

ХIII всероссийская научно-практическая конференция «Взаимодействие национальных художественных культур: литература и лингвистика» (проблемы изучения и обучения)

23 – 24 октября 2007 года в Уральском государственном педагогическом университете прошла XIII Всероссийская научно-практическая конференция. Мероприятие проводилось под руководством Института филологических исследований и образовательных стратегий «Словесник» Уральского отделения Российской академии образования совместно с Уральским государственным педагогическим университетом и Институтом развития регионального образования Свердловской области. В качестве соорганизаторов конференции выступили также Уральский Межрегиональный институт общественных наук (УрГУ) и Межвузовский научно-исследовательский центр «Евразийский проект» (БГПУ).

На конференцию было заявлено более 100 докладов. Вниманию участников было предложено более 50 выступлений участников. Присутствовало более 200 слушателей – учителей-словесников Екатеринбургa и Уральского региона, а также студентов факультета русского языка и литературы Уральского государственного педагогического университета.

В работе конференции приняли участие представители образовательных учреждений Екатеринбургa и Свердловской области, Москвы, Нижневартовска, Челябинска, Ижевска, Кирова, Томска, Бирска, Новосибирска, Уфы, Тюмени, Москвы, Барнаула, Минска – разных регионов Российской Федерации и ближнего зарубежья.

Информация о конференции была опубликована в газете «Уральский рабочий», а также на интернет-сайтах УрГПУ, РГГУ, Управления образования г. Екатеринбургa (www.eduekb.ru), НИЦ «Словесник», в интернет-портале «Ruthenia», информационно-образовательных порталах «Gramota.ru», «Uralucheba.ru», а также анонсирована на радио «Эхо Москвы – Екатеринбург».

К открытию конференции были подготовлены следующие издания:

- *«Взаимодействие национальных художественных культур: литература и лингвистика (проблемы изучения и обучения)».*

Сборник пленарных докладов конференции. Сборник материалов методических секций. Екатеринбург, 2007;

- *«Филологический класс». 2007. №18.*

Региональный методический журнал словесников Урала; в числе соучредителей – Российское общество преподавателей русского языка и литературы.

Работа конференции осуществлялась в рамках четырех круглых столов:

- *Русская литература России и СНГ;*

- *Русская литература в мировом литературном контексте: контактные, генетические и типологические связи;*

- *Лингвистические аспекты взаимодействия культур;*

- *Диалог культур: проблемы изучения и обучения.*

Также была организована работа четырех секций (с подсекциями) по указанным выше направлениям.

Центральной проблемой конференции стала актуальная для современного российского общества проблема взаимовлияния национальных художественных культур, изучение которой связано с целым комплексом сложных вопросов: каковы механизмы взаимодействия национальных художественных культур; какие конкретно процессы взаимодействия национальных художественных культур протекают в XXI в.; каков эвристический эффект изучения подобных взаимодействий. Цель и задачи современного образования не могут быть ограничены воспитанием у человека чувства толерантности как терпимого отношения к другому народу, другой национальной психологии; цель и задачи современного образования – формирование у человека *сознательного интереса* к «Другости» – к иному мировидению, иной культуре, иному складу художественного мышления. Потому в применении к воспитанию и образованию молодого поколения особо важную роль приобретают *поиск и разработка методических путей* изучения межкультурных диалогов в литературе и лингвистических дисциплинах.

В дискуссии первого дня обсуждались контакты русской литературы с литературами стран ближнего зарубежья, методические подходы к изучению взаимодействия национальных культур в школе и вузах.

В докладе *«Русская литература – перекресток культур»* проф. **Н.Л. Лейдерман** (УрГПУ, г. Екатеринбург) предложил методо-

логию анализа художественного произведения, которое объединяет в себе разные национальные традиции. Докладчик обращает внимание на наиболее значимые для литературного текста компоненты: *образ мира*, который, опираясь на мифологическую, фольклорную и литературно-художественную память нации, воплощает в себе авторскую концепцию действительности (макроуровень) и *система выразительных средств* (микроуровень), окрашенных тем или иным национальным колоритом. Максимальная отдаленность, полярность этих компонентов делает их наиболее заметными, ощутимыми при работе с художественным текстом. В соответствии с этим, Н.Л. Лейдерман предлагает обратить внимание на переключку в русскоязычной литературе устойчивых сюжетов, символов и жанров из разных национальных традиций – с одной стороны; и заимствование иноязычного слова (разговорный и эпический сказ) – с другой.

Дискуссия второго дня была посвящена типологическим схождениям русской и зарубежной литературы, литературным влияниям и проблеме национальной самобытности русской литературы. Так, проблеме художественного единства русской и европейской поэзии начала XX века был посвящен доклад проф. **Н.В. Пестовой** (Екатеринбург, УрГУ) «*Системообразующие концепты русского и немецкого экспрессионизма*». Исследователь рассматривает общие мотивы, образы и мифологемы, которые присущи многонациональной литературе этого направления и заключают в себе единое представление о мире и человеке в нем: концепт «новое видение» («*neue Anschauung*») и всегда сопутствующий ему концепт «отчуждение» («*Entfremdung*»). Н.В. Пестова рассматривает и национальную специфику экспрессионистской лирики: так, немецкий экспрессионизм, сформировавшийся уже в начале 1910-х годов (Г. Бенн, Г. Гейм, А. Дёблин и Э. Ласкер-Шюлер и др.), с большей силой и глубиной выразил «предчувствия» ближайших исторических катаклизмов. В свою очередь, русский экспрессионизм (Ипп. Соколов, М. Кузмин, К. Вагинов, С. Третьяков, Б. Перелешин, а также близкие им В. Маяковский, В. Хлебников и др.) – менее цельная, по сравнению с немецким, художественная система, в меньшей степени связан с философией, зато более активно экспериментирует с поэтическим словом. Докладчик говорит и о такой общей черте в поэзии экспрессионистов как интерес к архаической культуре – однако, если немцы проявили интерес к экзотическому искусству Африки и Океании, то русские поэты

обратились к истокам родной культуры, обрядовости и поэзии крестьянского уклада.

Третий круглый стол был посвящен вопросам межнациональных контактов и их отражения в языковой картине мира. Основу обсуждения составили доклады О.В. Потаповой (Минск, БГУ) и О.А. Михайловой (Екатеринбург, УрГУ), описывающие взаимовосприятие уральцев и белорусов.

Доклад канд. филол. наук **О.В. Потаповой** (Минск, БГУ) «*Что белорусы знают об уральцах и Урале*» содержал анализ данных анкетирования русскоязычных белорусов. Докладчик предприняла попытку определить, имеются ли у современных белорусов стереотипные представления об Урале и уральцах. В качестве инструмента исследования использовалась анкета, условно разделенная на две части: первая часть содержала слова-стимулы, предназначенные для определения имеющихся знаний об Урале, его городах, культуре, природе. Вторая часть анкеты содержала вопрос: «Уральцы – какие?», который должен был помочь описать стереотипное восприятие уральцев белорусами. Результаты анализа позволили сделать вывод, что белорусы мало информированы об Урале и уральцах, но большинство реакций анкетированных содержало положительную оценку Урала и его жителей. Доклад проф. **О.А. Михайловой** (Екатеринбург, УрГУ) «*Белорусы глазами уральских студентов*», содержал результаты анализа аналогичного анкетирования, проведенного среди уральских студентов. В итоге анализа был сделан вывод, что уральские студенты мало информированы о Беларуси и белорусах, а те знания, которыми они владеют, главным образом, получены не через СМИ, а в семье. Тем не менее, большинство реакций содержало положительную оценку соседнего государства и его граждан.

Четвертый круглый стол был посвящен вопросам диалога художественных культур, а также решению этих проблем в рамках школьного и университетского образования. Проф. **Н.П. Терентьева** (Челябинск, ЧГПУ) в докладе «*Диалог культур в исследовательской деятельности учащихся при изучении литературы в школе*» предложила новую программу изучения русской и зарубежной литературы. Программа ориентируется на старшие профильные классы и предполагает углубленный интерес к той иноязычной литературе, язык которой преподается в школе – английский, немецкий, французский и др. Учащиеся знакомятся с искусством художественного перевода, получают соответствующие навыки. Зарубежная (докладчик обращается к французской словесности) и русская

литературы могут изучаться параллельно друг другу – ученики сопоставляют произведения Крылова и Лафонтена, Мериме и Пушкина и др., обращаясь как к переводам, так и к оригинальным текстам. Большое внимание уделяется творческой активности учащихся в ходе работы над индивидуальными заданиями, которые Н.П. Терентьева распределяет по группам: а) русские (российские) реалии во французском тексте; б) функции французского языка в произведениях русской литературы, эпистолярном наследии русских писателей; в) типологические связи произведений русской и французской литературы (тематика, проблематика, образы, мотивы).

Вопросы взаимосвязи удмуртской литературы и русскоязычной литературы Удмуртии рассматриваются в докладе проф. **Е.А. Подшиваловой** (Ижевск, УГУ) «*Принципы построения истории русской литературы Удмуртии*». Несмотря на очевидное двуязычие литературы этого края, русскоязычная литература постсоветского периода утратила живую связь с удмуртской словесностью, устремив свое внимание к искусству модернизма. По мысли докладчика, художнику, в его духовном мире, нельзя нарушать равновесие между «малой» и «большой» родинами – культурой родного края и мировой культурой – в противном случае, такие творческие эксперименты чреваты эпигонством. Ослабленность связей удмуртской литературы и русскоязычной литературы Удмуртии также не дает исследователям возможности рассматривать их как единое историко-литературное явление.

Обзор подготовили А.В. Третьяков, аспирант кафедры современной русской литературы УрГПУ, и А.В. Колмаков, ассистент кафедры современной русской литературы УрГПУ

ГОВОРЯТ УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ

Национальное самосознание – одна из фундаментальных первооснов личности. В России проблема национальных взаимоотношений всегда была одной из важнейших. Согласие между разными этносами может рождаться только на основе взаимопонимания, уважения к народу-соседу, интереса к особенностям его культуры, быта, традиций. Участников конференции интересовали, в первую очередь, вопросы нравственного и эстетического обогащения национальных культур через их взаимодействие, диалог. Одна из главных проблем конференции – преподавание национальной культуры (языка и литературы) в многонациональной российской школе. В работе круглого стола и секций приняли участие ученые-филологи, методисты, учителя-словесники из школ и вузов Тюмени, Казани, Москвы, Уфы, Минска, Новосибирска, Новокузнецка, Ижевска, Нижневартовска, Челябинска и других городов.

Насколько актуальной представляется Вам проблема взаимодействия национальных художественных культур?

Проскурина Е.Н. (Новосибирск, Сибирское отделение РАН, институт филологии):

Разнообразен был спектр обсуждаемых вопросов в ходе работы проблемных секций. Участниками конференции были предложены классификации видов и форм творческих контактов русских и иноязычных писателей, в рамках которых исследование взаимовлияний может оказаться более продуктивным; даны рекомендации, касающиеся возможности проведения факультативов, спецкурсов по проблемам конференции, продемонстрированы и подтверждены исследованием конкретных художественных текстов различные методики постижения взаимодействия национальных литератур. В ряде докладов исследователей-лингвистов значительное внимание уделялось и вопросу взаимодействия речевых культур внутри русского языка, рецепции «образа» русского языка, решению лингвокультурологических проблем в ходе изучения культуры разных регионов России, в том числе Урала.

Практическими результатами работы конференции следует считать не только предложенные в ряде докладов и сообщений методические подходы к исследованию национальных художественных культур, но и те проблемы теоретического и методического характера, которые были обозначены участниками конференции и которые ждут своего решения в будущем.

Следует подчеркнуть перспективность предложенной темы конференции, огромный эвристический и воспитательный потенциал исследований, проводимых в рамках данной, пока еще начинающей разрабатываться, проблемы.

– Россия живет сейчас на пике национальных амбиций. Во многом это реакция на приращения национальной самобытности, проводившиеся в советское время. Наверное, это когда-нибудь нормализуется, но сейчас мы пере-

живаем пик негативной стороны таких процессов. Игнорировать проблему толерантности национальных художественных культур сейчас крайне неразумно.

Мазин В.А. (Нижевартовск, Нижевартовский государственный гуманитарный университет):

– В российской школе, где я преподавал, проблема изучения общенациональной культуры была актуальна всегда.

Доценко Е.Г. (Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет):

– Преподавая зарубежную литературу, я сталкиваюсь с проблемой взаимодействия национальных художественных культур не спорадически, а постоянно.

Литовская М.А. (Екатеринбург, Уральский государственный университет):

– Изменились все системы институции, которые существовали в советское время, в том числе, институт переводчиков и соответствующих изданий, институт взаимодействия культур. Все это сейчас снова находится в стадии становления, и такая ситуация болезненно воспринимается современными авторами: их не переводят или переводят, но не тех. Культура, представленная на языке малочисленного народа, неизвестная в общероссийском контексте переживает сейчас не лучшие времена, ведь именно язык межнационального общения делает такую культуру видимой.

Как Вы предполагаете стимулировать интерес учащихся к данной проблеме?

Литовская М.А.:

– По крайней мере, стоит преподавать межнациональную литературу – например, литературу народов бывшего СССР или стран СНГ. Очень важно донести до студентов, учеников, что мы живем именно в поликультурном пространстве. Среди представителей так называемой титульной нации распространено мнение о монокультурности их общества, а ведь это далеко не так.

Мухамедова П.У.:

– Несколько лет назад я преподавала в школе латинский и греческий язык. Учеников заинтересовал сравнительно-сопоставительный анализ: латинский, греческий, польский, русский, украинский, чешский, словацкий и немецкий языки. Благодаря этому у ребят проявился глубокий, искренний интерес и к родному языку.

Проскурина Е.Н.:

– Думаю, на уроке литературы нам стоит обращать внимание учеников на архетипы, общекультурную память художественного произведения.

Потапова О.В. (Минск, Белорусский государственный университет):

– Межкультурные, межличностные связи россиян, белорусов, украинцев, по-прежнему, достаточно тесны, но все эти вопросы должны решаться и органами власти. Белоруссия пытается сейчас что-то с этим делать, однако несправедливо и неразумно искать культурных контактов с Западом, во многом игнорируя Россию. Существует совместный проект Уральского и Белорусского университетов, который как раз и занимается проблемами изучения и преодоления этнических стереотипов. Первые результаты этого проекта были отражены сегодня в наших докладах. Очень хотелось бы делать студенческие обмены – как показывает практика общения с российскими и европейскими вузами, лучше любых средств массовой информации убеждает человека то, что он видит своими глазами. В Белоруссии также проводятся многие научные конференции международного уровня – о них легко можно узнать через интернет. У нас два государственных языка и многие конференции проводятся на русском, поэтому ни участники из России, ни ваши гости из Белоруссии не столкнутся с непониманием. Пользуясь случаем, я вас приглашаю.

Мазин В.А.:

– Ни одна религия не учит человеконенавистничеству. Я думаю, что нужно воспитывать уважение и интерес к иноземной культуре через знакомство детей с мировыми религиями (и, в первую очередь, с христианством) это очень плодотворно.

Когда я преподавал в школе русский язык и литературу, в моем классе учились татары, литовцы, и я никогда не проходил мимо юбилея их литературных классиков, чтоб не рассказать о них на уроке. Мы проводили с ребятами самые разные мероприятия, праздники национальной кухни, костюма – все это тоже проявление уважения и интереса. Нужно воспитывать в человеке толерантное отношение к иноязычной культуре – через ее познание, а познавая такую культуру, мы лучше узнаем собственную.

Как, по-вашему, должны соотноситься в современной многонациональной школе России изучение русского языка, литературы и национальных культур?

Литовская М.А.:

– Любая школа в России многонациональна, но проблема в том, что нам нужно выбирать: что мы считаем национальной классикой? Пантеон национальных классиков постоянно меняется и определиться с этими именами не всегда легко. Например, в русской школе не

учат стихотворения Мусы Джалиля, здесь имеется свое представление о татарской литературе, а у татар оно совсем другое. Было бы здорово, если бы ученые нашли в этом вопросе общий язык. С одной стороны, предпочтение надо отдавать русской культуре. Однако в национальных школах России – я глубоко в этом убеждена – в первую очередь должна изучаться национальная культура. Ничего более страшного, чем комплекс национальной неполноценности, я не знаю.

Потапова О.В.:

– Начиная с детского сада, у нас формируются русско- и белорусоязычные группы, то же самое делается в школе. В русскоязычном классе, с определенного этапа начинают преподавать белорусский, а в белорусоязычном – наоборот. Большой проблемы для учеников я тут не вижу – оба языка во многом пересекаются, и если родители подходят к вопросу правильно, то у ребенка проблем с общением не возникает.

Доценко Е.Г.:

– Во время стажировки в Нью-Йорке я принимала участие в научной конференции по проблемам урбанистического образования. Что такое национальный язык в многонациональной школе – этот вопрос для США также крайне актуален, и с этой проблемой они столкнулись раньше, чем мы. Ученые предлагают двусторонний подход: изучать английский язык и, одновременно, культуры нетитульных наций. Учитель должен понимать, что представляет собой национальная культура его учеников. Нужно искать взаимодействие, диалог с учащимися, а не обращаться к деспотическим воспитательным мерам. Соответственно, русский язык и литература в России должны преподаваться с учетом тех культурных особенностей, на которые они накладываются. Здесь можно извлечь много плодотворного – это не предполагает подавление одной культуры другой, это и есть то, что мы называем толерантностью. Именно на филологическом, факультете должны открываться курсы по изучению самых разных языков, потому что мы готовим учителей, которым работать в многонациональной школе. Эту проблему можно не выносить на государственное обсуждение, а решать по-современному – отдельно взятым вузом, прямо сейчас.

Проскурина Е.Н.:

– В школе мы изучаем мировые вершины художественной культуры, а русская литература – одна них. Именно русская литература и язык помогают представителям более малых наций России, сохраняя свои культурные традиции, войти и уверенно чувствовать себя в мировом культурном контексте.

Диалог художественных культур и межнациональные конфликты. Насколько близки друг другу эти проблемы?

Мазин В.А.:

– Диалог художественных культур всегда подразумевает высокий интеллектуальный уровень и зависит, в первую очередь, от художника. А национальные конфликты это совсем другое, но и они на пустом месте не бывают – сейчас они во многом вызваны временем, экономическими проблемами. Всегда ведь надо найти виноватого. Вот и не очень образованный человек, а чаще еще и по указке каких-то политических сил, такого находит. Эта проблема касается не только России, но и Европы, Америки. Характерная причина межнациональных конфликтов на территории единого государства – чувство исторической несправедливости, ведь все никогда не получают поровну. Другой причиной может быть национально-историческая память – например, память русских о монголо-татарском иге, поляков – о трех разделах Польши при активном участии России. Что касается последнего, я думаю, всем нам стоит хорошо знать не только свою культуру, но и историю – это учит прощать другим нациям их ошибки.

Доценко Е.Г.:

– Межнациональные конфликты это проблема в первую очередь государственная, она должна решаться политически, и мы как люди, связанные с изучением культуры, не должны оказываться в зависимости от этих конфликтов. Задача учителя состоит здесь в том, чтобы извлекать как можно больше позитивного из существования разных народов и, более того, уметь противопоставить эти знания современной пропаганде агрессии.

Искусство и критика современного постмодернизма рассматривают насилие, в том числе в межнациональных масштабах) как вариант трансгрессии, обновления культуры. Можно ли соотнести эту точку зрения с идеей толерантности? Насколько такая концепция насилия опасна или, напротив, продуктивна?

Барковская Н.В. (Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет):

– Даже если это новый вариант культурной коммуникации, мне такие контакты не нужны. Вопрос о необходимых пределах диалогической свободы сегодня активно обсуждается – это работы И. Шайтанова, Ш. Шуман, К. Эмерсон и других ученых.

Мазин В.А.:

– Вряд ли тут можно говорить о продуктивности. Но вопрос актуален уже тем, что для

современной культуры важно разграничивать ее духовный и материальный аспекты, проблемы развития искусства и проблемы социологии, экономики и т.д.

Доценко Е.Г.:

– Я несколько иначе смотрю на эту проблему: думаю, что этап постмодернизма уже прошел. Неплохой пример тому – работа Томаса Стоппарда «Берег утопии». В современной английской театре идет утверждение драматургии, которую называют «новая жестокая драма». Но поскольку речь идет о большой литературе, а не каких-то поделках, сериалах, мне кажется, эта концепция насилия не мешает развитию культуры толерантности – скорее наоборот. Большая литература ставит серьезные вопросы, и то, что здесь собираются какие-то новые формы, даже представления о насилии и агрессии – это не работает на увеличение жестокости в обществе. Мне кажется то, что мы сейчас видим, это уже возврат к поиску ценностей – этических ценностей в частности. Это уже не обновление кода, а как раз попытка обрести что-то стабильное, пусть даже через шокирующие формы.

Лейдерман Н.Л. (Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет):

– Для культуры постмодернизма мир равен тексту и наоборот. Но когда после спектакля человек идет домой убивать жену, взрывать подъезд с соседями или таранить небоскреб – это не смешно, а жутко. Эстетические и социально-политические проблемы иногда не вредно различать...

Третьяков А.В.: Если такая точка зрения и комична, то это комедия, по крайней мере, современная. Человек и его культура сегодня открыто стоят перед возможностью потерь и скорейшего уничтожения – это дает немало свободы, здоровой непредсказуемости в развитии и просто существует как данность. При такой данности современное искусство может не только играть в жизнь, но и напротив – быть с ней на короткой ноге...

Проскурина Е.Н.:

– Конечно, пусть молодежь развлекается, но я не вижу здесь никакого позитивного ответа. Может ли культурный код по-настоящему обновляться через преднамеренное разрушение культуры? Ведь это не ломовой процесс – новому началу нужно органично вызреть из старого... Хотя, вообще-то, Земля напоминает мне Планету Невыученных Уроков! Я надеюсь, когда-нибудь найдутся менее экстремальные способы сохранения культурной гибкости и открытости к переменам.

Интервью взял А.В. Третьяков, аспирант кафедры современной русской литературы УрГПУ

РЕЗОЛЮЦИЯ КОНФЕРЕНЦИИ

Проблема взаимодействия национальных художественных культур в настоящее время приобрела колоссальное значение для жизни и благополучного будущего России. От ее решения зависит, будет ли наша многонациональная страна с огромным богатством и многообразием этносов Цветущим Древом жизни или превратится в бочку с гремучей смесью. Традиционно считается, что решение этой проблемы состоит в формировании толерантного сознания. Но, по мнению участников конференции, для обеспечения добрососедства этносов толерантности, то есть терпимости, недостаточно: необходимо создание атмосферы согласия между нациями и народностями, населяющими современную Россию, а также ее ближайшими соседями, бывшими республиками СССР. Согласие же может рождаться только на основе взаимопонимания, а взаимопонимание – на почве интереса к особенностям менталитета и культуры народа-соседа. По мнению участников конференции, атмосфера согласия может

существовать, если будет сформировано (восстановлено) единое культурное пространство, где будет происходить взаимопересечение, взаимопознание, взаимодействие разных национальных культур. Участники конференции полностью разделяют позицию выдающегося русского ученого академика Д.С. Лихачева: «Культура является основой социального и экономического развития народов, государств и цивилизаций, духовного и нравственного прогресса человека». Участникам конференции также близка мысль члена-корреспондента РАН П.А. Николаева, что культура является фактором национальной безопасности.

Восстановление и укрепление единого культурного поля на всем пространстве России и бывшего Советского Союза становится главной задачей всей культурной политики государства и образовательной деятельности всего педагогического сообщества страны.

Важнейшими стратегическими проблемами в этом направлении становятся: развитие

научных представлений о природе национально-художественных явлений и о международном взаимодействии художественных культур; поиск путей формирования интереса и понимания культур народов-соседей.

Участники конференции констатируют, что до сих пор нет четко выработанной государственной национальной политики, которая должна быть закреплена в федеральных законах и подзаконных актах. Поэтому деятельность государственных и общественных организаций, занимающихся национальными проблемами, носит несистематический, спонтанный характер. Задача педагогического сообщества и, прежде всего, гуманитарной его части, состоит в разработке стратегии системного обеспечения, упрочения и оптимального функционирования единого культурного пространства в России.

В качестве неотложных мер в осуществлении этой важнейшей задачи участники конференции считают необходимым:

- принять в самое ближайшее время федеральными законодательными органами «Декларацию прав культуры», положив в ее основу проект академика Д.С. Лихачева.

- привлечь интерес ученых-филологов к исследованию теоретических вопросов взаимодействия национальных художественных культур; к изучению исторического развития многонациональной литературы России; особое внимание уделять явлениям контактных, генетических и типологических связей между русской литературой и литературой других народов России;

- расширить поле сравнительно-исторических исследований, посвященных изучению места и роли русской литературы в мировом художественном процессе;

- привлечь интерес исследователей к изучению языковых процессов в России в новых исторических условиях – открытости контактов между гражданами России и окружающим миром, активизации миграционных процессов как внутри России, так и между Россией и бывшими республиками СССР;

- в связи с проблемами сохранения национальных языков малых народов России, которые требуют особой заботы – разрабатывать образовательную стратегию и методическую тактику обучения национальным языкам в многонациональной российской школе;

- особое внимание уделять изучению феномена билингвизма, выделять специальные гранты Министерства образования, РАН и РАО для осуществления научно-исследовательских проектов по этому направлению.

В целях педагогического обеспечения выполнения задач по формированию и упрочению единого культурного пространства конференция рекомендует:

1. Восстановить во всех педагогических вузах и классических университетах курс «Сравнительное литературоведение», добавив к традиционным разделам вопрос о взаимосвязях русской литературы с литературами народов России и бывшего СССР.

2. Вести на всех факультетах, готовящих учителей-словесников, учебный курс «Многонациональная литература России».

3. Разрабатывать спецкурсы, спецсеминары и факультативы по изучению национальных литератур региона, по методическим аспектам лингвистического образования школьников, для которых русский язык не является родным.

4. Разработать и ввести в ряд базовых предметов школьного образовательного стандарта учебный предмет «Художественная культура народов России: литература, изобразительное искусство, музыка», который должен преподаваться в течение всех лет учебы в школе.

5. Ввести в вузах специализацию «Учитель русского языка и литературы в многонациональной школе». Открыть магистратуры по этому же профилю. Разработать соответствующее научное и методическое обеспечение названных специализаций.

6. Перевести в базовый компонент школьного образовательного стандарта дисциплину «Мировая художественная культура», начиная с 5 класса. Учитывая современные миграционные процессы и тенденции экономического развития, следует, наряду с традиционными разделами о художественной культуре Европы и Америки, ввести раздел о художественных культурах Востока.

7. Организовать при ИРПО Свердловской области курсы подготовки и переподготовки учителей по дисциплинам «Многонациональная литература России» и «Языки народов России».

8. Наладить систематическое информационное обеспечение исследовательской и методической работы в области взаимодействия национальных художественных культур. В частности, с этой целью ввести специальный раздел на интернет-сайте ИФИОС и постоянную рубрику в журнале «Филологический класс».

9. Обратиться к Министерству образования Свердловской области с настоятельной просьбой переиздать учебно-методический комплекс «Литература Урала» с необходимыми дополнениями и изменениями.

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИАЛОГУ

Н.Л. Лейдерман

КАК НАМ СБЕРЕЧЬ ЕДИНОЕ КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО?

Вступительное слово на XIII Всероссийской научно-практической конференции «Взаимодействие национальных художественных культур: литература и лингвистика (проблемы изучения и обучения)». Екатеринбург, УрГПУ. 23 октября 2007 г.

Проблема, которую мы здесь собрались обсуждать, имеет колоссальное значение для жизни и благополучного будущего России. Для нашей страны, где волею истории собраны более ста наций и народностей, где соседствуют все мыслимые религиозные конфессии, где рядом живут самые разные расы, – куда опаснее, чем американские ПРО у наших границ, страшнее, чем боевики Бин Ладена – опасность внутреннего раздора, внутренней свары и вражды. Эта проблема всегда стояла остро – и в царской России, и Советском Союзе. Но с распадом СССР эта проблема вышла на первое место. И теперь всякого рода проявления национальной нетерпимости с кровавыми последствиями – убийствами и военными конфликтами уже, к нашему горю, не стали редкостью.

При всем цинизме национальной политики КПСС, просто в силу долгого существования под одной государственной крышей и, может быть, в силу присущего нормальным людям стремления к общению и добрососедству, у нас в Советском Союзе к 70-м годам сложилось **единое культурное поле**. В ту пору мы ощущали прозу киргиза Чингиза Айтматова и стихи аварца Расула Гамзатова, прозу грузина Нодара Думбадзе, армянина Гранта Матевосяна, романы литовца Миколаса Служкиса и повести белоруса Василя Быкова как **наше общее культурное богатство**. Может быть, это ощущение культурного сродства и было главным цементирующим составом, который держал нас всех вместе, не давал развалиться на национальные островки.

Сейчас на территории бывшего СССР существуют пятнадцать независимых государств. Однако появление государственных границ не означает возведение границ в умах людей, в их культурной памяти, ликвидация единого союзного министерства культуры не означает ликвидацию сложившихся за многие годы межнационального общения художественных вкусов и привязанностей.

В последнее время стало модно говорить об экологии культуры. Если это понимать как защи-

ту от засорения пошлостью (а она, кстати, безнациональна), бесчеловечными идеями – то тут и спорить не о чем. Но когда под лозунгом экологии начинают ограждать свою нацию от контактов с другими национальными культурами, препятствовать их взаимодействию, высокомерно превозносить свои национальные ценности над ценностями, выношенными другими этносами, то тут, как говорится, жди беды.

Великодержавные шовинисты, играя на газовых заслонках и электрических рубильниках, бестактно оскорбляют национальное достоинство народов-соседей, которых география лишила собственных источников энергии. Так они пытаются восстановить былую великую державу, но унижениями не загонишь в общую упряжь, только ненависть вызовешь.

А если подумать: может быть, великий украинский актер Богдан Ступка скрепляет братство русского и украинского народов попрочнее всех трубопроводов всемогущего Газпрома? И разве всякие конъюнктурные свары между элитами России и Грузии могут отнять у россиян Вахтанга Кикабидзе и Нани Брегвадзе? Разве отделение от России стран Балтии вычеркнуло из мелоса миллионов жителей России музыку латыша Раймонда Паулза и из культурной памяти кинозрителей гениальную игру литовца Донатаса Баниониса?

Словом, у нас есть достаточно прочная база для восстановления и упрочения единого культурного поля на всем пространстве России и бывшего Советского Союза.

В этом свете крайне актуальное значение приобретает поиск методических путей формирования интереса к культурам народов-соседей, и здесь идти следует от изучения к обучению. Адекватная методика может складываться только на основе научных знаний о природе инонациональных явлений, о механизмах взаимодействия национальных культур.

Попутно замечу: нам, работающим в вузах и школах Урала, надо брать в учет особую сложность изучения взаимодействия национальных культур здесь, в нашем крае. Россия была изначально полиэтнична. Но *Большой Урал* – это *уникальный этнокультурный регион*, подобного которому нет нигде в России. Если в большинстве национальных регионов России, да и всего Со-

Наум Лазаревич Лейдерман — доктор филологических наук, профессор кафедры современной русской литературы Уральского государственного педагогического университета.

ветского Союза, обычно соседствуют две национальные культуры – русская и, так сказать, «аборигенная», то на Урале – форменный котел, где «варятся» разные типы культур, имеющие разные цивилизационные корни: славянская, тюркская, угрофинская, самодийская (ненцы). Здесь соседствуют разные конфессии – от христианской и мусульманской до языческой. Это все – Урал.

Это усложняет нашу работу, но не дает нам право устраняться из-за ее сложности.

Назову только вкратце те исследовательские направления, которые представляются, на мой взгляд, наиболее актуальными.

1. Активизировать внимание ко всему спектру контактов русской художественной культуры с художественными культурами народов-соседей по всей «стреле времени», начиная с мифологии и фольклора.

В традициях русской компаративистики, заложенных А.Н. Веселовским (растоптанных в 1940-е годы под флагами так называемой «борьбы с космополитизмом»), было обстоятельное изучение влияния Западной литературы на русскую. И это знание надо восстановить и углубить. Но не менее научно значимо изучение влияния русской литературы на художественную культуру Запада и Востока. А здесь есть что изучать. Тургенев и Мопассан, драматургия Чехова, признанного зачинателем новой европейской драмы XX века, совершенно фантастический авторитет Достоевского и Толстого во всем читающем мире... Но много ли работ, выясняющих – в чем конкретно проявлялось их влияние на мировое художественное сознание?

2. В высшей степени интересно изучение рубежа XIX – XX вв., потому что в это время идет процесс *равноправных*, так сказать – паритетных, взаимовлияний между модернистскими и авангардными течениями России и Запада. Процесс этот самоочевиден, но научно не изучен. То, что ранние символисты учились у Бодлера и Верлена, отмечено всеми исследователями. А вот европейские экспрессионисты учились у русских – у Кандинского и Маяковского, и даже в 30-е годы спорили, кто на кого влиял – Дос Пассос на Пильняка ли Пильняк на Дос Пассоса...

3. Что же до России и СССР, то тут до сих пор сохранилось движение исследовательской мысли в одну сторону – изучалось *влияние русской литературы на иноязычные культуры*. А вот *обратное влияние литератур народов России и СССР на русскую художественную культуру* находится в самом зачаточном состоянии. А между тем тут открывается большое поле для серьезных теоретических и историко-литературных изысканий.

Интереснейший вопрос – как осуществляет *художественное двуязычие*? То есть когда автор, пишущий на русском языке, создает из русского языкового материала образ иноязычного

менталитета, иноязычной речи. Я попытался определить только некоторые механизмы такого художественного билингвизма в работе ««Русскоязычная» литература – перекресток культур». (Опубликована в сборнике пленарных докладов нашей конференции). А тут остается непочатый край работы...

Далее, очень важно было бы вникнуть в *механизм стилизаций* под иноязычное мышление. Ведь без этого все наши рассуждения, например, о кавказских поэмах Пушкина и Лермонтова или гоголевских «Вечерах на хуторе близ Диканьки» носят весьма приблизительный, если не сказать дилетантский характер.

4. Особого внимания заслуживают процессы, протекающие в последние 30 лет в литературах Севера. Ибо там появились талантливые произведения, где современность вывернется колоссальным опытом, накопленным в уникальной *мифологии* этих народов. «Тайна Сорни-Най» манси Ю.Шесталова, проза ханта Еремея Айпина, «Илир» ненки Анны Неркаги, романы чукчи Юрия Рытхэу... На фоне этих текстов обнажается искусственность мифологизма многих современных русских романов и повестей, где он превращен в модный прием. У северян же мифологизм органичен, он есть духовное пространство героев, наших современников. Их мифологическая память хранит святое, сакральное отношение к природе, очень ранимой, учит тому, как сохранять ее для потомков – и вековые охотничьи угодья, рыбные нерестилища, и отгонные пастбища...

Мне крепко запомнился эпизод из лирической повести Е.Айпина «Я слушаю землю»:

Когда мама случайно топором задела Землю, она быстро ровняла порез, закрывая его щепками и хвоей. Я вспомнил, что так же делал и отец, если его топор нечаянно соскальзывал с дерева на землю. И я спросил маму, что все это значит. «Это рана на теле земли, – сказала мама. – Ни в коем случае нельзя оставлять раны. Больно Ей.

Думаю, не надо объяснять, насколько актуальны и горестно полемичны подобные семантические откровения на фоне хамского, безжалостного, без заботы о завтрашнем дне потомков, ограбления Севера, происходящего сегодня, но и в целом – на фоне разрыва между современной цивилизацией и природой.

5. Оглядываясь в многонациональном культурном пространстве, окружающем Россию, нам следовало бы оценить влияние на русскую военную прозу *эпико-драматических повестей* белоруса Василя Быкова и *художественно-документальной прозы* его друга Алеся Адамовича («Я из огненной деревни», «Хатынская повесть»), и ученицы Адамовича – Светланы Алексиевич («У войны не женское лицо», «Цинковые мальчики» и др.)

Нельзя недооценивать влияние на русскую прозу *литовского лирического романа «потока сознания»* (М. Служцис, А. Беляускас и др.), *филологических романов* грузина Отара Чиладзе («И все-му роду твоему», «Железный театр»), *интеллектуальной иронической прозы* эстонцев Энна Ветемаа («Монумент» и другие его так называемые «маленькие романы») и парадоксальных исторических романов его соотечественника Яана Красса («Имматрикуляция Михельсона», «Императорский безумец») Это все создавалось совсем недавно, рядом с нами во времени и пространстве. Это продолжает жить в культурной памяти и сейчас.

6. Что же до так называемой «деревенской прозы», то это, оказывается, не только русское явление, а феномен, зародившийся практически во всех национальных литературах СССР в 70-е годы. Поэтому «деревенская проза» представляет собой великолепное поле для исследования родства национальных менталитетов и – что очень существенно – параллельности поисков духовных противовесов идейному распаду общества «развитого социализма», который одновременно стали вести русские писатели Василий Белов («Привычное дело»), Валентин Распутин («Последний срок» и др. повести), Виктор Астафьев («Последний поклон», «Царь-рыба»), и армянин Грант Матевосян (повести «Оранжевый табун», «Хозяин»), и киргиз Чингиз Айтматов (все, написанное им, начиная с повести «Материнское поле»), и украинец Григор Тютюнник. Кстати, в 70-е годы и в соцстранах (в ГДР, Болгарии, Чехословакии) это течение получило развитие.

Словом, тут исследовательских забот не впрокорот. Но они должны привести к обогащению нашего культурного кругозора, должны повысить планку уважения к ментальности иноязычных народов, должны развить наше умение читать «чужое», понимая его глубинные смыслы и наслаждаясь эстетическими открытиями.

Особого серьезнейшего разговора требуют **лингвистические проблемы**, связанные с взаимодействием национальных культур. Где мне только ни приходилось жить и бывать: на Украине, на целинном Казахстане, в Прибалтике, на Кавказе, в США, Чехии, Польше – везде она оказывалась болевой зоной для душ людей, с которыми встречался...

В языке есть нечто мистическое. Все мы помним строки из стихотворения «Мужество» – клятвы, которую произнесла Анна Ахматова в самом начале смертельной войны с фашизмом:

Не страшно под пулями мертвыми лечь,
Не горько остаться без крова,
И мы сохраним тебя, русская речь,
Великое русское слово...

А ведь такую же клятву несет в душе любой человек, независимо от численности его национального этноса, ибо для любого человека родная

речь – это святыня, порой не осознаваемая даже... Владение родным языком – это самый надежный корень национального самосознания. Утрата родного языка – это тяжелейшая психологическая травма для личности. Как потеря связи с родственниками, как забвение голоса предков, как превращение себя самого в безродное перекачи-поле.

В последние десятилетия языковые процессы протекают бурно, хаотично. Происходит своего рода *интернационализация языкового развития*. В быт вливается язык Интернета, идет новое великое переселение народов. На этой почве возникают поразительные языковые феномены – *языковые гибриды* (на Украине давно существует такой русско-украинский гибрид, его в пору моей юности называли «суржиком»), я уже слышал фантастические русско-американские конгломераты (когда английские слова склоняют и спрягают по правилам русской грамматики: «Я его не пушаю», то есть «не подталкиваю»).

Тут указами ничего не запретишь и ничего не навяжешь. Это живой процесс. Но он создает очень сильную угрозу вымывания языков малочисленных народов, их растворения в языке так называемых «титальных наций».

Значит, современная лингвистика должна искать противовесы этой убийственной тенденции. Какие? Не знаю. От своих коллег из Удмуртии еще лет пятнадцать назад я слышал советования на то, что в их словаре уже примерно половина слов – русские, или кальки с русских. Я спрашивал в Израиле: как там удалось оживить древнееврейский язык, который уже две тысячи лет считался мертвым, имел только религиозно-культурное применение. Ведь столько новых явлений, предметов, событий было, столько новых обозначений родилось... Мне ответили: в иврите новые явления, как правило, не калькируются, а переводятся на свой язык. Например, там, в отличие от всего мира, не употребляется термин «компьютер» – вместо него говорят «мэх-шев», то есть «машина думающая». Там не употребляют международное слово «футбол», а говорят «каду-рЭгел», то есть «игра ногами»... Вот вам один из механизмов самосохранения языка малочисленного народа.

Короче говоря, лингвистам есть над чем ломать голову...

Хочется надеяться, что плодами головоломных штудий наших ученых-филологов – и лингвистов, и литературоведов, по проблемам взаимодействия национальных художественных и речевых культур умело воспользуются методисты и учителя-практики. Некоторые уже ищут (судя по тезисам докладов) и, конечно же, найдут способы обучения, адекватные образовательным задачам. Надо только осознать их значимость для судеб России.

ТРУДНАЯ ТЕМА

М.А. Литовская

СОЦИАЛИСТИЧЕСКИЙ РЕАЛИЗМ В ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА

Социалистический реализм – «идеологическое направление официального искусства СССР в 1934 – 1991 гг.»¹, «художественный метод литературы и искусства, представляющий собой эстетическое выражение социалистически осознанной концепции мира и человека, обусловленной эпохой борьбы за установление и созидание социалистического общества»². Его именовали ведущим методом советской литературы и искусства, над ним иронизировали, его проклинали; когда он официально перестал существовать вместе с советской властью, к нему стали относиться со спокойствием исследователей, изучающих нечто, представляющее чисто научный интерес.

Впервые термин «социалистический реализм» появился в «Литературной газете» 23 мая 1932 года. Его появление связано с Постановлением ЦК ВКП(б) от 23 апреля 1932 года «О перестройке литературно-художественных организаций», означавшим фактически ликвидацию отдельных художественных объединений и групп и организацию нового творческого союза – Союза советских писателей. Тогда же был создан Оргкомитет будущего Союза во главе с М. Горьким. Одной из задач оргкомитета был поиск единого творческого метода, который смог бы объединить разных писателей. Этот метод был назван социалистическим реализмом.

Социалистический реализм вводился сознательно и целенаправленно в период активного формирования типа культуры, отвечающего новым требованиям советского руководства. Произошедшая в конце 1920-х годов централизация промышленности и сельского хозяйства потребовала аналогичных изменений в управлении литературой и в централизации самой литературы. Предполагалось, что только при соблюдении этого условия возможно будет планомерное продвижение общества единомышленников по

пути в светлое будущее. Значит, надо было не только объединить писателей вокруг единой организации, но и побудить их писать, исходя из единых творческих принципов.

Социалистический реализм, видимо, был одним из немногих методов в литературе, который был сразу предложен своим потенциальным последователям как готовый. Теория соцреализма в основном была разработана накануне Первого Съезда советских писателей. Пожалуй, наиболее успешным из первых теоретиков нового метода был А.Луначарский. Будучи тяжело больным, он тем не менее предложил развернутые тезисы по определению содержания нового метода на втором заседании оргкомитета по подготовке будущего писательского съезда 12 декабря 1933 года.

В своих предложениях А. Луначарский исходит из идей марксистской социологии искусства как идеологической общественной надстройки, играющей активную роль в классовой борьбе: «Во все времена задачей литературы было организовать тот класс, выражением которого она являлась». В соответствии с этой концепцией, «могучие молодые классы, перед которыми стоит задача переделать все общество, внести новые методы завоевания природы человеком – склонны к реализму», так как «им нужно ориентироваться на окружающее, им нужно точно знать себя, природу, общественные силы, которые являются враждебными для них, и те завоевания, за которые приходится бороться»³. Следовательно, пролетариат, борющийся за построение нового общества, нуждается в реализме, но особого типа. А.В. Луначарский в тезисах именуется им то монументальным, то пролетарским, то социалистическим. Этот новый тип реализма должен обладать несколькими чертами. Первая из них – *правдивость особого рода*. Новый реализм «сугубо динамичен», потому что рассматривает действительность «как развитие, как движение, идущее в непрерывной борьбе противоположностей»⁴. Этим он кардинально отличается от «буржуазного реализма», поскольку «не просто познает мир, а стремится его

¹ Власов В. Стили в искусстве. – СПб., 1995. – Т. 1. – С. 531.

² Литературоведческий энциклопедический словарь. – М., 1987. – С. 414.

Мария Аркадьевна Литовская — доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы XX века Уральского государственного университета им. А.М. Горького г. Екатеринбург.

³ Луначарский А.В. Собр. соч.: В 8 тт. – Т. 8. – М., 1967. – С. 524.

⁴ Там же. С. 495-496.

переделать», он «весь целеустремлен, он знает, где зло и где добро, он отмечает те силы, которые останавливают движение, и те, которые способствуют его напряженному стремлению к великой цели»⁵, а значит, изображает «всю человеческую историю, каждый ее фрагмент в повседневном событии жизни каждого отдельного человека», насыщенной «силовыми линиями классовых противоречий», то есть пишет одновременно о том, что есть и о том, что будет: «Человек, который не понимает развития, никогда правды не увидит, потому что правда – она не похожа на себя самое, она не сидит на месте, правда летит..., правда – это завтрашний день, и нужно ее видеть именно так»⁶. Известно, признает А. Луначарский, что «на нашей стройке есть еще очень много неоконченного, что на каждом шагу можно натолкнуться на разные несовершенства, даже безобразия, на всякие мучительные подробности. Замалчивать их художник вовсе не должен, но когда он берет их в качестве этапов движения, в качестве моментов, которые должно преодолеть и которые на самом деле преодолеваются, – получается один вывод, а когда он берет их как нечто самодовлеющее, получается другой»⁷. В первом случае перед нами пролетарский (социалистический) реалист, во втором – реалист буржуазный. То есть, по логике А. Луначарского, писатель должен мыслить, как герой из стихотворения В. Маяковского «Рассказ Хренова о Кузнецкстрое и людях Кузнецка»: «Свела/ промозглость/ корчею, – / неважный/ мокр/ уют,/ сидят/ впотьмах/ рабочие,/ подмокший/ хлеб/ жуют./ Но/ шепот/ громче голода – / он кроет/ капель/ спад:/ «Через четыре/ года/ здесь будет/ город-сад!». Не случайно второй важнейшей чертой социалистического реализма называется *пафос социального оптимизма*. В. Переверзев, принявший участие в обсуждении наметок нового метода, подчеркивает: «В термине “социалистический реализм” чрезвычайно четко выражен момент преодоления “народного реализма”, не способного отразить тот главный фактор движения социальной действительности, изображение которого составляет самое существо реализма новой формы»⁸.

Что же делать художнику, который не готов принять такой способ отображения действительности? Эта проблема тоже требовала немедленного рассмотрения, поскольку А. Луначарский хорошо знал художественную среду своего времени и понимал, что большая часть писателей вовсе не является убежденными и твердыми

марксистами. Поэтому они не видят ростков сияющего будущего в не слишком приглядном настоящем и являются, по его терминологии, «буржуазными», «статичными» реалистами. Столь же опасен с точки зрения А. Луначарского художник, который настолько оторван от действительности, что начинает предаваться «чистой игре фантазии», занимается «чистым самовыражением». И тот, и другой типы художников должны непременно подвергаться жесточайшей критике.

Правда, в тезисах А. Луначарского еще звучала мысль о том, что «социалистический реализм есть широкая программа, он включает много различных методов (в данном случае имеются в виду стилевые тенденции – М.Л.)»⁹. Среди произведений, отвечающих требованиям нового метода, А. Луначарский называет стихи В. Маяковского и А. Безыменского, «Поднятую целину» и «Жизнь Клима Самгина» и призывает: «Поменьше замыкания в нормы. Поменьше комических (на манер ссор Тредьяковского и Сумарокова) споров между поэтами о том, у кого «пьегические правила резоннее». Побольше свободного творчества в чрезвычайно широких, но и весьма определенных рамках, указанных партией не только для писателей партийных, но для всех тех художников, которые захотят деятельно содействовать победе социализма»¹⁰. Но уже на этом, втором пленуме по подготовке к съезду началась критика «новаторов», черпающих вдохновение на Западе, что вскоре приведет к максимальному сужению «списка» «разрешенных» художественных приемов.

Итак, в тезисах доклада А. Луначарского были заложены основные принципы нового метода, но они нуждались в художественном подтверждении. XX век вообще был эпохой манифестов и деклараций, которые предваряли, а порой и подменяли собственно художественную деятельность. Сознательно образуемое литературное направление и течение предполагают создание эталонных текстов. Эталонный текст должен соответствовать ряду параметров: доказывать преимущества вновь изобретенного направления, демонстрировать его сущностные качества, вписываться в существующий литературный контекст по осознаваемым читателем принципам притяжения / отталкивания. Но в любом случае формулировкой стратегии и тактики своей творческой самореализации занимались сами творцы. Соцреализм обещал стать уникальным явлением в искусстве, ибо его параметры, по сути, задавались правящей партией,

⁵ Луначарский А.В. Т. 8. – С. 526.

⁶ Там же. С. 496, 497.

⁷ Там же. С. 525–526.

⁸ Лит. газ. – 1934. – 24 июля.

⁹ Луначарский А.В. Т. 8. – С. 526.

¹⁰ Там же. С. 521.

а эталонный текст создавался при участии государственных органов.

Конечно, теоретиками велись поиски предшественников социалистического реализма, но как бы они ни укладывали ранее созданное произведение в прокрустово ложе нового метода, оно никогда не помещалось в нем целиком, и значит, никогда полностью не выполняло тех задач, которые были на него возложены: изображение живой современности, на глазах превращающейся в большую историю, оправдание любой политики партии во имя будущего счастья человека, «доведение до чувств того, что в постановлениях и директивах доводилось до сознания»¹¹, абсолютная доходчивость произведения и соответствие его уровню развития аудитории. Явно необходимым был некий текст, задавший бы тон в литературе.

Кроме того, нужно было на деле проверить, насколько готовы писатели подчинить свое индивидуальное мировидение неким а priori заданным параметрам будущих произведений и одновременно сконструировать некий эталонный текст, который продемонстрировал бы возможность создать произведение в соответствии с параметрами нового метода. Эта роль была отведена книге «Беломорско-Балтийский канал имени Сталина. История строительства»¹², вышедшей в свет перед Первым съездом Союза советских писателей, где все «домашние заготовки» к сотворению нового метода должны были быть обнародованы и приняты к исполнению.

В истории социалистического реализма эта книга представляет особый интерес как своеобразная лаборатория нового творческого метода, в которой исследовались возможности текста нового типа в единстве формы и содержания, опробовались предложенные «сверху» принципы отображения действительности. Перед нами особый тип издания, интересный именно своей целостностью, мощной политической интенциональностью и такими художественными задачами и сверхзадачами, которые позволяют судить о нем как о своеобразном итоге предшествующего развития литературы и – одновременно – эмбрионе, из которого в будущем должно развиваться целое литературное направление. Явная экспериментальность книги, ее броскость и необычность помогают проследить, на пересече-

нии каких традиций и тенденций должен был складываться новый тип искусства.

Задача, которую ставил перед собой необычно большой – коллективный – автор¹³, явно эпическая по своему размаху – создать героическую историю недавнего прошлого – историю строительства канала, взятую в перспективе и ретроспективе, соотношенную с развитием человечества в целом. Книга, состоящая из множества связанных между собой местом действия очерков, по замыслу авторов, не должна была превратиться в разросшийся до огромных размеров очерк на тему «Наши достижения» или «СССР на стройке». Используя конкретный жизненный материал, реальный факт, надо было так повернуть его, чтобы он приобрел не только эстетическую завершенность, но и смог выполнять те функции, которые от него ожидалось: одновременно прославлять, обличать, направлять и формировать. Подобного рода произведения как бы отвергали беллетристику, доказывали, что реальная жизнь интереснее любой выдумки. Установка на реальность подтверждалась многочисленными фотоиллюстрациями, схемами, правительственными документами, но организовывался весь этот материал способами, выходящими за пределы очерковых.

Авторы книги пытаются создать форму, которая смогла бы решить пропагандистскую задачу – доказательство продуктивности использования труда заключенных как для экономики страны, так и для них самих – наиболее выигрышно. Необходимо было найти способ увлечь своими идеями максимально широкие народные массы, заставить их принять эти положения за основу своего существования. Вот зачем авторы работы используют приемы, уже опробованные предшествующей культурой и оказавшиеся действительно живыми, сохранившимися в народной памяти, а не только уважаемыми и насаждаемыми сверху.

Наиболее близким по культурному времени оказывается роман воспитания в популярном в советской литературе 1920-х гг. изводе: ББК организован по фабульной схеме романа перевоспитания. Или – как это называется в книге – перековки. Роман перевоспитания, построенный по фабуле: первичное воспитание силами старого мира – неготовность к существованию в ус-

¹¹ Добренко Е. Метафора власти: Литература сталинской эпохи в историческом освещении. – Мюнхен, 1993.

¹² В дальнейшем в целях экономии места название книги будем обозначать ББК. Об этой книге см. также: Добренко Е. Политэкономика соцреализма. – М., 2007. – С. 159-183; Литовская М. «Беломорско-Балтийский канал имени Сталина» как эталонный текст социалистического реализма // Русская литература XX века: направления и течения. – Вып. 4. – Екатеринбург, 1998. С. 141-157.

¹³ В создании книги принимали участие Л. Авербах, Б. Агапов, С. Альмов, А. Берзинь, С. Буданцев, С. Булатов, Е. Габрилович, Н. Гарнич, Г. Гаузнер, С. Гехт, К. Горбунов, М. Горький, С. Диковский, Н. Дмитриев, К. Зелинский, М. Зощенко, Вс. Иванов, В. Инбер, В. Катаев, М. Козаков, Г. Корабельников, Б. Лапин, А. Лебеденко, Д. Мирский, Л. Никулин, В. Перцов, А. Рыкачев, Л. Славин, А. Тихонов, А. Толстой, К. Финн, З. Харцевин, В. Шкловский, А. Эрлих, Н. Юргин, Б. Ясенский.

ловиях новой действительности – перевоспитание силами нового мира – радостное понимание необходимости подобного рода воздействия и свободное существование в условиях новой действительности – в советской литературе встречался довольно часто.

Еще одной моделью для создателей ББК служит куда более древний жанр «Пятерицы» с его пятичастной структурой, посвящением правителю, обращением к разуму и т.п. Явно идеализированный образ Чекиста восходит к героям средневековых героических эпосов. Как великие меджунны и миджнуры древности, чекисты абсолютно преданны посланной им свыше любви – любви и преданности Партии. Посвятив ей всю жизнь, сделав это служение главным смыслом своего существования, они достигают нравственных высот, постоянно совершенствуясь и совершенствуя окружающий мир.

Новый строй, новый метод, утверждая себя, обращаются к освященным народной любовью и памятью образцам, вылущивая из них те структурные основы, что помогли этим текстам стать культовыми в истории народов. Исследователи тоталитарного искусства двадцатого века недаром отмечали, что оно, «в отличие от авангардизма, ничего не выдумывало наново. Оно образовалось из уже известных элементов, но они были взяты строго выборочно, повернуты и поставлены в том новом порядке, который отвечал актуальным политическим целям»¹⁴.

ББК показал, что новый метод, опираясь на готовые авторитетные структуры эпической литературы, соединяя фактографичность этнографического реализма с условными конструкциями средневековых эпосов, переняв у авангардизма смелость в сочетании несочетаемого и выход на границы художественности, наступательность и даже агрессивность формулировок, готов к употреблению.

Состоявшийся Первый Съезд Союза советских писателей окончательно подтвердил готовность писателей к объединению, пусть даже и на почве предлагаемого им социалистического реализма. По тщательно продуманному сценарию доклад секретаря ЦК ВКП(б) по идеологии А. Жданова не случайно был поставлен даже раньше, чем доклад первого секретаря Оргкомитета Первого Съезда Союза советских писателей М. Горького, ведь он вносил политическую ясность в проблему руководства ВКП(б) литературой.

Тезисы А. Луначарского, в которых все же можно было обнаружить следы интеллигентских рефлексий по поводу прекрасной литературы прекрасного будущего, были упрощены в соответствии с партийными установками середины 1930-х годов. Логика была такова. Социалистический уклад в стране победил «бесповоротно и окончательно». У советских людей есть «верное оружие для преодоления всех трудностей, которые стоят на нашем пути» – «великое и непобедимое учение Маркса – Энгельса – Ленина – Сталина». «Наша литература является самой молодой... самой идейной, самой передовой и самой революционной литературой» – «плотью от плоти и костью от кости нашего социалистического строительства»¹⁵. «Наш писатель черпает свой материал из <...> творческой деятельности, кипящей во всех уголках нашей страны. <...> Главные герои литературного произведения – это активные строители новой жизни. Наша литература насыщена энтузиазмом и героикой... она оптимистична по существу, так как ... является литературой восходящего класса, пролетариата, единственно прогрессивного и передового класса». «Революционный романтизм должен входить в литературное творчество как составная часть, ибо вся жизнь нашей партии, вся жизнь рабочего класса и его борьба заключаются в сочетании самой суровой, самой трезвой практической работы с величайшей героикой и грандиозными перспективами». «Товарищ Сталин назвал наших писателей инженерами человеческих душ... Какие обязанности накладывает на вас это звание? Это значит, во-первых, знать жизнь, чтобы уметь ее правдиво изобразить в художественных произведениях, изобразить не схоластически, не мертво, не просто как «объективную реальность», а *изобразить действительность в ее революционном развитии. При этом правдивость и историческая конкретность художественного изображения должны сочетаться с задачей идейной переделки и воспитания трудящихся людей в духе социализма...*»¹⁶. Предложенное А. Ждановым определение социалистического реализма было занесено в Устав ССП, принятый на съезде.

В условиях внедрения методологического однообразия идея об «инженерах человеческих душ» была явно перспективной. Профессия инженера предполагает элемент творчества в рамках жесткого утилитарного целеполагания. Писатель превращается в исполнителя, так как це-

¹⁴ Полевой В. Реалии, утопии и химеры искусства двадцатого века / Москва-Берлин/ Berlin-Moskau, 1900 – 1950: изобразительное искусство, фотография, архитектура, театр, литература, музыка, кино. – М.; Берлин: Мюнхен, 1996. – С. 19.

¹⁵ Первый Всесоюзный съезд советских писателей: Стенографический отчет. – М., 1990. – С. 3.

¹⁶ Первый Всесоюзный съезд советских писателей: Стенографический отчет. – С. 4.

ли ему определены ВКП(б). А он с помощью известных ему приемов должен осуществлять манипуляцию «душами», то есть «перестраивать сознание». Аналогичные задачи ставятся в любом обществе перед так называемой пропагандистской литературой и отчасти популярной массовой литературой, призванной внедрить в сознание читателя некие незыблемые, полезные государству правила поведения и способы решения проблем. Но если в демократическом обществе эти цели и задачи формируются в известной степени стихийно или, по крайней мере, вступают меж собой в некие противоречия, что определено противоборством стоящих за ними сил, то в тоталитарном обществе с его культом плановности и сознательности, целеполагание было целиком возложено на государство, то есть ВКП(б).

Сформулированные основы нового метода, созданный откровенно экспериментальный канонический текст его нуждались в подкреплении, с одной стороны, новыми произведениями, написанными в соответствии с его требованиями, а с другой – доказательством его исторической предопределенности и превосходства, как то и подбавляет искусству одной из высших формаций развития человеческого общества. Требовалось соответствующим образом «перенастроить» теорию и историю литературы. Среди теоретиков и критиков организуется широкое обсуждение нового метода, то есть развернутое обоснование отдельных его положений.

Усвоив несложные (хотя с точки зрения традиционного развития литературы и трудно-выполнимые) требования, предъявляемые партией к литературе, критика начала в соответствии с ними анализировать современную литературную жизнь, а также пересматривать историю литературы, отыскивая там предтеч нового метода, элементы которого, как предполагалось, должны были присутствовать в предшествующих литературах, так как в них должны были отражаться чаяния угнетаемых классов. Начинается пересмотр истории литературы¹⁷, мировоззренческие основы творчества писателей-классиков подверстываются под требования новой политической системы. Формируется корпус классических произведений социалистического реализма, созданных до провозглашения

¹⁷ См., например, статьи А. Дымшица «Наследие Пушкина и коммунизм» (Лит.газета, 1937, 2 июля), Б. Мейлаха «Новое о политической эволюции Пушкина» (Лит.газета, 1936, 5 июля), в которых творчество поэта вписывается в контекст революционной борьбы начала XIX века и делаются выводы о его «прогрессивном» с точки зрения идеологии характере. Подробнее о пересмотре взглядов на творчество А.С. Пушкина, осуществленном, в частности, в преддверии столетия со дня гибели поэта, см.: *Молок Ю.А. Пушкин в 1937 году.* – М., 2001.

нового метода основополагающим, среди них «Разгром» А. Фадеева, ранние рассказы А. Се-рафимовича, «Чапаев» Д. Фурманова, «Цемент» Ф. Гладкова. Почетное место среди них занял роман М. Горького «Мать».

Современная литературная жизнь тоже начинает упорядочиваться в соответствии с принятым Уставом СП СССР, по сути, организуется строгая регламентация литературы. Не случайно уже А. Луначарским на критику возлагалась функция идеологической и эстетической цензуры. Журналы, газеты, альманахи, публичные устные или письменные выступления писателей жестко анализируют с точки зрения верности принципам социалистического реализма. В условиях тоталитарного государства с его сращенностью исполнительной и политической власти это было чревато изыманием издания (журналы «Звезда» и «Ленинград»)¹⁸, жанра («О репертуаре драматических театров и мерах по его улучшению»)¹⁹, стилевой тенденции («Сумбур вместо музыки»²⁰ или «Красивая неправда о войне»²¹), отдельного произведения или писателя из литературной жизни.

Использование экономических рычагов для решения идеологических проблем помогло буквально насаждать новый метод всеми возможными способами. В стране, где единственным работодателем является государство, оппозиция обозначает голодную смерть. Отлучение от Союза писателей, литфонда лишало художника средств к существованию, а главное – возможной связи с широким читателем. Художник вольно или невольно становился заложником, платящим своим творчеством за благополучие (и не только материальное) себя и своей семьи. Результатом такого страшного для нормальной творческой личности положения явилась крайняя бюрократизация художественной жизни, уродливое сращивание политики, идеологии и искусства, конформизма и нон-конформизма. Правилами игры становились социальная мимикрия и допустимые компромиссы, разрешенная вольность, некоторые уступки цензуры в обмен на услуги (согласно одной из версий раз-

¹⁸ См. постановления ЦК ВКП(б) «О журналах “Звезда” и “Ленинград”» (14 августа 1946 г.).

¹⁹ Постановление ЦК ВКП(б) с таким названием вышло 26 августа 1946 г. и содержало среди прочего обличение жанра водевиля.

²⁰ Редакционная статья «Сумбур вместо музыки» (Правда, 1936, 28 января) положила начало кампании против проявлений формализма и натурализма в различных областях литературы и искусства.

²¹ См. одноименную статью Е. Книпович (Знамя, 1944, № 9-10), направленную против «ложной» романтики произведений о войне. Поскольку критерии истинности / ложности устанавливались руководством ССП, из печати стали изымать произведения, написанные в сентиментально-романтическом ключе, пользовавшемся популярностью у широкого читателя.

решение опубликовать последнюю книгу «Тихого Дона» было «куплено» М. Шолоховым за создание книги о коллективизации)²² или связанные с изменением общеполитического курса²³.

В этих условиях автору даже выгодно было составлять текст, следуя испытанным шаблонным приемам и стандартам, как можно менее проявляя свою индивидуальность. Эта работа сначала «проходила», а потом «коллективно доводилась» в редакциях, на бюро, в секциях Союза писателей. Многие писатели не только послушно исправляли свои произведения в соответствии с требованиями критики, создавая вторые и третьи редакции (именно в 1940-е – 50-е гг. переписут некоторые свои старые произведения В. Каверин, Л. Леонов, А. Фадеев и др.), но и внутри себя возвращали того, кого А. Твардовский потом обозначит как «внутреннего редактора». Самоцензура вынуждала писателей обходить острые углы, отсюда возникало единообразие произведений, их усредненность. Художник в большой степени отказывается от творческого своеволия, признавая существование над собой некоей сверх-воли, в том числе и эстетической.

Мало кто был в состоянии вынести необходимость «двоумыслия», развещающего талант, с которым вынуждали жить художественную интеллигенцию. Эта двойственность нравственно уничтожила многих, сделав их послушными винтиками государственной машины. Художник привыкал говорить не «я», а «мы», становился выразителем мнения государства, переставал быть автором своего произведения, выступал не от своего имени, а от имени коллектива «единомышленников». Он уже не был оригинальной, неповторимой творческой личностью, через призму своего субъективного восприятия, изображающего мир, в чем по большому счету и состоит феномен художественности, а превращался в госслужащего и всегда должен был отвечать за то, чьи интересы выражает, и перед тем, чьи интересы выражает.

Хотя верность соцреализму и была провозглашена основой советской литературной жизни, критерии метода, оставаясь в принципе неизменными, тем не менее корректировались в зависимости от конкретных внешних обстоятельств. По мере изменения требований государства (партии)

²² См. об этом, например: Симмонс Э. Он избрал свой путь // Вопросы литературы. – 1990. – Май. – С. 40-62.

²³ С. Чупринин не случайно отметил, что «оттепель» внимательный читатель почувял, увидев в первом номере центральной газеты 1953 года на первой странице подборку стихов о любви (Оттепель, 1953 – 1956. – М., 1989. – С. 12). Подобные двусмысленности угадывались читателями и придавали пикантность литературной жизни.

мог расширяться или сужаться круг тем: так, скажем, с лета 1942 года стало возможно критиковать военное командование, что привело к публикации в «Правде» пьесы А. Корнейчука «Фронт»²⁴; актуализировались те или иные проблемы (вспомним, как менялась проблематика первой и второй книги «Поднятой целины» от 1932 года к 1954-му). Хитросплетения взаимоотношений государства и искусства наводят на мысль, что соцреализм – явление, созданное искусственно государственной властью, чтобы внятно и доступно растолковывать широким массам в опосредованной искусством форме важные для государства положения, и поэтому не имеющее внутреннего собственно художественного импульса. Не случайно довольно быстро выработанная несложная система приемов и форм (в более-менее развернутом виде заложенных еще в ББК), потом тиражировалась практически без изменений, каждый раз наполняясь актуальным политическим содержанием.

В основу соцреализма с самого начала было заложено равенство на эталонный текст, тяга к дублированию, варьированию, тавтологии, сигнализирующее о приверженности субъективного высказывания нормативному сверхтексту. На деле задавалась достаточно жесткая идеологическая парадигма, в рамках которой художник мог бы быть относительно свободен, если бы не ориентировался на уже проверенные, эталонные эстетические образцы, заведомо одобренные критикой. Это облегчало жизнь как тем, кто не был готов самостоятельно художественно мыслить (авторам огромного массива появившихся соцреалистических произведений), так и тем, кто пародировал эталон (создателям соц-арта, направления, вызывавшего широкий интерес у оппозиционно настроенной интеллигенции).

Государственное единомыслие предполагает жесткую систему всех форм искусства, внутреннее единство системы. Важнейшими свойствами соцреалистических текстов были *народность* и *партийность*. Эти краеугольные камни соцреализма, вне сомнения, нельзя рассматривать как эстетические, хотя этого долго требовали советские теоретики искусства. Партийность – верность руководящим идеям, народность – функциональная доступность формы произведения для массового восприятия. По сути это все то же требование политической лояльности творчества, но рассматриваемое со стороны формальной.

²⁴ В рецензии на пьесу говорилось, в частности: «Опубликование пьесы <...> – признак величайшей силы и жизнеспособности нашего государства, ибо только армия, уверенно смотрящая в будущее, уверенная в победе, может столь прямо и резко вскрывать собственные недостатки» // Правда. – 1942. – 29 сентября.

Заданный канон соцреализма поневоле сужает систему возможных жанров. Главным оказывается советский роман воспитания, основанный на истории о том, как стихийность героя сменяется сознательностью, потенциально хороший превращается в идеологически грамотно отличного, личностные устремления совпадают с общепартийными и государственными. Причем воспитание происходит при обязательном активном участии партии в лице мудрых ее представителей (именно отсутствие этого условия при соблюдении всех прочих правил было причиной критики, скажем, первой редакции «Молодой гвардии» А. Фадеева).

Вторым по значимости оказывается социально-идеологический роман («Поджигатели» Н. Шпанова, «Бура» И. Эренбурга, «Русский лес» Л. Леонова), в основе которого лежит идеологический тезис о желанном и должном социальном устройстве. С точки зрения этого должного дается принципиальная критика всех существующих общественных отношений и форм. Критика действительности сопровождается или перебивается непосредственными доказательными тезисами в форме отвлеченных рассуждений или проповеди, а иногда попытками изображения утопического идеала. Исходная жанровая схема подобного произведения предполагает изображение жесткого противостояния двух систем, что неизбежно приводит к мощной публицистической интонации. В идеале в таком романе должны быть четко обозначены социальные полюса, даны четкие ответы на «вечные» русские вопросы: кто виноват? что делать? когда же придет настоящий день?

Третий наиболее распространенный тип романа соцреализма – исторический роман. Его «тайная современность» подчинена внедрению в сознание широкого читателя новых историософских концепций, лежащих в русле исторического материализма: история человечества есть история борьбы классов, вся предшествующая история есть подготовительная стадия к возникновению бесклассового общества. Обычная для исторического романа политическая интенционность здесь проявляется в неизменной положительности героев «из народа», особенно сориентированных на социальный протест, в такой организации повествования, при которой читатель сможет провести прямые аналогии между событиями советской истории и давнего прошлого и убедиться в преимуществах первых («Порт-Аргур» А. Степанова, «Петр Первый» А. Толстого, «Каменный пояс» Е. Федорова и др.).

Четвертый жанровый тип романа соцреализма – роман эпопейного типа (народная эпопея), для которого характерно изображение ча-

стной семейной истории на фоне больших исторических событий, когда действие переходит из прошлого в современность, и этот переход осуществляется в соответствии с общей партийной концепцией исторического развития. Начиная со второй и третьей книги «Хождения по мукам» А. Толстого, этот тип романа стал очень популярен («Вечный зов» А. Иванова, «Судьба», «Имя твое» П. Проскурина, «Строговы» Г. Маркова, «Истоки» Г. Коновалова и т.п.). Писатель так расставляет своих героев, что они неизменно оказываются на том участке жизни общества, где проблемы становятся особенно острыми. Широта охвата материала, панорамность «дает ощущение упорядоченного знания всей современной отечественной истории, полученного на примере важнейших, осевых событий. <...> Перед читателем ... открывается широчайшая панорама, взгляд с командных высот на целостную картину действительности»²⁵. С «командной высоты» становится особенно понятно, что народ мудр и бессмертен, очевидной оказывается идея величия «маленького человека» при социализме, которая усиленно муссировалась советской пропагандой. Этим романы эпопейного типа потакают представлению «простого» человека о той роли, которую он играет в обществе.

Все четыре типа романа – воспитания, идеологический, исторический и эпопейного типа – встречаются как в чистом виде, так и в разного рода смешанных формах, но все они построены на воспроизводстве готовой фабулы²⁶. В основу романов неизменно положена идея борьбы: с собой, с врагом, за светлое будущее, за улучшение производственных, идеологических и прочих показателей. Господствующей оказывается идея переделки несовершенств во имя будущих совершенств, принципиального разрыва с устоявшимся, традицией²⁷.

Составляющие понятия «социалистический реализм» неоднократно подвергались критическому пересмотру. «Социалистический» предполагает верность социалистической идее, то есть признание классовой борьбы основой развития истории, первичности материи и вторичности сознания – основой мироустройства в целом, и возможности построения в будущем бесклассового общества под руководством коммунистической партии. Эти идеологические уста-

²⁵ Шведов С. Литература критика и литература читателя // Вопр. лит. – 1988. – № 5. – С. 10.

²⁶ Так, К. Кларк даже воссоздает, используя методiku В. Проппа, общепринятую фабулу «производственного советского романа». См. об этом: Кларк К. Советский роман: История как ритуал. Екатеринбург, 2002. Приложение А.

²⁷ См., например, анализ литературы «оттепели» в: Прохорова А. Унаследованный дискурс: парадигмы сталинской культуры в литературе и кинематографе «оттепели». – М., 2007.

новки выдерживались в романах, но реалистическая составляющая нового метода многократно критиковалась, его обвиняют в противоречии между провозглашенной установкой на «правдивое исторически конкретное изображение действительности» и фиктивностью ее воплощения²⁸, между миметическими изобразительными формами, имитирующими классический реализм, и умозрительным содержанием. Изящные силлогизмы А. Луначарского о воплощении социалистической перспективы в художественном мире любого текста, чему бы он ни был посвящен, сегодня кажутся скорее любопытными.

Новаторская статья А. Синявского «Что такое социалистический реализм?» (1957) вскрывает эклектическую природу этого явления: «По-видимому, в самом названии “социалистический реализм” содержится непреодолимое противоречие. Социалистическое, то есть целенаправленное, религиозное искусство не может быть создано средствами литературы XIX века, именуемыми “реализмом”. А совершенно правдоподобная картина жизни (с подробностями быта, психологии, пейзажа, портрета и т.д.) не поддается описанию на языке телеологических умопостроений»²⁹.

С легкой руки А. Синявского, показавшего внутреннюю эклектичность соцреализма, в нем стали обнаруживать черты разных нереалистических типов искусства: авангардных течений³⁰, агиографии³¹, сказки³², классицизма³³, академизма³⁴. Внешне предложенная соцреализмом система настроена на жизнеподобие: герои живут здесь и сейчас, находятся в узнаваемом окружении, участвуют в известных событиях (стройки, войны, и т.п.) Но главное, они решают проблемы, знакомые читателям по другим формам идеологической жизни: газетам, радио, позже – телевидению. Все это создает ощущение подобия изображенного каким-то сторонам реальной жизни. «Вера в изображенный внутри картины мир опирается в соцреализме, прежде всего, на солидарность с происходящими соци-

альными изменениями. При этом пронизанность изменений действительности идеологией, политикой, массовыми стереотипами не рефлексировается. Таким образом, борьба с художественной условностью есть проявление стратегии сокрытия и эстетической маскировки первичного овладения действительностью различными механизмами контроля и подавления»³⁵.

Соцреализм действительно относительно нейтрален в отношении формы (по остроумному определению Е. Добренко, можно говорить о «стилевом подсознательном» соцреализма³⁶). Несмотря на некоторые проявления индивидуальности не в сфере творческого метода, а лишь в области манеры или техники работы, подлинных “мастера соцреализма” не могли быть подлинными художниками. Хотя в конечном итоге единообразием и массивностью (художественные нормативы соцреализма не претерпели особых изменений на всем протяжении его существования) своей работы художники-соцреалисты создали то, что можно назвать «большим стилем», во всяком случае то, что воспринимается сегодня как «большой стиль».

Все собственно формальные проблемы для искусства соцреализма, как это ни парадоксально, несущественны и не играют особой роли, не случайно все многообразие направлений и течений в литературе XX века сводилось для теоретиков соцреализма к понятиям «модернизм», «декадентство», «упадничество», «формализм», ведь высшим текстом для соцреализма все равно остается текст политический. Это могло бы привести к глубокой изоляции советского искусства от исторически преемственного развития мировой художественной культуры, его провинциализму и общему упадку. И привело бы, если бы в Советском Союзе, во-первых, не продолжали работать художники, в рамки соцреализма не вписывающиеся, во-вторых, пытающиеся изнутри расшатывать его устои, в-третьих, использующие его как своего рода рамку для самовыражения. Это позволило «аномалии XX века»³⁷, не только вбирать в себя влияния самых разнонаправленных течений, постепенно саморазвиваясь, но в конечном итоге так и не стать «основополагающим методом» отечественной литературы, оставшись уникальным фактом культуры эпохи тоталитаризма.

²⁸ Метод или миф? // Избавление от миражей. Соцреализм сегодня. – М., 1990. – С.183-188.

²⁹ Цена метафоры. – М., 1989. – С. 457.

³⁰ Так, И. Голомшток в своей монографии «Тоталитарное искусство» (М., 1994) отмечает, что соцреализм унаследовал от авангарда энергию альтернативности (или так, или никак), что он не знает категории «своего другого», ему присущ диктат над языком, принципиальный отказ от объективности, пафос переиначивания объективно данной сущности, активность, не укорененная в онтологии бытия.

³¹ Шатин Ю. Эстетика агиографического дискурса в поэме В.В. Маяковского «Владимир Ильич Ленин» // Дискурс. 1996. № 2. С. 24-30.

³² Кларк К. Советский роман: История как ритуал.

³³ Терц А. Что такое социалистический реализм? // Цена метафоры. – М., 1989.

³⁴ Морозов А. Конец утопии. Из истории искусства в СССР 1930-х годов. – М., 1995.

³⁵ Круглова Т. Советская художественность, или Нескромное обаяние соцреализма. – Екатеринбург, 2005. – С. 348-349.

³⁶ Добренко Е. Стилиевое подсознательное соцреализма // Русская литература XX века: Направления и течения. – Вып. 4. – Екатеринбург, 1998. – С. 128-141.

³⁷ Гудков Л., Дубин В., Страда В. Литература и общество: Введение в социологию литературы. – М., 1998. – С. 69.

СТРАТЕГИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.В. Гоголина, Л.С. Чечулина

БАЗОВЫЕ ГРАММАТИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

По мнению выпускников школ, русский язык – это скучный свод правил. Мало кто из них осознает данную дисциплину как науку, потому что обучение родному языку принесено в жертву орфографической и пунктуационной грамотности. Конечно, человек должен правильно писать – с этим трудно не согласиться. Изучение теоретических основ грамматики, тесно связанное с ее практическим освоением, должно быть направлено на формирование навыков устной и письменной речи, на осмысленный выбор определенных языковых единиц в конкретных речевых ситуациях. Но изучение языка как объективно существующего, сложного, живого явления не мешает ребенку лучше освоить язык, а помогает, активно развивая такие грани мышления, которые не востребованы другими школьными предметами. Мы полностью согласны с авторами «Энциклопедии для детей» в том, что «научность – это поиск, доказательство, парадоксы, открытость для нового. Она несовместима с догматичным “потому что так в учебнике”, она не требует заучивания, обращается к мысли, а не к прилежанию» [Энциклопедия для детей. Языкознание. Русский язык. Т. 10. С. 54].

Научный подход к изучению языковых явлений, на наш взгляд, поможет осуществить опора на базовые лингвистические понятия: грамматическое значение (далее – ГЗ), грамматическая форма (далее – ГФ) и грамматическая категория (далее – ГК). Мы не призываем вводить их терминологическое обозначение в школьную практику, но смеем надеяться на то, что осмысление сущности этих понятий позволит детям лучше изучить материал, быстрее его запомнить, определив его место в ряду подобных ему явлений. Особенно актуально это для старшеклассников в период подготовки к выпускным экзаменам, проводимым в тестовой форме, в том числе при написании ЕГЭ. Чтобы данный вид деятельности не вызывал затрудне-

ний у школьников старших классов работа должна осуществляться в системе, начиная со среднего звена школы. Проблеме формирования понятия «грамматическое значение» в средней школе посвящена наша статья в журнале «Филологический класс» № 15 (2006) [С. 12-16].

Целью данной статьи является рассмотрение другого базового лингвистического понятия – «грамматическая категория». Вместо термина «ГК» в школьной грамматике используется термин «морфологический признак», который понимается достаточно широко и включает не только понятие «ГК», но и понятие «лексико-грамматический разряд». Мы представляем данный материал на примере изучения в школе темы «Лицо глагола». ГК лица глагола представлена в школьной грамматике весьма формально, ее изучение обусловлено, в первую очередь, орфографической необходимостью, но даже на материале данного морфологического признака возможно и необходимо отрабатывать понятие «грамматическая категория», как и на примере других категорий, в частности, глагольных. ГК лица обозначает отношение действия к его исполнителю, но при изучении этого материала в школе основной акцент сделан на рассмотрение формальных признаков категории – изучение личных окончаний глагола без учета грамматической семантики глагольных форм, что приводит к непониманию специфики употребления личных глагольных форм в предложении.

В разделах, посвященных лицу глагола, в различных школьных учебниках традиционно штудируется изменение глагола по лицам и числам, то есть спряжение. Подробнейшим образом рассматривается система окончаний глаголов I, II спряжения и разноспрягаемых. Тщательно отрабатывается этот материал в опоре на таблицы и алгоритмы. Характер изложения материала обуславливает логику его подачи, что отражается в названиях параграфов, где на первое место претендует правописание глагольных форм: «Спряжение глагола. Лицо и число» [Русский язык: Учеб. для 5 кл. общеобразоват. учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Лекант. – 6-е изд., сте-

Татьяна Владимировна Гоголина — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург).

Любовь Семеновна Чечулина — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург).

реотип. – М.: Дрофа, 2000. – С. 245]. В теоретической же части учебно-методического комплекса под ред. В.В. Бабайцевой, Л.Д. Чесноковой [Русский язык: Теория: Учеб. для 5-9 кл. общеобразоват. учреждений. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1994. – С. 102] этому разделу отводится три параграфа: «Лицо и число глаголов», «Спряжение глаголов», «Разноспрягаемые глаголы». Наиболее четко данный материал изложен в учебно-методическом комплексе под ред. В.В. Бабайцевой, Л.Д. Чесноковой: даже заголовки свидетельствуют о другом подходе к сути ГК, так как ГК лица и числа в данном учебнике анализируется в структурно-семантическом аспекте, то есть характеризуется их грамматическая семантика, а затем план ее выражения – личные окончания. Материал о лице и числе глагола освещается комплексно, так как эти две грамматические категории проявляют себя посредством одного многозначного материального показателя – личного окончания. Характер изложения в анализируемом учебнике представляется нам более оправданным, прежде всего потому, что продиктован сущностью рассматриваемого языкового явления.

Традиционно под грамматической категорией понимается ряд регулярно противопоставленных друг другу форм в плане содержания и в плане выражения. Когда противопоставляются формы разных слов, то ГК являются классифицирующими (например, категория рода имени сущ.). Если друг другу противопоставляются грамматические формы одного и того же слова, то ГК относится к словоизменительному типу (например, категория числа имени сущ.). Изучение классифицирующих ГК логично начинать с рассмотрения их грамматической семантики, переходя к системе материальных показателей. Словоизменительные категории характеризуются в обратной последовательности: от материального показателя грамматической формы к ее значению.

ГК лица глагола – это категория словоизменительного типа, поэтому ее рассмотрение закономерно начинать с системы материальных показателей (личных окончаний). Во всех школьных учебниках данный материал изложен достаточно подробно, комплекс представленных в них упражнений ориентирован на формирование навыков разграничения личных форм глагола по соответствующим материальным показателям и их правильному написанию. В некоторых учебных пособиях, в частности, в учебно-методическом комплексе В.В. Бабайцевой, Л.Д. Чесноковой, представлена грамматическая семантика ГК лица, но основное внима-

ние все же акцентируется на плане выражения этой категории. Основной набор заданий и упражнений в различных школьных учебниках направлен на обучение грамотному написанию личных окончаний глаголов. Мы же предлагаем комплекс дидактических заданий, позволяющих успешно освоить тему «Лицо и число глагола», соединив при анализе данных морфологических признаков план содержания категории с его планом выражения.

При выполнении заданий мы опираемся на понятие ГФ, которая представляет собой единство ГЗ и выражающего его материального показателя). Учителю предлагается отработать с детьми соответствие определенного ГЗ конкретному материальному показателю, что, на наш взгляд, позволит осознанно выбирать и использовать в речи ту или иную личную форму глагола.

Упражнение 1. Выделите в глагольных формах средство выражения грамматических значений лица и числа.

Образец рассуждения: *отзв^{ен}я^т* – в данной глагольной форме окончание *ят* выражает грамматическое значение 3 л. ед. ч.

1. *Одна в глуши лесов сосновых давно-давно ты ждешь меня.* 2. *На старости я снова живу, минувшее проходит предо мною.* 3. *Но в нас горит еще желанье: под гнетом власти роковой нетерпеливою душой отчизны внеземлем призыванье.* 4. *Все предрассудки истребля, мы почитаем всех нулями, а единицами – себя. Мы все глядим в Наполеоны.* 5. *Под грозной броней ты не ведаешь ран.* 6. *«Милую тебя на сей раз, – сказал он Швабрину, – не знай, что при первой вине тебе припомнится и эта.* 7. *Мчатся тучи, вьются тучи, невидимкою луна освещает снег летучий.* 8. *Как завизжу, бывало, рысьи шапки, да как заслышу их визг, веришь ли, отец мой, сердце так и замрет!* 9. *Но вы, к моей несчастной доле хоть каплю жалости храня, вы не оставите меня.* (А.С. Пушкин)

Упражнение 2. К личным глагольным формам подберите соответствующие грамматические значения лица и числа из предложенных справа. Соедините их.

Образец: *играю* -----действие совершается самим говорящим, он один

<i>лезу</i>	действие совершается самим говорящим
<i>даешь</i>	
<i>заведуют</i>	
<i>пьет</i>	действие совершается собеседником, тем лицом, с которым беседует говорящий
<i>живете</i>	
<i>кормит</i>	

<i>едем</i>	действие совершается лицом или предметом, о котором говорят
<i>сберегу</i>	
<i>несут</i>	
<i>рискуешь</i>	
<i>льете</i>	
<i>вывезут</i>	действие совершается несколькими лицами, среди них есть говорящий
<i>ведет</i>	
<i>везешь</i>	
<i>трясу</i>	
<i>утверждает</i>	
<i>принесут</i>	действие совершается несколькими лицами, среди них есть собеседник
<i>напишет</i>	
<i>ползем</i>	
<i>запрещают</i>	
<i>плету</i>	
<i>отнесет</i>	действие совершается лицами
<i>запретим</i>	или предметами, о которых говорят
<i>достигнешь</i>	

Упражнение 3. Заполните таблицу, образовав от данных глаголов все возможные личные формы.

Форма инфинитива	спряжение	1-е лицо		2-е лицо		3-е лицо	
		ед.ч.	мн.ч.	ед.ч.	мн.ч.	ед.ч.	мн.ч.

Повторить, кружить, шевелить, махать, звонить, облегчить, хотеть, печь, бежать, брать, прыгнуть, брить, жечь, мерзнуть, увянуть, двинуть, промокнуть, сохнуть.

Упражнение 4. Прочитайте текст. Объясните, чем обусловлен выбор личных форм глагола в тексте. Подумайте, почему для обозначения действий одного и того же персонажа (Володя) используются разные личные формы. Ответ обоснуйте.

Море. Гляжу во все глаза. (Так я, восемнадцать лет спустя, во все глаза впервые глядела на Блока.)

Черная приземистая скала с высоким торчком железной палки.

– Эта скала называется лягушка, – торопливо значкомит рыжий хозяйский сын Володя. – Это – наша лягушка.

От меня до лягушки – немножко: немножко очень чистой, очень светлой воды: на дне камешки и стеклышки (Асины).

– А это – грот, – поясняет Володя, глядя себе под ноги, – тоже наш грот, здесь все наше, – хочешь, ползем! Только ты провалишься!

Лезу и проваливаюсь, в своих тяжелых русских башмаках, в тяжелом буром, вроде как войлочном, платье сразу падаю в воду (в воду, а не в море), а рыжий Володя меня вытаскивает и выливает воду из башмаков, а потом я рядом с башмаками сижу и в платье сохну – чтобы мать не узнала.

Ася с Володей, сухие и уже презрительные, лезут на «пластину», гладкую шиферную стену скалы, и оттуда из-под сосен швыряют осколки и шишки. (М. И. Цветаева)

Упражнение 5. «Третий лишний». Из трех предложенных форм выделите одну, отличающуюся от остальных значением лица или числа/лица и числа.

- Разожгут, приберегут, вытрясет*
- Солзу, прижгу, сплетишь*
- Уползаешь, прорастает, выбегаешь*
- Испечешь, достигнем, развлечешь*
- Избегают, сберегают, изнемогаете*
- Мечтаете, читаете, летаю*
- Уволят, услышат, вырастишь*
- Бежишь, диктуешь, ловите*
- Дарю, шумят, любят*
- Разболеются, начитаешься, одеваются*
- Покраснеете, поблагодарите, поговорю*
- Слушаюсь, боюсь, стесняюсь.*

Для полной характеристики глагольной категории лица, как и любой другой категории, необходимо обратиться к анализу ее функционального плана, целесообразно сделать это при изучении курса синтаксиса простого предложения в 8 классе, в частности при рассмотрении темы «Двусоставные и односоставные предложения». Личные формы глагола согласуются с соответствующими формами местоимений, с именами существительными же всегда согласуются формы 3 лица глагола: *Звонок звенит; Урок скоро закончится*. Собственное употребление формы 1 лица указывает на то, что названный сказуемым признак характеризует говорящего или говорящих: *Я читаю; Мы разговариваем*; формы 2 лица указывают на характеристику слушающего или слушающих: *Ты отвечаешь, Вы поете*; формы 3 лица указывают на отнесенность к предмету или предметам речи, не участвующим или не участвующим в разговоре: *Он пишет; Они рисуют*. У личных форм глагола также отмечаются несобственные употребления, например, обобщенно-личное значение могут иметь не только формы 2 лица: *Без труда не вынешь рыбку из пруда*, но и формы 1 и 3 лица: *Чужую беду руками разведу; Цыплят по осени считают*. Форма 3 лица может иметь неопределенно-личное значение: *Вам звонят; На улице кричат*.

По отношению к данной категории все глаголы делятся на личные, изменяющиеся по лицам: *бежать, играть, лететь* и др., и безличные, не изменяющиеся по лицам: *вечереет, смеркается, знобит* и др. На этом необходимо сделать акцент при изучении темы «Безличные односоставные предложения».

Таким образом, комплексное рассмотрение ГК лица глагола в аспекте ее грамматической семантики, формы выражения и функционирования позволит правильно сформировать у школьника представление об одном из базовых лингвистических понятий – ГК. Необходимо последовательно и постоянно обращаться к подобному анализу ГК при изучении конкретных морфологических признаков различных частей речи.

Ю.Б. Пикулева

ЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА (ЕГЭ по РУССКОМУ ЯЗЫКУ – ЗАДАНИЕ С)

Несколько лет пробного использования Единого Государственного Экзамена по русскому языку в качестве выпускного испытания в школе показали все плюсы и минусы этого способа проверки знаний учеников. Стало очевидно, что выполнение заданий блока А, где из четырех предложенных вариантов необходимо выделить один правильный, требует точного знания правил и исключений из них, а также элементарной внимательности. Учитель может предупредить типичные ошибки, которые допускают в таких текстах ученики, «натаскав» выпускников по определенным темам: написание Н и НН в прилагательных, причастиях, существительных; НЕ с разными частями речи; О и Ё после шипящих и Ц; различие на письме НЕ и НИ; постановка знаков препинания в предложениях с обособленными определениями, в сложных предложениях с разными видами синтаксических связей. Стало очевидно, что при новой системе проверки знаний многое из того, что не было в фокусе внимания педагогов и школьников в традиционном «орфографоцентричном» лингвистическом образовании в средней школе (к примеру, частные вопросы теории частей речи, виды связей между словами в предложении, функционально-смысловые типы речи), становится не менее важным и оценивается таким же количеством баллов в блоках А и В, что и знание правил орфографии и пунктуации. Терминологическая грамотность в этих вопросах позволит ученикам выполнить задания А и В корректно и быстро. К подобному тесту закрытого типа школьник, в принципе, оказывается готов, потому что он понимает, каково содержание заданий, которые необходимо будет выполнять в начале ЕГЭ по русскому языку.

То, чего ученик не может предугадать, – это содержание задания С. Нет, безусловно, школьники знают, что в этом разделе они столкнутся с тестом открытого типа – им нужно будет написать сочинение по прочитанному тексту. Но какой будет этот текст? Художест-

венный или публицистический? Рассуждение, описание, повествование? Насколько близкой будет тематика текста интересам и жизни учеников? Чтобы предупредить замешательство, панику при встрече с незнакомым материалом, учителю необходимо отработать с выпускниками все возможные варианты, а лучше всего – внедрить в сознание своих учеников алгоритм выполнения подобного творческого задания.

Сочинение по прочитанному фрагменту серьезно отличается от традиционного сочинения по литературе, в котором ученики обычно показывают знание текста, умение интерпретировать систему персонажей классического произведения, способность продемонстрировать свое отношение к тексту – и все это расписать на несколько двойных листов. Не забудем сказать, что в журнал в этом случае традиционно идет одна оценка за грамотность, вторая за содержание. Сочинение на ЕГЭ объемом 150 – 200 слов, в котором надо прокомментировать одну из проблем, поставленных автором текста, сформулировать позицию рассказчика и аргументировать свое к ней отношение, требует от выпускника более прагматичного, аналитического подхода к написанию творческой работы, тем более что эта работа будет оцениваться по 12 параметрам. Максимальное количество баллов, которое может получить выпускник за это сочинение, – 20, причем только 4 из них – за соблюдение орфографических и пунктуационных норм. Очевидно, что традиционной подготовки по русскому языку, зубрежки правил для выполнения этого задания мало. Задание С проверяет не столько практическую грамотность учащихся, сколько общее их развитие, общую их культуру, навыки внимательного чтения (понимание текста, зрелость суждений при интерпретации), а также умение создавать на основе предложенного текста собственное высказывание, ясно и логично выражая свои мысли и пользуясь выразительными средствами языка [Данилов 2003: 19]. Для того чтобы успешно справиться с этим заданием, необходимо научиться не только проводить содержательный анализ предложенного фрагмента, но и выстраивать логику своего текста.

Юлия Борисовна Пикулева — кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и стилистики русского языка Уральского государственного университета им. А.М. Горького (г. Екатеринбург).

Разберем, как следует прорабатывать данный вам для анализа текст, на примере задания С из Демонстрационного варианта ЕГЭ по русскому языку 2008 года, размещенного на сайте Портала информационной поддержки Единого Государственного Экзамена www.ege.edu.ru.

(1) Мы учились с Ним в одном классе во время войны в далеком волжском городе. (2) Он был третьегодник, я догнал Его в четвертом классе в 43-м году. (3) Я был тогда хил, ходил в телогрейке, огромных сапогах и темно-синих штанах, которые мне выделали по ордеру из американских подарков. (4) Штаны к тому времени я уже износил, и на заду у меня красовались две круглые, как очки, заплаты. (5) Все же я продолжал гордиться своими штанами: тогда не стыдились заплат. (6) Кроме того, я гордился трофейной авторучкой, которую мне прислала из действующей армии сестра. (7) Однако я недолго гордился авторучкой. (8) Он отобрал у меня ее. (9) Он все отобрал – все, что представляло для Него интерес. (10) И не только у меня, но и у всего класса.

(11) В школе нам каждый день выдавали завтраки – липкие булочки. (12) Староста нес их наверх в большом блюде, а мы стояли на верхней площадке и смотрели, как к нам плывет из школьных недр это чудесное блюдо. (13) Я, как и все, заворачивал булочку в тетрадный листок и клал в сумку.

(14) Его голубые глаза каждый день встречали меня за углом школы.

(15) – Давай, – говорил Он, и я протягивал Ему свою булочку, на которой оставались вмятины от моих пальцев.

(16) – Давай, – говорил он следующему, а рядом с Ним работали Лёка и Казак.

(17) Я приходил домой, и мы с младшей сестренкой ждали тетю. (18) Тетя возвращалась с базара и приносила буханку хлеба и картошку. (19) Иногда она ничего не приносила.

(20) Однажды она сказала мне:

– Нина приносит завтраки, а ты нет. (21) Рустам приносит, и все ребята с того двора, а ты съедаешь сам.

(22) Я вышел во двор и сел на поломанную железную койку возле террасы. (23) В сером темнеющем небе над липами кружили грачи. (24) Чем питаются грачи? (25) Насекомыми, червяками, воздухом? (26) Им хорошо. (27) А может быть, у них тоже есть кто-нибудь такой, кто все отбирает себе? (28) Низко над городом шли пикировщики. (29) Что будет со мной?

(30) Всю ночь тетя стирала. (31) Вода струилась за ширмой, плескала, булькала, Гитлер захлебывался в мыльной воде, тетя давила его своими узловатыми руками.

(32) На следующий день за углом, сотрясаясь от отваги, я схватил Его за пуговицу и ударил. (33) Через несколько секунд я лежал в снегу, Казак сидел верхом на мне, а Лёка совал мне в рот мой же завтрак.

(34) – На, смелей, кусни!

(35) На другой день, когда кончился последний урок, я положил тетрадки в сумку и оглянулся. (36) Казак, Лёка и Он сидели вместе на одной парте и улыбались, глядя на меня. (37) По моему лицу они, видимо, поняли, что я снова буду отстаивать свой завтрак. (38) Будь что будет. (39) Пусть они меня бьют, я буду делать это каждый день.

(По В.П. Аксенову).

Формулировка задания содержит следующие установки: «*Напишите сочинение по прочитанному тексту. Сформулируйте и проком-*

ментируйте одну из проблем, поставленных автором текста (избегайте чрезмерного цитирования). Сформулируйте позицию рассказчика. Напишите, согласны или не согласны вы с его точкой зрения. Объясните, почему. Свой ответ аргументируйте, опираясь на знания, жизненный или читательский опыт (учитываются первые два аргумента)». Все эти установки касаются исключительно логической, содержательной стороны будущего сочинения. Глаголы речевых действий, стоящие в повелительном наклонении (*напишите, сформулируйте, прокомментируйте, объясните, аргументируйте*), на первый взгляд, как будто задают последовательность действий ученика. Но школьник, попавшийся на эту «удочку», оказывается способным только воспроизвести несколько клише: «*Данный текст посвящен проблеме... По мнению автора... Я согласен с мнением автора...*». Он не может уйти от запрограммированной структуры текста и оказывается неспособным творчески реализовать себя в сочинении. В этом случае и в черновике, и в чистовике ученик просто следует потоку своей мысли, что приводит к нецелостности, несвязности речи, отсутствию внятной композиции и неубедительности авторской позиции. Уйти от подобного «инерционного» письма можно, четко выстроив логическую схему как исходного, так и своего текстов. Вспомним классический риторический канон, в соответствии с которым вначале необходимо изобрести мысль, выстроить мыслительный контур речи – по сути, провести мозговой штурм – и только потом пройти этап превращения этого мыслительного контура в линейный текст, отобрать приемы и средства выражения изобретенной мысли. Перефразируя знаменитую библейскую фразу, можно сказать: «Вначале была мысль», и задача любого учителя-словесника – воспитать духовно развитую личность, способную размышлять на каждую заданную тему.

Мы предложили выпускникам одной из гимназий Екатеринбурга и студентам IV курса филологического факультета УрГУ составить логическую схему будущего сочинения, выделив из текста-источника **тему, предмет речи, основную мысль автора (тезис)** и сформулировав **собственные аргументы** в защиту найденного тезиса. Их ответы послужат иллюстрациями для нашего рассуждения.

Первая проблема, с которой столкнулись испытуемые, заключалась в том, что данный им текст относится по функционально-смысловому типу речи к текстам-повествованиям. А подобные тексты призваны прежде всего показывать событие в его развитии, а не исследовать

сущностные свойства явлений с помощью определенных логических операций, как это бывает в текстах-рассуждениях. Здесь основная мысль автора не сформулирована прямо, не содержится во введении или заключении в готовом виде, как нередко бывает в рассуждении, а должна быть выявлена на основе анализа всего текста. Помочь выявить тезис можно, грамотно проведя постановочный этап выстраивания логической схемы текста.

На постановочном этапе необходимо определить **тему текста** – объект высказывания автора, а следовательно, и ученика. Проще говоря, здесь нужно сформулировать, о чем этот текст. Казалось бы, ответить на этот вопрос – простая задача. Но многие испытуемые не справились с ней. Основная ошибка, которую они допустили, – сужение темы текста. Вариантов формулировки темы было предостаточно: от почти абсурдной «завтрак» до, на первый взгляд, разумных «борьба за выживание», «смелый поступок», «несправедливость». Почему так принципиально важно четко сформулировать тему текста? Потому что это позволит очертить понятийное поле, на котором может рассуждать ученик. Это фундамент текста, и очевидно, что он не может быть таким неубедительным, как конкретное «завтрак». Для того чтобы четко выявить тему предложенного фрагмента, методисты рекомендуют выработанную формулировку примерять к каждому отрезку текста. Если мы возьмем названные выше варианты тем и последовательно проделаем эту логическую операцию, то поймем, что та или иная часть текста не соответствует названным темам.

Понимая необходимость поиска обобщающей, «родовой» формулировки темы, ученики предлагают вариант «война», но и он не выдерживает логической проверки: разве в тексте показаны военные действия? «Трудности военного времени» – да, в тексте отражены трудности, с которыми приходится сталкиваться во время войны, но не указано, кто сталкивается с этими трудностями: солдаты, политики, простые обыватели? Здесь наконец приходит мысль о том, что в тексте показана жизнь в тылу, те бытовые трудности и моральные вызовы, с которыми приходится столкнуться в военное время простым жителям нашей страны. Сформулировав тему «*бытовые трудности жизни в тылу*», ученик получает устойчивый фундамент для своего собственного высказывания, потому что сама формулировка уже содержит в себе определенную информацию и вызывает определенные чувства. Эти знания и эмоции и лягут в основу текста сочинения.

Также на постановочном этапе необходимо определить **предмет речи** – четко назвать проблему, стоящую за темой. Здесь ученики должны выбрать точку зрения на объект высказывания. Обратите внимание, что в формулировке задания С написано: «*Прокомментируйте одну из проблем, поставленных автором текста*», а значит, здесь испытуемый имеет право выбора, какой именно аспект темы осветить. Не стоит пугаться того, что формулировка проблемы будет отличаться в разных работах. Выбор предмета речи, безусловно, будет зависеть от индивидуальности интерпретатора. К примеру, студенты-филологи предпочитали писать о *проблемах социализации подростков, их личностного развития, личностного противостояния злу и несправедливости*. Очевидно, что внимание гуманитариев старше 20 лет, которые прошли ряд педагогических дисциплин и последние 4 года погружались в отечественное и зарубежное литературное наследие, большая часть которого повествует именно о становлении личности человека, направлена именно на этот предмет речи. Выпускники школы были склонны видеть в предложенном тексте проблемы более частные: *борьба за человеческое достоинство, несправедливость, борьба за выживание, противостояние врагу, порождаемая угнетением отвага* и др. И эти точки зрения на объект высказывания тоже могут быть приняты как вполне приемлемые. Принципиально важно, чтобы ученики не ушли в тезисе и тексте сочинения от выбранной линии рассуждения.

Для того чтобы этого не произошло, необходимо **на следующем этапе работы (этапе выработки тезиса текста)** строго проконтролировать, чтобы и формулировка темы, и формулировка проблемы попали в предложение, отражающее главную мысль текста. Четко сформулировать тезис текста достаточно тяжело, ведь, образно говоря, тезис – это текст, свернутый до одного предложения. Но если до этого вы грамотно определились с двумя обязательными смысловыми компонентами логической схемы текста – темой и предметом речи, то формирование тезиса не будет сложной задачей, потому что вы понимаете, решение какой проблемы должно быть отражено в тезисе. Так, к примеру, решая проблему противостояния врагу, школьники пишут следующие тезисы: «*Противостояние врагу – преодоление бытовых трудностей в тылу*» или «*В преодолении бытовых трудностей военного времени мальчик видит противостояние врагу, и противостоит им, как врагу, – без страха*». В этих формулировках находит отражение и тема,

и предмет текста. Хочется обратить внимание на то, что появление этих тезисов может быть также следствием того, что испытуемые обратили внимание на задание из блока А к этому тексту, в котором ученикам ненавязчиво намекают на то, что не стоит примитивизировать интерпретацию текста.

A29. В каком предложении текста наиболее полно выражена мысль о том, что в преодолении бытовых трудностей военного времени мальчик увидел противостояние врагу?

- 1) Предложение 12: «Староста нес их наверх в большом блюде, а мы стояли на верхней площадке и смотрели, как к нам плывет из школьных недр это чудесное блюдо».
- 2) Предложение 18: «Тетя возвращалась с базара и приносила буханку хлеба и картошку».
- 3) Предложение 31: «Вода струилась за ширмой, плескала, булькала, Гитлер захлебывался в мыльной воде, тетя давила его своими узловатыми руками».
- 4) Предложение 4: «Штаны к тому времени я уже износил, и на заду у меня красовались две круглые, как очки, заплаты».

Совершенно очевидно, что предложение 31 (третий вариант ответа) по содержательной и образной структуре настолько отличается от остальных предложенных вариантов, что заставляет задуматься, а не в этой ли метафоре кроется главная мысль текста.

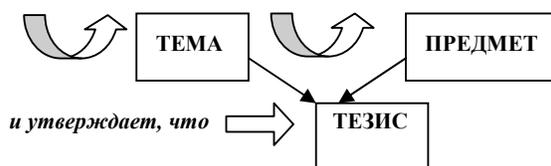
Отступление от фиксации темы и предмета речи в тезисе текста нередко приводит к формулировкам, которые требуют понятийной правки. Так, например, тезис «*За свое человеческое достоинство нужно бороться*» не содержит упоминания о теме текста, а потому провоцирует появление аргументов, которые никак не относятся к обсуждаемому тексту: «*Можно вспомнить любую войну или революцию, например, приход большевиков к власти, когда люди не знали, чего ждать от завтрашнего дня, но продолжали бороться*». Абстрактно и далеко от сути вопроса!

Еще одна типичная ошибка, которую демонстрируют ученики, пытаясь определить основную мысль текста, – неумение кратко выражать суть явления. В этом случае получаются объемные высказывания, подобные этому: «*Основная мысль текста заключается в жизненном выборе человека, бороться за жизнь или умереть. Мы видим борьбу мальчика за*

свой завтрак, который у него постоянно отбирали, и он сделал свой выбор, и решил, что без боя свой завтрак не отдаст». Предупредить подобную ошибку необходимо, потому что сочинение, представляющее собой пересказанный исходный текст, оценивается нулем баллов. Выпускники на ЕГЭ должны продемонстрировать умение обобщать, комментировать, а не пересказывать прочитанное.

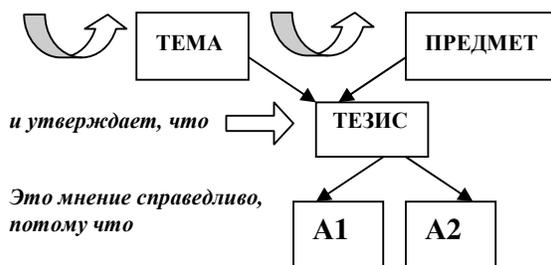
В ходе анализа текста-источника ученик может схематично представить первые два этапа работы в виде логической схемы, блоки которой будут связаны определенными логическими операторами, а тема и предмет речи найдут отражение в тезисе.

Автор говорит о... в связи с проблемой...



Последний этап выстраивания логической схемы текста предполагает формулирование собственных аргументов в защиту точки зрения автора. Неслучайно нами написано «в защиту». Несмотря на то, что ученик, в соответствии с заданием, может согласиться или не согласиться с мнением автора, традиционно для выпускного экзамена подбираются тексты, основная мысль которых не противоречит общепринятым нормам морали и нравственности, поэтому, если школьник решится опровергать позицию автора, он должен хорошо подумать, как к этому отнесутся проверяющие. Проблема здесь вовсе не в том, что школьнику не дают выразить себя, просто чаще всего подобные отвергающие идеи гуманизма высказывания – не более чем игра на публику, попытка привлечь к себе внимание оригинальностью. Нужно ли это делать на последних в своей жизни школьных экзаменах? Логическая схема приобретает законченный вид, после того, как в нее будут добавлены 2 (желательно сильных) аргумента.

Автор говорит о... в связи с проблемой...



В логическую схему нами были добавлены только два аргумента, несмотря на то, что многие учебники по риторике советуют использовать в доказательстве 3-5 аргументов – количество, оптимальное для восприятия. Продиктовано подобное сокращение числа доводов небольшим объемом сочинения и установкой, которая дается в задании: «Свой ответ аргументируйте, опираясь на знания, жизненный или читательский опыт (учитываются первые два аргумента)».

Само задание подсказывает ученикам, к какому типу аргументов следует обращаться. Это так называемые **естественные аргументы** (или **доводы к очевидному**) – то, что принято называть «эвиденцией». Это факты, примеры из жизни убеждающей, убеждаемого или третьей стороны [см. классификацию аргументов – Хазагеров, Ширина, 1999]. Здесь можно использовать ссылки на любые письменные источники (документы, художественные произведения), мнения экспертов и просто известных, популярных, а потому авторитетных личностей. Безусловно, эти типы аргументов могут быть очень сильными, если убеждающий приводит множество правдоподобных деталей, которые позволяют создать общую картину большой изобразительной силы. Так, к примеру, в одной ученической работе тезис «Противостояние врагу – преодоление бытовых трудностей в тылу» подтверждается историей из жизни и историческим примером: «1) Моя бабушка рассказывала мне, что во время Великой Отечественной Войны она, будучи 11-летним ребенком, трудилась на заводе, помогая производить детали, необходимые для обороны советской страны. Она трудилась, преодолевая усталость, голод и другие лишения, – все для достижения общей цели – противостояния врагу. 2) Вспомним блокаду Ленинграда. Город был окружен, помощи ждать было неоткуда. Но, несмотря ни на что, люди боролись за существование. Глубочайшего уважения достойны те, кто поддерживал дух жителей. Например, деятели искусства, которые организовывали выступления. Местом проведения концертов обычно служили подвалы: сырые, холодные. Но артисты, несмотря на ужасный холод и голод, выступали, играли. Люди продолжали жить». Эти аргументы точно вписываются в логику рассуждения: в них отражена и тема, и предмет речи (вспомним классическую школьную формулировку «Тема раскрыта»).

Опыт анализа логических схем, созданных будущими выпускниками, показал, что, к сожалению, для них подобрать подобные примеры – непростая задача. Школьники должны посто-

янно проверять свои аргументы, соотнося довод с тезисом и убеждаясь, что этот довод действительно доказывает этот тезис. Так, основную мысль текста, сформулированную учеником как «*Даже в тылу идет сопротивление врагам, Гитлеру*», невозможно доказать с помощью выдвинутых утверждений: «1) *Во времена войны люди, живущие в деревне, были готовы драться с врагом и защищать себя, не имея оружия; 2) Благодаря отваге и сильному духу, упорству, русские войска смогли победить немцев*». Ни одно из этих утверждений не относится к теме текста, речь в них идет о сопротивлении не в тылу, а на передовой или на оккупированных территориях.

Трудность в подборе аргументов при выполнении школьниками этого задания связана, на наш взгляд, еще и с тем, что на экзамене по русскому языку их просят привести убедительный литературный или исторический пример, но современные выпускники оказываются неспособными провести межпредметные параллели, они мало начитаны, слабо представляют себе даже ближайшие исторические связи. Некоторые приводимые аргументы не могли вызвать ничего, кроме недоумения. Так, доказывая мысль о необходимости противостояния трудностям, ученик по-новому трактует знаковые страницы российской истории: «*Декабристы боролись с “государством” за отмену крепостного права. После нескольких неудачных митингов многих декабристов казнили, некоторых отправили на ссылку. Даже после таких событий декабристы боролись и наделись. Произошла отмена крепостного права*». Педагоги, читающие подобные работы, становятся свидетелями разрушения ключевых идеологем советского времени: «*Годы войны – голодное время! Мы помним тех отважных людей, что помогли пережить это время. Одним из примеров является отважный мальчик – Павлик Морозов. Тема войны имеет отражение у многих авторов. Так, в произведении Максима Горького мы встречаемся с отважным Данко*». Ни один, даже самый хороший учитель, увы, не застрахован от подобных «сюрпризов» на выпускном экзамене.

Выработка логической схемы – это лишь первая фаза создания сочинения на основе предложенного текста, но от нее во многом зависит и композиционное выстраивание творческой работы, и отбор средств и приемов, которые смогут донести авторскую мысль максимально точно, убедительно и ярко. Необходимо начинать готовить школьников к выполнению подобного упражнения не в 11 классе, а значительно раньше, для того что

сформировать и автоматизировать аналитические навыки учеников. В этом учителям русского языка может помочь внимательное прочтение методики известного уральского исследователя Т.А. Долининой [Долинина, 2007]. Использование данной методики подготовки и многократный тренинг поможет отработать этап мозгового штурма настолько, что при выполнении задания С на ЕГЭ он не отнимет много времени и даст хорошую основу для создания логически выверенного и содержательного сочинения.

Использованная литература:

1) *Долинина Т.А.* Русский язык. Подготовка к единому государственному экзамену. Часть С. Сочинение: пособие для старшеклассников. Екатеринбург, ИРРО, 2007.

2) *Стариченко Б.Е., Байда Е.В., Данилов С.Ю., Михалева В.С.* Готовимся к Единому Государственному экзамену. Пособие для выпускников школ. Екатеринбург, 2003.

3) *Хазагеров Т.Г., Ширина Л.С.* Общая риторика: Курс лекций; Словарь риторических приемов. Ростов н/Д., 1999.

Н.Б. Толочко

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (ИЗ МЕТОДИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ О.Т. ЮРИНОЙ)

Ольга Тимофеевна Юрина, выдающийся учитель русской словесности, родилась 28 июля 1905 года в г.Томске. Первоначальное образование получила в Томском классном железнодорожном училище. После переезда семьи на Урал закончила Мишкинскую школу II ступени Челябинской губернии. С шестнадцатилетнего возраста начала учительствовать в уральской глубинке.

Став жительницей г. Свердловска, в тридцатые годы работала в школах № 8, 91, 65. Профессиональное образование получила сначала в педучилище (1939–1940 гг.); затем в трудные годы Великой отечественной войны она училась заочно на вечернем отделении Свердловского учительского института, который успешно закончила в 1943 году.

С 1940 года по 1961, до выхода на пенсию, была ведущим учителем русского языка в свердловской школе № 13. За большие успехи в преподавании родного языка и литературы Ольге Тимофеевне в 1951 было присвоено звание Заслуженного учителя школ РСФСР.

Умерла Ольга Тимофеевна 21 ноября 1976 года.

МАСТЕР

В далеком детстве мне выпало большое счастье узнать незабываемого учителя русского языка Юрину Ольгу Тимофеевну.

Она, заменяя заболевшую коллегу, провела в нашем классе всего несколько уроков, и это стало событием: к обучению нашему на какой-то миг прикоснулась рука Мастера. Поэтому навсегда незабываемым для меня стал тот день, когда я узнала, что в новом учебном году нашим учителем русского языка и классным руководителем будет именно Ольга Тимофеевна.

За короткий срок, словно по волшебству, она неразделимо соединила в нашем сознании грамматику – теорию языка – с орфографией, нашим детским письмом, что до ее появления существовало разорванно, неслиянно. Она научила нас видеть в тексте те правила, которые мы изучали, научила ими пользоваться, и это сделало наше учение, стремление овладеть родным языком осмысленной работой.

Как добивалась этого Ольга Тимофеевна, трудно сказать в нескольких словах. Сейчас, когда я сама, унаследовав от нее все, что могла

постичь, что впитала детская память, учу детей русскому языку и пытаюсь для себя объяснить секрет такого проникновения в язык, думаю, что этому способствовало очень многое, не видное постороннему глазу, не способному за скромной внешностью человека, лишённого какого-либо желания быть на виду, играть роль, разглядеть сильный характер, глубокое, серьезное понимание своей миссии, преданность языку и литературе, верность школе и детям.

Большую часть своей жизни Ольга Тимофеевна провела в стенах нашей 13-й школы, которую по-настоящему любила и не мыслила себя вне ее. За эти десятилетия окрепла и окончательно сформировалась ее система обучения детей русскому языку, с которой, я уверена, она уже пришла в нашу школу, будучи совсем молодым учителем.

Самое главное в этой системе, на мой взгляд, – слияние русского языка и литературы, умение добиться на уроках активного внимания, четкого логического мышления; кропотливо работать над ошибками и речью учащихся, как письменной, так и устной.

Ольга Тимофеевна требовала от своих учеников подкрепления новых правил самостоя-

Наталья Брониславовна Толочко — учитель русского языка и литературы, заведующий кафедрой словесности Лингвистической гимназии № 13 (г. Екатеринбург).

тельно подобранными примерами из художественной литературы. Поисками их она буквально заразила нас, и мы часами рылись в книгах, разыскивая то, что нам было нужно. Вот где сливались грамматика и литература! Мы тратили много времени на выполнение таких заданий, но зато какое радостное волнение испытывал каждый, когда цель была достигнута! Ольга Тимофеевна умела оценить наши старания, сама радовалась удачному, интересному примеру, но зато умела и высмеять впечатляюще тех, кто на ходу, впопыхах «придумывал» примитивное предложение.

Ольга Тимофеевна хорошо понимала свои задачи, ясно видела цели и всегда крепкой рукой вела к их осуществлению свои классы. Она ежедневно тщательно проверяла наши тетради, терпеливо и настойчиво вместе с тем борясь с нашим незнанием, нашими ошибками, и неуклонно добивалась от нас работы над ними. К ошибкам она бывала нетерпима; мне кажется, они оскорбляли ее святое чувство к языку. Поэтому она часто так выразительно образно могла высмеять нас за ту или иную ошибку, что никто уже никогда не повторял ее.

«Терпение и труд все перетрут», – любила повторять она, так же как и другую поговорку: «Повторение – мать учения», ибо изучение нового материала всегда строила на основе пройденного и всегда напоминала нам, чтобы мы не забывали повторить то или иное правило. Сама-то она никогда ничего не забывала, и мы знали: если какой-то параграф мы должны повторить, то на следующем уроке будем его и отвечать...

Грамматика языка была для Ольги Тимофеевны чем-то живым, чуть ли не одушевленным предметом, поэтому на уроках ее не было скуки, была работа, серьезная, напряженная, оттого что она необходима и важна. Дети, чуткие существа, безропотно подчинялись железной воле Учителя, они трудились. Так постепенно наши тетради становились все чище и чище – не в прямом смысле (они всегда были чистые и аккуратные, иных у такого учителя быть не могло), а в переносном: пометок, исправлений на полях и страницах, сделанных красными чернилами, становилось все меньше. «И капля точит камень», – говорила Ольга Тимофеевна, утешая тех, кому труднее доставалось овладение родным языком и кого она хотела вдохновить на дальнейшую упорную работу.

Ольга Тимофеевна была исключительно строгим, требовательным учителем, получить за ответ пятерку на первых порах, пока мы привыкали к ее требованиям, было почти не-

возможно: она добивалась от отвечающего не только знания правила, но буквально чеканного ответа, в котором каждое слово на месте и нет ничего лишнего. Поэтому я до сих пор помню тот день, когда получила за ответ по русскому языку свою первую пятерку. Это был для меня праздничный день.

Критерии ее были очень высоки, но они и заставляли ее учеников работать над собой, учили умению «вгрызаться» в книги, в тот материал, который должен быть изучен и познан. Она учила нас по-настоящему, всерьез трудиться, в повседневной работе находить смысл жизни и радость.

Своим самоотверженным трудом она воспитывала своих учеников, будучи для них безупречным примером во всем. Это было воспитание трудолюбия, чувства ответственности перед обществом, лишнего внешнего пафоса, но глубокого по содержанию, осознания, я бы сказала, трепетного, отношения к родному языку и литературе.

Особенно любила Ольга Тимофеевна Пушкина, не только его произведения, но и его самого как личность. Арину Родионовну она представляла себе очень живо, как человека, с которым была чуть ли не лично знакома. Эти чувства Ольги Тимофеевны к поэту и его няне я незабываемо поняла в тот период, когда мы готовились отметить 150-летний юбилей со дня рождения Александра Сергеевича весной 1949 года. Ольга Тимофеевна готовила со своим новым классом Пушкинский утренник, а я, пионервожатая этого класса, помогала ей, чем могла. Дети под ее руководством разучивали «Зимний вечер» Яковлева на стихи Пушкина. Ольга Тимофеевна, не имея музыкального образования, добивалась в исполнении этой песни такой же отточенности и ювелирной отделки, как и на уроках русского языка.

Ее советы, замечания по ходу работы над песней как раз и обнаруживали ее понимание Пушкина, проникновение в его художественный мир, постижение его отношения к Арине Родионовне. Полтора столетия, отделявшие Ольгу Тимофеевну от этих людей, не мешали ей представлять их себе живыми, близкими, родными существами. Это ощущение она умела передать и нам, ее ученикам.

Ольга Тимофеевна отличалась необыкновенной скромностью, но эта скромность сочеталась со свойственным ей чувством достоинства, исключавшим какую-либо фамильярность или панибратство. Она была уважительна и учтива со всеми коллегами, строга со своими учениками, но к детям в трудные для них минуты ее строгость оборачивалась мягкостью и

добротой, что поражало, запоминалось и исцеляло.

Она не любила ничего лишнего ни в речи, ни в быту – никаких украшательств. В ее доме были только необходимые вещи, которыми пользовались ежедневно, и любимые книги.

Вдохновенный труд Ольги Тимофеевны скоро был замечен. Результаты учебных четвертей, экзаменов удивляли: настолько глубокими, основательными знаниями владели ее ученики.

Ольге Тимофеевне было присвоено почетное звание заслуженного учителя школ РСФСР. Но никакие высокие награды не могли изменить ее характера: самодовольство и самоуспокоенность ей были чужды всегда, наверное, можно сказать, отвратительны. Она по-прежнему оставалась прежде всего требовательной к себе, затем – к ученикам.

Ольга Тимофеевна не любила быть на виду. Только на уроке находилась в центре внимания своих учеников, учить их, отдавать им свою душу было для нее естественным состоянием. Ей не раз приходилось давать открытые уроки для гостей школы. Эти уроки неизменно отличались стройностью, четкостью, продуманностью и, самое главное, знаниями детей. Эти уроки удивляли настолько, что некоторые (конечно, таких было немного!) сомневались в достоверности услышанного и увиденного: не спектакль ли это, умело подготовленный заранее?!

Ольга Тимофеевна была сильна именно тем, что такой «спектакль» она могла разыгрывать каждый день, глубокие знания ее учеников обнаруживали огромный, кропотливый труд учителя, его ночной подвиг, совершаемый незримо для окружающих изо дня в день, из года в год...

В самоотверженном труде моего учителя проявились лучшие стороны ее личности: железная воля, твердость характера, отвращение к суете, ибо в ее жизни было две миссии: служение семье и служение школе. Что было на первом месте, не знаю. Знаю только одно: уход на пенсию стал для Ольги Тимофеевны началом тяжелой, неизлечимой болезни, которая с этого момента медленно, но верно творила свое черное дело, хотя многие годы никто не догадывался о ней, и прежде всего сама Ольга Тимофеевна.

Ольга Тимофеевна не была спокойным, равнодушным человеком, и ее ученики очень хорошо это знали, поэтому недовольство, даже гнев ее воспринимались ими как справедливое возмездие за нерадивость, недостаточное старание.

Ольга Тимофеевна была экономна в жестях, нетороплива в движениях. Даже ее почерк – крепкие, ровные буквы, лишённые каких-либо украшательств, – тоже выражал ее характер, умение любое дело делать как следует, основательно, без спешки. Я часто натываюсь на ее поздравительные открытки, тексты диктантов, переписанные ее рукой для меня, начинающего когда-то учителя, и всегда поражаюсь этому спокойному, ровному письму, которое мне снова и снова напоминает завет моего Учителя: хорошее дело быстро не делается; при этом я как будто слышу голос Ольги Тимофеевны: «Скоро сказка сказывается, да не скоро делается!»

Она перестала делать свои лаконичные дарственные надписи на книгах, которые щедро дарила мне, когда поняла, что недуг, сводивший пальцы, вызывавший дрожание рук, не дает ей возможности вывести даже те привычные и краткие слова, которые прежде она выводила так властно и крепко...

Ольга Тимофеевна не была наделена ораторским талантом, не любила публичные выступления. Но речь ее была точной, четкой, выразительной, оригинально образной, иногда чуть ироничной. Она очень любила пословицы и поговорки, так как всем своим существом очень чутко воспринимала народную мудрость, выраженную в чеканных и простых формулах. Этим пословицы и восхищали ее.

Я отчетливо вижу ее, вспоминая тот или иной эпизод из нашей почти тридцатилетней дружбы. Когда она, стремясь утешить меня после досадной ошибки, допущенной на уроке (учась на IV курсе университета, я была на практике в классе Ольги Тимофеевны, и как многому научила она меня за один только месяц!), говорит: «Конь о четырех ногах, да спотыкается». Она произносит эти слова особым тоном, так разнообразно окрашенным оттенками чувств, что добавлять к сказанному ничего и не надо.

Последние два года жизни Ольги Тимофеевны были мучительны из-за физических страданий, на которые обрекла ее страшная болезнь. Но, я думаю, не менее тяжелым страданием для нее было то, что коварный недуг лишил ее дара речи. Она умирала, как умирают некоторые великие люди: композитор, потерявший слух, художник, утративший зрение...

Она переносила свои страдания стойко, с достоинством, так, как жила. На ее высохшем лице горели напряженной мыслью глаза; таким напряженным блеском вспыхнули они от радости, когда я пришла навестить ее, не зная еще, что это последняя встреча...

Пока я сидела возле нее, она все так же напряженно смотрела на меня, как в первый момент моего появления. Позднее я поняла: она собирала последние силы, чтобы выговорить, выкрикнуть торжествующим зовом (победила все-таки ту силу, которая не давала ей вспомнить и произнести одно только слово!) мое детское имя, каким она всегда называла меня...

Память об Ольге Тимофеевне, настоящем Мастере своего дела, живет в нас, ее благодарных учениках, на которых она оказала такое могучее воздействие, в которых так щедро воплотила те непреходящие духовные ценности, какими владела сама.

Н.Б. Толочко, отличник просвещения РФ

Традиции О.Т. Юриной в преподавании русского языка, унаследованные и приумноженные Н.Б. Толочко, сложились в интересный авторский метод, представленный в книге «Поиск эффективной развивающей технологии обучения русскому языку: из опыта становления методической системы», с фрагментом которой мы предлагаем вам познакомиться.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СЛОВО В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Известно, что наши великие мастера поэтического слова не раз говорили в своих произведениях об особой роли языка, русской речи в жизни общества, поскольку именно на русском языке создана могучая литература, получившая мировое признание.

Приведу лишь несколько примеров.

В годы Второй мировой войны И.А. Бунин написал свое знаменитое стихотворение "Слово", которое и сейчас звучит как завещание, обращенное к нам, людям конца XX века:

И нет у нас иного достоянья!
Умейте же беречь
Хоть в меру сил, в дни злобы и страданья,
Наш дар бессмертный — речь.

А в 1942 году, в самые трагические для нашей страны месяцы Великой Отечественной войны, А.А. Ахматова, всегда гонимая властями, но неизменно сохранявшая достоинство, с уверенностью утверждала, что, несмотря ни на какие испытания,

... И мы сохраним тебя, русская речь,
Великое русское слово!
Свободным и чистым тебя пронесем,
И внукам дадим, и от плена спасем
Навеки.

("Мужество")

И, наконец, нельзя не вспомнить хрестоматийное стихотворение в прозе И.С. Тургенева "Русский язык".

Все помнят перечень высоких эпитетов, которыми награждает маститый писатель наш родной язык, но, к сожалению, немногие обращают внимание на высказывание о том, что побудило его к столь высокой оценке: "Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, ты один мне поддержка и опора...". Как видим, и этот маленький шедевр о языке создан в трудное для России время:

стихотворение написано в 1882 году, за год до смерти автора. Уже убит террористами в 1881 году Александр II, царь-освободитель; судя по всему, писатель не мог не питать к нему особых чувств, поскольку своим первым, ставшим сразу очень известным произведением "Записки охотника" он как бы выполнял свою Аннибалову клятву, данную себе в юности, — бороться с крепостным правом, которое и было отменено позднее царем... В 1882 году в России уже разгул терроризма, и умирающий писатель, все это зная, только в языке, в русской литературе, горячо им любимой, находит надежную опору и поддержку...

Всего три примера из русской поэзии, но каждый говорит сам за себя и об одном и том же: наши лучшие поэты в самые трагические моменты истории обращались к родному языку как животворящему источнику, поддерживающему и духовные, и физические силы человека.

Однако школьные учителя словесности, думается, не всегда помнят об этом, и часто обучение детей нормам литературной речи превращается в скучный набор грамматических правил, оторванных от живого языка, от нашей прекрасной литературы.

Естественно, при формальном отношении самого учителя к своему предмету не может быть интереса и любви к русскому языку у детей. Но с таким явлением, к нашему прискорбию, нередко приходится сталкиваться в школьной практике.

Между тем грамматика при умелом подходе к предмету оказывается увлекательной наукой, способствующей глубокому интеллектуальному развитию учащихся и формированию у них особого, серьезного отношения к языку. Следовательно, задача учителя-словесника в том, чтобы языковой материал сделать интересным детям, найти пути осуществления поставленной задачи.

На уроках русского языка — это совершенно очевидно — постоянно должны звучать отрывки из замечательных произведений писателей-классиков, чтобы учащиеся изо дня в день чувствовали красоту родного языка и убеждались в том, что, не будь русского языка, мы не имели бы такой прекрасной литературы.

Когда преподавание грамматики тесно связано с обучением школьников живому литературному языку, это обязательно обогащает их словарный запас, развивает монологическую речь, воспитывает любовь к родному языку, вызывает интерес к литературе, чтению.

Что для этого делается?

Во-первых, уроки русского языка в нашей практике строятся таким образом, что учащиеся постоянно чувствуют их связь с литературой. На необходимость привлечения для языкового анализа произведений художественной литературы не раз указывали выдающиеся методисты как прошлого, так и настоящего, например Ф.И. Буслаев и Н.М. Шанский; последний в статье "Школьный курс русского языка. (Актуальные проблемы и возможные решения)" пишет: "...русский язык является первоэлементом великой художественной литературы, которую по праву считают гордостью всего человечества. По этой причине совершенствование методики преподавания русского языка должно включать в себя также определение круга методически ориентированных художественных произведений русской классики и способы их использования и для формирования нравственной и творческой личности, и для совершенствования культуры речи". (60, 4). Далее Н.М.Шанский замечает, что языковые факты художественной литературы должны рассматриваться учителем "не только как материал для всякого рода упражнений и разборов, но и в первую очередь как средство формирования языковой грамотности и выразительности, научения школьников речевому общению". (60, 7).

Надо отметить, что на наших уроках используются в первую очередь для этих целей те произведения, которые изучаются по программе литературы или по внеклассному чтению. Обращение учителя именно к известным школьникам произведениям не случайно: оно вытекает из особенностей психологического склада детей, конкретности их мышления: учащиеся с гораздо большим интересом записывают в своих тетрадях, а затем анализируют предложения из художественных произведений, уже освоенных ими.

Такие тематические уроки являются к тому же одним из средств нравственного, патриотического и эстетического воспитания. Так, в свя-

зи с изучением ряда тем по морфологии и орфографии, по синтаксису и пунктуации были проведены уроки:

5 ^й класс

"Лексика" (обобщающий урок) — на основе повести Л.Н. Толстого "Кавказский пленник";

"Синтаксическая роль имени существительного и прилагательного" (обобщающий урок) — на основе I части трилогии Л.Н. Толстого "Детство. Отрочество. Юность";

6 ^й класс

"Разряды местоимений" — на основе стихотворения А.С. Пушкина "Песнь о вещем Олеге";

"Правописание НЕ с существительными, прилагательными и наречиями на -о(-е)" — рассказ И.С. Тургенева "Бежин луг";

7 ^й класс

"Грамматические признаки причастия" ~ повесть Н.В. Гоголя "Тарас Бульба";

"Сопоставление грамматических признаков причастия и деепричастия" — рассказ И.С. Тургенева "Бирюк";

8 ^й класс

"Сочинительные союзы при однородных членах" — поэма М.Ю. Лермонтова "Мцыри";

"Прямая речь" — поэма А.Т.Твардовского "Василий Теркин";

"Обособленные и необособленные приложения" — поэма М.Ю. Лермонтова "Песня про купца Калашникова";

9 ^й класс

"Сопоставление сложносочиненных и сложноподчиненных предложений" — роман А.С. Пушкина "Евгений Онегин";

"Замена прямой речи косвенной" — комедия Н.В. Гоголя "Ревизор";

"Обособленные приложения" (повторительно-обобщающий урок) — комедия А.С. Грибоедова "Горе от ума".

Художественное слово классиков, постоянно звучащее на уроках, несомненно, создает особую ауру и положительно влияет на воспитание детских душ, на развитие монологической речи, образности ее.

Во-вторых, под руководством учителя организуется самостоятельная работа учащихся по подбору примеров из художественной литературы, иллюстрирующих изучаемые правила грамматики, что развивает у детей лингвистическую зоркость, языковое чутье, логическое мышление, обеспечивает осознанную ими практику, формирует эстетический вкус, способствует освоению стилистических особенностей того или иного автора. Примеры, подобранные учащимися, записываются ими с указа-

нием соответствующего параграфа в особые тетради для примеров. Предварительно объясняя детям, что таким образом они облегчают себе работу при повторении пройденного ранее материала и подготовке к переводным и выпускным экзаменам по русскому языку.

Стараясь сэкономить их время, заранее называю произведение, в котором они легко найдут нужные примеры. Так, повторяя знаки препинания при прямой речи и обращении в 5^м классе, я советую им искать необходимые примеры в "Сказке о мертвой царевне и семи богатырях" А.С.Пушкина; изучая суффиксы действительных и страдательных причастий в 7^м классе, отсылаю их к отрывку "Полтавский бой" из пушкинской поэмы "Полтава"; объясняя правописание приставок при- и пре- в 6^м классе, замечая, что примеры для иллюстрации этих правил встречаются в рассказе И.С.Тургенева "Муму"; когда мои ученики в 8^м классе знакомятся с темами "Приложение", "Обособленные приложения", я показываю им, как много примеров на данные правила в поэме М.Ю.Лермонтова "Песня про купца Калашникова", а бессоюзные сложные предложения (9^й класс) встречаются в повести "Тамань"; сложные синтаксические конструкции легко можно отыскать в повести "Бэла".

В-третьих, в системе проводится самостоятельная работа учащихся под руководством и контролем учителя по составлению повторитель-но-обобщающих таблиц, в которых грамматические явления тоже должны обязательно подкрепляться примерами из художественной литературы. Однако речь об этом пойдет в отдельной главе.

В-четвертых, на уроках русского языка проводится работа над сочинениями по программным произведениям литературы с использованием иллюстраций, часто с особым грамматическим заданием (это также тема одной главы).

И, наконец, систематическая работа класса над изложением отрывков из программных художественных произведений или изложением с элементами сочинения, проводимая не менее одного раза в четверть, служит той же цели.

Для классного изложения учащимся заранее предлагается подготовить дома указанный учителем отрывок из анализируемого на уроках литературы произведения. Трудные орфограммы и пунктограммы, встречающиеся в отрывке, разбираются в классе накануне изложения. Непременно ведется скрупулезная работа по обогащению словарного запаса детей: обращая внимание на новые, непонятные для них слова, учитель раскрывает их лексическое значение

или, написав их на доске, советует найти их толкование в словаре.

Часто такие слова трудны и для написания и требуют особого внимания к себе: их правописание следует запомнить. Так, при подготовке к изложению "Бессмысленное хвастовство Хлестакова в доме городничего" рассматриваются такие слова, как ассессор, коллегия, департамент, генералиссимус и др.

Готовя пересказ отрывков близко к тексту, учащиеся, выполняя письменное задание — изложение, учатся владеть речью, опираясь на опыт мастеров художественного слова; этот вид деятельности формирует у них навык передачи чужой речи, так необходимый человеку во всех сферах общения.

Для изложений рекомендую использовать следующие отрывки из программных произведений русских классиков:

Дружба Дины с Костылиным (рассказ Л.Н.Толстого "Кавказский пленник") — 5^й класс;

Подвиг Дефоржа (повесть А.С. Пушкина "Дубровский") — 6^й класс;

Описание грозы (трилогия Л.Н.Толстого "Детство. Отрочество. Юность") — 6^й класс;

Пир в палатах царя Ивана Грозного (поэма М.Ю.Лермонтова "Песня про купца Калашникова") — 7^й класс;

Героическая гибель Тараса Бульбы (одноименная повесть Н.В.Гоголя) — 7^й класс;

Буран в степи (роман А.С.Пушкина "Капитанская дочка") — 8^й класс;

Бой Мцыри с барсом (поэма М.Ю.Лермонтова "Мцыри") — 8^й класс;

Бессмысленное хвастовство Хлестакова в доме городничего (комедия Н.В.Гоголя "Ревизор") — 8^й класс;

Учение и экзамен Митрофана (комедия Д.И.Фонвизина "Недоросль") — 9^й класс;

Распространение сплетни о сумасшествии Чацкого (комедия А.С.Грибоедова "Горе от ума") — 9^й класс;

День Онегина (роман А.С.Пушкина "Евгений Онегин") — 9^й класс;

Похищение Бэлы (роман М.Ю.Лермонтова "Герой нашего времени") — 9^й класс.

Это далеко не полный перечень тем для изложений, которые выполняются учащимися в продолжение пяти лет изучения русского языка. Из всего вышесказанного очевидно, что учитель придает принципиально важное значение изложению как наиболее результативной форме развития письменной речи учащихся, обогащения их лексики и закрепления речевых, орфографических и пунктуационных навыков,

формирования комплекса коммуникативных умений, необходимых для создания текста.

Используя на уроках русского языка художественные произведения, хорошо знакомые школьникам, стремлюсь тем самым показать им, как прочно связаны между собой язык и литература; зачитывая им отрывки из книги К.И. Чуковского "Живой, как жизнь" (при изучении, например, лексики, деловых бумаг и пр.), показываю также, как увлекательно и интересно можно писать о родном языке.

Пристальное внимание детей к каждому слову, словосочетанию, предложению, наконец, тексту, диктуемое описанной системой преподавания русского языка, лишает их возможности легковесного отношения к делу, учит их по-настоящему, серьезно и вдумчиво, работать, совершенствовать свои интеллектуальные способности, художественный вкус, что и является конечной целью изучения языка — *развитие личности и ее духовного мира.*

Н.В. Барковская

СКАЗОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ В РУССКОМ СИМВОЛИЗМЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЕГО ИЗУЧЕНИЯ

Стиль модерн широко использовал сказочные мотивы, что отвечало интересу к чудесному, причудливому, фантастическому. Русский модернизм обращался к славянской мифологии, народным сказкам и легендам, по своему преломившихся в сказках А. Ремизова («Посолонь»), А. Толстого («Сорочьи сказки»), циклах стихотворений А. Блока («Пузыри земли») и К. Бальмонта («Фейные сказки»), в декоративно-прикладном творчестве художников в Абрамцево и Талашкине и т. д. Не менее часты обращения к сказкам немецких романтиков и Г.Х. Андерсена. Интерес к сказке поддерживался мифологизацией «детского» как первоначально-гармоничного состояния, а также отмечаемой мемуаристами «детскостью», «невзрослостью» психологического склада таких символистов, как К. Бальмонт, А. Блок, А. Белый, А. Ремизов, что наиболее очевидно в игровом характере их «жизнетворчества». Именно сказочный компонент символизма актуализировался в современной «неомодернистской» литературе (Д. Воденников, В. Темиров, Д. Гагина, М. Ботева). Внимание к сказочному началу в произведениях символистов имеет свои методические возможности, облегчая усвоение сложного материала в школе.

Обратимся только к одному примеру: изучение стихотворения К. Бальмонта «Снежинка». Несмотря на обилие методических разработок, на ряд вопросов еще нет однозначного ответа.

В каком классе целесообразно обращаться к этому стихотворению? В.Г. Полякова включает «Снежинку» в уроки внеклассного чтения уже во 2-м классе; естественно, задача ограничивается выразительным чтением и общим комментарием о любви к родной природе [7]. По программе Т.Ф. Курдюмовой стихотворение читается в 5-м классе, по программе В.Я. Коровиной – в 7-м классе. Вариант среднего звена можно считать предпочтительным, т.к. в 11-м классе, где характеризуются поэтические системы Серебряного века, наиболее яркие творческие индивидуальности, времени на текстуальный анализ отдельных – не программных – произведений не остается. Вторая проблема связана с привлечением литературного контекста. Л.Н. Хомчановская [10] предлагает изучать стихотворение «Снежинка» в 3-м классе, наряду с рассказом С. Аксакова «Снег» и стихотворением И. Бунина «Первый снег». Однако при этом сопоставляются произведения разных родов литературы и разных художественных систем (реализм и символизм), что провоцирует на отождествление художественного мира с объективной реальностью (не случайно детям предлагается читать тексты, используя жесты и мимику). Наиболее естественный контекст для стихотворения К. Бальмонта – стихотворение «друга и брата» В. Брюсова «Первый снег» – оба поэта принадлежали к поколению «старших» символистов, тем заметнее будут индивидуальные отличия. Третья проблема касается выбора уровня произведения, на котором будет вестись анализ. Большинство методистов акцентируют ритмико-звуковой уровень, что оправдано музыкальностью символистской поэзии. Наиболее тщательно методика анализа ритма

Нина Владимировна Барковская — доктор филологических наук, профессор кафедры современной русской литературы Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург).

разработана Г.Н. Кудиной, З.И. Новлянской [6]. Однако предлагаемая ими система работы нацелена на выявление фоносемантики: определенной фонеме приписывается цветовой эквивалент и соответствующая природная стихия (море, воздух и проч.). Однако о недопустимости семантизации звука, вырванного из контекста слова, словосочетания, строки, предупреждали Ю. Лотман, Е. Эткинд, М. Гаспаров; Е. Фарино; цвет звуков по-разному трактовали, например, К. Бальмонт и А. Белый, так что необходимо обращение к соответствующим трактатам самих символистов, что еще усложняет работу. Своеобразие символистского мифа о мире нагляднее всего можно продемонстрировать на предметно-изобразительном уровне *художественных образов*, памятуя, что это – образы-символы. Предметная деталь (например, снежинка) выступает знаком более общего, отвлеченного содержания, элементом *мифа*. Методическая разработка Л.Р. Жуковской [5], содержащая интерпретацию стихотворения Брюсова «Первый снег» в 11-м классе, ставит в центр внимания именно этот уровень (поэтический мир), выявляя логику лирического сюжета, диалектику смысла образа-символа. Однако вывод, следующий из филигранного анализа текста, по меньшей мере, неточен: авторская позиция интерпретируется в духе христианства («На рубеже веков главная мечта каждого христианина – мечта о рае», цель символистов – «соединить земную реальность с божественной небесной ипостасью, напомнить читателю о его цели на земле»). Характерные черты «диаволического дискурса» [9, 38-50, 57-61] «старших» символистов (эстетизм, эгоцентризм, эстетизация зла, связь Эроса и Танатоса и проч.) не берутся во внимание. И это не случайно: тонкости философско-эстетической программы как «старших», так и «младших» символистов, сочетающей идеи Ницше, Сведенборга, Беме, Вл. Соловьева и др. невозможно и вряд ли нужно освещать в пределах школьного урока. Но и сводить все к христианству тоже нельзя. И вот тут может помочь сказочный компонент в символистском образе мира. «Мир очарованный», «мир из серебра» в стихотворении Брюсова – это воплощение «грезы», «призраков», «снов»; это сказочный мир («Все предметы старой прозы / Волшебством озарены»), противостоящий скучным будням, но мир застывший и холодный («из серебра»). Если же это снежное царство придет в движение, то оно наполнится злыми, демоническими силами: в цикле Блока «Снежная маска» разворачивается сюжет «Снежной королевы», метель

на улицах Петрограда в поэме «Двенадцать»; см. также [2, 97-118; 4, 41-44; 11, 171-209].

В стихотворении Бальмонта «Снежинка» рисуется путь нисхождения (*descensus*), но не падения, не бесцельного кружения, а искупительной жертвы во имя просветления мира земного.

Светло-пушистая
Снежинка белая,
Какая чистая,
Какая смелая!
Дорогой бурною
Легко проносится,
Не в высь лазурную,
На землю просится.
Лазурь чудесную
Она покинула,
Себя в безвестную
Страну низринула.
В лучах блистающих
Скользит, умелая,
Средь хлопьев тающих
Сохранно-белая.
Под ветром веющим
Дрожит, взматывается,
На нем, лелеющем,
Светло качается.
Его качелями
Она утешена,
С его метелями
Крутится бешено.
Но вот кончается
Дорога дальняя.
Земли касается
Звезда кристальная.
Лежит пушистая
Снежинка смелая.
Какая чистая,
Какая белая!

Легкий, порхающий ритм стихотворения отмечается всеми авторами методических пособий (короткие строки двухстопного ямба, сплошные дактилические окончания, нередко – глагольная рифма, обилие глаголов движения и прилагательных, ассонансы и аллитерации, особенно выразительные в 5-й строфе). Обратим внимание на композицию стихотворения: восемь строф можно разделить на три части (две строфы – четыре строфы – две строфы). Первая часть (строфы 1-2) рисует исходное пребывание снежинки в родной небесной лазури; средняя часть (строфы 3-6) – путь вниз, к земле, по воле ветра прихотливого; заключительная часть (строфы 7-8) рисует итог: снежинка касается земли, привнося свой белый, чистый свет. Снежинка – звездочка, пентаграмма – символ человека; ангельская белая душа вочеловечивается, одухотворяя земную плоть.

Своеобразную сказочную параллель к этому стихотворению Бальмонт дает в расска-

зе «Почему идет снег». Шесть девушек предлагают каждая свое объяснение, почему идет снег. Рассказчику больше всего понравился рассказ маленькой Вероники («ибо детям открыто больше, чем взрослым» 1, 169). Вероника – «златоволосая девочка девяти лет, жадными глазенками своей вечно трепещущей и хотящей души уже успевшая заглянуть во много цветов, и звезд, и человеческих глаз и – коробок с конфетами» [1, 167].

Вот кратко – суть сказки Вероники. Давно-давно, когда на земле не было снега, деревьям было холодно и неудобно, и они бранили Зиму. Но спасла Зиму от брани одна маленькая девочка. Злая мачеха выгнала ее из дому в лес. Там она пожалела Зиму и стала молиться, чтобы Бог сделал из нее что-нибудь, что могло бы укрыть деревья. И Бог услышал ее молитву. Девочка вдруг пропала, а вместо нее явилось белое облачко, и из него посыпался снег.

Рассказчик, размышляя над чудом белого снега, вспоминает индускую книгу «Браманас», русскую «Голубиную книгу», где говорится, что «основа всего бытия есть Жертва, неизбежная, неисчерпаемая жертва Всего во имя части, Божеского во имя звериного и человеческого, Совершенного во имя несовершенного» [1, 171]. Белый снег спасает маленький зеленый стебелек от свирепого холода, чтобы он мог расцвести под Солнцем и дать бабочке цветочной пыльцы, пчеле – радость меда, а человеку – радость зерна.

В сюжете, придуманном Вероникой, узнаются не столько мотивы сказки В.И. Даля «Девочка Снегурочка», сколько сказки А.Н. Островского, особенно популярной благодаря опере Римского-Корсакова, а также декорациям и костюмам по эскизам В.М. Васнецова. В сказке Островского Снегурочка, загоревшаяся любовью к Мизгирию, гибнет, но с ее смертью кончается гнев Мороза, и Лель запекает песню Яриле – Красному Солнцу.

Представляется, что идею самопожертвования (или хотя бы самоограничения) важно донести до современного «поколения Пепси» с его девизом: «Возьми от жизни все!». Установка на потребительский гедонизм формируется, в какой-то степени, и под влиянием прагматизма взрослых, поневоле вытесняющих сказку из души ребенка. Об этом – сказка Ф. Сологуба «Снегурочка» (написанная по мотивам рассказа Натаниэля Готорна в 1908 г.).

Ребятишки, Шурка и Нюрка, красивые, румяные, веселые, слепили в саду Снегурочку. В сочельник, когда чудеса сбываются, Снегурочка ожила и весло играла с ребятами. Вече-

ром спохватились родители: мать-феминистка, с книжкой Эллиен-Кей, «кратко и твердо верившая, что женщины не плоше мужчин способны посещать университет и ходить на службу во всякий департамент», и отец, учитель русского языка в гимназии, позитивист, читающий журнал «Русское богатство». Перепугались родители, решили, что девочка совсем замерзла, посадили ее к жаркому огню, поближе к камину – и Снегурочка умерла, осталась только куча мокрого снега. Дети подняли рев, а родители говорят им: «Глупые дети, что вы говорите нелепые сказки!» [8, 532-542].

Идея «священной жертвы», а также «солнечная мифология» роднят Бальмонта с «младшими» символистами, прежде всего, с А. Белым, автором «симфоний» и книги стихов «Золото в лазури».

В серии «Сказки НЛО» в 2005 г. вышла книга молодой писательницы, студентки Екатеринбургского театрального института Марии Ботевой. В книгу вошли две сказки: «Световая азбука» и «Две сестры, два ветра». Уже название первой заставляет вспомнить «Световую сказку» А. Белого. Вторая сказка продолжает традиции юношеской «Северной (1-й, героической)» симфонии этого автора. При написании симфонии А. Белый вдохновлялся музыкой Грига, картинами Беклина, сказками немецких романтиков и Андерсена. На поляне среди северных лесов, в одинокой мраморной башне живут король и королева, покинувшие свой народ. В одиночестве, среди «безвременья», подрастает королевна. Ее рыцарь-возлюбленный оказывается одержим силами мрака, разворачивается борьба света и мрака, Христа Грядущего и демонических сил. В финале, через смерть королевны и ее возлюбленного, побеждают белые силы добра. Многие мотивы этого необычного произведения перекликаются со сказкой М. Ботевой «Две сестры, два ветра»: высокая башня, где в одиночестве живут принцессы, Шура и Нюра, северные леса, звон колокола, люди-оборотни, а главное, лейтмотивом звучат некоторые фразы, прежде всего – «безвременье». Композиция сказки напоминает «симфонию»: три части («Безвременье» – «Невеста Ветра» – «Возвращение ветра»), каждая состоит из семи главков. Сюжет разворачивает борьбу добра и зла. Страна Таэвас большая, красивая – «в три дня не обойти», над страной – радуга от края до края; жители любят не торопясь ехать на поезде из трех вагончиков: «смотреть в окно на цветущие одуванчики, на тюльпаны, на жасмин, срывать его веточки из окна, смотреть на луга,

на синие реки, на крутые и пологие берега, на желтый песочек, на белые березки, на дожди осенью, на снега – зимой» [3, 71-72]. Но северный ветер, Армавирка, жених старшей принцессы, совершил, по своеволию, ошибку – вызвал южный ветер (нарушил порядок). Засуха поразила страну, пришли с юга враги, развели траву Слепород, которая отняла у людей память. Забыли они родную страну, все уехали, только принцессы остались, да одноклассник младшей, Нюры, превратившийся в медведя. Воцарилась вечная осень, безвременье. После ряда приключений Шурочка с Армавиркой покинули страну, ушли и Нюра с Мишей. Жители вернулись. Но теперь Насылающим ветер стал сухой прагматик, выдувший всю радость из страны. В конце концов сестры не выдержали жизни на чужбине, вернулись, Армавирка снова стал Ветром, но Шурочка превратилась в полотнище флага, сотканное из осенних листьев и крыльев стрекоз. Армавирка всегда рядом с ней, они берегут свой народ, предупреждают об опасностях. Иногда они грустят, что больше не могут быть людьми, и тогда идет дождь, но недолго, и над страной снова выглядывает солнышко.

Как и в симфониях А. Белого, в сказке М. Ботева переплетаются фантастическое и обыденное (школа, «велики», кеды и проч.), но данный прием не служит целям сатиры, а только придает занимательность. Подобно А. Белому, М. Ботева видит залог жизни в вечном движении: фраза «Ветер не может кончиться» звучит лейтмотивом (ср. также: последний цикл А. Блока назывался «О чем поет ветер»). Основные темы сказки «Две сестры, два ветра» – красота родной земли, любовь и верность, ответственность за все происходящее, готовность к самопожертвованию. Не только поэтика, но и общий пафос сказки

молодой писательницы возрождают традиции мифопоэтического символизма.

Литература

1. *Бальмонт К.Д.* Где мой дом: Стихотворения, худож. проза, статьи, очерки, письма. М.: Республика, 1992.
2. *Барковская Н.В.* Апология хаоса в русском символизме // Русская литература XX века: закономерности исторического развития. Кн. 1. Новые художественные стратегии. Екатеринбург: УрО РАН, УрО РАО, 2005.
3. *Ботева М.* Световая азбука. Две сестры, два ветра. М.: Новое литературное обозрение, 2005.
4. *Доманский Ю.В.* Смыслообразующая роль архетипических значений в литературном тексте. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001.
5. *Жуковская Л.Р.* Уроки-интерпретации лирических произведений по методике В.А. Лазаревой // http://festival.1september.ru/2005_2006/index.php?numb_artic=314991.
6. *Кудина Г.Н., Новлянская З.И.* Педагогика трех «У». (Литературное творчество как средство развития личности учащихся начальной школы) // <http://old.teacher.org.ru/document/887/2727>.
7. *Полякова В.Г.* Урок внеклассного чтения по теме «К. Бальмонт «Снежинка»» во 2-м классе // www.nipkipro.ru/news.php?1=5-59k.
8. *Сологуб Ф.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. М.: НПК «Интелвак», 2001.
9. *Ханзен-Леве А.* Русский символизм. СПб.: Академический проект, 1999.
10. *Хомчановская Л.Н.* Урок чтения в 3-м классе по теме: «С. Аксаков «Снег», К. Бальмонт «Снежинка»» // festival.1september.ru/2004_2005/index.php?numb_artic=213839.
11. *Эшштейн М., Юкина Е.* Поэтика зимы // Вопросы литературы. 1979. № 9.

ГОТОВИМСЯ К УРОКУ

Е.Ю. Куликова

«СКОРОПИСЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ДУХА» О МЕТАФОРЕ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Предлагаемый материал представляет собой своего рода «конспекты» уроков для преподавателей литературы, работающих с учащимися 5-7 классов. Теоретическое изложение соединяется с вопросно-ответной системой, причем в скобках дается предполагаемый вариант ответа на заданный учителем вопрос. Ответы не претендуют на абсолютную полноту и предполагают продолжение диалога с учениками.

Цель данных методических рекомендаций – дать учителю возможность заняться со школьниками основами литературоведения, ввести в их лексикон некоторые теоретические понятия, с которыми учащиеся смогут работать, рассматривая художественный текст.

Помимо анализа литературных произведений, на уроках применяется анализ произведений изобразительного искусства – картин «Женевское озеро. Глион» Ильи Машкова, «Солнечные пятна на инее» Архипа Куинджи, «Февральская лазурь» Игоря Грабаря.

Урок № 1

В поэтическом языке часто используются *тропы* – поэтические обороты, употребление слов, фраз и выражений в переносном, образном смысле.

Одним из тропов языка является *метафора*. Метафорическим выражение становится тогда, когда употребляется в переносном значении. В основе метафоры лежит неназванное сравнение предмета с другим на основании общего для них признака. Еще Аристотель писал: «Слагать хорошие метафоры – значит подмечать сходство (в природе)». Так как это образное выражение, основанное на сравнении, то можно сказать, что метафора в различных формах присутствует во всяком поэтическом тропе. Наша бытовая речь тоже пестрит метафорами: *идет дождь, он потерял голову, горящие глаза, кровь с молоком* и т.д. Поэтическая метафора отличается от бытовой метафоры своими свежестью и новизной:

Запах розы и запах локона,
Шелест шелка вокруг колен...
(М. Цветаева)

Елена Юрьевна Куликова — кандидат филологических наук, доцент Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск).

Гребни волн поднялись в небеса...
(Н. Гумилев)

Мерцаньем призрачных *растений*
Взор лебедей заворожен...
(Ю. Терапиано)

О роли метафоры писал Б. Пастернак: человек «вынужден смотреть на вещи по-орлиному зорко и объясняться мгновенными и сразу понятными озарениями. Это и есть поэзия». Для Пастернака метафора – своеобразная скоропись человеческого духа, вызванная необходимостью для поэта «написать целую вселенную», то есть вместить в поэзию весь мир.

Можно выделить такую разновидность метафоры, как *олицетворение* – это стилистическая фигура, состоящая в том, что при описании животных или неодушевленных предметов автор наделяет их человеческими чувствами, мыслями и речью:

Устало все кругом: *устал и цвет небес,*
И ветер, и река, и месяц, что родился,
И ночь, и в зелени потусклой *спящий лес,*
И желтый тот *листок,* что наконец *свалился.*
(А.Фет)

А. Фет описывает мир природы так, как будто это не просто живой, но воистину человеческий мир: «устать», оказывается, может и небо, и ветер, и река, и месяц, и даже ночь! Лес в стихотворении Фета спит, подобно человеку, а листок «сваливается», словно от усталости, с ветки дерева. Такое описание позволяет нам увидеть мир природы одушевленным, близким и переживающим то же, что и мы сами.

Рассмотрим стихотворение Н. Заболоцкого «Гурзуф», написанное в 1949 году.

В большом полукружии горных пород,
Где, темные ноги разув,
В лазурную чашу сияющих вод
Спускается сонный Гурзуф,
Где скалы, вступая в зеркальный затон,
Стоят по колено в воде,

Где море поет, подперев небосклон,
И зеркалом служит звезде, –
Лишь здесь я познал превосходство морей
Над нашей тесной землей,
Услышал медлительный ход кораблей
И отзвук равнины морской...

Вопросы и задания

• *Как в стихотворении Заболоцкого представлены город Гурзуф, скалы, море, звезда?*

Поэт показывает эти образы в виде людей: сонный Гурзуф опускает в воду темные ноги; скалы, подобно людям, «стоят по колено в воде»; море, как певец, поет; а звезда, точно кокетливая девушка, смотрит в зеркало

• *Назовите метафоры и олицетворения, которые использует поэт.*

«Темные ноги» Гурзуфа, сам Гурзуф «сонный»; скалы вступают «в зеркальный затон» и «стоят по колено в воде»; «море поет» и подпирает небосклон, море – зеркало для звезды; «отзвук равнины морской» – то есть вода звучит, точно музыка; у кораблей «медлительный ход».

• *С какой целью Заболоцкий создает подобную картину, зачем использует метафоры и олицетворения?*

Поэт видит, как все в природе и мире связано воедино, будто бы неживые явления – море, звезда, скалы, город – оказываются в стихотворении олицетворенными, одушевленными.

• На картине художника *Ильи Машкова «Женевское озеро. Глион»* изображены горы, окружающие небольшое озеро. Машков – мастер натюрмортов. Его картины всегда красочные, яркие, по расцветке порой напоминают русские расписные подносы. В пейзаже «Женевское озеро» тоже присутствуют фольклорные элементы. *Какое впечатление создается у вас, когда вы смотрите на картину Машкова?*

Это веселый пейзаж, яркий и эмоциональный. Он весь переливается разными красками.

• *Выделите разные цвета, через которые Машков передает нам свое видение гор и озера.*

Горы и вода – голубые, с небольшими вкраплениями белого цвета; кроны деревьев на берегу зелено-желтые, стволы – коричневые. В глубине, у самой кромки воды, виднеются крыши домов – красные, а сами домики белые. В картине Машкова нет ни одного мрачного оттенка, краски как будто брызжут и заражают радостью.

• *Что напоминают вам зеленые кусты деревьев?*

По своему они похожи на хорошо подошедшее тесто: они слегка «шевелиются», как будто «дышат».

• *Как Машков изобразил горы?*

Горы нарисованы так, будто бы это рисунок ребенка. В то же время мы понимаем, что перед нами настоящая картина.

• *Могли бы вы сопоставить стихотворение Заболоцкого «Гурзуф» и пейзаж Машкова?*

И Заболоцкий, и Машков описывают горы и воду – озеро у подножия. В стихотворении это мир загадочный, напоминающий человеческую

жизнь: Гурзуф опускает ноги в озеро, которое становится зеркалом для звезды. На картине Машкова мир видится радостным: горы кажутся, скорее, не таинственными, а светлыми, яркими, привлекательными. Чувствуется, что горы огромные, тяжелые, но не мрачные. В воде отражаются кроны деревьев и вершины гор. Эти два произведения одновременно и похожи, и не похожи. Сюжет их как будто одинаковый, но каждый автор изображает свой мир по-разному.

Задания для самостоятельной работы

1. Найдите в стихотворениях русских поэтов метафоры и олицетворения, объясните их значение.

2. Посмотрите несколько картин художников, на которых изображены горы и водное пространство – озера или реки. Могли бы вы выбрать среди них какой-либо пейзаж, более всего близкий стихотворению Н. Заболоцкого «Гурзуф»?

Урок № 2

В стихотворении Ф.И. Тютчева «Чародейкою зимою...» описывается прекрасный зимний лес. Посмотрим, какие тропы помогают читателю увидеть его внутреннюю жизнь.

Чародейкою Зимою
Околдован, лес стоит –
И под снежной бахромою,
Неподвижною, немою,
Чудной жизнью он блестит.

И стоит он, околдован, –
Не мертвец и не живой –
Сном волшебным очарован,
Весь опутан, весь окован
Легкой цепью пуховой...

Солнце зимнее ли мещет
На него свой луч косой –
В нем ничто не затрепещет,
Он весь вспыхнет и заблещет
Ослепительной красой.

Вопросы и задания

• *Какую картину нарисовал Тютчев?*

Поэт создал чудесную картину зимнего леса, как будто бы застывшего в своей необыкновенной жизни

• *Как у читателя рождается восприятие чудесного, волшебного леса?*

Тютчев с самого начала своего текста задает волшебный образ: лес «околдован Чародейкою Зимою». Поэт подчеркивает сказочность описания словами «чудной жизнью», «сном волшебным», дважды повторяется слово «околдован».

• *Какие метафоры и олицетворения использует поэт?*

Тютчев употребляет такие метафоры: лес «сном волшебным очарован», «окован цепью

пуховой», поэт указывает на «ослепительную красу» леса. Все стихотворение пронизано олицетворениями: «*Чародейкою Зимойю околдован, лес стоит*»; «Чудной жизнью он (лес) *блестит*»; лес «*очарован, весь опутан, весь окован легкой цепью пуховой*»; «*солнце... мечет на него свой луч косою*»; «в нем *ничто не затрепетает, он весь вспыхнет и заблещет...*»)

- *Объясните смысл употребления метафор и олицетворений в данном тексте.*

Тютчев видит лес живым, точнее, поэт пишет: «не мертвец и не живой». Это лес застывший, заколдованный, как человек, которого зачаровала волшебница. Поэт видит Чародейку Зиму, чувствует «чуждую», тайную жизнь леса, который замер в своей стеклянной неподвижности.

- *Что обозначает слово «мечет»?*

Тютчев пишет о том, как лучи солнца падают на зимний лес. Солнце не просто мечет лучи, а именно «мечет», метает, как стрелы.

- *Как вам кажется, печальный образ создал поэт в своем стихотворении или нет?*

Прежде всего, это образ красивый. Лес поражает своей таинственностью и удивительной прелестью. Немного грустно от того, что он неподвижен и нем – его укрывает «неподвижная и немая» бахрома снега, но зато этот лес будто сказочный, поэтому необычайно привлекательный.

- *Какие цвета можно выделить в описании леса?*

Основной цвет, конечно, белый, серебристый, потому что это цвет зимы и снега: «снежная бахрома», лес «блестит», «окован легкой цепью пуховой». Но блеск и сияние лесу придает еще солнце, так в картину вторгаются золотые, яркие тона: «Солнце зимнее ли мечет на него свой луч косою»; «Он весь вспыхнет и заблещет ослепительной красотой».

- *Как Тютчев рисует цветовую палитру текста: прямо называет оттенки или косвенно – через предметы и образы, которые несут на себе определенный цвет?*

Прямого названия цвета в стихотворении вообще нет, есть только упоминание снега, даже не снега, а «снежной бахромы» или «легкой цепи пуховой». Также образ солнца вводит золотые тона, подчеркивает сияние белого снега.

- *Почему поэт выбирает именно такой способ описания леса?*

Когда не называются конкретные цвета, в нашем воображении возникают разные картины, одна другой живописнее. И лес Тютчева – совсем не обычный зимний лес, а как будто рожденный из сказки, из чуда, из удивительного воображения поэта.

- *Посмотрим на картину Архипа Куинджи «Солнечные пятна на ивее». Эта картина нахо-*

дится в Русском музее г. Санкт-Петербурга. Художник был мастером световых эффектов, которыми заинтересовался еще в молодости, когда работал в фотографическом ателье. Илья Репин писал о Куинджи в 1913 г.: «Иллюзия света была его богом, и не было художника, равного ему в достижении этого чуда живописи. Куинджи – художник света».

Куинджи предпочитал таинственность и сказочность в изображении мира: это было созвучно настроениям искусства конца XIX столетия. В пейзаже конца века ценились выражение душевного состояния и особая атмосфера одухотворенности природы.

- *«Солнечные пятна на ивее» – картина зимнего леса.*

Каким изобразил Куинджи зимний лес?

Лес на картине светлый и немного таинственный. Кажется, что солнце пронизывает его насквозь, от этого создается радостное настроение.

- *Почему картина называется «Солнечные пятна на ивее»?*

Художник подчеркивает, что его полотно посвящено не изображению зимних деревьев, а солнечному свету, который наполняет собой воздух, сугробы, поляну, верхушки деревьев. Все покрывает легкий слой ивее, сияющий под лучами солнца)

- *Как построено пространство картины?*

Куинджи углубляет пространство за счет довольно большого просвета между засыпанными снегом елями, сквозь этот просвет видны горы и дальние кроны деревьев. На переднем плане выделены крупные ветки огромных елей, укрытых снежными шапками.

- *Можно ли назвать поляну, нарисованную Куинджи, сказочной?*

Поляна и окружающие ее ели, шапки снега, ивеей, который покрывает как будто весь мир, солнце, освещающее этот чудесный уголок, – все это кажется сказочным и волшебным. Можно подумать, что добрая фея так украсила лес.

- *Напоминает ли вам картина Куинджи стихотворение Тютчева «Чародейкою зимою...»?*

Эти два произведения похожи светлым настроением, с которым переданы впечатления от зимнего леса. И поэт, и художник освещают свои картины солнечным светом. Оба леса – не мрачные и застывшие, а какие-то легкие, почти воздушные. У Тютчева лес «окован легкой цепью пуховой», а у Куинджи покрыт нежным, сияющим от солнца слоем ивеей.

- *Рассмотрим картину Игоря Грабаря «Февральская лазурь», написанную в 1904 г. Картина находится в Третьяковской галерее в Моск-*

ве. Одна из особенностей творчества Грабаря – то, что художник не смешивал краски на палитре, а раздельно накладывал их на холст.

Какой цвет определен уже в названии пейзажа Грабаря?

Лазурный цвет доминирует над всеми цветами картины. Хотя все полотно необыкновенно яркое и солнечное.

• *Проанализируйте цветовую гамму полотна.*

Грабарь изобразил березовую рощу. Фоном для картины служит лазурный – насыщенно-синий цвет, цвет неба, которому много места уделено в картине. Снег показан нежно-голубым, с белыми пятнами, тени от деревьев голубые, немного ярче снега. Стволы у берез бело-розоватые, а кроны – красновато-багровые. Кое-где на стволах виднеются маленькие черные пятнышки. Иней на деревьях можно сравнить с розовым жемчугом, застывшим на ветках. Лес на заднем плане будто багряный от лучей солнца

• *Почему краски на картине такие яркие, и солнце настолько сияющее?*

Это февраль – последний месяц зимы, и природа уже не такая грустная и тусклая, как наступающей зимой. Февральская лазурь – почти весенняя лазурь.

• *Как организовано пространство картины?*

Большая часть холста заполнена изображением лазурного неба, на фоне которого показаны высокие березы с багряными кронами. Лес вдали кажется маленьким, но очень ярким, густым, залитым солнечным светом. Такое ощущение, что художник рисовал картину, стоя прямо под березами и глядя вверх и вдаль.

• *Как изображены березы на холсте?*

Березы прорисованы отчетливо, видна каждая веточка, почти каждая чешуйка на коре. Куинджи рисует совсем не так, у него мы видим

шапки снега, очертания предметов мягкие и размытые. Грабарь же все очертания делает удивительно четкими.

• *Как вы считаете, какой из двух пейзажей ближе стихотворению Тютчева «Чародейкою зимою...»?*

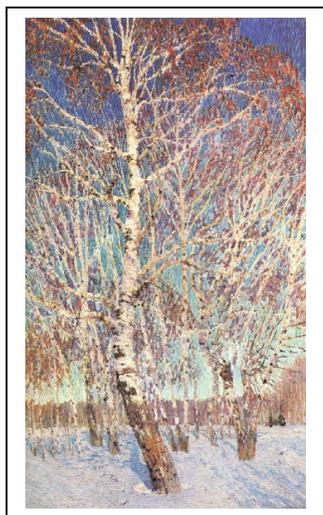
Каждая из картин по-своему напоминает стихотворение Тютчева. У Грабаря пейзаж более открытый, менее таинственный, но зато более яркий и более наполненный светом: каждая березка будто переливается от лучей солнца, и последние строки стихотворения созвучны этой картине («Солнце зимнее ли мечет на него свой луч косой – в нем ничто не затрепещет, он весь вспыхнет и заблещет ослепительной красотой»). Зато у Куинджи лес более загадочный, «околдованный» Чародейкою Зимою. Так и чувствуется, что «под снежной бахромою, неподвижною, немою, чудной жизнью он блещит».

Задания для самостоятельной работы

1. Найдите зимние пейзажи у русских художников (например, в творчестве Н. Гончаровой, Н. Крымова, К. Юона, И. Левитана и др.).

2. Проанализируйте особенности стиля выбранных вами художников. Как видят они русскую зиму, какие детали на их полотнах кажутся вам значимыми?

Обучая школьников анализу метафор и олицетворений в художественном тексте, учитель вводит детей в мир тропов поэтического языка, помогает им глубже погрузиться в произведение, увидеть оригинальность каждой фразы и отдельного слова. А умение смотреть на картины и выделять в целостных пейзажах элементы, образы, детали, изобразительные эпизоды не только расширит кругозор учеников, но и откроет им необыкновенный мир живописи.



ИДЕТ УРОК...

М.Н. Овчинникова

«В НАЧАЛЕ ЖИЗНИ ШКОЛУ ПОМНЮ Я...»

(УРОК-БЕСЕДА ПО ПОВЕСТИ Б. ПУТИЛОВА «СОКРУШЕНИЕ ЛЕХИ БЫКОВА» В 8 КЛАССЕ)

В 2007 году ушел из жизни Б.А. Путилов, оставивший заметный след в литературе Урала. Его повести «Сокрушение Лехи Быкова», «На Пароходной улице» стали материалом для серьезных размышлений подростков о человеческом достоинстве, о ценностях подлинных и мнимых, о выборе своего места в жизни. Мое знакомство с этой книгой произошло в 1982 году. Во время педагогической практики мне ее подарила Лидия Ивановна Лосева с надписью: «Марине Николаевне с самыми добрыми пожеланиями в будущей работе после первого урока литературы». Я берегу эту книгу, она стала моим талисманом. И если я чего-то достигла в своей работе, то во многом благодаря тому, что в меня (тогда еще студентку) поверили. С тех пор все классы, в которых я работаю, не проходят мимо этой книги, с удовольствием читают и обсуждают не потому, что «задано», а потому, что хочется об этом говорить.

Тема: Б. Путилов. «Сокрушение Лехи Быкова»: этапы нравственного взросления героя.

Цели:

- проследить этапы нравственного взросления героя;
- обратить внимание на важность разговора о самоопределении, о поисках собственного «Я»;
- помочь учащимся почувствовать колорит уральского городка, в котором происходят события повести, погрузиться в его атмосферу;
- совершенствовать у учащихся навыки работы с текстом.

Оформление доски: портрет Б. Путилова, фотографии из личного семейного архива (на снимках – учащиеся 1-х, 3-х, 4-х классов школы № 28 г. Свердловска военного времени).

Ход урока.

I этап – подготовительный.

В начале урока, чтобы заявить о своей личной заинтересованности в разговоре, показываю книгу Б. Путилова «Сокрушение Лехи Быкова» 1982 года, вышедшую в Средне-Уральском книжном издательстве с дарственной надписью Л.И. Лосевой.

Слово учителя.

Говорю о том, что это особая книга, у нее особая миссия: она может помочь самоопределиться, ответить на непростые вопросы, сделать правильный выбор на всю жизнь. Ведь все хорошее в нас, по словам Д.С. Лихачева, формируется в юности. «Хорошие навыки молодости облегчат жизнь, дурные – усложнят ее и затруднят... И еще. Есть русская пословица: «Береги честь смолоду». В памяти остаются все поступки, совершенные в молодости. Хорошие будут радовать, дурные не дадут спать». Всегда легче учиться на чужих ошибках, и Борис Путилов в своей автобиографической повести предоставляет нам возможность вместе с ним пройти трудными дорогами взросления.

Борис Путилов родился в г. Кунгуре Свердловской области. Он из поколения «подранков» – детей войны. Ваши прабабушки и прадедушки тоже родом из военного детства.

В качестве *домашнего задания* вам было предложено расспросить их о том, как они учились в трудное военное время, чем занимались в свободное от учебы время.

(Очень важно, чтобы дома состоялся этот разговор, который впишет жизнь близких ребятам людей одного из уральских городков в общегосударственный контекст. Те рассказы, которыми поделились ребята, во многом предвосхитят заинтересованный разговор о повести).

Далее читаю отрывки из книги «Прошедшее стучится в сердце к нам...», куда собраны воспоминания учителей – детей войны, в разное время работавших в г. Верхняя Пышма и близлежащих поселках (Золотова А.А. Прошедшее стучится в сердце к нам. Верхняя Пышма. С. 176-178, 225).

II этап – обсуждение повести.

1) *Какие приметы военного детства героя-рассказчика нашли отражение в повести?*

Ребята зачитывают и комментируют эпизоды из повести:

– «1943 год – год великого перелома»;

– «...Отцы нашего просвещения ввели, как в доисторические времена, раздельное обучение. Чтобы сподручнее было готовить из нас суровых воинов-спартанцев, а из девчонок, ог-

ражденных от пагубного мужского влияния, формировать высоконравственных боевых подруг». (Обращаю внимание на фотографии на доске: группа учениц 4 класса школы № 28 г. Свердловска со своей учительницей Верхоглядовой Елизаветой Гранитовной. Говорю ребятам, что этому снимку 62 года, а из памяти моей мамы не стерлось имя любимого учителя).

– уход отца на фронт;

– «...В тимуровцев мы играли почти каждый день, до обморочной усталости пиля сучковатые мокрые дрова на школьном дворе»;

– однорукий военрук Юрка-Палка (Юрий Павлович);

– «...Обычный военный завтрак: страна, как могла, поддерживала свое будущее».

– «...Раньше она (Екатерина Захаровна) читала стоя, но сейчас ноги уже не держали ее: она, бессемейная и бездомная Жаба, голодала не меньше самых голодных из нас»;

– «...Вот ведь война, голодуха, а не портят ребят. Дюжат...»;

– «...Мы шастали по нашим окраинным улицам, пустырям и железнодорожным насыпям, рвали листья мать-и-мачехи, подорожника, цветы белены. А осенью уходили в ближние леса, собирали рябину, калину, смородину, но больше – продолговатые лопающиеся в пальцах красные ягоды шиповника, витамин “С”. Собирали и сушили... сдавали... в госпитали или аптеки – как могли, работали для фронта...»;

– ребята душой болеют за исход войны. Стоя у четырехугольного усилителя, герой «плакал... ревел от непонятого, надвигающегося на нас и неотвратимого ужаса, я оплакивал прекрасный город (Киев), город... русских богатырей».

На этом этапе урока можно включить запись сводки Совинформбюро. Голос Левитана усилит эмоциональное воздействие повести на учащихся.

2) Далее задаем уточняющий вопрос:

Какой представлена атмосфера жизни уральского городка? По каким приметам он становится для нас узнаваем?

– в черных бараках «в дальнем и грязном конце Заречной улицы жили раскулаченные, свезенные туда с многих дальних концов страны»;

– школы отдаются под госпиталь. Так, и в нашем городе госпиталь был устроен в школе № 1, школе № 7 п. Исеть;

– большинство заводов было эвакуировано на Урал, и отец Пылаева «в войну работал... по воскресеньям»; старшеклассники уходили на фронт или «на завод за большой хлебной карточкой».

Приходим к выводу: мы не знаем, в каком уральском городке происходят события, да это и неважно – так жила вся страна.

3) Главный герой автобиографической повести Б. Путилова – подросток. Годы его взросления пришлись на суровое лихолетье. Испытание силой, страхом – первое испытание, которое предстоит ему пройти. *Установить, какие этапы проходит герой на пути к нравственному взрослению – цель нашего урока.*

Дальнейший ход урока представлен в виде таблицы, состоящей из вопросов учителя и возможных ответов учащихся. Данная таблица может послужить материалом для оформления записи в тетради (что является важной составляющей урока).

Вопросы учителя	Ответы учащихся, цитатный материал
Какие чувства испытывает герой в начале повести?	<u>Главный герой скован страхом, страхом перед Витяем Кукушиным со страшной Заречной улицы</u> , который вместе со своими «шестерками» перешел в Зыевскую «огромную и ветхую деревяшку». «Слух о них, особенно о Витьке Кукушине, летел впереди, <u>загодя нагоняя страх</u> ».
Какую роль играет в повествовании рассказ Таси-Маковки о Тимуре Самаркандском, «железном хромце, покорителе мира»?	Подробный рассказ о том, как «маленький пастушок... низринул и вырезал Дели и Тифлис... сровнял с землей... великий Сарай-Берке» – возможный исход событий, свидетелями которых станут читатели. Сравнение Витя с Тимерленгом усиливает страх ребят перед тираном. Схожи и их пути прихода к власти: один был слаб физически, другой – «шестерил у своего двоюродного брата Митяя Кукиша». Герой повести говорит: «А я уже тогда знал, что нету злее, изощреннее и подлее того, кто вышел в главари-тираны из бывших слуг и «шестерок»: они пытаются компенсировать свои бывшие рабские унижения сегодняшними злодеяниями...» <u>Средством создания образа Витя и его дружков является речь: бранная лексика, воровской жаргон. Так демонстрирует свою власть «хозяин»: «доходяга», «рванем когти», «Москва – Во-</u>

	<p>ронез, хрен догонишь...», «гнида», «падно» и т.д. <u>Портрет</u> также способствует раскрытию замысла автора: «презрительная улыбка» Витяя, «косая челочка и лисий, сплюснутый вечной улыбкой подбородок», «бритый, костистый череп Ваньки Хрубины», «голый череп палача». И вызывающие сострадание жертвы: «обессилевший Мишка Беляев... кусая пальцы, начинал голодно выть..., глотал вместе со слезами жесткую булочку, а Витяй хохотал».</p>
<p>Как насаждает свою власть Витяй Кукушин?</p>	<p>Конечно, главным в характеристике литературного персонажа является его поведение, <u>поступки</u>. Как когда-то его брат, Витяй окружил себя «шестерками», исполняющими его волю. <u>Чтобы держать класс в страхе</u>, он «нашел... жалкие, безответные жертвы»: «Мишку Беляева, в свои 11 лет уже покрывшегося по опухшим щекам длинными бледными волосиками – страшной дистрофической бородой. И еще одного... – смешного, нелепого Далина».</p>
<p>Как принял класс нового хозяина? Все ли подчинились злему влиянию Витяя?</p>	<p>В повести подробно описываются «представления», которые ежедневно устраивал «новый хозяин». <u>Страх заставил надолго замолчать ребят</u>, и не только замолчать, но и поддерживать тирану. Во время представлений Мишки Далина «хохотал Витяй, и мы, жестокие, тоже смеялись». Но были и такие, кто посмел не подчиниться Витяю. Далин – ход-дистрофик – «один из нас всех не ползал по полу, воюя за свой завтрак», а продолжал сидеть за партой». «Тирана обидел и даже оскорбил такой стоицизм». И даже тогда, когда Хрубила поднял «легкое, словно бесчувственное тело Далина и опустил на кнопку, тот не издал ни звука, не дрогнул – он сидел такой же прямой, иссиня-бледный» ...Витяй засмеялся. Но странно, класс не поддержал его».</p>

<p>Сможет ли наш герой подняться сопротивления Витяю и его прихлебателям?</p>	<p>Значит, делают вывод ребята, можно сопротивляться тиранам. Значит, есть сила, которая сильнее «писки» (бритвы, зажатой между средним и указательным пальцем). Сила эта в человеческом достоинстве, во внутреннем стержне, и ни при чем здесь сила физическая.</p> <p>Обнадеживающим является тот факт, что Пылаев стыдится своего малодушия, но страх заставляет его вместе со всеми смеяться над «потехами» Витяя. Трудно сказать «НЕТ» тому, кто сильнее тебя, но выбор сделать необходимо. И вот в один из дней «класс не поддержал» Витяя, «молчали даже “шестерки”, ведь несмотря на испорченную и злую свою душонку, они тоже были дети».</p> <p>Смерть Мишки Беляева – еще один этап на пути к нравственному взрослению. «Мы ошарашенно молчали», и в этом молчании чувствовалось «зарождение бунта».</p> <p>Кульминацией взаимоотношений Витяя и класса является эпизод расправы над голубем. Жестокость настолько поразила ребят, что «кто-то крикнул: “Фашист!”». И, определив для себя, что свергнуть тирана нужно сейчас, Пылаев ударил Витяя кулаком, «добивал его на полу. За голубку. За Мишку Беляева. За Киев. За отца...» И теперь герою повести не страшно даже исключение из школы. «Я смеялся. Я глядел на ползающего в слезах и соплях Витьку Кукушина и смеялся. Я стоял на ногах и чувствовал себя освободителем. А что может быть выше, святее и прекраснее этого чувства?! Нет ничего естественней и благородней, чем свержение злого владычества».</p>
---	---

Вывод: Так наш герой проходит сложный путь от подчинения злой силе к избавлению от страха и обретению внутренней свободы. Этот путь можно изобразить в следующей схеме:

Смех – молчание – «не поддержали» – «злое молчание» – поступок: «свержение злого владычества» – обретение внутренней свободы.

III. Заключительный этап урока.

Слово учителя.

Сегодня на уроке мы обсудили лишь первую часть повести, заключительные строки которой указывают на то, что поиски собственного «Я» для героя повести на этом не заканчиваются. Какие еще соблазны встретятся на его пути, и сможет ли Пылаев преодолеть их, мы обсудим на следующем уроке.

Завершая сегодняшний разговор, хочу у вас спросить, встречались ли вам проблемы, поднятые Б. Путиловым в повести, в других произведениях современной литературы?

Ребята вспоминают повесть В. Тендрякова «Весенние перевертыши», рассказ Ф. Искандера

«Тринадцатый подвиг Геракла», рассказ В. Бахревского «Пятерка по нелюбимому предмету», Ю. Бондарева «Простите нас».

Как можно соотнести историю, рассказанную Б. Путиловым, с теми событиями, которые переживала в эти годы страна?

Ребята высказывают мысль о том, что страх перед силой Витя и страх перед врагом позволили пасовать, отступать: пятиклассникам – перед Витяем Кукушиным, а Красной Армии – перед фашистами. Неслучайно действие повести происходит в 1943 году, который стал годом великого перелома в ходе войны и в сознании людей: нас бьют, пока мы боимся.

Домашнее задание:

– письменно обосновать выбор названия темы сегодняшнего урока;

– подготовить рассказ о том, какую роль сыграли учителя в нравственном становлении героя.

С.Ю. Балабанов

УРОК-ИССЛЕДОВАНИЕ: ОБРАЗ ГОСУДАРСТВА В РАССКАЗЕ Т. ТОЛСТОЙ «ЖЕНСКИЙ ДЕНЬ»

Цели урока:

– познакомить учащихся с особенностями «малой прозы» Т.Н. Толстой на примере рассказа «Женский день»;

– развивать навыки анализа современного прозаического текста;

– развивать навыки работы с таблицами, «Толковым словарем русского языка» С.И. Ожегова.

Информация для учителя.

Ученики получают следующие предварительные задания.

Задание для всего класса:

Из Толкового словаря С.И. Ожегова выписать словарную статью «Государство».

Индивидуальные задания:

Сделать сообщение о биографии и творческом пути Т.Н. Толстой.

Групповое задание: Рассказ «Женский день» делится учителем на 4 части для последующего группового анализа:

1 группа – 1-3 абзацы рассказа;

2 группа – 4-5 абзацы рассказа;

3 группа – 6-9 абзацы;

4 группа – 10-13 абзацы.

Основание деления – художественная структура рассказа предполагает подобное композиционное членение; четыре части пред-

ставляют различные жизненные ситуации, в которых оказывается главная героиня рассказа.

Ход урока

Учитель. Сегодня мы с вами открываем еще одну страничку современной литературы. Современной... Литературы, которая берет свое начало в конце прошедшего, двадцатого века, и продолжает жить сейчас, в двадцать первом веке. Литературы, которая берет свое начало в середине восьмидесятых, когда очень много поэзии, прозы и драматургии печаталось в очень популярных на тот момент журналах: «Новый мир», «Аврора», «Огонек», многие имена незаслуженно забытых поэтов и писателей возвращались со страниц журнала «Наше наследие» и «Литературной газеты».

Автор, с произведением которого мы сегодня знакомимся, тоже открыл себя для российского читателя в это время. Что же за человек Татьяна Никитична Толстая?

Индивидуальное сообщение учащегося¹:

Татьяна Толстая родилась в семье, отмеченной значительными литературными дарованиями. Алексей Николаевич Толстой – дед по отцовской линии. Бабушка Наталия Васильевна Крандиевская-Толстая – поэтесса. Дед по мате-

Сергей Юрьевич Балабанов — учитель высшей категории МОУ СОШ № 131 (г. Екатеринбург).

¹ Русская литература последних десятилетий. Конспекты уроков для учителя. 11 класс. Под редакцией В.Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2007. – С. 162.

ринской линии Михаил Леонидович Лозинский – переводчик. Родная сестра Наталия Толстая – писательница. В семье было семеро детей. Все дружили между собой, очень любили чтение и литературное творчество. По воспоминаниям Т. Толстой, «все писали, ставили спектакли».

Сама Татьяна Толстая – филолог по образованию и один из самых ярких современных российских писателей. Первый рассказ «На золотом крыльце сидели...» был опубликован в журнале «Аврора» (1983). Вот как она вспоминает о своем творческом порыве: «Я села писать, как сейчас помню, это был январь 1983-го – просто потому, что мне настолько нечего было прочесть, что захотелось написать самой. Понимание «как», формы пришло само собой, в ту же минуту. Это естественно! Груз слов, мыслей, образов давит на тебя, заставляет что-то делать. А в голове идет постоянная работа: ты внутри текста, или ты вне. Причем все это очень быстро – это такая система зеркал. И твой внутренний критик такой, что все остальные могут отдыхать». Рассказ сразу же заметили читатели и критики, а дебют автора признан одним из лучших в 80-е гг. Этот рассказ представляет собой калейдоскоп детских впечатлений от простых событий и обыкновенных людей, представляющихся детям различными таинственными и сказочными персонажами.

Затем у Толстой вышли сборники рассказов «На золотом крыльце сидели...» (1987), «Любишь – не любишь» (1997), «Река Оккервиль» (1999).

В 2000 году вышел первый роман писательницы «Кысь», который вызвал много откликов и стал очень популярен. Прозу Толстой отличает присутствие высокого и низкого, романтического и бытового, сказочного и натуралистического, реального и выдуманного.

Татьяна Толстая известна не только как писатель, но и как журналист. Ее эссе, очерки, статьи, печатавшиеся в 1990 – 1998 годах в газетах «Московские новости» и «Русский Телеграф», впервые собраны в сборнике «Сестры» (1998). Сейчас Т. Толстая ведет с Авдотьей Смирновой публицистическую программу «Школа злословия» на телеканале НТВ, постоянно принимает участие в различных телевизионных передачах.

Учитель. Как и почему Т. Толстая стала писательницей?

– Скорее всего, это было обусловлено семейными традициями, особенной атмосферой, царившей в семье писательницы. Стала творить тогда, когда поняла, что ей просто нечего читать, а за первым удачным произведением по-

следовали и другие не менее интересные. Стала «живым классиком» современной литературы, ее произведения включены в хрестоматии по литературе для выпускников школ.

Учитель. Сегодня мы обращаемся к одному из рассказов Т.Н. Толстой «Женский день».

Какие впечатления, ощущения возникли у вас после прочтения этого небольшого текста? Какие вопросы у вас возникли после прочтения рассказа?

– Это особенное произведение. После прочтения рассказа осталось двойное впечатление. С одной стороны, речь идет о государстве как системе, а с другой стороны, речь идет об одном из самых светлых праздников – дне 8-е марта, который праздновался и при застойных временах, празднуется и сейчас.

Учитель. Анализируя рассказ, мы попробуем ответить на один из ключевых вопросов: **каким предстает в нем образ Государства?**

Анализ эпизодов произведения.²

Класс делится на 4 группы. Каждая из четырех групп получает карточку и в течение двадцати минут проводит анализ одной из частей рассказа. В группе коллективно обсуждают вопросы и задания, а затем двое учеников заполняют таблицу. В конце работы каждая группа представляет свое сообщение о результатах анализа по материалам своей части таблицы и по плану работы, который записан на доске.

План работы.

1. Герои рассказа. Два мира и их взаимодействие.
2. Тема, идея, авторская позиция.
3. Открытия, сделанные в ходе анализа эпизода.

Другие группы, слушая ответы, делают записи, задают вопросы, комментируют, поясняют свою позицию.

Анализ 1-й части рассказа (1-3 абзацы).

1. Почему праздник в семье героини вызывает презрение?

Проанализируйте синтаксис первого абзаца рассказа. В чем его особенность?

Какие цвета, звуки, запахи присутствуют в первых трех абзацах рассказа?

Каким предстает герой-рассказчик в рассказе?

² Русская литература последних десятилетий. Конспекты уроков для учителя. 11 класс. Под редакцией В.Г. Маранцмана. С. 162.

2. Выпишите ключевые слова и словосочетания, характеризующие героев рассказа и выражающие авторскую позицию.

3. Какой мир противопоставлен миру героини?

4. Сделайте выводы, каковы главные мысли первой части произведения.

Примерный (краткий) вариант заполнения таблицы (по 1-й части рассказа)

Герой-рассказчик	«Все теплое, домашнее, хорошее и уютное вытащено на мороз»; «я умею быстро читать и не хочу читать медленно, по слогам, не хочу притворяться, что справляюсь с трудным текстом»
Государство	«Принудительно-фальшивое», «хождение строем», «школа, первая примерка тюрьмой», «в школе учат дурному и противоречивому», «поешь с отвращением, по государственной, холодной обязанности», «ангельский хор провокаторов», «пробегающим табуном хулиганов»
Главные мысли и открытия	Сама атмосфера в рассказе страшна. С самого начала понимаешь, что государство – фальшь, зло, неправда. Эта «неправда» строится по принципу антитезы: ангельский хор – песню исполняют провокаторы; надо помогать – списывать запрещают; «Надо мечтать!» – «Размечталась тут!» Семилетний ребенок противостоит этому государству, этой машине, даже хулиганы здесь бегают табунами, словно они не люди, а животные.

С самого начала мы воспринимаем мир глазами героя, который не желает жить в мире лжи и неправды. Государство в семье героини вызывает отвращение, потому что оно настоящее, фальшивое. С точки зрения синтаксиса первый абзац представляет собой «подборку» обобщенно-личных односоставных предложений, что усугубляет образ государства как безличной машины. Оно персонифицируется и в Валентине Тимофеевне, стучащей костяшками пальцев по столу, и в безымянном завуче, которая даже не человек, а слипшиеся комья с

подбитым сталью ртом, и в Ильиче, блестящем масляной краской.

Главной мыслью начала рассказа является то, что героиня живет в настоящем, домашнем, теплом, уютном мире, которому резко противопоставлен мир государства, тоже реальный, но не настоящий, потому что строится на насилии, неправде, лжи.

Из звуков можно выделить «дудение» в духовые инструменты, крик, песни про мертвых орлят и партизан, пение ангельского хора провокаторов, музыка и пение из громкоговорителей, смех подбитого сталью рта завуча. Этому официозному миру противопоставим мир ребенка, читающего не так, как другие, медленно, а быстро, не так, КАК ВСЕ.

Цветовая гамма мрачная: черная зима, красная мастика, багровые щеки завуча, коричневые, тоскливые стены школы, одежда форменная, школьная, чтобы она не отличалась от стен. Ключевыми цветами являются черный, коричневый и белый – цвет банта, с которым девочкам можно ходить в школу. Вонь чернильниц-непроливаек, запах мастики – отгаливающие запахи, которые усиливают отрицательное отношение к государству.

Анализ второй части рассказа (4-5 абзацы).

1. Какой предстает героиня-рассказчица?
2. Какие цвета, звуки, запахи присутствуют в прочитанном отрывке?
3. Выпишите ключевые слова и словосочетания, характеризующие героев рассказа.
4. Сделайте выводы, каковы главные мысли второй части рассказа.

Примерный (краткий) вариант заполнения таблицы (по 2-й части рассказа)

Герой-рассказчик	«Я бы хотела ходить за руку», «я должна держать», «меня спаривают», «что-то бунтует во мне», «я страдаю», «я не хочу», «стою в позорном ряду», «не слышу, не помню, не понимаю слов»
Государство	«Должны ходит парами», «потная лавка, усыпанная бородавками», «Государство давит фикусами в оконных проемах», «кто-то большой накатывается потной волной», «тащит, волочит, выкрикивает, хватает, отрывает, выталкивает», «растерзают в клочья»

Главные мысли и от-крытия	Атмосфера в рассказе все бо-лее и более накаляется. У ге-роини уже появляется собст-венное мнение: «Не хочу, не слышу», – но государство тоже изменилось – оно все больше звереет, становясь еще более безликим. К учи-телю и завучу добавляется Володя, с бородавками на руке, убийцы, плюющие же-ванной бумагой, террористы, забывшие дома учебники. Героиня, пришедшая по ма-миной оплошности в школу с красным бантом, теперь тоже является преступником.
---------------------------	---

Героиня рассказа несколько меняется, она уже хочет ходить парой за руку, как это делают все, но ей не оставляют права выбора – ходить только за руку с Володей, карликовым веснушчатый мальчиком, но никак не с девочкой Розой или со смуглым мальчиком Даниловым.

У героини уже появляются собственные чувства, она «хотела бы», что-то в ней «бунтует», она «страдает» – это уже не просто частица семьи, а семилетний ребенок, у которого есть свое собственное «Я».

Государство все более и более начинает напоминать зверя, он уже «давит», «накатывается», «тащит», «волочит». Обвинение, которое доходит до абсурда, изображается гротескно – убийцы, террористы, совершившие детские шалости, девочка с красной лентой – олицетворение женственности и разврата, по мнению Государства.

Цвет, в основном, красный – это цвет мастики, цвет ленты, заплетенной в косу героини, цвет лиц рассерженной толпы.

Звуки – это звуки озверевшей толпы. Крик, шум, через десятилетия героиня не может слышать и вспомнить, что ей кричит Государство.

Анализ третьей части рассказа (6-9 абзацы).

1. Какой предстает героиня-рассказчица?
2. Какие цвета, звуки, запахи присутствуют в прочитанном отрывке?
3. Какие «светлые стороны» появляются в рассказе?
4. Выпишите ключевые слова, словосочетания, характеризующие героев рассказа.
5. Сделайте выводы, каковы главные мысли третьей части рассказа.

Примерный (краткий) вариант заполнения таблицы (по 3-й части рассказа)

Герой-рассказчик	«Своих слов у меня еще нет», «я не понимаю», «откуда я знаю!»
Государство	«Они собирают», «краснолицые толстые надсмотрщики», «все должны быть как один», «Ильич, задыхающийся от гладиолусов».
Главные мысли и от-крытия	Это один из самых светлых эпизодов рассказа – появляется светлый образ отца, который занимается с девочкой. Но при этом государство продолжает давить на личность ребенка – он должен быть как все.

Героиня рассказа не меняется, но у нее появляются светлые воспоминания – образ отца, который показывает ей фокус с петлей Мёбиуса. С одной стороны, это светлое воспоминание, а с другой – та же петля Мёбиуса изображена на государственной открытке. К светлым воспоминаниям добавляются и грустные – ОНА НЕ ПОНИМАЕТ. От этого непонимания взрослого мира семилетний ребенок вынужден писать крупными буквами в открытке чужие слова, потому что своих пока не знает. Ребенок буквально загнан в угол страхом того, что она могла опять надеть красную ленту, милую домашнюю метку, за которой последует новое унижение.

Образ государства становится все более гротескным, теперь это не безликая звериная толпа, но еще и зараза, передающаяся от ученика к ученику, чтобы все были как один. Об этом говорят безликие краснолицые представители государства, к которым добавляется и ни в чем не виноватый мальчик Володя, бородавки которого переходят от одного ученика к другому.

В рассказе появляются уже новые цвета: белый (открытка, которую ребенок должен подписать чужими словами, под диктовку) и желтый, цвет мимозы, растения, который появляется только один раз в году.

Анализ четвертой части рассказа (10-13 абзацы).

1. Какой предстает героиня-рассказчица?
2. Какие цвета, звуки, запахи присутствуют в прочитанном отрывке?
3. Выпишите ключевые слова, словосочетания, характеризующие героев рассказа.

4. Сделайте выводы, каковы главные мысли четвертой части рассказа.

Примерный (краткий) вариант заполнения таблицы (по 4-й части рассказа)

Герой-рассказчик	«Я думаю без слов», «я беззвучно ей кричу вслед», «я заражу дом», «я не знаю», «подбираю ранец, потом подбираю себя», «решившись, я шагаю в кошачью тьму парадной»
Государство	«Страшную государственную карточку», «неправильные, лживые слова», «стальные, государственные зубы», «чумной билет»
Главные мысли и открытия	Герой-рассказчик все-таки подавлен Государством, он несет домой открытку, в которой лживые слова. Изображение государства остается все таким же фантастическим, гротесковым.

В финале рассказа мы впервые узнаем имя героини – *Таня*. Скорее всего, рассказ автобиографичен, хотя, может быть, и нет. Героиня оказывается проглочена государством, она не может противостоять «стае женщин», которые вынуждают ее отнести открытку с лживыми словами домой, маме. Маме, которая тоже останется зараженной бородавками, станет частью государственной системы, не будет выделяться.

В финале рассказа появляется пейзаж, в котором на уровне антитезы представлены черный цвет сугробов и темные тени, которые противопоставлены желтому цвету зари, сопровождающемуся желтым же южным запахом, запахом вечным, невыразимым, без слов.

Желтый цвет в конце концов становится густым, он «створаживается», поглощенный тьмой – героиня идет домой, неся «чумной билет» – государственную открытку, на которой изображена красная восьмерка со стальными зубами...

Выводы по уроку.

Учитель. На доске вывешено определение слова «государство», взятое из словаря С.И. Ожегова.

ГОСУДАРСТВО, –а, ср. **1.** Основная политическая организация общества, осуществляющая его управление, охрану его экономической

и социальной структуры. *Демократическое г. Власть, функции, законы государства. Бюджет государства. Во главе государства.*
2. Страна, находящаяся под управлением политической организации, осуществляющей охрану ее экономической и социальной структуры. *Европейские, азиатские, северо-американские, южно-американские, африканские государства.*

Государство в государстве – 1) маленькое самостоятельное государство внутри большого; 2) организация, существующая внутри другой, но полностью самостоятельная (книжн.).

прил. государственный, – ая, – ое. *Г. герб, гимн. Г. аппарат. Г. строй. Государственная граница. Государственная собственность. Государственная тайна* (сведения особой важности, не подлежащие оглашению и охраняемые государством). *Государственное право* (совокупность правовых норм, регламентирующих основы государственного и общественного строя). *Г. язык* (официальный язык государства).

♦ **Государственная машина** (книжн.) – вся система аппарата государственного управления.

Мы с вами познакомились с рассказом Т. Толстой «Женский день». Как вы думаете, в каком значении употребляется в этом рассказе слово «Государство»?

– Скорее всего, в значении «государственной машины», которая подавляет маленького семилетнего человека, у которого уже есть собственное «Я», но он пока еще не готов противостоять государству, он еще многого не знает.

Какова идея произведения?

– Идея произведения в том, чтобы показать суть тоталитарного режима, как он может раздавить маленького человека, лишенного права свободы и права выбора. Толстая в своем рассказе показывает, как духовный мир ребенка, в котором уже есть собственное, пусть несформировавшееся до конца, «Я» может быть подавлен государственной машиной.

Каким предстает государство в рассказе?

– Государство представлено как безликая машина, в которой нет ничего человеческого. Оно сравнивается с табуном, у него стальные зубы, оно заражает своих жителей, чтобы они не выделялись, были похожи друг на друга.

Стилистические особенности произведения.

Выявляются стилистические особенности произведения с помощью заполненной таблицы

в процессе беседы с учениками. По ходу беседы делаются записи в тетради:

1. Многоголосие. Внутренний голос ребенка и голос государственной машины.
2. Характеристика Государства через восприятие главной героини рассказа.
3. Метафоричность, гротескность изображения государства в рассказе.
4. Особенности синтаксиса.

Домашнее задание

1. Группа учащихся готовит сообщение «Исторические реалии в рассказе Т. Толстой «Женский день».

2. Для остальных. Составить словарную статью о творчестве Т. Толстой для биографического словаря «Современные русские писатели».

Литература

1. *Толстая Т.* Женский день: Сборник рассказов. – М.: Эксмо, Олимп, 2006.
2. Русская литература последних десятилетий. Конспекты уроков для учителя. 11 класс. Под редакцией В.Г. Маранцмана. – М.: Просвещение, 2007. – С. 162.
3. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка (люб. изд.).

Н.С. Бухтоярова

**УРОК-ДИСПУТ:
ФАНТАСТИЧЕСКАЯ АЛЛЕГОРИЯ В РОМАНЕ ВЕРКОРА «ЛЮДИ ИЛИ ЖИВОТНЫЕ»**

Работая над системой единого литературного образования, мы продумываем пути освоения лучших достижений современной зарубежной литературы. Проблемы, которые она поднимает, актуальны для всего человечества. Одной из таких проблем является фашизация человеческого сознания. В связи с ней представляется необходимым и современным изучение романов французского писателя Жана Брюллера, известного литературе под псевдонимом Веркор, взятым им в честь плато на юге Франции, где во время Второй мировой войны развернулись сражения между оккупантами и партизанами.

Диапазон изучения романа «Люди или животные?» на уроках может быть достаточно широким. Тема и идея его таковы, что урок может выполнять и пропедевтическую функцию в начале курса литературы в 9, 10, 11 классах, или может быть включен в систему уроков, посвященных литературе о Великой Отечественной войне. В филологических классах, изучающих специальный курс зарубежной литературы, этот урок включен в проблемно-тематический блок «Человек – Общество – Цивилизация».

В этой статье представлен один из вариантов урока, целями которого являются: а) развитие понятия об условно-аллегорическом в художественной литературе; б) предоставление учащимся попытки дать *определение человека* как такового, поскольку такого опре-

деления, по утверждению писателя, в науке нет; в) формирование гуманистического отношения к человеку, неприятия фашизации человеческого сознания.

Сообщаем во вступительном слове краткие сведения о писателе (родился в Париже в 1902 году, до Второй мировой войны был ультрапацифистом, оккупация полностью перевернула его, сделав активным участником Французского Сопротивления, яростным противником фашизма, на сегодняшний день он автор более десяти книг, десятков статей и выступлений, в 60-е годы XX века почетный председатель Национального комитета писателей, подписавший вместе с другими манифест против исключения А.И. Солженицына из Союза советских писателей; человек, о котором один из французских критиков сказал: «Если возможно было бы персонифицировать человеческое достоинство – это был бы Веркор»). Но главное, чем был обеспокоен Веркор на протяжении всей жизни и творчества, – опасностью возвращения фашизма, в какой бы форме это ни происходило. В 1972 году Веркор опубликовал свою декларацию «Гитлер выиграл войну». Он писал: «Гитлер проиграл войну на поле боя, но выиграл в душах, в сердцах людей». Так ли это, или Веркор преувеличивает опасность фашизации?

После постановки проблемы начинаем работу над текстом романа. В ходе ее мы должны решить две задачи:

– проследить, как через приемы фантастического автор предостерегает читателя от фашизации сознания;

– подойти к главной идее писателя, который полагает, что предотвратить в будущем фашизацию сознания можно, *только задумавшись о природе человека*, определив его отличие от животного.

Решая первую задачу, повторяем с учащимися уже знакомые им сведения о том, что фантастика, несмотря на свою неправдоподобность, опирается на впечатления действительности. Но она не только «разнообразит впечатление и экстенсивно увеличивает предмет» (Н.Г. Чернышевский), но и напрямую связана с идеалом, руководящим художником, опирается на идейные позиции автора. Чтобы понять это, обращаемся к фантастическим событиям романа, который начинается с установления факта убийства журналистом Дугласом Темплмором ребенка. Это показалось бы тривиально-банальным уголовным происшествием, если бы не некоторые необычные обстоятельства. Во-первых, доктору Фиггину, установившему факт убийства, позвонил сам убийца, во-вторых, убитый им ребенок оказался настолько необычным, что судебный процесс, следовавший по этому делу, захватил всю Англию и заставил присяжных отказаться от вынесения приговора. Присяжные никак не могли установить, кого убил Дуглас Темплмор, человека или животное (за убийство животного, как известно, не выносят смертного приговора). Спрашиваем у учащихся, как эти события соотносятся с проблемой фашизации человеческого сознания.

Ответ на этот вопрос содержится в повороте фантастического сюжета. Дело в том, что Дуглас Темплмор после ссоры с возлюбленной уехал в составе палеонтологической экспедиции в Новую Гвинею. 600 миль экспедиция шла по девственным лесам и в результате какой-то ошибки отклонилась на 80 миль в сторону. Когда экспедиция разбила лагерь на отдых, оказалось, что утром их забросали камнями, тщательно обработанными. Местность была скалистая, и когда они обнаружили обезьян, то были удивлены многому. Во-первых, обезьяны не живут среди скал. Во-вторых, обнаружилось, что эти обезьяны хоронят покойников, что несвойственно животным. В-третьих, они едят мясо, причем поджаривают его на костре. В-четвертых, они необычно выглядят. То есть, по существу это обезьяны, но «они производят несколько странное впечатление, особенно самки. Они меньше и изящнее самцов, у них хорошо развиты бедра, грудь совсем как у

женщин и не такие длинные руки». Наконец, они обладают характером. Среди них имеются бездельники, попрошайки и особи, которые ведут себя гордо, независимо. Члены экспедиции угощали их ветчиной, которая им особенно понравилась. Одних они приручили этим, даже заманили в загон, другие же отказались от лакомства, предпочитая сохранить свободу.

Экспедиция дала название этим существам – *ragantropus* – сокращенно тропи, т.е. нечто промежуточное между человеком и обезьяной.

Далее учащиеся вплотную подходят к теме фашизации, которая приняла в романе следующее выражение. Такие открытия невозможно спрятать. Узнав о существовании тропи, немедленно нашли деловые люди, которые сообразили, что тропи можно использовать как бесплатную рабочую силу в фермерстве. Причем они упирали на то, что тропи – это животные, а использование животных не считается эксплуатацией. Была уже разработана программа содержания и размножения тропи.

Здесь мы непременно должны вернуться к проблеме, поставленной в начале урока: прав ли Веркор, утверждая, что «Гитлер проиграл войну на поле боя, но выиграл в душах, сердцах людей»? Согласны ли с этим учащиеся? Насколько это утверждение актуально для нынешнего дня? Почему так живучи идеи расизма, фашизма, шовинизма? Какие сегодняшние события и факты, подтверждающие эту мысль, они могли бы назвать?

Учащимся хорошо известно о современном существовании различного вида фашиствующих группировок, в том числе и в нашей стране, об организациях скинхедов, движении неонацистов, наконец, о терроризме как одном из самых страшных проявлений превосходства одних над другими. Зададимся вопросом: а не найдем ли мы в тайниках своей души маленькие росточки, семена превосходства над другими: людьми, нациями, расами? Даже бытовое «понаехали тут» содержит этот элемент.

Снова обратимся к тексту романа, а именно к главе девятой, в заглавии которой прямо указано: «На сцену выступает расизм. Джулиус Дрекслер ставит под сомнение «видовое единство современных людей»... Люди ли негры?»

Сообщаем учащимся о том, что античеловеческие теории могут принимать очень сложные формы. В какую форму идея фашизации облечена в той журнальной статье, о которой идет речь в этой главе? В чем ее опасность?

Статья, о которой Дуглас Темплмор рассказывает своей возлюбленной Френсис, написана не каким-то несведущим в науке челове-

ком, а известным антропологом. И с точки зрения палеонтологии он прав. В частности, он пишет, что открытие PARANTHROPUS показывает, насколько несостоятельны все наши представления о тех биологических видах, которые мы до сих пор *неправильно* объединяли под этим общим именем. Относя тропи к виду homo, пишет он, мы тем самым признаем, что в этот вид можно включать и четвероруких индивидуумов (обезьян). Если же, наоборот, не признавать их принадлежность к виду homo, то по какому праву мы называем человеком кроманьонца, или, наконец, африканских пигмеев, цейлонских веддов или тасманцев, чья черепная коробка еще менее развита, чем у кроманьонца, а крайние коренные зубы все еще имеют пять бугорков, как у человекообразных обезьян. По мнению Дрекслера, появление на сцене тропи доказывает всю несостоятельность «наших упрощенных представлений о единстве человеческого вида». Единого человеческого вида не существует, утверждает Дрекслер, существует лишь большое семейство гоминид, своеобразная лестница оттенков, на верхней ступеньке которой находятся белые, то есть настоящие люди, а на самой нижней – тропи и шимпанзе. Вывод, к которому приходит Дрекслер, возмутителен. Он утверждает, что пора «установить последовательность промежуточных групп, *ошибочно* именующих себя человеческими. Где же, в таком случае, пройдет граница «промежуточных групп»? *Она пройдет там, где ее захотят провести сильные мира сего.* Представьте себе, что может произойти со всеми этническими меньшинствами, если такие идеи утвердятся в сознании людей. Снова возвращаемся к проблеме урока: прав ли Веркор, что Гитлер выиграл войну? После предположений учащихся говорим о том, что такие идеи очень живучи. В тексте главы девятой находим подтверждение этому. «Все газеты Южно-Африканского союза под броскими заголовками перепечатали статью Дрекслера. “Дурбан экспресс” поспешила поставить вопрос: “Люди ли негры?”»

Таким образом, путем логического рассуждения и анализа текста приходим к выводу, что в основе каждой античеловеческой теории лежит идея превосходства одних над другими и что фашизм – это не только то, что безжалостно давит на нас извне, но и то, что разъедает изнутри: равнодушие к чужой жизни и смерти, оправдание себя тем, что ты только выполняешь приказ и тому подобное. После войны Веркор пытается осмыслить не только причины зверств фашистов, но и ненависть, ими поро-

женную. «Вот что они сделали с нами», – называется одна из его статей.

Но Веркор не ограничивается этим выводом, так как это было бы слишком печально. Он яростный противник фашизма, в какой бы форме тот ни проявлялся. «И я понял: надо воевать, надо дать отпор... самой идеологии фашизма».

Мы подошли ко второй задаче урока, к главной идее писателя – предотвратить в будущем фашизацию сознания, *только задумавшись о природе человека.*

Делаем выводы, что фантастического в этой проблеме не так уж и много. Хищнические планы промышленников Англии и Австралии не могли возмутить гуманистов того времени. Все, кто видел тропи и общался с ними, успели полюбить этих милых существ. Их необходимо было защитить от хищников в человеческом обличье. Дуглас Темплмор с друзьями и возлюбленной решили доказать, что тропи – это не животные, а люди. Для этого несколько самок тропи искусственно оплодотворили семенем Дугласа, и у одной из них, под именем Дерри, родился тот малыш, которого и убил, введя ему несколько кубиков стрихнина, Дуглас. Но перед этим он окрестил младенца и зарегистрировал его в церкви, дав ему имя и пригласив свидетелей. За убийство ребенка его ждал смертный приговор.

Судья Артур Дрейпер и присяжные оказались в странной, неразрешимой ситуации. Аргументов, кого убил Дуглас, человека или животное, было поровну, и чаша весов никак не перевешивала. На чем основываться, определяя, кто тропи, люди или животные. Ведь «никто не оспаривает, что у любой негритянки с плоскогорья, хотя по своему интеллектуальному развитию она в сто раз ближе к шимпанзе, нежели к Эйнштейну, есть все-таки с Эйнштейном что-то общее, что отличает их обоих от шимпанзе... Но что?!»

Предложим этот вопрос учащимся. Что отличает человека от животного? Наводящие вопросы: анатомическое строение, разум, речь, абстрактное мышление, душа? Надо отметить, что учащимся не хватает аргументов, хотя попытка понимания должна быть сделана, потому что вопрос интересный и касающийся их лично. Делаем вывод, что здесь роль фантастики сходит на нет, решающее значение имеют научные факты. Однако главное слово принадлежит автору, который последовательно опровергает все гипотезы относительно отличия человека от животного.

1. Анатомическое строение. Из тысячи шестидесяти пяти отличительных признаков,

обнаруженных при сравнительном изучении анатомии человека и различных видов обезьян, как-то: величина черепной коробки, число шейных позвонков, число зубных бугорков и т.д. – две трети присущи как человеку, так и различным обезьянам, остальные же характерны для того, кого мы именуем *homo sapiens*. И если у индивидуума отсутствует хотя бы один из этих признаков, и не только один из таких специфических, как, например, количество нейронов серого вещества или строение самой нервной клетки, но и такие, как форма и строение зубов, соотношение грудной клетки и позвонка или даже их отростков, казалось бы, мы уже не вправе считать его человеком в полном смысле этого слова. Но, оказывается, что отсутствие некоторых признаков наблюдалось, во-первых, у неандертальца, которого мы уже называем человеком, но, что еще более важно, у современных народностей: веддов, пигмеев, австралийцев и бушменов.

2. Если взять за решающий аргумент отличия разум, то здесь надо принять во внимание некоторые действия животных, которые трудно не назвать разумными. Бобры строят плотины, меняют течение рек, превращают зловонные болота в города, более пригодные для жизни, чем Венеция. Муравьи заготавливают себе впрок грибы, разводят скот, у них есть свои кладбища. Эти примеры можно продолжить, или это могут сделать учащиеся.

3. Абстрактное мышление. Австралийский ученый Вольф, работая с обезьянами – шимпанзе, установил для них автоматический раздатчик изюма, работающий при помощи жетонов. Обезьяны очень скоро научились им пользоваться. Затем он установил автомат, выдающий жетоны. Обезьяны включили его и полученные жетоны сразу же опустили в первый. Немного погодя ученый выключил раздатчик изюма. Тогда обезьяны набрали себе жетонов и спрятали их в ожидании того часа, когда первый автомат снова заработает, словом, они как бы изобрели для себя деньги и даже узнали, что такое жадность. Другой профессор, Верлен, проводил опыты с макакой. Обезьяна низшая, заметьте это. Его макака прекрасно отличала живое от мертвого, зверя от растения, минерал от металла, дерево от ткани. Она ни разу не ошиблась, разбирая гвозди и спички, а также пух и кусочки ваты. Ученому Фернесу удалось научить молодого орангутанга произносить слово «папа», орангутанг называл так всех мужчин, но ни разу не назвал папой женщину. Количество примеров неограниченно.

4. И наконец, душа. Надо ли доказывать, что животные высказывают признаки души

иногда не менее, чем люди. Собака, умирающая на могиле хозяина. Лошадь, выносящая своего друга – седока из опасности. Имя этим примерам – легион. Те, кто работает на бойнях, утверждают, что животные, особенно лошади, чувствуют приближение смерти и плачут. Собака умеет выражать радость не теми мускульными движениями (смех), что человек, но жестом очевидным (виляние хвостом). Если душа – это главный показатель человека, то почему тогда есть люди, о которых говорят – это бездушный человек (бездушный, но все же человек).

В лабиринтах доказательств долго еще блуждали члены комиссии, призванной выработать *определение человека*, главное отличие его от животного. Согласно концепции Вернора, люди созданы, чтобы познать Бога, а животные не способны его познать. А как же тогда быть с неверующими? Были и парадоксальные заявления о том, что человек – единственное в мире существо, создавшее общество на основе гомосексуализма. Однако один из членов комиссии, фермер из Хемпшира, сообщил, что однополая любовь нередко встречается у уток, как среди самцов, так и среди самок. Один из членов комиссии заявил, что лишь одно имеет значение – следы исчезнувших цивилизаций, иными словами, искусство – вот что определяет человека от кроманьонца до нынешних дней. Но что же такое искусство?

На правильную мысль, как ни странно, натолкнула сэра Артура Дрейпера, возглавлявшего процесс, его жена, леди Дрейпер, которую он считал существом недалеким, ограниченным чисто женскими заботами. За обедом она спросила сэра Артура: а носят ли тропи амулеты? Мы знаем, что амулет – это предмет, с которым у человека связана вера во что-либо, т.е. в то, что может его от чего-то спасти, предохранить. Сэр Артур задумался, почему и когда появились у человека амулеты. По долгим размышлениям он приходит к очень важному выводу, который и сдвинул работу комиссии, привел к тому, что *определение человека было выработано*, было найдено главное отличие человека от животного. В чем же оно?

Сэр Артур пришел к заключению, что между мышлением неандертальского человека и мышлением человекообразной обезьяны разница была совсем невелика количественно, но она была огромной качественно: животное продолжало бездумно подчиняться природе, человек же вдруг начал ее вопрошать, а для того, чтобы спрашивать, необходимо наличие двоих: вопрошающего и того, к кому обращены вопросы. Представляя единое целое с природой, живот-

ное не может обращаться к ней с вопросами. Вот основное различие между человеком и животным: *животное составляет единое целое с природой, человек не составляет с ней единого целого. Для того, чтобы мог произойти этот переход от пассивной бессознательности к вопрошающему сознанию, необходим был раскол, разрыв, необходимо было вырваться из природы. Животное, вырвавшееся из природы, – вот что такое человек.* Можно теперь объяснить, почему животные не нуждаются в амулетах: им неведомо их собственное невежество. Но разве мог ум человека, вырвавшегося, выделившегося из природы, не погрузиться сразу же во мрак, не испытать ужаса? Он почувствовал себя одиноким, предоставленным себе, смертным, абсолютно невежественным – словом, единственным животным на земле, которое знает лишь то, что «ничего не знает», не знает даже то, что оно такое. Как же ему было не выдумать мифы о богах и духах, чтобы оградиться от своего невежества, идола и амулеты, чтобы оградиться от своей беспомощности.

Но тогда, если человек – разумный человек – и история человечества обязана этому отрыву, этому отделению от природы, то по какому принципу можно понять, что это отделение произошло? Вот какой ответ был составлен комиссией.

Статья I. Человека отличает от животного наличие религиозного духа.

Статья II. Основными признаками религиозного духа являются: Вера в бога, Наука, Искусство во всех своих проявлениях; фетишизм, тотемы и табу, магия, колдовство во всех своих проявлениях, ритуальное людоедство во всех его проявлениях.

Статья III. Всякое одушевленное существо, которое обладает хотя бы одним из признаков, перечисленных в статье II, признается членом человеческого общества.

Комиссия признала наличие религиозного духа у тропи, которое заключалось в поклонении огню (они ели только жареное мясо, а папуасы-каннибалы занимались тропоедством, причем ели только тех тропи, которые, в свою очередь, ели только жареное мясо, сыроедов они не трогали).

Для чего было нужно вырабатывать определение человека? Здесь опять вступает в свои права фантастика. Определение человека позволило защитить тропи.

Таким образом, писатель приводит нас к выводу, что борьба с фашизацией сознания необходима и возможна. Остроумные дебаты в парламенте, увлекательный сюжет, заставляющий следить за исходом спора и за необычным поведением тропи – все это делает роман почти уголовно-авантюрным. Но за сюжетной и стилизованной «легкостью» повествования, в его подтексте все тот же неизменно тревожащий Веркора вопрос: *С чего начинается человек и когда он перестает им быть?* «Я пишу, чтобы вселить дух беспокойства», – говорил Веркор. Думается, что эта цель им достигнута.

Сложное переплетение фантастического и реального дало возможность высветить одну из самых глобальных проблем человечества – идею превосходства одних над другими, заставило учащихся глубоко задуматься над этим и спросить себя: а в какой мере толерантен я к другим людям, нациям, народам, расам.

ПЕРЕЧИТЫВАЯ КЛАССИКУ

В.И. Тюпа

ЖЕНЩИНЫ И ПТИЦЫ В «МЕРТВЫХ ДУШАХ»

(АНАЛИЗ ФРАГМЕНТА)

Анализ фрагмента художественного целого не следует понимать упрощенно, как это нередко случается в школьной практике. Не следует отождествлять его с фрагментарным (выборочным) рассмотрением изучаемого произведения. Аналитическое исследование фрагмента отличается от монографического анализа текста в полном его объеме не только количественно, но и качественно.

Анализ фрагмента – это особый подход к тексту, обособанный эстетической природой художественной целостности. Он предполагает идентификацию части как неотъемлемого «органа» данного живого и уникального «организма». Подобно генетической идентификации в биологии, аналитика фрагмента литературного произведения представляет собой «изучение клеточки, сохраняющей все свойства целого» (Л.С. Выготский).

Обратимся к тексту «Мертвых душ» как органическому художественному целому и проанализируем в качестве внутренне цельного и завершенного фрагмента третью главу, повествующую о случайном, внеплановом посещении Чичиковым имения Коробочки. Мы избираем эту главу, руководствуясь тем соображением, что именно случающееся здесь уклонение от намеченного пути и губит чичиковскую «негоцию». Напомним, что крушение столь удачно складывавшегося предприятия происходит в равной степени как по причине неучтывающего по отношению к губернским дамам поведения Чичикова на балу, так и по причине простодушия глупой помещицы. Собственно говоря, в сделке с Коробочкой и коренится неудача всей авантюры романного героя.

Прежде всего, отметим симметричность глав третьей и девятой (третьей от конца), всецело посвященных женщинам и требующих самого внимательного отношения к женской стороне бытия в гоголевском произведении. Уже о Коробочке говорится обобщающе: *одна из тех матушек...* А в девятой главе да-

же образовались вдруг две противоположные партии: мужская и женская. Напомним, что в центральной для всей романной композиции главе шестой фигурирует Плюшкин, которого Чичиков *долго не мог распознать <...>: баба или мужик.*

Имени Коробочки – образ женского уклада жизни. Ни об одном проживающем здесь мужчине не упоминается. Зато третья глава разворачивает целую *лестницу* женских фигур: от *черноногой* крепостной девчонки и непроворной Фетиньи (таков, по Далю, смысл этого простонародного имени) – до самой хозяйки и упоминаемой при этом столичной аристократки. О глупой, но гостеприимной старухе повествователем сказано: *да полно, точно ли Коробочка стоит так низко на бесконечной лестнице человеческого совершенствования? Точно ли так велика пропасть, отделяющая ее от сестры ее, недосыгаемо огражденной стенами аристократического дома, способной блеснуть умом и высказать вытверженные мысли <...> не о том, что делается в ее доме и в ее поместьях, запутанных и расстроенных благодаря незнанью хозяйственного дела, а о том, какой политический переворот готовится во Франции.*

На недосыгаемую вершину этой (женской) *лестницы человеческого совершенствования* укажет впоследствии облик губернаторской дочери, наделенной лицом, *какое художник взял бы в образец для мадонны.*

Женское начало, сыгравшее роль непреодолимой преграды для чичиковского приобретения, в «Мертвых душах» метафорически совмещается с птичьим. В имении Коробочки *индейкам и курам не было числа*; сойки и воробьи здесь носились *целыми косвенными тучами*. В третьей главе упоминаются еще и *петух, орел, куропатка, ворона*. Птицы же изображены и на картинах, которыми увешано жилище Коробочки. Впрочем, поутру Чичиков разглядел, что *на картинах не всё были птицы: между ними висел портрет Кутузова*. Однако эта уступительная конструкция (вводящая патриотический мотив и предвещающая неожиданное отождествление чиновниками Чичикова с Наполеоном), только

Валерий Игоревич Тюпа — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретической и исторической поэтики Российского государственного гуманитарного университета (г. Москва).

усиливает эффект своеобразного птичьего царства, где служанка, взбивая перину, *пустила целый потоп перьев по всей комнате*. Не случайно хозяйка имения была столь заинтересована в продаже Чичикову не душ, а *перьев*, что ему пришлось пообещать впоследствии скупить и ее перья.

В девятой главе, где организуется против Чичикова заговор губернских дам, оскорбленных его невниманием и явным предпочтением, оказанным юной дочери губернатора, в свою очередь упоминаются *попугай, птички голоса, слова, как ястребы*. Здесь мы читаем, как дама *вспорхнула*, как она, сняв верхнюю одежду, *оказалась в длинных хвостах*, как хозяйка *запахнула ей за спину подушку* (естественно, набитую теми же перьями) и т.д. В разговоре дам также то и дело звучат птичьи мотивы: *...фон голубой* (небо? – В.Т.) *и через полосу всё глазки и лапки, глазки и лапки, глазки и лапки; вообразите, лифчики пошли еще длиннее, впереди мыском, а передняя косточка совсем выходит из границ (передняя косточка, образующая мысок, легко воспринимается как киль – характерная принадлежность птичьего скелета).*

Наконец, принадлежащий губернаторской дочери *очаровательно кругливишийся овал лица* знаменательно сравнивается со *свеженьким яичком*, когда оно *держится против света в смуглых руках испытующей его ключницы и пропускает сквозь себя лучи сияющего солнца*. По рассуждению Чичикова, из этого «яичка» *может быть чудо, а может выйти и дрянь*.

Такого рода рассуждение весьма знаменательно, ибо женское начало оказывается в прозаической поэме Гоголя обостренно поляризованным. Оно одновременно и консервативно (дело, по мысли Коробочки, *как будто выгодно, да только уж слишком новое и необычное*), и поглощено погоней за новизной (губернские дамы одержимы жаждой *наблюдности моды в самых последних мелочах*). Оно и губительное (в частности, для чичиковского хитроумного замысла), и производящее (что акцентировано в сцене угощения Чичикова Коробочкой). Оно выступает, с одной стороны, по-куриному глупым и приземленным, целиком *переселившимся в хозяйственную жизнь* (Коробочка), увязающим в *почве* (черноногая от налипшей грязи крепостная девчонка). С другой стороны, женское начало предстает и по-птичьи окрыленным, воздушным, устремленным к *небу* (слушательница романтической любовной истории *вся обратилась в слух* <...> *и, несмотря на то что была отчасти тяжеловата, сделалась вдруг тонее, стала похожа*

на легкий пух, который вот так и полетит на воздух от дуновенья).

Две встречи с такого рода ценностно поляризованным началом (в обликах Коробочки и юной блондинки) и возносят Чичикова, и низводят его, и губят, и возрождают.

Вглядимся в противостояние Чичикова и Коробочки (мужского и женского), составляющее содержание третьей главы. Это столкновение приобретателя мертвых – с кормящим, животворящим началом. Рассуждая о предлагаемом помещицей меде Чичиков говорит: *Вы собирали его <...> с заботами, со старанием, хлопотами; <...> кормили их* (пчел – В.Т.) *в погребце целую зиму; а мертвые души дело не от мира сего*. Коробочка же при всей ее несообразительности (*нешто хочешь ты их откапывать из земли?*) принадлежит «сему» миру живых: *никогда еще не случилось продавать мне покойников. Живых-то я уступала. Да ведь меня одно только и останавливает, что ведь они уже мертвые*. Имея в виду конечную неудачу, к какой приведет Чичикова эта торговля, можно констатировать, что она являет собой поражение смертоносного начала от простой, почти животной, но созидательной жизни.

В гоголевском мире и в гоголевском человеке происходит извечная борьба доброго и злого начал, питающая сатирическую поляризованность гоголевского смеха. *Бог и черт* здесь – координаты ориентации личности в этом биполярном строе жизни. Становясь приобретателем душ, что входит в компетенцию дьявола, Чичиков оказывается едва ли не самим чертом или его посланником. Именно в таком свете интерпретируется его приезд к Коробочке романтически настроенными дамами: *Вдруг в глухую полночь, когда все уже спало в доме, раздается в ворота стук, ужаснейший, какой только можно себе представить; кричат: «Отворите, отворите, не то будут выломаны ворота!» <...> Появляется вооруженный с ног до головы <...> и требует: «Продайте, говорит, все души, которые умерли» <...> «Нет, говорит, они не мертвые, это мое, говорит, дело знать, мертвые ли они, или нет...»*

Сама Коробочка мыслит в том же направлении, ориентируясь на позитивный полюс миропорядка, но сомневаясь в принадлежности к нему незваного гостя: *В какое это время вас Бог принес; Какое-то время послал Бог: гром такой – у меня всю ночь горела свеча перед образом; Да у тебя, как у Борова (нечистое, бесовское животное – В.Т.), вся спина и*

бок в грязи; Приехал же Бог знает откуда, да еще и в ночное время.

Селифан тоже полагает, что время их приезда к Коробочке – *нехорошее время*. Однако Чичиков на это отвечает: *Молчи, дурак*, – что может содержать в себе намек на особую, inferнальную миссию приобретателя мертвых душ. Недаром Чичиков говорит Коробочке: *Ну, да не о живых дело; Бог с ними. Я спрашиваю мертвых.*

Наконец, именно с помощью черта Чичиков и добывается от Коробочки согласия на сделку. Он *хватил в сердцах стулом об пол и посулил ей черта.*

Черта помещица испугалась необыкновенно.

Ох, не припоминай его, Бог с ним! – вскрикнула она, вся побледнев. – Еще третьего дня всю ночь мне снился окаянный. Вздумала было на ночь загадать на картах после молитвы, да, видно, в наказание-то Бог и наслал его.

Насланным в наказание в этой ситуации оказывается никто иной, как сам Чичиков. Эта бесовская аллюзия усиливается характерным для inferнальной темы словечком *проделки*: *Пирог сам по себе был вкусен, а после <...> проделок со старухой показался еще вкуснее.*

Однако не будем забывать, что Чичиков оказался у Коробочки все же не по своей воле (*с дороги сбились*). Виновником данного происшествия является *чубарый конь*, который был *сильно лукав* (лукавый – широко распространенный в просторечии того времени эвфемизм черта). Впрочем, даже этот служебный персонаж в сатирическом контексте целого полярно дублируется (лукавый конь запряжен с *правой стороны*, а не с бесовской левой), не позволяя однозначно квалифицировать себя как «вредителя» или «помощника». Ведь разрушение корыстного проекта главного героя является первым шагом на пути его духовного преображения (сюжетная неудача первого тома – залог нравственного торжества преображенной души героя в предполагаемом повествователем томе третьем).

Селифан не случайно обзывает чубарого коня *Бонапартом*, тем самым связывая его с Чичиковым, абсурдно принимаемым перепуганными чиновниками за переодетого Наполеона. Когда в последней главе Селифан в очередной раз пожалуется на *подлеца*, который *только помеха* (...самый лукавый конь; такого коня нигде...), Чичиков оборвет его фразой: – *Дурак! Когда захочу продать, так продам*, – словно выдавая свою скрытую заинтересованность именно в *самом лукавом коне*. Поэтому

угрожающая проповедь Селифана, обращенная к чубарому в начале третьей главы, до известной степени адресована (автором, а не героем) и Чичикову: *Хитри, хитри! Вот я тебя перехитрю! <...> Ты думаешь, что скроешь свое поведение. Нет, ты живи по правде, коли хочешь, чтобы тебе оказывали почтение.* Однако Чичиков, погруженный телом и душой в свои *сметы*, не вслушивается в эти *весьма дельные замечания*.

Фигура Чичикова принципиально биполярна: она столь же причастна дьявольской инстанции жизни, сколь и противопоставлена ей, свидетельствуя о *мудрости небес*. Неудача чичиковского плутовства – это не его личное поражение, это поражение смертоносного начала в нем самом, чья душа, кажется поначалу, поистине мертва. Аллегорией такой души выглядит *шкатулка* (т.е. *коробочка!*) Чичикова, рассматриваемая нами в третьей главе. Ее *внутреннее расположение* – с *мельницей в самой середине*, с *закоулками*, с *визитными, похоронными, театральными и другими билетами* – содержит в глубине своей *маленький потаенный ящик для денег* – и более ничего.

Истинная причина сюжетной неудачи героя – как раз пробуждение неразличимого поначалу духовного состава его души при встрече с живым олицетворением образа мадонны: *Нельзя сказать наверно, точно ли пробудилось в нашем герое чувство любви, – даже сомнительно, чтобы господя такого рода <...> способны были к любви; но при всем том здесь было что-то такое странное, что-то в таком роде, чего он сам не мог себе объяснить: ему показалось, как сам он потом сознавался, что весь бал, со всем своим говором и шумом, стал на несколько минут как будто где-то вдали; <...> она только одна белела и выходила прозрачною и светлою из мутной и непрозрачной толпы.*

Происшедшее с Чичиковым у Коробочки даст о себе знать тем, что ее приезд в губернский город и разглашение тайны загадочной сделки довершит падение героя в глазах дам – падение, которое глазам читателя представлено неожиданным духовным взлетом его вдруг оживающей души. Вглядимся же, следуя призыву повествователя *устремить глубокий взор*, в самую сердцевину незначительного, как могло показаться, и забавного происшествия у Коробочки.

Сюжетная организация третьей главы насчитывает 13 эпизодов. Центральный (седьмой) эпизод представляет собой картину отхода Чичикова ко сну. Приведем его целиком:

Оставшись один, он не без удовольствия взглянул на свою постель, которая была почти до потолка. Фетинья, как видно, была мастерица взбивать перины. Когда, подставивши стул, вскарабкался он на постель, она опустилась под ним почти до самого пола, и перья, вытесненные им из пределов, разлетелись во все углы комнаты. Погасив свечу, он накрылся ситцевым одеялом и, свернувшись под ним кренделем, заснул в ту же минуту.

Гиперболическая пышность перьевой постели (своего рода квинтэссенция птичьего царства Коробочки) очевидным образом создает минимизированную модель общего сюжета «Мертвых душ»: символизирует вознесение и падение центрального персонажа в глазах окружающих. Знаменательность этого биполярного символического образа предуготовливается своеобразной увертюрой к третьей главе, где повествователь рассуждает о головах лающих псов, сравниваемых с хористами: *все, что ни есть, порывается кверху, закидывая голову, а он один <...> присев и опустившись почти до земли...*

Не менее знаменательно для соотнесения данного фрагмента с полным художественным целым пробуждение Чичикова в следующем (восьмом) эпизоде главы: *Солнце сквозь окно блистало ему прямо в глаза, и мухи, которые вчера спали спокойно на стенах и на потолке, все обратились к нему: одна села ему на губу, другая на ухо, третья норвила как бы усесться на самый глаз, ту же, которая имела неосторожность подсесть близко к ноздрю, он потянул впросонках в самый нос, что заставило его крепко чихнуть, – обстоятельство бывшее причиною его пробуждения.*

Разлетевшиеся во тьме перья словно обернулись при свете солнца слетевшимися мухами. Первые как своей невесомостью, так и птичьим сознанием Коробочки прочно увязываются с душами: по словам помещицы, мертвых *купил-де за пятнадцать рублей, и птичьих перья тоже покупает*. Вторые – акцентировано телесны: мухи и питаются телом человеческим, и сами служат пищей для птиц (на что намекает неуместное попадание одного из насекомых в ноздрю гостя птичьего царства). Эта игра с окказиональными микробытами душ и бездушных тел исполнена художественного смысла, поскольку разыгрывается вокруг тела самого Чичикова.

Мухи слетаются к этому телу так, как если бы оно было уже мертвым. С другой стороны, поза, в которой Чичиков засыпает в глубине перьевой постели, – *кренделем* – является утробной позой младенца накануне рождения. На мифотектоническом уровне текста ночной визит к Коробочке предстает прозрачной аллюзией *инициации* – символической смерти и символического воскресения в новом качестве.

Явленные в сюжетном эпицентре главы поляризованные единства верха и низа, вознесения и падения, рождения и смерти, мертво парящих, невесомых, как души, перьев и именно телесных живых мух представляют собой вариации конструктивного принципа художественной целостности всего произведения. А возможность радикального преобразования концептуально значима для «Мертвых душ» и прямо постулируется повествователем в другом месте текста: *...на свете дивно устроено: веселое мигом обратится в печальное, если только долго застоишься перед ним <...> Среди недумаящих, веселых, беспечных минут сама собою вдруг пронесется иная чудная струя: еще смех не успел совершенно бежать с лица, а уже стал другим среди тех же людей, и уже другим светом осветилось лицо...*

Кентавр женского и птичьего в «Мертвых душах» разворачивает перед нами образ повседневной земной жизни (*Позволено ли нам, бедным жителям земли, – говорят о себе дамы – и смехотворно суетной (– Да, поздравляю вас: оборок более не носят. – Как не носят?), и никчемной (чепец самой хозяйки, одетый на огородное чучело, делает их отчасти эквивалентными)*), но в то же время озаренной горным смыслом бытия. Женское начало не только наделено ликом мадонны, препятствующим Чичикову довести свою аферу до победного конца. Оно оборачивается, в конечном счете, финальным образом самой Руси – материнской (рождающей, кормящей и хоронящей) *земли* и одновременно *птицы тройки*, у которой *только небо над головою*; тройки, которая *не железным схвачена винтом* (мертвое), а слажена расторопным русским мужиком *наскоро живьем с одним топором да долотом*; Руси, которая, сказав, *черт побери всё*, тем не менее, *мчится вся вдохновенная Богом*.

Как видим, в «коробочке» текста третьей главы гоголевской Поэмы покоится своего рода ключ к сатирической биполярности ее смысловой целостности.

И.А. Семухина

**«ЕСТЬ ... ЕСТЬ У МЕНЯ ДРУГИЕ СЛОВА, ТОЛЬКО Я ИХ НЕ ВЫСКАЖУ...»:
РОМАННОЕ РАЗНОРЕЧИЕ «ОТЦОВ И ДЕТЕЙ»**

Характерной особенностью реалистической литературы стала «множественность субъектных призм, через которые преломляется понимание и изображение действительности»¹. Ситуация еще более усложняется в реалистическом романе, поскольку основа романной стилистики, по известному мнению М.М.Бахтина, заключена в «особых связях и соотношениях между высказываниями и языками», а именно – в диалогизации романной темы, в ее движении по языкам и речам. Эта стилистическая специфика романа обусловлена «всегда в той или иной степени» диалогизированными связями и соотношениями в многообразии социальных голосов². Слово в романе вступает в диалогическое взаимодействие с «чужим» словом. Поэтому в качестве специфической особенности романного жанра М.М.Бахтин утверждал «разноголосицу» и «разноречие», организованные в романе в стройную художественную систему.

Все романы И.С.Тургенева, в отличие от опыта писателя в жанре повести, написаны в объективированной, безличной форме. В данной повествовательной манере проникновение романного разноречия становится возможным за счет включения в авторскую речь речи героев, в том числе в виде вкрапления чужого слова. М.М.Бахтин заметил, что кажущийся чистым и единым язык и стиль тургеневских романов «очень далек от поэтического абсолютизма», поскольку «этот язык вовлечен, втянут в борьбу точек зрения, оценок и акцентов, вносимых в него героями», в нем «рассеяны слова, словечки, выражения... зараженные чужими интенциями, с которыми автор не солидаризуется до конца»³. Поскольку исследователь приводит примеры «рассеянного разноречия» у Тургенева, мы не будем заострять на этом нашего внимания и сосредоточимся на других формах.

¹ Виноградов В.В. Избранные труды. Язык и стиль русских писателей. – М.: Наука, 1990. – С. 212.

² Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худож. лит., 1975. – С. 76.

³ Там же. С. 129.

Ирина Александровна Семухина — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург).

Субъектная многоплановость, множественность точек зрения складывается из точек зрения повествователя, персонажей, а также разного рода коллективных точек зрения (общественное мнение, слухи и др.). По наблюдению С.Е.Шаталова, в «систему перекрестных оценок» И.С.Тургенев вовлекает уже героев своих повестей: Герасима в «Муму» (образ героя предстает в свете точек зрения барыни, Гаврилы, Татьяны, Капитона, приживалок, Ерошки и др.), Акима в «Постоялом дворе» (отношение Наума, Дуняши, Петровича, Лизаветы Прохоровны, Кирилловны, Ефрема и общего мнения). Эти оценки, несомненно, обогащают авторское описание героя, но, по справедливому замечанию исследователя, «не отличаются глубиной» и лежат в сфере бытовых коллизий⁴.

Жанр романа дал возможность Тургеневу в полной мере использовать потенциал субъектной многоплановости. Благодаря множественности оценок, даваемых разного рода субъектами, писатель организует скрытый диалог вокруг героя. Последовательно, от романа к роману, писатель вовлекает в этот диалог все большее число голосов, все более обостряя полярность точек зрения вокруг героев, с которыми связывалось решение важнейших социально-исторических и нравственно-психологических проблем. В «Рудине» романист еще зачастую дает свои определения главному герою и оформляет отношение к нему окружающих авторским словом, лишь дополняя оценками персонажей, самыми значительными из которых являются акценты Лежнева. А уже в «Отцах и детях», напротив, разноголосица полярных точек зрения вокруг главного героя лишь дополняется отдельными авторскими штрихами.

Как организует Тургенев скрытую полемику вокруг героя «Отцов и детей»?

Скрытый диалог может быть представлен в одном куске текста. Именно так в преддверие кульминационного спора романа автор дает систему сложившихся точек зрения на Базарова: «...Павел Петрович всеми силами души своей возненавидел Базарова: он считал его гордецом, нахалом, циником, плебеєм; он подозревал, что Базаров... едва ли не презирает

⁴ Шаталов С.Е. Художественный мир И.С.Тургенева. – М.: Наука, 1979. – С. 146.

его – его, Павла Кирсанова! Николай Петрович побаивался молодого «нигилиста»... Слуги... чувствовали, что он все-таки свой брат, *не барин*. ...дворовые мальчишки бегали за «дохтуром», как собачонки. Один старик Прокофьич не любил его... называл его «живодером» и «процельгой» и уверял, что он со своими бакенбардами настоящая *свинья в кусте*⁵. Таким образом, в восприятии читателя личность Базарова отражена во множестве сознаний, представленных в виде вкраплений «чужих» слов. Причем эти слова принадлежат не только активно говорящим персонажам, но даже эпизодическим лицам, не принимающим самостоятельного участия в действии. Важно, что автор лишает эту разногласию своего комментария, сознательно не обнаруживая своей точки зрения. По этой же причине фигура Базарова лишена у Тургенева какой бы то ни было предистории, определяющей героя, поскольку отношение писателя к базаровскому типу было сложным и противоречивым.

Еще чаще многочисленные оценки представлены автором не в одном локализованном фрагменте текста, а рассыпанными по всему роману. И здесь следует обратить внимание на излюбленный Тургеневым-романистом прием косвенной характеристики героя (вне его присутствия), реализующийся в речевых диалогах персонажей. Система косвенных оценок создает атмосферу острой полемичности вокруг фигуры героя, углубляет, проблематизирует первоначальное представление о нем. Этот прием направлен на создание как центральных, так и второстепенных персонажей.

Стремясь максимально обострить дискуссию вокруг фигуры того или иного персонажа, автор сталкивает в диалогических сценах полярные точки зрения в виде лаконичных определений. Такое сцепление оценок мы видим, например, в разговоре Базарова и Аркадия об «отцах»:

«– А чудаковат у тебя дядя... щегольство какое в деревне... Аркадий Николаевич, ведь это смешно?

– Пожалуй, только он, право, хороший человек.

– Архаическое явление! А отец у тебя славный малый. Стихи он напрасно читает и в хозяйстве вряд ли смыслит, но он добряк» [7, 20].

Или в размежевании точек зрения Аркадия и «отцов» на базаровский нигилизм:

«– Нигилист, – проговорил Николай Петрович. – Это от латинского *nihil, ничего* [курсив

⁵ Тургенев И.С. Полн. собр. соч. и писем: В 30 т. – М.: Наука, 1983. – Т. 7. – С. 44. Далее ссылки на это издание даются в тексте с указанием тома и страницы.

автора. – И. С.], сколько я могу судить; стало быть, это слово означает человека, который... который ничего не признает?

– Скажи: который ничего не уважает, – подхватил Павел Петрович...

– Который ко всему относится с критической точки зрения, – заметил Аркадий» [7, 25].

Или в противопоставлении мнений «отцов» о неожиданном госте:

«– ...Ненавижу я этого лекаришку; по моему, он просто шарлатан...

– Нет, брат, ты этого не говори: Базаров умен и знающ.

– И самолюбие какое противное, – перебил опять Павел Петрович.

– Да, – заметил Николай Петрович, – он самолюбив. Но без этого, видно, нельзя...» [7, 45].

Таким образом, изображение и понимание личностей главных героев преломляется через несколько субъектных призм, благодаря чему вырисовываются сложные, многогранные образы. При этом Базарову даются лишь краткие полярные оценки, что обусловлено установкой писателя на максимальное самораскрытие героя.

Установка на самораскрытие героя объясняет и активное использование Тургеневым формы диалога. Именно насыщенность тургеневского романа диалогами «в чистом виде» стала основным аргументом А.В.Чичерина в доказательстве диалогичности стиля писателя: «...Весь стиль Тургенева диалогичен». Вслед за М.М.Бахтиным исследователь называет композиционный диалог «главным инструментом в оркестровке тургеневского романа»⁶. Безусловно, форме речевого диалога (в большей степени полемического) как доминанте романного повествования не раз уделяли внимание тургеневеды, подчеркивая его сюжетобразующую и характерологическую роль⁷. Не повторяя уже сказанного исследователями, обратимся к тем особенностям структуры тургеневского композиционно-речевого диалога, которые остались не замеченными до сих пор.

Диалог как обмен репликами может быть передан не только прямой речью, структурно

⁶ Чичерин А.В. Ритм образа: Стилистические проблемы. – Изд. 2-е, расшир. – М.: Сов. писатель, 1980. – С. 45-46.

⁷ См. об этом: Цейтлин А.Г. Мастерство И.С.Тургенева-романиста. – М.: Сов. писатель, 1958; Самочатова О.Я. Некоторые особенности языка и стиля Тургенева-романиста // Самочатова О.Я. Из опыта постановки спецкурса по творчеству И.С.Тургенева в пединституте. – Брянск, 1961; Курляндская Г.Б. Художественный метод И.С.Тургенева-романиста. – Тула: Приок. кн. изд-во, 1972; Пустовойт П.Г. И.С.Тургенев – художник слова. – М.: МГУ, 1987; Сарбаи Л.Н. Изучение поэтики романов И.С.Тургенева 50-60-х годов. – Чебоксары: Чуваш. гос. ун-т, 1988. и др.

отграниченной от авторского повествования, но зачастую представлен косвенной и несобственно-прямой, а также смешанными формами. Мы рассмотрим именно «звучащие» диалоги, поскольку в них наиболее зримо явлено диалогическое взаимодействие разных субъектных сфер тургеневского романа.

В «Отцах и детях», где конфликт развивается в нескольких параллельных плоскостях, мы сталкиваемся с разными видами композиционно-речевого диалога. Диалоги-споры главных антагонистов Базарова и П.П. Кирсанова представляют собой столкновение двух монологичных сознаний, а потому их нельзя считать сущностными диалогами, это лишь «замаскированные под диалог монологи» (М. Бубер), где субъекты не стремятся проникнуть в мир другого идеологического и личностного сознания. Автор максимально обостряет идеологические споры героев, возникновение и развитие которых неотъемлемо от их личностной неприязни. Возрастание диалогического (в значении «полемиического») напряжения в этих сценах достигается Тургеневым при помощи обострения контрастов – контраста идейного содержания высказываний, контраста авторских ремарок (спокойствие, «флегматичность» Базарова и нарастающее «раздражение» Павла Петровича), соответствующего характера риторики реплик героев⁸.

Искусство тургеневского диалога-спора выразилось и в особенностях его структуры, а именно – в характере обоюдоострого сцепления реплик, максимально нашедшем свое выражение в приеме, метко названном Л. Боровым «крючок-петелька»⁹. Очевидно, что Базаров нанизывает «петельки» на «крючки» оппонента и забрасывает свои «крючки» гораздо удачнее, нежели П.П. Кирсанов. Вот только некоторые примеры: «...Я живу в деревне, в глуши, но я не роняю себя, я уважаю в себе человека» – «Позвольте, Павел Петрович... вы вот уважаете себя и сидите сложа руки...» [7, 48]; «...Ваши слова выводят меня из неизвестности...» – «Из нерешимости, вы хотите сказать» [7, 140]; «Соблаговолите выбрать» – «Соблаговолью» [7, 144].

Повсеместные победы главного героя в словесных боях порождают великий соблазн полагать, что автор на стороне демократа Базарова (что мы не раз и наблюдали в критике и литературоведении). Одно из таких утверждений принадлежит О.Н. Осмоловскому: «Диалог

неотразимо утверждает правду Базарова и развенчивает отчужденные от общественных потребностей «принципы» Павла Петровича». Но ведь на самом деле выявление позиции автора в диалогических сценах «Отцов и детей» затруднено тем, что он выступает с позиции наблюдателя и не дает никаких прямых оценок и комментариев. Диалог Тургенева утверждает силу, объективность победы нового поколения, нового времени, а не истинность правды Базарова, и тем более не являет согласие с ним автора.

Позволим себе не согласиться с О.Н. Осмоловским и в оценке характера базаровского слова в идеологической полемике X главы романа: наряду с верным обозначением «одноплановости» структуры спора исследователь пишет о «неоднозначном», «двуплановом» характере диалогического слова главного героя¹⁰. На наш взгляд, высказывания Базарова в рассматриваемой диалогической сцене пока еще не обладают какой бы то ни было смысловой избыточностью.

Нарушение одноплановости слова Базарова является следствием разрушения его цельности: столкновение с такими бытийными категориями, как «любовь», «смерть» размыкает сознание героя, меняет его взгляд на мир и человека. Этот процесс можно проследить в речевых диалогах Базарова с Аркадием и Одинцовой. Если диалоги-столкновения нигилиста с Павлом Петровичем стали только средством раскрытия характеров и сложившихся мировоззрений, двигателем внешнего конфликта, то диалоги Базарова с Аркадием и Одинцовой выявляют процесс обострения внутренних противоречий главного героя, открытие себя «другого» не только для окружающих, но и для себя самого.

Диалоги Базарова с Аркадием, оставшиеся без серьезного внимания литературоведов, отражают важную линию в развитии конфликта. В отличие от изначально возникшего и активно нарастающего непонимания нигилиста и либерала, на мгновение сменившегося «неприятным» для обоих пониманием (сцена дуэли), изначально, казалось бы, понимание молодых людей, «говорение» (мышление) в унисон постепенно сменяется разъединением.

Начальное совпадение субъектно-оценочной сферы Аркадия с Базаровым довольно искусно представлено Тургеневым в первых диалогах с «отцами», где молодой Кирсанов является буквально эхом своего приятеля: устами

⁸ См. об этом подробнее: Семухина И.А. «Отцы и дети» И.С. Тургенева: попытка современной интерпретации // Филологический класс. – 2001. – № 6. – С. 32-35.

⁹ Боровой Л. Диалог, или «Размена чувств и мыслей». – М.: Сов. писатель, 1969. – С. 102-103.

¹⁰ Осмоловский О.Н. О сценах драматического действия в романах Тургенева и Достоевского («Отцы и дети» и «Преступление и наказание») // Четвертый межвуз. турген. сб-к. – Т. 17 (110). – Орел: Курск. гос. пед. ин-т, 1975. – С. 154, 156.

Аркадия толкуется смысл слова «нигилист», без авторских ремарок практически невозможно идентифицировать его реплики в споре Х главы, сливающиеся с базаровскими («мы не признаем авторитетов», «мы ломаем, потому что мы сила» и т.п.).

Но в дальнейшем субъектные планы Базарова и Аркадия расходятся все дальше и дальше. Отмечаемое автором пространственное «постоянное разъединение наших приятелей» сменяется внутренним разобщением – «... отношения между ними стали меняться», Базаров «как будто избегал, как будто стыдился» своего друга [7, 86-87]. Последующие диалоги героев неразрывно связывают два процесса – с одной стороны, выявляют трагическое противоречие базаровской натуры, а с другой – выявляют отчуждение героев. Отчуждение Аркадия, его «скрытность», знаменуется появлением внутренней реплики героя, диалогически обращенной и к себе, и к Базарову. Совершенно замечательным в этом смысле становится пример диалога XIX главы:

«– Ты, брат, глуп еще, я вижу. Ситниковы нам необходимы. Мне, пойми ты это, мне нужны подобные олухи. Не богам же, в самом деле, горшки обжигать!..»

“Эге, ге!.. – подумал про себя Аркадий, и тут только открылась ему на миг вся бездонная пропасть базаровского самолюбия. – *Мы*, стало быть, с тобой боги? то есть – *ты* бог, а олух уж не я ли?”

– Да, – повторил угрюмо Базаров, – ты еще глуп» [7, 102].

Чем интересен этот диалог?

Во-первых, пронизательно уловленная Аркадием субъектная смена базаровского *нам* на *мне* обнаружила для него ту «бездонную пропасть», которая разделяла в их, казалось бы, едином *мы* действительные *я* и *ты*.

Во-вторых, внутренняя реплика молодого Кирсанова оказывается структурно значимой не только для того диалога, который он ведет в своем сознании с приятелем, но и для диалогического движения всего фрагмента, представленного читателю: последнее утверждение Базарова («Да... ты еще глуп») – не просто повторение начальной реплики, а диалогическая сцепка с репликой-мыслью Аркадия, который для него действительно «олух».

В напряженно нарастающем дальнейшем разъединении каждый из «приятелей» акцентирует отчуждаемость *другого*, но не себя: «...Я надеюсь, что ты не думаешь расстаться со мной. – ...Мне сдается, что *ты* уже расстался со мною» [курсив автора] [7, 160]. Окончательное размежевание героев обозначается самим

Базаровым, определяющим их ставшие глубоко различными «я» в разные сферы «мы»: «Мы прощаемся навсегда... *Ваш* брат дворянин... *Вы*, например, не деретесь... а *мы* драться хотим. ...*Наша* пыль... *наша* грязь... да ты и не дорос до *нас*...» [7, 169].

Динамика отчуждения героев сопровождается главным процессом – обострением внутренних противоречий Базарова. Диалогическая сцена XXI главы вскрывает массу неразрешенных в Базарове вопросов, но выраженных отдельными штрихами – недомолвками, переборами в рассуждении, повышенной убедительностью тона. Противоречия, переполняющие главного героя, несовпадение с самим собой рождают в нем озлобление. Дружеская беседа «приятелей» в «идиллической обстановке», начавшись с рассуждений о любви, чуть не закончилась жестокой дракой, в буквальном смысле «истреблением». Аркадий приносит базаровские слова уже не как свои, а как *чужие*, а потому переакцентированные: «...Так как ты этого чувства [справедливости – *И.С.*] не понимаешь, у тебя нет этого *ощущения*, то ты и не можешь судить о нем» [курсив автора]. Но объектом звериной «ненависти» нигилиста («в кривой усмешке губ, в загоревшихся глазах») является не Аркадий и не «Филипп или Сидор» (который «даже спасибо не скажет»), а сам Базаров.

Одним из показателей внутреннего разлада героя становится проявление в нем иного, романтического сознания, ведущего к столкновению двух языковых полярностей – грубого слова нигилиста и возвышенно-метафорического слова романтика. Это столкновение вполне осознается Базаровым: «*Романтик* сказал бы: я чувствую, что наши дороги начинают расходиться, а я *просто говорю*, что мы друг другу приелись» [7, 161]. Но Базаров до последнего пытается бороться в себе с этим новым для него романтическим словом и неохотно делится им с Аркадием: «Есть, Аркадий, есть у меня другие слова, только я их не выскажу, потому что это романтизм...» [7, 170].

И все же романтизм неизбежно пробивается в Базарове – в его отношениях с Одинцовой. Именно она слышит последние фразы Базарова, и это слова романтика: «Дуньте на умирающую лампаду, и пусть она погаснет... Теперь... темнота...» [7, 183].

Общение Базарова с Одинцовой представляет собой стремление субъектов к подлинному диалогу, выраженное в большей степени волей героини¹¹. Здесь уже с уверенностью можно говорить о формировании

¹¹ См. об этом подробнее: Семухина И.А. «Отцы и дети» И.С. Тургенева: попытка современной интерпретации. – С. 32-35.

в романе Тургенева диалога, движущегося в двух плоскостях – сферах внешних и внутренних голосов. Настойчивость героини в желании достучаться до Базарова («...кто вы, что вы?»), неудовлетворенность его внешними ответами («...Я будущий уездный лекарь» – «Зачем вы это говорите? Вы этому сами не верите»), стремление сократить между ними «*такое* расстояние» вызывает внутренне противоречивый голос Базарова. Этот диалог уже не просто раскрывает характер Базарова, но и представляет сиюминутное становление героя для самого себя:

«– ...То, что в вас теперь происходит...

– Происходит! – повторил Базаров, – точно я государство какое или общество! [отрицание. – *И.С.*] *Во всяком случае* это вовсе не любопытно [признание мира внутри себя. – *И.С.*]; и притом разве человек всегда может громко сказать все, что в нем «происходит»? [признание «загадки» внутреннего мира для самого себя. – *И.С.*]» [7, 97].

Несовпадение Базарова с самим собой, внутренний контрапункт явлен переборами, сменой тона его реплик и в диалоге с Аркадием, несущем элементы исповедальности: «А в этом атоме... мозг работает, чего-то хочет тоже... Что за безобразие! Что за пустяки!» [7, 119]; «А? что? не по вкусу? ...Нет брат! Решился все косить – валяй и себя по ногам!...» [7, 121]. Но Аркадий не видит внутреннего разлада своего приятеля, а потому не способен обратиться к его скрытому от большинства (и даже от самого себя) голосу.

В рамках художественной реальности этой способностью слышать *другой* голос нигилиста обладает только Одинцова. Но, инициировав

диалог, «добившись» «откровенности» Базарова, Анна Сергеевна испугалась – испугалась не только его «сильной и тяжелой» страсти, «похожей на злобу», но, «дойдя до известной черты», испугалась «бездны» базаровских противоречий и своих, когда «увидала себя в зеркале».

В результате диалоги Базарова и Одинцовой, отдельными штрихами наметившие взаимодействие внутренних голосов, так и не привели к развернутому раскрытию их сознаний: внутренний план разговора, начав прорываться наружу, так и остался в подтексте. Диалог, начав превращаться в подлинный, вернулся на уровень формального обмена репликами. Таким образом, истинное понимание между субъектами сопрягается Тургеневым с пропастью, открывающейся в сознании каждого, без признания и преодоления которой становится невозможным диалогическое «со-радование» (М.М. Бахтин).

Становление героя в романе Тургенева неразрывно связано с раскрытием себя через «другого», с помощью «другого». Но, активно используя двуголосое слово, писатель все же сам расставляет в романе основные акценты, оформляющие недвусмысленное целое. Формируя активный спор в «Отцах и детях», скрытый диалог, писатель сам ведет этот спор всей организацией романной структуры, расставляет точки над «i». Авторская правда заключена в равновесии противоположностей, в необходимости сосуществования разнонаправленных идеологических сознаний как для исторического, так и для индивидуально-личностного развития.

МЕДЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ

С.И. Ермоленко

К ВАМ ПИШУ...»

«ВАЛЕРИК» М.Ю. ЛЕРМОНТОВА: ОПЫТ ЖАНРОВОГО АНАЛИЗА

12 сентября 1840 года поручик М.Ю. Лермонтов пишет своему другу А.А. Лопухину «из действующего отряда в Чечне»: «У нас были каждый день дела, и одно довольно жаркое, которое продолжалось 6 часов сряду. Нас было всего 2 000 пехоты, а их до 6 тысяч, и все время дрались штыками. У нас убыло 30 офицеров и до 300 рядовых, а их 600 тел осталось на месте... вообрази себе, что в овраге, где была потеха, час после дела еще пахло кровью. Когда мы увидимся, я тебе расскажу подробности очень интересные, – только бог знает, когда мы увидимся» (VI, 456)¹. Свое желание рассказать о валерикском «деле» Лермонтов реализовал в стихотворении, обращенном не к «милому Алеше», а к его сестре В.А. Лопухиной-Бахметевой – женщине, которую, по мнению А.П. Шан-Гирея, поэт любил едва ли не «до самой смерти своей». Смена адресата не могла не вызвать изменения первоначального замысла «рассказа»: вместо «подробностей» военных баталлий, «очень интересных» для мужчин, но утомительных для женщин², на первый план выступило сердечное осмысление не только событий, свидетелем и участником которых был воин-поэт, но и всего, что было пережито им перед лицом смерти.

В результате возникает сложное по своему характеру лирическое переживание, для выражения которого не подходит ни один из традиционных жанров лирики. Стремясь наиболее полно и точно передать новое, в сравнении с ранним периодом, мироощущение личности, Лермонтов в последние годы своего творчества приходит к созданию особых жанровых обра-

зований, которые нередко называют «синкретическими» или, что точнее, «синтетическими».

Мы исходим из понимания лирического жанра как художественной структуры, которая порождает определенный тип миропереживания и в которой с большей или меньшей степенью отчетливости проступают контуры образа мира, соответствующего данному миропереживанию. Следовательно, постановка вопроса о синтезе жанров предполагает рассмотрение того, как в одном произведении соотносятся разные типы миропереживания (и стоящие за ними разные образы мира).

Формы сопряжения, сочленения жанровых структур в целом лирического стихотворения, при всем их конкретном многообразии, вероятно, могут быть двух типов. Первый тип – контаминация, когда два жанра оказываются рядом, один в соответствии с какой-то внутренней логикой «переходит», не исчезая, в другой («Умиравший гладиатор», 1836). Второй – ассимиляция, когда один жанр, являясь «основанием» синтеза, «поглощает» в себе другой жанр; последний же напоминает о себе в структуре «большого» целого мотивом, настроением, усложняя и обогащая образ миропереживания. Один из самых простых видов ассимиляции – использование так называемых «вставных» жанров, как бы сохраняющих свою целостность внутри «большой» структуры, но в то же время получающих новый, дополнительный смысл и значение только в контексте целого («Как часто, пестрою толпою окружен», 1840). Возможно и более гибкое «включение» одних жанровых структур в другие – через вхождение образных координат одного жанра в образные координаты другого: ритмов одного жанра в ритмо-мелодическую организацию другого, через внедрение элементов сюжета, свойственного одному жанру, в сюжет другого и т.д. При этом совсем не обязательно, чтобы в структуру «большого» целого входила другая жанровая форма во всем своем объеме. Ее «полномочным представителем» может быть лишь какой-то один характерный жанровый элемент: образ-эмблема ли, типичный ли ритмический рисунок или какая-то устойчивая деталь поэтического

¹ Здесь и далее цит. по: *Лермонтов М.Ю. Собр. соч.*: В 6 т. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1954 – 1957 (с указанием тома и страницы).

² «Может быть, когда-нибудь я засяду у твоего камина и расскажу тебе долгие труды, ночные схватки, утомительные перестрелки, все картины военной жизни, которых я был свидетелем. Варвара Александровна [жена А.А. Лопухина. – С.Е.] будет звать за пьядцами и, наконец, уснет от моего рассказа...» (<16-26 октября 1840 г. Из крепости Грозной в Москву>. VI, 457).

мира. Но обязательно это будет такой элемент, который вызывает память о целом жанре («Смерть Поэта», 1837).

Таким образом, в процессе жанрового синтеза возникает «сплав» нескольких образов миропереживания, который есть, по сути дела, качественно новый, более сложный образ, не сводящийся к механической «сумме» входящих в него «составляющих» (а за ним стоит уже «свой», тоже более сложный образ мира). Рожденная в процессе синтеза индивидуальная жанровая форма может быть неповторима, свойственна только данному стихотворению, она не укладывается в какие бы то ни было традиционные жанровые классификации. Но понимание данного синтетического жанрового образования, его семантики, постижение эстетической концепции, в нем заключенной, возможно не иначе, как только на путях анализа тех жанров, которые «вошли» в этот синтез.

Следовательно, обращаясь к синтетическим жанровым формам, созданным Лермонтовым в последние годы жизни, нужно попытаться выявить, какие конкретно жанровые структуры «сплавились» в данном стихотворении, «память» каких жанров в нем актуализирована, каковы варианты взаимодействия этих разных жанровых структур.

Анализ поздней лермонтовской лирики показывает, что могут сочетаться друг с другом жанры не только контрастные по типу миропереживания («Смерть Поэта», «Как часто, пестрою толпою окружен») или, напротив, сходные, близкие («Памяти А.И.Одоевского», 1839). Синтез может быть основан и на принципе взаимодополнения, когда рождается такой «сплав» образов миропереживания, при котором ни один из этих образов не вытесняется другими, не исчезает, «растворяясь» в другом (что обычно бывает при ассимиляции), но продолжает «жить» в новом целом как его органическая составная часть.

Таков характер миропереживания в «Валерике» (1840). По своей форме стихотворение относится к жанру послания – «письма», обращенного к женщине:

Я к вам пишу случайно...

Здесь важно, что основанием синтеза становится именно послание, вбирающее в себя и исповедь сердца, и философскую медитацию, свойственную элегии или монологу, и батальные сцены, восходящие к стихотворному очерку. Эта способность послания вмещать в себя теперь элементы разных жанровых структур свидетельствовала о глубоких изменениях,

происходящих в поздней лермонтовской лирике, в посланческом жанре в частности.

В юношеских посланиях поэта все усиливающаяся сосредоточенность на внутреннем мире лирического субъекта приводила к тому, что традиционно «посланческая», диалогически открытая модель мира³ смещалась в сторону замкнутой в себе монологической модели. А это означало, что адресат постепенно вытеснялся из послания, становился как бы ненужным: в монологической модели ему уже не находилось больше места, как, впрочем, и всему остальному, что выходило за рамки субъективного мира лирического «Я», напряженно замкнутого на себе самом. Вот и получалось, что диалог, основа и «душа» послания, превращался в монолог, исповедь перед другим «Я» – в разговор с самим собой («Сам с собою говорю...»)⁴.

В «Валерике» происходит возвращение к диалогической жанровой структуре послания. Восстанавливается в своих правах адресат, который не является теперь бледной тенью лирического субъекта, а реально существует (для последнего), живет не только в его душе, но и в одном с ним мире. Адресат «письма» – женщина, которую «много и долго, долго» любил, продолжает любить герой стихотворения (что, как не признания в любви, означают эти вздохи-восклицания, вырывающиеся из самой глубины растревоженного воспоминанием сердца: «Но я вас помню...», «Я вас никак забыть не мог!», «... но вас / Забыть мне было невозможно»). Главное же состоит в том, что адресат теперь наделяется собственным духовным опытом, своим взглядом на жизнь, который вовсе не обязательно должен совпадать с мировосприятием самого лирического субъекта.

Отсюда проблематичность возможности достижения взаимопонимания («Душою мы друг другу чужды, / Да вряд ли есть родство души»). Однако в «Валерике» нет характерных для ранней любовной лирики поэта претензий в адрес любимой (ср.: «Такой души ты знала ль цену?»), но есть, напротив, стремление понять другое «я», а поняв, заранее оправдать, снять вину за возможное непонимание («...и вы едва ли / Вблизи когда-нибудь видали, / Как умира-

³ «Диалогическая установка заложена в самом типе эстетической концепции, воплощаемой в послании, – "Я ↔ Ты в Мире". Диалогична сама основа жанра. Это означает, что диалогичен образ миропереживания, порождаемый жанровой структурой послания <...> ...Посланию свойствен такой образ миропереживания, в котором соотносятся "мои" и "твои" чувства, вызванные "моим" и "твоим" отношением к Миру, "моя" и "твоя" сферы бытия, устремленные навстречу друг к другу» (Ермоленко С.И. Лирика М.Ю. Лермонтова: жанровые процессы. – Екатеринбург, 1996. – С. 188-189).

⁴ См. об этом: Там же. – С. 185-219.

ют. Дай вам Бог / И не видать; иных тревог / Довольно есть»). Не является ли это стремление встать на точку зрения человека с другим духовным опытом, что связано с прорывом замкнутости внутреннего «я», условием всякого подлинного диалога, без которого последний не может состояться вообще?

Как бы то ни было, лирический субъект «Валерика» открыт для общения, готов к диалогу в любой его форме, лелея тайную надежду на «родство души», а значит, и на взаимопонимание:

...если вас
Мой безыскусственный рассказ
Развеселит, займет хоть малость,
Я буду счастлив. А не так? –
Простите мне его как шалость
И тихо молвите: чудак!.. (II, 173).

Форма исповеди, обращенная к любимой женщине, да еще к тому же вылившаяся «из-под пера» человека, прошедшего через суровые испытания войны, исключает возможность неискренности и фальши. С неподдельной «безыскусственностью» лирический субъект говорит с адресатом «письма» не только о своих чувствах, но и о войне.

Едва ли не впервые появляется в русской литературе предвосхищающее толстовское изображение войны «в настоящем ее выражении – в крови, в страданиях, в смерти...»⁵. И где? Не в прозе и даже не в поэме, а в лирике:

Едва лишь выбрался обоз
В поляну, дело началось;
Чу! в арьергард орудья просят;
Вот ружья из кустов выносят,
Вот тащат за ноги людей
И кличут громко лекарей;
А вот и слева, из опушки,
Вдруг с гиком кинулись на пушки;
И градом пуль с вершин дерев
Отряд осыпан. Впереди же
Все тихо – там между кустов
Бежал поток. Подходим ближе.
Пустили несколько гранат;
Еще подвинулись; молчат;
Но вот над бревнами завала
Ружье как будто заблестало;
Потом мелькнуло шапки две;
И вновь все спряталось в траве.
То было грозное молчанье,
Не долго длилось оно,
Но в этом странном ожиданье
Забилось сердце не одно.
Вдруг залп... глядим: лежат рядами...
(II, 170)⁶.

На небольшом пространстве поэтического текста Лермонтов достигает своего рода стереоскопичности, объемности изображения войны. В памяти лирического субъекта всплывают «все картины военной жизни», которых он «был свидетелем» (VI, 457): сцены «кочевого» военного быта («Кругом белеются палатки; / Казачьи тощие лошадки / Стоят рядком, повеса нос; / У медных пушек спит прислуга, / Едва дымятся фитили...») и «сшибок удалых» («Уж близко... выстрел... легкий дым... / Эй вы, станичники, за ним... / Что? ранен!.. – Ничего, безделка... / И завязалась перестрелка...»), диалоги, словно выхваченные из самой жизни и перенесенные на бумагу, сохраняющую естественные разговорные интонации человеческих голосов, которые удивительно точно передает подвижный 4-стопный ямб с многочисленными пиррихиями и сверхсхемными ударениями:

Где вторая рота?
Что, вьючить? – что же капитан?
Повозки выдвигайте живо!
Савельич! Ой ли – Дай огниво!.. (II, 168).

Один план изображения быстро сменяется другим, непринужденная «говорная» интонация – иной, соответствующей эпической манере повествования:

Раз – это было под Гихами,
Мы проходили темный лес;
Огнем дыша, пылал над нами
Лазурно-яркий свод небес.
Нам был обещан бой жестокий (II, 169).

Таким «зачином» предваряется описание боя при Валерике – «речке смерти» («название», «верно, / Дано старинными людьми») – центральная часть «рассказа» героя послания. Тяготея к точности, конкретности изображения, поэт вместе с тем стремится уйти от прямой очерковости, документальности, в чем убеждает сравнение окончательного текста с вариантами автографа. В черновом варианте читаем:

У нас *двух тысяч* под ружьем
Не набралось бы;
Орудий *восемь* навели
На дерева...;
И ружей вдруг из *семисот*
(И ружей вдруг из *пятисот*)
Осыпал нас огонь батальный...;
Второй и третий батальон...;
Уж *раза три* чеченцы тучей
Кидали шашки наголо...
(*Три раза* шашки наголо...) (II, 288 – 291).

⁵ Толстой Л.Н. Собр. соч.: В 20 т. – Т. 2. – М., 1997. – С. 82.

⁶ «Лермонтовское описание войны не прямо похоже, но оно в *дуже* более поздних описаний Толстого. Лермонтовым была сделана важная в литературном смысле заявка, которую после него в полной мере осуществил Толстой» (Маймин Е.А. Лев Тол-

стой. – М., 1984. – С. 43). Курсив автора цитируемого фрагмента – С.Е.

В окончательном тексте при описании сражения исчезает «протокольная» сухость документа, которая лишь напоминает о себе отдельными точными деталями («Потом мелко нуло шапки *две...*»; «И *два* часа в струях потока / Бой длился»; «А сколько же дралось примерно / Сегодня? – *Тысяч до семи*»).

Лермонтов преодолевает в себе и соблазн натурализма, понятный при изображении войны. Так, один из самых ярких фрагментов картины валерикского сражения – описание «потока», запруженного мертвыми телами, – первоначально имел следующий вид:

...тела
Нагие грудями лежали
Огромной кучею, текла
Струями кровь (II, 291).

Очевидно, даже такое описание кажется Лермонтову недостаточно точным и сильным, и он вводит в него новые детали:

...тела
Солдат изрубленных лежали
Нагие кучей, кровь текла
Струюю *дымной* по камням (II, 291-292).

Однако же, верный новым принципам изображения, несовместимым с прежним «оглушающим языком», поэт откажется от излишней нагруженности натуралистическими подробностями, леденящими душу. Его лирический субъект скажет, в конце концов, проще и вместе с тем выразительней:

Ручей телами запрудили.
Хотел воды я зачерпнуть...
(И зной и битва утомили
Меня), но мутная волна
Была темна, была красна (II, 171).

Подчиняясь логике развития лирического сюжета, поэт все время идет от описания к осмыслению изображаемого, от конкретного факта к обобщению:

И с грустью тайной и сердечной
Я думал: жалкий человек.
Чего он хочет!.. небо ясно,
Под небом места много всем,
Но беспрестанно и напрасно
Один враждует он – зачем? (II, 172).

Однако же философский вопрос «зачем?» возникает в тексте стихотворения не сразу. В варианте автографа вместо «сердечной» думы («мечтанья») лирического субъекта первоначально была резкая инвектива по адресу человека-«зверя», чья злая, агрессивная природа является источником всевозможных конфликтов и войн:

Я молвил: жалкий человек,
Как зверь он жаден, дик и злобен,
К любви и счастью неспособен;
Пусть же гибнет поделом.
И стало мне смешно... (II, 292).

Замена, произведенная Лермонтовым, не случайна. Благодаря ей война вводилась в контекст философских размышлений поэта о природе человека, жизни и смерти, добре и зле – этих вечных антиномиях бытия.

В «Валерике» получает художественное воплощение мысль о противостественности войны, которую потом подхватит и разовьет Л.Н. Толстой. Главным аргументом против войны у Лермонтова, как и у автора «Севастопольских рассказов», становится природа, дающая право на жизнь всем людям («Под небом места много всем...»). Война же, отнимая это исконное, дарованное самой природой право, вступает с ней в коренное противоречие. Величественный кавказский пейзаж, столь любимый Лермонтовым:

А там вдали грядой нестройной,
Но вечно гордой и спокойной,
Тянулись горы – и Казбек
Сверкал главой остроконечной (II, 172) –

несет в «Валерике» очень важную смысловую нагрузку. «Гордые и спокойные» горные вершины служат напоминанием человеку о вечности, о горних высотах духа, в стремлении к которым и состоит его истинное предназначение.

Человек по изначальной природе своей, утверждает поэт, вовсе не «зверь». Это война делает его «жадным, диким и злобным», превращая в убийцу-«зверя» («Резались жестоко, / Как звери...»). На самом деле человек создан для «любви и счастья», сердце его открыто для милосердия и добра. Даже закаленные в боях и походах старые солдаты-«усачи», не раз встречавшиеся лицом к лицу со смертью, не очерствели душой, не утратили способности сострадать. Каждый из них переживает, не стыдясь слез, гибель «капитана» как свое личное горе («На ружья опершись, кругом / Стояли усачи седые... / И тихо плакали...»).

Однако Лермонтов пишет не «батальный» очерк с прямо и открыто выраженной авторской позицией, а любовное послание, в которое война «входит» не как самостоятельный предмет изображения, но как факт внутренней жизни лирического субъекта, как источник его переживания. «Валерик» – это взгляд на войну «изнутри», из глубины потрясенного «я». Испытания, через которые проходит лирический субъект – участник войны, изменяют весь строй

его мыслей и чувств. «Страницы прошлого читая», лирический субъект «теперь остынувшим умом» по-новому осмысляет не только себя, но и мир, который он хочет постичь. Война, вся сопутствующая ей атмосфера вражды и ненависти научила героя «Валерика» ценить самые простые, естественные человеческие чувства, которые связывают, соединяют людей, ведут к взаимному согласию и пониманию. Это новое мировосприятие, скрытое за характерной лермонтовской иронией и даже скепсисом («...что пользы верить / Тому, чего уж больше нет?..»); «В наш век все чувства лишь на срок...»; «Судьбе, как турок иль татарин, / За все я ровно благодарен»), пронизывает весь «безыскусственный рассказ» лирического субъекта. Именно любимой женщине несет он свою правду о войне, свое выстраданное понимание жизни и смерти, в свете которого его любовь к ней предстает как высшая духовная ценность.

«Валерик» ясно показывает, как изменяется мировосприятие «лермонтовского человека». Уходя от антитегичности мышления, обусловленного романтической концепцией двоемирия, при котором одно начало исключает другое, ему противоположное, лирический субъект поэта приближается к постижению бытия в его целостности. Целостное мирозерцание предполагает представление не о взаимоисключении, а о взаимодополнении, когда разные начала бытия (жизнь – смерть, мир – война, любовь – ненависть, добро – зло) понимаются как существующие в единстве и борьбе, со- и противопоставлении. Этому новому миропониманию соответствует новый тип миропереживания, рождающийся в процессе жанрового синтеза, «сплава» различных жанровых структур, отражающий реальное многообразие бытия.

Чем же обеспечивается художественная целостность, органичность «сплава» различных жанровых структур? Очевидно, единством личности лирического субъекта, его духовной жизни, единством самого процесса лирического переживания, носителем которого он является.

Стало быть, разные «миры», вызывающие разные типы переживаний, существуют во внутреннем мире субъекта, в его сознании. И он ищет себя между этими «мирами», пытаясь угадать свое «назначение». В столкновении разных «миров» в сознании личности проявляется ее внутренний драматизм, в их сцеплении, сопряжении – полнота и стереоскопичность ее переживания, в их переходе друг в друга преломляется мучительный процесс осмысления человеком своих отношений с Миром, поисков своего места в нем. Мышление «мирами», иными словами – бытийное мышление порождает масштабное, философское по своей фактуре переживание, которое получает воплощение в зрелой лирике поэта.

Явление жанрового синтеза обнаруживает качественный сдвиг в лирике Лермонтова последних лет. Существует распространенное мнение о том, что, в отличие от пушкинской гармоничности, объемности видения мира, Лермонтов однотонален, даже одномотивен, монологичен. Если это справедливо, то лишь по отношению к раннему периоду творчества поэта. Тяготение зрелого Лермонтова к синтетическим жанровым образованиям свидетельствует о том, что он открывает многомерность, полифоничность в самом восприятии и переживании личности, осознавшей свою сопричастность сложному и противоречивому миру.

Если в юношеской лирике стремление к выражению полноты, объемности внутренней жизни личности осуществлялось в «лирическом дневнике» – метажанровом единстве, состоящем из стихотворений, сходных по типу миропереживания, то в зрелые годы Лермонтов достигает подобного эффекта уже в пределах одного произведения, представляющего собой «сплав» различных жанровых структур с разными типами миропереживаний. Все это говорит об изменении лермонтовской концепции человека и мира, о совершенствовании способов лирического самовыражения, углублении психологизма в поздней лирике поэта.

РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ

В.Н. Беляева

КРУЖОК ТОПОНИМИКИ В ШКОЛЕ

Все люди и каждый человек в отдельности живут в определенном пространстве, их окружающем. Это пространство, взятое и представляемое в разных видах, формах и размерах, заполнено огромным множеством географических названий: гор, холмов, ущелий, рек, озер, морей, иных водоемов, лесов, парков, лугов, городов, сел, деревень, поселков и других населенных пунктов.

Изучением значения, своеобразия географических названий, их возникновением, историей занимается *топонимика*. «...Страна Топонимия охватывает весь мир: где есть люди, там есть и названия мест. И нет народов и языков, которые бы без них обошлись»¹. *Топонимы* – конкретные адреса географических названий, объектов, определенная «привязка» их к местности. *Топонимия*, по определению А.К. Матвеева, «совокупность географических названий (на какой-либо территории или в каком-либо языке)»².

В зависимости от объекта номинации топонимы могут быть расклассифицированы по группам, обозначая:

- 1) названия населенных пунктов – городов, сел, деревень, поселков;
- 2) имена улиц, площадей, переулков, мостов;
- 3) названия гор, вершин, холмов, равнин, долин, низменностей (*оронимы*);
- 4) имена рек, озер, морей, океанов, каналов, водохранилищ (*гидронимы*);
- 5) растительные сообщества – леса, парки, луга³.

Учет этих видов топонимов очень важен в организации работы топонимического кружка,

позволяет систематизировать отбор материала для занятий, сгруппировать его.

Предметом данной статьи является обобщение опыта учителей русского языка и литературы школ и гимназий г. Екатеринбурга и Свердловской области, в частности Полевского района, и нашего личного опыта организации и проведении занятий кружка топонимики для учащихся VII-IX классов.

В работе этого кружка мы опираемся прежде всего на труды А.К. Матвеева, который утверждает: «Ученые выяснили, что в одном сельском населенном пункте в среднем известно до 100 местных названий, в Свердловской области примерно 3000 населенных пунктов»⁴.

Какое же необыкновенное количество географических названий представляет и характеризует нашу область! Небольшая часть из этого количества топонимов, обозначающих разные группы географических названий, является предметом внимания в работе топонимического кружка в школе.

Его занятия могут быть разнообразны тематически – по содержанию, по отбору материала. Возможно объединение топонимов по одной из вышеуказанных номинаций (групп): названия населенных пунктов, гидронимы, оронимы либо названия местности с учетом ее рельефных особенностей. Мы часто проводим устный журнал, страницы которого посвящены разным группам топонимов.

Важным условием подготовки и успешного проведения занятия кружка является выпуск за 3-5 дней до встречи кружковцев настенного бюллетеня по типу стенгазеты, тематика материала в котором отражает компоненты предстоящего занятия, и своеобразного рукописного журнала-альманаха в двух-трех экземплярах, предлагающего материал, аналогичный тому, какой будет предметом внимания на занятии. Альманах-журнал разрешается брать ученикам домой для чтения или знакомиться с ним в кабинете русского языка, в читальном зале школьной библиотеки.

¹ Матвеев А.К. Нёройки караулят Урал. Путешествие в страну Топонимию. – Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1976. – С. 7.

² Матвеев А.К. Географические названия Урала. – Изд. 2-ое, перераб. и доп. – Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1987. – С. 204.

³ Мы приводим варианты классификации топонимов с учетом того, какие группы их являются предметом внимания на занятиях кружка топонимики.

⁴ Матвеев А.К. Нёройки караулят Урал. Путешествие в страну Топонимию. С. 5.

Подобные формы работы расширяют состав кружка, увеличивают количество его членов, вызывая интерес к топонимике.

Иногда на занятии проводится обсуждение рукописного журнала-альманаха и настенного бюллетеня. Ведущий занятие предлагает присутствующим поделиться своим впечатлением, высказать мнение о содержании альманаха и бюллетеня или отдельных заметках, опубликованных материалах. Это активизирует членов кружка и гостей, иногда отзыв предлагается дать в письменном виде. Ознакомившиеся с рукописным журналом и настенным бюллетенем анализируют содержание текстов, дают оценку, подчас высказывают критические замечания и пожелания, что свидетельствует об интересе к прочитанному, способствует улучшению последующих выпусков альманаха-журнала, привлекает новых членов кружка, способствует воспитанию серьезного отношения к топонимике, родному краю и русскому языку.

В нашем опыте проведения устных журналов по топонимике имеют место два пути и способа организации материала.

Один обеспечивает тематическое единство. Содержанием страниц является информация, объединенная географически: все топонимы в каждой их группе (названия населенных пунктов, местности, растительных сообществ и т.п.) представляют и отражают картину определенного пространства, например, Полевского района и г. Полевского, Сысертского района и г. Сысерти или других районов и районных центров области.

Второй путь: топонимы берутся постранично – по их группам вне зависимости от местности, из разных районов. В журнале на его страницах могут быть представлены, например, топонимы городов Алапаевска, Нижней Салды, Каменска-Уральского, других районов и городов нашей области и Урала в широком смысле слова, то есть могут рассматриваться топонимы Курганской, Пермской, Свердловской, Оренбургской, Челябинской областей.

В географических описаниях обычно выделяются три части Урала: Северный, Средний, Южный. Каждому из них свойственны определенные группы топонимов. Последние могут характеризовать каждую часть Урала в отдельности или предлагаться в смешанном виде, чередуя топонимы без учета их объединения в группы. Иногда все занятие кружка посвящается определенному виду топонимов: названиям местности, гор, вершин, скал, камней, городищ – оронимам, или гидронимам (названиям

рек, озер и т.п.), или названиям населенных пунктов (сел, деревень, поселков, городов).

Кроме выделения трех частей Урала, в литературе мы находим сведения о том, что «с севера на юг Урал можно разделить на следующие части:

Полярный Урал – от северного конца до горы Колокольня (1105 м.) на широте 64°45';

Приполярный Урал – от горы Колокольня до горы Тельпос-Из (1694 м.) на 64° с.ш.;

Северный Урал – от горы Тельпос-Из до горы Осянки (1124 м.), южнее города Серова;

Средний Урал – от горы Осянки до широтного участка реки Уфы, на широте города Уфалея;

Южный Урал – от широты Уфалея и южнее, до окончания хребта»⁵.

Самой высокой на полярном Урале является вершина Пай-Ер (1500 м.).

Высшая точка Урала находится на Приполярной его части: это гора Народная (1894 м.), в этой же части гора Карпинского (1795 м.), гора Сабля (1425 м.). В районе гор Сабли и Народной насчитывается несколько ледников. «Наиболее значительные вершины Северного Урала – Ишерим (1027 м.), Чистоп (1292 м.), Денежкин (1433 м.), Косьювинский (1520 м.) и Конжаковский камни»⁶.

«Средний Урал не имеет больших высот. Наиболее значительные вершины – Качканар (886 м.), Азов (589 м.)»⁷.

На Южном Урале «известны вершины Ямантау (1638 м.), Иремель (1586 м.) и другие, более низкий Таганай (1177 м.)»⁸.

Считаем нужным подчеркнуть, что для занятий мы брали в основном и почти только топонимы Урала для того, чтобы учащиеся могли лучше почувствовать и узнать свой край, его географию и историю. Нам важно было соблюсти это условие, чтобы вызвать у школьников интерес к родному краю, чувство любви к нему, создать им условия для успешного устного выступления, способствовать развитию их речевых умений и навыков.

Выступающему на следующем занятии предлагался материал из разных источников. Очень часто нужно было сделать выступление более доступным для восприятия слушателей, поэтому, изменив текст по своему усмотрению с учетом состава кружковцев и гостей, будущий оратор обязательно согласовывал его с

⁵ Рубель Р.Б., Масленников Е.П. Путешествие по Уралу. – Свердловск: Свердловское книжное издательство, 1956. – С. 18.

⁶ Там же. С. 19.

⁷ Там же.

⁸ Там же.

руководителем кружка, получая советы и рекомендации по совершенствованию написанного.

Обязательным условием подготовки выступления было запоминание и воспроизведение его на занятии вне зависимости от написанного текста, свободное произнесение в присутствии аудитории.

Материал первого бюллетеня, касающийся Урала, предрасполагал к восприятию информации: в нем, как и в устном выступлении, раскрывались такие понятия, как топоним, топонимика, топонимия; на каждую из трех групп топонимов – названия населенных пунктов, гидронимы, оронимы – предлагался материал.

Группу названий городов и поселков представляли Алапаевск, Артемовский, Ачит, Елизавет, Изумруд, гидронимов – озера Аятское, Балтым, реки Исеть и Кама, оронимов – Уктус, Уктусские горы, горы Думная, Волчиха.

К первому занятию была подготовлена выставка книг по топонимике, некоторые из них аннотированы, например, работы А.К. Матвеева и других авторов: Е.Г. Анимицы, Н.П. Архиповой, Г.А. Меньшикова, Э.М. Мурзаева.

Последующие занятия кружка чаще всего аналогичны первому, либо занятие полностью посвящалось одной из трех групп топонимов: названиям населенных пунктов, гидронимам или оронимам.

Укажем населенные пункты, названия которых раскрывались на занятиях кружка: Алапаевск, Арамилль, Арти, Асбест, Ачит, Бисерть, Верхотурье, Гари, Горный Щит, Глядены, Екатеринбург, Егоршино, Елизавет, Ирбит, Каменск-Уральский, Камышлов, Коптелово, Магнитогорск, Михайловск, Мурзинка, Нижний Тагил, Полевской и ряд названий других населенных пунктов нашего края. Зачастую их выбирали сами кружковцы по собственному желанию. Это могли быть названия городов, поселков, деревень, где родились они, их родители, знакомые, где у них жили родственники.

Обозначим гидронимы, бывшие предметом внимания на занятиях кружка: реки Аять, Бисерть, Буланаш, Висим, Ивдель, Ирбит, Исеть, Каменка, Камышловка, Лобва, Лозьва, Северка, Сысерть, Тавда, Тура, Чусовая и другие; озера Аятское, Балтым, Иткуль, Таватуй, Увельды, Шарташ, Щелкун, водохранилища Белоярское, Волчихинское.

Как уже отмечалось, основными источниками для отбора топонимов были указанные выше книги А.К. Матвеева, особенно активно использовался его краткий топонимический словарь «Географические названия Урала».

Во время работы кружка в поле зрения его членов были следующие оронимы: Урал,

Уральские горы, Азов-гора, Белая гора, Денежкин Камень, Думная, Ежовая, Ильменские горы, Ирмель, Карабаш, Качканар, Колокольня, Конжаковский камень, Косьвинский Камень, Кыштым, Манарага, Мугоджары, Народная, Отортен, Пай-Ер, Семь братьев, Старик-Камень, Таганай, Уктус, Уктусские горы, Хрустальная, Шунут-Камень, Чертово Городище, Чистоп, Яман-Тау.

Одной из форм работы кружка топонимики, практикуемой в качестве итоговой, является домашнее сочинение. Тему его пишущий может выбрать из предложенных руководителем кружка, создать ее по аналогии с рекомендуемыми или придумать свою собственную, что особенно значимо для утверждения творческого отношения к данному виду деятельности.

Приводим примеры тем сочинений:

«Арамилль – моя родина»; «Люблю Буланаш»; «Мой Изумруд»; «Любимое озеро»...

Подобные варианты формулировок могут быть отнесены к другому, интересному, с точки зрения пишущего, топониму.

Предлагаем названия тем итоговых сочинений:

«История моего города, поселка»; «Горы Урала»; «Полевской край»; «За что я люблю Чусовую?»; «Кама – самая большая река Урала». «Побывайте на Иткуле»; «Мое любимое озеро Таватуй»; «Балтым – одно из красивейших озер Урала»; «Сысерть – родина П.П. Бажова»; «Красоты родного Урала»; «Пейзажи нашего края»; «Чем интересны занятия нашего кружка?»; «Что я узнал (что получил), занимаясь в кружке топонимики?».

Девятиклассники, члены кружка, имеющие бо'льший, чем ученики 7-8 классов, опыт работы над сочинениями, справлялись с более сложными темами, например: «Отражение жизни общества, истории Отечества в географических названиях (топонимах)»; «Как возникают названия населенных пунктов (гор, рек, озер)?»; «Истории возникновения топонимов».

Итоговое занятие кружка обычно проводится в виде конференции, на которую приглашаются гости – учащиеся разных классов. Часто на таком занятии присутствуют учителя других предметов. Помещение, где проводится конференция, оформляют выставки рукописных альманахов-журналов, настенных бюллетеней, сочинений кружковцев, книг по топонимике.

Гости итогового занятия с удовлетворением отмечали полезность работы кружка топонимики, интерес его членов к истории родного Урала, Отечества, высокое воспитательное, по-

литическое, нравственное значение деятельности членов кружка.

Подготовка выступлений по избранному или нескольким топонимам; чтение и анализ рекомендуемых источников; восприятие выступлений членов кружка на занятиях, их оценка – обозначение слушателями положительных моментов и пожеланий по совершенствованию материалов, опубликованных в настенных бюллетенях и рукописных журналах, выпуск которых имеет регулярно-обязательный характер; написание итогового сочинения – все виды деятельности в кружке топонимики совершенствуют речевые умения и навыки его членов, развивают их любознательность, интерес к истории родного края, к русскому языку, способствуют воспитанию любви к Отечеству.

Литература

1. *Анимица Е.Г.* Города Среднего Урала. – Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1975.
2. *Архипова Н.П.* Окрестности Свердловска. – Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1988.
3. *Васильева С.П.* Актуальные проблемы изучения топонимики // География на службе у науки, практики и образования. Материалы

VII научно-практической и методической конференции, посвященной 100-летию Красноярского отдела РГО, Красноярск, 26-28 апреля, 2001. – Красноярск, 2001.

4. *Головки В.А., Оконешиников А.Т.* По рекам Урала. – Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1973.
5. *Карелин В.Г.* Высшая Уральская вершина // Наука Урала. – 1993. – № 10.
6. *Матвеев А.К.* Нёройки караулят Урал. Путешествие в страну Топонимию. – Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1976.
7. *Матвеев А.К.* Географические названия Урала. Краткий топонимический словарь. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1987.
8. *Матвеев А.К.* Топонимика Урала. – Свердловск: Средне-Уральское книжное издательство, 1985.
9. *Меньшиков Г.А.* О названиях рек и гор на Урале // География в школе. – 1963. – № 3.
10. *Мурзаев Э.М.* Топонимика популярная. – М.: Просвещение, 1973.
11. *Мурзаев Э.М.* География в названиях. – М.: Просвещение, 1982.
12. *Мурзаев Э.М.* Топонимика и география. – М.: Просвещение, 1995.

ПРАВИЛЬНО ПО-РУССКИ

О.Б. Акимова

ЭТО МОДНОЕ СЛОВО *ПОРТФОЛИО*

В последнее время (оправданно и неоправданно) в образовании стало активно использоваться слово *портфолио* в значении *папка для важных дел или документов*.

В сферу образования слово *портфолио* пришло, как представляется, из сферы творческих работников, где употребляется со значением «собрание документов, образцов работ, фотографий, дающих представление о предлагаемых возможностях фирмы или специальностей (обычно художники, архитекторы, фотографы, фотомодели и др.)».

Можно предположить, что слово *портфолио* стало употребляться для обращения внимания окружающих на личностный рост человека, для подчеркивания личных достижений, для противопоставления личных и общественных бумаг (см. 3-е значение слова *портфель* в «Словаре русского языка»: *совокупность деловых бумаг, рукописей, с которыми какое-либо учреждение работает*).

В широком смысле портфолио это, во-первых, способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений ученика в определенный период его обучения; во-вторых, коллекция работ и результатов ученика, которая демонстрирует его усилия, прогресс и достижения в различных областях.

Однако в работах, посвященных появлению, анализу и видам *ученических портфолио*, приводятся разные определения данного понятия. Приведем некоторые из них:

- собрание предыдущих работ, демонстрирующих профессионализм исполнителя;
- набор работ учащегося, который связывает отдельные аспекты его деятельности в более полную картину;
- портфолио – нечто большее, чем план работ, это спланированная заранее индивидуальная подборка дел учащегося;

- коллекция работ учащегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс, достижения в определенной области;

- рабочая файловая папка, содержащая многообразную информацию, которая документирует приобретенный опыт учащегося;

- целенаправленная коллекция работ учащихся, которая демонстрирует их усилия, прогресс, достижения в одной или более областях;

- систематический и специально организованный сбор доказательств, используемых учителем и учениками для мониторинга знаний, навыков и отношений обучающихся;

- аутентичное оценивание (истинное, настоящее, подлинное, верное) или оценивание реальных достижений учащихся.

Опыт работы с учителями и преподавателями начальных и средних профессиональных образовательных учреждений дает возможность сделать некоторые выводы: допускается два-три экземпляра портфолио, оформляться может как печатный, так и электронный вариант, по структуре же можно представить два варианта ученического портфолио.

I тип ученического портфолио включает несколько видов папок:

- Рефлексивное портфолио. Раскрывает динамику личностного развития ученика, помогает отследить результативность его деятельности как в количественном, так и в качественном плане. Виды подтверждающих документов: все контрольные работы ученика, сочинения, изложения, эссе, рисунки, поделки, зачетные работы, видеокассеты, результаты медицинских и психологических обследований и другое – все, что делалось в течение определенного срока.

- Проблемно-исследовательский тип. Этот тип связан с написанием реферата, научной работы, подготовкой к выступлению на конференции. Виды подтверждающих документов – набор материалов по определенным рубрикам: варианты названий реферата, доклада, список литературы для изучения, план исследования, дискуссионные точки зрения, факты, цифры, статистика, цитаты, интеграция с

Ольга Борисовна Акимова — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой акмеологии общего и профессионального образования, декан факультета повышения квалификации и профессиональной подготовки работников образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург).

другими предметными областями, результаты и выводы исследования, прогнозы и перспективы. Тематический тип. Создается в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела. Виды подтверждающих документов: защита портфолио, собранного по результатам работы над данной темой.

- Папка достижений. Направлена на повышение собственной значимости ученика и отражает его успехи. Виды подтверждающих документов: похвальные грамоты за учебу, достижения в спорте, музыке, шахматах и др.; благодарственные письма родителям, табели успеваемости, значки, медали и т.п.

II тип ученического портфолио также содержит несколько папок, по-разному отражающих рост ученика.

- Портфолио документов – портфель сертифицированных (документированных) индивидуальных образовательных достижений.

- Портфолио работ – содержанием папки является собрание различных творческих, проектных, исследовательских работ студента; описание основных форм его деятельности, которые дают широкое представление о его интересах, динамике учебной и творческой активности.

- Портфолио отзывов содержит характеристики отношения ученика к различным видам деятельности, представленные учителями, работниками системы дополнительного образования, включает и самоанализ ученика.

- Проблемно-исследовательский портфолио связан с написанием реферата, научного доклада, тезисов, подготовкой к выступле-

нию. Тематический портфолио создается в процессе изучения какой-либо большой темы, раздела, учебного курса. Защита учеником собственного портфолио – один из видов публичного выступления наряду с такой известной формой, как защита реферата.

Возможны следующие способы оценивания портфолио.

1) модель «ИТОГ»

И	Интересные моменты портфолио. Что именно в нем понравилось?
Т	Темы, которые были раскрыты лучше всего (полнее, доказательнее, глубже)?
О	Оценка портфолио на основании собственных критериев
Г	Главный вывод по всему портфолио

2) «свободная» модель (члены жюри сами, на свой вкус отмечают наиболее яркие и значимые моменты рассматриваемого портфолио):

	достоинства портфолио	недостатки портфолио
1.		
2.		
3.		
4.		

В рамках данной статьи не предполагалось рассказать о портфолио учителя, которое может быть построено по принципиально иным показателям, например, с учетом компетентностного подхода.

ОБЗОРЫ. РЕЦЕНЗИИ. ИНТЕРВЬЮ

ЕКАТЕРИНБУРГ – ЧАНЧУНЬ:

КОНФЕРЕНЦИЯ В КИТАЙСКОМ ИНСТИТУТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

2007 – год Китая в России. Институт международных связей (г. Екатеринбург) выступил инициатором проведения *Первой международной научно-практической конференции «Россия и Китай в современном глобальном мире»*. Наши китайские партнеры – Цзилинский институт русского языка и Чанчуньский институт международной коммерции – поддержали эту идею.

Ученые России прислали в Оргкомитет конференции 30 статей, из них 22 работы – уральских авторов (ИМС, УрГПУ, УрГУ, УрЮГА и др.), 8 – ученых Сибири и Дальнего Востока, для которых китайская тема уже давно представляет большой интерес, тогда как наши земляки, можно сказать, дебютировали. Китайские коллеги предоставили 28 статей, в основном, работы преподавателей чанчуньских вузов. Представительство было соразмерным, состоялась подлинно международная конференция.

В Китай прибыла делегация России из 16 человек, которые побывали в Пекине, Харбине, затем их ожидал теплый прием в Чанчуне.

5 июля 2007 года в городе Чанчуне состоялось открытие конференции, на котором присутствовали представители правительства провинции Цзилинь. При всей традиционности программы конференции – представительская папка документов, пленарные доклады и работа в проблемных секциях – многое оказалось весьма колоритным, например то, что все участники-китайцы были в национальной одежде, а потому и каждому представителю России подарили китайские костюмы, что подчеркнуло гостеприимность организаторов, но одновременно придало конференции необычную для научной встречи торжественность и даже праздничность.

Лейтмотивом конференции стала проблема национальной идентичности в современном глобальном мире.

Тематика конференции оказалась достаточно широкой, охватывающей многие аспекты международного сотрудничества: от истории, политики, экономики, образования, культуры до методики обучения языкам и проблем перевода в межкультурной коммуникации. Вопросы истории китайско-российских отношений рассмотрены в докладе *Б.В. Емельянова* о первом русском исследователе Китая Иокинфии Бичурине, а выступления *Хао Цзюй* о русской диаспоре в Китае и *Ю.К. Саранчина* о второй волне репатриации в СССР – стали своеобразной переключкой ученых. И немало было таких, «дуплетных» выступлений, позволивших конферен-

ции стать действительно диалогом, заявленным уже в ее названии – «Россия и Китай». Оказалось, что одни и те же проблемы волнуют нас, живущих по разные стороны длинной российско-китайской границы! Вопросы образования – в докладах *Сунь Вэньфана* и *В.М. Русакова*, *Вань Личжи* и *К.М. Левитана*. Диалог о проблемах развития местного самоуправления – между *У Инцзе*, *Д.В. Резниченко* и *Лу Чунмин*. Много работ было посвящено взаимодействию культур. И опять союз «и» постоянно звучал в названиях докладов: образность русского и китайского сознания (*С.А. Ан*), различие в национальных характерах (*Чжоу Миньин*), русские и китайские свадебные обряды (*О.Н. Яковлева*), образ ученого в русской и китайской культуре (сразу три работы посвящены этой теме: *С.А. Ереминой*, *И.Н. Суспицыной*, *Е.В. Дзюба*). Философское и культурное наследие многотысячелетнего Китая, в частности конфуцианство и буддизм, явились предметом исследования именно российских участников конференции, что свидетельствует об интересе к «другой» культуре. Почти половина работ посвящена проблемам методики обучения русскому и китайскому языкам как иностранным: от искусства жестов в обучении русскому языку китайских студентов (*Сюйцзе Юань*, *Чжоу Линьна*), использования различных дидактических приемов (*Чу Яньцзе*, *З.С. Головатюк*, *Чжан Лэй*, *Е.В. Крапивник*, *А.К. Новикова*, *Ли Вэй* и др.) до теоретического осмысления вопросов межкультурной коммуникации при обучении и переводе (*Ли Вэньган*, *Ли Сюеюань*, *М.Ю. Бродский*, *О.Г. Скворцов*).

Следует отметить, что все (!) китайские участники конференции делали доклады на русском языке! Их статьи написаны как на русском, так и на китайском языках, статьи российских участников – на русском и английском.

Материалы конференции опубликованы в сборнике, изданном Цзилинским институтом русского языка. Каждая из 58 представленных статей снабжена аннотацией на двух языках – китайском и русском.

Состоявшаяся встреча позволила познакомиться ученым двух соседних стран, чтобы продолжить начавшийся научно-культурный диалог. На заключительном заседании при подведении итогов было решено, что следующая, Вторая международная конференция «Россия и Китай в современном глобальном мире» будет проходить в 2009 году в Екатеринбурге (ИМС), где в том же году состоится саммит ШОС.

Носкова В.Б.,

Институт международных связей (г. Екатеринбург),
координатор работы китайского и российского оргкомитетов конференции

ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОЙ СИСТЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(*Коновалова Н.И. «САКРАЛЬНЫЙ ТЕКСТ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН». – ЕКАТЕРИНБУРГ, 2007*).

Монографическое исследование Н.И. Коноваловой «Сакральный текст как лингвокультурный феномен» в высшей степени современно и актуально. Его органичная антропоцентричность определяется и принципиально новым объектом исследования, и естественным соединением собственно лингвистического, психо- и социолингвистического и когнитивного подходов при интерпретации исследуемого материала. До относительно недавнего времени научных исследований подобной проблематики не было вообще, в последние же годы, если исследования в этой области и появились, то они посвящены скорее отдельным аспектам изучения сакральности; комплексного же исследования в этой области до сих пор не было.

Интересен также и «поворот» темы в исследовании Н.И. Коноваловой: более привычным для нас стало обращение исследователей к библейским текстам; научное же исследование, тем более осуществленное под лингвистическим углом зрения, совокупности такого материала, как заговоры, приметы, заклинания, «страшилки» и т.п., – менее «ожидано». Сказанное вовсе не означает, что исследование названного материала представляет меньший научный интерес: напротив, если читатель начинает осмысливать предлагаемый Н.И. Коноваловой для комплексного исследования материал, то понимает, что для русского национально-самосознания, для русской ментальности, для русской национальной картины мира исследуемые в работе жанры едва ли не более существенны, более значимы, более этнорелевантны.

Приведенные и проанализированные в исследовании фольклорные тексты настолько интересны, что вызывают немедленное желание ознакомиться со всем собранным автором материалом более подробно и внимательно.

Отмечая актуальность работы Н.И. Коноваловой, подчеркнем ее лингвокультурологическую значимость. Она служит образцом подлинно лингвокультурологического исследования. Не секрет, что во многих современных работах декларируемые принципы лингвокультурологии очень упрощаются, сводясь к базовым отношениям межкультурного взаимодействия. В этой связи особенно важна работа, построенная на огромном и практически неизученном фактическом материале, предлагающая глубокую, концептуально обоснованную его интерпретацию.

Безусловная новизна исследования связана с изучением сакрального текста, берущего свое начало в устной народной традиции (оказались очень продуктивными диалектологические истоки исследования) и своеобразно преломляющегося в иных формах современной жизни. В нем, как отмечает автор, слились элементы магии, социальные регламентации и мифоритуальная традиция. С учетом комплекса описанных параметров глубоко обоснованным представляется предложенное автором определение сакрального текста: «сакральный текст – это произносимый по особым правилам или в особых условиях суггестивный текст, символически насыщенный, обладающий относительно устойчивой формально-содержательной структурой, которая отражает особенности мифологического сознания».

В процедуру интерпретации сакрального текста Н.И. Коновалова включает три основных блока: семантика, синтактика и прагматика сакрального текста. Анализ семантики такого текста, согласно гипотезе автора, предполагает обращение к его онтологии, сюжетам-истокам, к элементам мифа, представленным в конкретном сакральном тексте, к сакральной символике, анализ которой дает ключ к пониманию механизмов познания мира и его мифоритуальной интерпретации. Анализ синтактики сакрального текста включает описание правил его произнесения и/или условий его функционирования. При этом вербальный и невербальный компоненты текста анализируются не как самостоятельные культурные феномены, а как синкретичный сакральный комплекс, в котором слились элементы магии, социальные регламентации и мифоритуальная традиция. Анализ прагматики сакрального текста обращен к субъектно-объектной организации сакральной коммуникации в соответствии с прагматическими установками разных типов (предписание, предсказание, предостережение, устрашение, мольба и т.п.) и конкретными тактиками «решения» прагматических задач средствами сакрального канона. Особого внимания заслуживает описание маркеров суггестии (формы языковых знаков и семантического потенциала ритуала, частью которого является вербальный текст).

Н.И. Коновалова пишет о том, что общим параметром устойчивости сакрального текста является то, что основная его часть воспроизводится, а не порождается; варьируются отдельные детали, но не инвариантная формально-содержательная структура. Данное положение

ние позволяет автору в последующих практических частях исследования весьма интересно структурировать материал, в том числе создавая даже формально-содержательные инварианты – модели разновидностей сакрального текста.

Кроме того автор обращается к исследованию особой символики сакрального текста, основанной на реликтах мифологического сознания и имеющей особую форму репрезентации – мифологему. Последняя рассматривается как операциональная единица анализа языковой картины сакрального, имеющая разную субстанциональную природу. По сути дела, мифологема есть результат когнитивной обработки информации о необъяснимом, нереальном, таинственном, сверхъестественном в свете логики символической партиципации. Репрезентантом такой сакральной когниции может быть как текст (система текстов), так и отдельные знаки (вербальные и невербальные), обладающие сакральным потенциалом, т.е. способностью к ассоциативному развертыванию семантики сакрального прецедента. Ср. *банная бабушка, баненный, обдериха* и др. – обозначения духов, обитающих в бане – демоническом локусе; *шутуха-бутуха-переполошница, криксы, плаксы* – олицетворенные образы детских ночных страхов, на которые направлены многие тексты заговоров традиционного магического дискурса народной медицины и т.п.). Как показано в работе, вербализованными мифологемами могут становиться пропозиции – знания о стоящей за сакральным текстом внеязыковой ситуации мифосимволического характера, позволяющие адекватно кодировать и декодировать его смысл. Экспликация таких пропозиций представляет особую сложность, поэтому убедительным представляется их «выведение» на основе показаний языкового сознания (рефлексии носителей языка над сакральным мотивом, лежащим в основе мифологемы), в том числе путем моделирования ассоциативных полей по данным психолингвистических экспериментов и словарных материалов. Мифологемы, как от-

мечает Н.И. Коновалова, отражают динамику функционирования форм традиционной народной культуры, что связано с явлениями сакрализации изначально профанных знаков и противоположным процессом десакрализации и социальной мифологизации. Приведем в дополнение к примерам автора зафиксированные нами факты появления новых мифологем: мифологема «царя-батюшки» (и более поздняя – «мифологема президента»), где номинация – «мифологема президента»), где номинация, отражающая когниции несакрального характера, выступает именем концепта, имеющего суггестивный потенциал, и вполне может быть развернута в текст, основанный на сакральных прецедентах (Бог, благо, добро и т.п.).

От разработки модели лингвокультурологической интерпретации сакрального текста Н.И. Коновалова логично переходит к характеристике конкретных типов сакральных текстов, останавливаясь подробнее на заговорах и приметах. Отметим, что материалом анализа являются как опубликованные данные словарей и многочисленных источников (один список которых включает более 100 наименований), так и неопубликованные записи текстов разных сакральных жанров (заговоров, заклинаний и закличек, страшных историй, быличек, примет и др.), собранные автором. Значительный новый материал, вводимый в научный оборот, обеспечивает достоверную эмпирическую базу исследования.

Перспективой данного исследования является реализация проекта создания такого словаря, который, безусловно, отвечает требованиям современной комплексной междисциплинарной интерпретации лингвокультурных феноменов (сочетания собственно лингвистического, культурологического, этнографического, когнитивного, психо- и социолингвистического аспектов анализа материала).

Таким образом, исследование Н.И. Коноваловой, помимо собственной научной ценности, – еще и важный шаг в названном интегративном направлении.

Воробьева Н.А.,

*ст. преподаватель кафедры общего языкознания и русского языка
Уральского государственного педагогического университета*