в том числе, с ее ценностным компонентом, национальными традициями, обычаями, праздниками и т.п. При изучении родного языка по умолчанию считается, что социокультурная компетенция у учащихся уже сформирована, но в современных условиях, это, по видимому, не так. Следовательно, языковое образование в школе должно включить в себя и решение этой задачи.

Наконец, последнюю, *четвертую проблему* в реализации ценностно-ориентирующего обучения родному языку на основе

«национального культурного идеала» мы видим в подготовке учителя. Его нравственный облик, его уровень духовности, система ценностей должны стать примером для учеников, иначе любое содержание обучения пройдет мимо, не оказывая существенного влияния на их ценностные представления. А это означает, что в переосмыслении нуждается и система существующего педагогического образования. Ведь сегодняшние студенты являются носителями той материально-индивидуалистической парадигмы ценностей, которая так беспокоит исследователей-социологов [1]. Следовательно, ценностно-смысловая сфера будущих учителей нуждается в целенаправленной корректировке, которую необходимо осуществить за время обучения в вузе. Удивительно, что такая задача не ставится в новых стандартах высшего профессионального образования по педагогическим направлениям. В перечне компетенций, подлежащих формированию, нет ни одной, связанной с ценностно-смысловой сферой личности или хотя бы со знанием этических норм и нравственных представлений, характерных для российской культуры. При этом трудно представить себе в условиях вуза какие-то специальные дисциплины, «воспитательного» характера. Очевидно, что они будут отвергнуты студентами, а значит, мы можем использовать для решения подобных задач только потенциал традиционно изучаемых наук. Нам представляется, что важную роль здесь должны сыграть такие предметы, как культурология, этика, русская филология, преподавание которых очень органично включает в себя ценностно-ориентирующий компонент. Применительно к языковому (филологическому) образованию будущих учителей уже имеются отдельные научные и практические разработки, реализующие идеи духовно-нравственного развития и воспитания. Работа со студентами требует не менее серьезного подхода к определению задач, содержания, принципов, методов и приемов ценностно-ориентирующего образования, чем работа на уровне школы. Кроме воздействия на личность будущего педагога в вузе должна осуществляться и его подготовка к реализации духовно-нравственного развития и воспитания учащихся, для чего необходимо ввести определенные коррективы в преподавание педагогики и предметных методик.

О.Е. Минеева

**Художественное пространство в романе М. Шишкина
«Венерин волос» и способы его создания**

Формальный подход к решению обозначенных в проблем или их игнорирование представляются нам крайне опасными, поскольку современная российская молодежь действительно переживает острейший ценностный кризис и нуждается в нравственно-здоровых ценностных ориентациях, которые должны формироваться с учетом последних достижений педагогики, психологии, частных методик на основе традиционных школьных и вузовских дисциплин. Идеологическим и содержательным фундаментом такой работы может стать язык, а ее стержневой частью - ценностно-ориентирующее языковое образование.

Библиографический список

1. Баева, Л.В. Ценности молодежи «эпохи перемен»: взгляд из России [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://www.socioloskaluca.ac.me/PDF8/baeva2.pdf> 28.02.2012.
2. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] : офиц. текст. – М. : Просвещение, 2009. – 23 с.
3. Камкин, А.В., Кузьмин, И.А., Основные положения программы духовно-нравственного развития и воспитания «Социокультурные истоки» в контексте Федерального государственного образовательного стандарта общего образования. Нормативно-правовая база [Электронный ресурс]. - Режим доступа : <http://www.istoky-co.ru/Osnovnie%20polojenia.pdf> 02.02.2012.
4. Тер-Минасова, С.Г. Язык, личность, Интернет [Текст] / С.Г. Тер-Минасова // Вестн.Моск.ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. - 2000.- №4. - С. 35-42.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. : Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/m46.html 28.02.2012.

Общей чертой современной русской прозы является нелинейность и нарушение хронологии событий, в тексте идет сознательное разрушение единого исторического континуума. Эта черта характерна для творчества многих современных писателей, среди них наиболее заметным оказался Михаил Шишкин. Для романа М. Шишкина «Венерин волос» характерны разнообразные способы экспериментирования с художественным материалом. «Сюжет «Венерина волоса» - не последовательность событий, а скорее разница отношений между мирами в глобальной нарративной вселенной романа. <...> Это история об истории, когда предметом является сам язык, его средства и возможности. <...> Каждое слово становится самостоятельным пространственно-временным событием и поводом» [3].

В романе конструируются три сюжетных пласта. Повествование начинается с историй, рассказанных сбежавшими с родины россиянами, желающими получить в Швейцарии статус беженцев. Эти истории переводит русский служащий посольства, именующий себя толмачом (толмач, *á, м.1.* Переводчик (старин., спец.)||В древней Руси — должностной, официальный переводчик, посредничавший в беседе между русским человеком и иностранцем (истор.).2.Толкователь, комментатор (старин.). [2]: *«Короче, эта империя кем-то общепризнанна лучшим из миров, в котором Ваш покорный – Вы интересуетесь, не начальник ли? – не начальник <...> Министерства обороны рая беженской канцелярии толмач. И каждый хочет что-то объяснить. Надеется, что его выслушают. А тут мы с Петром. Я перевожу вопросы и ответы, а Петр записывает, кивает головой, мол, ну-ну, так я вам и поверил. Он никому не верит»* [1, с. 16]. Начало повествования представляет собой цепочку сменяющих друг друга самостоятельных историй беженцев. Параллельно этим

историям развивается в категориях сказания о Тристане и Изольде история любви самого толмача, перечитывающего «Анабасис» Ксенофонта и ведущего переписку полуфантастического характера с сыном. В общий сюжетный ряд писателем встроена еще одна автономная история – это дневниковые записи уже скончавшейся знаменитой певицы Беллы. На первый взгляд это автономные истории, но в итоге они «прорастают» одна в другую, создавая тем самым целостный мир романа. Художественным открытием М. Шишкина можно считать тот способ построения текста, благодаря которому обеспечивается совмещение, наложение пространственно-временных планов, так что, будучи автономными, они одновременно взаимодействуют между собой.

Особенностью стиля М. Шишкина является особый характер создаваемой писателем модели хронотопа - полифоническое сочетание разных «времен» и «мест», то есть всемерное расширение художественной действительности. Показательны в этом плане метафоры, которые использует М. Шишкин для характеристики времени и пространства. Все они содержат семантический компонент со значением ветхости, условности, непрочности времени и пространства: *«Но время и пространство ветхи, истерты, непрочны. Вдруг обо что-то зацепятся - о твою ветку ежевики? И порвутся. А в эту прореху может вывалиться что угодно, хоть древние греки»* [1, с. 77]. Сам писатель так определил особенность изображения собственного романного мира: «Ответить на прямой вопрос, где и когда происходит действие, сложно - оно происходит всегда и везде» [4]. Метафорически художественный метод М. Шишкина можно сопоставить с процессом «сшивания» в одном тексте разных пространственно-временных модусов в единый «пазл» - «вечное “сейчас”».

В романе М. Шишкина «Венерин волос» происходит расслоение повествования на следующие пространственно-временные пласты: это настоящее время, представленное пространством швейцарского посольства; это Древняя Греция, а именно поход греческого войска в Переднюю Азию, описанный в «Анабасисе» Ксенофонта; это полуфантастический мир, который воссоздается в переписке толмача с сыном, причем этот

мир лишен каких-либо пространственно-временных координат; это XX век, уклад которого отражается в дневниковых записях певицы Бэлы, здесь повествование имеет следующие пространственные координаты: Ростов – Москва – Петербург - Париж – Сергиев Посад – Загорск – Курск - Воронеж – Валентиновка - Крым – Киев; в романе также репрезентируется пространство города Рима, атмосфера которого воссоздается в воспоминаниях толмача, связанных с Изольдой. Таким образом, в романе создается образ всей России и Европы.

Таким образом, в романе «Венерин волос» наблюдается постоянное соединение времен, изображение прошлого и настоящего как существующего «сейчас»: так, например, в одной пространственно-временной точке встречаются бегущие от репрессий советской власти жители аула и эллины, отступающие в Грецию после битвы между войсками Кира и Артаксеркса: *«В это самое время в Мунтянской земле, по которой проходили эллины, отмечался день Красной Армии»* [1, с. 326]. В данном фрагменте текста происходит совмещение двух реалий, относящихся к разным историческим эпохам и событиям: словосочетание «Красная Армия» - явно атрибут советской России - соединяется в одном пространственно-временном континууме с реалией Древнего мира, обозначенной существительным «эллины» - жители Древней Греции. Таким образом, эллины оказываются непосредственными участниками событий XX века. Становится героем романа, и более того, субъектом речи и сам автор исторического сочинения - Ксенофонт: *«Прямо на снегу горели костры, около которых спали какие-то люди. Это были эллины. Жители аула обратились к ним, не могут ли они погреться у костров и получить что-то поесть. Греки поделились с чеченцами тем немногим, что у них было. Ксенофонт, как мог, объяснил этим замерзшим, уставшим, изголодавшимся людям, не понимавшим эллинской речи, что он ведет своих греков к морю. “Таласса! - показывал Ксенофонт старейшинам рукой в направлении моря. - Таласса!” И наутро они вместе отправились дальше в путь»* [1, с. 331]. Данный пример иллюстрирует то, как органично писатель способен совмещать различные эпохи и цивилизации, в результате чего они оказываются в едином вселенском контексте. В отдельных моментах повествования М. Шиш-

кин довольно грубо «врезает» в настоящее время эпизоды греческого похода 401 г. до н.э.: «*Вопрос: <...> Царь велит подать ему голову брата. Ухватив ее за волосы, густые и длинные, ярко освещенный пламенем многочисленных факелов, Артаксеркс показывает ее всем. Ответ: До пятницы оставалось совсем ничего. Нужно было что-то быстрее делать. Мы сидели на кухне, держали друг друга за руки и молчали. Она смотрела в окно. Вдруг сказала: уже декабрь, а снега все нет. А потом... Да вы меня и не слушаете вовсе. Вопрос: После битвы царь, желая, чтобы все говорили и думали, будто он убил брата своею рукой, отправил Митридату, попавшему дротиком Киру в висок, дары <...>*» [1, с. 168]. Ответы, которые дает допрашиваемый беженец, соотносятся с реалиями нашего времени, в речи же толмача происходит замещение вопроса на фрагменты текста III в. до н.э. Таким образом, ситуация становится абсурдной, толмач перестает слышать собеседника, он вообще перестает выполнять роль переводчика, он выпадает из настоящего времени.

Атрибутировать ту или иную эпоху позволяет лексика, то есть слова, которые отражают эту эпоху. Так, например, лексемы «интервью», «принтер», «самолет», «полицейский», «компьютер», «телецентр», «радиоприемник» являются приметамы нашего времени, в данном случае пространства современной Швейцарии. Атрибутами же древнегреческого мира являются встретившиеся в тексте «Анабасиса» историзмы и архаизмы, например, «сатрап», «копье», «колесница», «царь», «войско», «неприятель», а также имена собственные, упоминаемые Ксенофонтом в своем труде: Дарий, Парисатид, Артаксеркс, Патесий, Митридат, Кир, Клеарх.

Особое место в структуре романа занимает пространство Рима, атмосфера которого воссоздается толмачом в одном из писем своему сыну Навуходонозавру, где он делится с ним своими воспоминаниями о днях, проведенных в этом «вечном» городе с Изольдой: «*Пишу вам с крыши. Здесь, на крыше Istituto Svizzero, terrassa с видом на вечный город. Весь Рим как на ладони. Только ладонь очень большая*» [1, 192].

Художественное пространство города достаточно конкретно очерчено. В системе пространственных координат Рима можно вычленить следующие топографические ориентиры: Isti-

tutto Svizzero - Villa Borghese - piazza Venezia – Альбанские горы – собор Святого Петра - via Ludovisi – площадь Barberini – фонтан Тритона - via Sestina - ресторан «Ulpio» - Швейцарский институт - фонтан Баркаччо - via Condotti - via della Croce - самая знаменитая в мире колонна (колонна Траяна) - длинный узкий бар - Ponte San Angelo - Santa Trinita dei Monti - капиталийский холм – Тибр – святая лестница из дворца Понтия Пилата; названия пространственных координат - «справа», «слева», «над головами».

Но, несмотря на наличие в тексте конкретно определенных топографических объектов, очерчивающих в сознании читателя некие «границы», «формы», архитектурный «рельеф» города, нельзя утверждать, что Рим – это модель во многом закрытого пространства, так как эти топографические объекты предстают в тексте как ассоциации, связанные с воспоминаниями толмача об Изольде, они не нацелены на разграничение пространства города и некоего другого пространства, тем более, что Рим в тексте представлен как «вечный» город, вне времени и вне пространства, город-универсум, который включает в себе все существующее, мир в целом.

Этот город воплощает в себе, с одной стороны, музей общечеловеческой истории, с другой стороны, в воспоминаниях героя он предстает в движении, его улицы «залиты» массой людей, это какофония звуков и запахов, это апофеоз культурного наследия человечества: «*Толмач, забросив лэптоп в свою комнату, выходит на via Ludovisi. Запахи римской улицы: бензина, кофе из распахнутых дверей бара, ладана и свечей из церкви, духов из бутика, мочи и мокрой извести из подворотни. Кругом гомон: прохожие пытаются объяснить что-то своим telefonino*»; «*Из люка на мостовой бьет пар, плотный, тяжелый, замазывает улицу, заставленную мотоллерами. Пробел в уличном пейзаже. Прореха. Или это Рим уже засмотрели до дыр?*» Имитация непрерывного движения, смешения всего в единое целое в первом примере достигается посредством внедрения в синтаксическую конструкцию однородных членов предложения. Интересен прием олицетворения, используемый писателем во втором примере - «*пар <...> замазывает улицу*», который затем трансформируется в сравнение «*Пробел в улич-*

ном пейзаже. *Прореха*) и в итоге оформляется в метафору «Или это Рим уже засмотрели до дыр?» - происходит «наложение» значений – «пустое, незаполненное городское пространство» – «затертое пятно». Испанская лестница, кишачая людьми, представляется герою однородной массой тел, рук, ног: «Испанская лестница соткана из тел, рук, ног - живой гобелен, сбежавший из ватиканских музеев». Данная метафора конструируется за счет двух смысловых центров: первый центр – страдательное причастие «соткана» (*ткать* - 1. Изготавливать (материю) посредством скрепления, плотного присоединения накрест переплетенных нитей, волокон, расположенных двумя рядами — продольным (основа) и перпендикулярным к нему (уток). *Т. полотно*.|| Плести, создавать что-н. переплетенное, сетчатое. *Паук тклет паутину*. [2]: в сознании героя создается образ плотно переплетенных друг с другом в своей массе человеческих тел; второй смысловой центр – существительное «гобелен» - гобелен, а, м. [фр. *gobelin*]. Ковер, обыкновенно стенной, с вытканными на нем художественными изображениями [2]: это существительное завершает образ, созданный глаголом «соткать», путем сравнения этой человеческой массы с гобеленом из ватиканского музея. Движение, динамику данному образу придает действительное причастие «сбежавший» - стремящийся куда-либо.

В этом смысле интересен и другой пример: «Толмач садится на ступеньки, смотрит на толпу внизу вокруг фонтана Баркаччо, на *via Condotti*, залитую по края головами, как кашей. Будто где-то горшочек варит себе эти головы и варит, и никто не скажет ему: “Горшочек, не вари!” - и вот залило уже все улицы» - в данном случае происходит «наложение» одного приема на другой – метафоры «*via Condotti*, залитую по края головами» на сравнение «залитую по края головами, как кашей. Будто где-то горшочек варит себе эти головы и варит». Основную семантическую нагрузку при построении метафоры берет на себя страдательное причастие «залитый», образованное от глагола «залить». В данном случае актуализируется третье значение глагола «залить» - *перен., что*. Наполнить целиком. *Солнце залило всю комнату*. Тургенев. || *перен*. Наводнить, занять, заполнить всё пространство (о толпе). *Ряды войск залили площадь* [2]. При построении сравнения ключевую роль играет су-

ществительное «каша» - 1. Кушанье из крупы, варенной в воде или молоке. *Гречневая к. Молочная к.* 2. *перен*. О том, что, разжижаясь, становится похожим на это кушанье (преимущ. о грязи; разг.). *После оттепели и первых дождей дорога превратилась в какую-то грязную кашу* [2]: именно «бурление, движение» большой массы людей на узкой римской улочке позволяет провести такую ассоциацию. К тому же в данном примере можно явно вычленить реминисценцию на сказку братьев Grimm «Горшочек каши».

Пространственный образ улочек Рима создается также с помощью ассоциативно-текстового поля, представленного лексическими единицами «бешеная», «эпидемия», «болезнь», «ошалелые», «спятили», где доминантой является лексема «спятили» - сойти с ума, помешаться. «*Бешеная собака укусила мотороллер, и теперь в городе эпидемия, болезнь перекинулась и на машины, и на автобусы, носятся как ошалелые. Спятели даже канализационные люки, возмнили себя бог знает кем: куда ни ступишь, везде “S.P.Q.R.” - “Senatus Populus Que Romanus”*» [1, с. 193]; «*По via Sistina к Гоголю. Номера домов тоже спятили. Выстроились в какой-то только в Риме возможной последовательности. Вот он, 125-й*» [1, с. 194]. Такой повтор лексем с общим семантическим компонентом позволяет писателю воссоздать «сумасшедшую» атмосферу этого города, динамику его «сердцебиения», показать постоянное непрерывное движение, создаваемое людьми в погоне за культурно-историческим наследием человечества.

В сознании героя город Рим предстает не только как город, наполненный движением, жизнью, любовью («*Так важно было <...> хотя бы на несколько дней вернуться в тех, кем они были до этого: в мужчину и женщину, которые любят друг друга*» [1, с. 195]), духом созидания, воплощенным в искусстве как человеческом творении, но и как «город-кладбище», «Рим мертвых тел», «Рим-руина»: «*Рим тел. Тела повсюду – каменные, но телесные – мужские, женские, полуживотные. <...> Тот Рим рассыпался на осколки*» [1, с. 196-197]; «*Безжизненные тела. Руки, ноги, головы, груди, животы – все это было найдено в земле, а теперь выставлено для опознания. Вазы, саркофаги, барельефы. И снова тела – безглазые, безрукие, безногие, оскоп-*

ленные <...> Когда-то все эти статуи были богами или людьми, а теперь превратились в соляные столпы, и их свезли сюда. Мраморные трупы. Выставили в ряд, будто почетный караул на приеме в царстве мертвых» [1, с. 205]. Мотив телесности, материальности, разрушающейся во времени и пространстве создается с помощью следующей группы лексических единиц, составляющих ассоциативно-текстовый ряд этого мотива и связанных с ним семантически и ассоциативно: Рим тел - тела повсюду - снова тела – мраморные трупы. Существительные «для опознания», «трупы» и словосочетание «в царстве мертвых» лишь усиливают негативную оценку, данную скульптурам.

Именно культурное пространство этого города, заполненное «безжизненными телами» скульптур, приводит героя к мысли о том, что все это лишь копии с исчезнувших оригиналов: «Почти все скульптуры были копиями с каких-то исчезнувших оригиналов» [1, с. 207]; «<...> все кругом в этом музее - копии» [1, с. 207]; «<...> В ответ экскурсовод объяснила, что все настоящее – в Италии, а эти скульптуры – точные копии <...> И вот теперь толмач был в Риме, а все опять оказывалось копией <...>, а настоящее снова нужно было где-то ходить и искать» [1, с. 207-208]. Пространство Рима соотносится с мотивом копирования, ложности, подмены одного другим, что реализуется в тексте посредством семантических переключек, где доминантой выступает лексема «копия» - [нем. Kopie < лат. cōpia масса, множество]. 1. Точное воспроизведение, повторение чего-н. К. документа. К. картины или с картины [2]. Таким образом, город Рим оказывается городом-симулякром, не имеющим в действительности оригинала, и все, что его наполняет, тоже симулякр: «Никакой загробной жизни нет и быть не может – все живое умирает, и никакое воскрешение невозможно» [1, с. 209].

Интересно то, что идею исчезновения всего настоящего и подлинного толмач проецирует на объекты окружающей его художественной действительности: «Даже Тибр казался плохой копией какого-то другого, исчезнувшего, настоящего. Толмач с Изольдой смотрели с моста на коричневую мертвую воду, на низкие набережные, покрытые слоем пересохшего потрескавшегося ила, и как-то не укладывалось в голове. Что этот светливый поток, несущий грязную пену, - тот самый Тибр, в кото-

ром <...> крест помог Константину утопить язычника Максентия, вследствие чего мир стал христианским. В этой жизне?» [1, 208]. Реку Тибр он также ассоциирует с некой копией, причем объект, который признается им как копия, начинает приобретать негативную оценку с его стороны. Так, в приведенном нами примере река определяется словами с отрицательной коннотацией. Например, определение «мертвая (вода)» - 1. Умерший, такой, в к-ром прекратилась жизнь; лишенный жизни. Мертвое тело. Мертвая птица. Пришвин [2] - дает отрицательную оценку реке, как стихии, лишенной жизненной силы, несущей смерть. В том же ключе характеризует Тибр и определение «грязная (пена)» - 1. Покрытый грязью (в 1 знач.). Грязная дорога. Г. двор. На улице грязно. 2. Запачканный грязью (в 4 знач.), нечистый. Грязные руки [2]. Воды реки Тибр определены героем как жижа – «Вязкая густоватая жидкость, смесь разнородных жидких и твердых частиц. На дне пруда была вонючая ж.» [2] – данное существительное имеет низкую пренебрежительную окраску и содержит в себе также отрицательную коннотацию. «<...> И даже сам толмач оказывался копией какого-то утраченного оригинала» [1, с. 208] - сам герой в этом пространстве симулякром начинает тоже ассоциировать себя с некой копией чего-то.

Таким образом, Рим – это ядро пространственной организации романа: этот город соединяет в себе разные эпохи (прошлое и настоящее), объединяет мотивы жизни и смерти, воплощает мотив любви вне времени и пространства (в связи с этим в тексте возникают образы-архетипы мужчины и женщины: «Так важно было <...> снова хотя бы на несколько дней вернуться в тех, кем они были до этого: в мужчину и женщину, которые любят друг друга») и предстает как модель современной Европы, живущей в постоянной спешке и суете.

Итак, в романе М. Шишкина «Венерин волос» образуется некий особый пространственно-временной континуум, когда автономные разновременные модусы образуют целостную картину мира с единым нелинейным временем и неоднородным пространством. Способами его создания служит многообразие топонимов, метафоры, ассоциативно-текстовые ряды, смещение пространственно-временных планов и использование лексиче-

ских единиц, характеризующих разные пространственные и временные схемы.

Библиографический список

1. Шишкин, М. П. Венерин волос: роман [Текст]/Михаил Шишкин. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 540 с.
2. Толковый словарь русского языка в 4-х томах//под ред. Д. Н. Ушакова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ushdict.narod.ru/>
3. Орбий, С. П. «Словом воскреснем»: истоки и смысл прозы Михаила Шишкина// Знамя. - 2011. - №8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/znamia/2011/8/or14.html>
4. Шишкин, М. П. «Роман всегда умнее автора»/Интервью Н. Кочетковой// Известия. – 2010. - 12 февраля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.izvestia.ru/news/358397>

УДК 81-112

А.Г. Москалева

Эволюция представлений о грамматическом управлении в трудах русских лингвистов 18-19 вв.

В русском языке, как языке флективном, среди типов подчинительных отношений ведущее место занимает управление – древний вид синтаксической связи слов.

В "Российской грамматике" (1755) М.В. Ломоносова, ознаменовавшей собой целую эпоху и новое научное направление в изучении грамматического строя русского языка, вопросу управления посвящается 6-е наставление – "О сочинении частей слова", где всесторонне анализируются законы и правила сочетания слов, их употребление и зависимость последнего от семантики слов. Под "сочинением слов" Ломоносов понимал не только синтаксические связи, но и стилевую зависимость слов.

На основе своих наблюдений он сформулировал основ-

ное правило присубстантивного управления: "Существительные, до похвалы или похуления надлежащие, требуют родительного падежа: человек превосходного остроумия; младенец слабого сложения" [7, Наставление 6, гл. 2, § 482]; "Имена, часть значащие, требуют родительного множественного с предлогом из: Орёл из птиц высокопарный; четвёртый из учеников" [Там же, § 484].

Далее Ломоносов подробно останавливается на приглагольном управлении и указывает на употребление предлогов с разными падежами в зависимости от контекста. Он подчеркивает преимущество одной конструкции перед другой в стилистическом использовании. Например, в выражении "покажи своей книги" он видит оттенок вежливости и учтивости в противоположность выражению "покажи свою книгу", которое сказано "со властью" [Там же, § 503].

Однако отсутствие достаточного количества собранного фактического материала и нормализаторская тенденция труда не дали возможности великому учёному сделать правильный вывод о словосочетании как особой синтаксической категории.

Наиболее плодотворной в научном отношении во второй половине 18 в. была деятельность А.А. Барсова, исключительно талантливого и трудолюбивого ученика М.В. Ломоносова, продолжавшего и развивавшего грамматические идеи своего учителя. В главном его труде – "Краткие правила российской грамматики" (1771) – и неопубликованном – "Обстоятельная российская грамматика" (1783-1788) – гораздо подробнее по сравнению с грамматикой Ломоносова разработан раздел "О словосочинении". К рукописному наследию Барсова во второй половине 19 в. обратился Ф.И. Буслаев, опубликовав из него обширное извлечение.

Барсов вводит термины "управляющее" и "управляемое". Разделяет словосочетания на 2 вида: образованные по способу "согласования" и образованные по способу "управления" – и противопоставляет их, привлекая большой фактический материал как из литературного языка, так и живой разговорной речи, что позволило ему сформулировать правила, которых не было в "Российской грамматике" Ломоносова, а также внести в изложение дух системы. Например, характеризуя именное падежное управление, Барсов устанавливает грамматические значения ка-

ждого падежа. Так, творительный падеж при глаголах употребляется: 1) "для изображения вида какого или подобия, напр., Сияние было лучом; дым столбом идёт; волосы дыбом стояли"; 2) "для увеличения какого-нибудь качества и состояния, особливо непохвального... повторяется тоже самое существительное в творительном падеже, напр., дурак дураком, т.е. совершенный дурак; дерево деревом, т.е. как дерево, в природном смысле или преносительно о недостаточном уме и нечувствительности" [9, с. 214].

С течением времени интерес к вопросу об управлении всё возрастает, и лингвистов, занимающихся разработкой его, становится всё больше. Каждый из них находил что-то новое, неизвестное ранее. Например, Н.М. Кошанский первый обратил внимание на роль семантики глагола как управляющего слова и соответственно делил все глаголы на 4 группы.

Эту мысль Н.М. Кошанского о 4-х группах глаголов с разным управлением развивает дальше Н.И. Греч: "Слова получают силу управлять другими не столько от грамматической формы, сколько от смысла в оных заключающегося, и по сей причине одно и то же самое слово, принимаемое в разных значениях, имеет в управлении другими словами различную силу", – пишет он в "Практической русской грамматике" [5, с. 251-252]. Эта мысль оказала плодотворное влияние на дальнейшую разработку вопроса в последующие годы. Более того, в изучении вопроса об управлении чувствуется попытка выработать систему, имеющую теоретическую базу.

По утверждению Греча, управление есть способ выражения различных отношений между главными членами предложения и второстепенными. Он рассматривает все падежные и предложные конструкции только в их отношении к структуре предложения. Но Греч не сумел ответить на многие интересующие науку вопросы, уж не говоря о целом ряде ошибочных положений в системе его лингвистических воззрений, на которые укажет позднее Ф.И. Буслаев.

Следующий этап в изучении вопроса об управлении связан с именем А.Х. Востокова.

Акад. В.В. Виноградов в статье "Синтаксические воззрения Востокова и их значение в истории русского языкознания"

называет его "лингвистическим гением".

В "Русской грамматике" (1839), ставшей вершиной описания грамматического строя русского литературного языка 19 в., Востоков продолжил и развил национальную русскую традицию в грамматической науке, основа которой была заложена Ломоносовым. Востоков сделал очень подробное описание основных форм словосочетаний. "Управление слов, – пишет он, – называет требуемое каким-либо словом употребление известного падежа в другом слове, от него зависящем" [4, ч. 2, гл. 2, с. 244]. Первым из лингвистов разделил управление на непосредственное и предложное. При этом учитывает взаимодействие лексических значений и синтаксических связей слов. Ему "принадлежит глубокое, вполне оригинальное и всё ещё не нашедшее полного отклика и развития... разграничение свободных, самостоятельных значений предлогов и их вспомогательных, формальных функций, состоящих в том, что предлоги являются лишь грамматическим средством выражения управления" [3, с. 182]. С одной стороны, жить в лесу, а с другой – верить в судьбу; лежать на траве и стреляться на пистолетах; находиться за рекой и почитать за мудреца [4, §§ 122, 139].

В.В. Виноградов писал: "Несмотря на удивительный лаконизм изложения, строгую простоту и сжатость, А.Х. Востоков... сумел дать тонкое, глубоко продуманное, систематизирующее все предшествующие наблюдения и вместе с тем оригинальное описание основных форм словосочетаний в русском языке" [3, с. 181].

Определённого внимания в изучении проблемы управления заслуживает работа К.С. Аксакова "Опыт русской грамматики" (1860). Если до того времени внимание учёных привлекало значение стержневого слова, то Аксаков интересуется значением и зависимого слова. Он глубоко прав, высказываясь, что форма управления зависит не только от лексического значения управляющего, но и от всех его компонентов: "Доселе падежи рассматривались вместе с глаголом или предлогом как какое-то дополнение, и исчезал их собственный, общий разумный смысл... между тем... падежи имеют свой самостоятельный смысл, обнаруживающийся при всяком случае своими сторонами, а иногда и в самостоятельном употреблении" [1, ч. 1, с. 83].

Своё дальнейшее продолжение этот аспект проблемы находит в "Опыте общесравнительной грамматики русского языка" И.И. Давыдова. Он стремится выяснить соотношение между предложным и беспредложным управлением, как бы желая восполнить упущенное предшественником: "... между падежами и предлогами находится разность: падежи показывают отношение направления слишком общее, предлоги же определяют все особенности отношения" [6, ч. 1, гл. 8, § 312, с. 252].

Значительным трудом, освещающим вопросы управления, была "Историческая грамматика" Ф.И. Буслаева. В ней он на широком сопоставительном изучении данных древнего и русского языка приходит к заключению, что беспредложное управление по возрасту старше, чем предложное. На этой основе делает вывод, что последнее имеет тенденцию к более широкому развитию.

Буслаев указывает на несамостоятельность предлогов в управлении: "... предлог же в управлении получает смысл только при падеже" [2, с. 249]. Как Греч, он обращает внимание на лексическую сторону управляющего глагола и тонко подмечает, что та или иная форма управления является общей для целого ряда глаголов, объединённых наличием определённой приставки.

Буслаев, признавая существование 2-х типов подчинительной связи – согласования и управления, не подвергает исследованию внутреннюю сущность синтаксической связи слов в предложении, характеризующую управление. Поэтому он не сумел ясно разграничить типы связи и предсказать историческую перспективу развития управления. Это сказалось и на определении управления, данным Буслаевым.

На недопустимость двусмысленного определения, под которое в одинаковой степени подходит и управление и согласование, указал А.А. Потебня в работе "Из записок по русской грамматике" (т. 1-2, 1874). Он предостерегал: "Если точнее не определить эти термины, то они могут быть поставлены один вместо другого" [8, с. 68]. Потебня предлагает теорию "теснейшей" и "отдалённой" связи дополнения и дополняемого, являющегося дальнейшим творческим развитием положения Буслаева о сильном слабом управлении. Из сопоставления множества фактических данных, взятых из разных языков, Потебня делает

важный научный вывод об управлении как о синтаксическом явлении позднейшего происхождения, нежели согласование.

Исходя из психологической концепции, Потебня полагает, что первобытному человеку не свойственно отвлечение. Это доказывается скрупулёзным анализом памятников древней письменности. Встречающиеся конструкции с управлением, по его мнению, свидетельствуют о наступающем переломе в мыслительном процессе. "Если в области внешней органической природы разграничение органов есть усложнение и в этом смысле усовершенствование жизни, то и здесь мы должны видеть усовершенствование строя языка" [8, с. 534].

В процессе расширения посредственного управления за счёт непосредственного Потебня видит способ постепенного совершенствования грамматического строя языка.

С конца 19 в. наступает новый этап в разработке русской грамматики – этап историко-диалектологического и сравнительно-исторического изучения языка, который был подготовлен всем предшествующим развитием русской лингвистической мысли.

Библиографический список

1. Аксаков, К.С. Опыт русской грамматики [Текст]. – М., 1860.
2. Буслаев, Ф.И. Опыт исторической грамматики русского языка [Текст]. – 3-е изд. – М., 1869.
3. Виноградов, В.В. Из истории изучения русского синтаксиса (от Ломоносова до Потебни и Фортунатова) [Текст]. – М., 1958.
4. Востоков, А.Х. Русская грамматика [Текст]. – СПб., 1839.
5. Греч, Н.И. Практическая грамматика русского языка [Текст]. – 2-е изд. – СПб., 1834.
6. Давыдов, И.И. Опыт общесравнительной грамматики русского языка [Текст]. – СПб., 1912.
7. Ломоносов, М.В. Российская грамматика [Текст]. – СПб., 1755. – Факсимильное издание. – М., 1982.
8. Потебня, А.А. Из записок по русской грамматике [Текст]. – 2-е изд. – Харьков, 1888.

9. Российская грамматика А.А. Барсова [Текст] / подг. текста и комментарии М.П. Тобольской; под ред. Б.А. Успенского. – М., 1981.

УДК 37.016: 811.161.1

Е. Л. Парфенова

**Использование текстовых заданий
в процессе обучения учащихся пересказу**

Речь является убедительным показателем духовной культуры личности. Современное общество предъявляет высокие требования к речевой культуре выпускников общеобразовательной школы. На первый план выдвигается задача формирования и совершенствования умения свободного, коммуникативно-оправданного использования языка в различных ситуациях общения. На наш взгляд, недооценённым резервом методики в аспекте формирования речевых умений учащихся средней школы является пересказ.

Пересказ мы определяем как вид работы по развитию связной речи, в основе которого лежит восприятие, осмысление высказывания и воссоздание текста на основе данного (исходного). Наблюдения за педагогическим процессом в школе, личный опыт учителя-практика и результаты проведённых нами педагогических экспериментов позволяют нам утверждать, что устный пересказ остается актуальным предметом обучения и в средних классах школы. Пересказ является не только обобщённым общеучебным умением, приёмом усвоения научных знаний и обогащения словарного запаса учащихся, но и критерием осмысленного восприятия текста и условием повышения качества знаний и их системности.

Необходимость использования тестовых заданий при обучении устному пересказу на уроках русского языка в 5-6 классах в нашем понимании связана с тем, что, во-первых, тестовые задания широко востребованы в современной учебной практике и дети должны уметь работать с тестом; во-вторых,

тест позволяет учителю при небольшой затрате времени увидеть картину сформированности умений школьников.

Для выявления уровня сформированности умения пересказа художественного текста мы предлагаем следующую тестовую работу.

1. Назначение теста – оценить уровень сформированности умения пересказа текста у учащихся 5 класса.

2. Структура теста.

Работа состоит из трех частей: часть А содержит 10 заданий с выбором ответа. Проверяются умения, необходимые для пересказа текста на базовом уровне. К каждому заданию даны 3 варианта ответа, из которых надо выбрать один верный. Часть В содержит 4 задания повышенной трудности. Часть С включает 1 творческое задание, предполагающее развёрнутый ответ.

В работе использовались задания базового, повышенного и высокого уровней сложности. Задания базового уровня (часть А) составляют около половины проверочной работы. Они доступны для учащихся, соответствующих низкому уровню сформированности умения пересказа текста. Все задания этой части предусматривают выбор одного верного ответа из трех.

Задания среднего уровня (часть В) требуют более сложных умений при пересказе текста.

Задание высокого уровня (часть С) предусматривает применение творческого подхода при пересказе текста, что соответствует высокому уровню сформированности умения пересказа текста.

3. Время выполнения работы. На выполнение работы отводится 1 академический час (45 минут).

4. План входного контроля.

Тест проводится по единому плану.

Пример теста приводится далее.

5. Система оценивания отдельных заданий и работы в целом.

Верное выполнение каждого задания базового уровня предлагается оценивать одним баллом, повышенного уровня – двумя баллами, высокого уровня – пятью баллами. Оценка заданий частей А и В проводится путём сопоставления работы уче-

ника с эталоном ответа, оценка выполнения заданий части С производится учителем, исходя из 5 баллов.

Оценка подсчитывается учителем на основе результатов выполнения всех заданий работы.

Учащиеся оценивают результаты своего труда с помощью карты достижений: сравнивают собственные ответы с образцовым вариантом и делают выводы о своей готовности к тому или иному виду воссоздающей речевой деятельности. В результате самооценка отражается учеником на стенде в списке класса в виде смайлика (например, ☺ – «я доволен своей работой», ☹ – «прошу помощи»).

При обработке результатов теста для определения уровня сформированности умений пересказа нами используются оценочные шкалы: недопустимо низкий уровень (0-5 баллов), низкий (6-14 баллов), средний (15-20 баллов), высокий (21-23 балла).

Для оценки уровня сформированности умения пересказа текста у учащихся 5 класса мы выбрали текст В. Теплухина из пособия П.Ф. Ивченкова [2, с. 23-24].

Астры

По утрам старушка вставала рано. Спускалась в сад, шла к цветам, прикасалась рукой к холодноватым, словно высеченным из розового камня, бутонам роз, к ярким георгинам и астрам.

Потом уходила в дом и возвращалась с ведром и садовым ножом. Бережно срезала цветы и опускала их в ведро с водой. Тут же в тени складывала букеты и уезжала. Говорили, на базар. И еще говорили, что за такие букеты она дорого берет.

Однажды я сам оказался свидетелем ее торговли. Стояла она на углу, у почты. Букеты у нее моментально разбирали. Я еще подивился, как бойко торговала старушка.

Вчера она опять привезла астры. Над ведром пенились белые, жёлтые, голубые, алые береттики цветов. Меня распекало любопытство: сколько все-таки стоит её букет? Подошёл и жду, что она ответит парню, выбирающему у неё цветы.

— Сколько? — спрашивает он нерешительно.

Она улыбается: «Бери и иди».

— А деньги?

— Цветы, сынок, для красоты растут... У меня их много... Я видел, как она потом подарила свои астры трем молодым парам...

...«Для красоты растут...» Я шёл и повторял эти три слова. И день мне казался удивительно праздничным. В. Теплухин

Часть А

Выберите правильный вариант ответа

1. Укажите ведущий тип речи:
А) Повествование.
Б) Описание.
В) Рассуждение.
2. Какое средство художественной выразительности использовано автором в предложении: «*Над ведром пенились белые, жёлтые, голубые, алые береттики цветов*»?
А) Сравнение.
Б) Олицетворение.
В) Метафора.
3. В заголовке текста нашли отражение:
А) Тема текста.
Б) Основная мысль текста.
В) Тема и основная мысль текста.
4. Основная мысль текста сформулирована в предложении:
А) *Я ещё подивился, как бойко торговала старушка.*
Б) *Цветы, сынок, для красоты растут.*
В) *Букеты у неё моментально разбирали.*
5. **Ключевые слова к тексту помещены под буквами:**
А) Старушка, сад, цветы, букеты, базар, берёт дорого, распекало любопытство, бери и иди, для красоты, удивительно праздничным.
Б) Прикасалась рукой, базар, астры, подошёл и жду, парень, я видел, шёл и повторял, ведро и садовые ножницы.
В) Старушка, цветы, базар, подошел и жду, букет, садовые ножницы, парень, две пары, по утрам.
6. Рассказ делится на:
А) 4 части.
Б) 5 частей.
В) 6 частей.

7. Кульминацией рассказа являются слова:

А) *Подойшёл и жду, что она ответит парню, выбирающему у неё цветы.*

Б) *Она улыбается: «Бери и иди... Цветы, сынок, для красоты растут...»*

В) *И день мне казался удивительно праздничным.*

8. В предложении: *Я ещё подивился, как бойко торговала старушка* – слово *бойко* обозначает:

А) Быстро.

Б) Весело.

В) Прибыльно.

9. Какое языковое средство отражает отношение старушки к покупателю: — *Цветы, сынок, для красоты растут...*

А) Обращение.

Б) Дополнение.

В) Уточнение.

10. Укажите, под какой буквой наиболее удачный план:

А.

1. Утро старушки.

2. Забота о цветах.

3. Продажа букетов.

4. Описание астр.

5. Праздничный день.

Б.

1. Старушка проснулась.

2. Уход за цветами.

3. Старушка продаёт цветы.

4. Красивые цветы старушки.

В.

1. Радость встречи с цветами.

2. Слухи о старушке.

3. Бойкая торговля.

4. Сколько?

5. «Для красоты растут...».

Часть Б

1. Отметьте, какие вопросы помогают раскрыть главную мысль рассказа:

А. Почему старушка бесплатно отдавала цветы?

Б. Как старушка ухаживала за цветами?

В. Какие цветы были у старушки?

Г. Почему старушка говорила: «Цветы для красоты растут?»

Д. Почему день показался праздничным?

Е. Откуда у старушки так много цветов?

2. Отметьте, в каком предложении (предложениях) выражено отношение автора к старушке?

А. И ещё говорили, что за такие букеты она дорого берёт.

Б. Я ещё подивился, как бойко торговала старушка.

В. И день мне казался удивительно праздничным.

3. Зачем автор вводит в повествование диалог и прямую речь?

А. Лучше охарактеризовать старушку.

Б. Создать для читателя эффект присутствия, сопричастности происходящему.

В. Охарактеризовать парня, купившего цветы.

4. Какие средства выразительности использованы в предложении: «...Прикасалась рукой к холодноватым, словно высеченным из розового камня, бутонам роз, к ярким георгинам и астрам» ?

А. Метафора, олицетворение.

Б. Эпитет, сравнение.

В. Олицетворение, эпитет.

Часть С

Составьте высказывание из 4–5 предложений на тему: «Как сделать мир солнечным». Используйте материал рассказа.

Библиографический список

1. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий [Текст]. 2 изд. – М.: Адепт, 1998. – 217с.

2. Ивченков, П.Ф. Обучающие изложения: 5-9 кл. [Текст]: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 224 с.

3. Парфенова, Е.Л. Методика дифференцированного обучения устному пересказу учащихся 5-6 классов на уроках

русского языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. – Иваново, 2010. – 158 с.

УДК 37.016: 811.161.1

Н.Л. Пятницына

**Изучение вопросов организации и функционирования
текстов на уроках фонетики, лексики,
словообразования, грамматики**

Текст в качестве предмета изучения на уроках русского языка в общеобразовательной школе для современной методики преподавания языка - явление далеко не новое. Так, например, на страницах научно-методического журнала «Русский язык в школе» в течение последнего десятилетия неоднократно обсуждались вопросы, связанные с анализом текста в общеобразовательной школе: особенности проведения комплексного анализа текста (авторы А.Д. Дейкина, Т.М. Пахнова), методические советы по организации исследовательской работы с текстом (Е.С. Антонова), теоретические и практические исследования в области жанровых аспектов текста (Л.Г. Антонова).

Несмотря на достаточное количество методических материалов по использованию текстов на уроках русского языка, учитель-предметник, приступающий к изучению фонетики, лексики, грамматики в старших классах, встает перед следующей проблемой: как в течение одного урока в неделю повторить и углубить не только вопросы, связанные с изучением единиц всех уровней языка (знание которых необходимо для успешной сдачи ЕГЭ), но и вопросы организации и функционирования текста, востребованные при написании части С ЕГЭ. На сегодняшний день имеется хороший учебник-практикум А.Д. Дейкиной и Т.М. Пахновой, особенностью которого является текстоориентированная основа. К выполнению части С учебник готовит более чем какой-либо другой. Различные разделы языка (фонетика, лексика, словообразование, морфология, синтаксис) изучаются с помощью упражнений, представляющих собой тексты Разнооб-

разна и тематика текстов: от строго научных, лингвистических до культурологических и текстов с нравственно-эстетической направленностью. Большое количество текстов мы встречаем и в других учебниках (например А.И. Власенкова и Л.М. Рыбченковой), но в данном учебном пособии обнаруживается несколько иной подход к подбору текстов. Во-первых, они очень небольшие по объему, во-вторых, как уже было сказано, отличаются большим разнообразием и, наконец, в-третьих, являются образцами русской словесности, написаны великими мастерами слова. Читая их, учащиеся воспринимают тексты как «наглядное пособие» обращения с родным словом. Обилие текстов дает возможность, используя принцип демократичности, вместе с учащимися выбрать тот, над которым будем работать в течение урока. Малый же их объем позволяет эту работу обязательно довести до конца. Основной принцип анализа текстов в учебнике традиционен – это вопросник в конце каждого упражнения. Но встречаются и авторские находки: например, читая текст, сделать паузу, закрыть оставшуюся часть произведения и попытаться домыслить предложение или несколько предложений самостоятельно, а затем сравнить с оригиналом, выяснить, в чем разница, и т.д.; или после того, как в конце упражнения учащимся задан очень сложный проблемный вопрос, тут же предлагается для самопроверки ответ на него. При этом одаренные дети, ответив самостоятельно, имеют возможность сравнить свою точку зрения с авторской, а все остальные просто примут к сведению, обязательно прочитав ответ и приняв его во внимание.

Однако учебное пособие не предусматривает серьезной, систематической работы по орфографии и пунктуации, по систематизации у учащихся знаний норм русского языка, кроме того в пособии чаще всего встречаются тексты художественного, научного, научно-популярного стилей, в то время как в ЕГЭ предлагаются для анализа тексты публицистического характера. В пособии отсутствуют конкретные рекомендации для ученика, как сформулировать свою позицию по проблемам, обозначенным в тексте, и подобрать, а затем выстроить собственную аргументацию.

Поэтому при решении обозначенных проблем перед учителем встает необходимость подбора текстов публицистического

стиля, при анализе которых можно будет решать комплексные вопросы: организация и функционирование текстов, вопросы лексики, фонетики, грамматики, синтаксиса, основы теории аргументации.

При обучении аргументации учитель должен подготовить ряд литературных текстов, которые могут быть использованы учащимися в качестве обоснования собственной позиции.

Так, например, при изучении тем лексикологии (лексическое значение слова, группы со смысловыми отношениями, группы с особенностями употребления, стилистически окрашенная лексика, группы слов по происхождению, фразеологизмы) можно использовать в качестве анализа текст из произведения публицистического характера (заметки на полях) Александра Кушнера «Средь детей ничтожных мира».

«Обычная человеческая жизнь — это и есть самый трудный подвиг на земле, более трудный, чем все двенадцать подвигов Геракла.»

“Я царь — я раб, я червь — я бог”, — сказал Державин; разве можно стремиться к тому, чтобы быть в этой жизни только царем или богом? Ты им и не станешь, если не побываешь в нищей одежде, если не узнаешь страдания и унижения. “Давно, усталый раб, замыслил я побег...” — вот именно.

Очень хорошо это понимал Розанов, потому так горячи его страницы, потому его слезы, его жалобы, его горе в связи с болезнью “мамочки”, его мысли, в том числе и вздорные, так задевают нас.

И разве читая дневники Толстого, особенно дневники последних лет, не удивляешься тому, как умудрился великий писатель угодить в душераздирающий семейный переплет, попасться в домашние силки, — эти страшные, постыдные супружеские сцены, рыдания, истерики, попытка Софьи Андреевны утопиться в яснополянском пруду... Неужели все это могло пройти мимо учителя жизни, спорившего с церковью и царями, во всеуслышание объясняющего, в чем его вера? Не могло. И сердечные спазмы, и детские уловки, и старческие слезы на ветру... А без всего этого и нет жизни, и не было никогда — со времен Иова и Екклезиаста. Ни жизни, ни настоящих книг».

Виды заданий при анализе текста А. Кушнера:

1. Сформулируйте вопросы, на которые вам необходимо получить ответ, чтобы понять смысл текста.

При работе над этим заданием в классе идет выяснение лексического значения незнакомых слов, уточнение культурологических и литературных сведений: А.Кушнер; двенадцать подвигов Геракла; Державин; «давно, усталый раб, замыслил я побег»; Книга Иова; Екклезиаст.

Одновременно выясняем *тематическую группу слов*: жизнь, подвиг, страдания, унижения, рыдания, истерики, которая поможет определить вопрос, обозначенный автором текста: что есть человеческая жизнь?

2. Сформулируйте тему, вопрос, на который пытается дать ответ автор текста, основную мысль текста. Согласны ли вы с точкой зрения А.Кушнера?

При формулировке основной мысли текста необходимо вспомнить, что основная мысль может находиться в начале или в конце текста, а иногда и в заголовке. Иногда основную мысль можно выразить с помощью пословицы. В тексте А.Кушнера основная мысль выражена в первом предложении: *«Обычная человеческая жизнь — это и есть самый трудный подвиг на земле.»*

3. Определите функционально-смысловой тип текста. Обоснуйте выбор автором именно этого типа. Как построен текст?

При ответе на этот вопрос учащимися уточняется, что рассуждение имеет целью выяснить какое-нибудь понятие, развить, доказать или опровергнуть какую-нибудь мысль. С логической точки зрения, рассуждение – это цепь умозаключений на какую-нибудь тему, изложенных в последовательной форме.

В тексте А.Кушнера первое предложение является тезисом, а все остальные факты являются доказательством приведенного тезиса.

Одновременно с работой над организацией текста идет освещение темы «Лексика. Лексическое значение слова»

4. Как называет Л.Толстого А.Кушнер? (учитель жизни). Выясните лексическое значение слова *учитель*. В каком значении выступает *учитель* в тексте.

Отвечая на это вопрос, учащиеся выясняют, что слово учитель многозначно и имеет два значения: 1. Лицо, которое обучает чему-нибудь; 2. Глава учения, человек, который учит чему-нибудь.

Учитель может расширить знания учащихся о полисемии путем организации обсуждения на тему: «Чем вызвано явление многозначности в языке?». Одновременно с этим идет построение схемы, которая отражает три способа переноса значения слова.

Текст дает возможность поработать над понятием экспрессивного синтаксического приема письменного литературного языка – парцелляции. Учащимся предлагается произвести синтаксический анализ предложений последнего абзаца.

5. Подберите аргументы из литературных произведений, постройте свой текст-рассуждение на заданную тему.

В этом случае учителю необходимо предложить учащимся для ознакомления ряд художественных произведений небольшого объема, материал которых может быть использован в качестве аргументов.

Такие тексты можно найти в литературных журналах.

Для подтверждения правильности слов А.Кушнера учащимся предлагается рассказ А.Иличевского «Медленный мальчик», главная тема которого отношения между Богом и человеком.

Для того, чтобы показать богоподобие человека, автором был выбран эпизод встречи главного героя с мальчиком-дауном. В тексте не дано имя главного героя: он – это каждый из нас, и автор, и читатель, и Бог. Не называется имя дауна – это ангел небесный, как позднее объяснит автор. Эпизод встречи с мальчиком становится отправной точкой не только воспоминаний главного героя, но размышлений о принципах Бытия. Общая тенденция к размышлениям о Бытии и Боге создает ощущение божественной неспешности, бесконечности и совершенства рационального начала в главном герое (чего стоят метафоры: «железная планета», «существо воздуха», «живая пыль и прах», «числовая прорва космических дистанций», «клокочущие сгустки гравитации и неясных без человека энергий»). Рациональность такого рода измышлений позволяет главному герою говорить о некой надсубъектной, нечеловечески правильной логике мира.

Иными словами, создается впечатление, будто главный герой способен мыслить божественными категориями, способен отвлечься от субъективности и мелочности человеческих идей и классификаций и рассуждать как Высшее существо, находящееся вне системы земного мира и способное эту систему анализировать объективно.

На мой взгляд, главная мысль рассказа заключена отнюдь не в сомнительном богоподобии человека, а в обратном – в абсолютно неизбежной человечности Бога. Эта человечность Бога, конечно, доказана судьбой Иисуса Христа. Путь Бога, ставшего человеком, гораздо труднее пути человека, возмнившего себя Богом. Быть Человеком среди людей невообразимо сложнее, чем быть богом среди смертных. Эту мысль автор раскрывает во второй части рассказа, где главный герой теряет свою «богоосознанность» и погружается в суетный, богатый несправедливостью и жестокостью мир людей. Овеянный парами алкоголя, он понимает всю тяжесть мирского жития-бытия. Ему не до размышлений о брэнности Бытия и ангелах – он с головой ушел в действительность. *In vino veritas!* Главный герой осознал, что вовсе не божественная рациональность правит миром, а простые человеческие законы, в том числе УК РФ. Истина для него оказалась проста – находясь внутри системы, ты функционируешь по правилам и законам этой системы. Совершаемый «невозможный шаг» – это невозможный шаг каждого человека от божественно-красивых, но никчемных в человеческом мире размышлений к полноценной человеческой жизни, лицом к лицу с человеческими пороками и грехами, радостями и счастьем от способности противостоять окружающему миру.

Учителю русского языка интересно наблюдать над антитезами и оксюморонами, в которых материализуется контрастность («детская цивилизация», «мгновенная вечность»), многочисленностью однородных членов, свидетельствующих о поисках адекватного слова. Сильной позицией текста является заглавие, которое неожиданным эпитетом стимулирует мысль читателя.

Таким образом, возникает необходимость шире и органичнее представить в школьной системе работы по развитию речи в старших классах функциональный аспект и обучать

школьников понимать и чувствовать связь между структурой текста и авторской задачей.

Работа над описанием, повествованием, рассуждением в старших классах приобретает новую окраску, новое направление: она увязывается с изучением особенностей авторского стиля того или иного писателя. В анализе текста происходит соединение той или иной семантической значимости, которая заложена в самой структуре сложных синтаксических целых (ССЦ), и того авторского замысла, который воплощён в нём.

Таким образом, при анализе текста на уроке русского языка старшеклассники овладевают лексическими и грамматическими средствами связи предложений в тексте, учатся отбирать слова и синтаксические конструкции в соответствии с содержанием и стилем высказывания. Анализ образцовых текстов приводит к сознательному, мотивированному отбору языковых средств при создании собственных текстов.

Работу над текстом на уроках русского языка можно представить в виде таблицы, в которой указываются тексты для анализа публицистического характера и ссылка на художественные тексты, подтверждающую ту или иную мысль, обозначенную в тексте-рассуждении:

№п/п	Раздел	Вид работы
1.	Фонетика	Выразительные средства русской фонетики: интонация, логическое и интонационное ударение, ритм, ритмическое членение речи, ассонанс, аллитерация. (Тексты для анализа: С.Я.Маршак. «Мысли о словах»; А.А.Ахматова. «Смуглый отрок...»; Вс. Рождественский «Читая Пушкина»).
2.	Лексика	Выявление лексических значений слова в контексте. Анализ функций слова в тексте или в его части. Понятие точности речи. (Тексты для анализа: А.Кушнер «Среди детей ничтожных мира»; А.Иличевский. «Медленный мальчик»; А.Яблоков «Люди старшего поколения...», Е.Гришковец «Михалыч»)
3.	Грамматика (части речи и синтаксические единицы)	Выявление грамматических категорий словоформ и предложений в контексте.

		Анализ текстообразующей, экспрессивной и других функций языковых единиц в тексте.
4.	Стилистика	Общая характеристика функционального стиля речи; анализ стилистических средств.
5.	Текст как объект анализа	Анализ средств «правильности» текста. Анализ средств связи между предложениями в тексте или ССЦ. Текст как соединение функционально значимых частей. Тип текста по значению.
6.	Индивидуальный стиль автора	Анализ особенностей построения ССЦ в индивидуальном стиле автора и функциональная роль языковых единиц в нём.

Библиографический список

1. Купалова, А.Ю. Текст в занятиях родным языком. Сборник задач и упражнений [Текст]/ А.Ю. Купалова. – М.: Флинта, 1996.
2. Милославский, И.Г. Как выразить свое отношение к адресату речи (Материал элективного курса) // Русский язык в школе. – 2006. – №1. – С.3.

УДК 811.161.1'373.2 + 811.161.1'42

Р.В. Разумов

Функции имен собственных в текстах печатных СМИ (на примере рубрики «Путешествие» журнала «Русский репортер»)

Полноценное изучение любых языковых единиц невозможно без описания особенностей их функционирования в текстах различных стилей и жанров. Несмотря на это, авторы большинства работ по городским онимическим системам оставляют данный вопрос за рамками своих исследований. Именно поэтому актуальным для ономастики остается изучение функционирования городских онимов в текстах разных стилей и жанров, в том числе в текстах СМИ.

© Р.В. Разумов, 2012

К сожалению, в отечественной ономастике практически не изучены особенности функционирования онимов в текстах печатных СМИ. Обычно интерес у исследователей вызывает употребление в публицистических текстах антропонимов – личных имен и фамилий людей, в то время как имена собственные других разрядов традиционно находятся на периферии их интереса. Данное обстоятельство обусловлено меньшей частотностью онимов других разрядов в СМИ, отсутствием у них экспрессивно-стилистических вариантов, широких возможностей развития коннотативных значений. Несмотря на это, мы считаем, что изучать функционирование подобных имен собственных в публицистических текстах необходимо, так как они способны создавать определенный образ описываемого явления, участвовать в выражении авторской оценки. Как отмечает А.В. Данильченко, «топонимы не исчерпывают своих функций указанием на географическое место действия, не являются только “метками” на географической карте, помогающей найти адреса. Они выполняют и ряд других функций» [2, с. 112].

В рамках данной статьи мы обратимся к анализу употребления городских онимов в таком жанре, как путевой очерк. Основной целью подобных текстов является рассказ о достопримечательностях населенного пункта, людях, чья биография связана с этим местом. Данная цель обуславливает введение в текст разнообразных имен собственных, способствующих формированию у читателей ономастического портрета того или иного населенного пункта. Для анализа мы отобрали статьи о городах Ярославской области, опубликованные в рубрике «Путешествие» журнала «Русский репортер»: Переславле-Залесском [4], Пошехонье-Володарске [3], Ростове [5], Тутаеве [7], Угличе [6] и Ярославле [8].

Рубрика «Путешествие» выходила в журнале «Русский репортер» с момента его создания в 2007 г. до середины 2011, когда ее сменила похожая по тематике рубрика «Обитатель». Ее цель – дать краткую характеристику населенного пункта, перечислить основные достопримечательности, привести полезные для туристов сведения. Рубрика занимает одну страницу журнала, поэтому объем текста статей колеблется в пределах 450 – 600 слов. Каждая статья состоит из основного текста, в котором при-

водятся сведения о населенном пункте, основных достопримечательностях, известных людях, и ряда постоянных подрубрик: «как добраться» / «как доехать», «гостиницы» / «где остановиться», «где поесть», «окрестности», «сувениры» / «что купить», «что посмотреть». Если основной текст статьи не имеет четко заданной структуры и строится в соответствии с желанием автора текста, то набор подрубрик может меняться. Постоянными являются подрубрики: «как добраться» / «как доехать», «гостиницы» / «где остановиться» и «где поесть».

В статьях рубрики «Путешествие» встречаются различные типы имен собственных: ойконимы, урбанонимы, эргонимы, экклезионимы и т.д., которые выполняют в тексте две основные функции: информативную функцию и функцию создания ономастического фона.

Большинство имен собственных реализуют в тексте статьи **информативную функцию**, т.е. указывают на реальные объекты на карте населенного пункта, которые необходимо посетить читателю журнала.

Центральное место в тексте занимают **ойконимы** – названия населенных пунктов, о которых рассказывается в рубрике. Они вынесены в сильную позицию – заголовок статьи: «*Переславль-Залесский*», «*Пошехонье-Володарск*», «*Ростов*» и т.д., а также несколько раз упоминаются в основном тексте. В заголовке статьи обычно указывается официальное название населенного пункта, однако в одном случае – *Пошехонье-Володарск* – автор статьи указал неверное название, ликвидированное в начале 1990-х гг.: «с 1918 – Пошехонье-Володарск (в память о революционном деятеле В. Володарском), с 1992 – П. [Пошехонье – Р.В.]» [1, с. 361]. В текст очерка может включаться информация о названии города: «*На задворках Ярославской области, на ее границе с Вологодчиной разместился старинный городок Пошехонье. В XX веке к этому загадочному названию приспособили через дефис имя революционера Володарского. И получилось Пошехонье-Володарск*» [3]; «*Романов-Борисоглебск (он же Тутаев) стоит на двух берегах Волги: на левом Романов, на правом Борисоглебск. Когда-то это были два разных города, но еще в 1822 году их слили в один*» [7].

Помимо названия заглавного города, в тексте рубрики упоминаются и ойконимы других населенных пунктов. Подрубрика «Как добраться» / «Как доехать» предполагает указание названий населенных пунктов, от которых можно добраться до данного города. Традиционно авторы статей указывают маршрут из Москвы: «С Ярославского вокзала в **Москве** каждое утро в 8.20 отходит экспресс-электропоезд в Ярославль. В Ростове вы будете в половине двенадцатого. На нем же, кстати, можно и вернуться: Ростов он проезжает где-то в начале шестого» [6], «Из **Москвы** на поезде или автобусе до Ярославля. Оттуда на маршрутке до Гутаева минут двадцать» [7], однако в текстах могут быть указаны и другие отправные точки путешествия: «Зимой – от **Ярославля, Череповца** или **Рыбинска** на автобусе. Летом по Рыбинскому водохранилищу на «Ракете» или «Метеоре». Время в пути любым видом транспорта: 2 – 3 часа от вышеперечисленных населенных пунктов» [3]. Иногда ойконимы вводятся и в подрубрику «Окрестности». В этом случае они указывают на возможные места путешествий: «Из Ярославля можно съездить, например, в **Ростов Великий** или в **Суздаль**. Да много куда» [8].

Во всех проанализированных статьях представлены **эргонимы** – названия коммерческих предприятий: гостиниц, кафе и ресторанов и т.п. объектов. Их наличие обусловлено структурой рубрики «Путешествие». Название подрубрики «Где остановиться» / «Гостиницы» предполагает упоминание названий гостиниц: «Единственная гостиница “**Дом колхозника**” – покосившийся двухэтажный деревянный домик с огромной печной трубой на крыше и удобствами во дворе» [3]; «Гостиниц в городе много – от четырехзвездочных “**Западной**” и “**Лесной сказки**” (2000 – 3000 рублей в сутки) до демократичных коттеджей “**В центре города**” и “**Ботик**”» [4]; «Если же хотите почувствовать город и осмотреть близлежащие храмы и монастыри, прямо напротив кремля есть неожиданно современная гостиница “**Боярский двор**”. Рядом “**Дом на погребках**” – в нем прикольно» [5]; «Гостиница “**Успенская**” на центральной площади города: стандартный двухместный номер в ней стоит 2500 рублей» [6] и др. Соответственно название подрубрики «Где поесть» обуславливает введение в ее текст названий кафе и

ресторанов: «Мест много, но кормят средненько. Прямо в кремле – ресторан “**Трапезная палата**”, этакий микс советского “**Интуриста**” и монастырских подвалов» [5]; «Пообедать можно в ресторане “**Мясная лавка**”. Там дают вкусную окрошку, да и цены вполне провинциальные. А вот хороший кофе лучше поискать в Ярославле» [7]; «Единственный в городе ресторан – “**Согожа**”» [3]. Впрочем, иногда авторы статьи обходятся и без упоминания соответствующих эргонимов: «На пешеходной улице Кирова и вокруг нее несколько десятков кафе и ресторанов с ценами от демократичных до аристократических. Самые вкусные блюда готовят из судака, пойманного в Волге» [8]. Единственный случай введения эргонима промышленного предприятия отмечен в тексте о Гутаеве: «В 1974 году здесь был построен **моторный завод**, на котором по задумке обладателей проектного мышления того времени должно было работать 25 тысяч человек – раза в три больше, чем было на тот момент работоспособных жителей. Между тем для строителей социализма построили новый город. Правда, завод на полную мощность так никогда и не заработал» [7].

В основном тексте рубрики «Путешествие» частотны **экклезионимы** – названия церквей и монастырей. Их высокая частотность обусловлена тем, что основными достопримечательностями описываемых городов являются древние храмы, ради которых и приезжает большинство туристов: «**Купцов** было много. Они были богобоязненны и застроили церквями весь город. Даже торговый ряд в центре упирается в **храм Спаса на торгу**. Аккуратный, пятиглавый, с голубыми куполами – там сейчас воскресная школа для маленьких детей. <...> Я медленно иду по кремлю и вдруг чувствую: это мой дом. Будто я жила здесь когда-то, и отец мой здесь жил, и дед, и прадед. Такое же теплое ощущение в **Успенском соборе**. <...> Выхожу из кремля и широкими безлюдными улицами добираюсь до **Спасо-Яковлевского Дмитриева монастыря**. Главная достопримечательность монастыря – **Зачатьевский храм**. Там находится икона, помолвившись у которой, по народному поверью, бездетная женщина может забеременеть» [5]; «А еще Ярославль – это, конечно, церкви. Их в городе более тридцати, и большинство – действующие. Пожалуй, самая красивая – **церковь Ильи**

*Пророка, построенная, как и большинство ярославских храмов, в XVII веке. Еще есть Ярославский кремль, который на самом деле никакой не кремль, а Спасо-Преображенский монастырь, основанный не то в двенадцатом, не то в тринадцатом веке. Правда, с тех времен, к сожалению, ничего не сохранилось – самое старое сооружение Ярославля, Спасо-Преображенский собор, построен в самом начале XVI века. Большинство остальных церквей возведено веком позже, в период расцвета ярославской торговли: купечество вообще всегда активно инвестировало в спасение души, вследствие чего в первоначальном виде в городе не сохранился практически ни один храм. Единственное исключение — построенная в XVII веке церковь **Николы Мокрого**: то ли местным купцам место не глянулось, то ли еще по каким причинам, но вкладываться в этот храм больше никто не стал, и он сохранился практически в первоизданном виде» [8].*

Иногда в основную часть рубрики «Путешествие» вводятся **названия музеев**, но они встречаются не во всех статьях рубрики. Например, в описаниях Ярославля и Ростова подобные имена собственные отсутствуют. Напротив, в тексте об Угличе мы находим упоминание названий 6 музеев: *«В Угличе с развитием туризма начался бум музеев: здесь есть музеи кукол, водки, городского быта, тюремного искусства и много чего еще. Зачастую они размещаются в одном здании, занимая по несколько комнат. Один из самых интересных музеев посвящен мифам и суевериям русского народа. До него из центра идти минут десять – по местным меркам путь неблизкий. Зато по дороге можно заглянуть еще в одно заведение – “**Легенды Углича**”. <...> Историю в этом музее можно если не пощупать, то как минимум услышать – в тиканье старинных часов, в звонке телефона 1901 года выпуска, до сих пор подключенного к городской сети, в аккордах пианино XIX века, которое когда-то привез для своей племянницы предводитель местного дворянства» [6].* Как видим, автор не приводит точных официальных названий, а упоминает их сокращенные разговорные варианты.

Наконец, ориентации читателя в пространстве населенного пункта способствует введение в текст **урбанонимов**: *«Про достопримечательности левого берега (а их там великое множество) лучше узнать от экскурсовода. Но мой совет – от-*

биться от группы и просто погулять по холмистым улицам, Кустодиевскому бульвару, мимо домов с резными ставнями, и почувствовать пошлое обаяние мелкобуржуазного быта, для которого последние сто лет прошли почти незамеченными» [7]; «На Ростовской и Ярославской улицах представлены почти все возможные форматы заведений общепита, от столовой до ресторана. В кафе русской кухни на Успенской площади обед обойдется в 300 – 400 рублей на человека» [6].

Помимо информативной, онимы в тексте способны реализовывать функцию **создания ономастического фона**. Подобные имена собственные вводят в текст статьи добавочную фоновую информацию, формируют читательский образ города, связывая его с известными явлениями. Данная функция реализуется при помощи введения в текст антропонимов и фильмонимов, а также онимов некоторых других разрядов.

В текст часто вводятся **антропонимы** – имена и фамилии людей, чья жизнь была каким-либо образом связана с описываемым населенным пунктом. Например, в статье о Переславле автор упоминает правителей, повлиявших на развитие города: *«В 1152 году город Клецин, предшественник и прародитель Переславля, волевым решением **Юрия Долгорукого** был перенесен с высокого прибрежного холма в низину, в устье реки Трубеж. Причина была известна только самому князю, для всех остальных она так и осталась загадкой: ни историкам, ни археологам ничего выяснить так и не удалось. Потом город неоднократно разоряли – то татаро-монголы, то князья, желавшие завладеть одним из важнейших центров тогдашней Руси. Прекратил это безобразие только внук **Александра Невского** (который родился, вырос и княжил в Переславле) **Иван Дмитриевич**, передав Переславль московскому князю **Даниилу**. Когда-то здесь, на берегу Плещеева озера, юный **Петр I** создал потешную флотилию – около сотни полностью снаряженных кораблей. Сейчас это любимое место кайтсерферов и виндсерферов – людей «с ветром в голове», таких же, как **царь Петр** в юные годы, который тоже по тем временам считался экстремалом» [4].* Подобные примеры можно найти и в других текстах рубрики: *«Здесь за чаем с плюшками вам расскажут городские легенды, записанные в свое время **Михаилом Павловичем Чеховым** –*

братом **Антон Павловича** – работавшим в Угличе податным инспектором» [6]; «Историческому центру Ярославля удалось уцелеть во многом благодаря тому, что советская власть этот город невзлюбила еще с 1918 года. <...> Кстати сказать, большевики в своей нелюбви были не так уж и неправы: именно из Ярославля вышел идеолог перестройки, член Политбюро и борец с большевизмом **Александр Яковлев**» [8] и др.

В городах Ярославской области часто снимают кинофильмы и сериалы, поэтому введение в текст **фильмонимов** – названий кинофильмов – способствует созданию в сознании читателя визуальных образов населенного пункта. Интересно, что подобный прием использован лишь в тексте о Ростове: «*Мы сейчас проникнем в прошлое и увидим древнюю Москву*», – говорит **Шурик** в комедии **“Иван Васильевич меняет профессию”**, и на экране появляются каменные стены, башни, церкви. Но это вовсе не Москва шестнадцатого века, а Ростов двадцатого. Почти такой же, как сегодня <...> Справа Ростовский кремль. Точно из **гайдаевской машины времени**. И действительно, колокола звонят, стрельцы бегут, все в таких кафтанчиках... Потом, правда, это ощущение пропадает: видишь, что ненатурально как-то они побежали, да и пластиковые стаканчики с кофе... В одной руке стаканчик, в другой – секира. В общем, понятно: кино снимают. <...> Звонница кремля такая же живучая: некоторые колокола на ней сохранились с XVII века – и на пушки их не переплавили, и ретивые борцы с религиозным дурманом не тронули. У каждого колокола свое имя. К примеру, в фильме **«Семь стариков и одна девушка»** **Фантомас**, прячась от сыщика-пенсионера, висел на языке «Сыся» – так зовут самый большой ростовский колокол в 32 тонны весом» [5]. Интересно, что при описании Ярославля автор не упоминает ни одного фильмонима, ограничиваясь упоминанием о съемках фильмов: «...Ярославль – по крайней мере его центр – сохранил удивительное обаяние старого русского города с двух – трехэтажными каменными домами, с улицами, расходящимися лучами от главной площади, с немного суетной атмосферой купеческого быта... Кстати, именно поэтому в Ярославле так любят снимать кино про прошлую жизнь. Если повезет, можно где-нибудь в скверике возле бывшего губернаторского дома, а ныне

картинной галереи увидеть кисейных барышень в длинных, до земли, платьях, с шелковыми зонтиками и бойких приказчиков в сюртуках поверх жилеток, при встрече друг с другом приподнимающих котелки. **Это, конечно, кино**, но здесь, в Ярославле, актеры одинаково органично смотрятся как в сквере в окружении **кинокамер**, так и на набережной, где они курят во время перерывов в съемках» [8].

Созданию ономастического образа города служит и введение в текст **прагматонимов** (торговых марок). Подобные имена собственные отмечены в статье о Пошехонье: «*Несмотря на патриархальную тишину, городок может похвастаться тем, чего не имеют многие крупные города, – всемирно известным брендом. Сыр “Пошехонский” я даже в Нью-Йорке покупал, и не на Брайтон-бич, а на Пятой авеню. Правда, не из Пошехонья, а из Италии*» [3].

Сочетание имен собственных в рамках одного текста помогает автору создавать у читателя более яркие представления об облике города. Например, при описании Пошехонья автор намеренно рисует облик места, не отягощенного достижениями современной цивилизации. Этому способствует употребление в тексте онимов, прочно ассоциирующихся с советской эпохой: «*Единственная гостиница “Дом колхозника” – покосившийся двухэтажный деревянный домик с огромной печной трубой на крыше и удобствами во дворе*» [3], «*Единственный в городе ресторан – “Согожа”*. <...> *Кухня – советская. В меню биточки, «бистрогон» (так и написано), курица жареная, салат оливье, компот. На гарнир предложат картофель жареный, пюре, гречку и макароны. Выбор спиртных напитков широк: “Портвейн-777”, “Портвейн-33”, вино “Агдам” (где они его достают – загадка), водка трех сортов по цене от 30 до 60 рублей за 50 граммов*» [3]. При описании Ярославля автор намеренно сталкивает урбанонимы разных эпох, подчеркивая существующие противоречия в облике города: «*Наверное, это не единственный город в России, где какой-нибудь Революционный проезд прямо выводит на Божоявленскую площадь. Но, пожалуй, нигде, кроме Ярославля, противоречие между советским и досоветским не выражено так зримо*» [8]. Особенно ярко аналогичное противопоставление выражено в тексте о Тутаеве: «До

революции город Тутаев носил красивое имя Романов-Борисоглебск и был символом российской провинции. Но советская власть все изменила. Именно поэтому осмотр города надо начинать с «**Парка советского периода**», расположенного аккурат напротив местной мэрии. Это настоящий, хотя и небольшой парк в стиле конца пятидесятих годов прошлого века – с аллеями, белеными каменными урнами, скамейками и, конечно же, скульптурой. <...> Когда-то это были два разных города, но еще в 1822 году их слили в один. И если правый берег был потом превращен в «**Парк советского периода**», то левый (бывший Романов) так и остался в девятнадцатом веке» [7].

Итак, проведенный анализ функционирования собственных имен в текстах рубрики «Путешествие» журнала «Русский репортер» показал ведущую роль информативной функции, способствующей формированию у читателя ономастического образа города. Основную роль при реализации этой функции играют топонимы (ойконимы и урбанонимы), а также экклезионимы и эргонимы. Дальнейший анализ подобных рубрик в печатных СМИ способствовал бы более глубокому исследованию роли онимов в публицистическом тексте.

Библиографический список

1. Города России: энциклопедия [Текст] / гл. ред. Г.М. Лаппо. – М., 1998. – 559 с.
2. Данильченко, А.В. Особенности функционирования топонимов в языке газеты [Текст] // Шоста республіканська ономастична конференція (4-6 грудня 1990 року): Тези доповідней і повідомлень. Ч. 1. – Одеса, 1990. – С. 112-113.
3. Никулин, В. Пошехонье-Володарск [Текст] // Русский репортер. – 2008. – № 18.
4. Пушкина, К. Переславль-Залесский [Текст] // Русский репортер. – 2007. – № 19.
5. Ремизова, А. Ростов [Текст] // Русский репортер. – 2010. – № 45.
6. Чукаев, П. Углич [Текст] // Русский репортер. – 2011. – № 25.
7. Шпак, В. Тутаев [Текст] // Русский репортер. – 2010. – № 25.

8. Шпак, В. Ярославль [Текст] // Русский репортер. – 2009. – № 34.

УДК 81:39

С.Ю. Родонова

Упражнения с лексикой в переносном значении при обучении русскому языку как иностранному

Успешность обучения иностранных студентов в России зависит не только от знаний студента, получаемых им в процессе межкультурного взаимодействия, но и от того, насколько удачным получается диалог культур, строящийся на основе общения. Обучение общению в устной форме производится по отработанным программам и весьма успешно. Обучение письму на иностранном языке – процесс трудоемкий и поэтапный. Конечно, на начальном этапе обучения студенты овладевают русским алфавитом, учатся писать слова. Однако в центре нашего внимания находятся студенты, уже хорошо усвоившие русский язык, его грамматические формы, принципы их построения и функционирования, знакомые со стилистической дифференциацией в русском языке. Именно для такой категории нами разработан практикум по письму, обучение американских студентов по данной программе производится в рамках проекта «Миддлбери колледж – ЯГПУ».

Практикум, направленный на развитие у иностранных студентов, изучающих русский язык, навыков письма, предназначен для продвинутого этапа обучения. Предполагается, что студенты на достаточно высоком уровне знакомы с грамматикой русского языка, имеют большой лексический запас. В данном курсе под письменной речью понимается умение сочетать слова в письменной форме для выражения мыслей в соответствии с потребностями общения.

Одной из целей курса «Письменная речь» является формирование у иностранных студентов навыков в области создания художественного текста на русском языке. Наряду с тем, что

студенты знакомятся с типами речи (повествованием, описанием, рассуждением), они учатся распознавать и использовать при создании собственных художественных текстов многозначные слова, слова в переносном значении. Для этого нужна известная смелость, поскольку беспроявительным вариантом при создании текста на чужом языке является употребление нейтральной лексики и синтаксических конструкций традиционной структуры. Однако при этом индивидуальность иностранца не находит выхода и не проявляется его отношение к тому, о чем он повествует или рассуждает, или к тому, что он описывает. В этом случае преподавателю следует включать в систему обучения задания, направленные на формирование необходимых навыков. К таким заданиям, безусловно, относятся следующие: определение прямого и переносного значения слов при анализе контекста, подбор синонимов к предложенным словам, конструирование контекста с предложенной преподавателем лексикой и пр.

В первую очередь необходимо ознакомить студентов с теоретическими положениями, снабженными примерами-образцами. Такое ознакомление может быть произведено, например, следующим образом. «У слова может быть не одно, а несколько значений. Например, слово «**золотой**» обозначает: 1. «сделанный из золота» (На руках **золотые** кольца), 2. «цветом или блеском похожий на золото» (Заря сияла на востоке, и **золотые** ряды облаков, казалось, ожидали солнца).

Наличие у слова нескольких связанных между собой значений называется **многозначностью**, или **полисемией**. Полисемия способствует развитию синонимии.

У многозначного слова одно значение является **прямым**, то есть называющим предмет, действие или признак, другие значения – **переносные**, связанные с прямым значением по смыслу, мотивированные им. Например: **Тяжёлый** запах магнолий **плыл** над парком. День был чудесный: с небес **улыбалось** солнце».

После этого студентам предлагается следующее упражнение. «Определите и объясните прямые и переносные значения выделенных слов.

1. Стальная **игла** – **игла** сосны.
2. **Рукав** пиджака – **рукав** реки.

3. **Берег моря** – **море** людей.

4. **Седая** прядь волос – **седой** туман.

5. **Ветка** дерева – железнодорожная **ветка**.

6. Недавно отремонтированный **класс** – дружный **класс**.

7. Перерыв в **работе** – переписать **работу**».

При выполнении упражнения студенты должны не только сказать, какое значение является прямым, а какое переносным, но и назвать способ мотивировки: по внешнему сходству, по функции и т.п.

Работа с лексикой позволяет получить хороший результат только в том случае, если она правильно методически выстроена. В нашей ситуации уверенность студента, появившаяся у него после осознания принципов переноса значений, должна быть усилена с помощью более сложного задания, каковым, например, может являться упражнение, направленное не только на разграничение прямого и переносного значения слов, но и стимулирующее навык подбора синонимов. Легче всего в данном случае использовать, во-первых, имена прилагательные, во-вторых, прилагательные, известные студентам в прямом значении. Мы предлагаем упражнение со словом «тяжёлый».

«Подберите, где это возможно и оправданно, синонимы к прилагательному «тяжёлый».

1. Носильщик с трудом поднял **тяжёлый** чемодан.
2. После смерти родителей на долю старшего брата выпала **тяжёлая** обязанность воспитывать маленькую сестрёнку.
3. Сзади нас слышались чьи-то **тяжёлые** шаги.
4. Трудно сладить с человеком, у которого **тяжёлый** характер.
5. За **тяжёлое** преступление полагается и **тяжёлое** наказание.
6. Рана у солдата оказалась весьма **тяжёлой**.
7. Вся местность после пожара представляла собой **тяжёлое** зрелище.
8. К месту боя торопились **тяжёлые** танки».

При выполнении упражнения студенты убеждаются в том, что синонимы можно подобрать только в том случае, если слово употреблено в переносном значении, поскольку замена слова, употребленного в прямом значении, не является оправ-

данной и необходимой. Упражнение может иметь продолжение творческого характера: преподаватель может предложить студентам составить свои предложения, употребив в них слово «тяжелый» в переносном значении. Тему и тип речи преподаватель может определить сам, что усложнит задание. Но в таком случае иностранные студенты должны иметь высокий уровень владения русским языком.

Следуя принципу поэтапного и постепенного усложнения заданий, преподаватель предлагает упражнение, примеры в котором взяты из произведений русских и советских писателей и поэтов, признанных мастеров художественного слова. Естественно, у студентов получаются разные варианты, что помогает им проявить индивидуальные особенности при создании текста на чужом языке. Одновременно с этим решается и культурно-ознакомительная задача: студенты узнают о прозаиках и поэтах, о которых прежде не слышали.

«Посоревнуйтесь с классиками русской и советской литературы. Подберите синонимы к слову «тяжёлый» в примерах, взятых из их произведений.

1. Человек он был **тяжёлый**, его не любили (Герцен).
2. **Тяжёлая**, одинокая слеза скатилась по его щеке (Тургенев).
3. Это был красивый брюнет с выразительными, хотя несколько **тяжёлыми** чертами лица (Тургенев).
4. **Тяжёлые** русые косы упали на смуглую грудь (Некрасов).
5. История всегда казалась мне скучным, **тяжёлым** предметом (Л.Толстой).
6. Старуха возвращалась **тяжёлою** поступью, так что ступени чёрного крыльца скрипели под её шагами (Гл.Успенский).
7. Моё появление в комнатах, очевидно, прервало какую-то **тяжёлую** семейную сцену (Телешов).
8. **Тяжелая** железная дверь с визгом отворилась (Гладков).
9. И голова постоянно кружится, и сердце болит, по утрам **тяжёлая**, мутная тошнота (Вересаев).

10. Оскорбление **тяжёлое**, и общество офицеров постановляет поединок (Куприн).

11. Полёт птиц был какой-то **тяжёлый**: они махали крыльями и перед спуском на землю неловко спланировали (Арсеньев).

12. Воздух был **тяжёлый**, спёртый, пахло прелыми онучами (Новиков-Прибой).

13. Чёрным, густым мраком закутались равнины; над болотом – **тяжёлый** седой туман (Фурманов).

14. В хирургии самое ничтожное упущение может повлечь за собой **тяжёлые** осложнения для больного (Панов).

15. Её отрочество было **тяжёлым** и полным испытаний: война, блокада, утрата всех близких (Кетлинская)».

На следующем этапе работы с лексикой в прямом и переносном значении студенты строят собственные высказывания по типу речи «рассуждение», доказывая свою точку зрения относительно того, в каком – прямом или переносном – значении употреблено одно и то же слово в словосочетаниях. После аналитической работы студентам может быть предложено упражнение творческого характера: употребить слова в переносном значении в собственном сочинении.

«Объясните, в каких сочетаниях прилагательные употреблены в прямом, а в каких в переносном значении.

1. **Горячая** беседа, **горячая** лошадь, **горячее** участие, **горячий** спор, **горячий** суп.
2. **Глух** к просьбам, **глухая** осень, **глухая** стена, **глухое** волнение, **глухое** место, **глухое** недовольство, **глухой** мальчик.
3. **Железная** дисциплина, **железная** руда, **железная** стружка, **железное** здоровье, **железный** характер».

Обучение иностранных студентов созданию художественного текста на русском языке – длительный процесс. Он непременно увенчается достойным результатом, если преподаватель будет вести лексическую работу в соответствии с избранной методикой. Наши многолетние наблюдения показывают, что эффективным процесс обучения лексике русского языка становится в том случае, если обучение ведется систематически, а подбор упражнений таков, что каждый этап изучения очередного лексического пласта создает у иностранных студентов ощу-

щение удовлетворенности процессом познания нового, формирует у них желание использовать новые слова в создаваемых ими текстах – словом, студент демонстрирует готовность к восприятию и использованию русского художественного слова.

УДК 81'42

С. А. Рыжова

Простые формы прошедшего времени в творчестве Кирилла Туровского

Имя Кирилла Туровского сияет золотыми буквами на скрижалях древнерусской литературы. Его сочинения почитались среди русских книжников наравне с творениями святых отцов церкви, а произведения переписывались из века в век и передавались от поколения к поколению. Именно благодаря этому многое из созданного Кириллом еще в XII веке стало известным современной историко-филологической науке.

О жизни Кирилла Туровского известно мало. Сведения о нём содержатся в Ипатьевской летописи, в посвящённой ему «Службе» и в кратком житийном сказании. Из них мы узнаём, что Кирилл Туровский (1130-1182) был родом из знатной семьи, с детства не любил богатство. Предметом его интересов были божественные книги, учение которых он старался постигнуть «с головой». Кирилл получил хорошее домашнее воспитание, позднее постигал высшие науки и искусства от отечественных и иноземных книжников, искусно владел образным народным и старославянским языками, а также греческим, глубоко знал византийскую культуру, особенно поэзию и красноречие [2, с. 660].

Кирилл рано решил посвятить себя служению богу, став послушником одного из туровских монастырей. В 1161 году он принял постриг в туровском Борисоглебском монастыре, после чего ушел в затвор на столп и прожил там некоторое время, работая в посте и молитвах, написав многие «писания божественные». Кирилл Туровский стал своего рода первым известным на

Руси «столпником». Закрывшись в монастырской келье, чтобы полностью предаться размышлениям, он не только созерцал мир божий и молился, но перенёс с собой богатую по тем временам библиотеку и написал там свои первые произведения.

Обратимся к двум крупнейшими произведениями Кирилла Туровского - «Притче о человеческой душе» (далее «Притча») и «Слову о снятии тела Христова с креста» (далее «Слово»). Целью нашего исследования является изучение особенностей употребления форм простого прошедшего времени.

К исходной системе простых прошедших времен древнерусского языка относились две формы: аорист и имперфект. Каждое из этих времен отличалось не только набором флексий, но и значением.

В «Притче» и «Слове» Кирилла Туровского встречаются формы 1, 3 лица единственного числа, 3 лица множественного и двойственного числа. Остановимся на каждой форме подробнее.

Поскольку древнерусский аорист был сигматическим, то он образовывал свои формы с помощью суффикса *-*s-*, присоединяемого к основе инфинитива, в то время как простой аорист не имел этого суффикса. Отличие между новым сигматическим и старым сигматическим аористами заключалось в том, что вышеупомянутый суффикс в старом сигматическом аористе присоединялся непосредственно к основе прошедшего времени, а в новом – с помощью соединительной гласной.

Следует отметить, что суффикс *-*s-* в сигматическом аористе сохранился не во всех формах. Он выступал в первоначальном виде лишь тогда, когда попадал в сочетание с последующим **t*, что мы наблюдаем в формах **3 лица двойственного числа** у нового сигматического аориста, например, **окрад-о-с-та** («окрадо́ста вся внутренняя господина своего благая»), **прид-о-с-та** («По семь прѣдъ зорями друзѣи **придо́ста** женѣ, и тѣ видѣста утрѣ в гробѣ два ангела»), где *-с-* суффикс, а *-о-* соединительная гласная, и у старого сигматического аориста: **начас-та** («И **начаста** сама ся обличати»), глагола-с-та («и два ангела в них ставъша **глаголаста**»), зря-с-та («Мария же Магдалины и Мария Ияковля **зряста**, кде и полагаху»), преобидѣ-с-та («Смотри же оно́го слѣпца с хромцемъ, како **преоидѣста** господина своего заповѣдь и прещение»).

В некоторых формах суффикс *-*s-* трансформировался и выступал в виде суффикса **-ch-*, который отчетливо прослеживается в формах **1 лица единственного числа**: утрудил-х-ся («Утрудил-х-ся вопия, измолче ми гортань»), створи-х-ъ («Не добра ли ты, - рече, - стража створи-хъ моему винограду?»), створи-х («ни дьяволи створи-х воли»), пострадал-х («Много бо пострадал его ради въ снѣ»), не отврати-х («лица же моего не отврати-х от студа заплывания»), а также в форме **1 лица множественного числа**: съказа-х-о-мъ («Сижь вся от ангела реченая к мюроносцам о Христѣ съказахомъ»). Следует отметить, что в большинстве форм аориста 1 лица единственного числа наблюдается отсутствие конечного редуцированного: утрудил-х, створи-х, пострадал-х, не отврати-х, но створи-хъ.

В формах нового и старого сигматического аориста **3 лица множественного числа** суффикс *-*s-*, оказавшись перед гласным переднего ряда Ѣ, который в древнерусском языке изменяется в [Ѣа], переходит в *-ш-*:

- Вкуси-ш-а и поид-о-ш-а («Того древа вкусиша сынове Корѣови, иже с Дафаном и Авироном; взем бо кадильницу и поидоша в скинию неосвящении суще»).

- Заблуди-ш-а и погиб-о-ша («Того древа вуксиша еретици, иже злохитрѣемъ аки вѣдуще душевный путь заблудиша и не приимше покаяния погибоша»).

- Умр-о-ш-а и разумѣ-ш-а («прокляти быша и умроша душевною смертию, не разумѣша бо пророка»).

- Постави-ш-а («и поставиша 30 сръбрьник»).

- Написа-ш-а («О немъ же бо закон и пророци притчами написаша»).

Самой распространённой формой аориста в исследуемых текстах Кирилла Туровского является форма 3 лица единственного числа, в роли которой выступает простой аорист:

- Насади, остѣни, ископа, остави, створи, не затвори («Человѣкъ нѣкто домовит бѣаше, иже насади виноградъ, и остѣни его оплотом, и ископа точило, и остави входъ, и створи врата, но не затвори входа»).

- Созда («Преже бог созда тѣло Адамле безъдушно, потом же душу»).

- Изгна («Изгна бог Адама из рая и осуди его дѣлати землю, от нея же взят бытъ»).

- Изрину, показа («Изрину паки и Каина, въпросивъ его убийства братня, и по обличении показа ему животное древо»).

При этом в формах простого аориста 3 лица единственного числа наблюдаются праславянские чередования согласных, возникшие по первой палатализации: рече («А иже остѣни его, рече, оплотомъ – своим страхомъ»), измолче («Утрудил-х-ся вопия, измолче ми гортань»), прорече («Не просто сего прорече»), источи («Крѣвь с водою из ребр источи»), помрачи («Солнце помрачи и землю потрясе»), где согласный **k* в основе глагола переходит в *-ч* перед *-е* переднего ряда, что отчетливо прослеживается в однокоренных словах: Рече, прорече – нарекать; измолче – умолкать; источи – истекать; помрачи – мрак.

Другой заднеязычный согласный **g* в формах простого аориста 3 лица единственного числа в положении перед гласным *-е* переднего ряда также фонетически изменяется в *-ж* по той же причине: постиже – постиг («Днесь, Симеоне, постиже мя пророчение»), отвержеся – отверг («другъ же страха ради пред архиерѣи с клятвою отвержеся, незная тебе человѣка»).

Особо следует обратить внимание на употребление одних морфологических форм аориста вместо других. В тексте «Слова» Кирилла Туровского зафиксированы формы употребления одного числа вместо другого.

Синтаксический строй древнерусского языка был номинативным, в предложении подлежащее всегда стояло в именительном падеже и этим отличалось от дополнения, выступающего в косвенных падежах. С этой точки зрения древнерусский язык ничем не отличается от современного русского языка. Основной частью речи, при помощи которой выражалось подлежащее, было имя существительное. В двусоставном личном предложении подлежащее и сказуемое выступали в связи согласования, то есть согласовались прежде всего в числе и роде. Для анализа обратимся к предложению «Вечер в субботу придоша двѣ женѣ видѣтъ гроба», в котором при подлежащем «двѣ женѣ», употребленном в именительном падеже двойственного числа, мы наблюдаем сказуемое «придоша», стоящее в форме 3

лица множественного числа. Данный пример свидетельствует об отсутствии согласования между главными членами предложения, об употреблении множественного числа глагола вместо двойственного.

Подобный факт нарушения грамматического согласования наблюдается в предложении «тѣма и на Фаворѣ съ Илиєю видѣвъ Христа, послушьствоваста того суца бога – и чѣловѣка», где сказуемое «послушьствоваста» употребляется в форме 3 лица двойственного числа вместо 3 лица единственного числа. Субъект, выполняющий данное действие и употреблённый в форме единственного числа именительного падежа, восстанавливается из контекста: «Блажю руцѣ твои, Иосифе, на нею же сына божия и всѣхъ творца държалъ еси тѣло; его же образа не тѣрпя зрѣти въ Хоривѣ Моиси, под каменьемъ скрывавъся слыша: «Задняя моя узриши; тѣма и на Фаворѣ съ Илиєю видѣвъ Христа, **послушьствоваста** того суца бога – и чѣловѣка.»

Таким образом, в «Притче» и «Слове» Кирилла Туровского исследуемые формы древнерусского аориста, по существу, ничем не отличаются от соответствующих им старославянских форм. Отличия касаются только изменения носового ҃ в [҃а] в форме 3 лица множественного числа. Кроме аориста, в исследуемых текстах встречаются и формы имперфекта, а именно формы 2 и 3 лица ед. числа, 3 лица множественного числа. Имперфект, как и аорист, образовывался от основы инфинитива. В старославянском языке образование форм имперфекта происходило с помощью суффиксов –ах- (*-ach-), если основа оканчивалась на –а или –҃, и с помощью суффикса –҃ах (*-each-), если основа оканчивалась на согласный или –и.

В отличие от старославянских форм в древнерусских формах имперфекта происходило уподобление, а затем стяжение гласных в суффиксе, поэтому в исходной системе древнерусского языка имперфект имел стяженные формы. Однако в текстах «Притчи» и «Слова» Кирилла Туровского встречаются как стяженные, так и нестяженные формы (стяженные формы: **висяше** («И обрѣте тѣло Христово на крестѣ наго и прободено **висяше**»), глаголаше («Кде ми, чадо, благовѣствование, еже ми древле Гаврилъ **глаголаше**»), мазаше («сега ты явьствьно из-

мурною по святым **мазаше** язвам»), храняше («его же ты **храняше** тѣло»), глаголаху («друзии же противныя силы вяжюще **глаголаху**»); нестяженные формы: **предаяше** («а он **предаяше** мучителем крестьяны»), глаголаше («Яже от болѣзни сердца горцѣ рыдаючи сице **глаголаше**»). Общее количество нестяженных форм невелико. Они встречаются только в формах 3 лица единственного числа.

При образовании форм имперфекта от основ, оканчивающихся на согласный или –и, происходили определенные фонетические изменения. Проанализируем в качестве примера глагол пуцаху, употребленный в «Слове» в форме 3 лица множественного числа. Согласно данным этимологического словаря данная форма образуется от глагола пустити. Суффикс –и- в положении перед ҃ (-҃ах-) меняет свое качество и переходит в ј, создавая при этом сочетания предыдущих согласных с ј, которое видоизменяется:

Пустити: пуст-и + –҃ах- (суффикс имперфекта) + –у (окончание 3 лица множ. числа) > пуст-ј-҃ах-у (где стј > щ) > пуц҃҃аху > пуцаху (после стяжения гласных).

Отличие древнерусского имперфекта от старославянского наблюдается и в других формах. Так, в форме 3 лица множественного числа в древнерусском имперфекте присутствует вторичное окончание –ть из форм настоящего времени: **нарицяху-ть** («Даждь ми тѣло онога Иуса, его же сыномъ божиемъ **нарицяху-ть** книжници и цесарьмъ **повѣдаху** фарисѣи»). Однако при анализе остальных глаголов данной формы наблюдается влияние старославянского языка, так как в них вторичное окончание отсутствует: **повѣдаху** («Даждь ми тѣло онога Иуса, его же сыномъ божиемъ нарицяху-ть книжници и цесарьмъ **повѣдаху** фарисѣи»), **зъваху** («Ангельская бо воинства съ нимъ текущее **зъваху**»), **пуцаху** («И ови съвязаныя душа рѣшаче от тьмницъ **пуцаху**»), **въпияху** («Къ нимъ же оцѣпѣвъше бѣси **въпияху**»), **глаголаху** («друзии же противныя силы вяжюще **глаголаху**»).

Таким образом, в «Притче» и «Слове» Кирилла Туровского исследуемые формы древнерусского аориста, по существу, ничем не отличаются от соответствующих им старославянских форм. Отличия касаются только изменения носового ҃ в [҃а] в форме 3 лица множественного числа, а также случаев отсутствия

грамматического согласования между подлежащим и сказуемым, а следовательно, употребления одного числа вместо другого.

Анализируя формы имперфекта, нужно отметить, что все формы 2 лица ед. числа, 3 лица мн. числа и большинство форм 3 лица ед. числа, – стяженные, соответствуют правилам древнерусского языка. Однако в формах 3 лица множественного числа, наряду с древнерусским влиянием, отмечается и влияние старославянского языка, которое прослеживается в отсутствии вторичного окончания –ть, так как на 5 примеров мы наблюдаем лишь один с –ть.

Библиографический список

1. Баранкова, Г. С. Сочинения Кирилла Туровского в собрании Иосифо-Волоколамского монастыря [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.drevnyaya.ru/vyp/2011_1/part_7.pdf
2. Памятники литературы Древней Руси: XII век [Текст]. – М.: Худож. лит., 1980.-704 с.
3. Шанский, Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка [Текст] / Н.М. Шанский, В.В. Иванов, Т.В. Шанская. - М.: Государственное учебно-педагогическое изд-во министерства просвещения РСФСР, 1961.

УДК 81'42

И.А.Суханова

Образ еретика Мартына Лютера в трилогии Д.С.Мережковского «Христос и Антихрист»

Трилогия Д.С.Мережковского «Христос и Антихрист» - произведение религиозно-философского характера, написанное на историческом материале, и, разумеется, насыщенное соответствующими отсылками к словесным источникам и историческим реалиям. Сопоставимыми по своей роли в построении текста со словесными оказываются источники невербальные; многие образы трилогии обязаны своим происхождением интерме-

диальным связям с произведениями изобразительного искусства. В изобразительном искусстве Мережковский, что называется, «у себя дома», иконические источники он использует чрезвычайно широко, вербализуя их в тексте одновременно и очень точно, и весьма вольно, так как относится к ним подчас, как к пиктограммам, толкуя непосредственно само изображение, независимо от известного контекста. Разумеется, максимальное количество интермедиальных связей с изобразительным искусством обнаруживается во втором романе – «Воскресшие боги (Леонардо да Винчи)» [1], где главным героем является реально существовавший художник; однако и первый - «Смерть богов. Юлиан Отступник»[2], и третий – «Антихрист (Пётр и Алексей)»[3] - романы трилогии также изобилуют такого рода связями. Эти связи далеко не всегда эксплицированы, но легко угадываются при внимательном чтении и при условии знакомства читателя с иконическими источниками. Предпринимая систематическое исследование интермедиальных связей трилогии, мы проследили, в частности, эволюцию сквозного образа Вакха (Бахуса, Диониса) от первого романа к третьему [4]. По нашим наблюдениям, этот образ в трилогии в значительной степени зависит от существующего в искусстве так называемого «фиванского» типа изображения этого античного божества. По нашим наблюдениям, в третьем романе «фиванский» Вакх – *девственно прекрасный* - подменяется одним из иконографических типов Силена – *необыкновенно жирным малым с красною рожеею*. Аналогичное смешение типов обнаруживается в изобразительном искусстве – вспомним знаменитую картину «Вакх» Питера Пауля Рубенса в Эрмитаже в Санкт-Петербурге. (Влиянию на образы трилогии другого иконографического типа – «восточного» Вакха – мы предполагаем посвятить отдельную работу).

Иконический источник может оказаться связующим звеном между разными сквозными образами трилогии. Так, «зерном» отождествления христианских и античных образов оказывается вербализованная во втором романе картина Леонардо да Винчи «Иоанн Креститель», или, по Мережковскому, «*Иоанн Предтеча*». Двусмысленность этой картины поражает зрителей уже пять столетий: если бы не тонкий крест в руке женоподобного персонажа, выражение глаз которого наводит на мысль о

состоянии опьянения, его вполне можно было бы принять за Вакха.

В другой нашей работе [5] указывалось, что в трилогии Мережковского словесные образы – результат вербализации – отталкиваясь от вербализованных объектов, «эмансипируются» от них и существуют независимо. В частности, визуально несходные изображения могут вербализоваться с помощью одних и тех же единиц, поэтому в словесном тексте могут сближаться образы, порожденные непохожими друг на друга изображениями. Так, леонардовский образ *таинственного Отрока-Девы* («Иоанн Креститель») сближается в романе с иконописным каноном «Иоанн Предтеча с процветшим крестом». Заметим справедливости ради, что атрибуты Иоанна Крестителя в западноевропейской живописи восходят к тому же византийскому канону, однако персонаж картины Леонардо слишком далек от канонического изможденного и сурового аскета с густой бородой; тем не менее, словесный эксперимент показывает возможность частично вербализовать оба изображения одними и теми же лексическими единицами.

Рассмотренный нами в указанной работе [5] случай не является единичным в трилогии, хотя, может быть, оказывается самым показательным. Можно назвать и другие случаи. Так, на наш взгляд, тип «силеноподобного» Вакха в трилогии Мережковского связан с незаметным на первый взгляд образом *еретика Мартына Лютера*, прямо упоминаемого в третьем романе. *Печатного дела мастер* Аврамов жалуется на то, что ему стали сниться *скверные боги: Бахус — подобием тем, как персона еретика Мартына Лютера пишется — немец краснорожий, брюхо, что пивная бочка*. Основания для такого сближения дают некоторые интермедийные источники. Для русского зрителя самым известным и значительным изображением Вакха такого типа является, безусловно, «Вакх» Питера Пауля Рубенса (Эрмитаж, Санкт-Петербург). (См. [6]). Образ, созданный Рубенсом, имеет некоторое (и видимо, случайное) сходство с многочисленными портретами Мартина Лютера работы Лукаса Кранаха Старшего, см., например, портреты из Музея в Бристоле или из галереи Уффици; картины «Проповедь Мартина Лютера» из церкви Святой Марии в Виттенберге, «Иоганн-Фридрих и

группа реформаторов» из Музея искусства в Толедо, «Группа реформаторов» из Музея истории Реформации Лютерхалле в Виттенберге и ряд других произведений. На портретах Лютера работы Кранаха и картине Рубенса сходны форма носа, очертания отечного лица, глаза на котором кажутся маленькими. На Кранаха ориентировались художники XIX века («Лютер, диктующий перевод Библии» Л.Гея, «Лютер, играющий на музыкальном инструменте в кругу семьи» Г.Шпангенберга и др., см. [7]). От этих изображений через многочисленные карикатуры на Лютера, где подчеркивается тучность фигуры реформатора (*толстый живот; брюхо, что пивная бочка*), видимо, возможно проследить связь упоминания *еретика Мартына Лютера* в третьем романе с образом толстого немецкого монаха в «Леонардо да Винчи» (см. ниже). Существует и карикатура, где Лютер изображен рогатым [7], а по мнению Аврамова, видящего сходство Лютера с Бахусом, языческие боги – *суть бесы*.

В записях же царевича Алексея в «Антихристе» толстый *немчин* связывается с новейшей манерой иконописцев писать *Спасов образ Еммануила*, то есть с творчеством Симона Ушакова и его последователей. *Иконы не на досках, а на холстах, с немецких персон пишут неистово. Зри Спасов образ Еммануила — весь, яко немчин, брюхат и толст, учинен по плотскому умыслу*. (Мережковский переработал в этом фрагменте текст протопопа Аввакума). С записью в дневнике Алексея перекликается фрагмент рассказа царицы Марфы Матвеевны, которой в испуге привиделся на иконе *будто бы не Спасов лик пречистый, а немчин поганый, рожса пухлая*. У царевича в детстве был наставник *немец Мартын Мартынович Нейбауер*, которого Алексей не любил так же, как и русского дядьку (*оба дядьки — и русский, и немец — одинаковые хамы*). Дневник царевича Алексея полон обвинений в адрес немцев и *люторства*, а фрейлина Арнгейм потрясена ненавистью русских к лютеранам. Однако вскоре ее также поражает ненависть ее соотечественников лютеран к русским. После долгих дискуссий и споров православный царевич и фрейлина-лютеранка расстаются навсегда, как брат и сестра. Юлиана Арнгейм — женский двойник Алексея, подобно тому, как в первом романе Арсиноя является женским двойником Юлиана Отступника (обратим внимание на то-

ждество имен), а во втором мона Лиза - двойником Леонардо. Противопоставление оказывается тождеством, как это характерно для образов трилогии Мережковского.

Тема же Лютера заявлена уже во втором романе, хотя действие там происходит еще до лютеровских реформ и даже до посещения Лютером Рима. Лютера «замещает» *монах ... немец из Нюрнберга, ученый библиотекарь августинского монастыря, по имени Томас Швейниц. В Рим ехал он хлопотать о спорных бенефициях и пребендах. Швейниц обладает даром слова и научной логикой: Спокойно, с научной ясностью, доказывал Швейниц бессмыслицу догмата папской непогрешимости, уверяя, что будто бы двадцати лет не пройдет, как вся Германия восстанет и свергнет иго Римской церкви.* Ученик Леонардо, вечно мятущийся Джованни, послушав немецкого монаха, предполагает, что *он опаснее для церкви, чем Савонарола.* Фамилия *Швейниц* может перекликаться с фамилией наставника Лютера – Штаупица. Во внешности Швейница подчеркиваются черты, сходные с кранаховскими портретами Лютера: *тучный, откормленный ... лет пятидесяти; сытое круглое лицо; Пухлое лицо его с двойным подбородком было неподвижно; крохотные ... глазки; жирное лицо.* Этими же словами можно вербализовать внешность рубенсовского «Вакха». Связь этих образов особенно проявляется в сцене в кабачке чеха-гусита. *Томас Швейниц сидел на верхнем почетном конце стола, прислонившись к бочке спиной, сложив толстые руки на толстом животе. Пухлое лицо его с двойным подбородком было неподвижно; крохотные осовелые глазки слипались: он, должно быть, выпил лишнее. Изредка подымал он стакан в уровень с пламенем свечи, любуясь бледным золотом рейнского в граненом хрустале.* Швейниц сидит в позе рубенсовского Вакха — с поднятым бокалом; прислонясь к бочке — как на ксилографии Ганса Бальдунга Грина (немецкого, заметим, художника; эту гравюру приводит в монографии о «Вакхе» Рубенса искусствовед А.Степанов [6]). Мелкие детали могут не совпадать, как и детали кранаховских портретов с деталями «Вакха» Рубенса (совпадает трехчетвертной поворот - зеркально, очертания отечного лица, складки толстой шеи). Глаза рубенсова Вакха нельзя назвать *осовелыми*, не говоря уже об умных и пронизательных глазах

Лютера на портретах Кранаха, однако именно *осовелые* глаза имеются у Иоанна Крестителя на двусмысленной картине Леонардо, в которой, видимо, и содержится зерно всех отождествлений, противопоставлений, переплетений и пересечений образов в трилогии Мережковского.

Возвратимся, однако, к некоторым характеристикам эпизодических персонажей, имеющим, возможно, отношение к теме Лютера. Петровский «Бахус» в третьем романе характеризуется как *необыкновенно жирный малый с красною рожеею.* Петровский праздник в Летнем саду оказывается пародийным аналогом вакханалии и перекликается с вакхическим шествием, устроенным Юлианом в первом романе, и с наркотическим видением Кассандры во втором романе трилогии. В процессии Юлиана *[н]а осле ехал толстобрюхий старик, придворный казначей, большой плут и взяточник, изображавший Силена.* Во втором романе имеется персонаж, в описании которого соединяются характеристики обоих вышеупомянутых персонажей: в видении Кассандры на шабаш ведьм летит в числе прочей нечисти *веселый каноник, толстобрюхий, румянорожий, как Силен, на кочерге.* Далее, в конце шабаша: *«Кочергу мою украли!» - с отчаянием вопил толстобрюхий каноник Силен...* Эпитет *толстобрюхий* повторяется без изменений, а *красная рожка* Петровского «Бахуса» соответствует эпитету *румянорожий*. Выражение *немец краснорожий* применено к персоне еретика *Мартына Лютера*, с которым у одного их персонажей ассоциируется «скверный бог» Бахус (см. выше). Заметим, что ни «Вакх» Рубенса, ни Лютер на портретах Кранаха красных лиц не имеют, но ассоциация с пьянством и Бахусом в Петровском варианте требует такой детали. Сочетанием же *румянорожий Силен* в третьем романе дважды назван Феофан Прокопович, также, заметим, духовное лицо, как и фантастический каноник, как и Томас Швейниц, чей *толстый живот* соответствует эпитету *толстобрюхий*. Другое духовное лицо в третьем романе, архимандрит Феофан Яновский, *Федоска мизерный*, никакого внешне-го сходства с Силеном не обнаруживает, но имеет репутацию *лютора* и *ересиарха* (ср.: *еретик Мартын Лютер*), склонен к кощунству: *когда кощунствовал... хитренькие глазки искрились таким язвительным умом.* Заметим, что глаза умного Швейни-

ца, с научной логикой разбивающего католические догматы, так же названы *глазками*. В сцене в кабачке Швейниц занят не только логическими рассуждениями, но и откровенно кощунствует: с бокалом в руке он подпевает песне вагантов, в которой слова католического гимна *Te Deum laudamus* обращены к языческому Вакху. В контексте трилогии в этом – очередное отождествление языческого и христианского. Персонаж третьего романа Федоска постоянно, до навязчивости, сравнивается в романе с летучей мышью (сквозному образу этого животного в трилогии мы предполагаем посвятить отдельную статью). Летучая мышь в античной мифологии связана с образом Вакха – по принципу противопоставления [8], но в контексте трилогии Мережковского оппозиции и тождества часто соединяются в амбивалентных образах, утверждая единство всего со всем. Недаром зерном этих противопоставлений и тождеств оказывается двусмысленная картина Леонардо, а слово *андрогин* у Мережковского, вопреки словарным значениям, становится символом гармонии. Внутри текста трилогии складывается своеобразный семантический ряд слов и выражений, включающий в себя с одной стороны такие единицы, как *еретик Мартын Лютер, люторство, лютеране, ересиарх, немец, немчин*, с другой стороны – такие характеристики, как *тучный, откормленный, необыкновенно жирный, краснорожий, румянорожий, толстобрюхий, брюхат и толст, толстый живот, брюхо, что пивная бочка, красная рожка, рожка пухлая, сытое круглое лицо, жирное лицо, пухлое лицо с двойным подбородком, осовелые глазки*. Первая группа, условно говоря, несет семантику Лютера и лютеранства и связана с христианскими понятиями; вторая группа – общая с семантическим рядом Вакха, в той его модификации, в которой он предстает в третьем романе трилогии – «силеноподобного» *Ивашки Хмельницкого*, близкого, с учетом иконических источников, не к античным образцам, а к «Вакху» Рубенса. Постоянный контакт единиц обеих групп приводит к приращениям смысла: семантическая тема одной группы в разной степени распространяется на другую, в частности, тема Лютера оказывается связанной со сквозным образом Вакха, а посредством использования отдельных единиц этого ряда по отношению к различным персонажам эти персонажи как бы «втягиваются» в круг

основных лейтмотивов и сквозных образов трилогии. Так, император Пётр, один из главных героев третьего романа, через характеристику внешности – *широкое, круглое, пухлое лицо Петра* – и через восприятие его другими персонажами – *немец ты, немцев сын* (царица Марфа Матвеевна – Петру) – оказывается причастным и к теме Лютера, и к сквозному образу Вакха, причем не только к Ивашке Хмельницкому, развязывающему языки (как любитель безобразных попоек), но и к античному Дионису, высвобождающему творческие способности (как реформатор и творческая личность), то есть выступает как очередной амбивалентный образ трилогии.

Библиографический список

1. Мережковский, Д.С. Воскресшие боги (Леонардо да Винчи) [Текст] / Д.С. Мережковский. - М.: Панорама, 1993.
2. Мережковский, Д.С. Смерть богов. Юлиан Отступник [Текст] / Д.С. Мережковский. - М.: Худож. лит., 1993.
3. Мережковский, Д.С. Антихрист (Петр и Алексей) [Текст] / Д.С. Мережковский. - М.: Панорама, 1993.
4. Суханова, И.А. Эволюция сквозного образа Диониса (Вакха) в трилогии Д.С. Мережковского «Христос и Антихрист» [Текст] // И.А. Суханова. Язык русской литературы XX века: вып. 4. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. - С. 82-94.
5. Суханова, И.А. Взаимоотношения художественного текста с интермедийным источником (образ Иоанна Предтечи в романе Д.С. Мережковского «Леонардо да Винчи») [Текст] // И.А. Суханова. Русское слово: Литературный язык и народные говоры: материалы Всеросс. научн. конференции. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. - С. 420-426.
6. Степанов, А. Питер Пауль Рубенс. Вакх. [Текст] / А. Степанов. - СПб: Изд-во «Арка», 2007.
7. Кристен, О. Реформы Лютера, Кальвина и протестантизм. [Текст] / О. Кристен. - М.: АСТ: Астрель, 2005.
8. Менар, Р. Мифы в искусстве старом и новом [Текст] / Р. Менар. - М.: Молодая гвардия, 1992.

В.В. Тихова

Языковая личность старшекласника: проблемы совершенствования

Проблемы совершенствования языковой личности старшекласника сегодня, когда обсуждается само существование русского языка как учебного предмета в старших классах школы, поднимаются в научной и общественной печати с заметной регулярностью. Не претендуя на исключительность мнения, представим свою точку зрения, обратившись к анализу нескольких, возможно, базовых составляющих этого комплекса проблем: к сущности самого предмета в старшей школе, к отбору содержания образования по нему, к коммуникативной характеристике старшекласника (по нескольким аспектам).

Современный взгляд на русский язык как учебный предмет, средствами которого формируется личность обучающегося, сложился достаточно давно, еще во времена Ф.И. Буслаева, обогащен А.В. Текучевым, М.Т. Барановым и другими методистами, уточнен более 10 лет назад в концепции Е.А. Быстровой и конкретизирован в современных методических изданиях (Е.С. Антонова, А.Д. Дейкина, Р. Б. Сабаткоев и др.), стандартах образования первого и второго поколений. Все эти авторитетные точки зрения в квалификации русского языка как учебного предмета объединяет понимание того, что благодаря предмету осуществляется «формирование у учащихся единой картины мира, понимание взаимосвязи явлений окружающей действительности» [9, с.101], что «он является не только учебным предметом, но и средством приобретения знаний по другим предметам, мощным источником формирования духовного мира человека, основным каналом социализации личности, приобщения ее к ценностям человеческой культуры, накопленным предыдущими поколениями [16, с. 68-69]»; «средством развития логического и теоретического мышления, источником формирования культуры речи и поведения... формирования представлений о красоте при-

роды, общества и искусства, человеческой жизни и системы отношений [14, с. 32-33]».

Сегодня, кроме того, русский язык рассматривается в качестве элемента гуманитарных и филологических дисциплин, представляющих собой систему, построенную не только с учетом интегративной, но и дифференциальной сущности предметов [11, с. 11]. Именно поэтому он «не может быть отлучен от литературы, от текстов, для понимания которых важно осознание изобразительно-выразительных средств языка» [2, с. 42], но и в то же время должен «не утратить своей специфики», которую пытаются нивелировать в современных концепциях обучения русскому языку в старших классах [11,с.16].

Как видно из представленных выше элементов характеристики русского языка как учебного предмета, его полифоничность достигается за счет выявленной метапредметной значимости. Именно такой взгляд на русский язык как учебный предмет является сегодня общепринятым. Именно эти его возможности позволяют отбирать содержание образования, ориентированное на триединство целей функционирования русского языка как учебного предмета в школе сегодня [12,с. 35]

Все обосновано наукой, все интересно, полезно, значимо... Только, как показывают проведенные нами опросы и анкеты, русский язык редко называется интересным (12,5 %) и любимым (7%) предметом школьниками среднего звена. У учащихся старших классов он стоит на последнем месте в списке предметов, их интересующих: из 400 опрошенных только 8% учащихся назвали русский язык интересным для себя. В чем же причины такого разночтения и оценки содержания предмета, о котором мы только что сказали, теми, кто обосновывает, разрабатывает предмет, осуществляет преподавание, и теми, кто пользуется им как средством своего развития, воспитания, образования?

Предположим, что преподавание не раскрывает всех тех возможностей предмета, которые осознают ученые... Думается, что такое предположение достаточно правомерно, но его аргументацию оставим за пределами нашего размышления.

Предположим и другое: ученые, проецирующие содержание образования, воспитания и развития учащихся на уроках

русского языка, не учитывают тех изменений, которые произошли в личности современного старшеклассника в связи с изменившимися социальными и общественными условиями. Возможно, налицо неполная реализация антропоцентризма как принципа, учитывающего при отборе содержания образования по русскому языку в старших классах одновременно как объективные, так и субъективные факторы развития личности старшеклассника. Чтобы принять во внимание последнюю, достаточно распространенную точку зрения в педагогической общности, обратимся к вопросу: а что представляет собой личность современного старшеклассника? Попытаемся ответить на поставленный вопрос, сославшись на личные многолетние наблюдения и ставшие доступными в последние годы зарубежные и российские исследования. Они в определенной мере конкретизируют наши представления о человеке этого возраста и ставят под сомнение известное ранее утверждение, что «из-за непростительной скудости социально-педагогических и социально-психологических исследований групповой портрет «современного юноши», с которым соотносит и сверяет свои личные впечатления учитель, выглядит расплывчатым, недостаточно конкретным»[6]. Не это ли и ориентирует концептологов предмета и авторов учебников на расплывчатое представление об адресате той учебной книги, для кого она писалась?

Основная задача юности, как известно из психологии, – дать возможность человеку вступить во взрослость, поскольку все силы души – духовная, интеллектуальная, физическая – вполне созрели для этого. «От раннего детства возвращается к юности эстетический тип мироощущения, чувство светлой бесконечности», – написано в одном из изданий по возрастной психологии [12, с.254]. Это утверждение авторы современной концепции обучения русскому (родному) языку и авторы учебников, конечно, имели в виду. Но с ним можно согласиться частично, приняв во внимание лишь некоторые интересы современного юношества: желание общаться, дружить, любить... «Светлая бесконечность» обеспечивается, как известно, трудом, в том числе и учебным. Однако интерес к учению у современного юношества стоит на одном из последних мест [5, 6]. И, несмотря на то, что увеличивается объём знаний старшекласс-

ника, расширяется его умственный кругозор, созревают когнитивные и эмоционально-личностные предпосылки мировоззрения, зарождаются теоретические интересы, ценность учебных предметов старшеклассник «вычисляет», руководствуясь, в первую очередь, широкими социальными и узколичными внешними мотивами, доминирующими из которых психологи считают мотивы достижения [5, с. 81]. При этом при выборе «нужных» предметов он проявляет довольно примитивный практицизм и техницизм, в частности недооценку гуманитарных дисциплин, так как «они в дальнейшем не понадобятся» [6].

Среди ценностей, как говорят материалы нашего опроса, у старшеклассника на первом плане находятся материальное благополучие, осознание себя самого как личности, авторитетность в неформальном общении, полноправное участие в жизни семьи.

Специфику новообразований личности в этот период составляют умение планировать свое будущее и искать средства реализации планов в общении и учебной деятельности, умение завоевывать социально значимое положение в референтной среде, умение прагматически использовать учебную деятельность как средство реализации жизненных планов и основание для общения. Новообразованием личности стала, кроме того, социальная предприимчивость.

При этом сама учебная деятельность, становясь средством реализации планов, смещается с положения ведущей и прагматически используется как основание для общения.

Итак, общение пронизывает, как было показано выше, все стороны жизненной деятельности человека в 14 - 17 лет. А поскольку наш предмет может и должен учить общению, почему же он не вызывает интереса?

В общении, как пишут психологи, старшеклассник чувствителен к психологическому контексту разговора; к оценке внешнего поведения ровесников; к оценке учителей со своих позиций; к внутреннему содержанию своей жизни; к интересам товарищей; к личной жизни окружающих взрослых [6].

Если говорить о педагогическом общении «учитель-ученик», то следует подчеркнуть, что для сегодняшнего старшеклассника оно перестало быть единственной формой общест-

венно-деятельностного освоения мира. Реализуя процесс обучения, учитель русского языка в старших классах вступает в разные виды педагогического общения с равноправными субъектами и, осуществляя речевое воздействие, не всегда достигает цели. Достаточно обратить внимание хотя бы на одну функцию педагогического общения – информационно-коммуникативную. «Информационный контакт» на уроке русского языка не может состояться и цель деятельностного общения не может быть достигнута, если школьнику предложено содержание, в освоении которого он не заинтересован. А что ему интересно в учебном общении с учителем? Интересным и важным для него является не только реальная действительность, но и абстрактная возможность проектирования и моделирования будущей деятельности, новых социальных и нравственных законов, разрушение старого умственного уклада, свойственного предыдущим поколениям, и затем изобретение новых универсальных законов и теорий [6, с. 56]. А предлагаемое ему сегодня содержание образования по русскому языку – это вновь изучение языковой системы, это вновь орфография и пунктуация, это тренинговые материалы к ЕГЭ: тесты, схемы, трафаретные подходы к написанию текстов будущих сочинений... и снова тесты и схемы... Они заполнили как уроки русского языка, так и внеурочную работу по предмету. Отвечает ли это содержанию интересам, потребностям, возможностям школьников? Да. Но не во всем.

Чтобы повысить результативность информационно-коммуникативного взаимодействия учителя и учащихся при освоении содержания образования по предмету, необходимо, по мнению А.А. Леонтьева, «вводить в поле значений реципиента новые значения, т.е. сообщать ему такие знания о неизвестных ему элементах действительности, на основе которых он изменит свое поведение или свое отношение к этой действительности». Повышению результативности информационно-коммуникативной стороны общения, с его точки зрения, может, кроме того, способствовать сообщение субъекту новой информации об уже известных ему вещах, раскрывающей новые системные взаимосвязи известных явлений. Есть и другой ход: не сообщая никакой объективно новой информации, воздействовать на учащихся через убеждение, представляя то, что они уже знают, в новом

свете, сталкивая «мотивы разной высоты», убеждая переходить с низких на более высокие мотивы [8, с. 274-275].

Таким образом, значительные резервы повышения отдачи информационно-коммуникативного общения со старшеклассниками скрываются как в самом содержании образования, так и способах его предъявления. Они видятся нам в предъявлении школьникам новых сведений об особенностях той речевой среды, в которой они существуют. Как известно из социолингвистики, в настоящее время наблюдается очень глубокий кризис русского языка [1; 10;13; 15]. Читать, слушать и самостоятельно осознать юноше будет нужно не только тексты о природе, писателях, высоких человеческих чувствах, созданных мастерами художественного слова, которые очень частотны в учебниках, но и тексты другого рода: PR-ориентированные материалы, разные виды рекламы, политические статьи, лозунги. Видеть, слышать и оценивать, воспроизводить, интерпретировать предстоит не только речь дикторов телевидения, но и «речь улицы», «речь семьи», «олбанский язык», письменные и устные дебаты на сайтах Интернета... Способен ли школьник самостоятельно научиться противостоять речевой агрессии, распознать языковое манипулирование? Вряд ли. Этому надо учить.

Языковая личность, как установлено в социологии коммуникации, актуализируясь в разносторонней коммуникативной деятельности, употребляет на общение около 80% своего времени. При этом аудирование занимает 45%, говорение - 30%, чтение - 16%, письмо - 9% [7, с. 102 -111]. Учитывает ли содержание образования, предлагаемое сегодня старшекласснику, эти реалии? Нет совсем. Обучение аудированию, говорению, чтению идет, как говорится, «в проброс», так как главное внимание курса нацелено на письменную речь. Ученики не владеют информацией о механизмах становления всех видов речевой деятельности, поэтому не имеют инструментария для их совершенствования и самосовершенствования. Усиление внимания ко всем видам речевой деятельности, ознакомление учащихся с механизмами самосовершенствования своей языковой личности - еще один из резервов для решения проблемы, представленной в заглавии статьи.

А в какой мере нужны эти новации в отборе содержания образования по предмету старшеклассникам? Ответим на этот вопрос, опираясь на сведения из известных исследований в области антропоцентрической лингвистики, психолингвистики, методики. Они указывают на значительные потенциальные возможности развития языковой личности в 14-17-летнем возрасте, но при этом представляют разнообразные материалы о недостаточном уровне ее языковой и речевой подготовленности (Н.В. Аниськина, Г.И. Богин, В.И.Капинос, А.Ю.Купалова, М.Р.Львов, Н.А. Халезова и др.). Кроме того, для ответа на этот вопрос сошлемся на некоторые результаты проведенного нами разведывательного эксперимента по анализу устного дискурса старшеклассников в произвольном разговорном общении на учебные темы.

По итогам анализа 100 ситуаций, выбранных методом случайной выборки из более чем 400 собранных диалогов, полилогов, монологов общения старшеклассников на уроках, переменах в официальной и неофициальной обстановке нами установлено, что их учебное общение представляет монологические высказывания, диалоги и полилоги. Монологические высказывания соотносительны с целями официального общения и ситуациями один-много. В структуре урока они занимают незначительное место и время (1-2 минуты). Их информативная ориентация чаще всего соотносительна с заданными учителем темами или проблемами высказывания, поставленными развернутыми вопросами. Структура высказываний в большинстве случаев представляет собой незаконченные рассуждения-доказательства или рассуждения-объяснения. В рассуждениях первого типа частотно исключение коммуникантами аргументов и выводов. В рассуждениях-объяснениях - одного или нескольких дифференцирующих признаков понятия. С точки зрения объема высказывания, преобладают (82%) короткие (1-5 предложений) речевые произведения.

До 90% проанализированных диалогов и полилогов отличается неясностью целей и в ориентировке автор (ученик) – адресат (ученик) при неофициальном общении представляют собой разговоры на разные темы, среди которых преобладают (даны в плане убывания частотности) следующие: о готовности

к уроку, о результатах написанной самостоятельной работы, о способах выполнения домашнего задания, о проблемах общения с учителями, о качестве преподавания отдельных предметов, о манерах поведения учителей, о выборе профессии и ее связи со школьным образованием, о предстоящем Едином государственном экзамене и т.д.

При общении на указанные темы во всех проанализированных образцах значительную долю составляют информативно-оценочные высказывания с преобладающей в ходе реализации второстепенной, оценочной целью общения. Хвалебные жанры (благодарность, комплимент и др.), реализованные в полном объеме, не зафиксированы в протоколах ни разу. Хулильные речевые жанры (порицание, хула, упрек, выговор, замечание) настолько часты и органичны в общении старшеклассников друг с другом на разные темы, связанные с учебой, что их легко вычленишь почти в каждой ситуации общения.

Анализ записанных в протоколы образцов оценочной речи в форме диалога показывает: лишь 9 из 100 проанализированных ситуаций отвечает нормам построения оценочной речи и речевого этикета. Лексическая составляющая оценочной речи часто находится за гранями нормированности: высказывания переполняют жаргонизмы, вульгаризмы, инвективы. Интонационный строй устной оценочной речи чаще всего передает чувства недовольства, возмущения, иронии, сарказма. Речевые поступки школьников более чем в 30% случаев направлены на унижение, оскорбление собеседника, на отрицательную оценку учителя (28%), если он является предметом речи. И что еще особенно заметно: речь старшеклассников переполняет агрессия. Она пронизывает значительное количество зафиксированных высказываний. При этом большинство школьников не знают приемов смягчения отрицательного содержания своей речи и защиты от речевой агрессии.

Как показала анкета, около 70% опрошенных учащихся неточно владеют понятием «сквернословие». Им неизвестно значение устаревшего слова «скверна»: «мерзость, пакость, гадость, все гнусное, противное, отвратительное, непотребное, что мерзит плотски и духовно, нечистота, грязь и гниль; непотребство, разврат, нравственное растление; все богопротивное» [4, с.

194-195]. Никто из опрошенных школьников не знает фактов лингвистической науки о языческом происхождении матерных слов. Как выяснилось из бесед, чаще всего учащиеся не понимают, что матерными словами оскорбляют честь матерей семейств и целомудрие других, глумятся над природоустановленными способами деторождения. Многие учащиеся применяют хулительную речь автоматически: «так говорить привык, так говорят все, и нет ничего особенного в таком общении»; «слова вылетают сами собой». При этом значение слова «целомудрие», как выяснилось по результатам предложенной анкеты, оказалось неизвестным практически всем опрошенным. Эта же анкета показала, что большинство школьников не согласны с высказыванием Л.Н. Толстого о том, что «нравственность человека видна в его отношении к слову».

Представленные результаты исследования демонстрируют низкое качество устной речи старшеклассников, которое, на наш взгляд, вызвано многими причинами, в том числе, отрицательным влиянием современных процессов интенсивного развития и эволюции языка (они, по мнению социолингвистов [10, 13], свойственны революционным эпохам и отражают приспособление языка к изменяющимся условиям функционирования), а также низким уровнем ответственности носителей языка за свою речь. Современное преподавание русского языка в школе пока не компенсирует этих влияний.

Таким образом, для решения ряда проблем совершенствования языковой личности старшеклассника, как это глобально ни звучит, необходимо переориентировать содержание и методический аппарат школьных учебников русского языка для старших классов с материалов, рассчитанных на «расплывчатый» личностный облик старшеклассника или только на «эстетический тип юношеского мироощущения и чувство светлой бесконечности», на материалы, учитывающие, в первую очередь, изменившуюся личность старшеклассника, ее интерес к общению, а также потребность в совершенном владении всеми видами речевой деятельности. Кроме того, нам представляется возможным обогащение содержания образования сведениями о современной ситуации функционирования языка, а также его использования в различных ситуациях личностного, общественно значимого, де-

лового и научного общения. Думается, что именно в таком отборе содержания образования по русскому языку нуждается современный старшеклассник. Именно оно будет учитывать особенности его психофизического, социального и гуманитарного роста и, конечно, развития его языковой личности.

Библиографический список

1. Аниськина, Н.В. Языковая личность старшеклассника [Текст]: дис. ... канд. филол. наук / Н.В. Аниськина. - Ярославль, 2001.
2. Антонова, Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход [Текст]: учебное пособие. / Е. С. Антонова. - М., 2007.
3. Богин, Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов [Текст]: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук / Г. И. Богин. - Л., 1984.
4. Даль, В.И. Словарь живого великорусского языка [Текст]: Т.1-4 / В.И. Даль. - М., 1989 - 1991. - Т. 4. - С.194-195.
5. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. [Текст] / И. А. Зимняя - М., 2005.
6. Кон, И.С. Психология старшеклассника. [Текст] / И.С. Кон - М., 1980.
7. Конецкая, В.П. Социология коммуникации [Текст]: учебник. / В.П. Конецкая. - М., 1997.
8. Леонтьев, А.А. Психология общения [Текст]: учебное пособие / А.А. Леонтьев. - М., 1997.
9. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка [Текст] / М.Р. Львов. - М., 1988.
10. Маслова, Е.В. Результаты социологического исследования по теме «Культура общения» [Текст] / Е.В. Маслова // Преподавание культуры общения в средней школе. - Воронеж, 1995.
11. Обучение русскому языку в школе [Текст]: учебное пособие / под ред. Е.А. Быстровой - М., 2004.
12. Скларова, Т.В., Носкова, Н.В. Возрастная психология для социальных педагогов [Текст] / Т.В. Скларова, Н.В. Носкова. - М., 2009.

13. Стернин, И.А. Социальные факторы и развитие современного русского языка. [Текст] / И.А. Стернин // Теоретическая и прикладная лингвистика. - Вып. 2. - Язык и социальная среда. - Воронеж, 2000.

14. Теория и практика обучения русскому языку [Текст]: учебное пособие / под ред. Р.Б. Сабаткоева. – М., 2005.

15. Халезова, Н.А. О возможностях работы над речевым этикетом при изучении грамматического материала [Текст] / Н.А. Халезова // Русский язык в школе. - 1992. - №1.

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА

УДК 82-1/-9

Э.С. Афанасьев

Диалог как средство дискредитации жизненных позиций героев в романе И.А. Гончарова «Обыкновенная история»

В художественной литературе эпохи натуральной школы отразился процесс интенсивной идеологизации общественного сознания. «Поиски нового понимания действительности приводили многих писателей натуральной школы к очень авторитетному в 1840-х годах комплексу социально-философских идей <...>» [1, с. 64]. Некоторое тяготение к этому комплексу В.М. Маркович обнаруживает «в сюжетной прозе натуральной школы – в жанрах повести и романа» [там же]. При этом идейные диалоги героев повествовательных произведений становятся их «несущей конструкцией», оттесняя на второй план сюжетное действие.

Ю.В. Манн так характеризует диалогический конфликт в произведениях писателей натуральной школы: «Он состоит в том, что берутся персонажи с полярно противоположными жизненными кредо. Один – сугубый практик, другой – романтик <...>. Ни с одной из сторон авторская позиция не совпадает

<...>. Оба кредо сопоставляются на фоне самой действительности. Перед нею несостоятельны ни та, ни другая крайности. Действительность представляется взгляду гораздо более сложной, чем это может помыслить каждый из участников диалога» [2, с. 251].

Почему же берутся именно «крайности»? Почему жизненные кредо героев «полярно противоположны» и почему ни одно из них с позицией автора не совпадает? По-видимому, такая структура конфликта, будучи продуктивной, основывалась на эффекте релятивизации истины, амбивалентности диалогического конфликта и в конечном счёте приводила к дискредитации умозрительных подходов к жизни.

В «Обыкновенной истории» Гончарова диалогический конфликт явно «остранён». Встреча близких родственников – племянника и дяди – ознаменовалась, вопреки ожиданию читателя, сознанием их чуждости друг другу, полной бесперспективности их отношений. И чем настойчивее позиционирует себя каждый из героев в качестве обладателя истины, тем очевиднее становится невозможность согласия между ними. Нельзя не отметить в отношениях племянника и дяди взаимной их слепоты: разве не очевидно, что юный Александр и Пётр Адуев, мужчины зрелых лет, должны смотреть на вещи различно? Разве не очевидно, что провинциал и столичный житель не сойдутся во вкусах? Что эмоциональный подход к жизни одного и рассудочный – другого в принципе несовместимы? И если герои романа в ситуации самоопределения могут и не принять во внимание этих обстоятельств, то почему для автора романа эти очевидности словно бы не имеют значения? По-видимому, автор, акцентируя отличия своих героев во всём – в возрасте, в жизненном статусе, в убеждениях, в темпераменте, – искусно маскирует от читателя их сходство, поскольку они – «из рода Адуевых», а потому в финале романа обретут согласие по всем пунктам их жизненных установок.

Как пишет В.М. Маркович, в романе «Обыкновенная история» «событийные эпизоды и дискуссии чередуются едва ли не с ритмической правильностью движения маятника» [1, с. 85]. К этому можно добавить, что дядюшкины поучения и житейские невзгоды его племянника связаны столь же тесно, как морали-

стические привязки и события в художественной структуре басни. Пётр Адуев «сродни» басенному повествователю, носителю общечеловеческой морали: его «пророчества» сбываются так же непреложно, как злоключения басенных персонажей, нарушающих моральные заповеди. При этом эффект авторитетности суждений Петра Адуева о нормах поведения человека в современном мире основывается на его жизненном опыте, на значительности его социального статуса, относительной широте кругозора, на его рассудительности и непоколебимой уверенности в своих жизненных принципах. Его оппонент Александр предстаёт с самой невыгодной стороны – восторженный юноша, новичок в плавании по житейскому морю, с «диким», по выражению дяди, языком, чрезмерно экзальтированный и нестойкий в жизненных испытаниях, - своего рода «мальчик для битья».

Это явное неравенство оппонентов бросается в глаза и тем самым лишает диалог между ними основной его функции – проблемного сопоставления диаметрально противоположных, антиномичных позиций, каждая из которых произрастает на реальной социальной почве. При этом превосходство Петра Адуева над племянником представляется явно избыточным: ведь совершенно очевидно, что и без дядюшкиных «пророчеств» «головокружительные» неудачи Александра в столице были предопределены. Не избыточна ли в художественном плане эта манифестация героями романа своих идей?

Конфликт между провинциальным и столичным мирами стал ведущим признаком русского реалистического романа XIX века, а потому он всегда предполагал достойных друг друга оппонентов, представлявших эти миры. Таков один из важнейших критериев художественности реалистического романа. Поэтому трудно согласиться с широко распространённым среди исследователей «Обыкновенной истории» суждением о том, что в нём Гончаров представил взгляды и жизненную позицию Адуева-младшего как «прямые порождения патриархально-усадебного мира, провинциальной помещицкой среды» [1, с. 80]. Что же в таком случае побудило провинциала Александра оторваться от родной почвы и настойчиво внедряться в чуждую ему, враждебную среду вопреки элементарному здравому смыслу, а в финале романа превратиться в дублёра своего дяди, беспечно расстав-

шись со своими идеалами? Ведь в эпическом произведении «предполагается взаимодополнительность не столько индивидуальных идеологических позиций, сколько стоящих за ними сверхличных сил» [3, с. 289].

«Эволюция, пережитая Александром Адуевым, объясняется воздействием «века» или петербургского «порядка» в такой же мере, как и «общим законом природы», естественностью перехода от возраста к возрасту», - утверждает Ю.В. Манн [2, с. 254]. Какова же в таком случае цена жизненных убеждений человека, если он растрчивает их под влиянием обстоятельств и с жизненным опытом? Сравнительно со своим племянником его дядя оказывается настоящим героем и торжествует при виде преуспевающего в столице племянника.

Исследователи творчества Гончарова прошли мимо статьи ленинградского литературоведа Б.М. Энгельгарда «Путешествие вокруг света И. Обломова», в которой учёный даёт следующее определение Александру Адуеву: «поражённый мечтой, связывающей его с головы до ног во всех проявлениях его повседневного существования, он легко уходит из мира действительного в царство призраков, а не противостоит этой действительности в качестве упорного бойца» [4, с. 49], «романтическое переживание не связано здесь органически с духовной конституцией личности, но выступает здесь именно как маска <...> [4, с. 54]. Именно отсутствие у Адуева-младшего «духовной конституции личности» обесценивает его позицию в диалоге с Адуевым-старшим. Налицо разрыв между его идеалами и его внутренним потенциалом. Он фактически постоянно дискредитирует эти идеалы, которые становятся предметом насмешек его дяди.

В.А. Недзвецкий обратил внимание на эпизод «прозревания» юным Адуевым сущности своей личности под влиянием восприятия им игры знаменитого немца-музыканта: «этот немец, с своей глубокой, сильной душой, с поэтической натурой, не отрекается от мира и не бежит от толпы, он гордится её рукоплесканиями» [5, с. 282]. «Гордится потому, комментирует этот эпизод исследователь романа, что знает: люди и в нынешний «положительный век» не чужды подлинно человеческих стремлений и способны подчинить им свою жизнь» [6. С. 38]. Именно

подлинно творческого начала и лишён герой Гончарова: «Он пробудил во мне горькое сознание, что я горд – и бессилен» [5, с. 282].

Диалогический конфликт в повествовательном произведении, как утверждают авторы новейшей «Теории литературы», представляет собой «инвариантное для эпики событие – встреча персонажей, представляющих противоположные части (сферы) эпического мира, причём это событие имеет два основных исторических варианта: в древней эпике – поединок, в романе – диалог-спор» [7, с. 289]. Вот почему не вполне убедительным представляется утверждение В.А. Недзвецкого: «Реальное русское общество, как убеждается по мере его художественного исследования Гончаров, предлагает человеку лишь крайности: либо уход от действительности, либо полное подчинение её новейшим фетишам» [6, с. 40]. Дело в том, что в эпическом произведении «встреча персонажей раскрывает *родство противоположностей*: событие обнаруживает *противоречивое единство мира*» [3, с. 289]. По этой причине акцентирование *несходства* героев романа Гончарова явно недостаточно для понимания авторской позиции. Существеннее то, что сближает дядю и его племянника. Эгоцентризм Александра очевиден. Вообразив себя литературной романтической личностью, он желает, «чтобы мир был таким, каким тебе хочется» [1, с. 81], и эти желания основываются на психологии капризного барчонка. Он словно бы заключил с жизнью контракт, согласно которому жизнь обязана удовлетворять его желания по самому высокому счёту – в дружбе, в любви, в творчестве. И как негодует Александр на жизнь, когда та не идёт ему навстречу! Он проклинает свою возлюбленную, своего друга и становится мизантропом, когда у него окончательно рассеялись иллюзии относительно его избранности. В письменной исповеди перед тётушкой и дядей Александр позиционируется как человек, умудрённый жизненным опытом, прозревшим через свои неудачи «руку Промысла» [5, с. 320]. Однако «поэтический» стиль этой исповеди ставит под сомнение искренность исповедующегося – это не покаяние, а всё то же самовозвеличивание: «Я краснею за свои юношеские мечты, но чту их: они залог чистоты сердца, признак души благородной, расположенной к добру» [5, с. 32]. На самом деле эта исповедь,

по словам самого героя, «похвальное слово самому себе» [5, с. 321]. Так автор подготовил читателя к последней его встрече с героем в эпилоге романа – беззастенчивым прагматиком «из рода Адуевых».

И Пётр Адуев строит свои отношения с окружающими на основе контракта – с племянником, с компаньонами, с женой Лизаветой Александровной. Полемизируя с Александром, точнее говоря, с его убеждениями о месте вечных ценностей в бытии человека, Пётр не видит им места в собственной жизни и вообще в жизни современного человека, подменяя живые человеческие отношения своего рода «разумным эгоизмом». Оба героя романа, каждый по-своему, дискредитируют основополагающие жизненные ценности: один, Александр, – постоянно обнаруживая их несоответствие реалиям столичной жизни, другой, Пётр Адуев, – своей убеждёностью в их анахронизме. Оба героя изошряются в «диалектике», не замечая рядом с собой живой человеческой души, которая тихо угасает под аккомпанемент голосов спорящих близких ей людей. Тем самым дискредитируется и диалог как одна из форм человеческого общения, общения на уровне убеждений. В эпилоге романа Лизавета Александровна сожалеет о том, что в Александре ничего не осталось от того человека, которым он предстал перед ней в исповеди – «там вы были прекрасны, благородны, умны...» [5, с. 339]. «Я иду наравне с веком: нельзя же отставать!» – оправдывается Александр там же. Странное оправдание! Какова же цена убеждений, если один, Александр, становится жёстким прагматиком, а другой, Пётр, остро сознаёт несостоятельность своей жизненной стратегии? По плечу ли человеку убеждения? Не лучше ли стать таким, как все, и идти в ногу с веком? Но прагматизм обезличивает человека, о чём свидетельствует судьба Лизаветы Александровны, жертвы этого прагматизма, и обезличивание обоих Адуевых, опьянённых успехами на служебном поприще, но потерпевших поражение в личной жизни.

В общественном сознании 1840-х годов прагматизм явно теснил метафизику. Даже значимость художественной литературы для общества в известной мере связывалась с её «пользой». Как пишет В.М. Маркович, натуральная школа «утверждалась как демонстративно непоэтическая, максимально близкая к

формам научного, публицистического и обыденно-бытового сознания, как преодолевающая освященные традицией критерии литературности» [1, с.103]. И один из главных творческих принципов натуральной школы, провозглашенный В.Г. Белинским, - «возможно близкое сходство изображаемых ею лиц с их образцами в действительности» [7, с. 354] – явно уступка прагматизму. Словно бы неисчерпаемая сложность художественного образа пугает литературного критика в той же мере, в какой опасается непредсказуемости живых человеческих отношений Пётр Адуев. И не случайно Белинский сравнивает эстетические установки натуральной школы с теми процессами, которые происходили в современной ему науке: «В науке отвлечённые теории, априорные построения, доверие к системам со дня на день теряют свой кредит и уступают место направлению практическому, основанному на знании фактов» [7, с. 370-371]. Не потому ли и к прагматику Петру Адуеву Белинский отнёсся с известной долей симпатии: «словом, он в полном смысле порядочный человек, каких, дай бог, чтобы было больше» [7, с. 396]. А вот Аполлон Григорьев, с некоторой тревогой констатировавший в статье «Реализм и идеализм в нашей литературе» обесценивание идеального начала, в качестве примера приводил Петра Адуева, - в котором он видел знамение времени – «торжество сухой, безжизненной, безосновной практичности» [8, с. 331], ошибочно отождествив героя романа с его автором.

Прозаизация литературного героя в эпоху натуральной школы была обусловлена тенденцией дистанцирования литературы от романтизма. Общая для писателей натуральной школы установка в изображении человека – референтность героя «реальному» человеку в его социально-профессиональном статусе – достигла своего предела в жанре «физиологического» очерка. При этом идеология литературного героя расценивалась как «метафизика», литературный штамп, как внеположное человеку начало. Отсюда – ироническое отношение писателей к любым «мнениям» - продуктам субъективных представлений человека о мире и, как следствие, интерес их к идейным «дуэлям», бессильным прояснить «стройный, мудро созданный и совершающийся по непреложным законам порядок людского существования» [5. С. 223], который и утверждается автором «Обыкновенной исто-

рии». Пафос натуральной школы – не столько познание истины – «порядка людского существования», сколько скептическое отношение к тем продуктам человеческого сознания, которые претендуют на истинность. Сталкивая своих героев в спорах об истине, Гончаров с горькой иронией показывает читателю, как в пылу утверждения своих «идей» оба они не замечают, что рядом с ними вянет, угасает живая душа человека, убитого «пустой, бесцветной жизнью» [5, с. 331].

Характеризуя постромантическое искусство, Гегель отмечал, что оно «переходит к изображению обыденной, пошлой действительности как таковой, к изображению предметов так, как они находятся перед нами в их случайной единичности и её своеобразиях; оно теперь интересуется превращением этого существования в видимость» [9, с. 138]. Такой видимостью и являются устные и письменные высказывания героев «Обыкновенной истории», подсвеченные авторской иронией. Какие бы идеи ни высказывали эти герои относительно норм бытия человека, сами они неизбежно становятся деспотами в узаконенных обществом нормах личных отношений, поскольку оба глухи к душевным зовам даже самых близких им людей – к матери (Александр), к жене (Пётр) и наконец оба – друг к другу.

Таким образом, роман Гончарова «Обыкновенная история» вписывается в русскую литературу 40-х годов XIX века, более того – и в мировой литературный процесс. Героями постромантической литературы становятся, по Гегелю, юноши, которым «приходится пробиваться через круговорот мира, осуществляющийся помимо их идеалов» [9, с. 154]. В результате «субъект обламывает себе рога, влетает со своими желаниями и мнениями в существующие отношения и разумность этого мира, в его сцепления вещей, и приобретает себе в нём соответствующее местечко, сколько бы тот или другой человек в своё время ни ссорился с миром, сколько бы его ни бросало из стороны в сторону, он в конце концов всё же по большей части получает свою девушку и какую-нибудь службу, женится и делается таким же филистером, как и все другие» [там же].

В этом юноше легко угадывается Александр Адуев со всеми перипетиями его жизненного пути.

Библиографический список

1. Маркович, В.М. И.С. Тургенев и русский реалистический роман XIX века [Текст] / В.М. Маркович. – Л., 1982.
2. Манн, Ю.В. Утверждения критического реализма. Натуральная школа / Развитие реализма в русской литературе [Текст]: в 3 т. / Ю.В. Манн. – М., 1972.
3. Теория литературы [Текст]: в 2 т. / под ред. Н.Д. Тармарченко. Т. 1. – М., 2004.
4. Энгельгард, Б.М. Путешествие вокруг света И. Обломова [Текст] / Литературное наследство. Т. 102 / Б. М. Энгельгард. – М., 2000.
5. Гончаров, И.А. Собрание сочинений [Текст]: в.4 т. / И.А. Гончаров. Т. 1. – М., 1981.
6. Недзвецкий, В.А. «...Прочтите эту прелесть» / «Обыкновенная история» [Текст] // Литература в школе / В.А. Недзвецкий. – 1998. - № 3.
7. Белинский, В.Г. Собрание сочинений [Текст]: в 9 т. Т. 8 / В.Г. Белинский. – М., 1982.
8. Григорьев, А.А. Литературная критика [Текст] / А.А. Григорьев. – М., 1967.
9. Гегель. Лекции по эстетике. Книга вторая [Текст] / Гегель. – М., 1940.

УДК 82-312.6

Е.М.Болдырева

Трансформация автобиографического инварианта и автобиографическая авторефлексия в романе И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева»

«Что ж, думал я, может быть, просто начать повесть о самом себе? Вроде «Детства, отрочества»? Или еще проще? «Я родился там-то и тогда-то...» Но, боже, как это сухо, ничтожно – и неверно! Я ведь чувствую совсем не то!» [1, с. 486 – 487], «Потом я опять пытался погрузиться в обдумывание того, с чего надо начать писать свою жизнь. Да, с чего!» [1, с. 489]. Вопросы «с

чего начать?» и «как писать?» начинают мучить юного героя «Жизни Арсеньева» сразу же, как только он решает написать повесть о собственной жизни. В этих авторефлексивных фрагментах, представляющих собой, по сути, «автобиографию о том, как надо писать автобиографию» очевидно представлено неприятие героем-повествователем традиционных «формул», устоявшихся литературных моделей автобиографического письма. «Сухо», «ничтожно» и «неверно» – эти определения своего отношения к классическому «автобиографическому зачину» позволяют сделать вывод о причинах трансформации Буниным автобиографического инварианта: невозможность полного и адекватного выражения многообразного и сложного собственно-го бытия в «пустом» слове («Что я знаю обо всем этом, кроме пустых слов» [1, с. 487]), ограничения «повести о своей жизни» рамками только личного существования и, наконец, неприемлемость «общих» формул, уже намеченных путей, утвердившихся «рецептов» автобиографического письма.

Нельзя сказать, что Бунин производит радикальную трансформацию автобиографического инварианта. Формально основные элементы автобиографического сюжета присутствуют в «Жизни Арсеньева»: упоминание о дате своего рождения, рассказ о матери, об отце, сестрах и братьях, детских впечатлениях, первом учителе, первой любви, первом творческом опыте, первом столкновении со смертью, учебе в гимназии и т.д. Заметим, что подобная «внешняя дань» классическим автобиографическим формулам отдается практически всеми авторами автобиографических текстов первой половины XX века, разве что кроме «чистого модерниста» А.Белого. Однако практически сразу же каждый из элементов либо «расшатывается» автобиографической авторефлексией, доходящей у некоторых (например, у Набокова и Осоргина) до пародирования и иронической деконструкции, либо, подвергаясь интенсивной селекционной обработке, совершенно меняется по сравнению с традиционными образцами.

Принцип отношения к автобиографическому инварианту писателей XX века можно определить формулой М.Осоргина, утверждавшего в автобиографии «Времена», что поезда существуют, но для них нет точного расписания. Иначе говоря, призна-

вая существование некой «обязательной программы» и даже временами отдавая ей дань, они отказывается сводить сознание к готовым формулам, предпочитая обязательной программе произвольную, устойчивым моделям мышления и творчества – неосознанно-стихийные импульсы. По сравнению с автобиографическими романами В.Набокова и М.Осоргина количество авторефлексивных фрагментов в бунинской «Жизни Арсеньева» намного меньше. Любая авторефлексия есть постоянная работа сознания автобиографического субъекта, рациональная проверка и корректировка собственных и общелитературных моделей письма, именно поэтому Бунин, с его недоверием ко всему рассудочному и рациональному, избегает частых автокомментариев, которые появляются только в тех фрагментах текста «Жизни Арсеньева», где автору принципиально обозначить свою позицию по отношению ко всякого рода литературным штампам и навязанным извне объясняющим системам, неспособным постичь сущность феномена памяти. Вторая же фраза «Жизни Арсеньева», которая следует после вступительного аккорда, задающего основную тональность текста – тему памяти, и содержит традиционную информацию о дате рождения («Я родился полвека тому назад, в средней России, в деревне, в отцовской усадьбе» [1, с. 265]), сразу же дискредитируется – имплицитно и эксплицитно. Имплицитно, поскольку известно, что над «Жизнью Арсеньева» И.Бунин начал работать в 1927 году, когда писателю было не пятьдесят, а пятьдесят семь лет. Эксплицитно, поскольку это упоминание релятивизируется следующим пассажем: «У нас нет чувства своего начала и конца. И очень жаль, что мне сказали, когда именно я родился. Если бы не сказали, я бы теперь и понятия не имел о своем возрасте» [1, с. 265]. В силу того, что важнейшей составляющей автобиографического инварианта становится именно детство как начальная граница, первый «блок» автобиографического сюжета, важный автометаописательный фрагмент «Жизни Арсеньева» – рефлексия бунинского повествователя над собственным ощущением детства, в котором традиционный аксиологический статус детства как золотой поры явно переосмысливается: «Золотое, счастливое время! Нет, это время несчастное, болезненно-чувствительное жалкое. Может быть, мое младенчество было печальным в силу не-

которых частных условий?» [1, с. 267]. С одной стороны, младенчество действительно оказывается для героя «печальным» – эта характеристика вполне укладывается в достаточно авторитетную для Бунина философскую систему, в которой есть элементы философии Платона: душа, пребывавшая ранее в мире идей, воплотившись, болезненно ощущает утрату его гармонии. Но когда он в продолжении этого фрагмента пытается найти объяснение, мотивировав «печаль» тем, что он рос в великой глуши в одинокой усадьбе, он убеждается в недейственности этого объяснения. Именно по этой модели будет выстроено большинство последующих авторефлексивных фрагментов: неприятие «автобиографической формулы» – попытка найти собственную альтернативу – и констатация невозможности этого в силу неспособности сознания постичь непонятное и необъяснимое и неспособности языка выразить невыразимое.

Осознание условности и искусственности многих автобиографических формул – общее место модернистской автобиографии, однако субъективная модальность производимой писателями деконструкции различна. Бунин далек от иронической деконструкции литературных моделей – его деконструкция носит лирический характер. Ее причина не ироническая рефлексия над литературными штампами и формулами, а глубинно-органическое ощущение фальши и невозможности описания своей жизни, используя тот или иной литературный алгоритм. Предметом рефлексии в автобиографическом романе И.Бунина становятся общие принципы автобиографического письма. Прежде всего, это осознание условности любой историсофской и биографической логики, понимания, что любая конструкция – это явление знаковой природы, феномен познающего сознания: не случайно бунинский повествователь замечает, что если бы он жил на необитаемом острове, он бы вообще не имел представления о смерти. Еще одна значимая функция автометаописаний в «Жизни Арсеньева», сближающая роман с модернистскими автобиографиями, – утверждение повествователем избирательности памяти. Они появляются уже в первой части романа, когда автобиографический герой открыто заявляет, что помнит только то, что ему хочется помнить: «Просыпаемся и мы, с радостью от солнечного утра, – других, повторяю, я все еще не хочу или не

могу замечать...» [1, с. 279]. Сила памяти, ее конструирующая, преобразующая способность оказывается для Бунина настолько велика, что он может «позволить себе» не помнить каких-то неприятных для него вещей. Предметом рефлексии становится и способность памяти запечатлеть, удерживать звуки бытия: «Много ли таких дней помню я? Очень, очень мало, утро, которое представляется мне теперь, складывается из отрывочных, разновременных картин, мелькающих в моей памяти» [1, с. 280]. Автобиографический повествователь постоянно акцентирует и свою темпоральную неуверенность, осознавая невозможность соблюдения точной хронологии событий и их соотнесения с определенной временной точкой: «Не знаю точно, когда, в какое время года это случилось и сколько мне было тогда лет. Полагаю, что случилось осенью, судя по тому, что помнится, загар мальчика в зеркале был бледный...» [1, с. 286].

Эта избирательность памяти перестраивает все элементы бунинского автобиографического сюжета. Так, учеба в гимназии, которой обычно отводилось достаточно места в классических автобиографиях, у Бунина представлена фрагментарно и в особом ракурсе. Брат Георгий предлагает Алексею своего рода «гимназическую формулу»: «...я буду гимназист, буду ходить в форме, буду жить в городе, у меня будут товарищи, из которых я выберу себе верного друга... Больше всего меня ободрял и ободрял картинками этой новой жизни брат Георгий» [1, с. 304]. Однако эти планы так и не сбываются, и единственное, что остается у героя в памяти от гимназических дней, – это «странный» учитель-чудак, который протирает платком дверные ручки, прежде чем взяться за них, или нарушающие привычный ход гимназической жизни события (ответ «Я вам не мальчик» на оскорбительные слова директора). Все предлагаемые той же «гимназической программой» общие пути, универсальные векторы отбрасываются героем: таково, например, его неудавшееся членство в кружке гимназистов-дворян, когда он чувствует стыд от необходимости «поддерживать с ними какой-то особый дворянский разговор» [1, с. 336], и от пошлых намеков Лопухина на необходимость «образования» в «женском вопросе» у него дрожит все внутри. Бунин прочерчивает потенциально возможные пути своего дальнейшего развития «как все» – и с радостью констатиру-

ет, что ничего не получилось: «К счастью, Наля через несколько дней уехала... К счастью, и из кружка ничего не вышло» [1, с. 336 – 337]. Не случайно в дальнейшем тексте романа он будет завычивать все неприемлемые для него стереотипные жизненные формулы, и эти кавычки станут маркером то вежливо-дистанцированного, то недоуменно-возмущенного отношения героя к «общим путям» жизни: «деятельность» брата, «беспощадная ненависть к самодержавию», [1, с. 338], «всцело отказаться от личной жизни», «хождения в народ» [1, с. 339] и т.п. Очевидно, что бунинский повествователь в авторефлексивных фрагментах ясно декларирует, что он предпочитает случайность – закономерности, «боковые ветки» и случайные тропы, «проселки» – магистральной линии, главной прямой дороге, маленькие станции, частные события – большим городам и глобальным свершениям, фрагментарность – монолитности, прихотливую игру света и тени, вкусовые нюансы – категоричным суждениям, оценкам и выводам.

Именно с этими предпочтениями связан еще один аспект трансформации автобиографического инварианта – самой хроникальной структуры автобиографии, определяющейся формулой «детство – отрочество – юность». Эволюция бунинского Арсеньева, на первый взгляд, достаточно традиционна и укладывается в эту схему, даже в качестве подзаголовка к роману Бунин выбирает «Юность». Однако все переходы от одной стадии к другой представлены далеко не «классически» – как возрастные изменения, новый социальный статус или новый этап духовного роста – они восприняты прежде всего телесно, не случайно «благодетельный перелом» в себе повествователь сравнивает с весенним расцветом дерева, а вступление в пору юности он отмечает как предельно обострившееся чувственное восприятие: «...зрение у меня было такое, что я видел все семь звезд в Плеядах, слухом за версту слышал свист сурка в вечернем поле, пьянел, обоняя запах ландыша или старой книги» [1, с. 348].

Значимым аспектом «автобиографических формул» для Бунина становятся литературные модели, которые можно дифференцировать на модели творчества, письма и модели собственной жизни автобиографического героя. Очевидно, что в первом статусе они, как правило, отвергаются или иронически дис-

кредитируются, а во втором – вызывают комплекс сложных переживаний героя-повествователя. Толстовская модель «Детства» или ритуальная фраза литературной автобиографии «я родился тогда-то и там-то» однозначно отбрасываются юным Арсеньевым (равно как и Буниным-повествователем). Намного более сложное и противоречивое отношение к представленным в литературе «формулам жизни» автобиографического героя. Литературные модели только тогда становятся для бунинского Арсеньева собственным ориентиром, когда они не навязываются извне традицией или социальной модой (как, например, стихи Некрасова), а органически принимаются героем, совпадают с его «внутренним ладом», звучат в унисон с его восприятием мира. И это совпадение ощущается прежде всего через слово, а не на основании абстрактного сходства жизненных ситуаций: лишь завороченный волшебными звуками Пушкина, он начинает жить «по Пушкину», косить траву «по Толстому» и любить Лизу Бибикову «на поэтический старинный лад» [1, с. 382]. В этом смысле очень важным оказывается выбор текста-попутчика, автобиографические формулы которого не только не вызывают у героя-повествователя раздражения, но, напротив, становятся его собственной жизнью. Бунинский Арсеньев не идентифицирует себя ни с каким классическим героем, ощущая свою собственную ценность и уникальность, он может блаженно растворяться лишь в лирической стихии Пушкина, Жуковского, Гоголя или Фета, обостряющей восприятие героем дивной красоты окружающего мира. Наконец, важнейшими автометаописаниями у Бунина являются те, в которых повествователь мучится от невозможности адекватного самовыражения, от неспособности языка адекватно передать чувства героя: «Как же передать те чувства, с которыми смотрел я, мысленно видя там, в этой комнате, Лизу, спящую под лепет листьев» [1, с. 385]. И здесь опять же очевидно различие автобиографической языковой рефлексии Бунина и авторов модернистских автобиографий. Эти постоянные сомнения автобиографического субъекта в возможности адекватного понимания мира – и уж тем более его выражения в слове: «Что, повторяю, мы знаем, что помним – мы, с трудом вспоминающие даже вчерашний день!» [1, с. 271], «И как передать те чувства, с которыми я смотрю порой на наш родовой

герб?» [1, с. 266], этот чисто модернистский комплекс страдания от несовершенства собственных вербализаторских способностей не выливается у Бунина в «поток сознания», в бессмысленность свободного письма, как это, например, предложит потом сделать Серж Дубровский, заявив, что автофикция должна отдаться свободному «приключению языка», чтобы не исказить подлинную реальность собственного бытия. Там, где модернист Андрей Белый со своим «поэтическим косноязычием» будет приводить в соответствие реальность и язык, повествуя о невнятных и неструктурированных детских воспоминаниях коррелирующим с этой невнятностью стилем, Бунин станет постоянно терзаться попытками ясно и понятно передать неясное и непонятное, обычными «нормальными» словами передать иррациональные чувства, переполняющие героя, мучиться блаженно-горестными вопросами: что мы помним? Помнил бы я это, если бы мне об этом не сказали? Почему именно этот день первым всплывает в моей памяти? Однако мы не встретим у Бунина авторефлексивных фрагментов, корректирующих соотношение реального события прошлого и позднейшего воспоминания или объективного факта (было) и его субъективного восприятия автобиографическим субъектом (казалось). Заметим, что подобные комментарии в достаточном количестве присутствуют в черновых рукописях «Жизни Арсеньева», но исключаются автором из окончательной редакции. Анализируя соотношение рукописей «Жизни Арсеньева» с итоговым текстом, становится очевидно, что бунинская правка постоянно нацелена на те фрагменты текста, где содержатся авторские оценки, умозаключения, выводы. Большая часть текстовых сокращений в рукописи делается за счет удаления непосредственных авторских замечаний». У Бунина в «Жизни Арсеньева» не возникает вопроса о том, правильно ли он вспоминает то или иное событие, дифференциация памяти проводится им не по линии «было – казалось», «было – вспоминаю сейчас», а в аспекте разных типов апперцепции автобиографического субъекта. Повествователь Бунина понимает, что есть воспоминания о событиях жизни, навязанные извне, а есть органически пережитые, чувственно ощутимые, и его задача – их дифференцировать, отделить подлинное от мнимого, истинное от ложного, органическое от искусственного. Поэтому в начале ро-

мана постоянно происходит разграничение «я помню» – «мне рассказали» – «я вижу» – «я почувствовал» – «я заметил»: «Вот я уже не только заметил и почувствовал отца, его родное существование...» [1, с. 271], «Заметил я наконец и няньку нашу, то есть осознал присутствие ее в доме, какую-то особую близость к нашей детской...» [1, с. 272]. Так возникают важнейшие антиномии, определяющие сущность бунинской автобиографической поэтики: память – сознание, память – зрение, память – прапамять, память своя – память чужая.

Таким образом, неприятие Буниним традиционных автобиографических рецептов порождает определенный комплекс авторефлексивных фрагментов. Специфика бунинской автобиографической авторефлексии по сравнению с модернистской очевидна: при всей общности основных направлений трансформации автобиографического инварианта Бунину оказываются чужды и дистанцирование автобиографического субъекта от собственного текста (как у Набокова, демонстрирующего фиктивность, «литературность» произведения и абсолютную авторскую власть над ним), и рациональное аналитическое «разложение» реальности памяти (как у Осоргина, стремящегося представить собственные проекции в разных временах и выявить принципы соотношения и сцепления разновременных континуумов). Практически все бунинские автометаописания представляют собой вопросы, а не повествовательные комментарии: «Много ли таких дней помню я» [1, с. 280], «Думал ли я, мечтал ли о чем-нибудь определенно:» [1, с. 388], «Был ли в самом деле» [1, с. 401], «Однако что же я знаю и об этом» [1, с. 489]. Поэтому модель большинства авторефлексивных фрагментов такова: воспроизведение штампа – вопрос о возможности ему следовать – раздвижение границ в сферы внеличного бытия – пространства прапамяти: «Потом я опять пытался погрузиться в обдумывание того, с чего надо начать писать свою жизнь. Да, с чего! Все-таки надо же прежде всего сказать, если уж не о вселенной, в которой я появился в ее известный миг, то хотя бы о России» [1, с. 489]. Бунин ищет иные – не искусственные, а органические – способы расширения границ собственной памяти, определения своего места во Всебытии и создания автобиографического мифа.

Библиографический список

1. Бунин И.А. Собрание сочинений [Текст]: в 4 т. Т. 3. / Иван Алексеевич Бунин. – М.: Изд-во «Правда», 1988. – 544 с.

УДК 82-1/-9

М.А. Варзаева

Элегии и «песни» в лирике В.А. Жуковского

В лирике В. А. Жуковского элегия занимает особое и значительное место. При этом сам автор большинство элегий оставляет без жанрового определения. Но и те стихотворения, которые имеют свою жанровую номинацию, не всегда могут быть отнесены к названному жанру. В частности, речь идет о его песнях. Как справедливо отмечает Л.Г. Фризман, «многие стихи, которые современные ему поэты, несомненно, отнесли бы к элегиям, Жуковский называл песнями» [7, с. 610].

Понятие «элегии-песни» восходит, в первую очередь, к определению В.Г. Белинского: «элегия есть песня грустного содержания». По мнению критика, «элегия-песня сделалась исключительным родом лирической поэзии» [3, с. 52]. Однако в классицистической эстетике «элегия предстает по преимуществу как риторический жанр, имеющий далеко не прямые отношения с собственно лирическим родом литературы» [6, с. 103]. Не случайно, как отмечает О.В. Зырянов, «в период классицизма элегия противопоставляется роду лирическому, то есть, прежде всего, оде и песне» [6, с. 103], поэтому «почти весь XVIII век можно считать лишь периодом подготовительным, предысторией русской элегии» [5, с. 77]. Жанр песни в XVIII веке был не только популярным и самым массовым видом словесно-музыкального творчества, но и являлся «едва ли не главной сферой художественного творчества, отражавшей мысли и чаяния своего времени» [2, с. 3], то есть занимал ту нишу, в особенности во второй половине XVIII века, которую вскоре займет элегия в период романтизма, когда поэтические размышления обле-

© М.А. Варзаева, 2012

каются в лирическую форму и служат способами выражения внутреннего мира личности.

В этом отношении экспериментальный характер обнаруживают стихотворные медитации Н.М. Карамзина «Осень» и «Меланхолия», может быть, впервые в чистом виде проявляющие элегический модус художественности, а также «Элегия» («Коль надежду истребила...») Дмитриева, выдержанная в строфической форме песни-романса [6, с. 103].

В отличие от классицистической элегии, где чувства были однозначны и рационализированы, песни представляли «силу искреннего и глубокого чувства, помогали придать новую форму эмоциям человека» [8].

С приходом романтической эпохи наступает расцвет элегического жанра. Это отражается и в новом характере переживаний. Как отмечает Л.Г. Фризмэн, элегиями называют «стихотворения, выражающие тихие, нежные, умеренные чувства, как меланхолические, так и радостные, носящие интимный, исповедальный характер, воплощающие размышления о жизни и человеке, о судьбе и истине» [7, с. 8].

По мнению исследователя литературной песни Е. В. Саркисян, «примечательно, что лирическая манера повествования поэтов-сентименталистов в отдельных чертах предсказывает романтизм Жуковского. Часто сюжетное повествование о «движении» чувства песенного героя содержит ретроспективу: герой вспоминает «времена счастливы», то, каков он был «прежде». Здесь очевидна аналогия с «доминантой» лирической поэзии Жуковского: «О милый гость, святое Прежде». Герой одной из песен поэта-романтика вспоминает «минувших дней очарованье» и задает вопрос, который мог бы быть задан героями многих песен конца XVIII века: «Зачем душа в тот край стремится, Где были дни, каких уж нет?». Герой сквозь призму времени смотрит в прошлое и по контрасту с очарованьем «минувших дней» осознает безотрадность своего настоящего положения» [8].

Учитывая все вышесказанное, не удивительно, что В.Г. Белинский называет элегию «песней» (как и сам В.А. Жуковский некоторые свои элегии). Но означает ли это, что перед нами синкретичный жанр (элегия-песня), либо же речь идет о взаимозаменяемости понятий (элегия или песня), обусловленной-

терминологической неупорядоченностью в литературоведении того времени?

Подобное сближение жанров и даже возможная для поэтов и критиков замена наименования жанра, с одной стороны, указывает на генетическую связь элегии с погребальным и поминальным обрядами, то есть ее изначальную функцию «надгробной песни». Однако элегия не ограничивается темой смерти, что не позволяет считать «память жанра» единственной причиной двойственности терминологии. К тому же очевидно, что и теоретики, и практики на тот момент делали лишь первые шаги в освоении жанра и его критериев. Проблема границ лирических жанров остается актуальной и в настоящее время.

При этом авторские жанровые определения не всегда согласуются с современными трактовками жанра. В. Э. Вацуру считает, что «исключительную роль в становлении элегической школы сыграло произведение «Мечты» (первоначальное название «Отрывок. (Подражание)», перевод «Идеалов» Шиллера, 1812 г.), имеющее авторское жанровое определение «песня». Ученый отмечает, что «кульминация элегических настроений приходится на май 1806 г.: в это время пишутся «Песня» («Когда я был любим...»), «Ода Сафы к Фаону», «Идиллия (подражание Шиллеру)» (Когда она была пастушкой простой...), «Прощанье старика» (содержит вариант концепции «Отрывка», незаконченный перевод из Парни), «Вечер» [4, с. 75]. При этом многие из названных произведений Жуковского имеют конкретные жанровые определения, то есть не являются элегиями, хотя и обладают элегической окраской.

Содержание песен Жуковского, как правило, связано с утратой любви, счастья, юности («Когда я был любим...», «Мой друг, хранитель-ангел мой...», «О милый друг, теперь с тобою радость!..», «Минувших дней очарованье...» и др.). Но почему именно «Мечты» В.А. Жуковского В.Э. Вацуру считает ключевым в становлении элегического жанра? Как объясняет сам исследователь, именно «в «Мечтах» духовный мир «элегического героя» обрел динамичность и язык. Он заговорил — от себя и о себе. Монолог, лирическое излияние выдвинулись на центральное место» [4, с. 77].

По мнению В.Э.Вацуру, впервые «мечту», «фантазию»

утвердил Карамзин «как особую ценностную величину, противопоставленную несовершенствам реального — в том числе и социального — мира» (элегии-послания Карамзина) [4, с. 79]. Но именно Жуковский закрепил за элегическим субъектом атрибут «мечтательства». Вацуро пишет, что «еще в 1814 г. «мечта» определяется как «привидение, призрак: пустое, ложное явление, обманчивое видение и как «тщетная мысль, пустое воображение» [4, с. 77].

«Мечты» Жуковского отличает эмоциональная, предельно индивидуализированная рефлексия героя. Для песен поэтов-сентименталистов (М.Н. Муравьев, Н.М. Карамзин, Н.А. Нелединский-Мелецкий, И.И. Дмитриев и др.) это было не характерно. Тонкая «чувствительность» героев, зачастую, была опосредована авторским словом (например, «Стонет сизый голубочек» И.И. Дмитриева). Лишь в лирическом творчестве Карамзина произошло формирование одной из важнейших предпосылок описания «смешанных эмоций» (которые становятся неотъемлемой характеристикой элегии в период расцвета жанра), — появилась первая формулировка промежуточного состояния между радостью и грустью — меланхолия. В своей одноименной элегии «Меланхолия» Н.М. Карамзин создает некую модель выхода из состояния несчастья, не обращаясь к единичному опыту. Это скорее универсальный совет, нежели эмоциональное состояние конкретного элегического героя, хотя здесь и представлены чувства в их неповторимом соединении («Несчастливых счастье и сладость огорченных!»). В любом случае герой отрешен в эмоциональном плане от настоящего, сосредоточен на своих переживаниях.

В «Мечтах» В.А. Жуковского меланхолия элегического героя обусловлена утратой «весёлых юношеских дней», способности творить и вдыхать жизнь во всё, как «древле рук своих созданье боготворил Пигмалион» и «мертвый был одушевлен».

Стихотворение открывает ряд риторических вопросов:

Зачем так рано изменила?

С мечтами, радостью, тоской

Куда полет свой устремила?

Неумолимая, стой!

О дней моих весна золотая...

Постой... тебе возврата нет... [1, с. 212].

Герой Жуковского с первых строк осознает безвозвратность юности, которая уносит с собой и многие другие составляющие «весёлых юношеских дней». На смену былой «мечты, радости, тоски» приходит «истина унылая», «призраки прежней красоты» (*Счастье* «сокрылось украдкой», *Знание* «ушло изменой», *Истина* «сомненья тучей обложила», «прелестный цвет *Любви* увял», «едва *Надежды* лишь сияло светило»).

При этом элегический герой испытывает «смешанные эмоции»: он не только сокрушается о былом счастье, но чувствует утешение в том, что его верными «проводящими до могилы» останутся *Дружба* и *Труд* (то есть творчество),

Кому святая власть дана

Всегда творить не разрушая,

Мирить печального с судьбой

И, силу в сердце водворяя,

Беречь в нем ясность и покой [1, с. 215].

Этими строками и завершаются «Мечты» Жуковского.

Таким образом, сложность и неоднозначность элегического переживания отличает элегию-песню от собственно лирической песни. Песня, которая бытовала во второй половине XVIII века, была в большой степени ориентирована на фольклорную лирику. Хотя элегия также почерпнула немало элементов стихового и образного строя, изобразительных средств из фольклора, она отличалась особенностью выражения чувств героя. В отличие от собственно лирической песни, в элегии на первый план выходит «внутреннее пространство» героя, его «смешанные эмоции». При этом перед нами индивидуальное страдание героя, его рефлексия, как правило, связанная с мысленной ретроспективой. Но внешние обстоятельства остаются за пределами элегии. Это ретроспектива эмоций, их противоречивое соединение в сознании героя (прошлого счастья и настоящей печали с недолговечной перспективой счастья, основанной на поддержке друзей и творческом вдохновении).

Библиографический список

1. Жуковский, В.А. Мечты [Текст] / В.А. Жуковский // Жуковский, В.А. Полн. собр. соч. и писем: в 20 т. — Т. 1. — М., 1999. — С. 212–215.

2. Автухович, Т.Е. Стихотворения Феофана Прокоповича [Текст] / Т.Е. Автухович // Вестник БГУ им. В.И. Ленина. Сер. IV: Филология, журналистика, педагогика, психология. – Минск, 1979. – С. 2–39.

3. Белинский, В.Г. Разделение поэзии на роды и виды [Текст] / В.Г. Белинский // Белинский, В.Г. Собр. соч.: в 3 т. – Т. 2. – М., 1948. – С. 5–67.

4. Вацуро, В.Э. Лирика пушкинской поры [Текст]. – СПб., 1994. – 241 с.

5. Григорьян, К.Н. Пушкинская элегия (Национальные истоки, предшественники, эволюция) [Текст]. – Л., 1990. – 257 с.

6. Зырянов, О.В. Эволюция жанрового сознания русской лирики: феноменологический аспект [Текст]. – Екатеринбург, 2003. – 548 с.

7. Русская элегия XVIII – начала XX века [Текст]: сборник. – Л., 1991. – 640 с.

8. Саркисян, Е. В. Русская литературная песня второй половины XVIII века в контексте жанров лирической поэзии: идиллия, элегия, романс, ода: автореф. дис. ... канд. филол. наук (10.01.01) / Е.В. Саркисян. – Нижний Новгород, 1995 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/russkaya-literaturnaya-pesnya-vtoroi-poloviny-khvhii-veka-v-kontekste-zhanrov-liricheskoi-po>.

УДК 82-1/-9

Л.А.Гаврилова

Проблема читателя в «Дневнике писателя» Ф.М. Достоевского (на основе выпусков 1876 года)

Фёдор Михайлович Достоевский всегда был нацелен на максимально эффективный диалог с аудиторией. Задумав работу в симбиотическом жанре «публичного дневника», он поставил перед собой цель максимально выразиться одновременно и как литератор, и как журналист. *«Предпринимая своё издание, Фе-*

© Л.А. Гаврилова, 2012

дор Михайлович учитывал, видимо, ту роль, которую играл журнал. Он был составной частью домашней библиотеки, бережно переплетался, занимал место в книжном шкафу, перечитывался» [10; 30]. С этой целью Достоевский в «Дневнике писателя» применяет два типа стратегий: «для себя» («каприза» и «самокопания») и «для читателя» (искренности, фактичности, образной убедительности и занимательной болтовни). Реализуются же они достаточно оригинально, как, впрочем, и строится сам «Дневник писателя».

Цель исследования:

Подчеркнув особую значимость рецептивного аспекта «Дневника писателя» Ф.М. Достоевского, показать его реализацию в структуре «лиц» читателей и особенности реализации в «Дневнике писателя» автокоммуникации.

Задачи исследования:

1. Показать особенность «Дневника писателя» в аспекте взаимоотношений автора с читателем.

2. Выявить «лица» внешних и внутренних читателей «Дневника писателя».

3. Обозначить специфику «Я» как читателя «Дневника писателя».

Прежде всего, следует сказать, что «всё творчество Достоевского, начиная с «Бедных людей», пронизано полемикой – со своими литературными предшественниками (Гоголем, прежде всего), с господствующими в обществе представлениями о путях развития России, со спорами о сущности и назначении человека в окружающем его мире, а иногда и с самим собой» [10, с. 32]. «Дневник писателя» (далее – «Д.п.» - прим. автора), венчающий творчество Достоевского, стал своего рода вершиной этой полемичности, при помощи художественности выведенной из конкретного факта на уровень общечеловеческий и вневременной.

Задумывая периодическое издание (название «Д.п.» появилось позже), Достоевский рассчитывал на его популярность, иначе говоря, на внешнюю диалогичность. В 1869 г. он писал С.А. Ивановой-Хмыровой: *«...у меня в голове две мысли, два издания: одна – требующая всего моего труда, т. е. которая уже не даст мне заниматься, например, романом, но которая может дать деньги очень порядочные (для меня это без сомне-*

ния). Другая же мысль, почти компилятивная, работа почти только механическая, это одна ежегодная, огромная и полезная, и необходимая настольная книга, листов в шестьдесят печатных, мелкой печати, которая должна разойтись непременно в большом количестве экземпляров и появляться каждый год в январе месяце» [2, с. 11] Определившись с типом издания, Достоевский отмечал: «Это будет дневник в буквальном смысле этого слова, отчёт о действительно выжитых в каждый день, месяц впечатлениях, отчёт о виденном, слышанном и прочитанном. Сюда, конечно, могут войти рассказы и повести, но преимущественно о событиях действительных» [3, с. 219].

«Уже на подступах к "Д.п.", в записных тетрадах, Достоевский испытывал различные варианты субъектного оформления своей идейно-публицистической программы. Здесь выделяется несколько таких позиций. Первая – исповедующий и пророчащий публицист <...> В других случаях это автор-художник, беседующий с вымышленным героем так, как будто перед ним реальный оппонент, Михайловский или Буренин. <...> В тех же случаях, когда формулируются заветные философские идеи, используется обобщенное "я"» [9, с. 93]. Иначе говоря, Достоевский задумал создать своеобразный форум, площадку, на которой прозвучали бы и вступили в диалог «голоса времени». Как пишет исследователь Ф. А. Ермошин, «коммуникативные цели «Дневника» достигались путем предоставления «трибуны» не столько потенциальным «друзьям», сколько, в первую очередь, предполагаемым «врагам». Истина, по мысли Достоевского, рождалась не только в диалоге, но и в споре. Спор с аудиторией являлся одновременно жанрообразующим началом, одной из важных тем, и в случае с фиктивными «разгневанными» или полубезумными читателями провокацией настоящего «разговора» при помощи устной беседы или писем. А это, в свою очередь, нередко становилось материалом для следующих выпусков журнала». [6, с. 23]

Как отмечает Д. С. Лихачёв, на страницах «Д.п.» наблюдается «сосуществование разных повествовательных голосов» [7, с. 67]: факт в полемике чрезвычайно важен, а каждый голос, цитата – и есть факт. Иначе говоря, в «Д.п.» происходит диалог разных голосов – в этом его внутренняя диалогичность. Среди

«голосов» «со стороны Достоевского» «трудно отделить хроникёра, повествователя, от автора». А вот в роли оппонентов выступают как реальные люди, так и «полуреальные» и даже вообще нереальные, обобщённые, вымышленные (*подробнее – см. ниже*). Объясняется это присущим Достоевскому «демократизмом убеждений», продиктованным христианским смирением. Исследователь В. В. Щурова по этому поводу пишет так: «...специфика публицистических высказываний писателя заключается в том, что, предсказывая дальнейший ход российской и мировой истории, Достоевский менее всего рассматривал себя как прорицателя» [10, с. 52].

Теперь обратимся к вопросу о «лицах» читателей. Поскольку «Д.п.» насквозь диалогичен, «читательский диапазон» оказывается очень широким. Классифицировать читателей можно по-разному. К примеру, исследователь Ф. А. Ермошин выделяет две группы - оппоненты и реципиенты, причём обе в свою очередь делятся на реальных и идеальных [6].

В данном исследовании типология читателей «Дневника писателя» строится на принципе присутствия-неприсутствия их в тексте. Под внешними читателями будем понимать читателей, не попавших на страницы «Д.п.», т. е. не упомянутых в нём, но подразумеваемых. Под внутренними, соответственно, тех, кто читал, читает или будет читать «Д.п.» и при этом упоминается или присутствует в тексте.

Внешние читатели – аудитория Достоевского, «собранная» им как писателем и журналистом за все годы творчества. При этом, по замыслу Достоевского, она, «читающая аудитория» должна была быть максимально широкой: он хотел говорить со всеми, кого волнует политическая ситуация в России и возможные перспективы её развития. «Нужно было жить в России этих смутных годов, чтобы понять влияние, какое он имел... Литературное и артистическое обаяние Тургенева подверглось совершенно несправедливому затмению, философское влияние Толстого действовало только на умы. Достоевский овладевал сердца» [4, с. 152] «В своей статье «Редакционный архив «Дневника писателя» (1876 – 1877)» И.Л. Волгин приводит интересные данные: в 1877 году «Дневник» распространялся по подписке в 660 населённых пунктах. Его получали как частные лица,

так и библиотеки (74 экз.), различные учреждения (69 экз.), учебные заведения (18 экз.). В двух столицах «Дневник» насчитывает 478 подписчиков, в провинции – 1542 читателя. К этому числу следует прибавить, считает Волгин, ещё около 1000 – 1200 экземпляров розницы. «Дневник» выписывали в Мценске, Лебедяни, Ливнах, Торжке, Каховке. Исследователь резонно считает, что «Дневник» был изданием общенациональным. Кто выписывал «Дневник писателя»? Если судить по скрупулёзным расчётам с подписчиками, осуществлённым А.Г. Достоевской после смерти мужа, то видно, что в 1881 году среди подписчиков преобладала мелкая и средняя интеллигенция – учителя, судебские работники, военные, чиновники, врачи, инженеры, студенты, лица духовного звания. Речь в данном случае идёт о подписчиках, но, видимо, и приобретавшие издания в розницу, и другие возможные категории читателей (например, члены семей) принадлежали к тому же кругу лиц». [10; 73-74].

В плане выявления специфики рецептивного аспекта «Д.п.» особый интерес представляют внутренние читатели.

В их роли выступают:

- реальные люди, например, адвокат Спасович («*Речь господина Спасовича*», «Д.п.» за 1876 г. [1, с. 294]) или критик Авсеенко («*Культурные типики, повредившиеся люди*», «Д.п.» за 1876 г. [1; 278]),

- «полуреальные»: например, парадоксалист («*Парадоксалист*», «Д.п.» за 1876 г. [1, с. 297]),

- нереальные, обобщённые, например, автор «записочки» о задуманном им самоубийстве («*Вместо предисловия. О Большой и Малой медведицах, о молитве великого Гёте и вообще о дурных привычках*», «Д.п.» за 1876 г. [1, с. 166])

Диалог с внутренними читателями идёт как непосредственно (с парадоксалистом), так и – в большинстве случаев – опосредованно, т.е. посредством цитирования фрагментов медиаматериалов («*Много ли у нас найдётся людей, которые теряют сон в заботах о своей родине?*» - прибавляет к этому «*Новое время*» («*О Юрие Самарине*», «Д.п.» за 1876 г. [1, с. 274]), в том числе – из предыдущих выпусков «Д.п.», писем, «записочек» («*...не слышали ли вы про такие записочки: «Милый папаша, мне двадцать три года, а я ещё ничего не сделал; убеждён-*

ный, что из меня ничего не выйдет, я решился покончить с жизнью...» («Вместо предисловия. О Большой и Малой медведицах, о молитве великого Гёте и вообще о дурных привычках», «Д.п.» за 1876 г. [1, с. 166])).

Все эти «странные» («полуреальные» и нереальные) читатели, действующие на страницах «Д.п.», тесно связаны ещё с одним аспектом этого труда – общению авторского «Я» с самим собой – автокоммуникации. (Термин введен Ю. М. Лотманом в работе "О двух моделях коммуникации в системе культуры" (1973) в рамках бинарной оппозиции коммуникации и А. как двух возможных вариантов направленной передачи сообщения. Если коммуникация реализует себя в структуре "Он-я" (эквивалентно "Я-он"), то А. — в структуре "Я-Я" [8]) («В «Дневнике» «Я» присутствует в трёх лицах: «Я» - предмет описания, реальная жизнь (т.е., моё отношение к этой жизни), «Я» как автор, как творец, как субъект высказывания и «Я» как читатель. Эти три круга «Я» и определяют в конечном счёте антропологию «Дневника писателя» как своеобразного личного переживания, адресованного широкой аудитории.» [10, с. 49]) Это, второе, диалоговое, «Я» тоже относится к разряду внутренних читателей «Д.п.». В чём же его специфика?

По мысли исследователя В.В. Щуровой, «в сущности, все антропологические интересы Достоевского можно выявить на пяти взаимоисключающих уровнях: 1) Человек и Бог; 2) Человек и Вселенная; 3) Человек и окружающее его общество; 4) Человек и его «ближний круг»; 5) Человек во взаимоотношениях с самим собой. Причём последний уровень выглядит в произведениях Достоевского определяющим» [10, с. 52]. Исходя из этой концепции, «Дневник писателя» стал трудом всей жизни Достоевского, его вершиной, что, собственно, так и было: «Д.п.» заканчивается жизнь писателя в 1881 году. При том, что труд этот был в основе публицистическим, т.е. ориентированным «во вне», коммуникация «Я» - «Я» здесь по концепции творчества Достоевского оказывается наиважнейшей.

«Я» как читатель в «Д.п.» «проявляется»:

1) как действующее лицо, рассказчик. При этом читает он разные тексты:

а) свой «Д.п.»: *«Но это трудно, и я вижу, что я не мастер писать предисловия» («Вместо предисловия. О Большой и Малой медведицах, о молитве великого Гёте и вообще о дурных привычках», «Д.п.» за 1876 г. [1, с. 168]);*

б) чужие газетно-журнальные материалы: *«Я взял на днях один номер «Петербургской газеты» и в нём прочёл корреспонденцию из Москвы о скандалах на праздниках в дворянском собрании, в артистическом кружке, в театре в маскараде и проч.» («Ёлка в клубе художников. Дети мыслящие и дети облегчаемые. «Обжорливая младость». Вуйки. Толкающиеся подростки. Поторопившийся московский капитан», «Д.п.» за 1876 г. [1, с. 172]);*

в) чужие художественные тексты: *««Что устрицы, пришли? О радость! Летит обжорливая младость глотать...» Вот эта-то «обжорливая младость» (единственный дрянной стих у Пушкина потому, что высказан совсем без иронии, а почти с похвалой) – вот эта-то обжорливая младость из чего-нибудь да делается же?» («Ёлка в клубе художников. Дети мыслящие и дети облегчаемые. «Обжорливая младость». Вуйки. Толкающиеся подростки. Поторопившийся московский капитан.», «Д.п.» за 1876 г. [1, с. 171]) и т. д.*

2) как «скрытое» лицо, в авторских интенциях непосредственно к себе: *«И зачем же я сочинил такую историю, так не идущую в обыкновенный разумный дневник, да ещё писателя?» («Мальчик у Христа на ёлке», «Д.п.» за 1876 г. [1, с. 179]); «Действительно, всего вернее объяснить несколько подобных и в самом деле происшедших случаев единственно трусостью юношей перед чем-нибудь грозящим или неприятным; но странная, однако, точка зрения на предмет, и наблюдение это по меньшей мере оригинально. Вношу его для памяти» («Колония малолетних преступников. Мрачные особи людей. Переделка порочных душ в непорочные. Средства к тому, признанные наилучшими. Маленькие и дерзкие друзья человечества», «Д.п.» за 1876 г. [1, с. 184])*

Особенно же интересны варианты «проявления» «Я»-читателя в их своеобразных «пересечениях» с другими читателями. Эти «пересечения» двух типов:

а) «Я»-читатель «по умолчанию» объединяет себя с другими внутренними читателями: *«В газетах все недавно прочли*

об убийстве мещанки Перовой и об самоубийстве её убийцы...» («Будущий роман. Опять «случайное семейство», «Д.п.» за 1876 г. [1, с. 169])

б) К «Я»-читателю и другим читателям отнесены авторские высказывания-размышления, сомнения, вопросы и т.д.:

- акцент на себе: *«И странно: отчего это, ещё с самого моего детства, и во всю мою жизнь, чуть только я попадал в большое праздничное собрание русских людей, тотчас всегда мне начинало казаться, что это они только так, а вдруг возмут, встанут и сделают дебош, совсем как у себя дома» («Ёлка в клубе художников. Дети мыслящие и дети облегчаемые. «Обжорливая младость». Вуйки. Толкающиеся подростки. Поторопившийся московский капитан», «Д.п.» за 1876 г. [1, с. 172]); «По возможности буду следовать в «Дневнике» моём этой премудрой пословице, хотя, впрочем, и не желал бы связывать себя заранее обещаниями» («Одно слово по поводу моей биографии», «Д.п.» за 1876 г. [1, с. 202]).*

- акцент на читателе: *«Впрочем, всё это пустяки, а занимателен для меня лишь вопрос: хорошо или не хорошо, что я всем угодил? Дурной или хороший это признак? Может быть ведь и дурной? А впрочем, нет, зачем же, пусть лучше это будет хороший, а не дурной признак, на том и остановлюсь» («О том, что все мы хорошие люди. Сходство русского общества с маршалом Мак-Магоном», «Д.п.» за 1876 г., [1, с. 203]).*

(В художественных текстах «Д.п.» это «пересечение» усложняется: «Я»-читателя «Д.п.» «пересекается» с «Я»-читателя художественного произведения (своего рода художественно опосредованная, внутренняя автокоммуникация). Это происходит посредством локального включения несобственно прямой речи: *«Он несколько раз с утра подходил к нарам, где на тонкой, как блин, подстилке и на каком-то узле под головой вместо подушки лежала больная мать его. Как она здесь очутилась? Должно быть, приехала со своим мальчиком из чужого города и вдруг захворала. («Мальчик у Христа на ёлке», «Д.п.» за 1876 г. [1, с. 176])*

Такое «пересечение» «Я»-читателя с другими внутренними читателями объясняется, во-первых, именно публичной задачей написания «Д.п.» (автор размышляет вслух, публично,

говоря и с собой, и с другими читателями), во-вторых, посредством «подключения» к размышлению вслух, на бумаге, других читателей, он придаёт дополнительный вес своим мыслям, своего рода апробирует эти мысли на других читателях. То есть, другие читатели в таких размышлениях (коммуникации «Я»-автор – «Я»-читатель) становятся посредниками, необходимыми для понимания себя, мира, процессов в нём и т.д. Связано это и с мировоззрением писателя, с его оценкой своей роли как писателя в общественном процессе. Достоевский не ставит себя выше читателя: он такой же «участник жизни», как и остальные, столь же страдающий за судьбу Отечества, столь же достойный сострадания со стороны общества. Его боль за Россию обращена и к читателям, и к себе («Я»-читателю).

Подводя итог, следует сказать следующее.

«Д.п.» стал одновременно и предметом, и полем для диалога с читателем (т. е. отличается внутренней диалогичностью) по двум причинам: сугубо материальной, для привлечения дополнительных читателей (внешняя диалогичность), и духовно-идейной, творчески концептуальной (внутренняя диалогичность).

«Лица» внешних и внутренних читателей «Д.п.» схожи: это мелкая и средняя интеллигенция – учителя, судейские работники, военные, чиновники, врачи, инженеры, студенты, лица духовного звания. Однако, вводя группы «полуреальных» и нереальных читателей, Достоевский применяет типизацию, выводя разговор от частного уровня на уровень обобщённый, масштабный для времени и страны.

Особая роль среди внутренних читателей «Д.п.» отводится «Я»-читателю, активизирующемуся в процессе автокоммуникации. «Я»-читатель «проявляется» как действующее лицо, рассказчик, читающий разные тексты (свой «Д.п.», чужие газетно-журнальные материалы, чужие художественные тексты), и как «скрытое» лицо, в авторских интенциях непосредственно к себе. «Я»-читатель «проявляется» и в своеобразных «пересечениях» с другими читателями, а именно: когда он «по умолчанию» объединяет себя с другими внутренними читателями и когда одновременно к «Я»-читателю и другим читателям отнесены авторские высказывания-размышления, сомнения, вопросы и т.д.

Специфика автокоммуникации в «Д.п.» в том, что она осуществляется при одновременном обращении к посреднику, другому читателю, выступающему в роли непредвзятого наблюдателя-критика, на котором проходит публичная проверка движения авторской мысли. При этом читатель имеет полную возможность делать относительно сказанного собственные выводы.

Библиографический список

1. Достоевский, Ф. М. Собрание сочинений: в 9 т. Т. 9 в 2 кн. Кн. 1. : Дневник писателя [Текст] / Ф. М. Достоевский. – М. : ООО «Изд-во Астрель»: ООО «Изд-во АСТ», 2004. – 603 с.
2. Достоевский, Ф. М. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 29. Кн. 1 [Текст] / Ф.М. Достоевский.- Л.: Наука, 1981.
3. Достоевский Ф. М. в воспоминаниях современников : в 2-х т. Т. 2. [Текст]. – М. : Худож. лит. , 1990. – 623 с.
4. Волгин, И. Л. Редакционный архив «Дневника писателя» (1876-1877) / И.Л. Волгин // Русская литература.- 1974. - №1. – С. 150-161.
5. Гачев, Г. Д. Исповедь, проповедь, газета и роман. (О жанре «Дневника писателя» Ф. М. Достоевского) / Г. Д. Гачев // Достоевский и мировая культура. [Текст] - СПб., 1993. -№ 1, ч. 1. - С. 7-13.
6. Ермошин, Ф.А. Автор и читатель в публицистике Достоевского 70-х гг. XIX в.: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 [Текст]. - М., 2009. – 263 с.
7. Лихачев, Д.С. О филологии [Текст] / Д.С. Лихачев. Предисл. Л. А. Дмитриева. - М.: Высш. школа, 1989. - 208 с. (Классика литературной науки).
8. Лотман, Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры // "Труды по знаковым системам. — Вып. VI. Уч. зап. Тарт. ун-та. — Вып. 308. — Тарту, 1973.
9. Портнова, Н.А. К проблеме парадоксальности стиля Достоевского («Бобок») // Достоевский: материалы и исследования. Вып. 7. - Л., 1987. - С. 93.
10. Щурова, В.В.. "Дневник писателя" Ф.М. Достоевского: типология, жанр, антропология: дисс... канд. филол. наук : 10.01.10 [Текст]. - Воронеж, 2005. - 167 с.

М.Ю. Егоров

Характер диалогической реализации уровня повествования в прозе Саши Соколова

В центральном для творчества романе Саши Соколова романе «Школа для дураков» повествование построено на постоянном диалоге рассказчика с самим собой, точнее, на диалоге двух половинок его шизофренически раздвоенной личности (за исключением главы второй “Теперь. Рассказы, написанные на веранде”, которая представляет собой серию коротких рассказов от лица персонажей, живущих в той же пригородной зоне, что и главный герой романа). Диалогичность, тем более в том виде, в каком она представлена в «Школе для дураков», прямо заявляет о метаповествовательности, о демонстрации построения произведения на основе его непосредственного продуцирования. В чем функции пронизывающих роман диалогов?

Часто один из двух голосов в раздвоенном сознании рассказчика требует дополнительных подробностей о рассказываемом событии: “Пожалуйста, дай перечисление кораблей речного реестра, а точнее - расскажи теперь о нас, сидящих. Сейчас я не помню большинства фамилий, но я помню, что среди нас был, например, мальчик, который на спор мог съесть несколько мух подряд...” (с.182; здесь и далее роман Саши Соколова «Школа для дураков» цитируется по [5]).

Они могут поправлять друг друга, спорят, иногда указывая на ложность повествуемого. “Знаешь, перед тем, как уйти, я обычно гладил ее (Веты Аркадьевны Акатовой – М.Е.) простую собаку... Это ерунда, зачем ты придумываешь всю эту ерунду, наша учительница Вета Аркадьевна никогда не выходила на твой зов, и ты ни разу не был у нее в мансарде – ни днем, ни ночью” (с.79). Или обратная ситуация, при которой один из них может не знать о чем-то, о чем известно другому: “...советовал мне доктор Заузе. Когда нас выписывали о т т у д а (разрядка

Саши Соколова – М.Е.) он советовал: если вы заметите, что тот, кого вы называете он ...” и т.д. (с.79).

Возможна и ситуация совета: “...Ну, назови его (пруд – М.Е.) околостанционным, разве в этом дело. Хорошо, тогда я так и начну: там на околостанционном пруду” (с.11).

Одна половина претерпевает оскорбления от другой: “...не приставай, ты дурак, ты больной человек, я не хочу тебя знать...” (с.55).

Угрозы также входят в арсенал этого общения: “...я приду к той женщине и скажу о тебе всю правду, я скажу ей, что тебе вовсе не столько-то лет, как ты утверждаешь, а столько-то, и что ты учишься в школе для дураков не по собственному желанию, а потому, что в нормальную школу тебя не приняли...” (с.56).

Несомненно, присутствуют и “нейтральные” разговоры: “Оглянись и признайся: плохо или хорошо было вечером, в сером свете, въезжать в рощу на велосипеде? Хорошо. Потому что велосипед - это всегда хорошо, в любую погоду, в любом возрасте” (с.12).

В то же время большая часть текста состоит, как уже отмечали исследователи (см. например [6]), из двух длинных диалогов, переходящих из одной главы в другую, хитроумно переплетающихся и содержащих внутри себя разветвленные эпизоды. Первым из них на страницах «Школы для дураков» появляется диалог между восставшим из мертвых Норвеговым и «мальчиком». (Возьмем это слово в кавычки, потому что его действительный статус сомнителен. С одной стороны, герой рассказывает о своей учебе в школе. С другой, повествование и здесь не способно дать четкого ответа на вопрос, учится ли герой до сих пор или давно школу закончил). Предметом этого диалога являются, с одной стороны, стремления Павла Петровича выяснить историю своей смерти, события, которые к ней привели, а с другой – попытки Ученика узнать о природе сексуальных отношений.

Второй по времени своего появления продолжительный диалог происходит между мальчиком и академиком Акатовым, отцом учителя биологии в «школе для дураков» Веты Аркадьевны, в которую влюблен Ученик – главный герой

романа. В этом случае «мальчик» просит руки своей возлюбленной, разрешения жениться.

Кроме того, нельзя не отметить и непосредственное введение в текст «Школы для дураков» рода литературы, целиком построенного на диалогах персонажей, - драмы. Мы имеем в виду эпизод на узловой станции из первой главы «Нимфея» с превращением железнодорожных рабочих в японцев (с.43-45). Например: «Ф. Муромцев: ну вот, разобрались. Как вы говорите: холодный чистый снег зимой? С.Николаев: зимой. Ф. Муромцев: это уж точно, Цунео Данилович, у нас зимой всегда снегу хватает, в январе не меньше девяти сяку, а в конце сезона на два дзе тянет. Ц. Николаев: два не два, а полтора-то уж точно будет. Ф. Муромцев: чего там полтора, Цунео-сан, когда два сплошь да рядом» (с.44). Интересно, что, как отмечает исследователь театра П.Пави в «Словаре театра», «в случае диалога достигается наиболее сильный эффект реальности, поскольку зритель воспринимает происходящее как привычную форму общения между людьми» [4. С.75]. В данном случае драматический диалог используется совершенно в ином, противоположном смысле, нежели в общепринятом, предложенном П.Пави. Во-первых, своим появлением в рамках эпического произведения он уже разрушает его привычный ход. Во-вторых, перед нами случай двойничества персонажей, когда железнодорожный рабочий Ф.Муромцев превращается в Ф.Муромца, а С.Николаев – в Ц.Накамуру, т.е. события, которые с обыденными фактами жизни, с «реальностью» соотносятся негативно. Действительно, весьма затруднительно представить себе этот эпизод адекватно полно поставленным на сцене.

Следует также указать на использование и функционирование диалога в других плоскостях. Мы имеем в виду использование в тексте «Школы для дураков» цитат и аллюзий, жанровые наложения, монтажные стыковки текстовых фрагментов, о чем подробно будет говориться в других частях исследования.

«Школу для дураков» можно назвать полидиалогическим, полифоническим романом. В сжатом виде, по определению М.М.Бахтина, это такой текст, в котором «сознание героя дано как другое, чужое сознание, но в то же время оно не опредмечивается, не закрывается, не становится

простым объектом авторского сознания». Таким образом, в полифоническом тексте слово героя о себе самом и о мире так же полновесно, как обычное авторское слово. Голос героя строится так, как строится голос автора в неполифоническом тексте, слово персонажа «звучит как бы рядом с авторским словом и особым образом сочетается с авторским голосом и с полноценными голосами других героев» [2. С.7].

С чем связано привлечение Сашей Соколовым данного приема в «Школе для дураков»? Вероятно, это можно объяснить ярко выраженным в романе ощущением кризисности процесса получения достоверной и проверяемой информации. А это существенно увязано с господствующим в нем представлением о «крахе» детерминизма, линейности, последовательности и, естественно, историзма в объяснении явлений культуры и, шире, жизни. Такую ситуацию легко сравнить с постмодернистской «природой человеческого непонимания», которая отказывает исследователю в праве «проникновения» в текст, «овладения» им, поскольку анализ, отношение, подход и т. п. к поиску «смысла» невозможен из-за принципиальной «эпистемологической неуверенности» современного знания. Помочь здесь может диалог, представляющий собой соединенность в бесконечном смысловом пространстве разных сознаний и точек зрения.

Собственно, понимание диалога у Бахтина связано с представлением о содержательно-структурной организации текста, романного пространства. Диалог - по Бахтину - возникает там, где есть точка зрения, идеология понимания и отношения, диалог предполагает процесс взаимного сосуществования смыслов. «Быть, - писал он, - значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается. Поэтому диалог, в сущности, не может и не должен кончиться» [1. С.434].

Бахтин в теории диалога дал как бы предельное понимание нарратива, повествования через субъективное сознание. В определенном плане идеи бахтинского диалога находятся не так далеко от «смерти автора» у постмодернистов, поскольку завершенные и независимые (самодостаточные) сознания персонажей как бы уже и не нуждаются в направляющем участии их творца. Равноправные и самодостаточные сознания, вступающие друг с другом в диалог – это, собственно, и есть момент исчезновения

авторитетов, “смерти автора”. Автор, по Бахтину, уже не детерминирует сознание и развитие сознаний героев, он равен им, он рядом с ними. Саша Соколов же пародирует эту ситуацию, переводя ее, показывая моменты, когда “автор” вынужден становиться “ниже” персонажа, советоваться с персонажем, подыгрывать ему: “(“Автор”, обращаясь к персонажу:) Ученик такой-то, мне чрезвычайно приятна ваша высокая оценка моей скромной работы, знаете, я последнее время немало стараюсь, пишу по несколько часов в день, а в остальные часы - то есть, когда не пишу - размышляю о том, как бы получше написать завтра, как бы написать так, чтобы понравилось... в первую очередь, естественно, вам, героям книги...” (с.176).

Диалог Бахтина часто рассматривается как предполагающий свободное взаимодействие равнозначных и равноценных сознаний, точек зрения, равновеликих смыслов. И с этой точки зрения диалог Бахтина – это доведенный до степени предельной логической отчетливости способ мышления, столкновение определившихся и самодостаточных суждений о бытии, это диалог предельно индивидуализированных сознаний (см. например [3]). В случае «Школы для дураков» эти постулаты также подвергаются доведению до логического предела, до абсурда. Так, реплики диалогов подчас затруднительно различить стилистически (особенно это касается искаженных словоформ и синтаксических оборотов), так что только голос мальчика определяет манеру других персонажей (см. [6]). Говорить же о логичности в случае с рассказчиком в «Школе для дураков» – слабоумным «мальчиком» затруднительно (скорее – об ассоциативности).

Библиографический список

1. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского [Текст] / М.М.Бахтин. - М., 1972.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М.Бахтин. - М., 1979.
3. Кристева, Ю. Бахтин, слово, диалог, роман [Текст] / Ю.Кристева // Вестник МГУ. Сер.9. Филология. - 1995. - №1.
4. Пави, П. Словарь театра [Текст] / П.Пави. - М., 1991.
5. Соколов, С. Школа для дураков. Между собакой и волком [Текст] / С.Соколов. – М., 1990.

6. Johnson D.Barton. A structural analysis of Sasa Sokolov “School for Fools”: A paradigmatic novel [Text] / D.Barton Johnson // Fiction and drama in eastern and southeastern Europe. – Columbus, Ohio, 1980.

УДК 82-32

Е.В. Зеленкова

Роль пейзажа в рассказе М. Горького «На плотях»

Характеризуя творчество М. Горького 90-х годов, В.С. Касторский и С.Д. Балухатый пишут: «Общим для ранних произведений Горького («Девушка и Смерть», «Песня о Соколе», «Старуха Изергиль», «Макар Чудра», «О чиже, который лгал, и о дятле — любителе истины», «О маленькой фее и молодом чабане») является воспевание сильной воли и страстного стремления к свободе, противопоставленных обывательской морали, рабьей «философии» мещанства, с его инертностью, пошлостью, трусостью, боязнью нового» [2, с. 227]. Отсюда следует исключительная роль пейзажа в ранних произведениях автора: герой-романтик, будучи не понятым обществом, находит равное себе начало только лишь в общении с природой, стихией. Пейзаж призван продемонстрировать неоднозначность характера героя, олицетворить его мысли и чувства. Для подтверждения этих слов традиционно приводят образ моря, степи. Данные примеры давно стали хрестоматийными, в то время как не меньшее значение в творчестве Горького играет образ реки. Проследим, как реализует автор его смысловой потенциал в рассказе «На плотях», «превосходном», «образцовом», в котором «виден художник, прошедший очень хорошую школу» [1, с.589].

Композиционно рассказ делится на две части. Первая начинается с небольшой, но очень символической пейзажной зарисовки: «Грузные тучи медленно ползут над сонной рекой; кажется, что они спускаются все ниже и ниже; кажется, что вдали их серые лохмотья коснулись поверхности быстрых и мутных весенних волн, и там, где они коснулись воды, — встала до не-

бес непроницаемая стена облаков, заградившая собою течение реки и путь плотам» [1, с.61]. Картина выглядит зловеще, ночная река и тучи предстают слившимися воедино, пугающими и не предвещающими для человека ничего хорошего. Тягостное ощущение усиливается на лексическом уровне словами «грозовые», «серые», «лохмотья», «мутные», «непроницаемая стена», на синтаксическом уровне повторами «кажется», «кажется», «ниже и ниже», и, наконец, на фонетическом уровне ассонансом на У и И: «грУзные», «тУчи»«ползУт», «спУскаются», «нИже», «нИже». Функционально река является в данном случае маркером психологического состояния героев: Митрия, Силана и Марьи. Митрий, сын Силана Петрова, не живет со своей женой Марьей, более того, наблюдает за ее отношениями со своим отцом, соответственно ее свекром, от которого она, кстати, уже ждет ребенка. Таким образом, центральной нравственно-этической проблемой рассказа становится изображение «греха» снохачества.

В этом же небольшом фрагменте текста образ реки задает и другой важнейший мотив – мотив пути. Традиционно закреплённый за образом реки, он, однако, у Горького оказывается скорее тупиком: вдали «стена облаков» (метафора усиливает чувство безвыходности), «заградившая собою течение реки и путь плотам». Казалось бы, смысл этой картины явен: будущего у героев нет, их жизненный путь следует в тупик, так как Митрий слишком пассивен и жалок, а Силан и Марья живут в грехе. Это предположение подкрепляется следующим фрагментом текста: «И волны, безуспешно подмывая эту стену, бьются об нее с тихим, жалобным рокотом, бьются и, отброшенные ею, разбегаются...»[1, с.62]. Повтор лексемы «бьются», имеющей помимо значения «ударяться обо что-то» еще и значение «напряжённо работать, прилагать усилия, добиваясь чего-либо» в сочетании с семантикой наречия «безуспешно» усиливают предчувствие чего-то недоброго.

Однако мотив пути продолжает свою реализацию совершенно неожиданно: «Но плоты плывут вперед». Продолжение текста с союза «но» оказывается символичным, с уверенностью можно сказать, что это первый в рассказе композиционный прием, позволяющий автору проявить свою позицию. Человеческая

жизнь сродни сплаву по реке, можно видеть лишь мрак впереди, можно встретить препятствия, но их надо всего лишь преодолеть и продолжать путь. Остановиться, причалить к берегу, дождаться света – проявить свою слабость, неспособность жить полной жизнью, вообще жить. И действительно, под напором воли сильного человека сдастся сама природа: «Но плоты плывут вперед, а даль отодвигается пред ними в пространство...» [1, с.62] - читаем продолжение фразы.

Заметим, что в экспозиции рассказа автор создавал образ динамичной воды «течение реки», «волны...бьются, ...разбегаются», «плоты скользят по воде быстро и бесшумно». Во фрагменте, знакомящим нас с судьбой Митрия, перед нами образ воды стоячей, с которой связан прежде всего мотив неподвижности: «река кажется бездонным омутом, со всех сторон окруженным горами, высокими до неба и одетыми густым покровом тумана». Тягостное чувство усиливается авторскими обобщениями: «кругом – томительно тихо, ...много грусти».

Небольшая пейзажная зарисовка позволяет автору завершить образ Митрия, который в свою очередь представляет тип человека, покорно смиряющегося со своим жалким положением, стремящимся спрятаться от жизни под прикрытием религиозных идей, глубоко пассивным. Герой «постоять за себя не умеет», устаивается самых грубых слов в свой адрес со стороны отца: «тряпица гнилая», «мертвечина», «стерва тухлая», «кикимора несчастная».

И вновь природа помогает передать абсолютную незаинтересованность героя в своей дальнейшей судьбе, его жизненную инертность: он «молчит и смотрит назад по реке, где тоже оказалась стена облаков». Вспомним начало рассказа, где нам уже встречалась эта метафора. Митрий оказывается в замкнутом пространстве: путь впереди преграждает «стена облаков», позади «стена облаков». Ощущение безвыходности нарастает у Горького с каждой фразой: «Теперь облака везде» и дальше: «и кажется, что плоты не плывут, а неподвижно стоят в этой густой черной воде» [1, с.62].

Конечно, картина эта глубоко символична, вновь перед нами прием проявления авторской позиции. Жизнь Митрия подобна болоту со стоячей водой, ничто не пробуждает в нем на-

стоящих чувств, сильных эмоций, ни положительных, ни отрицательных. Он пассивен, в то время как жизнь требует всегда активности от человека («и вода точно ждет чего-то»). Даже идеи его кажутся какими-то поддельными, о спасении души говорит он не проникновенно и умиротворенно, а «страстным шепотом», задыхаясь от «переполнявшего его чувства злобы». Герой жалок в своей злости на словах. На насмешки Сергея он может ответить только угрозой самоубийства: «Молчи! Христом-богом прошу, не говори со мной, не растравляй меня, не соси мою кровь. Брошусь в реку я, грех ляжет на тебя большой! Душу мою загублю я, не трожь ты меня! Богом клянусь – прошу!..» [1, с.63]. Заметим, даже ответственность за еще не совершенный поступок он уже перекладывает на другого: «грех ляжет на тебя». Так с образом Митрия оказывается связан мотив смерти. Герой желает физической смерти, так как душа его уже давно мертва, он рассуждает о спасении мира и тут же предает анафеме весь род людской в лице Сергея, отца и жены. Вновь пейзаж призван усилить этот мотив, читатель видит «угрюмые тучи» и «черную реку».

Однако не эта картина заканчивает первую часть рассказа. «Должно быть Силану Петрову нравилось шуметь на реке среди тяжелого молчания своим густым крепким басом. Окрики лились один за другим, сотрясая воздух, теплый, сырой, подавляя своей жизненной силой тщедушную фигуру Митрия...». Пока Горький образ главного сплавильщика намечает только несколькими штрихами, развернутое его описание появится лишь во второй части рассказа. Но уже те детали, которые использует автор для создания образа героя, призваны подчеркнуть его силу и мощь, начиная с имени «Силан», в котором связь с «силой» налицо, заканчивая описанием его голоса: «сильный грудной оклик», «густой крепкий бас», «раскатисто загремело по реке», о котором Горький говорит так: «По силе звука чувствовалось, что кричит человек здоровый, энергичный, довольный собой, человек с большой и ясно сознанный работоспособностью. Кричалось не потому, что окрик был вызван сплавщиками, а потому, что душа была полна чем-то радостным и сильным, - это радостное, сильное – просилось на волю, и вот – вырвалось в гремящем, энергичном звуке».

До этого в описании реки неоднократно использовались лексемы семантической группы «тишины»: «тихий рокот», «плоты скользят бесшумно», «томительно тихо», «тишина ночи», «тихая река», «мертвенно тихая ночь», «молчание тяжелой массы воды», «тишина и тьма ночи», «тяжелое молчание». В этой тишине еще громче кажется крик Силана. Прием контраста превращает его чуть ли не в мифологического героя, бога, властного над силами природы, осмелившегося нарушить священное молчание ночи. На это, кстати, указывает и уже упоминаемый ранее В.А. Ханов, говоря, что «в нем есть нечто от древнего бога-громовержца Перуна. Во всем описании голоса героя вполне определенно преобладают слова с семантикой «грома», «грохота». Впечатление мощного, раскатистого грома усиливается и выразительной звукописью: гр – гро- кр-. В данном случае звукопись как бы передает раскат грома».

Заметим, что в этой части рассказа появляется и название реки, по которой сплавляются люди. Сергей объясняет Митрию, почему так мало на реке пароходов: «Это потому, что навигация еще не открылась. Начинается только еще. А живо мы сплывем в Казань-то – здорово тащит Волга. Хребет у нее богатырский – все поднимет». Горький создает словно два образа: конкретная река, по которой необходимо добраться до вполне реального пункта назначения, река-кормилица, река-труженица, и символическая река, которая становится невольной свидетельницей и почти участницей той жизненной ситуации, в которую попали герои. Интересно заметить, что упоминание реального топонима принадлежит работнику Сергею – обыкновенному мужику, который задается житейскими вопросами: «жаль было еще работника нанять кощею-снохачу», «Милуются голубки. Завидно не бывает, Митька?», «Не везет вот мне на бабу... Не любят, видно, бабы рыжих-то» [1, с.64].

Второй части рассказа предшествует следующая символическая фраза: «Сквозь разрыв в тучах на темную воду пали желтые пятна лунных лучей...». Конечно, это еще только «пятна», но это хоть какой-то свет в этой безрадостной мрачной картине ночной реки, кажущейся почти черной. Этой фразой задан второй тип пейзажа, «оптимистический».

Если в первой части рассказа, центром которой условно был Митрий, в описании природы преобладал мотив мрака, тишины и неподвижности («река кажется омутом»), то во второй, главными действующими лицами которой становятся Силан и Марья, природа явно оживляется: «под плотами журчала вода», «тьма уже редела и таяла, облака принимали более резкие очертания и светлые оттенки», «тучи, редая, лениво расползались по небу, вода реки приобрела холодный блеск стали», снова «журчала вода».

Двойной грех совершают герои. Помимо «снохачества» они еще и желают смерти Митрия. Силан передает Марье свои слова из разговора с сыном: «Кабы, мол, ты здоров был, - хоть бы убить тебя можно было, а то и этого нет». Герой продолжает размышлять вслух: «Так... Умер бы он... Вот что. Кабы умер... ловко бы! Все бы в колею вскочило». И далее:

« - Чахлый он... Может, скоро умрет, - глухо сказал Силан Петров.

- Дай-ко ты, господи, поскорее бы! – молитвенно произнесла Марья и перекрестилась» [1, с.73].

Читатель по-человечески почти возмущен кощунственными мечтами героев, в его душе зарождается чувство искренней жалости к Митрию. Однако следующая картина заставляет нас забыть эти чувства: «Брызнули лучи весеннего солнца и заиграли на воде золотом и радугой. Дунул ветер, все дрогнуло, ожило и засмеялось. Голубое небо между туч тоже улыбалось раскрашенной солнцем воде. А тучи уже остались позади плотов». Горький не скупится на эпитеты и метафоры в описании рассвета: «Впереди плотов сияло чистое, ясное небо, и солнце, еще холодное по-утреннему, но яркое по-весеннему, важно и красиво всходило все выше в голубую пустыню неба из пурпурно-золотых волн реки» [1, с.73]. Глубоко символичной оказывается описание природы. Из тьмы, тумана река выносит Силана и Марью к свету, кажется, чем греховней поведение героев, тем ярче свет, встречающий их. Они облиты солнцем, распахнуты навстречу жизни, устремлены к земным, человеческим радостям, а потому сама природа как бы оправдывает их, с ней герои сливаются воедино.

Таким образом, мы делаем вывод о том, что пейзаж – важнее прием выражения авторской позиции в рассказе. Горький, конечно, не оправдывает героев, но он явно восхищен их нравственной силой, стремлением, как выражается работник Сергей, «не мудрить – просто жить», устанавливать в душе свои законы, переступать общепринятую мораль. Во многом образ Силана Петрова является результатом влияния на Горького философии Ницше и его идеи сверхчеловека: мощной природы, упругой энергии, стремлением утвердить своя «я», пренебрегая нравственными нормами. Однако автор, как нам представляется, идет дальше, развивая свою философию, главным вопросом которой становится вообще отношение человека к жизни. Рассказ превращается в целую философскую концепцию, изложенную языком художественных образов, главную роль среди которых играют прежде всего образы природы, а в первую очередь, образ реки, который совмещает в себе конкретный план (сплав героев по реке) и символический: река становится маркером психологического состояния героев, философско-этической оценкой сюжетных перипетий, авторской позиции, экспликатором ключевых мотивов рассказа.

Библиографический список

1. Горький, М. Рассказы [Текст] / М. Горький. – М., 1974.
2. Касторский, С. В., Балухатый, С. Д. Творчество Горького 90-х годов XIX века [Текст] / С. В. Касторский, С. В. Балухатый // История русской литературы: в 10 т. Т. X. Литература 1890—1917 годов. – М., 1954.

УДК 82-1/-9

Н. В. Лукьянчикова

Художественное воплощение этического идеала в произведениях Н. С. Лескова о духовенстве

В русской литературе второй половины XIX века появляются типы героев, которые в полной мере воплощают этические и нравственные искания писателей классического периода.

© Н.В. Лукьянчикова, 2012

Поиск положительного героя эпохи занимал практически всех видных русских писателей XIX века, и, хотя все они в разработке характера позитивного персонажа шли своими особыми, оригинальными путями, исследователи склонны выявить некоторые общие тенденции. Так, В. Е. Хализев [2, 112] предлагает следующую классификацию положительных литературных персонажей:

1) «герои времени» («новые» люди, «лишние» люди, «духовные скитальцы»);

2) «праведники».

На наш взгляд, обращаясь к духовно-нравственным исканиям русских писателей второй половины XIX века, необходимо разграничить не только понятия «герой времени» - «праведник», как это предлагает В. Е. Хализев, но и понятия «положительный герой» - «идеальный герой». Положительный герой литературы первой половины XIX века не идеален: все определяющие черты, все противоречия в нем сформированы законами его времени и его круга. Идеальный герой находится вне рамок сословных ценностей, для него определяющими являются ценности этические.

В 1860-е годы, когда в связи с отменой крепостного права происходит постепенное стирание резких сословных барьеров, на первый план выходят уже не сословные, но общечеловеческие ценности, искания писателей переносятся в сферу нравственного феномена.

Создание Н. С. Лесковым характеров «праведников» - «положительных типов русских людей» должно рассматриваться в контексте историко-литературного развития эпохи 1860-1880-х годов и связано с поиском писателем этического идеала, включающего в себя такие понятия, как гуманизм, бескорыстие, самоотверженность, сострадание и трудолюбие. Путь исканий автора представляется нелегким и неоднозначным – это путь, связанный не только с находками, но и с утратами, с сомнениями и беспокойством, с сознательным отказом от ряда принципов и позиций и с заблуждениями. В творчестве Н. С. Лескова проблема поиска положительного героя перерастает в проблему поиска идеального героя. Как считает И. В. Столярова, Лесков отказывается от поисков идеального лица в окружающей его дей-

ствительности: «С горечью наблюдая нравственное оскудение современного ему общества, писатель обращается к прошлому и как бы в укор своим современникам, только там находит цельные, героические характеры, одушевленные в своей деятельности стремлением к идеалу. Так возникают хроники Лескова: «Соборяне», «Старые годы в селе Плодомасове» и «Захудалый род»» [3, с. 81] На наш взгляд, неправильно определять идеальных героев в его творчестве как героев, исключительно относящихся к прошлому, ведь и мятежный протопоп Туберозов, и дьякон Ахилла, и Захария – современники Лескова. Следовательно, Н. С. Лесков и в настоящем находит героев необычайно высокого нравственного уровня, сочувствуя в целом «старой сказке», уходящей в прошлое.

Обращение к проблеме нравственных поисков, духовного становления автора, эволюции авторской индивидуальности неизменно направляет внимание к религиозным исканиям художника. Тема собственной религиозности Н. С. Лескова неоднократно поднималась исследователями и определялась ими как достаточно спорная. Лесков в запальчивости позволял себе резкие выпады против православия и церкви, а их легко можно было принять за выпады против религии вообще. Церковь для Н. С. Лескова не является чем-то раз и навсегда устоявшимся, неизменным и не подлежащим изменению. Напротив, религиозность писателя носит динамичный, можно даже сказать, поисковый характер. Церковь, очевидно, не должна рассматриваться в качестве единственной выразительницы нравственного идеала. Как выразился А. П. Власкин, христианства не только на церковь хватало. В глазах Лескова это нисколько не роняло русскую православную церковь, открывались лишь новые, до времени вне-церковные стихии христианского духа, которые предстояло осваивать, не столько подчиняя их, сколько обогащаясь ими. Путь обретения веры Н.С. Лесковым не мог быть простым и прямолинейным, как, впрочем, и у большей части российской интеллигенции, он должен был сопровождаться скептицизмом и сомнениями, «томлением духа».

В лесковедении существовала тенденция выделять в творчестве писателя 2 этапа: первый – когда Лесков близок к Церкви, изображает ее в «мажорных» тонах и считается веду-

щим в русской литературе художником, рисующим жизнь духовенства (вершиной здесь признаны «Соборяне»); второй период – после заграничной поездки 1875 года, когда создатель «Мелочей архиерейской жизни» разочаровывается в Православной Церкви и вступает на путь ее критики [5, с. 25]. Эта периодизация во многом условна и страдает схематичностью, но, тем не менее, в «иконостасе» героев-праведников в творчестве Н. С. Лескова можно выделить два параллельных ряда: во-первых, это представители церковно-православной среды (герои «Соборян» стоят в начале данного ряда, а продолжен он может быть отцом Кириаком («На краю света»), Памвой-безгневным («Запечатленный ангел») и др.); во-вторых, представители самых разных социальных слоев (речь, как правило, идет о героях, выросших в народной среде, среди которых наиболее показательны Иван Флягин («Очарованный странник»), Голован («Несмертельный Голован»), Павлин («Павлин») и мн. др.).

Н. С. Лескову были хорошо знакомы различные стороны жизни как простого народа, так и представителей духовенства, поэтому и народ, и священнослужители в его произведениях представляли в своем реальном облике и бытии. Духовенство же для писателя на протяжении всего творческого пути являлось объектом специального художественного исследования. Уже в самом первом своем рассказе – «Засуха» (1862) – Лесков наметил некоторые линии в изображении священнослужителей: главный герой произведения – сельский батюшка отец Илиодор – человек простой, жалеющий свою паству, к нему обращаются крестьяне со своими мужицкими бедами («Батюшка! отец Лидор, спаси ты и себя и нас горьких») [6, с. 104]. Однако Лесков не скрывает, сколько в действительности проблем и «нестроений» в русской церкви, как трудно священнику быть светочем православия. Обращение Н.С. Лескова к героям из православного духовенства связано с рядом причин [6, с. 110]. Одной из них являлось стремление противопоставить образ «церковного причта идеального русского города» [1, с. 279] обличительной традиции изображения духовенства, которая отразилась в таких, например, произведениях, как «Очерки бурсь» Н.Г. Помяловского. Следующей причиной стало то обстоятельство, что во второй половине 60-х годов XIX века на страницах российских

газет и журналов активно обсуждались вопросы, связанные с положением духовенства. Но, очевидно, главной причиной для самого автора стало продолжение работы над одной из основных проблем русской литературы – проблемой национального характера и поиска идеала.

В качестве своеобразных вех в осмыслении писателем характера священнослужителя могут быть названы «Соборяне» (1872) – произведение, персонажи которого (протопоп Савелий Туберозов, священник Захария Бенефактов и дьякон Ахилла Десницын) осмысляются автором как духовные богатыри – и «Мелочи архиерейской жизни» (1878). В героях «Соборян» читатель видит духовно сильных людей, нравственно стойких и мужественных, главные силы духовенства. Вместе с тем автор не стремится «подгонять» своих праведников под идеал, фантазировать, выдумывать для них какие-то украшающие черты, в романе-хронике представители «ангельского чина» показаны порой с самой неожиданной, даже снижающей стороны. Протопоп Туберозов изображен посреди привычной каждому, хорошо знакомой бытовой обстановки, в семейных заботах; не проходит Лесков ни мимо «очень красивого, выкрашенного голубою масляною краской» домика протопопа «с разноцветными звездочками, квадратиками и репейками над каждым из трех его окон» [1, с. 9], ни мимо привычки отца Савелия играть с исправником в шашки, ни мимо вечерней его закуски из двух сваренных всмятку яиц. И, уж конечно, особое внимание уделяет автор такому понятному, такому человеческому горю Туберозова и его жены – отсутствию детей – и страстному желанию завести своего «неоперенного голубенка» [1, с. 39]. Целая глава посвящена Лесковым «истории с тростями», подаренными трем представителям старгородской поповки предводителем дворянства Плодомасовым. История с тростями, наведшими «сомнение» на «соборное духовенство», осмысленная чисто в житейском плане, еще раз демонстрирует, что ничто человеческое не чуждо отцу Савелию, «умнице, философу, министру юстиции». Православный пастырь – прежде всего земной человек, живой человек, что на протяжении всего романа подчеркивает Лесков. В дополнение к этой бытовой, «не ангельской» сущности будет специально указано и на сходство Туберозова с протопопом Аввакумом,

мятежником, еретиком (здесь и взгляды, не всегда совпадающие с мнением консисторского начальства, и ведение «Демикотоновой книги» - своеобразного дневника-автобиографии).

Рядом с Туберозовым – Ахилла Десницын, «дьякон-казак», «роста...огромного, силы страшной, в манерах угловат и резок» [1, с. 9]. И наконец – скромный попик Захария Бенефактов, «воплощенная кротость и смирение». Даже в словесном его портрете преобладают слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами: «маленькие буколки серо-желтеньких волосинок», «вместо бороды... кусочек губочки», «ручки у него детские», «ножки...слабые, тоненькие», «добрейшие серенькие глазки». И робок отец Захария, и «пред старшими... заикается», и косноязычен он, и невежествен, и нечего ему противопоставить учителю Варнавке Препотенскому: ни внутреннего величия, ни чувства собственного достоинства, ни твердости протоиерея Туберозова, ни силы и уверенности, присущих могучему дьякону Ахилле, у Бенефактова нет – только доброта и незлобность, «безгневность».

Не похожи, на первый и не на первый взгляд, на идеальных героев представители старгородской поповки, тем не менее, именно они понимаются Лесковым как истинные праведники, принимающие близко к сердцу (и к разуму – Савелий Туберозов) идеалы христианской веры, являющиеся все вместе воплощением душевности и духовности, как бы дополняющие друг друга: мятежный, негибачаемый протопоп Туберозов, искренний, неуправляемый Ахилла, прозрачный Захария. Дополняя друг друга, внутренне как бы срастаясь друг с другом, они, очевидно, и жить друг без друга не могут, уходя из жизни буквально след в след, причем уход их предопределен: русская церковь и русское духовенство все более и более деградируют и разлагаются. Безрадостно фиксирует течение этого процесса Савелий Туберозов в «нотатках» своей Демикотоновой книги уже в 1833 году: «получил [от консистории] замечание о бездеятельности, усматриваемой в недоставлении мною обильных доносов», «церковное духовенство находится в крайней бедности, и для того, по человеческой слабости, немало потворствует расколу, как и другие прочие оберегатели православия...» и т.д.

Проблема идеала, стоявшая перед Лесковым, оказалась трудноразрешимой, так как яркие, благородные характеры старгородских «соборян» если не побеждены, то подавлены наступающей на них реальностью.

Для автора все очевиднее становится несоответствие между заявленными официальной церковью идеями любви к ближнему, простоты, идеалами добра, высокой духовности и тем, что показывала реальная жизнь духовенства.

Начиная с «Мелочей архиерейской жизни» (1878), в произведениях Н. С. Лескова отчетливо чувствуется активное неприятие всего, что связано с официальной церковностью. Своеобразно представляет Н. С. Лесков владык – традиционных персонажей русской агиографии. Не самозабвенное пастырское служение, не миссионерскую деятельность, не подражание апостолам в их подвиге (*imitatio apostolic* [7, с. 49]), но самодурство, алчность, бюрократизм, равнодушие ко всему на свете, кроме самих себя, видит, изображая современных ему российских святителей, писатель. Отлично знакомый с русской агиографией, Лесков в создании «Мелочей архиерейской жизни» движется от противного – представляет как бы «антижитие» архиереев, «духовных сановников русской церкви» [8, с. 537]. Слухи, рассказы о многолетней вражде епископа с губернатором, «случаи», анекдоты - создается ощущение, что автором движет сознательное желание снизить, обесмыслить, развенчать образы представителей высшего духовенства. Однако, если вернуться к «Соборянам», то можно абсолютно отчетливо увидеть, как из «мелочей» и «анекдотцев» (домиков, закусок, взаимных благословений) вырастает величественная, гармоничная, живая фигура русского христианина-праведника - в «Мелочах ...» же реализовано остро критическое отношение писателя к современному ему состоянию официальной церкви.

Своеобразной вехой между «Соборянами» и «Мелочами архиерейской жизни» является написанный Н.С. Лесковым в 1875 <1876> году рассказ «На краю света». В нем по-новому определяется и взгляд писателя на проблему идеала, намечается путь к его достижению.

В обрамлении к повествованию автор сталкивает два отношения к «неустройствам» православной церкви: капитан Б.,

«очень добрый человек, но большой нападчик на русское духовенство», определяет их как «все недостатки русской церкви, где ...едва ли понимают Христа» [9, с. 451] - престарелый архиепископ, известный «образованностью ума и благородством характера», характеризует их как «все скорби церкви», не признавая, «что в России Господа Христа понимают менее, чем в Тюбингене, Лондоне или Женеве» [9, с. 452].

Организованный в излюбленной Лесковым сказовой манере, рассказ представляет собой повествование «весьма престарелого» архиепископа о некоторых событиях, произошедших с ним во время его пастырского служения в «весьма отдаленной сибирской епархии». В результате этого служения и формируется указанное отношение, наполненное собственными чувствами, личной болью за православную церковь и в то же время неискоренимой верой в «святую скромность православия». Повествование сопровождается размышлениями владыки о своеобразии русской веры, русской церкви и «русского Христа».

Интересно проследить связь произведения с ранее написанными «Соборянами» и более поздними «Мелочами архиерейской жизни». Православная церковь представлена в «На краю света» прежде всего двумя центральными (очень яркими и совершенно разными) фигурами: архиепископом и монахом Кириаком. Л. А. Аннинский предлагает оригинальное сопоставление этих героев с персонажами романа-хроники «Соборяне»: «от природы нравом пылкого» архиерея – с протопопом Савелием Туберозовым, а лишенного яркой выразительности, «ускользающего» Кириака – с Захарией Бенефактовым. Прославившийся как «лютый» в своей отдаленной сибирской губернии епископ наблюдает многочисленные церковные неурядицы во вверенной его попечению епархии: безграмотность, «неписьменность» церковных служителей, далекий от благообразия, попросту отвратительный их вид («...о Боже! – что за людей я видел! Косые, хромые, гугнявые, юродивые и даже...какие-то одержимые» [9, с. 457]), пьянство священников, взяточничество и тупость чиновников, распущенность семинаристов – все это напоминает о «консисторских бранях» отца Савелия и как будто готовит читателя к вступлению в мир «Мелочей архиерейской жизни». Рассказчик сознательно изображает хаотичность, неурядицу

жизни, как будто желает уверить слушателей в беспросветности такого существования, невозможности что-либо в нем изменить. Пытаясь искоренить распущенность, бесчинство и пьянство в семинарии, владыка назначает туда инспектора, готового приняться за исправление пороков «по-военному», что приводит опять к «хохоту» и «жалобам»; «ябедничество» и «притворство» другого, хотя и кажутся «благоразумнее», только укрепляют безнравственность. Если в романе-хронике «Соборяне» рядом с «неурядицами», производимыми местными и приезжими «передовыми» людьми (учителем Препотенским, Дарьей Бизюкиной, Измаилом Термосесовым), рядом с проблемами, доставляемыми консисторским начальством, существует тихий, опрятный мирок протопопова домика, «похожий на большой птичник» мир многодетного дома Захарии, а из имени боярыни Плодомасовой приезжает «чудесный», добрый и спокойный карлик Николай Афанасьевич, то мир, о котором повествует архиерей в рассказе «На краю света», лишен благообразия, покоя, устойчивости, это мир разгульный, пьяный, скомороший, в котором все поставлено с ног на голову (вспомним соборного протопопова, которому «от облепихи и от сна до одури» показалось, что в него въехал воз с сеном) [9, с. 459]. Сам архиерей поначалу не вносит покоя и умиротворения в жизнь своей епархии; с точки зрения небольшого жизненного опыта «довольно молодого человека», покоя и не может быть в неправильно организованном, хаотичном мире. «Лютый», «лютость», «невыносимо надокучила», «недоволен», «раздражителен», «гневливое нетерпение» - этими и подобными эпитетами характеризует епископ себя тогдашнего и свое отношение к жизни. Изменений в таком отношении, кажется, не предвидится. Поворотную роль в судьбе владыки сыграла встреча с бывшим миссионером Кириаком, результатом которой было не только просвещение (архиерей выучивается говорить по-якутски, убеждается в необходимости иного подхода к миссионерской деятельности), но и полное перерождение принципов и убеждений рассказчика. «Монашек такой маленький, такой тихий, что не на кого и взоров метать; одет в облянялой коленкоровой ряске, клобук толстым сукном покрыт, собой черненький, востроли-

ченький» [9, с. 461] (отметим, что в описании Кириака использованы слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами, как и в описании Захарии) является носителем истинной христианской мудрости, сердечной и душевной. Путь Кириака к «тихому житию», к согласию со своей душой в передаче рассказчика труден и тернист: сиротское детство, путешествие в Сибирь привязанным к барскому чемодану на запятках кареты, солдатская служба, убийство «без всякого желанья, на свое горе» беглого, после чего «все страдал, все мучился», монашество, миссионерское служение. Миссионером, по общему мнению, он был необыкновенно удачливым, но открылось самому просветителю в этом нечто такое, что отвратило его от успешной, казалось бы, деятельности. Л. Аннинский недаром охарактеризовал Кириака «ускользающим»: какое конкретно событие повлияло на его решение больше не крестить, ни слушателям, ни самому рассказчику неизвестно. В душе героя, с одной стороны, продолжает жить уверенность в необходимости нести дикарям-язычникам светлое Христово учение, с другой – понимание, что нельзя насаждать его страхом, силой, нельзя торопиться в этом благом деле. Единственный возможный путь – «учить, да от доброго жития пример им показывать» [9, с. 469] и не делать этого «скорохватом». Вместе с тем, Кириак, ратующий за просвещение, с болью осознает парадоксальную истину: «многие знания – многие печали». «Просвещенные» христианским учением «темняки» становятся «пропащими», им «свой никто не верит». Проблема заключается в перестройке сознания крещеных дикарей, в утрате ими самых важных нравственных правил, потому что «поп его, бачка, простит» [9, с. 486]. Таким образом, знание, не принятое сердцем, навязанное, привнесенное извне, развращает, обезчеловечивает, приводит внутренний мир в еще более хаотическое состояние. Получается, что идти к истине только от знания – неправильно, безнравственно, и доказательством тому служит поведение проводника-христианина, который в трудную минуту съел святые дары и бросил Кириака одного умирать с голоду в снежной пустыне («Попа встречу – он меня простит» [9, с. 510] – внешнюю сторону христианства этот крещеный усвоил очень хорошо).

Очевидно, что под просвещением Кириак понимает (а к концу своего трудного управления епархией начинает понимать и епископ-рассказчик) не столько ознакомление язычников с земной жизнью Христа, с основными заповедями, с обрядовой стороной православия, сколько попытку представить человеку идеал, которому стоит следовать в обычной жизни, для достижения которого и нужно жить. В качестве примера таких неофициальных, «семейственных» отношений человека к идеалу жизнь преподносит архиерею встречу с проводником-язычником, который стал его спасителем в снеговой пустыне и раскрыл ему глаза на характер народной религиозности.

Л. А. Аннинский, сопоставляя епископа и Кириака с Туберозовым и Захарией из «Соборян», «на месте Ахиллы», третьей вершиной треугольника видит «дикаря», «самоед-тунгуза» [10, с. 60]. Сопоставляя Ахиллу с язычником из «На краю света», Л. Аннинский видит в них такие общие черты, как «великодушие и самоотверженность» [10, с. 60]. Оба героя совершенно естественны в проявлениях своей натуры. По сути, эта естественность язычника и спасает архиерея, попавшего в критическую ситуацию. Сердцем, а не разумом чувствующий истину, проповеданную «Христосиком», дикарь считает абсолютным невозможным бросить человека в беде, обмануть другого, воспользоваться чьей-либо слабостью, беззащитностью. Упрямо уклоняющийся от крещения «темняк» внутренне в большей степени христианин, нежели «гугнявые и одержимые» служители церкви, миссионеры-«скорохваты» (вроде зырянина Петра), которые обращают в свою веру, насаждая в сердцах людей страх. Страх имеет губительное, разрушающее воздействие на личность, подлинно нравственные способности к человеческому участию, сострадание, ощущение душевного родства.

Будучи чуждым духу ортодоксии в любом его проявлении, Н. С. Лесков возлагает надежду на постижение нравственных начал, христианской истины, осмысление идеала отдельными представителями православного духовенства, однако демонстрирует, что расслоение и иерархичность, бюрократизм официальной церковной жизни разрушают внутреннее

И.Ю. Лученецкая-Бурдина

**Проблемы литературного творчества:
Лев Толстой и молодые писатели**

Вопросы литературного творчества всегда интересовали Л.Н. Толстого. Достаточно вспомнить вопрос, вынесенный в заглавие статьи 1862 года: «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?». Особенно остро эта проблема встала перед писателем по завершении романа «Война и мир». С конца 1860-х гг. Толстого занимает «вопрос об искусстве». При этом первое, что он делает, проходит «курс обучения» русскому языку у яснополянских крестьян и параллельно занимается изучением древнегреческого языка.

В определённой степени занятия классическими языками и новое знание народного мира внутренне подготовили Толстого к важному труду – составлению «Азбуки». Кардинальная смена творческих ориентиров писателя произошла именно в этот период. Эстетические задачи, связанные с поиском нового языка, совместились с просветительскими установками, на которые сориентировался Толстой. Его оценка «Азбуки» оставалась неизменно очень высокой и ставилась в прямую связь с проблемами литературного творчества: «Рассказать, что такое для меня этот труд многих лет – азбука, очень трудно, – признавался он А.А. Толстой в январе 1872 года. – <...> Гордые мечты мои об этой азбуке вот какие: по этой азбуке только будут учиться два поколения русских всех детей от царских до мужичьих, и первые впечатления поэтические получают из неё, и что, написав эту Азбуку, мне можно будет спокойно умереть» [3, т. 61, с.269] Язык классической древности (значительную часть статей составляют толстовские переложения с древнегреческого) и народная речь парадоксально совместились в «Азбуке» и явили образец простоты и ясности. Сам Толстой неоднократно подчёркивал важность и сложность работы над языком: «... Работа над языком ужасная – надо, чтоб всё было красиво, коротко, просто и, глав-

© И.Ю. Лученецкая-Бурдина, 2012

содержание православия, и приходит к выводу: для более глубокого усвоения норм христианской морали необходимы естественность, душевность, открытость сердца, самобытность, свойственные героям из народной среды, которые открывают для себя Бога зачастую неосознанно, стихийно, но кладут христианскую идею в основу всей своей жизни.

Библиографический список

1. Лесков, Н. С. Собрание сочинений [Текст]: в 11 т. Т. 4 / Н.С.Лесков. – М., 1958.
2. Хализев, В. Е. «Герои времени» и праведничество в освещении русских писателей XIX века [Текст] / В.Е.Хализев // Русская литература XIX века и христианство. - М., 1997. - С. 111-118.
3. Столярова, И. В. В поисках идеала (Творчество Н.С. Лескова) [Текст] / И.В.Столярова. – Л., 1978.
4. Власкин, А. П. Заочный диалог Н.С. Лескова и Ф.М. Достоевского по проблемам религиозности и народной культуры [Текст] / А.П.Власкина // Русская литература. - 2003. - № 1.
5. Новикова, А. А. Основы формирования религиозно-нравственной позиции Н.С. Лескова [Текст] / А.А.Новикова // Филологические науки. - 2003. - № 3.
6. Лесков, Н. С. Полн. собр. соч. [Текст]: в 30 т. Т. 1. / Н.С.Лесков. – М., 1996.
7. Руди, Т. Р. «Imitatio angeli» (Проблемы типологии агиографической топики) [Текст] / Т.Р.Руди // Русская литература. - 2003. - № 2.
8. Лесков, Н. С. Собрание сочинений [Текст]: в 11 т. Т. 6 / Н.С.Лесков. – М., 1958.
9. Лесков, Н. С. Собрание сочинений [Текст]: в 11 т. Т. 5 / Н.С.Лесков. – М., 1958.
10. Аннинский, Л. А. «Русский космос» Николая Лескова [Текст] / Л.А.Аннинский // Лесков Н. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4. – М., 1993.

ное, ясно» [3, т. 61, с.283]. «Если будет какое-нибудь достоинство в статьях азбуки, то оно будет заключаться в простоте и ясности рисунка и штриха, т. е. языка; а в журнале это странно и неприятно будет – точно недоконченное. Как в картинной галерее, какой бы ни было, рисунки карандашом без теней» [3, т. 61, с.274], – писал он в марте 1872 года Страхову в ответ на предложение опубликовать рассказы в журнале. Это сравнение проясняет характер стилистической работы писателя и указывает место «Азбуки» в его творчестве. Практическая работа писателя совмещалась с теоретическими размышлениями. В этом же письме Толстым изложено своё видение литературного процесса, в основу которого он положил противопоставление двух векторов его развития: «Заметили ли вы в наше время в мире русской поэзии связь между двумя явлениями, находящимися между собой в обратном отношении: упадок поэтического творчества всякого рода – музыки, живописи, поэзии, и стремление к изучению русской народной поэзии всякого рода – музыки, живописи и поэзии. Мне кажется, что это даже не упадок, а смерть с залогом возрождения в народности. Последняя волна поэтическая – парабола была при Пушкине на высшей точке, потом Лермонтов, Гоголь, мы грешные, и ушла под землю. Другая линия пошла в изучение народа и выплывет, Бог даст, а Пушкинский период умер совсем, сошел на нет. <...> Счастливы те, кто будет участвовать в выплывании. Я надеюсь» [3, т. 61, с.274-275]. Толстой уловил и сформулировал характерную для историко-культурного развития эпохи тенденцию, обнаруживающуюся в творчестве музыкантов балакиревского кружка, художников-передвижников, учёных. Развивая заявленную тему, в следующем письме к Страхову писатель мотивирует свою художественную переориентацию необходимостью поисков «других приёмов и языка»: «Правда, что ни одному французу, немцу, англичанину не придёт в голову, если он не сумасшедший, остановиться на моём месте и задуматься о том — не ложные ли приёмы, не ложный ли язык тот, которым мы пишем и я писал; а русский, если он не безумный, должен задуматься и спросить себя: продолжать ли писать, поскорее свои драгоценные мысли стенографировать, или вспомнить, что и Бедная Лиза читалась с увлечением кем-то и хвалилась, и поискать других приёмов и

языка. И не потому, что так рассудил, а потому, что противен этот наш теперешний язык и приёмы, а к другому языку и приёмам (он же и случился народный) влекут мечты невольные» [3, т. 61, с.277]. Отрицание Толстым традиционных представлений о прекрасном было подобно бунту передвижников против академизма в искусстве.

В письме содержится обоснование тех жанрово-стилевых изменений в творчестве писателя, которые обнаружатся в его произведениях 1880-х годов: «Бедная Лиза выжимала слёзы, и её хвалили, а ведь никто никогда уже не прочтёт, а песни, сказки, былины — всё простое будут читать, пока будет русский язык. Я изменил приёмы своего писания и язык, но, повторяю не потому, что рассудил, что так надобно. А потому, что даже Пушкин мне смешон, не говоря уж о наших элукубрациях, а язык, которым говорит народ и в котором есть звуки для выражения всего, что только может желать сказать поэт,— мне мил. Язык этот, кроме того — и это главное — есть лучший поэтический регулятор. Захоти сказать лишнее, напыщенное, болезненное — язык не позволит ...» [3, т. 61, с.278]. В народном творчестве Толстой нашёл этические и поэтические («люблю определённое, ясное и красивое и умеренное и всё это нахожу в народной поэзии и языке и жизни» [3, т. 61, с.278]) ценности и признал их идеалом художественного совершенства, к которому надо стремиться. С этой точки зрения он оценивает «историйки» из «Азбуки» – рассказы «Кавказский пленник» и «Бог правду видит, да не скоро скажет». «Это образец тех приёмов и языка, которым я пишу и буду писать для больших» [3, т. 61, с.277-278], – подводит итог своим размышлениям Толстой и определяет направление будущей стилистической работы.

В начале 1870-х годов произошла принципиально важная для всего последующего творчества Толстого смена стилистических ориентиров. Сознание исчерпанности традиционных поэтических приёмов «дурацкой литературы» прогнозировало движение писателя в сторону аскетической сдержанности народных рассказов, предельного лаконизма повествования и отточности языка народной речи в драматургических произведениях 1880-х годов.

Перед Толстым встали две основные задачи: учить и спасаться. «Учить» означало проповедовать миру «новое знание», «спасаться» – жить по Божьи, как живут странники и юродивые, растворившись в безличном каратаевском рое, говорить языком народа, писать так, как пишут «народные» писатели. Ответ на главный, центральный вопрос практической этики писателя предполагал единение всего, достигаемое любовью. Следование учению Христа поставило Толстого в то положение, когда он, по мнению П.И. Бирюкова, «смотрел на весь окружающий его мир с высоты Нагорной проповеди» [1, с. 460]. Эстетическая программа «возрождения искусства в народности» требовала уже не учеников яснополянской школы, но обращения к молодым писателям.

Первое требование, которое выдвигает Толстой перед писателями, – важность для художника определённой нравственной позиции и умение чётко излагать её в произведении: «...Цемент, который связывает всякое художественное произведение в одно целое и оттого производит иллюзию отражения жизни, есть не единство лиц и положений, а единство самобытного нравственного отношения автора к предмету. <...> И потому писатель, который не имеет ясного, определённого и нового взгляда на мир, и тем более тот, который считает, что этого даже не нужно, не может дать художественного произведения. Он может много и прекрасно писать, но художественного произведения не будет» [3, т. 30, 18-19]. Таким образом, художественное достоинство произведения ставится им в прямую зависимость от мировоззренческой позиции, которая определяется как «единство самобытного нравственного отношения автора к предмету».

Мировоззренческая позиция Толстого обусловила систему поэтических ценностей и взгляды писателя на задачи искусства. В 1880-х годах Толстой выдвигает перед писателями требование искренности и правдивости. Во главу угла он ставит этическую позицию. Весьма показательны приведённые ниже строки из письма к Н.Н. Ге: «... Для того, чтобы производить то, что называется произведениями искусства, надо 1) чтобы человек ясно, несомненно знал, что́ добро, что́ зло, тонко видел разделяющую черту, и потому писал бы не то, что есть, а что должно быть. А писал бы то, что должно быть, так, как будто оно

есть, чтобы для него то, что должно быть – было бы» [3, т. 64, с.15]. Таким образом, Толстой выдвигает два основных требования к литературному творчеству. Во-первых, значимость этической координаты («что добро, что зло»), во-вторых, изображение не реального, но идеального («что должно быть»). На собственном примере он демонстрирует приёмы нового письма и ищет их в творчестве молодых писателей.

Толстой обращается к жанрам, выработанным «в исторической дали человечества», поскольку в притчах, сказках, легендах отражаются мировоззрение народа и его идеальные представления о жизни. Художественная работа, с точки зрения Толстого, должна иметь ясную практическую цель, поэтому писатель идёт по пути редукции личностного (авторского) начала и расширения универсального, в его представлении, народного.

Характер изменения прозы писателя оказался во многом предопределен сменой адресата, той новой читательской аудиторией, на которую переориентировался Толстой. Об этом свидетельствуют его письма от апреля 1887 года: «Как бы хотелось перевести всё на русский язык, чтобы Тит понял, – писал он жене. – И как тогда всё сокращается и уясняется. От общения с профессорами многословие, труднословие и неясность, от общения с мужиками сжатость, красота языка и ясность» [3, т. 84, с.25]; «Желательно и я советую вам другое, – наставлял писатель Ф.А. Желтова, – воображаемый читатель, для которого вы пишете, должен быть не литератор, редактор, чиновник, студент и т.п., а 50-летний хорошо грамотный крестьянин. Вот тот читатель, которого я теперь всегда имею перед собой и что и вам советую. Перед таким читателем не станешь щеголять слогом, выражениями, не станешь говорить пустого и лишнего, а будешь говорить ясно, сжато и содержательно» [3, т. 64, с.40-41]. «Ясно, сжато и содержательно» – эти ориентиры направляют стилевые поиски писателя в сторону народнопоэтической речи, противопоставляя ей «многословие, труднословие и неясность» книжно-письменного стиля.

Весьма показательна в этом отношении история общения Толстого с украинским писателем Ф.Ф. Тищенко – крестьянином Харьковской губернии. Первое письмо Тищенко, отправленное Толстому, относится к январю 1886 г. Начинаящий пи-

сатель привлёк внимание Толстого своей искренностью: «...Вы имеете способность чувствовать за других и словами связно и ясно выражать эти чувства, и потому полагаю, что вы можете быть полезным людям писанием, если только вы в своем писании будете руководствоваться любовью к людям и истиной» [3, т. 63, с.325]. Толстому было важно, что Тищенко работал на земле и жил с семьёй в родной деревне: «Живу бедно в своем отцовском домике, в родной деревне, имею шесть десятин наделной крестьянской земли... В детстве я пас коров и лошадей своего отца и учился в сельской школе. Затем случайно попал в гимназию. Рано во мне появилась страсть к литературе... к стыду своему, я должен сознаться, что, будучи Вашим почитателем, я до сих пор, однако, не мог прочесть "Войны и мира" и "Анны Карениной" - это вещи дорогие, и я не встречал их в обращении между своими знакомыми». Тищенко обратился к Толстому с просьбой прочитать его повесть «Грешница» и помочь опубликовать её (опубликовано в «Русском богатстве» в 1886 г., №№ 7 и 8).

Активная переписка Толстого (известно 9 писем) с Тищенко (известно 26 писем) велась в пору работы над трактатом об искусстве. Творчество писателей из народа, в числе которых был и Тищенко, служило Толстому основанием для создания концепции искусства. Так, в трактате «Что такое искусство?» Толстой упоминает рассказ Тищенко «Ржаной хлебушко – калачу дедушка»: «...Чтение романов и повестей Золя, Бурже, Гюисманса, Киплинга и других, с самыми задирающими сюжетами, ни одной минуты не тронуло меня, но мне всё время досадно было на авторов, как бывает досадно на человека, который считает вас столь наивным, что не скрывает даже того приёма обмана, на который он хочет поймать вас. <...> От рассказа же неизвестного автора о детях и цыплятах я не мог оторваться, потому что сразу заразился тем чувством, которое, очевидно, пережил, испытал и передал автор» [3, т. 30, с.145-146]. Вопросы, затронутые в переписке, касаются, в первую очередь, проблем творчества. Общение с Тищенко укрепляло Толстого в правильности своей эстетической позиции, а Тищенко, мечтавший стать писателем и лично познакомиться с самыми крупными современными писателями, учился техническим приёмам письма. Толстой внимательно прочитывал и редактировал рукописи мо-

лодного писателя, указывал на достоинства, к которым относил «живое образное описание событий», «знание быта» [3, т. 63, с.325], а также усматривал в нём «признаки истинного таланта – правдивость и чувство меры» [3, т. 64, с.69]. Недостатки, по мнению Толстого, были «почерпнуты <...> из нашей господской и ничтожной литературы» [3, т. 63, с.325] и касались композиционного и стиливого оформления произведений. В письмах Толстого содержатся критические разборы произведений и рекомендации по исправлению недостатков: «Зачеркните всё от пистолета и продолжайте так же, как вы начали, – живите жизнью описываемых лиц, описывайте в образах их внутренние ощущения; и сами лица сделают то, что им нужно по их характерам сделать» [3, т. 63, с.424]. Толстой убеждал Тищенко, что его произведения должны быть адресованы широкому кругу читателей, а не избранной публике: «Общий вывод мой тот, что если вы верите в истину (истина одна – учение Христа), то вы можете писать хорошо; но только при том непременно условии, чтобы иметь в виду не исключительную публику образованного класса, а всю огромную массу рабочих мужчин и женщин» [3, т. 63, с.326]. В этих письмах Толстой высказывает строгие суждения о писательстве, предостерегает от «легкомысленного отношения к искусству», когда оно превращается в забаву. Постоянная тема писем, обращённых к Тищенко, – недопустимость ожидания материальных выгод от литературной работы. Так, в 1886 он пишет: «Избави вас бог от того, чтобы сделать свое писание средством приобретения денег. Дело в том, чтобы не погрешить словом, а употреблять его на пользу людям. От слов своих оправдаешься и от слов своих осудишься. За всякое слово праздное дашь ответ в день Суда» [3, т. 63, с.325]. Развивая эту тему, в 1894 г. Толстой пишет: «Как и во всех делах, "тише едешь, дальше будешь". Гораздо выгоднее, даже в материальном отношении, – если вы уже непременно хотите зарабатывать хлеб этой опасной для души литературной работой, – подвергнуть свою работу самой строгой своей критике, не скупая этим, переделать её 10, 20 30 раз, откинуть всё лишнее, очистить до конца, и тогда только отдать её в печать. Тогда устанавливается репутация и можно добывать и этим опасным путём средства к жизни...» [3, т. 67, 263-264].

За эти годы Толстой помог Тищенко опубликовать повесть «Грешница» («Русское богатство», 1886), «Семён-сирота и его жена» («Вестник Европы», 1888, № 1), «Хлеб насущный» («Русское обозрение», 1897, № 10). В 1903 г. Тищенко издал том сочинений своих произведений и опубликовал воспоминания «Как учит писать гр. Л.Н. Толстой».

Общение с писателями, подобными П.Ф. Тищенко, Ф.А. Желтову, С.Т. Семёнову и И.Г. Журавову [2, с. 206, 209, 453-454, 497-498], было столь же важно для Толстого, как и написание народных рассказов, поскольку их творчество являлось практическим подтверждением его теоретической программы, изложенной в трактате «Что такое искусство?». В этом трактате Толстой так формулировал один из определяющих, с его точки зрения, эстетических принципов искусства: «Настоящее произведение искусства делает то, что в сознании воспринимающего уничтожается разделение между ним и художником <...>. Воспринимающий до такой степени сливается с художником, что ему кажется, что воспринимаемый им предмет сделан не кем-либо другим, а им самим, и что всё то, что выражается этим предметом есть то самое, что так давно уже ему хотелось выразить» [3, т. 30, с.149]. В этом стремлении раствориться в общем слове и соединиться с абсолютным большинством людей скрыт основной побудительный мотив размышлений Толстого о литературном творчестве.

Общение Толстого с молодыми писателями можно рассматривать как досадную трату времени большим художником, как эксперимент мастера в творческой лаборатории, как вызов современному искусству консервативно мыслящего старца. Для самого же Толстого это было главное дело жизни, обусловленное «развитием искусства» и, что особенно важно, необходимостью собственного творческого самоопределения. «Исследование вопроса искусства» он ставил в прямую связь с собственным писательством. По завершении работы над трактатом «Что такое искусство?» он записал в дневнике: «Моя работа над искусством многое уяснила мне. Если Бог велит мне писать художественные вещи – они будут совсем другие. И писать их будет и легче и труднее. Посмотрим» [3, т. 53, с.169].

Библиографический список

1. Бирюков, П.И. Биография Л.Н. Толстого[Текст]: в 2 кн. / П.И.Бирюков. – М.: Алгоритм, 2000. – Кн. I.
2. Лев Толстой и его современники. Энциклопедия. Изд. 2 –е, испр. и доп. [Текст] – М.: Парад, 2010.
3. Толстой, Л.Н. Полное собрание сочинений. (Юб.) [Текст]: в 90 т. / Л.Н. Толстой – М., 1928–1958. (В тексте в скобках указан номер тома и страницы).

УДК 82-43

Я.Е. Морозова

Образ Москвы в книге очерков М.Н. Загоскина «Москва и Москвичи»

Загоскин начинал литературную деятельность с пьес и сцен. Но популярность он заработал благодаря своим историческим романам. Все исследователи по праву называют его основоположником русского исторического романа, а роман «Юрий Милославский, или Русские в 1612 году» – первым романом такого рода. Он был написан в 1829 году, и с тех пор историческая тема стала ведущей в творчестве М.Н. Загоскина.

«Москва и Москвичи» - это четыре выпуска этнографически-бытовых очерков, которые Загоскин издавал с 1842 по 1850. Все очерки представляют собой четыре «выхода». В каждом «выходе» несколько частей (от 6 до 10). Часть может представлять собой либо очерк, либо сцену из домашней и общественной московской жизни, либо смесь. Смесь включает в себя несколько очерков.

Неужели Загоскин так хорошо знал Москву и ее жителей, что смог написать так много очерков? Откуда же такие познания? Обратимся к биографии писателя.

Загоскин родился в Пензе (родной город он упоминает в очерке «Осенние вечера»), но большую часть жизни прожил в Москве. С 1822 года Михаил Николаевич поступает на службу чиновником особых поручений при московском военном гене-

рал-губернаторе с исправлением должности экспедитора по театральному отделению, а с 1823 года занимает место члена по хозяйственной части московских театров. После издания романа «Юрий Милославский, или Русские в 1612 году» Загоскин получил место управляющего конторой Императорских Московских театров. В 1833 году он получил звание действительного члена Российской академии, а после присоединения её к академии наук — звание почетного академика по отделению русского языка и словесности. В 1837 году Загоскин был произведён в действительные статские советники с назначением на должность директора императорских московских театров.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что Загоскин был очень образованным и культурным человеком. Театральная жизнь Москвы начала XIX века представлена в романе (очерки «Взгляд на Москву», «Московская старина», «Контора дилижансов» и др.). В очерках «Москва и Москвичи», так же, как и в романе «Искуситель», Загоскин рассуждает о просвещении. По его мнению, просвещение — это «обезьянство». Русский народ должен получать образование, не меняя своей самобытности.

В 1842 году Михаил Николаевич получил должность директора Московской оружейной палаты, которую и занимал до конца своей жизни. Действие очерка «Московская старина» происходит в оружейной палате, автор рассказывает историю палаты, о том, что раньше было на ее месте. Загоскин изучал историю Москвы в течение 30 лет.

Все очерки в «Москве и Москвичах» объединены образом рассказчика — Богдана Ильича Бельского, подполковника в отставке, — и образом издателя — Михаила Николаевича Загоскина. Подобную организацию повествования можем обнаружить в ранее изданных «Повестях Белкина» А.С. Пушкина (изданы в 1831 году — на 10 лет раньше «Москвы и Москвичей»). Безусловно, Загоскин был знаком с этим произведением и, возможно, позаимствовал принцип организации у великого писателя.

Обратим внимание на название — «Москва и Москвичи». Загоскин не случайно выносит в название наименование и города, и его жителей, таким образом в какой-то мере противопоставляя их. Москва — это не только москвичи, а москвичи в пони-

мании Загоскина — это не только Москва. Рассмотрим, как изображается в очерках город и его жители.

Москва представлена в очерках с нескольких точек зрения. Во-первых, как географический объект.

Загоскин называет множество географических локусов Москвы (Пресненские пруды, Воробьевы горы, Новодевичий монастырь, Марьино роцца, Москва-река, речка Яуза и мн. др.). Как Москва есть центр России, так и у самой Москвы есть свой священный центр — Кремль: «Если Москва может называться сердцем России, то и Кремль заслуживает этого названия относительно самой Москвы»[1]. Вид ночного Кремля вызывает у рассказчика восторг: «Как прекрасен, как великолепен наш Кремль в тихую летнюю ночь, когда вечерняя заря тухнет на Западе и ночная красавица, полная луна, выплывая из облаков, обливает своим кротким светом небеса и всю землю!...Здесь вы окружены древнею Русскою святынею, вы беседуете с нею о небесной вашей Родине. Как прилипший прах душа Ваша стрясает с себя все земные помыслы. Мысль о бесконечном даёт ей крылья, и она возносится туда, где не станут уже делить людей на поколения и народы, где не будет уже ни веков, ни времени, ни плача, ни страданий...»[1]. Москва предстаёт на страницах книги Загоскина подлинно как священный город. Эта святость происходит не только от того, что в ней есть Кремль, но ещё и потому, что в самой Москве много храмов, монастырей, церквей, соборов. Одна из героинь книги с умилением говорит: «А коли придёт Богу помолиться, так наша матушка Москва и на это хороша. Святой город, батюшка!»[1]. Не говорят ли они нам о благочестивом обычае наших предков, которые не оставили нам ни развалин феодальных замков, ни древних дворцов, ни других общественных зданий, но зато всегда в память великих событий воздвигали храмы Божии, строили монастыри... Здесь, вероятно, и скрывается ответ на вопрос: почему Москва — один из самых неприметных городков, стала почти неожиданно для всех столицей огромного государства. Митрополит Иоанн объяснял это чудо: «Именно превращение Москвы в центр русского православия определило его судьбу, до того ничем не отличавшуюся от судьбы других русских городов»[1]. Эту же мысль разделял 150 лет назад и Загоскин.

Во-вторых, Москва представлена в очерках как «родной» город самого писателя. Загоскин знает каждый ее уголок и проводит для читателей несколько экскурсий по Москве: «Посмотрите, каким роскошным ковром раскинулся этот веселый парк...»[1], «Теперь повернем налево, мимо Кавалерских корпусов»[1], «Перейдемте в столовую»[1] и др. Автор вспоминает события 1812 года, а именно пожар в Москве. Наполеон понимал, что с уничтожением души (Москвы) погибнет и тело (Россия). Вид разоренного города вселяет в сердце писателя (и читателя) чувство горечи, её развалины – это могила близкого человека, матери: «...А Москва? О! Москва показалась мне свежей, ещё не засыпанной могилою!...»[1]. Повествователь считает, что Москве, прежде всего, свойственно возрождаться всякий раз в новой, ещё большей красоте.

В-третьих, Москва в очерках представлена как столица России. Загоскин рассматривает вопрос о соперничестве между Москвой и Петербургом. В аллегорической загадке «Брат и сестра» Загоскин олицетворяет Москву в образе старшей сестры, а Петербург младшего брата. Загадка вся строится на сравнении двух характеров: «... он малый молодой, она пожилая барыня, у него нет ни одной морщины на лице, а у неё, бедняжки, как она ни белится, ни румянится, как ни красит волосы, а всё седые локоны из-под модной шляпки выглядывают»[1]. Загоскин, конечно, пристрастен в своих оценках, когда сравнивает их: «Сестра большая хлебосолка; конечно, она не всегда хорошо накормит, вино у неё подчас бывает с грехом пополам; но зато брат даст обед, да тотчас и ворота на запор: как ни звони в колокольчик, а всё дома нет да нет; а к сестре каждый день милости проси! У неё двери без колокольчика и ворота всегда настежь. Сестра, конечно, имеет свои недостатки, но зато такая радушная, гостеприимная и добросердечная женщина, что, несмотря на все её странности и причуды, её нельзя не полюбить. Я знаю это по себе: стоит только раз с ней познакомиться, а там уж ни за что не захочешь расстаться»[1].

В-четвертых, в отличие от ранее написанных Загоскиным исторических романов («Юрий Милославский», «Аскольдова могила» и «Искуситель»), в очерках «Москва и Москвичи» нет описания конкретного исторического события, но, как и в «Ис-

кусителе», в мельчайших подробностях показана эпоха начала XIX века (описание быта, костюма, увлечений, образования, архитектуры и мн. др.). Для «Москвы и Москвичей» Загоскин выбирает такой же способ изображения истории, как и в «Искусителе»: в очерках представлена полная картина эпохи: культурная жизнь, одежда, увлечения. Всем непонятным словам (и в романе, и в очерках) М.Н. Загоскин дает пояснение. Он знает каждое слово, ведь эта эпоха близка ему, он чувствует себя увереннее в этом материале. Но, с другой стороны, чувствуется некоторая избыточность в этих комментариях, ведь его читатели тоже хорошо знали эту эпоху. «Искуситель» и «Москва и Москвичи» в какой-то степени напоминают «Евгения Онегина» А.С. Пушкина. М.Н. Загоскин также стремится создать «энциклопедию русской жизни» – создается такое ощущение, что он называет все реалии, что знает, все хочет вместить в рамки своего романа и очерков. Следует отметить также, что о быте и увлечениях московских жителей нам рассказывает обыкновенный человек (в «Искусителе»: в первой части это еще ребенок, во второй – юноша, в «Москве и Москвичах» - Богдан Ильич Бельский, подполковник в отставке), что дает нам право отнести этот роман и очерки к криптоистории, где прошлое показано «домашним образом» и показано не таким, каким мы его привыкли видеть.

Несмотря на то, что в очерках нет изображение конкретного исторического события (сражения, войны), мы можем с уверенностью сказать, что исторический аспект в «Москве и Москвичах» неоспорим. М.Н. Загоскин показывает Москву в развитии, например, в изображении балов в двух очерках: «Два московских бала в 1801 года» и «Московские балы нашего времени». Автор с восторгом вспоминает о том, как он с нетерпением ждал каждого бала, как готовился к ним. В каждом бале была своя самобытность, свойственная русскому человеку: «...простодушные нравы, невежественные причуды и безвкусную роскошь, которые, с примесью какого-то собственного московского европеизма, составляли некогда отличительные черты ее <Москвы> прежней, хотя не очень красивой, но зато решительно самобытной физиономии»[1]. А в современных балах (и не только в балах) автору не нравится ориентация на Европу: «Эх, господа, господа! Перенимайте себе, что хотите у ино-

странцев, обедайте в семь часов, приезжайте на балы в двенадцать, одевайте жен и дочерей ваших в газовые платья, тогда как в сенях, в которых они дожидаются своих экипажей, бывает подчас десять градусов морозу; одним словом, делайте все, что вам угодно, только оставьте в покое тех, которые не хотят еще, ради европейства, покинуть вовсе гостеприимные обычаи своих предков»[1].

Обратимся теперь к изображению москвичей в очерках. Во-первых, обращает на себя внимание выбор персонажей. Автор вводит в повествование своих родных и близких, то есть людей, которых он хорошо знает и знаком с ними лично. Например, это дядюшка, который участвовал в войне 1812 года; это тетушка Двинского (друга рассказчика), к которой они приехали в гости; это внучатная сестрица, к которой автор едет, чтобы помочь выбрать хорошего жениха для ее дочери и многие другие. Во-вторых, при изображении персонажей автор использует речевую характеристику. У каждого она индивидуальна. Например, внучатая сестрица в разговоре всех называет «родными», что говорит о ее теплом отношении к своим друзьям и родственникам; а речь тетушки Двинского очень эмоциональна, что говорит о ее вспыльчивости и впечатлительности.

На протяжении всего повествования Загоскин выступает как истинный славянофил. Он сетует на то, что скоро в России не останется ничего русского: «Еще годков десять или двадцать, и мы будем знать только по преданию, что русские были когда-то большими хлебосолами и славились своим роскошным гостеприимством»[1]. В очерке «Письмо из Арзамаса» автор размышляет о заимствованных словах. По мнению Загоскина, их становится очень много, но больше всего его удивляет, что ко многим иностранным словам можно найти эквивалент в русском языке: тенденция - наклонность, субстанция - сущность, цивилизация - образованность, гуманность - человечность, меркантильная индустрия - мелочная промышленность, ирритация - раздражение.

Каждый персонаж Загоскина индивидуален, автор не типизирует своих героев. Также при чтении обращает на себя внимание точность и детальность описаний. Загоскин показывает костюм, интерьер, интересы москвичей XIX века. В первых романах писателя нет таких подробных описательных вставок.

Вспомним, что очерки писались с 1842 по 1850 год. В это время в русской литературе формировалась «натуральная школа». Один из принципов «натуральной школы» - физиологизм, то есть стремление обнажить все внутреннее, скрытое. Ю.В. Манн приводит цитату из «Русского инвалида»: «Что, например, должен сделать художник, решающий запечатлеть жизнь большого города? Он должен заглядывать в отдаленнейшие уголки города; подслушивать, подмечать, выспрашивать, сравнивать, входить в общество разных сословий и состояний, приглядываться к нравам и образу жизни темных обитателей той или другой темной улицы»[2]. Загоскин выбирает в качестве большого города Москву и, действительно, заглядывает во все ее уголки, рассказывает в подробностях о жизни москвичей.

По мнению Ю.В. Манна, «физиологизм» - в идеале - стремится к завершенности и законченности, к тому, чтобы начать дело с начала и завершить концом. Автор «физиологии» всегда отдает себе отчет в том, что и в каких пределах он изучает; Ю.В. Манн считает, что определение «предмета исследования» — первая (пусть неявная) умственная операция автора. Исследователь называет это явление локализацией, подразумевая под нею целенаправленное концентрирование на избранном участке жизни. Ю.В. Манн выделяет три типа локализации. Так, по одному из типов, локализация могла строиться и на описании какого-либо определенного места — части города, района, общественного заведения, в котором сталкивались лица разных групп. Выразительный французский пример этого рода локализации — «История и физиология парижских бульваров» (1844) Бальзака. Из русских «физиологий», строившихся на подобного рода локализации, Ю.В. Манн называет «Александринский театр» (1845) В.Г. Белинского, «Омнибус» (1845) А.Я. Кульчицкого, «Петербургские углы» (1845) Н.А. Некрасова, «Записки замоскворецкого жителя» (1847) А.Н. Островского, «Московские рынки» (около 1848) И.Т. Кокорева. Нам думается, что в этот список можно добавить и Загоскина с его «Москвой и Москвичами». Писатели натуральной школы создавали очерки и рассказы — отдавали предпочтение малым формам. Загоскин тоже называет свое произведение очерками. Ю.В. Манн отмечает также,

что «физиологии» свойственно стремиться к объединению - в циклы, в книги, что мы также видим в произведении Загоскина.

Таким образом, в «Москве и Москвичах» Загоскин не отходит от темы истории, но не может не поддаться веяниям времени – формированию «натуральной школы» в литературе. Однако он стремится к тому, чтобы создать целостный, хотя и мозаичный, «портрет» любимого города, в чем ему помогают москвичи – персонажи его произведения. С каждым из них в общей картине жизни столицы появляются новые штрихи.

Библиографический список

1. Загоскин, М.Н. «Москва и Москвичи» [Электронный ресурс] / М.Н. Загоскин. – Режим доступа: http://az.lib.ru/z/zagoskin_m_n/text_0080.shtml
2. Манн, Ю. В. Натуральная школа: Русская литература первой половины XIX в. [Электронный ресурс] / Ю.В. Манн. – Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/ivl/vl6/vl6-3842.htm?cmd=2>

УДК 82-311.1

Е. Ю. Омельницкая

Особенности мотивной структуры романа

М.Е.Салтыкова-Щедрина «Пошехонская старина»

Многогранная литературная деятельность М.Е. Салтыкова-Щедрина, великого писателя-сатирика, публициста и литературного критика, была одним из замечательных явлений русской литературы и русской общественной жизни второй половины 19 века. Статья посвящена исследованию мотивной структуры итогового произведения сатирика – романа «Пошехонская старина». В дальнейшем под «**мотивной структурой**» литературного произведения мы будем подразумевать совокупность устойчивых и значимых связей повторяемых и варьируемых элементов текста, сообщающую ему неповторимую поэтику. **Мотив** в нашем понимании – «эстетически значимая повествовательная единица, интертекстуальная в своем функционировании, инвариантная в

своей принадлежности к повествовательной традиции и вариантная в своих событийных организациях, соотносящая в своей семантической структуре предикативное начало действия с актантами и пространственно-временными признаками» [5].

Мотивную структуру романа «Пошехонская старина» составляют архетипические мотивы дома, «умертвий», драконоборства, оборотничества. Ядром мотивной структуры романа является **мотив дома**, который реализуется в произведении в трех своих вариантах: мотив *семейной усадьбы*, *мотив защищенности-незащищенности персонажей внутри пространства семейной усадьбы*, *мотив семейных отношений*. Дом является традиционным пространственным мотивом и противопоставляется окружающему миру. Пространство дома («родового гнезда») считается безопасным, и находящийся внутри него человек полностью защищен от всех неблагоприятных воздействий. Таким образом, дом являет собой некий космос, в котором человек чувствует уютно, счастливо, а пространство вне дома представляется как хаос [6]. Дом должен был представлять собой упорядоченное, структурированное покрытое пространство, границы которого призваны были защищать его обитателей от опасного, «чужого» внешнего мира [3].

В романе «Пошехонская старина» мы имеем дело с историей нескольких семей, каждая из которых проживает в собственной семейной усадьбе, причем почти все усадьбы, описанные в романе (исключение составляет лишь усадьба Ахлопиных), являются внутренне неупорядоченными, неудобными для проживания помещениями. Некоторые семейные усадьбы (например, усадьба тетенок-сестриц Уголок) не соответствуют канонам построения жилища: *«Господский дом в Уголке почти совсем развалился... Крыша протекала... половицы колебались; из окон и даже из стен проникал ветер*. Владелицы никогда прежде не заглядывали в усадьбу; им и в голову не приходило, что *они будут вынуждены жить в такой руине...*» [2]. «Ненормальная» организация семейного пространства могла привести к неудачному развитию семейных отношений персонажей и утрате ими защиты, даруемой традиционным семейным пространством. Это может выражаться в ухудшении здоровья персонажей и их последующей гибели, нравственной деградации персонажей, ис-

кажении внутрисемейных отношений (например, неправильном распределении семейных ролей (женщина берет на себя «мужские» функции), отсутствии заботы о детях, разделении детей на «любимых» и «постылых»).

Сопряженным с мотивом дома в романе «Пошехонская старина» является христианский **мотив райского сада**. Сад соседствует с пространством семейной усадьбы, но в то же время оказывается принципиально отделен от него и противопоставлен ему. Показательным является постоянное стремление героев попасть из дома в сад. Сад, в отличие от дома, представляется в «Пошехонской старине» местом абсолютной свободы, раем, дарующим находящемуся в нем герою счастье и спокойствие. Таким образом, в романе «Пошехонская старина» дом превращается в «антидом», становится неупорядоченным «выморочным» пространством, не способным защитить своих обитателей от негативных воздействий. Альтернативой подобному антидому становится упорядоченное пространство сада, внутри которого персонажи чувствуют себя свободными и защищенными, и их жизнь не подвергается каким-либо отрицательным изменениям. Поэтому архетипическая оппозиция «дом / вне дома» трансформируется в романе в оппозицию «сад / дом», причем отрицательным членом оппозиции становится дом.

С мотивом дома в романе «Пошехонская старина» связан **мотив «умертвий»**, реализующийся в произведении в трех своих вариантах: *мотив смерти героя, мотив холода-тепла, мотив мрака-тени-света*. Смерти героев романа (помимо иных причин социального, экономического и политического характера, рассмотрение которых не входит в задачи нашего исследования) могут быть связаны с деструктурированностью и неправильной организацией семейного пространства, в пределах которого длительное время находятся персонажи (об этом мы говорили ранее). Гибель героев также может быть связана с проявлениями в романе мотивов холода – тепла, света – мрака: большая часть смертей происходит в темное время суток и в холодное время года (так, например, холодной зимней ночью замерзает на крыльце дома крепостная девушка Матрена, от холода умирает в своей усадьбе тетенька-сестрица Ольга Порфирьевна, толпа сенных девушек ночью душит подушками «барыню» Анфису Са-

вельцеву). Отметим, что зима традиционно соотносится с такими категориями, как старость, болезнь, холод, мрак, ночь, смерть. Важен и мотив замирения всего живого зимой. Также во многих традициях зима соотносится с силами зла [4]. Таким образом, архетип зимы имеет в современной оценке негативное значение, в отличие от архетипа весны, который всегда имел позитивное значение и соотносится с возрождением всего живого, радостью и любовью. Однако в романе имеет место инверсия архетипического мотива весны: смерть двух героев «Пошехонской старины» (Сатир и Федот Струнников) наступает в первом весеннем месяце – марте.

Одним из ключевых мотивов, прослеживающихся в романе «Пошехонская старина», является мотив борьбы Бога с хтоническим чудовищем, предстающим в образе змея или змееподобного существа, т.е. **мотив драконоборства**. Данный мотив является неотъемлемой частью как языческой, так и христианской культуры. И в языческом, и в христианском своих вариантах этот мотив имеет одно и то же значение – борьба абсолютно добра («Бога» или персонажа, действующего по воле «Бога») и иррационального зла («Змея») за право обладания миром с непрременной победой добра. Славянская модель данного мотива – поединок бога-громовержца Перуна и «скотыего» змееподобного бога Велеса, христианские варианты мотива драконоборства – борьба архангела Михаила с драконом (Откр 12:3-9), борьба Бога с морским змеем левиафаном (Ис 27:1), а также поединок Давида и Голиафа (1 Цар 17:3-51). В романе «Пошехонская старина» мотив драконоборства реализуется в двух версиях:

1. «Борьба» *Николая Абрамовича Савельцева с его женой Анфисой Порфирьевной* (Анфиса Савельцева, неоднократно сравниваемая в романе со змеей, пользуясь предоставленной ей возможностью выдать своего мужа-тирана, до этого бывшего фактически «богом» в своем имении, за простого столяра, лишила мужа свободы, навсегда заточив его в усадьбе Овсецово).

2. «Борьба» *Анны Павловны Затрапезной со своей дочерью Надей и ее женихом Еспером Клещевиновым* (Анна Павловна Затрапезная, являющаяся демиургом, создательницей собственного семейного мира (а функция создания мира является божественной) пытается запретить своей дочери Наде, имеющей

во внешности и характере змееподобные черты, выйти замуж за ненавистного ее материнскому сердцу «подлого змея» Еспера Клещевина).

Интересно отметить, что борьба между «Богом» и «Змеем» предстает в романах в демифологизованном варианте: борьба ведется не столько между Добром и Злом, сколько между Большим Злом и Меньшим Злом, т.к. ни один романский персонаж не может претендовать на то, чтобы быть названным Абсолютным Добром по причине того, что он осуществляет противостояние не ради сохранения или спасения мира, а ради реализации своих корыстных целей: Анфиса Савельцева доводит своего мужа до смерти, так как желает единолично управлять усадьбой Овсецово, а Анна Павловна Затрапезная, препятствуя Наде выйти замуж за Еспера Клещевина, волнуется не столько за судьбу любимой дочери, сколько за сохранность своего имущества: мысль о том, что «взбеленившаяся Надёха» сбежит с Еспером Клещевинным, прихватив с собой семейные драгоценности, не дает рачительной хозяйке покоя.

Мотив оборотничества проявляется в романе в сопоставлении некоторых героев с существами, имевшими сакральный смысл в языческой и христианской традициях - змеем (змеей), пауком, василиском. Указанный мотив присутствует в романе в таких своих вариантах как *человек-змея (змея), человек – паук, человек – василиск, человек – человек*. Интересно отметить, что персонажи романа, уподобляемые тем или иным сакральным существам, выполняют в художественном произведении те же функции, которые были присущи указанным существам в языческой и христианской традициях. Например, такие архетипические функции змея, как пленение и нейтрализация Верховного Божества, накопление богатств, а также функция проводника и мир мертвых в полной мере реализуются в образе Анфисы Савельцевой; неподвижные «волшебные» глаза Еспера Клещевина и его стремление к накопительству роднят этого персонажа с василиском, коему Клещевин уподобляется на страницах романа.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что архетипические мотивы, составляющие мотивную структуру романа «Пошехонская старина», подвергаются в романе созна-

тельной десакрализации, демифологизации и наполняются реалиями повседневной жизни. Подобная трансформация («от священного – к обыденному») становится показателем утраты героями романов М.Е.Салтыкова-Щедрина общечеловеческих ценностей, заключенных в архетипических мотивах, и указывают на нравственную и физическую деградацию героев. Построение романов М.Е. Салтыкова-Щедрина на основе совмещения принципиально не сочетаемых элементов (языческого и христианского, человеческого и нечеловеческого, сакрального и профанного) служит одним из способов реализации свойственного писателю гротескного типа мышления.

Библиографический список

1. Библия [Текст]. – М., 1994.
2. Салтыков-Щедрин, М.Е. Пошехонская старина [Текст] / М.Е. Салтыков-Щедрин. – М., 1951.
3. Байбурин, А.К. Жилище в обрядах и представлениях восточных славян [Текст] / А.К. Байбурин. – М., 2005.
4. Доманский, Ю.В. Смыслообразующая роль архетипических значений в литературном тексте [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://medialib.pspu.ru/page.php?id=1147>
5. Силантьев, И.В. Поэтика мотива [Текст] / И.В. Силантьев. – М., 2004.
6. Славянская мифология: Энциклопедический словарь [Текст] / науч. ред. В.Я. Петрухин, Т.А. Агапкина, Л.Н. Виноградова, С.М. Толстая. – М., 1995.

УДК 37.016:82

Т. В. Уткина

Инновационные технологии в процессе изучения литературной сказки в среднем и высшем образовании

Ассоциируясь с чем-то новым, понятие «инновация» сегодня широко внедряется в систему народного образования. Инновация предполагает создание и внедрение такого новшества,

© Т.В. Уткина, 2012

которое вносит значительные, существенные изменения в систему обучения. Новое активно входит в школьную и вузовскую жизнь тогда, когда оно опирается на действительные потребности общества, школы и вуза, соотносится с достижениями науки в соответствующих областях знаний и имеет такие технологические разработки, которые позволили бы любому педагогу реализовать новые идеи на практике.

Относительно новым направлением в педагогической науке являются и образовательные технологии. В настоящее время педагогические технологии рассматривают как систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного научно-образовательного процесса - это проект определенной педагогической системы, реализуемый в практической деятельности среднего или высшего образования.

И только литературная сказка, как особый жанр литературы, остается до сих пор неизученным объектом в среднем и высшем образовании. В силу ряда объективных и субъективных причин данный жанр для школьного образования является по форме относящимся к произведению фольклора (например: народной сказке), а по содержанию к малым жанрам эпоса (например: к легенде или рассказу). Для вузовского же гуманитарного образования литературная сказка остается относительно детским жанром, что оправдывает не столь внимательное отношение к особенностям жанра со стороны преподавателей высшей школы.

Выход из сложившейся ситуации видится нам во внедрении инновационных технологий, в частности, в преемственном изучении авторских сказок, как в среднем, так и высшем образовании. Тем оправданнее оказываются инновационные технологии, если брать за основу педагогическое образование и теорию и методику обучения литературе в педвузе. Произведения, относящиеся к жанру литературной сказки, должны занять достойное место на занятиях по историко-литературоведческим дисциплинам, причем отбор данных произведений, их детальное рассмотрение и анализ должны учитывать все многообразие школьных программ по литературному образованию.

Технология проведения уроков в школе (при работе над литературной сказкой) должна быть нацелена на приобщение детей к искусству, а это, во-первых, значит, что следует привить

навыки чтения художественной литературы, развивать в них потребность в чтении новых и перечитывании знакомых, полюбившихся литературных сказок. Во-вторых, нужно приучать школьников ощущать художественное слово – видеть в нем помимо обычного еще и далекий глубокий смысл, ценить его как открытие писателя-сказочника, вызывающее удивление своей точностью, красотой и емкостью. И, в-третьих, приобщить ребенка к искусству – это значит не давать все упрощенно, не приспособливаться к его пока еще не развитому восприятию произведения, неразвитой психике, а поднимать его до восприятия истинно художественной ценности, художественного смысла произведения, поэтому систематически, планомерно, последовательно вводить в процесс восприятия, освоения, интерпретации и анализа литературных сказок писателей разных стран новые компетенции. Все эти моменты должны быть четко отработаны на занятиях по теории и методике обучения литературе в вузе и уяснены студентами, будущими словесниками. Без замыкания круга двигающегося образовательного процесса, главными действующими лицами которого являются преподаватель - студент – учитель – ученик, нам не видится преемственного изучения ни одного литературного жанра.

Инновационные технологии при анализе литературной сказки в высшем образовании могут быть расширены за счет включения в процесс изучения сказочных произведений сопоставительного, сравнительного анализа сказок разных писателей и – шире - взаимосвязанного, сопряженного изучения русских, национальных и зарубежных авторских сказок. Профессионализм в педагогике высшей школы понимают через призму качества, норму качества, эталонный уровень

Инновационные технологии ориентируются как на ученика и на учителя, так и на студента и преподавателя, полагая их субъектами образовательного процесса. Их интересы - духовные, интеллектуальные, культурные - служат предпосылкой становления профессионального мышления, а потому выносятся в центр внимания образования. Инновационные технологии предполагают высокий уровень самостоятельности студента, его способности к самоуправлению, от преподавателя требуется вы-

сокий уровень педагогической компетентности, инициативности и технологической функциональной грамотности.

Преемственное изучение жанра литературной сказки в среднем и высшем образовании может стать одним из путей активизации деятельностного и созидательного начал в модернизации гуманитарного образования. В связи с введением новых гуманитарных технологий, задачей которых является внедрение в образовательный процесс новых технологий, преемственное изучение приобретает особое звучание в системе образовательного процесса.

УДК 82-43

А.А. Федотова

Очерк-«извлечение» в публицистике Н. С. Лескова 1880-х гг. (на материале очерка «Святительские тени»)

Активное обращение Лескова к публицистической деятельности является характерной чертой позднего периода его творчества. Публицистическая деятельность писателя в целом и публицистика 1880 - 1890-х гг. в частности относятся к практически не исследованным пластам творчества Лескова. Сложность изучения публицистики писателя во многом объясняется тем, что подавляющее большинство статей и очерков Лескова после его смерти не переиздавалось.

Большой интерес для изучения представляют такие экспериментальные публицистические произведения Лескова, как очерки – «извлечения». Понятие «извлечение» для характеристики созданных им пересказов ввел сам писатель. Так, в очерке «Край погибели» Лесков пишет: «Как издание это публике мало известно и почти не имеет в ней никакого распространения, то мы думаем послужить общей любознательности, сделав из «Советов византийского боярина» извлечения, способные характеризовать достоинства византийского ума и морали» (здесь и далее выделение в цитатах наше – А.Ф.) [1].

Выясним своеобразие актуализации Лесковым «чужого»

слова в очерках-«извлечениях» на материале очерка «Святительские тени» (1881), который до настоящего времени не привлекал внимания исследователей, поскольку после смерти Лескова не переиздавался и не был введен в научный оборот.

Очерк «Святительские тени» [2] является «извлечением» из работы Платона Любарского «Любопытное известие о Вятской епархии и о бывших в ней архиереях сначала и поныне» (1772). «Любопытное известие» Платона Любарского включает в себя две части: приводимые автором краткие биографии и характеристики сменявших друг друга на посту руководителей основанной в 1657 г. вятской епархии и «краткое увещание преосвященного епископа вятского и великопермского к народу своей епархии» [3, с. 191]. В процессе создания собственного произведения Лесков использует первый фрагмент «Любопытного известия» и выстраивает собственный очерк как ряд жизнеописаний.

При создании образов архиереев Лесков выбирает из исходного текста одну яркую характеристику священнослужителей и вводит в очерк те фрагменты оригинального произведения, которые способствуют ее раскрытию. Например, в созданном им образе архиепископа Ионы Лесков всячески подчеркивает «хозяйственность» [2, с.53] архиерея, используя следующие цитаты из «Любопытного известия»: архиепископ «с основания начал строить и в совершенство привел собор и дом архиерейский» [2, с. 56], «при архиерействовании его многие как в престольном городе Хлынове, так и по прочим в епархии городам и селам, побуждением его каменные и деревянные монастыри, церкви и часовни построены» [2, с. 56].

Лейтмотивом созданного образа является подмена архиепископом Ионой нравственного воспитания и образования жителей епархии церковным строительством. Фрагменты исходного текста, противоречащие этой оценке священнослужителя, Лесков опускает. Так, в исходном тексте встречается значимая характеристика Ионы Любарского: «Оттуда (из Москвы – А.Ф.) возвращался всегда снабден царскою и патриаршею милостию, с различною для соборной своей церкви драгою утварью, и данными по просьбам его для дому архиереского, монастырей, церквей, грамотами» [3, с. 167]. В тексте Лескова этот фрагмент

подается следующим образом: «Архиепископ Иона часто ездил в Москву и «оттуда возвращался всегда снабден царскою и патриаршею милостию, с различною драгою утварью и данными по просьбам его грамотами» [2, с. 56]. Выделенные автором кавычками слова действительно являются составной частью описания священнослужителя Ионы Любарским, однако Лесков дает цитату в сокращенном виде. Благодаря использованию приема редукции цитаты Лесков исключает из текста мотивировку поведения архиерея и провоцирует возникновение у читателей мнения, что «хозяйственная» деятельность священнослужителя имела целью его личную выгоду, а не пользу церкви.

Лесков совмещает в создаваемых образах два голоса, две интонации и подчеркивает присутствие в очерке «чужого» слова, графически выделяет цитаты с помощью кавычек. Между тем, редукция цитаты изменяет смысл высказывания на противоположный. При использовании «чужого» слова писатель вкладывает в него собственные интенции, противоречащие интенциям оригинального произведения.

В характеристике архиерея, сделанной Платоном Любарским, подчеркивается, что «непорочность жития и отменные добродетели» архиепископа «в народе о нем такое вселили мнение, что память его всегда, а особливо в день преставления его 8 октября отправлением панихиды благоговейно совершается» [3, с. 167]. При использовании этого фрагмента в ходе создания собственного текста Лесков использует прием трансформации цитаты: «Пораженный монументальностью темный народ почтил храмоздателя такую памятью, что даже после его смерти служат о нем в день его представления панихиды» [2, с. 56]. Трансформация текста Платона Любарского, сделанная Лесковым, позволяет писателю подчеркнуть негативные черты характера архиерея, создать иронически сниженный образ священнослужителя.

При переработке исходного текста Лесков дополняет данные Платоном Любарским характеристики архиереев. При этом писатель не использует в тексте никаких знаков, указывающих на смену субъекта речи, на то, что пересказ уступает место авторскому тексту. Лесков поступает прямо противоположным образом и ставит собственный текст в кавычки, мисти-

фицируя тем самым читателя. Так, характеризуя архиерея Лаврентия Горку, Лесков вначале использует несколько пространственных и точных цитат из «Любопытного известия» Любарского. Сигналом, сообщаящим читателю о вводе «чужой» речи, являются используемые писателем кавычки: «На вятскую кафедру назначается епископом человек настоящей учености <...> «Горка имел превосходные дарования душевные и телесные; учености славный муж, нравом прост, совестен, благочестив, нелицеприятен и не памятозловив, только чрезмерно горяч и вспыльчив» <...> Горка «неученых и чтением книг непросвещенных <...> гнушался и обхождения с ними не имел»» [2, с. 58-59].

При описании дальнейшей жизни Лаврентия Горки Лесков использует кавычки уже для оформления авторского текста: «А таких «неученых и непросвещенных» он встречал, разумеется, повсюду, и они, не смотря на свою непросвещенность, были достаточно находчивы, чтобы «слагать ему вины». Первою общественною его виною было, что он не достаточно «множил попов» <...> это дало повод толковать, что «архиерей из хохлов хочет вятскую землю обезпопить»» [2, с. 59]. Писатель имитирует текст Платона Любарского, используя приемы стилизации, прибегает к архаическим синтаксическим конструкциям и лексике, нехарактерным для русского языка на современном Лескову этапе развития.

Значимым приемом, позволяющим Лескову углубить двунаправленность очерка «Святительские тени», является введение в «чужой» текст примет собственного индивидуального стиля. Писатель сопрягает развернутые цитаты из произведения Платона Любарского, язык которого является ярким образцом книжного стиля речи, с полярными по стиливой окраске лексическими элементами и синтаксическими конструкциями, создавая комический эффект. Так, писатель отмечает: «Скопидомный Иона, хотя «ничему кроме славянороссийской грамоты учен не был», но по крайней мере по «рачительству о снабдениях» собирал какие-то книги, а архиепископ Дионисий и того не делал» [2, с. 57]. Слова и синтаксические конструкции книжной стилистической окраски («рачительству о снабдениях», «ничему кроме славянороссийской грамоты учен не был») при взаимодействии с разговорными элементами («скопидомный», «какие-то», «и

того не делал)), утрачивают свою «высокую» стилеобразующую окраску. Контекстуальное изменение стилистической окраски в дистрибуции единиц полярной стилистической отнесенности позволяет Лескову создать иронические образы священнослужителей.

Поэтика очерка Лескова «Святительские тени» определяется соотношением в нем писателем двух разноплановых семантико-стилистических систем, «извлечения» из произведения Платона Любарского «Любопытное известие о вятской епархии, и о бывших в ней архиереях, с начала по ныне» и собственного авторского текста. Писатель привлекает «чужой» текст для аргументирования собственной позиции по широко обсуждаемому в российском обществе 1880-х гг. вопросу церковных реформ обер-прокурора гр. Д. А. Толстого и подчеркивает необходимость введения выборного начала в церковную жизнь.

Благодаря использованию приемов текстовой редукции и трансформации, стилизации и заострения писатель вкладывает в уста Платона Любарского свои личные представления о невысоком образовательном и нравственном уровне духовенства. Искажение «чужого» текста позволяет Лескову присвоить (по терминологии М. М. Бахтина) его и использовать оригинальный текст для выражения своих авторских целей, диаметрально противоположных интенциям исходного произведения.

Двунаправленность текста Лескова, предполагающая его одновременную ориентацию на два текста, исходный и собственно авторский, углубляется благодаря введению писателем в «чужой» текст примет собственного индивидуального стиля, которые тонко-иронически контрастируют с эмоциональным строем чужого материала. Интертекстуальность позволяет писателю создать полистилистический текст. Лесков реализует принцип «разностильности» благодаря столкновению лексики и синтаксических конструкций полярной стилистической окраски (книжной и разговорной) и добивается возникновения отсутствующих в исходном тексте иронических коннотаций. Контекстуальное изменение стилистической окраски используемых писателем цитат способствует появлению комического эффекта и позволяет создать сниженные образы священнослужителей.

Библиографический список

1. Лесков, Н. С. Край гибели [текст] / Николай Лесков // Исторический вестник. - 1881. - Т. VI (№11). - С. 568 - 585.
2. Лесков, Н. С. Святительские тени [текст] / Николай Лесков // Исторический вестник. - 1881. - Т. V (№5). - С. 53 - 69.
3. Сборник древностей Казанской епархии и других принопамятных обстоятельств, старанием и трудами Спасоказанского Преображенского монастыря архимандрита Платона составленный [текст]/ сост. П. Любарский. - Казань, 1868. - 245 с.

УДК 82:1

Г.Ю.Филипповский

Библейско-христианские мотивы в «Слове о полку Игореве»

Тема отнюдь не новая. Данную проблему ставили и освещали многие исследователи, крупные учёные XX века, а некоторые – ещё в XIX веке. Более других о соотношении «Слова» и библейско-христианской книжности писал академик В. Н. Перетц в 20-х гг. XX в. Так, в его монографии «К изучению «Слова о полку Игореве» вторая глава названа «Слово» и Библия [1, с. 55–75], а третья посвящена параллелям текста «Слова» и старославянского перевода древнейшего памятника книжности евангельской эпохи – «Повести о разорении Иерусалима» современника Иисуса Христа Иосифа Флавия [1, с. 75–87]. Отдельные статьи В. Н. Перетца 20-х гг. XX в. имели названия: «Слово о полку Игореве» и исторические библейские книги» [2] или «Слово о полку Игореве» и древнеславянский перевод библейских книг» [3], отдельные материалы книг В. Н. Перетца 1926 года были опубликованы в «Известиях Академии Наук» в 1924 и 1925 гг. Упоминает учёный и некоторых исследователей обсуждаемых проблем ещё в XIX в. – П. П. Вяземского, А. Ф. Грамматина, Д. Н. Дубенского.

В основном, сопоставление «Слова» по его тексту в издании А. И. Мусина-Пушкина 1800 года и текстов библейско-христианской книжности проводились и В. Н. Перетцем, и мно-

гими другими учёными в плане словарно-фразеологических сопоставлений, параллелей. По этому пути шли затем и В. П. Адрианова-Перетц [4], и В. В. Кусков [5, с. 69–86] вслед за своим учителем акад. Н. К. Гудзием, и итальянский славист Рикардо Пиккио [6]. Для сопоставления, параллелей привлекались тексты Паримийников, Псалтири, ветхозаветные книги, например, книги Бытия, Исход, Судей, Царств, Экклезиаста, Есфири, книги Пророков, а также Апостол, Евангелия, Апокалипсис. Особо следует в плане сопоставления текста «Слова» и библейско-христианской книжности отметить предшествующую трудам В. Н. Перетца работу Г. М. Бараца «О библейском элементе в «Слове о полку Игореве», вышедшую в Киеве в 1912 году [7], которая также была выдержана в ключе словарно-фразеологических сопоставлений, параллелей текстов «Слова» и библейско-христианской книжности.

Некоторую «механистичность» подобных сопоставлений текстов «Слова» и библейско-христианской книжности отметил Д. С. Лихачев, правда, в своих работах того периода, который сам же учёный впоследствии критиковал, а от некоторых затем даже отказывался, считая их идеологически ангажированными. Видимо, к ним именно относится ниже цитируемый текст Д. С. Лихачева 1953 года: «Эти связи есть, но в старинной исследовательской литературе они сильно преувеличены. К различным выражениям «Слова» были механически подобраны многочисленные параллели из летописи, из «воинских повестей», из переводной «Хроники Манассии», из «Повести о разорении Иерусалима» Иосифа Флавия, из Библии» [8, с. 159]. Однако крупный учёный, возможно, недостаточно внимательно читал труды своих предшественников, того же академика В. Н. Перетца, который писал не только о сопоставлениях, параллелях текстовых деталей, но и о сопоставительно-композиционных аспектах текстов. Так, в книге «К изучению «Слова о полку Игореве» 1926 года В. Н. Перетц, в частности, пишет: «Талантливый автор «Слова», много заимствовавший, видимо, из традиций Бояна и воинских повестей, кое в чём использовал и знакомую ему библейскую литературу, но только в весьма ограниченных размерах, усвоив немногие поэтико-синтаксические детали и словарь. Вторая область, где мы наблюдаем соприкосновение между

«Словом» и библейскими книгами – это область воззрений и верований, **предопределивших и использование определённых композиционных элементов в «Слове»** (подчёркнуто мной – Г. Ф.) [1, с. 75].

О некоторой «механистичности» словарно-фразеологического характера сопоставлений, параллелей текстов «Слова» и библейско-христианской книжности писал и Н. К. Гудзий, в принципе их не отрицающий, но, видимо, признающий в чём-то недостаточными: «Можно было бы привести ещё много подобных параллелей из книжной литературы, но сколько бы мы их ни приводили – из Библии, из летописи, из произведений Илариона и Кирилла Туровского, – эти параллели говорят только об общности известных стилистических формул в «Слове» и в указанных памятниках» [9, с. 159]. Но, как мы видели, В. Н. Перетц отмечал возможность сопоставления «Слова» и библейско-христианской книжности не только в части словарно-фразеологических текстовых деталей, но и в аспекте композиционного (или даже сюжетно-композиционного) их строения. Именно эти аспекты, незаслуженно забытые подавляющим большинством последующих за В. Н. Перетцем исследователей «Слова», выходят, по нашему мнению, на первый план и имеют особое значение в проблеме библейско-христианских мотивов в «Слове о полку Игореве». Подобные сюжетно-композиционные мотивы текстовой поэтики «Слова о полку Игореве» могли бы являться основными, магистральными в христианско-библейском книжном контексте мировоззрения автора конца XII – начала XIII вв., каким был автор «Слова». К такому контексту обращены, по сути, исследовательские статьи отдельных учёных, например, ««Слово о полку Игореве» как памятник религиозной литературы Древней Руси» Рикардо Пиккио [6, с. 504–522], «философско-мировоззренческая коннотация поэтики «Слова о полку Игореве» Е. Н. Сырцовой [10, с. 41–66], вообще многие статьи в интересном сборнике «Слово о полку Игореве» и мировоззрение его эпохи», который вышел в Киеве в 1990 году под редакцией В. С. Горского [11].

Впервые после В. Н. Перетца к сюжетно-композиционному аспекту сопоставления книжно-текстовых мотивов «Слова» и библейско-христианской словесности обра-

тились в 1971 году А. М. Панченко и И. П. Смирнов в своей работе «Метафорические архетипы в русской средневековой словесности и в поэзии XX века» [12, с. 33–43]. По оценке «Энциклопедии «Слова о полку Игореве» статья названных авторов «обращает внимание на **особую значимость для художественной системы «Слова о полку Игореве» метафоры движения от мрака к свету, являющейся, по мнению учёных, сюжетно-образующим моментом в «Слове»** [13, с. 10] (подчёркнуто мной – Г. Ф.). К сожалению, ни одна из последовавших за данной статьёй А. М. Панченко и И. П. Смирнова работа по тематике «Слова о полку Игореве» не только не следует предложенной концепции текстовой поэтики «Слова», но и не содержит ссылки на отмеченное выше исследование двух авторов, даже во многом развивающие высказанные ранее мысли и идеи исследования Т. М. Николаевой, в частности, её статьи и монографии: «Оппозиция «туга-веселие» и «тьма-свет» в «Слове о полку Игореве» [14, с. 121–136]; «Функционально-смысловая структура антитез и повторов в «Слове о полку Игореве». Поэтика и лингвистика текста. «Слово о полку Игореве» и пушкинские тексты». М., 1997 [16, с. 60–70] В трудах Т. М. Николаевой впервые подвергнуты исследованию системные и многочисленные в «Слове» антитезы, в том числе отмеченная, выделенная особо в сюжетно-композиционном аспекте антитеза «тьма-свет», её контекстуальные и интерпретационные варианты «солнце-мгла» (тьма), «свет-мгла» (тьма), ночь, вечер, ночь, полночь. Особо выделяется текстовый эпизод: «Темно бо бе в 3 день, два солнца померкоста, оба багряные столпа погасоста и с нима молодая месяца Олег и Святослав тьмою ся поволокоста. На реце на Каяле тьма свет покрыла».

Т. М. Николаева обращает внимание на сюжетнообразующую ситуацию: «После обращения Ярославны доминирует позитивное начало «свет»: 1) «Светлое и тресветлое слънце...»; 2) «Соловии веселыми песнями светъ поведаютъ» 3) «Солнце светится на небесе – Игорь князь въ Руской земли...», при этом автор отмечает: «Естественно, что солнце связано со светом, оно и есть свет» [15]. Разумеется, сюжетно-композиционная функция эпизода затмения солнца при выступлении Игоря в поход давно отмечалась многими исследователями, например, В. Ф.

Ржигой [17, с. 205–225], А. Н. Робинсоном [18, с. 7–58], Д. С. Лихачёвым [17]. Однако сюжетообразующий мотив тьма-свет в «Слове» наиболее глубоко и последовательно разрабатывался, исследовался уже упомянутыми А. М. Панченко и И. П. Смирновым, Т. М. Николаевой, при том, что В. Н. Перетц уже писал о важности сопоставления сюжетно-композиционных аспектов при изучении «Слова» и библейско-христианской книжной словесности.

Продолжением, а, точнее, развитием, важным шагом (вслед за А. М. Панченко – И. П. Смирновым и Т. М. Николаевой) в исследовании мотива-антиномии «тьма-свет» в «Слове» является статья Е. Н. Сырцовой в отмеченном выше киевском научном сборнике. Здесь автор опирается на наработки Д. С. Лихачёва в его книге 70–80-х гг. XX в. «Слово о полку Игореве» и культура его времени» [20]. Комментируя текстовые эпизоды «Слова»: «Игорь князь възре на светлое солнце и виде от него тьмою вся своя воя прикрыты»; «солнце ему тьмою путь заступаше»; «заря светъ запала, мъгла поля покрыла»; «на реце на Каяле тьма светъ покрыла», – Д. С. Лихачёв пишет: «Тьма или мгла, «синяя мгла» является в «Слове» не просто отсутствием света, но активным действующим началом, а вся борьба русских с врагами поэтически трансформируется в представление о борьбе света с тьмой – активной тьмой. Поэтому-то и возвращение Игоря из плена предстаёт в «Слове» как победа света [21, с. 262–263]. Е. Н. Сырцова делает здесь принципиально важное дополнение, соотнося текст «Слова» и «Слова о Законе и Благодати» Илариона. Добавим, однако, что если **трактовка спасения** (подчёркнуто мной – Г. Ф.) Игоря как победы света и восходит к Ареопагитикам, то скорее опосредованно через уже распространяющуюся на Руси философско-религиозную лексику и образность, в том числе и «Слова о Законе и Благодати». У Илариона: «и изидеть яко светъ спасение мое». В «Слове»: «Солнце светится на небеси, Игорь князь в Русской земли» [22]. В «Слове о Законе и Благодати» Илариона встречаются также такие выразительные образы, как «бъ солнце помрачи», «мракъ идольский», «тма бесослугания погыбе». Эти солнечно-световые образы «Слова о Законе и Благодати» семиотически вполне соотносимы с логикой построения световых образов «Слова о полку

Игореве». Здесь же Е. Н. Сырцова приводит ссылку В. П. Адриановой-Перетц на «Шестоднев» Иоанна Эузарха болгарского в комментарии фразы «трисветлое солнце» в «Слове о полку Игореве» [10, с. 57].

Многочисленные библейско-христианские текстовые параллели к «Слову о полку Игореве» в исследованиях учёных, в том числе образы-антиномии «свет-тьма» как важнейшей знаковой и сюжетобразующей, приводят к её смыслопорождающему истоку, изначальной библейско-евангельской природе в словах Христа, приведённых его любимым учеником Иоанном в Евангелии от Иоанна: «Азь есмь Светь міру, ходяй по Мне не бывать во тьме, нъ имать животь вечный» (Инн.: 8, 12) – «Опять говорил Иисусъ къ народу, и сказал имъ: Я свет міру, кто последует за Мною, тот не будетъ ходить во тьме, но будетъ иметь светъ жизни». Очевидно, что антиномия «свет-тьма» помещена в контекст христианского спасения.

В этом и состоит сюжетобразующая концепция «Слова о полку Игореве», где автор в первой части намеренно сгущает тему «тьмы» в антиномии «свет-тьма», а во второй части текста и в финале «Слова» намеренно усиливает тему **победы света над тьмой** вслед за основополагающими словами Спасителя, донесёнными до нас в Евангелии от Иоанна. После плачмоления Ярославны сюжетно-композиционный финал «Слова» начинается словами: «Бог (Игорю) путь кажетъ из земли Половецкой на землю Русскую», то есть происходит спасение героя из плена и возвращение его к жизни, на родную землю. Таким образом, благодаря трудам ряда учёных – В. Н. Перетца, А. М. Панченко и И. П. Смирнова, Д. С. Лихачёва, Т. М. Николаевой, Е. Н. Сырцовой - можно считать доказанным, что отмеченный в Евангелии от Иоанна библейско-христианский мотив «свет-тьма» является по замыслу автора-поэта Руси конца XII – начала XIII вв. ключевым мотивом и сюжетосложения, композиции, художественной поэтики «Слова о полку Игореве».

Библиографический список

1. Перетц, В. Н. К изучению Слова о полку Игореве [Текст] / В. Н. Перетц. К изучению Слова о полку Игореве. - Л., 1926.

2. Перетц, В. Н. «Слово о полку Игореве» и исторические библейские книги [Текст] / В. Н. Перетц. «Слово о полку Игореве» и исторические библейские книги: Сб. в честь А. И. Соболевского. - Л., 1928.

3. Перетц, В. Н. «Слово о полку Игореве» и древнеславянский перевод библейских книг [Текст] / В. Н. Перетц «Слово о полку Игореве» и древнеславянский перевод библейских книг // Известия Академии Наук по Отделению русского языка и словесности. Т. III, 1930; См. тж. Перетц В. Н. Пам'ятка феодальной України-Руси [Текст] / В. Н. Перетц. Пам'ятка феодальной України-Руси. - Киев, 1926.

4. Адрианова-Перетц, В. П. «Слово о полку Игореве» и памятники русской литературы XI–XIII вв. [Текст] / В. П. Адрианова-Перетц. «Слово о полку Игореве» и памятники русской литературы XI–XIII вв. - Л., 1968.

5. Кусков, В. В. Связь поэтической образности «Слова о полку Игореве» с памятниками церковной и дидактической письменности XI–XII вв. [Текст] / В. В. Кусков. Связь поэтической образности «Слова о полку Игореве» с памятниками церковной и дидактической письменности XI–XII вв. // «Слово о полку Игореве». Памятники литературы и искусства XI–XVII веков. - М., 1978.

6. Рикардо Пиккио. Slavia orthodoxa. Литература и язык. [Текст] / Пиккио Рикардо Slavia orthodoxa. Литература и язык. - М., 2003.

7. Барац, Г. М. О библейском элементе в «Слове о полку Игореве» [Текст] / Г. М. Барац. О библейском элементе в «Слове о полку Игореве». - Киев, 1912.

8. Слово о полку Игореве. Библиотека поэта, малая серия / подг. текста, перевод и комментарии Д. С. Лихачёва. - Л., 1953.

9. Гудзий, Н. К. История древнерусской литературы [Текст] / Н. К. Гудзий. История древнерусской литературы. - М., 1938.

10. Сырцова, Е. Н. Философско-мировоззренческие коннотации поэтики «Слова о полку Игореве» [Текст] / Е. Н. Сырцова. Философско-мировоззренческие коннотации поэтики «Слова о полку Игореве» // «Слово о полку Игореве» и мировоззрение его эпохи. - Киев, 1990.

11. «Слово о полку Игореве» и мировоззрение его эпохи / под ред. В. С. Горского. - Киев, 1990.

12. Панченко, А. М., Смирнов, И. П. Метафорические архетипы в русской средневековой словесности и в поэзии XX в. [Текст] / А. М. Панченко, Смирнов И. П. Метафорические архетипы в русской средневековой словесности и в поэзии XX в. // Труды отдела древнерусской литературы. - Л., 1971. - Т. 26.

13. Энциклопедия «Слова о полку Игореве». Т. 4 / под ред. О. В. Творогова. - СПб., 1995.

14. Николаева, Т. М. Оппозиция «туга-веселие» и «тьма-свет» в «Слове о полку Игореве» [Текст] / Т. М. Николаева. Оппозиция «туга-веселие» и «тьма-свет» в «Слове о полку Игореве» // Проблемы структурной лингвистики. – 1982.

15. Николаева, Т. М. Функционально-смысловая структура антитез и повторов в «Слове о полку Игореве» [Текст] / Т. М. Николаева. Функционально-смысловая структура антитез и повторов в «Слове о полку Игореве». Комплексные исследования. - М., 1988.

16. Николаева, Т. М. «Слово о полку Игореве». Поэтика и лингвистика текста. «Слово о полку Игореве» и пушкинские тексты [Текст] / Т. М. Николаева. «Слово о полку Игореве». Поэтика и лингвистика текста. «Слово о полку Игореве» и пушкинские тексты. - М., 1997.

17. Ржига, В. Ф. Композиция «Слова о полку Игореве» [Текст] / В. Ф. Ржига. Композиция «Слова о полку Игореве» // Древнерусская литература в исследованиях: рестоматия / сост. В. В. Кусков. - М., 1986.

18. Робинсон, А. Н. Солнечная символика в «Слове о полку Игореве» [Текст] / А. Н. Робинсон. Солнечная символика в «Слове о полку Игореве» // «Слово о полку Игореве». Памятники литературы Памятники литературы и искусства XI–XVII веков. - М., 1978.

19. «Слово о полку Игореве». Сер. «Литературные памятники» / подг., перевод, комментарии В. П. Адриановой-Перетц, Д. С. Лихачёва. - М., - Л., 1950.

20. «Слово о полку Игореве» и культура его времени [Текст] / Д. С. Лихачёв. «Слово о полку Игореве» и культура его времени. - М., 1985.

21. Лихачёв, Д. С. «Слово о полку Игореве» и культура его времени [Текст] / Д. С. Лихачёв. «Слово о полку Игореве» и культура его времени. - М., 1978.

22. Текст «Слова о полку Игореве» здесь и везде цитируется по изданию в Т. 1. «Энциклопедии «Слова о полку Игореве» / подг. О. В. Творогова. - СПб., 1995.

УДК 37.016:82

Ю.А. Филонова

Задания в тестовой форме как средство активизации учебной и контролирующей деятельности

Работа по новым государственным стандартам требует изменений в учебном процессе, внедрения новых технологий обучения и контроля знаний.

Тестовые технологии стали существенным компонентом информатизации образования. Преимущества тестовой оценки знаний дидакты видят в ее технологичности, точности измерения.

Самостоятельное составление студентом корпуса заданий в тестовой форме является эффективным средством систематизации знаний и самоконтроля. Составляя тест, студент выстраивает имеющиеся знания в систему, структурирует их, выявляет пробелы в знаниях, а восполняя их, лучше сохраняет в памяти и легче воспроизводит. Таким образом, задания в тестовой форме объединяют обучающую и контролирующую функции. Составление и выполнение подобных заданий активизирует собственное учение студента. В связи с этим очевидна необходимость обучения культуре составления заданий в тестовой форме.

В докладе мы проанализируем опыт самостоятельного составления студентами заданий в тестовой форме в ходе изучения дисциплины «История отечественной детской литературы».

В определении педагогического тестирования мы опираемся на труды В.С. Аванесова. «Педагогический тест – это система параллельных заданий равномерно возрастающей труднос-

© Ю.А. Филонова, 2012

ти, позволяющая оценить структуру и качественно измерить уровень подготовленности испытуемых. Тесты применяются для объективизации итогового контроля результатов обучения. Для активизации же текущей учебной деятельности применяются не тесты, а совокупности заданий в тестовой форме, которые, в отличие от *тестовых заданий*, тест не образуют» [1].

В настоящее время ученые выделяют четыре типа вопросов, используемых в тестовых заданиях:

- закрытая форма;
- открытая форма;
- установление соответствия;
- установление последовательности.

В процессе освоения дисциплины студентам было предложено выбрать одну из монографических тем (например, творчество К.И. Чуковского, С.Я. Маршака, А.Л. Барто, П.П. Бажова и других писателей) и составить совокупность из 15-20 заданий, используя все четыре формы. Задание сопровождалось сообщением требований к составлению теста, принятых в современной дидактике:

- краткость;
- правильность формы;
- корректность содержания;
- логическая форма высказывания;
- правильность расположения элементов задания.

При проверке заданий были выявлены типичные ошибки, допущенные большинством студентов. Мы классифицировали их следующим образом.

Ошибки в отборе содержания вопроса. Студенты любят проверять фактографию – даты жизни писателя, время написания произведений, годы учебы, место рождения, например:

В 14 лет Павел поступил в Пермскую духовную семинарию, где проучился:

- А) 3 года
 - Б) 1 год
 - В) 6 лет
 - Г) 5 лет
- или

В 1907 году Бажов перешел в :

А) никуда

Б) другую школу

В) епархиальное (женское) училище

Г) в Киевский университет

В приведенных примерах обнаруживается и другой недостаток – некорректная формулировка заданий (употребление только имени писателя, без фамилии, звучит несколько панибратски), некорректная формулировка ответов – «перешел в «никуда» - этот ответ звучит, мягко говоря, неожиданно. Но подобные недостатки в формулировках легче исправить, поэтому к ним мы обращаемся позднее, а в первую очередь нам кажется необходимым проанализировать содержательный компонент вопроса, чтобы студенты поняли необходимость проверки методологии, а не только фактографии.

Некорректная (неточная) формулировка задания. Например, в заданиях с открытой формой приходится давать очень объемный ответ, чтобы раскрыть вопрос:

Что объединяет детские рассказы М. Горького, такие, как: «Зрители»; «Дед Архип и Ленька»; «Девочка»; «Страсти - мордасти»; «Встряска»?

Или

Чему учит детей сказка «Воробышко», написанная М. Горьким?

Это увеличивает время выполнения задания и противоречит принципу технологичности при проверке теста.

Несомненно, вызовет недоумение и такая формулировка закрытого задания:

Оригинальное произведение М. Горького, разоблачающее миф о загробной жизни.

А) «Песня о Соколе»

Б) «Яшка»

В) «Челкаш»

Некорректной была признана формулировка, требующая ответа «да» или «нет» в следующих заданиях:

Писатель смог отвергнуть предложение поступить в Киевскую духовную академию на полное содержание?

А) да

Б) нет

Над сборником сказов «Малахитовая шкатулка» Бажов трудился всю жизнь?

- А) да
- Б) нет

Считаете ли вы, что М. Горький был основоположником новой, советской литературы для детей?

- А) Да
- Б) Нет

Студенты смогли увидеть содержательную пустоту подобных заданий.

Некорректная формулировка ответов, например, помимо упоминавшегося выше «В 1907 году Бажов перешел в :А) никуда», встречались такие некорректные ответы:

В гражданскую войну Бажов воевал на стороне:

- А) красных
- Б) белых
- В) держал нейтралитет
- Г) не воевал

Студенты отметили, что «держат нейтралитет» и «не воевать» - это, по сути, синонимы, кроме того, держать нейтралитет в войне может страна, но не частный человек.

Или

С каким камнем работал Данила-мастер?

- А) змеевик
- Б) малахит
- В) гранит
- Г) мрамор

Выясняем, что по преимуществу герой работал с малахитом, но и змеевик не исключается.

Терминологические и смысловые неточности, например, Какое из приведенных ниже стихотворений является *критическим*? (курсив наш – Ю.Ф).

- А) «Почта»
- Б) «Пожар»
- В) «Война с Днепром»
- Г) «Мистер Твистер»

или

К какому жанру сказок относится сказка «Утро»?

- А) Волшебная
- Б) Философская

В) *Легендарная* (курсив наш – Ю.Ф.)

Г) Бытовая (новеллистическая)

Использование частицы не, затрудняющее понимание вопроса, например,

Какое произведение перевел не С.Я. Маршак?

- А) «Дремота и Зевота»
- Б) «Дом, который построил Джек»
- С) «Крошка Вили Винки»
- Д) «Котауси и Мауси»

или

Кем С.Я. Маршак не был?

- А) сценаристом
- Б) драматургом
- С) литературным критиком
- Д) переводчиком

Грамматически некорректные формулировки, например,

В сказе «Золотая Змейка» главным героям что предвещал черный круг?

Какой из русских писателей разглядел в С. Маршаке будущего гения детской литературы?

Удачными заданиями студенты посчитали те, которые помогают выявить особенности поэтики творчества писателя, например,

Какой прием наиболее часто используется С. Я. Маршаком для создания комического?

- А) каламбур
- Б) сравнение
- В) повторы
- Г) ирония;

задания, позволяющие соотнести

- произведение и его автора

- 1) «Пудель»
 - 2) «Черный котенок»
 - 3) «Телефон»
 - 4) «Хрупкая веточка»
- А) А. Барто
 - Б) П. Бажов
 - В) С. Маршак
 - Г) К. Чуковский

- героя и произведение

- 1) Сюзи
- А) «Двенадцать месяцев»

- | | |
|----------------|---------------------|
| 2) Пингвин | Б) «Мистер Твистер» |
| 3) Кот Василий | В) «Детки в клетке» |
| 4) Апрель | Г) «Кошкин дом» |

В результате наблюдений над ошибками студентами были сделаны выводы о требованиях к тестовым заданиям.

- Корректно формулировать содержание задания, т.е. 1) учитывать научную значимость материала, проверять не столько фактографию, сколько проблемы творческой индивидуальности писателя; 2) помнить, что содержание задания должно быть понятным обучающимся, а не только преподавателю, имеющему большой объем знаний; 3) содержание не должно вызывать разночтений, неоднозначных ответов.

- Формулировки задания должны быть точными и краткими. Идеальным считается задание, в котором не более 7 слов. Как отмечал известный лингвист А.М. Пешковский, точность и легкость понимания растут по мере уменьшения словесного состава фразы и увеличения ее бессловесной подпочвы.

- Задания открытой формы применять по преимуществу тогда, когда надо проверить правописание слова, термина, формулы.

- В тестовом задании на соответствие в правом столбике предлагать на 1-3 элемента больше, чтобы при последней подстановке у студента был выбор, а не автоматически подставляемый остаток.

- В тестовых заданиях на установление правильной последовательности может быть избран принцип формирования элементов по алфавиту. Если алфавитный список является верным ответом, то элементы располагать случайным образом.

Спорными остались вопросы о порядке заданий и их количестве. И в студенческой группе, и в научной литературе мнения разделяются. По мнению одних исследователей, тест может включать в себя задания разной формы в любом порядке и в любом количестве. Выбор формы задания зависит только от материала, знание которого нужно проверить. Количество заданий определяется объемом материала. Общий принцип такой: чем больше заданий, тем точнее определяется уровень знаний. Последовательность заданий друг за другом определяется по принципу: от более простого к более сложному. В идеале в тесте не

должно быть очень легких, абсолютно всеми решаемых заданий, хотя иногда намеренно в начале теста вводятся несколько таких заданий, чтобы ободрить испытуемого, повысить его уверенность в себе и помочь реализовать свой потенциал, ощутив в ходе тестирования определенный боевой настрой. Также иногда включаются 1-2 задания высокого уровня сложности, чтобы у учащегося не сформировалось чувство непогрешимости и завышенной самооценки.

Другие исследователи полагают, что необходим подбор такого содержания заданий, который отвечал бы требованиям системности знаний. Помимо подбора состава заданий с системным содержанием, важно иметь задания, связанные между собой общей структурой знаний. Это возможно только в тех случаях, когда задания связаны общей структурой знаний.

При отсутствии в педагогической науке единых взглядов на содержание и форму заданий нужно учитывать, что тест любого содержания может быть подвергнут обсуждению и оспорен коллегами по работе (важно, чтобы это происходило в доброжелательной форме).

В заключение приведем некоторые тестовые задания по теме: **«Творчество К. И. Чуковского»**, которые были признаны приемлемыми для использования:

▪ Каково настоящее имя и фамилия Корнея Ивановича Чуковского?

- а) Николай Корнейчуков
- б) Иван Чуковский
- в) Иван Корнейчуков
- г) Николай Чуковский

6. Укажите годы жизни Чуковского

- а) 1848-1905
- б) 1957-2006
- в) 1882-1969
- г) 1793-1882

7. По имени какого из персонажей произведений Чуковского нередко называют его комический эпос?

- а) Айболит
- б) Крокодил
- в) Бегемот

- г) Воробей
8. Какова, согласно исследованию Чуковского, последняя «заповедь» для детских поэтов?
- Детская поэзия должна быть близка к взрослой
 - Все заповеди нужно немного, но нарушать
 - Все заповеди необходимо строго выполнять
9. Какова главная тема трилогии «Чудо-дерево», «Путаница», «Телефон»?
- Гигиены
 - Приключений
 - Жизни животных
 - Абсурда
10. Какое произведение необходимо дописать, чтобы воссоздать знаменитую трилогию из жизни животных: «Тараканище», «Краденое солнце» и ... ?
- «Радость»
 - «Бармалей»
 - «Мойдодыр»
 - «Муха-Цокотуха»
11. Расположите следующие произведения Чуковского в хронологическом порядке их написания:
- «Мойдодыр»
 - «Айболит и воробей»
 - «Чудо-дерево»
 - «Крокодил»
12. В каком из произведений главный герой - бабушка?
- «Телефон»
 - «Чудо-дерево»
 - «Мойдодыр»
 - «Федорино горе»
13. Соотнесите произведение и его тему:

1) «Крокодил»	а) небылицы и путаницы
2) «Мойдодыр»	б) гигиена
3) «Телефон»	в) приключения детей в Африке
4) «Бармалей»	г) освобождение людей и животных от злого тирана
	д) игра в войну
	е) непослушание

- «Корнеева сторфа» - это...
- Соотнесите произведения Чуковского и их персонажей:

1) «Телефон»	а) Мурочка
2) «Айболит»	б) Лисички
3) «Чудо-дерево»	в) Тотоша
4) «Путаница»	г) Пента
	д) Федора

14. Из какого произведения взяты строчки:

*Эй вы, ребята,
Голые пятки,
Рваные сапожки,
Дранные калошки?*

- «Тараканище»
- «Чудо-дерево»
- «Мойдодыр»
- «Айболит и воробей»
- Свой вариант: _____

15. В каком из произведений всеобщее непослушание чуть не обернулось бедой?

- «Путаница»
- «Федорино горе»
- «Телефон»
- «Тараканище»

16. Как называется автобиографическая повесть Корнея Чуковского?

- «Солнечная страна»
- «Серебряный герб»
- «От двух до пяти»
- «О Шерлоке Холмсе»

17. Лауреатом какой из премий является К. И. Чуковский?

- Ленинской
- Антипремии «Абзац»
- Нобелевской
- Букеровской

Библиографический список

1. Аванесов, В.С. Содержание теста и тестовых заданий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Theory61.html>.

УДК 82-32

А.В.Цветков

Ницшеанские мотивы в ранних рассказах М.Горького

Образ Фридриха Ницше, его труды и идеи уже долгое время привлекают внимание философов, культурологов, литературоведов. Ницше оказался прав, он, действительно, оставил после себя великое наследие, которое явилось началом новой эпохи в развитии мысли и, наверное, это не будет преувеличением – сознания. Большое влияние он оказал и на русскую культуру, в самобытность и величие которой он искренне верил. Ницшеанство, ещё не окончательно понятое, исследованное, стало на рубеже веков одним из знамен новой русской культуры. Нередко, употребляя понятие «ницшеанство», вспоминают такого русского писателя, как Максим Горький. И действительно, Горький познакомился с трудами Ницше, по свидетельствам современников, ещё до того, как появился первый перевод ницшеанского «Так говорил Заратустра». А именно данное произведение серьёзно повлияло на формирование раннего, романтического творчества русского писателя.

Уже в ранних произведениях Горького встречаемся мы с заимствованиями из Ницше на уровне идейно-мотивной организации. Характерно, что как в «Макаре Чудре», так и в других, наиболее романтических произведениях Горького, на первый план, с первой же строчки, выступает определенный и неизменный символ – море, который мы встречаем и у Ницше в «Так говорил Заратустра». «С моря дул влажный и холодный ветер», «Я слышал эти рассказы... на морском берегу», «Море смеялось», «Море дремлет» – так неизменно начинаются многие его рассказы. Для изображения обыкновенной природы у него почти

нет красок. Там же, где он ее описывает, там эти описания, по силе сообщаемых ими дум и настроений, вообще незаметны. Зато море у Горького во многих случаях превращается в живое действующее лицо рассказа, которое как бы призвано вызвать предчувствие той необозримой, свободной и мощной жизни, которую живут или о которой мечтают другие действующие лица. «Увлекательна была красивая храбрость передовых волн, задорно прыгавших на молчаливый берег, и хорошо было смотреть, как вслед за ними спокойно и дружно идет все море, могучее море, уже окрашенное солнцем во все цвета радуги и полное сдержанного сознания своей красоты и силы». На таком или приблизительно таком фоне перед нами разворачивается та сильно пульсирующая, могучая в своей стихийности жизнь, которую изобилуют все эти романтические рассказы.

Одним из важнейших понятий философии Ницше является категория «сострадания», рассматриваемая философом с отрицательной точки зрения. Со своеобразным толкованием этого ницшеанского понятия мы встречаемся в произведениях Максима Горького. В ранних работах Горького первозданная жизненная сила и побуждение к бунту не порождают позитивного социального мировоззрения, которое подвигло бы людей изменить общество. Лишь благодаря переоценке народнической утилитарной этики служения обществу Горький приходит к желаемой системе взглядов. Критикуя добродетель сострадания в ее традиционном понимании, молодой писатель старается нащупать витальное - позднее он назовет его «активным» - сострадание. В ранних рассказах, где Горький ниспровергает кротость и жалость как ложную доброту и недостаток воли, он также ищет «правильную» социальную этику. Эта этика в целом всегда зависит от оценки добродетели сострадания. Два лучших примера «фальшивой добродетели» - это Кирилл Ярославцев в «Ошибке» и Каин в рассказе «Каин и Артем».

Сострадание, приходит к выводу Ярославцев, на самом деле есть одна из форм эгоцентризма. Вместо того, чтобы помочь другому человеку поправиться, сострадающий чувствует жалость к себе. Каин же являет собой тип «раба», метафорически описанный Ницше в работе «По ту сторону добра и зла», он труслив и нервозен. Он как заискивающий пес: «когда над ним

издевались, он только виновато улыбался, а порой даже сам по-могает смеяться над собой, как бы платя вперед своим обидчи-кам за право существовать среди них» [Горький, III, с. 128].

Важным понятием как для Ницше, так и для Горького является «мораль». Поддерживая все слабое, жалкое и обречен-ное, по мнению немецкого философа, современная мораль со-страдания очевидно и неизбежно тянет самый тип жизни вниз. Отсюда следует концепция сильной, свободной и гордой инди-видуальности, с которой Ницше ни на одну минуту не расста-вался во всю свою жизнь, глубоко возмущалась и оскорблялась представлением человека-раба, человека-скрюченного червяка. В своей работе «Сумерки Богов» философ со злобой и негодова-нием говорит: «Растоптанный червь извивается. И это правиль-но. Тем самым он уменьшает вероятность, что на него наступят еще раз» [2, с. 264]. Горький подхватывает эту идею немецкого философа. Психологически неизбежной отсюда и является та «переоценка» понятия жалости и сострадания, которая имеет свое место и в «иммориализме» Горького.

Не один только фельетонист Ежов («Фома Гордеев») со-вершенно в ницшеанском стиле говорит о том, что он слишком любит для того, чтобы жалеть, и не один только Кирилл Ивано-вич («Ошибка») в том же стиле утверждает, что «жалость и жест-окость!.. Да ведь это совершенно однородные слова!». Так, на-пример, Игнат Гордеев – тип сильного «устроителя жизни» – следующим образом поучает своего малолетнего Фому: «Ты то-му помогай, который в беде стоек... Тут такое дело: упали, ска-жем, две доски в грязь – одна гнилая, а другая – хорошая, здоро-вая доска. Что ты тут должен сделать? В гнилой доске – какой прок? Ты оставь ее, пускай в грязи лежит, по ней пройти можно, чтоб ног не замарать... А здоровую - подними и поставь на солн-це, она не тебе, так другому на что-нибудь годится. Так-то, сы-нок!» [Горький, I, с. 141].

В разных вариантах и в разных формах аристократиче-ская мораль сознающей себя силы и рабская мораль скрюченно-го червяка красной нитью проходит через почти все ранние про-изведения Горького, а у Ницше они, как известно, составляют главный результат всей его переоценочной работы в области морали. Эти две морали у Горького почти всегда воплощены в

двух сопряженных персонажах - и достаточно вспомнить такие сопряженные фигуры, как Челкаш и Гаврила, Артем и Каин, Со-кол и Уж.

Здесь стоит отдельно сказать о типе горьковского героя в его ранних рассказах. Во многих произведениях он по сути яв-ляется ни чем иным, как переосмысленным типом Сверхчелове-ка Ницше, описанным в «Так говорил Заратустра». Романтиче-ский герой горьковских рассказов (он же ницшеанский *Ubergensch*, «Сверхчеловек») оказывается включенным в среду неразвитых, злых, жестоких людей, в мир тусклых красок, и так же, как ницшеанский герой, он призван разрушить сонное про-зябание мира.

Во всех ранних горьковских рассказах противопоставлен сверхчеловек и обыватель, можно привести примеры: Сокол и Уж – в «Песне о Соколе», Буревестник и простые птицы – в «Песне о Буревестнике», Ларра, Данко и племя – в «Старухе Изергиль» и т.д. Но вместе с тем, «сверхчеловеком» у Горького могут быть не только действительно «сверх» персонажи (напри-мер, Данко, вырывающий сердце и указывающий дорогу), но и так называемые «босьяки» - исключительные характеры, сильные духом и гордые люди, у которых «солнце в крови». Эти герои произведений писателя жадны до жизни, и образным вырази-ем этой жадности могла бы послужить та тысяча торб, в кото-рую Макар Чудра не берется уложить бумаги, на которой была бы описана его жизнь. Представители всей портретной галереи Горького, начиная с Макара Чудры и кончая Нилом («Мещане»), обуреваемы этой жадностью в той же сильной степени, в какой боготворит эту жизнь их автор.

Интересно, что вместе с обращением к типу героя-сверхчеловека, Горький приходит к ницшеанскому понятию *amor fati*, любовь к своей судьбе. Показательным является в дан-ном отношении «Песнь о Соколе»: Горький в образе Сокола персонифицирует идею *amor fati*. «Песня о Соколе» славит «бе-зумство храбрых», славит тех, кто отваживается бороться, даже глядя смерти в лицо. Сокол реет над горами, которые тянутся вдоль морского берега. Раненый, он взлетает в небеса еще один - последний - раз, прежде чем ринуться в океан и погибнуть. Дру-гой персонаж этой сказки-аллегии - Уж, моральная противо-

положность Соколу, предпочитает вести безопасную жизнь, греясь на солнышке. Отважный Сокол и благоразумный Уж - аналоги аллегорических образов добродетелей у Заратустры: гордого орла и мудрого змея. Заратустра уверен, что гордость и мудрость приведут его к самопреодолению. В главе «Выздоровливающий» звери спасают его от полного отчаяния. У них он учится новой философии вечного возвращения. В двух письмах Горького остались свидетельства о том, что он думал о зверях Заратустры, когда писал «Песню о Соколе». Поначалу он явно имел в виду не сокола, а орла, потому что в письмах упоминает именно об орле, а свой рассказ называет «фельетоном» об «Уже и Орле» [Горький, XXV, с. 586]. Животные Горького характером походят на друзей Заратустры. Обе змеи благоразумны и мудры. Обе хищные птицы горды и отважны. Заратустра приветствует своего орла как «самое гордое животное, какое есть под солнцем» [2, с. 102]. Океан называет последний смелый полет Сокола «призывом гордым к свободе, свету!» [Горький, XXV, с. 47]. И сокол, и орел обладают безумной отвагой, необходимой, чтобы устремиться за пределы привычного в неизведанное.

Горький обостряет взаимоотношения между двумя персонами, ограниченными добродетелями. Уж с его ограниченным мировоззрением становится менее привлекательным персонажем, хотя и не прямым оппонентом Сокола. В то время, как животные Заратустры летают вместе, причем змея обвивается вокруг шеи орла, горьковский Уж дремлет на своей скале. Его осмотрительность вовсе не кажется чем-то достойным похвалы в отличие от мудрости змеи «Заратустры»: тогда как змея Заратустры способна к изменению и соучастию, горьковский Уж лишь наблюдает, сохраняя уравновешенность. Это пресмыкающееся имеет больше общего скорее с «последним человеком» Ницше и с более поздними горьковскими мелкобуржуазными персонажами. Принижая благоразумную змею и предпочитая самоубийство борьбе, Горький, тем самым, теряет такую идею Ницше, как тему «вечного возвращения». Она заменяется у него анархическим, нигилистическим героизмом.

Интересным кажется выбор романтического героя в ранних рассказах Горького. Обратимся к рассказу «Старуха Изер-

гиль». Вся сказка о Данко по своей стилистической конструкции местами кажется отрывком из «Так говорил Заратустра». Такие выражения, как чисто заратустровские «он уже понял их думу, оттого еще ярче загорелось в нем сердце, ибо эта их дума родила в нем тоску», - встречаются в ней не раз.

При всей интеллектуальной пропасти, отделяющей Данко от Заратустры, их нравственно-психологическая идентичность, тождественность в структуре их натур прямо бросаются в глаза. Представляя собою типы высшей индивидуальности, оба они готовы истратить эту свою индивидуальность «на что-нибудь невозможное», на такие подвиги, которые совершенно недоступны людям заурядного калибра. Этим людям они любят и жалеют своей особой любовью и жалостью, за которыми и у того, и у другого лежит другая любовь - жажда высшего типа жизни, жажда высшего типа человека. Заратустра вечно напоминает об этом, а Данко, вырвав из груди свое сердце, чтобы его пламенем освещать людям путь к простору и свободной, не «рабской» жизни, даже не посмотрел на этих людей, когда цель была достигнута: он «кинул радостный взор на развернувшуюся перед ним свободную землю и засмеялся гордо. А потом упал и умер» [Горький, I, с. 47]. Высоким представляется изящный символ – пламенеющее сердце Данко, освещающее людям путь к простору и свободе, это те «личные мучения», та «личная судьба», то «личное высшее счастье», пламенем которых Заратустра добывает свои моральные ценности, пламенем которых он надеется зажечь одну из тех «утренних зорь», которые до сих пор еще не светили человечеству.

Таким образом, можно сказать, что в период раннего творчества Горький заимствует фирменный ницшеанский тип героя, «сверхчеловека», но в то же время производит и его трансформацию: идеально очищенный от всех негативных примесей герой (Заратустра – у Ницше, у Горького – Сокол, Данко, Ларра) низводится до «униженного и оскорбленного» босяка, который противостоит миру, Богу и делает всё так, как хочет, а не так, как того требует кто-то иной. Вместе с тем русский писатель обращается и к таким ницшеанским мотивам, как «падающего - толкни», «наука об одиночестве», «иммориализм», «воля к власти».

Библиографический список

1. Горький, М. Полн. собр. соч.: Худож. произведения: в 25 т. - М., 1972.
2. Ницше, Ф. Сочинения в 2 т. Т. 1 – М. : Мысль, 1990.
3. Басинский, П. В. Максим Горький // Русская литература рубежа веков: (1890-начало 1920-х годов). Кн 1. ИМЛИ РАН. – М. : Наследие, 2000. – С. 505-539
4. Боборыкин, П. О ницшианстве / П.Боборыкин // Вопросы философии и психологии. - 1900. - № 54. - С.540
5. Гельрот, М. Ницше и Горький: (Элементы ницшеанства в творчестве Горького) / М.Гельрот // Русское богатство. – 1903. - № 5.
6. Клюс, Э. Ницше в России. Революция морального сознания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nietzsche.ru/around/russia/klust/>

Сведения об авторах

Афанасьев Эдгард Сергеевич, доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Байбородова Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Болдырева Елена Михайловна, доктор филологических наук, доцент кафедры русской литературы Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Васильева Мария Александровна, преподаватель кафедры русского языка и методики обучения ФГБОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет».

Варзаева Мария Александровна, аспирантка кафедры русской литературы Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Гаврилова Лиана Анатольевна, аспирантка кафедры русской литературы Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Гадалова Вера Викторовна, заведующая кафедрой русского языка и методики обучения ФГБОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук, профессор.

Гайнутдинова Марина Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики

Гомырова Юлия Юрьевна, аспирантка кафедры русского языка Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Горюнова Елена Александровна, учитель русского языка и литературы МОУ СОШ №5 г. Углич

Гусева Любовь Алексеевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Егоров Михаил Юрьевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Зеленкова Екатерина Владимировна, аспирантка кафедры русской литературы Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Кареева Лилия Николаевна, аспирантка кафедры русского языка Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Колесова Надежда Николаевна, старший преподаватель кафедры РКИ Ивановской государственной медицинской академии

Косенкова Ирина Олеговна, аспирантка кафедры русского языка Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Кулаковский Михаил Николаевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Курманова Ирина Рудольфовна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель русского языка и литературы высшей категории муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 42 им.Н.П.Гусева с углублённым изучением французского языка, «Почётный работник общего образования» г. Ярославль

Лукьянчикова Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Лученецкая-Бурдина Ирина Юрьевна, доктор филологических наук, заведующая кафедрой русской литературы, доцент Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Мамонова Светлана Григорьевна, учитель русского языка и литературы высшей категории МОУ СОШ № 42 им.

Н.П. Гусева с углублённым изучением французского языка г. Ярославля

Мельникова Инна Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии дефектологического факультета Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Минеева Ольга Евгеньевна, аспирантка кафедры русского языка Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Морозова Яна Евгеньевна, аспирантка кафедры русской литературы Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Москалева Александра Георгиевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Омельницкая Евгения Юрьевна, аспирантка кафедры русской литературы Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Парфенова Елена Львовна, учитель русского языка и литературы Ивановской школы-интерната им. Е.Д. Стасовой, кандидат педагогических наук

Пятницына Наталья Львовна, директор МОУ СОШ №5 г. Углич, кандидат педагогических наук

Разумов Роман Викторович, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Родонова Светлана Юрьевна, кандидат педагогических наук, декан факультета русской филологии и культуры, доцент кафедры русского языка Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Рыжова Светлана Александровна, преподаватель русского языка ГОУ СПО ЯО «Ростовский педагогический колледж».

Суханова Ирина Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Тихова Валентина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова

Уткина Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. отделом аспирантуры и докторантуры Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева

Федотова Анна Александровна, аспирантка кафедры русской литературы, ассистент кафедры русской литературы Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Филипповский Герман Юрьевич, доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Филонова Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской литературы Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Цветков Александр Васильевич, аспирант кафедры русской литературы Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского

Содержание

РУССКИЙ ЯЗЫК

<i>Л.В.Байбородова</i> Повышение воспитательного потенциала изучения русского языка.....	3
<i>М. А. Васильева</i> Формирование представлений о коммуникативно-эстетических возможностях русского языка в процессе изучения пунктуации.....	8
<i>В.В.Гадалова</i> Общие вопросы теории и методики обучения русскому языку на страницах вузовских учебников....	14
<i>М.Ю. Гайнутдинова</i> Преимущества и недостатки частного образования (методический аспект).....	20
<i>Ю.Ю. Гомырова</i> Образ пространства в ойконимии Ярославской области (на примере Брейтовского, Некоузского, Рыбинского и Пошехонского районов).....	28
<i>Е.А. Горюнова</i> Возможности детско-взрослого проекта «Школьная газета» в процессе формирования информационно-культурного окружения как компонента воспитывающей среды образовательного учреждения.....	33
<i>Л.А. Гусева</i> Образ женщины в местной прессе: лингвистический аспект.....	38
<i>Л. Н. Караева</i> Конфликт пространств в прозе Г. Газданова и С. Кржижановского (на материале произведений "Воспоминания о будущем" и "Вечер у Клэр").....	44
<i>Н.Н.Колесова</i> Об использовании проблемных ситуаций при обучении аудированию на русском языке иностранных студентов медицинского вуза.....	49
<i>И.О. Косенкова</i> Темпоральная структура романа Гайто Газданова «Возвращение Будды».....	53
<i>М.Н. Кулаковский</i> Лексика, передающая запахи цветов и растений, в лирике А. Ахматовой.....	58
<i>И.Р. Курманова</i> Из опыта работы по подготовке учащихся к итоговой аттестации.....	63
<i>С.Г. Мамонова</i> Музыка на уроках развития речи в 6 классе.	66
<i>И.И. Мельникова</i> Духовно-нравственный аспект современного языкового образования.....	69

<i>О.Е. Минеева</i> Художественное пространство в романе М. Шишкина «Венерин волос» и способы его создания.....	75
<i>А.Г. Москалева</i> Эволюция представлений о грамматическом управлении в трудах русских лингвистов 18-19 вв.....	84
<i>Е.Л. Парфенова</i> Использование текстовых заданий в процессе обучения учащихся пересказу.....	90
<i>Н.Л. Пятницына</i> Изучение вопросов организации и функционирования текстов на уроках фонетики, лексики, словообразования, грамматики.....	96
<i>Р.В. Разумов</i> Функции имен собственных в текстах печатных СМИ (на примере рубрики «Путешествие» журнала «Русский репортер»).....	103
<i>С.Ю. Родонова</i> Упражнения с лексикой в переносном значении при обучении русскому языку как иностранному	113
<i>С. А. Рыжова</i> Простые формы прошедшего времени в творчестве Кирилла Туровского.....	118
<i>И.А. Суханова</i> Образ еретика <i>Мартына Лютера</i> в трилогии Д.С.Мережковского «Христос и Антихрист».....	124
<i>В.В. Тихова</i> Языковая личность старшеклассника: проблемы совершенствования.....	132

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА

<i>Э.С. Афанасьев</i> Диалог как средство дискредитации жизненных позиций героев в романе И.А. Гончарова «Обыкновенная история».....	142
<i>Е.М.Болдырева</i> Трансформация автобиографического инварианта и автобиографическая авторефлексия в романе И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева»	150
<i>М.А. Варзаева</i> Элегии и «песни» в лирике В.А. Жуковского.....	159
<i>Л.А.Гаврилова</i> Проблема читателя в «Дневнике писателя» Ф.М. Достоевского (на основе выпусков 1876 года).....	164
<i>М.Ю.Егоров</i> Характер диалогической реализации уровня повествования в прозе Саши Соколова.....	174

<i>Е.В. Зеленкова</i> Роль пейзажа в рассказе М. Горького «На плотках».....	179
<i>Н. В. Лукьянчикова</i> Художественное воплощение этического идеала в произведениях Н. С. Лескова о духовенстве.....	185
<i>И.Ю. Лученецкая-Бурдина</i> Проблемы литературного творчества: Лев Толстой и молодые писатели.....	197
<i>Я.Е. Морозова</i> Образ Москвы в книге очерков М.Н. Загоскина «Москва и Москвичи».....	205
<i>Е. Ю. Омельницкая</i> Особенности мотивной структуры романа М.Е.Салтыкова-Щедрина «Пошехонская старина»....	212
<i>Т. В. Уткина</i> Инновационные технологии в процессе изучения литературной сказки в среднем и высшем образовании.....	217
<i>А.А.Федотова</i> Очерк-«извлечение» в публицистике Н. С. Лескова 1880-х гг (на материале очерка «Святительские тени»).....	220
<i>Г. Ю. Филипповский</i> Библейско-христианские мотивы в «Слове о полку Игореве».....	225
<i>Ю.А. Филонова</i> Задания в тестовой форме как средство активизации учебной и контролирующей деятельности.....	233
<i>А.В.Цветков</i> Ницшеанские мотивы в ранних рассказах М.Горького.....	242
<i>Сведения об авторах</i>	249

Научное издание

Культура. Литература. Язык.

Материалы конференции «Чтения Ушинского»
Часть I

Редактор Л.К. Шереметьева
Компьютерная верстка Ю.В. Яковлева

Подписано в печать 20.07.2012
Формат 60х90/16.

Объем 16,25 п.л., 12,2 уч.-изд.л. Тираж 100 экз. Заказ № 278

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44