

# **ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС**

Научно-методический журнал

**2 (36) / 2014**

## **УЧРЕДИТЕЛЬ**

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

## **ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

**Н. И. Коновалова**

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

## **ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**

**Н. П. Хрящева**

доктор филологических наук, профессор

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

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

## **ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР**

**Т. А. Гридина**

доктор филологических наук, профессор

## **РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

П. А. Лекант	доктор филологических наук, профессор (МГПУ, г. Москва),
М. Н. Липовецкий	доктор филологических наук, профессор (университет штата Колорадо, США),
М. А. Литовская	доктор филологических наук, профессор (УрФУ, г. Екатеринбург),
Г. Л. Нефагина	доктор филологических наук, профессор (Поморская Академия, г. Слупск, Польша),
Б. Ю. Норман	доктор филологических наук, профессор (БГУ, г. Минск),
Е. А. Подшивалова	доктор филологических наук, профессор (УдГУ, г. Ижевск),
Е. Н. Проскурина	доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник (СО РАН, г. Новосибирск),
М. Э. Рут	доктор филологических наук, профессор (УрФУ, г. Екатеринбург),
М. Г. Соколянский	доктор филологических наук, профессор (г. Любек, Германия),
М. А. Черняк	доктор филологических наук, профессор (РГПУ, г. Санкт-Петербург).

## **АДРЕС РЕДАКЦИИ**

620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»  
Редакция журнала «Филологический класс»  
телефон: (343) 235-76-66; (343) 235-76-41  
электронный адрес: [filclass@yandex.ru](mailto:filclass@yandex.ru)

**ISSN 2071-2405**

© ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2014

© Филологический класс, 2014

# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС, № 2 (36) 2014

---

## ПРОЕКТЫ. ПРОГРАММЫ. ГИПОТЕЗЫ

- Ковтун Н. В., Степанова В. А.* Проблема гендерной идентификации мужских образов в творчестве В. Распутина: дуализм психически-интеллектуальных доминант . . . . . 7
- Щербакова Н. Н.* Социальный информационно-просветительский проект «Современный русский» как средство воспитания интереса к речевой норме . . . . . 15

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

- Тюпа В. И., Сергеева (Носкова) В. Б.* Инновационная технология литературного образования школьников: системно-деятельностный подход (статья вторая) . . . . . 21
- Пятова Е. А.* Потенциал использования метода классификации слов для создания текстов. . . . . 27

## ПСИХОЛИНГВИСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ

- Гридина Т. А.* Экспериментальный ресурс диагностики и тренинга вербальной креативности. . . . . 30
- Селиверстова Е. А.* Словообразовательные инновации детской речи: потенциальность и уникальность . . . . . 36
- Доброва Г. Р., Пивень А. В.* Различия в окказиональном словообразовании у детей с родным и неродным русским языком . . . . . 39

## ГОТОВИМСЯ К УРОКУ

- Максимова И. Н.* О содержании повторительно-обобщающих уроков русского языка. . . . . 46
- Рябкова Е. В.* Формирование универсальных учебных действий на уроках русского языка (с помощью тестовых заданий) . . . . . 49

## ИДЕТ УРОК

- Коптяева Т. Е.* Урок медленного чтения по книге П. Рейнольдса «Точка» . . . . . 54
- Уварова О. Н.* Разряды прилагательных. Качественные прилагательные (конструкт урока). . . 58

## МЕДЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ

- Зарембо Л. И.* Стилистическая фигура как средство раскрытия идейного содержания («Слово о полку Игореве»). . . . . 61

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЫСКАНИЯ

- Химик В. В.* Лошадь или конь? (Опыт сравнительного лексикографического анализа) . . . . . 68

## С РАБОЧЕГО СТОЛА МОЛОДОГО УЧЕНОГО

- Парамонова Л. Ю.* Французский символизм по-русски: анализ индивидуального стиля в переводах стихотворения «Il pleure dans mon coeur» П. Верлена . . . . . 73
- Еськова А. Д.* Реформация вместо Преображения? . . . . . 78

## **ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

- Маркова Т. Н.* «Карамзин деревенский дневник» Л. Петрушевской  
как опыт жанрового синкретизма . . . . . 81
- Садовникова Т. В.* Поэтика цикла Л. Улицкой «Детство-49» . . . . . 88

## **ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ**

- Верина У. Ю.* Сказанное остается  
Круглый стол «Современное поэтическое пространство»,  
5 апреля 2014 г., Екатеринбург . . . . . 95
- Шер Е. Ю.* В поисках региональной идентичности: особенности  
и тенденции развития уральской агрографической литературы XVI–XVII веков  
История литературы Урала. Конец XIV–XVIII в. / глав. ред. В. В. Блажес,  
Е. К. Созина. М.: Языки славянских культур, 2012. — 608 с.: с ил. . . . . 98
- Проскурина Ю. М.* Новая книга об одной забытой странице русской романистики  
Ермоленко С. И., Валек Н. А. В. А. Соллогуб «Через край»: забытая страница  
русской романистики. Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет», 2013. — 253 с. . . . . 100

# PHILOLOGICAL CLASS, № 2 (36) 2014

---

## PROJECTS. PROGRAMS. HYPOTHESIS

- Kovtun N. V., Stepanova A. V.* Problem of gender identification of male characters in V. Rasputin's prose-dualism of psycho-intellectual dominants . . . . . 7
- Shcherbakova N. N.* This social informational and educational project "Modern Russian" as a means for increase the interest of speech rate. . . . . 15

## EDUCATIONAL TECHNIQUES

- Tiupa V. I., Sergeeva (Noskova) V. B.* Innovation technology of literature education at school: active and systematic approach (part 2) . . . . . 21
- Pyatova E. A.* Potential of using the method of wordclassification to create texts . . . . . 27

## PSYCHOLINGUISTICS IN EDUCATION

- Gridina T. A.* Experimental resource of diagnostics and training of verbal creativity . . . . . 30
- Seliverstova E. A.* Examined. Wordbuilding innovations children's speech: potentiality and uniqueness. . . . . 36
- Dobrova G. R., Piven A. V.* Differences in derivational occasionalisms produced by children with native and non-native russian . . . . . 39

## GETTING PREPARED FOR THE LESSON

- Makhsimova I. N.* About the continence of revision and generalization lessons of Russian language . . . . . 46
- Ryabkova E. V.* Formation of universal educational action at Russian lessons (using test items). . . . . 49

## A LESSON IN PROGRESS

- Koptyaeva T. E.* Slow reading lesson on the book by P. Reynolds "Point" . . . . . 54
- Uvarova O. N.* Discharges of adjectives. Qualitative adjectives. . . . . 58

## CLOSE READING

- Zarembo L. I.* Stylistic figure as a means of disclosure of the ideological content («The Word about Igor's Regiment»). . . . . 61

## PHILOLOGICAL RESEARCHES

- Khimik V. V.* The horse or the kon'? (Experience of comparative lexicographic analysis). . . . . 68

## FROM THE DESKTOP OF A YOUNG SCIENTIST

- Paramonova L. Yu.* French symbolism in Russian: an analysis of poets' individual style in translations of the poem by P. Verlaine "Il pleure dans mon coeur..." . . . . . 73
- Eskova A. D.* Reformation instead of Transfiguration? . . . . . 78

## **PHENOMENON OF MODERN LITERATURE**

- Markova T. N.* “Karamzin village diary” L. Petrushevskaya experience genre syncretism . . . . . 81
- Sadovnikova T. V.* Poetics of the cycle “Childhood-49” by L. Ulitskaya . . . . . 88

## **REVIEWS**

- Verina U. Yu.* Written Remains. Round Table “Modern poetic space” . . . . . 95
- Sher E. Yu.* In search of a regional identity: features and tendencies of development of the ural  
hagiofraphic literature of XVI–XVII centuries. . . . . 98
- Proskurina Yu. M.* New book about one forgotten page in russian romanistik. . . . . 100

# Проблема гендерной идентификации мужских образов в творчестве В. Распутина: дуализм психически-интеллектуальных доминант<sup>1</sup>

Н. В. Ковтун, В. А. Степанова  
Красноярск, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена анализу мужских типов в прозе В. Распутина. Выявлены следующие типы: герой-странник, юродивый, оборотень, архаровец, патриархальный мужской тип. Анализ эволюции мужских персонажей позволяет сделать вывод, что в позднем творчестве писателя образы предельно дуалистичны, смещаются психо-физические характеристики деятельности, мужские установки присваиваются женскими образами, мужчины же оказываются неспособными на активную деятельность. Смещение психо-физиологических характеристик происходит в ситуации эсхатологии, потери ориентиров и выполняет мироустроительную функцию.

**Ключевые слова:** В. Распутин, гендерная идентификация, герой-странник, патриархальный тип, юродивый, архаровец, оборотень.

N. V. KOVTUN, V. A. STEPANOVA. *Problem of gender identification of male characters in V. Rasputin's prose-dualism of psycho-intellectual dominants*

**Abstract.** The Article is devoted to analysis of men's types in Rasputin's prose. The following types have been revealed: hero-wanderer, fool in Christ, shapeshifter, arkharovets (reckless of danger), patriarchal type. Following evolution of these types we came to conclusion that in late works male characters are extremely dualistic, psycho-physical characteristics of their activities are shifted, man's attitude is appropriated by females while male characters are not able to behave actively. Psychophysical qualities are shifted under the situation of eschatology, loss of life orientation and function to realize worldbuilding.

**Keywords:** V. Rasputin, gender identification, hero-wanderer, fool in Christ, shapeshifter, arkharovets (reckless of danger), patriarchal type.

Двуединство человеческой природы заявлено уже в Античности: в «Пире» Платона описаны андрогины. Андрогинность — определитель пола, гендер же — «социальный пол». Разумеется, гендерная теория имеет антропологические, биологические основания, но обращена к анализу социальных функций. Г. Ершова в работе «Асимметрия зеркального мира» пишет о «социорепродуктивной паре» (двоичная оппозиция), в которой «женская особь выполняет адаптивную функцию, ориентированную на выживание, и вместе с тем стимулирует поисковую активность мужской особи» [Ершова 2003: 76]. В. А. Геодакян, рассуждая о половом диморфизме, приходит к выводу, что женщинам принадлежит функция сохранения признаков (адаптивная), а мужчинам — поиска и изменения [Геодакян 1989: 184]. Разделение функций имеет отношение именно к гендеру, не к полу.

Как решается проблема двойственности? К. Юнг выделяет понятия Анима и Анимус (душа и дух) как архетипических образов «женского начала в мужчине и мужского начала в женщине», «если анима производит настроения, то анимус — мнения, и как настроения мужчины появляются на свет из темных глубин, так и мнения женщин основываются на столь же бессознательных, априорных предположениях» [Юнг 1928].

В русской традиции к проблемам гендера обращаются философы серебряного века, решая вопрос мистически. Оформляется теория Вечной Женственности, сочетающаяся с идеей Мировой души, Софии. По Вл. Соловьеву, «Вечная Женственность есть образ всеединства мира, созерцаемый богом. Культ Вечной Женственности может сливаться и с культом богородицы» [Соловьев 1988]. Мистическое конкретизируется в сугубо женской роли — оберегать, хранить, прощать, рожать. С. Булгаков, выделяя мужские и женские установки, пишет: «Мужское и женское самосознание имеет каждое свои отличительные черты: мужчина логичен, полон инициативы; женщина инстинктивна, склонна к самоотдаению, мудра нелогической и неличной мудростью простоты и чистоты» [Булгаков 1994: 264–265].

<sup>1</sup> Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФНФ научного проекта № 14-14-24003

В. Иванов ассоциирует мужское с достижимым, а женское — с достижением невозможного [Иванов 1997: 372].

Д. Мережковский рассматривает пол как «онтологическую категорию», разделение на мужчин и женщин — проекция онтологического пола: «Пол и Бог связуемы» [Мережковский 1992: 369]. По его теории, Святой Дух в Троице заменяется женским образом: «...сочетание этих начал — в Сыне: церковь, Тело Христово, — Невеста, а сам Христос — Жених; это и значит: два начала в Нем — вечно-женственное и вечно-мужественное» [Мережковский 1992: 366]. В известной работе «Судьба России» Н. Бердяев отмечает, что русский национальный характер женственен по природе: «Вселенский дух Христов, мужественный вселенский логос пленен женственной национальной стихией, русской землей в ее языческой первородности. Так образовалась религия растворения в матери-земле, в коллективной национальной стихии, в животной теплоте <...>. Такая религиозность отказывается от мужественного, активного духовного пути» [Бердяев 1990: 21]. Дискутируя с В. Розановым, мыслитель развивает мысль о «вечно бабьем» в русской душе как феномене социального самоопределения, исторической роли в борьбе цивилизаций [Бердяев 1994: 436]. Учение об андрогинности он считает идеальным с мистической точки зрения: «В андрогинизме есть взаимопроникновение всех клеток мужской и женской природы, то есть слиянность конечная, предельная», различая, между тем, важнейшие гендерные установки: «Мужской принцип и есть по преимуществу антропологический и личный. Женский же принцип есть по преимуществу космический и коллективный» [Бердяев 1993: 67].

И. Ильин, размышляя о соотношении женского и мужского начал, подчеркивает: «Женское бытие — это состояние и судьба, мужское — это самоопределение, акт. Чувство и созерцание суть женские регистры; мысль и воля — мужские. Интуитивный синтез — женственное; аналитический дефинизм — мужественное. Женщину отличает „тончайшая способность прислушиваться (к самой себе, к возлюбленному, к миру, к зародышу)“» [Ильин 1993: 179].

Соответственно, учеными выделяются следующие гендерные характеристики:

Мужское (активное, творческое)	Женское (пассивное, охраняющее и развивающее открытия)
Поисковая активность (странник)	Консерватизм (укорененность)
Изменение признаков	Сохранение признаков
Настоящее	Прошлое
Анимус	Связь с ребенком без речевого общения (Анима)

Левое полушарие головного мозга (вербальная информация, аналитическое мышление, последовательная обработка информации)	Правое полушарие головного мозга (невербальная информация, образное мышление, параллельная обработка информации)
Обособление	Единение
Социализация	Репродукция

Примечательно, что большинство гендерных исследований посвящены феминности, мускулинное описывается зачастую как «не-феминное». Данная стратегия во многом реализована и в текстах писателей-традиционалистов, в прозе В. Распутина, где женские образы являются центральными. В статье «Cherchez la femme» автор рассуждает о внутренней сущности подлинной женщины, среди важнейших признаков которой: «отсвет богородичности», материнство, женственность, учительство, любовь. «Охранительность — вот сущность женщины. Уют, тепло, ласка, умерение, утешение, верность, мягкость, гибкость, милосердие <...> Окормление семьи, оприятие мужа, воспитание детей, добрососедствование — вот круг её забот. Но над этим кругом возвышается еще и купол, являющийся веровой надмирностью, выходом из мирского в небесное» [Распутин 2007: 376]. Рассуждения писателя перекликаются с трудами В. Розанова, К. Леонтьева, Н. Бердяева. В современной антропологии выделяют две мужские ипостаси в русском национальном сознании: Государство и Народ (законный добropорядочный супруг и хмельной возлюбленный)» [Гачев 2007: 294].

В контексте творчества В. Распутина можно составить следующую таблицу, фиксирующую различия гендерных установок.

Эмблематичность	Связь с образом Георгия (воина)	Богородица / София
Мироустроительная роль	Воинственность	Милосердие
Роль в современном мире	Орудие цивилизации (от исполнителей до разрушителей)	Природа (защита интересов природы)
Самоопределение	Рефлексия (от женского переходит к мужскому)	Импульсивность, основанная на интуиции

В текстах писателя женские образы — центральные. Н. Котенко отмечает: «Иногда приходит мысль, что именно из-за них и ради них, женщин, и написаны все вещи В. Распутина, что мужчины играют в них лишь служебную „оттеняющую“ роль» [Котенко 1988: 31]. Мужчины могут провоцировать событие, но на защитное действие они, как правило, не способны. С. Семенова отмечает, что «некоторые оборотные стороны сибирской природы: бирючесть, угрюмую замкнутость, загнанную внутрь тоску, прорываемую приступами душевной „дури“, Распутин, как правило, отдает мужским образам» [Семенова 1987: 70]. В текстах эти персонажи отлучены от сакрального права на смерть (центрального для писателя), им не открывается перспектива

трансцендентного. С определенной долей условности выделяются следующие мужские типы: *герой-странник, юродивый, оборотень, архаровец, патриархальный мужской тип*.

### **Патриархальный тип («природный пахарь»)**

Позитивной коннотацией наделен, пожалуй, только тип «природного пахаря», обладающего волей к действию. Несмотря на то, что охранительные функции свойственны женщинам, охранение как оборона в творчестве традиционалистов становятся мужскими чертами, мессианство связывается с защитой родины. Уже первая повесть В. Распутина «Деньги для Марии» (1967) представляет широкий спектр мужских образов. Главный герой — Кузьма, имя которого связано с миролюбивым святым, наделен богатырскими функциями: «Мы всю землю перевернем вверх тормашками, а мать не отдадим. Нас пятеро мужиков, у нас получится» [Распутин 2007: 20]. Мотив переворачивания земли вводит семантику богатырства, отсылает к образу Святогора, обещающего перевернуть землю. В облике Кузьмы фиксируются традиционные мужские элементы — фуфайка, армейская сумка, кирзовые сапоги. Обход деревни, осуществляемый героем, связан с обрядом ограничивания пространства, со стихийной попыткой организовать народ в социум. В приведенной нами таблице мужскому типу более свойственно обособление, нежели единение. Кроме того, Кузьма — герой совестливый, рефлектирующий, никогда не настаивающий на своем.

В повести «Последний срок» (1971) к патриархальному типу принадлежит Михаил. Он единственный из детей Анны остается в сакральном пространстве горницы, выполняет предначертанные ему функции, осознает неотвратимость смерти матери: «Вроде загоразивала нас, можно было не бояться. А теперь живи и думай» [Распутин 2007: 32]. Михаил берет на себя чужую вину (говорит, что отбил Таньчоре телеграмму, в которой велел не приезжать), и за этот невольный обман успевает испросить прощения: «Ничего, мать, — после долгого молчания сказал он и вздохнул. — Ничего. Переживем. Как жили, так и жить будем. Ты не сердись на меня. Я, конечно, плохой тебе сын, но уж какой есть» [Распутин 2007: 209]. Сюжет повести «Последний срок» коррелирует с рассказом А. Платонова «Третий сын», где лишь один герой оказывается способен противостоять шутовству, воспринимать и осознавать смерть. Образ Михаила вписан в традиционную парадигму, герой принимает свою судьбу, тайну ухода, но и в нем реализовано больше женских установок: охранительность, природное начало, связь с прошлым, родом.

Максим Вологжин из повести «Живи и помни» (1974) также стремится спасти / объединить род: «А Максим, хоть и раненый, пришел жить, и пришел совсем, подчистую. И Атамановка встрепенулась» [Распутин 2007: 71]. Герой, с честью выполнивший миссию защитника

Родины, подчеркнуто аскетичен: «похудевший, почерневший, с коротко подстриженной, как у арестанта, головой, глазастый, разомлевше-счастливый» [Распутин 2007: 77]. В честь его возвращения собирается вся деревня, устраивается праздничная трапеза. Он становится председателем артели (социализация), единственный пытается остановить самоубийство Настёны, продолжить цикл жизни.

К патриархальному типу относится и образ Михеича, отца дезертировавшего Андрея. Отношения героев подсвечены сюжетом о блудном сыне, однако финальной встречи, дарующей прощение, не происходит. Образ Михеича тесно связан с конем — символом мужества, плодородия и силы. Конь — неизменный атрибут Георгия Победоносца. В финале повести Михеич приуговливается к смерти, кончина героя знаменует исчезновение самого патриархального типа, невозможного в новом мире.

В «Прощании с Матёрой» (1976) акцентируется мотив плача деда Егора (как святого Егория), рефреном проходящий через весь текст. В «чудных» историях старухи Настасьи — жены Егора — старик предстает измученным, обреченным: «кровью изошел». Поминальный плач связан, преимущественно, с женскими установками и вынесен из феноменального пространства в ноуменальное. Настасья и дед Егор описываются исключительно в паре, их переезд в город напоминает ритуальное самоубийство: Егор подписывается на город «со зла», причем именно на тот, где строилась ГЭС — разрушительная для острова-космогонии. День переезда, намеченный героем, особенно значим — «к Троице». В православном календаре ему предшествует Троицкая родительская суббота. Дед Егор оказывается способным и на действие в плане повествования, когда разоряют кладбище, он встает на его защиту: «Это как раз и был тот момент, когда дед накалялся все больше и больше. — Откулева пришли, туды и ступайте, — отпирал он. — К кладбищу боле не касайтесь. А то я берданку возьму. Не погляжу, что ты лицо. Под лицом надобно уваженье к людям иметь, а не одну шляпу» [Распутин 2007: 27]. В характере деда Егора реализованы как мужские установки (связь с образом Георгия, воинственность, обособление), так и женские (консерватизм, укорененность, плач, связь с прошлым).

Образ Толи Прибыткова из рассказа «Поминный день» (1996) также выписан с ориентацией на патриархальный тип. Внезапная гибель героя символична: «позвала смерть». Сенья Поздняков — деревенский сосед Толи, проходит тем же путем, но выживает как более приспособленный к осколочному бытию. Взаимосвязанность персонажей подсвечена архетипичной парой — *культурный герой / трикстер*. По мнению крестьян, течение уносит Толю в низовье Ангары, к месту затопленной деревни, где похоронена мать. Связь с родом, предками, столь важная в поэтике В. Распутина, утрачивает апотропические функции. Двойником

Толи выступает и его двоюродный брат — Бронислав, в имени которого заложен богатырский код: «значит держатель, защитник славы» [Распутин 2007: 330]. Герой одерживает победу на Ангаре, мальчишкой выпрыгнув с «белого парохода», на котором его удерживали как безбилетника. В холодной воде, ночью Бронька добирается до берега, тридцать километров бежит до родной деревни, и эта сила, своеволие ребенка заставляют капитана судна оставить свой пост. «Ты его на всю жизнь победил. Он и с Ангары из-за тебя ушел», — итожит историю Сенья Поздняков [Распутин 2007: 341]. Брониславу будто бы предназначено «оборонить» деревню, но он рано, «еще до затопления», оставляет ее, в плане повествования выписан как герой чуждый, городской, хоть и признаваемый за своего.

В текстах конца 1980-х — 2000-х гг. тип «природного пахаря» уточняется. Иван Петрович Егоров в «Пожаре» (1985) уже вынужденно отчужден от крестьянской работы, от земли. Он и называет близких по духу людей — «природный пахарь», что отсылает к песне времен гражданской войны «Отец мой был природный пахарь», стихи которой взяты эпиграфом к повести. Сюжет убийства природного «злыми чехами», иноземцами, трансформирован. Современного крестьянина насильно отрывают от земли, деревню приговаривают к затоплению, власть оказывается в руках архаровцев. Кризисное состояние души героя и мира окрест сравнивается с приходом «иноземной рати», противостоять которой некому.

Как и в «Поминном дне», у главного героя «Пожара» есть двойник: Афоня Бронников, фамилия персонажа суть указание на апотропические функции. Герой сохраняет патриархальные черты («свой, из старой дозатопной деревни»), руководит тушением пожара («держат оборону»). Важно, однако, что Афоня не считает нужным отстаивать свои ценностные установки: «Я так считаю: я работаю честно, живу честно, не ворую, не ловчу — и хватит. У кого глаза есть, тот видит, как я живу и как другие живут. Кто куда расположен, туда и пойдет. Наше дело — жить правильно, пример жизнью подавать, а не загонять палкой в свою отару» [Распутин 2007: 38–39]. В образе героя проявляется установка на обособление, выключение себя из общества. Богатырские, охранительные функции проявляются во время трагедии: Афоня спасает хлеб (источник жизни), организует народ (функция социализации), однако окрестный мир воспринимает как пустой, игрушечный: «Прикинь-ка: столько игрушек кругом... может, моя не лишняя будет?» [Распутин 2007: 74]. Пропозиция игрушечности возникает после разговора об отъезде Ивана Петровича. Для Афоня отъезд означает поражение: «Ты уедешь, я уеду — кто останется? <...> Неужто так и бросим?! Обчистим до ниточки и бросим! И нате — берите, кому не лень!» [Распутин 2007: 73]. Финал повествования расставляет акценты — Иван Петрович и Афоня решают: «Жить будем», однако эти слова для обоих

последние. Уход Ивана Петровича в поле, умирать, суть символическое прощание автора с «сокровенным человеком».

В поздних текстах В. Распутина персонажи, как правило, покидают границы сакрального вынужденно. В рассказе «Изба» (1999), напротив, отъезд мастера Савелия в райцентр добровольный. В деревне герой занимается возведением избы, украшательством — дарит Агафье резной курятник, который первым и будет уничтожен. Савелий пытается воссоздать прежний облик мира, но *преобразовать* его не способен, что подчеркнута мотивом усиливающейся слепоты. И Агафья, наделенная «правом суда и щедростью воздаяния» [Плеханова 2010: 140], уверена, что «в раёне» мастеру будет лучше. Уехав, Савелий скоро умирает от рака, судьба героя коррелирует с участью деда Егора, Богодула, Ивана Петровича Егорова, однако здесь важна самостоятельность выбора. В образе персонажа отчетливы черты маргинальности («неместное, податливое, мягкое»), ему нет места ни в пространстве избы, ни в новом, меняющемся мире.

Патриархальный тип воссоздан и в образе Ивана Савельевича из повести «Дочь Ивана, мать Ивана» (2003), герой выступает как живой предок, предостерегающий, пытающийся сбересть род. И если в прошлом старик выступал достойным защитником дома / родины (солдат), то в настоящем выглядит уставшим, надорвавшимся на войне, потерявшим жизненный ориентир. Таким образом, в позднем творчестве В. Распутина герои патриархального типа периферийны, не участвуют в активном действии, сохраняя важную *роль живого образца*.

## Юродивые

В русской традиции юродивые характеризуются через самоуничтожение, мнимое безумие, связаны со смеховой культурой [Лихачев, Панченко 1976: 101]. И. Есаулов предлагает рассматривать юродство как радикальное отвержение здешнего мира [Есаулов 1998: 114]. Образ юродивого сам по себе амбивалентен — «скоморох со крестом» [Панченко 1999: 523]. Как ведущие выделяют две функции героя — пассивная (аскеза) и активная («ругаться миру»). Уже в образе деда Гордея («Деньги для Марии») проступают черты юродивого: отказ от дома, денег, житье в «курятнике». С героем связан мотив разобщенности людей и попытки воссоздания нового «собора». В этом же ряду образы Богодула (калька с древнегреческого «Богов раб», «Божий посох») и дяди Миши Хампо. Барак «блажного» материнского старика тоже назван «курятником». Символика петуха («хозяина» курятника) в русской традиции связана с солнечным светом, защитой от злых сил. О Богодуле говорится — «пташка божия, только что матерная» [Распутин 2007: 19]. Мат в речи юродивых становится сакральной лексикой, отпугивающей нечистую силу.

В образе дяди Миши Хампо черты юродивого усилены: герой практически нем, покалечен — парализован с детства, аскетичен, назван «духом егоровским». Он — «сторож-самостав», первый закон жизни для которого: «чужого не трожь. Все неудобства мира и неустройство его он, быть может, с одним только и связывал: трогают» [Распутин 2007: 67]. Сочетание охранительных функций с бессеребреничеством — один из традиционных конструктов «деревенской прозы»: Захар-Калита из рассказа А. Солженицына за охранение святыни получает «меньше минимальной», презирует деньги богатырь Кузьма («Деньги для Марии»). Дядя Миша Хампо награжден и богатырскими чертами: статью, могучей силой. Он — единственный, кто выполняет собственную миссию, гибнет в схватке с врагом. Смерть праведника (жертва) финализирует картину пожара: «при белом свете опустился огонь вниз и приутих, устало добирая остатки» [Распутин 2007: 79]. Расставание с «гением местности» означает, с одной стороны, гибель прежнего уклада; с другой — дает основания продолжению жизни: после жертвоприношения затихает огонь, Алёна творит обряд плача (в апокрифе «Хождение Богородицы по мукам» Богородица оплакивает грешников, тоже явленных в огне). В описании смерти Хампо проявляется мировоззренческая дуалистичность творчества В. Распутина: христианская модель (жертва) реализуется через природное.

Сакральное не имеет гендера, однако оставить без внимания данный тип героев — невозможно. В юродивых условно можно выделить следующие установки: обособленность, склонность к действию, принятию решений, социализации. Таким образом, они вполне соответствуют мужскому гендеру.

## Герой-странник

Этот тип героя характеризуется маргинальностью, положением на границе миров. Наиболее точно он описан в «Пожаре»: «Обозначился в последние годы особый сорт людей, не совсем бросовых, не потерянных окончательно, которые в своих бесконечных перемещениях не за деньгами гоняются и выпадающие им деньги тут же с легкостью спускают, а гонимы словно бы сектантским отвержением и безразличием ко всякому делу» [Распутин 2007: 35]. К подобным героям относится парень, соседствующий с Кузьмой в поезде. Рабочий леспромхоза охарактеризован как антагонист «сокровенного человека» и через пропозицию денег: у него деньги «водятся». Образ странника связан с блудом, равнодушием, несчастьями, от которых он надеется спастись в дороге. Такие персонажи не принадлежат ни одному пространству, работают на временной работе или связаны с машинами, разъездами, лесоповалом. В классических текстах их судьба периферийна. Наиболее полно выписан образ Павла, сына старухи Дарьи («Прощание с Матерой»). Он — срединный герой, не

нашедший себя ни в сакральных пределах острова, ни в поселке, обреченный на вечное движение: «А он, Павел, приплывет, <...> и опеть в лодку, опеть нету», «беспрестанные поездки туда-сюда изматывали его» [Распутин 2007: 83]. В Матёру Павлу приходится «проситься», без надежды, что отпустят, однако во время сенокоса он становится бригадиром, выступает как организующая, социализирующая сила. Пребывание на острове дарит уверенность, оставляя родную землю, герой приобретает черты слабости, безволия.

Странником предстает и внук Дарьи — Андрей. Он уезжает из Матёры в город, на завод, но и там не находит себе места, собирается ехать строить ГЭС, которая затопит Матёру. В образе юноши акцентирован мотив отказа от судьбы: «Надо не поддаваться судьбе, самому распоряжаться над ней». Герой пограничный, он охотно соглашается на сенокос (как игру), но не понимает необходимости спасать от затопления родовые могилы. Андрей остранен от рода, но еще не отчужден — ему жаль и бабушку, и Матёру, однако перспектива странствий перевешивает.

Классическим представителем данного типа является герой поздних текстов — Сеня Поздняков [Ковтун 2011: 65–81]. В нем жива витальная сила («горячий мужичонка»), готовность к приключениям. Однако все попытки героя противостоять злу получают трагифарсовое разрешение, сводятся к борьбе с телевизором, разведению лимонов, «войне» с деревенским соседом из-за бутылки... Сеня — классический трикстер, демонстрирующий изменение самого патриархального уклада. Важнейшая характеристика лицедея — найти выход из затруднительной ситуации, невозможный для богатыря или святого. Однако в поздних текстах В. Распутина трикстер вынужден решать и ритуальную задачу (спасение девочки-ангела), что оборачивается полным фиаско. По сути, миссию защиты берет на себя именно девочка, уводя от дома приютивших её людей приезжих, несущих угрозу. Трикстер, так же, как и юродивый — вне пола, однако условно выделим некоторые гендерные характеристики. В Сене присутствуют милосердие, установка на защиту интересов природы, жизни, ему свойственна импульсивность — т. е. в его образе реализовано большинство женских установок.

## Архаровцы

Собственно появление архаровцев в творчестве писателя предваряют герои, отчужденные от рода. Данный тип намечен в первой повести писателя и выражен эксплицитно. Фактически, брат Кузьмы, Алексей, в тексте не функционирует, изначально отмечен как «чужой»: «лучше жить у чужих»; «узнать меня узнал, а за товарища не захотел признать» [Распутин 2007: 67]. Кроме того, подчеркивается, отстраненность и отчужденность героя от рода, Алексей не приехал даже на поминки по отцу.

В повести «Последний срок» сын старухи Анны Илья выписан в парадигме пьянства и безволия. Поворотным моментом в его судьбе, как и в судьбе Андрея («Живи и помни»), становится отправление на войну. В детстве, по воспоминаниям матери, «Илья рос запыленным: свой огород полным-полнехонек, а он лез в чужой, самим есть нечего, а он единственный кусок отдавал первому встречному. Никогда нельзя было знать, что он выкинет через минуту» [Распутин 2007: 181]. Щедрость, желание отдать последнее противостоят воровству и шалостям. Анна вспоминает, как отправляла сына на войну: «Илья — маленький, прибитый и одновременно возвышенный отъездом на войну, главный, уже наполовину чужой в эту последнюю минуту — подошел к матери. Она перекрестила его, и он принял ее благословение, не отказал, она хорошо помнит, что он не просто вытерпел его, жалея мать, а принял, согласился, это было у него в глазах, которые дрогнули и на миг засветились надеждой» [Распутин 2007: 182]. Мотив благословения перед битвой отсылает к сюжету Егория Храброго и Софии, ключевому для прозы В. Распутина. Анна дает благословение Илье, провожая его на войну с «силой бусурманской», однако герой в сражении не участвует — война заканчивается, что провоцирует дискредитацию его мужских черт (как и у Андрея Гуськова). Илья стремительно лысеет (потеря волос равносильна потере мужской силы), у него нет детей, жена его бьет.

В повести герой дан через пропозицию пьянства и хитрости: «Илья хитрый какой, ушел из избы, а тут как хошь», «Лучше всех у нас Илья грибы собирал <...> Набьет в ведро травы, а сверху положит несколько грибов, будто ведро полное» [Распутин 2007: 23]. Мать не узнает его: «Рядом с голой головой его лицо казалось неправдашным, нарисованным, будто свое Илья продал или проиграл в карты чужому человеку» [Распутин 2007: 39]. Мотив запродажи души значим для понимания образа героя, он не смог реализовать функцию охранения Руси, дома, тем самым отказался от судьбы. В Илье максимально акцентировано шутовское начало: чужое лицо — маска, умирающую мать он зовет в цирк: «Приезжай, мать. В цирк ходим. Я рядом с цирком живу. Клоуны там. Обхохочешься» [Распутин 2007: 208]. Отказавшийся от собственной миссии герой помещается в выморочный, изнаночный мир, становясь антигероем.

Есть в произведениях писателя и странники физические, своеобразные «перекати-поле», чья отчужденность не только от рода, но и от самих себя актуализирована. Постоянное перемещение, смена деятельности свидетельствуют о выключенности из какого бы то ни было пространства, отлучении от судьбы и рода. В таких героях, утративших связь с домом, преобладают мужские установки: обособленность, поисковая активность, жесткость, отказ от патриархального уклада как изменение признаков.

Тип *архаровцев* вводится в повести «Прощание с Матёрой», намечен образом Петрухи как радикального представителя «отчужденных от рода». Архаровец означает бойкий, боевой [Афанасьева-Медведева 2007: 467], однако в контексте творчества писателя номинация приобретает негативную коннотацию. В ранней прозе этот тип отсутствует, ибо деревенский мир, несмотря на все лишения, сохранен. В «Прощании...» гибнет не только деревня, под воду уходит прежний порядок и устав, что актуализирует эсхатологический контекст. Имя героя трансформировано: Петр означает камень, основу мироздания («ты — Петр, и на сем камне Я создам Церковь Мою, и врата ада не одолеют ее»). Превращение Петра в Петруху (Петрушку — шута) символизирует искажение самого мироустройства. Но и Петруха — прозвище, настоящее имя героя — Никита («победитель»). Смена имени («переименование производит перелом в жизни» [Флоренский 1990]) типична для данного типа персонажей: «у архаровцев, у которых все вверх ногами, и людские фамилии через одну» [Распутин 2007: 23]. Помимо замены имени, есть и смещение гендера: одного из архаровцев «звали почему-то бабьим именем Соня». Соня — сокращение от имени София, традиционно значимого в поэтике В. Распутина. Архаровцы помещены в профанное, шутовское пространство, поэтому и имя десаκραлизовано, аллюзивно связывает «новых людей» с легендой о Содоме и Гоморре.

Петрухина изба стоит «наособицу», отдельно от других, ее судьба неразрывно связана с судьбой самого героя: «Знал Хозяин, что Петруха скоро распорядится своей избой сам» [Распутин 2007: 59]. Сожжение избы означает и самосожжение. Запалив дом, Петруха выносит из него гармонь, оставив внутри самовар: «Петруха гармонь свою безголосую не забыл, вынес, а заслуженный, вспоивший, вскормивший его самовар кинул» [Распутин 2007: 91]. Уничтожение сакральных предметов — оберегов жизни — и сохранение шутовских, незначительных — примечательная черта архаровцев. В «Пожаре» вместо муки они спасают водку, пьяные играют тряпками в мяч. Сам пожар становится стихией карнавальнoй, воспринимается главным героем в апокалипсических тонах: «Просто край открылся, край — дальше некуда. Еще вчера что-то оставалось наперед, сегодня кончилось» [Распутин 2007: 7]. Архаровцы приходят извне как организованная сила «со своими законами и старшинством», в то время как деревня разобщена, у пришедших есть свой «уклад», единство — сплотка, «держатся не на лучшем, а словно бы на худшем в человеке». Для них и труд — только заработок или мука: «Работник он был аховый: за что ни возьмется — все через пень-колоду, ни в чем толку» — говорится о Петрухе [Распутин 2007: 93].

Для данного типа героев характерны следующие установки: изменение признаков, отказ от прошлого, памяти, разрушение (как аспект цивилизации) — по

сути, архаровцы предстают *хтоническими существами*, неспособными к воспроизведению жизни, созиданию.

## Оборотень

Образ оборотня возникает в творчестве писателя лишь однажды, позже автор признается, что не стал бы прибегать к такому приему теперь. Дезертировавший Андрей («Живи и помни») наделяется зооморфными чертами: «к родному брату, к серому волку», «Гуськов приоткрыл однажды дверь и в злости, передразнивая, ответил ему своим воём. Ответил и поразился: так близко его голос сошелся с волчьим» [Распутин 2007: 222], «остальное, как медведь, завалил прошлогодним листом и забросал хламьём» [Распутин 2007: 186]. Как видно из приведенных контекстов, герой, в основном, наделяется волчьими чертами, символизирующими нечистую силу [Гура 1997: 122–159]. Медвежьи черты в Андрее прозревает Настена. В христианстве образ медведя означает «зло, дьявола, жестокость, жадность, плотский аппетит» [Энциклопедия символов 2003: 513]. В славянской традиции он «наиболее близок волку, с которым его объединяют сходные демонологические и другие поверья» [Гура 1997: 159–177]. Примечательно, что празднество для защиты от медведей приходится на день святого Андрея (30.XI).

Судьба персонажа четко делится на крестьянское бытование и время дезертирства. Отказавшись от исполнения долга, герой фигурирует в повествовании как некая темная, страшная сила. Предзнаменованием его появления в деревне становится пропажа вещей, символизирующая опустошение мира. По мере развертывания сюжета черты оборотничества, морока только усиливаются: «Уже перед самым концом он приподнял ее и заглянул в глаза — они в ответ расширились, и он увидел в их плавающей глубине две лохматые и жуткие, похожие на него, чертенячьи рожицы» [Распутин 2007: 67]. Впервые герой прямо сопоставляется с чертом во время причинения напрасных страданий животному, этот момент определяет его как мучителя, открывает читателю «обратную» агиографию персонажа. И Настёна прямо называет Андрея нечистой силой: «Как леший. Я в бане понять не могла, кто со мной — ты или леший. Думаю, своему мужику берегла, берегла, а тут с нечистой силой связалась» [Распутин 2007: 207]. После женщина, будто бы играя, шутя с мужем, произносит заговор, отгоняя нечистую силу. Черты внешности героя — «корявая, вывернутая» фигура — тоже указывают на нечистого; по поверьям черт — кривой, косой.

Основные установки, свойственные данному типу, — максимальная обособленность, отсутствие милосердия, жестокость, отсутствие перспективы продолжения рода.

Оборотническими чертами наделяются и пожогщики, «ахметы» из цикла рассказов о Сене Позднякове, в их описании усилен акцент чуждого, иноземного. Ярче всего черты этого типа представлены в повести «Дочь

Ивана, Мать Ивана». Кавказец-насильник принадлежит современному миру — джинсовая куртка, связь с торговлей, что в парадигме патриархального уклада помещает его в профанное, inferнальное пространство. Он «черный, безростый, с бешеным лицом и кипящими большими глазами» [Распутин 2007: 180]. В описании проступают и зооморфные черты: «с обросшим лицом и хищно опущенным носом» [Распутин 2007: 237]. Все кавказцы сравниваются с пауком, раскидывающим свою паутину. В героях этого ряда акцентировано насилие, жестокость, но их характеристика не вписывается в гендерные установки, скорее, относится к моральному облику.

Итак, анализ гендерной идентификации мужских образов в творчестве В. Распутина позволяет сделать вывод, что патриархальный тип, характерный для ранних повестей автора, постепенно утрачивает силу. Герой, разлученный с домом, теряет ориентиры, он не в состоянии никого защитить, даже отстоять собственное право на жизнь. Вынужденная смена деятельности лишает его самой возможности действия. В поздних текстах активность проявляют «пожогщики» и архаровцы, невозможные в патриархальных пределах. Важной особенностью произведений конца 1980-х — 2000-х гг. стало появление героев, чья характеристика не сводится ни к одному из представленных типов — это герои без выделенных черт, сломленные, часто описанные через пропозицию пьянства (Анатолий в повести «Дочь Ивана, мать Ивана», Стас в рассказе «В ту же землю»). В данном случае отсутствуют как перспектива странствия (поисковая активность), так и бунтарство. Персонажи обитают в уже разрушенном мире / хаосе. Однако для них характерна реакция на изменившиеся обстоятельства, доказывающая сильное мужское начало.

Подчеркнем — во всех мужских типах присутствуют женские особенности. В положительных героях женского больше, чем в отрицательных, что свидетельствует о гендерном дуализме образов, однако у первых — женское проявляется в установках, у вторых — в облике (внешняя красота мужчин, манерность речи в традиции русской литературы маркированы негативно). В поздних текстах писателя образы предельно дуалистичны, смещаются психо-физические характеристики деятельности, brutальные установки присваиваются женскими персонажам, а сами мужчины оказываются неспособными на поступок. В позднем творчестве мужчинам свойственна рефлексия (сугубо женская категория), но отвергается деятельное, поисковое начало.

Смещение гендерных доминант в определенной мере объясняется кризисным положением в социуме. Г. Ершова называет это «адаптивным механизмом», работающим в стрессовой ситуации и вбирающим в себя функции другого гендера (в соответствии с полушариями головного мозга), не задействованные в повседневной жизни [Ершова 2003: 118]. В творчестве В. Распутина данная схема вполне функциональна: смещение

психо-физиологических характеристик происходит в ситуации эсхатологии, потери ориентиров и выполняет мироустроительную функцию. Гендерный дуализм лишь один из подвидов дуализма как смыслообразующей стратегии, реализованной в прозе В. Распутина. В парадигме данной концепции интересен анализ онтологических конструктов: жизнь и смерть в качестве взаимопродолжающихся форм бытия, хронотоп (оппозиция «город» — «деревня»). Наиболее важным представляется мировоззренческий дуализм писателя, связанный с взаимопроникновением христианского и языческого дискурса. В ранних текстах преобладает культ предков, рода (явление язычества), христианство же дополняет и углубляет эту ценностную систему через знаковый ряд. Ортодоксально православные коды не вычлениваются, однако в поздних текстах христианская символика более частотна, связана с переходом в инобытие, смерть.

## ЛИТЕРАТУРА

*Афанасьева-Медведева Г. В.* Словарь говоров русских старожил Байкальской Сибири: в 20 т. СПб.: Наука, 2007. — Т. I.

*Бердяев Н. А.* О назначении человека: Опыт парадоксальной этики // О назначении человека. М., 1993.

*Бердяев Н. А.* О «вечно бабьем» в русской душе // URL: <http://www.vehi.net/berdyayev/rozanov.html>.

*Бердяев Н. А.* Русский соблазн: По поводу «Серебряного голубя» А. Белого // Антология: В 2 т. М., 1997. — Т. 2.

*Бердяев Н. А.* Судьба России: Опыты по психологии войны. М., 1990.

*Булгаков С. Н.* Свет не вечерний. М., 1994.

*Гачев Г. Д.* Космо-Психо-Логос: Национальные образы мир. М.: Академический проект, 2007. — 511 с.

*Геодакян В. А.* Теория дифференциации полов в проблемах человека // Человек в системе наук, М.: Наука, 1989. — 504 с.

*Гура А. В.* Символика животных в славянской народной традиции. М., 1997. С. 159–177.

*Ершова Г. Г.* Асимметрия зеркального мира. М.: Изд-во РГГУ, 2003.

*Есаулов Е. А.* Юродство и шутство в русской литературе. М.: Литературное обозрение, 1998.

*Иванов В. И.* Anima // Русская религиозная антропология. URL: [http://www.v-ivanov.it/files/4/4\\_Anima\\_Ivanov\\_Titarengo.pdf](http://www.v-ivanov.it/files/4/4_Anima_Ivanov_Titarengo.pdf).

*Ильин И. А.* О вечно-женственном и вечно-мужественном в русской душе // Собр. соч.: В 10 т. М., 1993. — Т. 6, кн. 3.

*Ковтун Н. В.* Патриархальный миф в традиционалистской прозе рубежа XX–XXI вв. // Сибирский филологический журнал. № 1, 2013. С. 77–87.

*Ковтун Н. В.* Трикстер в окрестностях поздней деревенской прозы // Respectus Philologicus, Nr. 19 (24), 2011, ISSN 1392-8295. P. 65–81.

*Лихачев Д., Панченко А.* Смеховой мир Древней Руси. М., 1976. — 213 с.

*Мережковский Д. С.* Атлантида — Европа: Тайна Запада. М., 1992.

*Панченко А. М.* Русская история и культура: Работы разных лет. СПб.: Юна, 1999.

*Плеханова И.* Рассказы В. Распутина 1980–1990-х годов: игровое начало в художественном сознании // Сибирский текст в русской культуре: сб. ст. Томск: «Сибирика», 2002.

*Плеханова И.* Константы переходного времени: Литературный процесс рубежа XX–XXI веков: монография. Иркутск: Изд-во Иркут. Ун-та, 2010.

*Распутин В. Г.* В поисках берега: Повесть, очерки, статьи, выступления, эссе. Иркутск: Издатель Сапронов, 2007. — 528 с.

*Распутин В. Г.* Собр. соч. в 4 т. Иркутск: Издатель Сапронов, 2007. Т. 1, Т. 2., Т. 3, Т. 4.

*Семенова С. Г.* Валентин Распутин. М.: Сов. Россия, 1987. — 176 с.

*Соловьев В. С.* Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1988. — Т. 2.

*Флоренский П. А.* Имена // Опыты: Литературно-филологический ежегодник. М., 1990.

Энциклопедический словарь символов. М.: ООО «Издательство Астрель», 2003. — 1956 с.

*Юнг К. Г.* Аниме и анимус // Отношения между я (эго) и бессознательным // URL: <http://jungland.net/Library/AnimusAnima.htm>.

## ДАнные об авторах

Ковтун Наталья Вадимовна — доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русской и зарубежной литературы Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета.

Адрес: 660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 82, стр. 1

Эл. почта: [nkovtun@mail.ru](mailto:nkovtun@mail.ru)

Степанова Василина Андреевна — магистрант Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета.

Адрес: 660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 82, стр. 1

Эл. почта: [burivouh@mail.ru](mailto:burivouh@mail.ru)

## ABOUT THE AUTHORS

Kovtun Natalia Vadimovna is a Doctor of Philology, Professor, Head of Russian and Foreign Literature Department in Institute of Philology and Language Communication Syberian Federal University.

Stepanova Vasilina Andreevna is a Magister in Institute of Philology and Language Communication Syberian Federal University.

# Социальный информационно-просветительский проект «Современный русский» как средство воспитания интереса к речевой норме

Н. Н. Щербакова  
Омск, Россия

**Аннотация.** Демократизация общественной жизни в России закономерно отразилась в речи носителей русского языка. При этом одни считают, что нормы — нечто неизблемое и неизменное, другие полагают, что язык отстал от реальной речевой практики и нужно смелее пользоваться жаргоном. Нормативно-языковое просвещение, которое лежит в основе вузовского проекта «Современный русский», призвано помочь разобраться в этих непростых вопросах. В рамках проекта существует целая серия направлений, способствующих воспитанию интереса к русскому языку, его истории и современному состоянию, к речевой норме. Этому способствует создание рекламных роликов в общественном транспорте, и серия карманных словарей, и работа «Экстренной лингвистической помощи».

**Ключевые слова:** лексикографическая культура, лексикографическая компетенция, прагма-лингвистика, ортология.

N. N. SHCHERBAKOVA. *This social informational and educational project "Modern Russian" as a means for increase the interest of speech rate*

**Abstract.** Democratization of public life in Russia naturally reflected in the speech of native speakers of Russian. While some people believe that the rules of something are permanent and unchangeable, others believe that the language of the speech practice is behind the practice and you should use more slang. Normative language education, which is the basis of high school project "Modern Russian", is intended to help to understand these complex issues. Within the project there is a whole series of areas that encourages interest in Russian language to its history, current situation and the speech rate. This is supported by creation of commercials on public transport, a series of pocket dictionaries and work of "emergency linguistic assistance".

**Keywords:** lexicographical culture, lexicographical competence, pragmalinguistics, orthology.

С 2008 года Омский государственный педагогический университет реализует социально-информационно-просветительский проект «Современный русский», призванный повысить статус русского языка, привлечь внимание населения на современное состояние языковой культуры, оказать реальную поддержку всем нуждающимся в лингвистической помощи.

Цель проекта ОмГПУ — повышение статуса современного русского языка среди его носителей, развитие интереса к культуре речи среди населения города и области, противодействие губительным для русского языка и культуры в целом тенденциям снижения грамотности, получившим в последнее время катастрофические масштабы.

Проект был одобрен учеными университета и детально проработан кафедрой массовой информации и коммуникации ОмГПУ при содействии кафедры исторического языкознания и лингводидактики и кафедры русского языка и при поддержке педагогической и студенческой общности вуза. В результате проведенной работы в указанном проекте были выделены несколько основных направлений, а сам проект получил название «Современный русский», что предполагает широкое информационно-аналитическое и просветительское наполнение.

Все направления проекта адресованы широким массам общественности, доступны всем возрастным и социальным категориям граждан, разнообразны по тематике и реализуются с использованием различных каналов коммуникации.

Многоаспектная деятельность проекта организована по восьми направлениям: «Наши публикации» (статьи о состоянии русского языка, истории слов и выражений, публикующиеся на сайте проекта), «Филологический класс» (встречи со школьниками, студентами средних специальных и высших учебных заведений), «Чисто по-русски!» (размещение рекламных роликов на общественном транспорте г. Омска), «Палитра русского языка» (конкурс рисунков, рисованных мультфильмов среди школьников), «Цитаты из жизни» (размещение рекламных стендов с цитатами о русском языке), «За словом в карман» (издание малоформатных норма-

тивных словарей), «Деловой русский» (консультация бизнес-сообщества города) и «Экстренная лингвистическая помощь» (далее — ЭЛП), которая стала самым популярным направлением проекта.

Любой житель России, а также стран ближнего и дальнего зарубежья может получить бесплатную консультацию лингвистов ОмГПУ по всем разделам языкознания как по телефону, так и при помощи ICQ. Это направление проекта встретило большое одобрение со стороны населения. Многие звонящие выражают благодарность омичам за создание «горячей» телефонной линии, позволяющей людям быстро получить квалифицированный ответ на волнующие их вопросы правописания, произношения, ударения, лексической сочетаемости, толкования слов, происхождения имен и фамилий и т. д. Данное направление способствует повышению грамотности населения, оздоровлению состояния устной и письменной речи как омичей, так и жителей других регионов.

Если первоначально проект был рассчитан исключительно на омичей, то на сегодняшний день среди его пользователей жители 83 городов РФ и стран СНГ. Популяризация такого направления проекта, как ЭЛП, федеральными и муниципальными СМИ, самостоятельный поиск респондентов сотрудниками ЭЛП привели к тому, что последняя стала очень востребованной среди населения России и др. стран. За время функционирования проекта зафиксировано свыше десяти тысяч обращений в службу ЭЛП.

Общение с населением по различным вопросам языкознания позволило выявить наиболее востребованные разделы лингвистики. Анализ поступивших от населения вопросов показал, что наибольший интерес вызывает лексика и орфография. Далее в порядке убывания следуют такие разделы, как морфология, пунктуация, орфоэпия, синтаксис, стилистика, этимология, словообразование и фонетика. Довольно значительный процент составляют вопросы, напрямую не относящиеся к русскому языкознанию (вопросы из области литературоведения, истории, психологии). ЭЛП и в данном случае не оставляет вопросы без ответов, отсылая звонящих к специалистам.

Что касается социального и демографического аспектов, то и тут налицо значительное расширение коммуникационного поля. Многие отмечают, что в лице ОмГПУ они нашли единомышленника, активно борющегося с негативными тенденциями в речевой культуре современных носителей языка. Опрос общественного мнения, проведенный студентами специальности «Связи с общественностью» рядом со щитами наружной рекламы проекта (это направление проекта «Цитаты из жизни») показал, что 83% опрошенных омичей считают такую просветительскую деятельность ОмГПУ важной и нужной, 9% остались к ней равнодушны, и лишь 8% не считают ее эффективной.

Эти цифры говорят о том, что подавляющее большинство омичей поддерживает это направление проекта и находит в лице педуниверситета единомышленника, обеспокоенного снижением уровня современной языковой культуры.

Одно из направлений проекта — «Деловой русский» — создано в ответ на запросы бизнес-сообщества города. Это обстоятельство было обусловлено тем, что чаще всего за лингвистической помощью обращаются именно представители делового сообщества: это работающие граждане в возрасте от 18 до 55 лет, причем интересно то, что 85% из них — женщины, и лишь 15% составила мужская аудитория. Взрослая аудитория предпочитает общаться по телефону, а вот большинство пишущих в ICQ — школьники.

Среди вопросов, поступающих на горячую линию ЭЛП, можно выделить наиболее частотные. Вопросы-лидеры по-прежнему связаны со склонением фамилий, значением имён, ударением в словах типа *догово́р*, *звони́т*, оформлением официальных документов. Много обращений связано с просьбой разъяснить значение и произношение иностранных слов, заимствованных русским языком, причём среди этих слов немало таких, которые давно освоены русским языком, например, *тира́ния*, *олига́рхия*, *аристокра́тия* и др. Фиксация подобных часто задаваемых вопросов говорит о том, в какой области в большей мере у обращающихся за лингвистической помощью возникают трудности с употреблением слов и выражений, о наличии у общества лексикографических потребностей и о том, что оно нуждается в малоформатных словарях карманного типа, в которых были бы отражены ответы на эти вопросы.

Созданные лингвистами Омского педагогического университета словари-справочники [За словом в карман 2008; Папка делового человека 2009; О склонении имён и фамилий 2011] стали хорошим подспорьем в работе деловых людей. Первый выпуск («За словом в карман») и второй («Папка делового человека») смогли удовлетворить потребность довольно большого процента различных организаций в кратком, емком и удобном в использовании справочном пособии, которое помогает при составлении деловой документации, проведении встреч и переговоров (в том числе телефонных). Третий выпуск («Склонение имён и фамилий») вызвал особый интерес, поскольку посвящён одной из самых актуальных проблем оформления делового письма и документов.

Проект стал прекрасным средством обратной связи, позволяющим успешно решать просветительские задачи и воспитывать интерес к речевой норме, поскольку позволяет уточнить реальные проблемы, возникающие у носителей русского языка при обращении к нормативным справочникам и словарям. В связи с этим представляется актуальным выявление возможностей прагмалингвистического подхода в оценивании сформированности лексикографической компетенции. Подобный подход

представляется эффективным, поскольку позволяет выявить не только проблемы, но и причины их появления. Это особенно важно для практической лексикографии, ориентированной на широкого потребителя такой продукции, как малоформатные словари.

Как известно, прагмалингвистика представляет собой одно из направлений в современной прагматике и может трактоваться как лингвистический раздел прагматики или как прагматический аспект языкознания. Принято считать, что термин «прагматика» был впервые употреблен Ч. Моррисом, который рассматривал прагматику как один из разделов семиотики — науки, изучающей знаки. Ч. Морриса выделил три аспекта семиотики: синтактику, которая занимается изучением формального отношения знака к другим знакам, или отношений между знаками в рамках одной знаковой системы; семантику, рассматривающую отношение знака к обозначаемому объекту; и прагматику, исследующую отношение знаков к людям, которые ими пользуются и его интерпретатором [Звегинцев 1996: 140–141].

Трехчастное деление семиотики привело к пониманию прагматики как науки, которая занимается особыми, только ей присущими вопросами, а именно: выбором наиболее оптимальных из имеющихся в языке средств для наиболее успешного воздействия на слушающего или читающего, для эффективного достижения намеренной цели в конкретных обстоятельствах речевого общения [Степанов 1981: 325–326].

Важнейшими задачами лингвистической прагматики в ходе её развития стали объяснение и описание механизма поведения человека для оказания речевого воздействия на своего собеседника. При этом на первое место в лингвопрагматических исследованиях выдвигается человек как субъект речевой деятельности. В кругу прагматических вопросов оказываются проблемы отношения говорящего к тому, что и как он говорит. Любое высказывание — самостоятельное предложение, реплика в диалоге или связный текст — соотносится с говорящим, субъектом речевой деятельности [Степанов 1981: 326–332].

Установлено, что в процессе речевого общения говорящий выступает как личность, выявляющая одну или несколько своих социальных функций и психологических особенностей в зависимости от конкретных условий протекания общения. Кроме того, для интерпретации высказывания необходимо принимать во внимание получателя сообщения, то есть того, кому это высказывание адресовано. Получатель сообщения выступает в процессе коммуникации тоже в одной из своих социальных функций. Поэтому высказывание следует понимать и анализировать с учетом этих специализированных параметров, а для успешного осуществления речевого общения важно, чтобы параметры отправителя сообщения и его получателя были согласованы [Арутюнова 1981: 357–358].

Интерпретации высказывания подразумевает учёт смысла, который автор вкладывает в своё речевое произведение, а также связь с реальной обстановкой общения. Привлечение экстралингвистических знаний об участниках речевого общения (социальный статус, воспитание, образование, жизненный опыт, возраст, отношения, в которых они находятся друг с другом и т. д.) способствует раскрытию коммуникативного намерения говорящего / пишущего и пониманию смысла высказывания. Владея информацией об экстралингвистических факторах общения, исследователь может с большей степенью достоверности судить о том, что хочет сказать говорящий своим высказыванием, расшифровать намерение говорящего и определить воздействие, оказываемое им на слушающего.

В рамках прагматического аспекта коммуникации изучаются также механизмы воздействия вербальной формы на поведение человека. При этом такое воздействие может осуществляться как в физическом (человек выполняет какое-нибудь действие), так и в интеллектуальном планах (изменяется сознание, образ мыслей человека) [Колшанский 1984: 145–146].

Понимание предмета прагмалингвистики основывается на рассмотрении прагматики как дисциплины, изучающей отношения между знаками и людьми, их создающими, воспринимающими и интерпретирующими. Прагматика исследует знаки в их отношении к тем, кто этими знаками оперирует, а язык является знаковой системой. Следовательно, можно утверждать, что прагмалингвистика занимается исследованием языковых знаков в их отношении к тем, кто эти знаки создает, получает и интерпретирует [Матвеева 1999: 11].

Особый интерес для прагмалингвистики представляет проблема речевого воздействия коммуникантов друг на друга в процессе общения. Реализуя в акте коммуникации свои коммуникативные намерения, собеседники воздействуют друг на друга, добиваясь намеченных целей, которые могут быть прямыми (непосредственными), непрямыми (косвенными) и скрытыми [Матвеева 1999: 11]. Если адресант осознанно выбирает языковые единицы для достижения поставленной цели, его выбор продуман и взвешен, а получатель информации фиксирует в сознании этот выбор, то мы говорим о прямом, открытом воздействии, о реализации явного намерения. Если выбор языковых средств не осознается ни отправителем информации, ни ее получателем, то мы имеем дело со скрытым воздействием и с актуализацией скрытой интенции.

Прагматика как часть семиотики рассматривает отношение между знаком и людьми. Включение языковой знаковой системы в сферу отношения «отправитель знака — знак — получатель знака» позволяет говорить о прагмалингвистике. В круг исследовательских интересов прагмалингвистики попадают вопросы выбора адресантом лингвистических единиц для оказания наиболее эффективного речевого воздействия на адресата

в процессе речевого общения. Всё сказанное позволяет говорить о таком понятии, как коммуникативная компетенция.

«Под коммуникативной компетенцией обычно понимают некую совокупность как личных свойств и возможностей, так и языковых и внеязыковых знаний и умений, обеспечивающих коммуникативную деятельность человека» [Вахтель 2008: 8]. Она может быть сведена к следующим пяти уровням:

1) психофизиологические особенности личности: физиологические особенности, общий психологический тип личности, включая устройство её артикуляционного аппарата, что чрезвычайно важно для успешного общения;

2) социальный статус и характеристика личности: происхождение, пол, возраст, профессия, принадлежность к той или иной социальной группе, социальная роль, — всё, что оказывает непосредственное влияние на характер речевого поведения;

3) культурный фонд, фоновые знания личности, её ценности — всё это должно в той или иной мере совпадать в условиях общения, поскольку различия в культурном фонде могут привести к коммуникативным неудачам;

4) языковая компетенция личности, заключающаяся в умении и способности выражать заданный смысл разными языковыми способами, различать омонимию и владеть синонимией, выбирать из всего многообразного арсенала языковых средств те, которые наиболее приемлемы, уместны и пригодны для достижения поставленной цели;

5) коммуникативные знания, умения и навыки, заключающиеся в том, чтобы уметь эффективно формировать коммуникативную стратегию, пользоваться разнообразными тактическими приёмами коммуникации, владеть коммуникативными нормами, уметь устанавливать и поддерживать контакт с собеседниками.

Как представляется, обращение к названным уровням позволяет чётче осознать проблемы и возможные направления формирования лексикографической культуры населения. Это тем более важно, что лексикография, занимающаяся теорией и практикой составления словарей, является тем разделом языкознания, для которого характерна наиболее выраженная направленность на широкого потребителя лингвистической информации. Поскольку воспитание интереса к речевой культуре невозможно без обращения к ортологическим лексикографическим источникам, обратимся к проблеме лексикографической компетенции.

Современная лексикографическая ситуация в Российской Федерации часто характеризуется как словарный бум. Вместе с тем рядовой потребитель лексикографической продукции не всегда в состоянии решить возникающие вопросы при помощи словаря. Практика службы «Экстренной лингвистической помощи» красноречиво свидетельствует об этом.

Опыт ЭЛП свидетельствует о несформированности у обращающихся граждан такого компонента лексикографической культуры, как лексикографическая компетенция, которая определяется как умение пользоваться словарями и извлекать из них необходимую информацию. Структура данной компетенции, описанная В. А. Козыревым и В. Д. Черняк, предполагает осознание потребности обращения к словарю для решения познавательных и коммуникативных задач; умение выбрать нужный словарь в зависимости от конкретных познавательных задач; умение воспринимать текст словаря и извлекать из него необходимую информацию о слове [Козырев, Черняк 2004: 8].

Обзор вопросов, поступивших в ЭЛП, демонстрирует наличие у многих из тех, кто обращается за помощью, наличия только первого компонента — осознания потребности обращения к справочному источнику. Стоит, однако, упомянуть и том, что в роли справочного источника, обладающего непререкаемым авторитетом, для многих является эталонная языковая личность, в качестве которой иногда предлагается родственник (сосед, учитель, коллега по работе и т. д.), который не является филологом, но работал на какой-либо ответственной работе, а потому имеет опыт оформления документов. Степень доверия к такому человеку иногда намного превышает желание самому обратиться к справочному изданию.

Все остальные компоненты, к сожалению, остаются несформированными в должной степени: те, кто звонит, обычно могут выбрать нужный словарь, но, к сожалению, не всегда умеют им воспользоваться. На занятиях, проведённых сотрудниками филологического факультета ОмГПУ на предприятиях и в учреждениях г. Омска в рамках направления «Деловой русский», указанная выше проблема обозначилась ещё серьезнее: читать словарь многие носители не просто не умеют, но и не пытаются учиться. Хороший лексикографический источник, по их мнению, должен быть кратким и давать однозначный ответ на любой вопрос. Вариативность норм вызывает, как правило, раздражение. Данное обстоятельство обусловлено несколькими факторами. Это не только привычка к однотипности норм, воспитанная многолетней школьной практикой, но и реакция носителя языковой системы, которая в стремлении к идеальному состоянию требует как заполнения всех «клеток» конкретным речевым материалом, так и наличия в этих «клетках» лишь одного элемента.

Как уже отмечалось, среди задаваемых вопросов довольно часто обнаруживается регулярность обращения к одной и той же конкретной проблеме, конкретному слову, форме. Например, неоднократно поступали вопросы о лексическом значении слов *консенсус*, *саммит*, *менеджер*, *инвестиция*; об образовании форм 1-го лица глаголов типа *победить*, *пылесосить*, *убедить*; о произношении слов типа *булочная*, *молочный* и т. д.

Обратимся к перспективам решения лексикографических проблем респондентов ЭЛП с учётом уровней коммуникативной компетенции.

Уровень 1 (психофизиологические особенности личности), безусловно, значим для формирования лексикографических навыков, однако его значимость не стоит преувеличивать: ведь даже при наличии артикуляционных проблем формирование указанных навыков возможно. Если у человека есть проблемы с голосом, но все прочие уровни сформированы, проблем при обращении к лексикографическому источнику у него просто не возникнет.

Уровень 2 (социальная характеристика и статус личности), безусловно, должен приниматься во внимание как в процессе формирования лексикографической компетенции, так и в практике создания словаря. Это прежде всего учёт возрастных особенностей восприятия материала и, конечно, социального опыта, который, как уже было отмечено, в ряде случаев должен преодолеваться. Это, кстати, очень непростая проблема. Так, в сезоны оформления документов об образовании в службу поступает немало звонков по поводу склонения «нестандартных» имён и фамилий типа *Крыштона, Рябий, Молоток* и т. д., склонение которых вызывает активное возмущение и угрозы подать в суд, при этом аргументом в пользу отсутствия склонения выступает ссылка на авторитетную для взрослого человека личность или на происхождение фамилии (скажем, фамилия немецкая, а потому-де склоняться не должна).

Уровень 3 (культурный фонд личности) для чтения словарей и справочников по нормативным аспектам русского языка он, пожалуй, менее актуален, чем уровень языковой компетенции, однако в некоторых случаях его отсутствие порождает такие курьёзы как прояснение внутренней формы фразеологизма по принципам народной этимологии, например, в произношении фразеологизма *гол как сокол* вместо *гол как сокол*, или в написании скрипя сердцем вместо скрепя сердце.

Уровень 4 (языковая компетенция личности) наиболее важен при формировании лексикографической компетенции. Отметим, что для пользования словарём важно не просто владение языком как средством коммуникации, но владение знаниями об устройстве языка, терминологией лингвистики. На данном уровне наблюдаются самые серьёзные проблемы, которые связаны с уровнем 2: в силу невостребованности лингвистическая теория забывается теми, для кого язык не является профессией. Поэтому и возникают вопросы, на которые нет ответа в словарях: *Почему в словах «бараний», «вороний», «тюлений» только одна буква «Н»? или Как правильно: к стОпятидесятилетию или к стАпятидесятилетию?* Службой ЭЛП выявлен целый ряд подобных лингвистических «ловушек», которые уже взяты на вооружение учителями школ и преподавателями средних и высших учебных заведений г. Омска. Эти вопросы в целом ряде случаев способствуют созданию проблемной ситуации

на уроке в школе или на практическом занятии в вузе, и в этом заключается их безусловная ценность.

Наконец, уровень 5 (коммуникативные знания, умения и навыки) в процессе диалога «человек — словарь» никак не проявляющийся, очевидно, очень важен при разрешении лексикографической проблемы через справочно-информационные службы и порталы. Поэтому грамотная формулировка вопроса при подобном обращении также становится неотъемлемой частью лексикографической культуры. В практике работы ЭЛП отмечено немало случаев откровенных коммуникативных неудач, даже провалов, когда оператор ЭЛП и обратившийся за помощью не понимали друг друга. Так, звонящий спрашивает «Как писать в начале или вначале?» Оператор излагает правило, звонящий его применяет и ошибается, так как интересующий его случай связан с фразой библейской В начале было слово. В связи с подобными случаями операторы ЭЛП стали не просто отвечать на вопросы, но и выяснять, по какому конкретному поводу они возникают.

Таким образом, прагмалингвистика, исследующая отношения в диалоговой паре «знак — человек», изучающая выбор оптимальных средств для успешного воздействия на адресата представляет ценный материал и для обучения работе с лексикографическим источником, и для практической лексикографии при выработке стратегии словаря или справочного издания.

Анализ эмпирического материала, манифестирующего степень сформированности лексикографической компетенции, следует проводить с учётом уровней коммуникативной компетенции, поскольку подобный подход позволяет не только определить проблемы, но и наметить пути их решения.

## ЛИТЕРАТУРА

*Арутюнова Н. Д.* Фактор адресата // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. Т. 40. — № 4. — М.: Наука, 1981. — С. 356–372.

*Вахтель Н. М.* Основы прагмалингвистики: Учебно-методическое пособие для вузов. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 2008. — 34 с.

За словом в карман: карманный словарь делового человека / Под ред. Е. П. Елисейевой. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2008. — 62 с.

*Звегинцев В. А.* Мысли о лингвистике. — М.: МГУ, 1996. — 336 с.

*Козырев В. А., Черняк В. Д.* Русская лексикография. — М.: Дрофа, 2004. — 283 с.

*Колианский Г. В.* Коммуникативная функция и структура языка. — М.: УРСС, 1984. — 176 с.

*Матвеева Г. Г.* Диагностирование личностных свойств автора по его речевому поведению. — Ростов-на-Дону: ДЮИ, 1999. — 83 с.

О склонении имён и фамилий: словарь-справочник / Под ред. Е. А. Глотовой, Н. Н. Щербаковой. — Омск: Изд. Тип. «Стивэс», 2011. — 137 с.

Папка делового человека: словарь-справочник. Сер. «За словом в карман». Вып. 2 / Под ред. Н. Н. Щербаковой. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2009. — 100 с.

*Степанов Ю. С.* В поисках прагматики (проблема субъекта) // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. Т. 40. — №4. — М.: Наука, 1981. — С. 325–337.

#### **ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ**

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

Адрес: 644050, г. Омск, пр. Мира, 32

Эл. почта: nata.ro@mail.ru

#### **ABOUT THE AUTHOR**

Shcherbakova Natalya Nikolaevna is a Doctor of Philology, Professor of the Department subject technology primary and pre-school education at the Omsk State Pedagogical University.

# Инновационная технология литературного образования школьников: системно-деятельностный подход (статья вторая)

В. И. Тюпа      В. Б. Сергеева (Носкова)  
Москва, Россия      Ижевск, Россия

**Аннотация.** Поэтапность формирования культуры художественного восприятия неразрывно связана с последовательной актуализацией тех или иных читательских установок в логике системно-деятельностного подхода.

**Ключевые слова:** читательская установка, читательская деятельность, мастерская, горизонталь и вертикаль технологии как системы.

V. I. TIUPA, V. B. SERGEEVA (NOSKOVA). *Innovation technology of literature education at school: active and systematical approach (part 2)*

**Abstract.** Second article reviews the phasing of literature text perception, which is inextricably connected with step-by-step actualization of one or another reader's complex of settings in a sense of active and systematical approach.

**Keywords:** reading guidelines, reading activity, workshop, horizontal and vertical basics of the technology as a system.

Мы рассмотрели логику смены творческих авторских позиций и соответственно читательских ожиданий, диктуемых той или иной парадигмой художественности. Также отметили, что закономерность эволюции художественного сознания связана с развитием культуры восприятия текста и является содержательной основой стадийности учебного процесса обучения литературе.

5 парадигм художественности 5 последовательно открываемых законов искусства слова	5 представлений «автор—текст—читатель»	5 последовательно сменяющихся читательских установок (позиций читательской деятельности)
--	--	--

Учитель на уроке литературы должен актуализировать определенную читательскую установку.

По определению философа Г.-Г. Гадамера, «текст читают с известными ожиданиями, в направлении того или иного смысла» [Гадамер 1991: 75], и *установка* представляет собой «пред-понимание», читательское ожидание, ракурс видения и прочтения текста. Следовательно, та или иная установка предполагает определенный ракурс избирательности при чтении, интереса к тексту. Причём, говоря об интересе школьника к книге, учитель имеет в виду, как правило, сюжетно-содержательную увлекательность и всякий раз при этом предлагает в принципе одну и ту же деятельность: обсуждение и анализ.

В психологических исследованиях Д. Н. Узнадзе установка — это характеристика личности, обычно неосознаваемая и определяющая общее направление психической деятельности индивида. С нею автор теории связывает отражение индивидом действительности, то есть восприятие, интерпретация образов воспринятого, тенденции эмоционального реагирования и умственной деятельности, принятия решения и поведения. Для нас также важна мысль психолога, что «установка является самым важным моментом в деятельности человека, самым основным, на котором она — эта деятельность — вырастает» [Узнадзе 2001: 46]. Но поскольку установка есть прежде всего мотивация активности личности и ее деятельности, то важно на разных этапах обучения при

различных видах установки продуцировать соответствующие ей типы деятельности.

### Пять читательских установок как видов деятельности художественного восприятия

Проследим, как взаимосвязаны представления о потенциальном читателе в каждой из исторических парадигм художественности и возрастные читательские установки (т. е. та часть комплекса установок, которая направлена на читательскую деятельность):

Автор—текст—читатель (?) // возрастная читательская установка (?)

1. В *парадигме традиционализма* — представления о литературе как семиотической, знаковой, «переигранной» действительности по определенным правилам (закон конвенциональности) — для понимания текста необходим читатель-«знарок», который может оценить творение, потому что осведомлен или пробовал сам делать «правильный» текст. Это исторически первый этап становления культуры художественного восприятия.

В **5–6 классах** как начальном этапе литературного образования школьников предполагается развивать у начинающих читателей *классицистические установки художественного восприятия текста* как «инобытия действительности», условного, «сделанного» автором. В соответствии с *традиционалистской парадигмой* целесообразно формировать у учащихся *жанровое мышление*, обучая текстопорождению (стихов, а затем и прозы) по «правилам» литературно-художественных жанров, мастерить свой текст по образцу-матрице жанрового канона — своеобразной «учебной линейке, по которой человечество училось писать, снова и снова выводя очертания одного знака» [Субботин 1977: 83]. Деятельность в соответствии с традиционалистской читательской установкой — это работа в «*мастерской*» стиха, прозы, драмы. Как подобает в ремесленнической мастерской, результат оценивается в категориях умелости, «попадания» в жанр, «правильного» воплощения образца.

Почему это возможно и насколько соответствует возрастным особенностям? Пятиклассника-читателя принято называть «*наивным реалистом*», смешивающим жизнь реальную и изображённую в тексте. Поэтому для эстетического развития читателя (движения в зону ближайшего развития, по Л. С. Выготскому) важно разделить понятия «инореальность» и «реальность», поставить акцент на «сделанности текста по определенным правилам», а не пребывать на уроке литературы в зоне актуального развития ученика, только обсуждая интересующую его событийную (жизненную) сторону произведения. Пятиклассник не приемлет порой навязываемый учителем фрагментарный анализ текста, потому что школьнику этого возраста присуще *конкретно-предметное мышление*, интерес к миру, что объясняет, с одной стороны, внимание «наивного реалиста» к жизнеподобию и, с другой стороны, определяет возможность постижения

«телесности», «сделанности» текста, и в целом задаёт некую интригу разгадывания тайн писательского ремесла. С классицистической парадигмой деятельности ученика сближает присущее ему *авторитарно-ролевое сознание*, которое способствует принятию как должного нормативности и следования правилам. И к тому же ведущим типом деятельности этого возраста [Эльконин 1971: 12] является *операционно-техническая*, когда залогом развития становится манипулирование предметами, интерес к их устройству, к умелому ремесленническому «деланию», в том числе «деланию текста» по жанровому образцу, когда так «весело стихи свои вести».

2. В **7–8 классе** важнейшим становится развитие и углубление эстетического вкуса и эмоциональной рефлексии, постижение тайн художественной целостности. Происходит переориентации учащихся с внешнего подражания художественному мастерству сочинения текстов — на внутреннее подражание художественному «строю чувств» автора.

Возрастную особенность старшего подросткового периода становления «Я» в методике преподавания литературы называют «*нравственным эгоцентризмом*». Этот период характеризуется «сильным подъёмом субъективных переживаний, разрастанием и углублением интимной жизни подростка, так что у него в эту пору создаётся особый, свой внутренний мир» [Выготский 1997: 23]. Развитие *понятийного мышления и общение как ведущий тип деятельности* дезактуализирует прежнее (по-хорошему ремесленнические) читательские установки, которые как бы уходят в тень. Для ученика теперь важны его собственные впечатления от прочтения, соотнесенные с восприятием одноклассников, а текст становится носителем переживания, осмыслить которое возможно, если обратить внимание к элементам различных уровней поэтики, но именно *как источнику художественного впечатления*.

Образовательная технология второго этапа предполагает параллельное решение двух взаимосвязанных задач: 1) углубление и «просветление» эмоциональной рефлексии читателя, субъективности его восприятия; 2) обострение его эстетической наблюдательности, внимания к объективно наличествующим соотношениям между частностями текста и его художественным целым. Это двуединство вытекает из самой природы эстетической деятельности, но одновременно оно находит почву и в возрастных особенностях воображения старшего подростка. «Самой существенной чертой фантазии в переходном возрасте, — писал Л. С. Выготский, — является ее раздвоение на субъективное и объективное воображение... разведение субъективных и объективных моментов, образование полюсов личности и мирозерцания» [Выготский 1984: 217]. Учебный процесс не должен препятствовать этому естественному раздвоению, но в то же время должен способствовать воссоединению распавшихся полюсов — в акте художественного восприятия. Обретение целостности — вне себя и в себе

самом — составляет эстетическую функцию искусства, функцию громадной духовной значимости.

Такая *сентименталистская читательская установка* содержит вопросы: каким чувством наполняет меня это произведение? Почему именно Я именно это почувствовал в тексте? Установка мотивирует своеобразную «челночную» деятельность от «я»-чувствования к «ты»-чувствованию (деятельность общения «от сердца к сердцу»), затем к тексту как «совокупности факторов художественного впечатления» (уровни поэтики), чтоб снова вернуться к себе и осознанию красоты, *целостности* произведения. Именно эта упорядоченность таинственно определяет в конечном счете силу и направленность читательского впечатления. А порождена она была в свою очередь тем или иным настроением, «порядком в душе» охваченного вдохновением автора.

Всё это вполне соотносится с *предромантической (преимущественно сентименталистской) парадигмой художественности*. В этой «мастерской чтения» культивируется игра в «следопытов вдохновения», призванная последовательно развивать эстетический вкус — вкус к целостности. Здесь формируются важные компетенции литературной образованности и вообще читательской деятельности.

3. В **9 классе** организуется переход от культуры сопереживания к стадийно более зрелой культуре сотворчества, которая соответствует *романтической парадигме художественности*. «Нет, я не Байрон, я другой...» — эти слова Лермонтова могут служить эпиграфом к очередному этапу формирования культуры художественного восприятия.

В этой парадигме важен «закон невозпроизводимости» творческого акта — будь то сочинительство писателя или сотворческое восприятие читателя. На смену первым двум формам подражания автору (форме произведения и строю чувств) приходит понимание, что «подражать» гению в его неподражаемости, в его человеческой уникальности — означает становиться самим собой. В логике этой читательской установки текст — это произведение, отражённое и тем самым завершённое в «моём» читательском воспринимающем сознании. Читательская деятельность на этом этапе — «воскрешение» авторского замысла в воображении читателя (важен «свой» Пушкин или «свой» Печорин), фиксирование, вербализация (читательский дневник, эссе) и осознание лично близкого и созвучного собственному внутреннему миру. Это деятельность в «мастерской сотворчества». Формирование такой читательской установки связано с психологическими особенностями подростка этого периода: *демонстративное личностное самоутверждение и развитие абстрактно-логического мышления* — всё это подчинено задаче культивирования *самоактуализации* личности читателя в акте художественного восприятия, то есть формированию творческой активности *обретения себя* в чтении.

4. На уроках литературы в **10 классе** ученики должны понять, что всякое подлинное искусство в основе своей есть не мастерство, не гениальность творца, но, говорит Б. Пастернак устами своего alter ego Юрия Живаго, «какое-то утверждение о жизни, по всеохватывающей своей широте на отдельные слова не разложимое» [Пастернак 1998: 291]. Необходимо научить видеть в герое литературного произведения как «ценностном центре» художественного мира не занимательный жизненный казус и не марионетку субъективных творческих волей автора и читателя, — но эстетически «отфильтрованную» экзистенцию: способ быть личностью в мире.

Этот возрастной период в методике принято называть «*эпохой связей*»: десятикласснику, с его развитым *теоретическим мышлением и новой фазой обращённости к миру*, к осознанию своего места в нём, важны открывающиеся в произведении некие всеобщие закономерности присутствия внутреннего «я» во внешнем миропорядке. Художественная экзистенция как зримое для проникновенного «духовного взора» откровение соответствует ожиданиям читателя *реалистической парадигмы эстетических отношений*. Поиск объективного жизненного содержания, некой истины жизнепонимания в глубинах субъективности художественного творчества отвечает насущным возрастным потребностям старшеклассника. Это установка на овладение максимально широким спектром экзистенциальных смыслов — смыслов существования личности в мире. Достигается она душевными и интеллектуальными усилиями, направленными на решение поставленной учителем задачи — задачи *эстетической идентификации* произведений. Работа в «мастерской идентификации» текста школьнику необходимо овладеть основами *анализа* художественного текста, направленного на достижение концептуального понимания его художественного смысла.

5. В **11 классе**, на заключительном этапе литературного образования, осуществляется освоение высшей ступени читательской культуры — культуры *интерпретации*, или, иначе говоря, навыками читательского *смыслопорождения*. Деятельность при обращении к произведению в «мастерской интерпретации» предполагает *диалогическое соотнесение* собственной нравственной нормы (читателя как эстетического адресата) с нравственной нормой авторского сознания (эстетического субъекта) — но в пределах «сектора адекватности» возможных истолкований. Высшая точка адекватной интерпретации — «*диалог согласия*», *интеграция нескольких суверенных «я»* (включая «я» героя) в едином коммуникативном событии. Предполагается и обобщающий курс, и углубление читательских умений в ролевых коммуникативных играх и заданиях, но в силу сложившейся ситуации напряжённой подготовки к итоговому экзамену, осуществление в полной мере задач последнего этапа представляется маловероятным. Тем не менее учителю важно держать эту технологическую направленность урока в поле зрения.

Такая *стадиальность опирается на общеизвестную историческую логику развития художественного сознания* от нормативности античного, средневекового искусства и классицизма — через сентименталистское внимание к явленным факторам строя чувств — через романтическое самовыражение — и реалистическое постижение действительности — к искусству XX века. Таким образом, на каждом следующем этапе обучения будут актуализироваться в сознании ученика новые читательские установки, где откроются и основательно, деятельно «проработаются» иные аспекты и законы словесного искусства. Можно сказать, что наша методика следует принципам «Великой дидактики» Я. А. Коменского: «Всё нужно изучать последовательно, сосредотачивая внимание в каждый момент только на чём-либо одном» [Коменский 1989: 73].

Следование такой стратегии, конечно же, отнюдь не предполагает ограничения круга чтения пятиклассника классицистическими текстами, а семиклассника — сентименталистскими. Такое ограничение было бы в высшей степени искусственным и непродуктивным, поскольку многие ключевые произведения XVII–XVIII веков оказались бы тематически и лингвистически чужды подростковому восприятию. Для развиваемой концепции литературного образования принципиально важен выбор адекватной читательской установки и умение учителя так *организовать деятельность на уроке, чтобы актуализировать эту читательскую установку*. Тогда в 5–8 классах предложенная технология позволит сформировать важнейшие читательские умения, представления о жанре как «смысловом каркасе», об уровнях поэтики. Следуя традиционному методическому принципу российского преподавания литературы, что в средних классах «с историей спешить не следует» [Стоюнин 1991: 303], историко-литературный курс целесообразно вводить только в старших классах. Надо отметить, что в практике обучения литературе с 9 класса начинается историко-литературный курс и центральное место в программе занимает литература романтизма, таким образом, это вполне сочетается с принципами работы с текстом в третьей, романтической, парадигме; а затем, преимущественно в 10 классе — в реалистической парадигме. И хотя в «Инновационной технологии литературного образования» историко-литературный обзор предполагается позже, хронологическое выстраивание программы в старших классах перекликается в целом с логикой предлагаемой технологии, не вступает в противоречие с ней, ибо речь идёт прежде всего об акцентуализации читательских установок, организации соответствующей деятельности на уроке.

Некоторое смещение границ между годами (классами) обучения вполне возможно, а порой и целесообразно (в зависимости от скорости продвижения конкретной читательской аудитории по намеченному пути). В частности, как показывает опыт, к работе по этой программе можно приступить и с 6 класса — время и психологические возможности младшего подросткового возраста пока еще

не упущены. Но в 7 классе осваивать классицистические читательские установки «делания» текста по образцу — уже поздно, не сензитивно возрасту. Восьмиклассники же могут оказаться психологически вполне готовы к работе в «мастерской сотворчества», культивирующей «романтическое» чтение. В таком случае затягивать переход к новой педагогической установке, разумеется, не следует. А вот изменение порядка звеньев или игнорирование какого-то звена представляется разрушительным для всей системы эстетического воспитания полноценного и квалифицированного читателя. Ускоренное прохождение первоначальных звеньев в старших классах теоретически возможно, но практическая его эффективность проблематична: та непосредственность деятельностного вхождения в мастерскую слова, которая позволяет школьникам 5–6 класса с относительной лёгкостью порождать поразительные тексты, девятиклассниками, например, почти полностью утрачивается.

Формирование культуры художественного восприятия в качестве приоритетного ориентира всей деятельности учителя литературы вынуждает концентрировать внимание *не на «писательской» истории литературы, изучаемой литературоведением, а на «читательской» — на исторической логике смены доминирующих читательских установок, которыми в немалой степени определяется и само художественное творчество*.

Суть педагогического процесса состоит в том, чтобы *последовательно провести учащегося через общеисторические парадигмы художественности как стадии его собственного культурного роста*.

Поэтапное формирование читательской культуры логично приводит к становлению и реализации всех умений читательской деятельности, которая понимается как диалогичная. Своеобразный «механизм» полноценной комплексной деятельности читателя так описан М. М. Бахтиным (курсив наш):

«Я должен *вчувствоваться* в этого *другого* человека, ценностно увидеть изнутри его мир так, как он его видит, *стать на его место* и затем, снова *вернувшись* на свое, *восполнить* его кругозор тем избытком видения, который открывается с этого моего места вне его, *обратить* его, создать ему *завершающее окружение* из этого избытка моего видения, моего знания, моего желания и чувства <...> Первый момент эстетической деятельности — *вживание*» [Бахтин 1979: 24].

Если рассматривать эту мысль философа применительно не только к акту прочтения единичного конкретного произведения, но и к читательской деятельности как системе компетентностей, тогда понимание культуры художественного восприятия последовательно предстает в логике

— *традиционалистской (классицистической)* парадигмы (5–6 класс) — это «вживание», вхождение, пересечение границы «переигранной действительности», «сделанной по правилам жанра», открываемой кодом жанра, который является категорией пограничной: внешней,

Таблица 1

Парадигмы художественности	Эстетические отношения А–Т–Ч	Читательская установка	Деятельность в соответствии с установкой Мастерская	Псих. особенности / вед. деятельность / отношение к миру / мышление	Класс
Рефлексивный традиционализм Закон конвенциональности Норма, канон жанра. Императив мастера	– Мастер – Воплощение канона – Эксперт	Наивный реализм Произведение сделано «как жизнь», воплощение автор-мастером жанра, имеющего свои правила	Сотворчество (Текстопорождение по образцу) как «оживление» в мир литературы	Моя роль Операц.-технич. / интерес к миру / конкретно-предметное	5–6
Предромантизм (Сентиментализм) Закон целостности «Внутренний мир» произведения. Императив вкуса	– Чувствитель – Совокупность факторов худож. впечатления – «со-чувственный»	Нравственный эгоцентризм Актуализация читательской эмоциональной рефлексии. Произведение как отпечаток авторского чувства и вдохновения	Сопереживание «Вчувствование», от рефлексии чит. чувства – к всматриванию (анализу) «факторов худ. впечатления»	Я? Общение / самопознание (интерес к себе) / мышление в понятиях	7–8
Романтизм Закон индивидуации (невозможности творческого акта) Стиль, оригинальность, творчество	– Творец-гений – Неповторимое творение – Партнер по творческой игре	Читательское самовыражение Произведение и его герои таковы, какими я (читатель) их увидел и творчески воспринял. Внимание к авторской творческой воле	Самоактуализация Осознание своего «Я», оригинальности своего прочтения и выражение своей чит. позиции	Я!!! Общение / самоутверждение / абстрактно-логическое	9
Классический реализм Закон генерализации и откровения. Проницательность	– Правдоискатель – Экзистенциальное откровение – Взыскующий истины	Эпоха связей Переакцентировка внимания с я-прочтения на мир, рожденный авторским сознанием (его законы, сцепления, идеалы), я и мир, «я-в-мире», Другой	Самоопределение Понять миропорядок, Другого в себе и себя в Другом	Я и мир? Общение – операц. / технич. / внимание к «Я в мире» / теоретическое	10
Неклассическая художественность XX века Закон диалогичности. Неслиянность и нераздельность автора и читателя в мире текста	– Креативная личность в диалоге – Диалог согласия – Собеседник	Диалог согласия Текст как интересубъективный диалог. Общение с автором при собственной позиции	Интерпретация как деятельность, направленная на обретение истины в диалоге сознаний	Я и Другой Операц. / технич. / интерес к миру и к Другому / концептуально-образное	11
<b>Литература как жизнь сознания в формах письма</b>		<b>Становление читательской личности, культуры художественного восприятия</b>			
Филогenez литературы – эволюция эстетических представлений		Онтогenez личности – эстетическое развитие			

«вещной» видимой читателем-наивным реалистом извне текста и одновременно принадлежащей миру, обрамлённому границей текста;

— *сентименталистской парадигмы (7–8 класс)* — это «вчувствование», осмотр мира изнутри текста, в целостной связи его элементов; это слияние точек зрения в едином «сочувствии»;

— *романтической парадигмы (9 класс)* — «стать на его место»: понимание ценности и неповторимости видения мира глазами героя, соотношение с собственным читательским видением, а также проникновение в стиливую специфику текста;

— *реалистической художественности (10 класс)* — «восполнить его кругозор тем избытком видения, который открывается с этого моего места вне его, обрамить его». Этап обрамления, когда вступает в права интерпретация как способ выражения понятого «откровения» о мире;

— *неклассической художественности XX века (11 класс)* — «завершение», в бахтинском понимании этого слова как достигнутый диалог согласия, который должен стать той вершиной, где реальность текста осознаётся как «согласие» субъекта, объекта и адресата, как согласие, возникающее в момент постижения гармонической многослойности текста.

Итак, в основе концепции «Инновационной технологии литературного образования» школьников 5–11 классов — **поэтапность формирования читательских установок** (см. табл. 1).

На взаимосвязи смены стадий филогенеза литературы и стадий онтогенеза личности ученика-читателя выстраивается временная (темпоральная) от 5 к 11 классу **«вертикаль»** технологии как образовательной системы.

## ДАнные ОБ АВТОРАХ

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

Адрес: 125993, Москва, Миусская площадь, 6

Эл. почта: v.tiupa@gmail.com

Сергеева (Носкова) Вера Борисовна — кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогических инноваций Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской республики (ИПК ПРО УР).

Адрес: 426009, Ижевск, ул. Ухтомского, 25

Эл. почта: vera-no@mail.ru

## ABOUT THE AUTHORS

Valerij Igorevich Tiupa is a Doctor of Philology, Professor, Head of Theoretical and Historical poetics Department in Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow.

Vera Borisovna Noskova (Sergeeva) is a PhD, Professor, Teachers in service retiring at Udmurt Republic, Izhevsk.

Каждый раз устанавливающаяся парадигма эстетических отношений с соответствующей ей читательской установкой является **«горизонтально»** технологии, а в практике преподавания — этапом читательского развития, учебной программой и моделью педагогического взаимодействия в определенном классе.

## ЛИТЕРАТУРА

*Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979.

*Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. — СПб: Союз, 1997.

*Выготский Л. С.* Педология подростка / Собрание сочинений В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984.

*Гадамер Г.-Г.* Актуальность прекрасного. — М.: Искусство, 1991.

*Коменский Я. А., Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци.* Педагогическое наследие. — М.: Педагогика, 1989.

*Пастернак Б. Л.* Доктор Живаго. — СПб: Кристалл-Ремекс, 1998.

*Стоюнин В. Я.* О преподавании русской литературы // Избранные педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1991.

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

*Узнадзе Д. Н.* Психология установки. — СПб.: Питер, 2001.

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

# Потенциал использования метода классификации слов для создания текстов

Е. А. Пятова  
Талица, Россия

**Аннотация.** В статье представлен опыт работы по созданию текста на основе кластеров, предлагается анализ психолингвистического эксперимента, даются направления для работы с текстом.

**Ключевые слова:** метод классификации, семантические связи, кластер, текст, интенция автора, стратегии текstopорождения.

Е. А. PYATOVA. *Potencial of using the method of wordclassification to create texts*

**Abstract.** The article presents the experience of working on the creation of text-based on clusters, offers an analysis of the psycholinguistic experiment. Directions for working with text are given.

**Keywords:** classification method, semantic links, cluster, text, the author's intention, strategies for creating text.

Общеизвестно, что современные школьники испытывают трудности при работе с текстом. Это касается и вопросов понимания, и проблем, связанных с порождением текста.

Психолингвистические методики во многом способствуют более адекватному восприятию текста, а также позволяют ребёнку стать автором, которому позволено творить и который получает эстетическое удовольствие, понимая, что может действовать креативно, творчески, а не в заданных рамках.

Во многом этому способствует метод классификации, позволяющий в ходе работы устанавливать семантические связи между словами, активизировать когнитивные процессы в сознании ребёнка.

Применяя методику создания текста на основе кластерного анализа, мы исходим из того, что между любыми словами в языке можно установить ситуативные ассоциативно-смысловые связи. Какие-то из них будут более прогнозируемыми по причине семантического сходства и взаимообусловленности. Другие — менее предсказуемыми, но именно они во многом обуславливают индивидуальность автора текста.

Нами был проведён на уроках русского языка в 5 классе эксперимент по созданию текста на основе составления кластеров (в данной работе предлагается анализ 12 сочинений). Предложенные учениками 16 слов (в данном случае мы повторяли слова с *пре-* и *при-*) мы записали на доске. Далее было предложено группировать слова по парам, установив между ними смысловую связь. Учитель показывает, как, например, можно связать далёкие по смыслу слова «преглупый» и «преградил»: *преглупый полицейский преградил мне дорогу.*

После обучающиеся объединяют слова в 4, а потом и в 2 группы. Далее даётся задание выбрать из 16 слов 8 и написать текст, включив 8 или более слов из списка. Список из 16 слов получился таким: *прелюбопытный, приставка, пригородный, приплюсовать, предлинный, пребольшой, презагадочный, предружный, престарый, премудрый, прикрыть, преглупый, прилечь, преградить, престиж, приукрасить.*

В процессе анализа эксперимента были выявлены наиболее типичные парадигматические связи между словами из списка:

1. «Прилег» — «прикрыл»: «...когда он писал статью, то не мог позволить себе прилечь и даже прикрыть окно», «...я решил прилечь. Прикрылся одеялом и...», «...приятно было прилечь на лавку, прикрывшись курткой», «дед прилёг на скамейку, сумку поставил на пол и прикрыл газетой лицо», «я ему предложил прилечь отдохнуть с дороги и прикрыл дверь в комнату», «он решил прилечь поспать. Прилёг Иванушка и прикрылся одеялом», «прилёг старик на диван, прикрылся зелёным пледом». Коэффициент пересечения — 7 из 12.

2. «Престарый» и «премудрый»: «И пришёл престарый, презагадочный и премудрый мужчина», «дедушка рассказал мне предлинный рассказ о войне. Он у меня премудрый и престарый», «сказки престарого дедушки учили ребят быть предружными и премудрыми», «прелюбопытный и преглупый мальчик залез в огород к престарому и премудрому старику», «в пригороде Талицы жил престарый старик. Этот старик был премудрый и преумный». Коэффициент пересечения — 5 из 12.

3. В одном сочинении используется антонимическая пара: «преглупый» и «премудрый»: «...щенок завизжал, вид у него был преглупый. Зато гусь выглядел премудрым».

Таким образом, вышеперечисленные примеры позволяют говорить о высокой степени семантической близости данных слов, а также стереотипах сознания учеников и являются показателями сформированности ЯКМ.

Так, слова «прилёг» и «прикрыл» связаны с концептуальными понятиями «отдых», «покой».

Смысловая связь слов «престарый» и «премудрый» обусловлена тем, что каждое из них входит в состав ассоциативного поля другого. Концепт «старость» в русском языке представлен, помимо прочего, пословицами и поговорками, иллюстрирующими такой компонент смысла, как «опыт», «мудрость». Приведём примеры: Старого учить — только портить. Старость опытом богата. Старый волк знает толк.

Итак, в сочинениях обучающихся представлен ряд концептов, характеризующих учащихся как носителей определённой культуры, определённого сознания.

Задача создания текста, поставленная перед учащимися, потребовала привлечения другого лексического материала (построение минимального контекста словосочетаний). Рассмотрим синтагматические отношения данных слов:

- пригородный (поезд, электричка, автобус, дом, деревня);
- престарый (дед, дедушка);
- преградить (дорогу (2), путь, работу);
- прелюбопытный (щенок, случай, Иван, дети, внук, мальчик, червяк, класс);
- преглупый (щенок, вид, мальчик, червяк);

- пребольшой (пёс (2), плед, Клим, дом, работа, солнце);

- предружный (компания, класс, друг, паучок, Петя);
- предлинный (червяк, пальто, плед, человек, путь, полицейский, доска);
- презагадочный (вид, Клим, событие, щенок);
- пресильный (дождь);
- престижный (дом, дача, район);
- приукрасить (рассказ, зал);
- приехали (туристы);
- прилег (туристы, дедушка, дед, Аркадий, я, Иванушка, старик, на скамейку, на лавку, на диван, поспать);
- прикрыл(ся) (окно, одеялом (2), курткой, газетой, дверь, пледом).

Заданные слова, сочетаясь с другими словами, иллюстрируют объективно существующие в сознании учеников семантические связи слов.

Данныесмысловые связи можно рассмотреть в ортологическом аспекте. Так, с точки зрения норм языка, не обладают лексической сочетаемостью такие словосочетания и предложения, как «предружный друг», «предружный паучок», «Петя был предружный». Ошибки в употреблении данного слова связаны с недостаточной освоенностью ЛЗ слова, которым называют *группу* людей, которые связаны друг с другом доверительными, тёплыми отношениями.

Лексическая несочетаемость есть также в словосочетании «преградить работу», где ученик употребляет слово «преградить» в значении «препятствовать»: «блезнь преградила работу».

В текстах также встречаются плеоназм (очень прелюбопытный), связанный с тем, что не учитывается значение приставки, и тавтология (престарый старик), которая может быть рассмотрена как намеренный лексический повтор.

Выявление нарушений функционирования слов в составе словосочетаний даёт дополнительные возможности для тренинга, который может быть проведён в форме направленного ассоциативного эксперимента. Например, учителем может быть поставлен вопрос (что можно преградить?) и выявлен спектр ассоциаций, которые необходимо соотнести с нормами словоупотребления.

В ходе эксперимента на сочетаемость слов можно выявить и грамматические варианты. Например, слово «прилёг» может сочетаться и с существительным (местоимением) в именительном падеже, и с существительным (местоимением) в винительном падеже, и по смыслу с наречием.

Кроме того, тексты, созданные учащимися, можно проанализировать с точки зрения их тематики. Так, из 12 текстов 3 написаны о взаимоотношениях человека и животных, 1 — о взаимоотношениях животных, 4 — о взаимоотношениях разных поколений, 1 — о творческом человеке, 1 — о туристах, 1 — о странном старике.

Выбор тем отражает актуальные личностные смыслы, круг интересов учащихся.

Интересно рассмотреть тексты, созданные детьми, с точки зрения реализации авторской интенции [Гридина 2014]. В одних текстах она имеет нравственно-этическую направленность и выражена либо в формулировке авторской позиции, либо в подтексте. Например, текст ученика заканчивается словами: «И они предружной компанией потопали дальше». Замысел автора текста сводится к тому, чтобы показать, что между животными нет вражды, что животные доверяют человеку. Приведём примеры эксплицитно выраженной авторской позиции: «Ничего забияка не понял. Не понял и того, что бывают доброжелательные животные», «А сказки престарого дедушки учили ребят быть предружными и премудрыми».

Есть тексты, в которых плохо просматривается или не просматривается коммуникативный замысел, вследствие чего понимание интенции автора текста затруднено. Например, в тексте рассказывается о том, как старик укрылся зелёным плодом, уснул, а проснувшись, запутался в нём и кое-как выбрался. Скорее всего, цель автора — рассмешить. В ещё одном тексте рассказывается о творческом человеке, который много работал и заболел, не дописав статью. В данном тексте сложно определить авторский замысел. Текст не завершён логически и эмоционально.

В текстах, подвергнутых анализу, представляется важным выявить стратегии текстопорождения. В основе нескольких текстов — сюжет (тип речи — повествование). Также есть тексты, сочетающие разные типы речи (описание с повествованием), есть текст, намеренно незаконченный (попытка заинтересовать читателя, заставить его додумывать), тексты с включением диалогов, текст, построенный на нестыковке смысла высказываний разных персонажей.

## ДАнные ОБ АВТОРЕ

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

Адрес: 623640, Свердловская обл., г. Талица, ул. Рябиновая, 8  
Эл. почта: sakralist@mail.ru

## ABOUT THE AUTHOR

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

Таким образом, анализ письменных текстов учащихся в психолингвистическом аспекте позволяет видеть проблемы создания текста, намечать пути их решения [Гридина 2012; Коновалова 2011]. Данные эксперименты позволяют ребенку понять, из каких «компонентов» состоит текст, а также то, что в тексте должен получить воплощение определённый замысел, а семантические комплексы, на основе которых создаётся текст, должны получить развитие через обретение связей с другими словами. Кроме того, анализ лексических ошибок помогает более осознанно относиться к отбору языкового материала и развивать способность к автокоррекции. В заключение необходимо сказать, что особо важным представляется развитие творческого потенциала, снятие барьеров, использование разных стратегий порождения текста.

## ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т. А. Имятворчество в поэзии для детей: аспекты порождения и восприятия ономастической игры // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. — Екатеринбург, 2014. — № 1. — С. 15–36.

Гридина Т. А. Методика завершения высказывания: стратегии текстопорождения // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. — Екатеринбург, 2012. — № 10. — С. 18–34.

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

Химик В. В. Экспрессия русского производного слова: избыточность или богатство? // Мир русского слова. 2006. — № 1. — С. 14.

УДК 81'23 ББК Ш100.6

## Экспериментальный ресурс диагностики и тренинга вербальной креативности<sup>1</sup>

Т. А. Гридина  
Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** В статье предлагается экспериментальная технология диагностики и тренинга вербальной креативности. Анализируются результаты апробации психолингвистического тренинга и факторы, стимулирующие словотворческую активность школьника в условиях решения нестандартных лингвистических «задач». Рассматривается пошаговая процедура конструирования поля креативных номинаций.

**Ключевые слова:** метод игрового конструирования, тренинг, языковая игра.

T. A. GRIDINA. *Experimental resource of diagnostics and training of verbal creativity*

**Abstract.** Experimental technology of diagnostics and training of verbal creativity is presented in this article. The results of approbation of trainings and factors which stimulate student's word creative activity in the context of solution atypical problems are suggested and analyzed. The step-by-step procedure of constructing the field of creative nominations is examined.

**Keywords:** the method of playing constructing, training, language play.

Понятие *вербальной креативности* — активно обсуждаемый феномен. Его интерпретация в психолингвистическом освещении связывается с механизмами лингвокреативного мышления, в основе которого лежит способность говорящих к ломке и переключению ассоциативных стереотипов, созданию нового речевого продукта на базе переработки уже существующего языкового материала [Гридина 1996; 2013]. Особым аспектом исследования вербальной креативности является ее формирование и проявление в речевой деятельности ребенка. В качестве лингвокреативной составляющей в этой сфере рассматриваются в первую очередь словотворческие инновации. При этом разграничиваются инновации, имеющие компенсаторный характер (восполняющие лексический дефицит, преимущественно в речи ребенка-дошкольника), и инновации, имеющие характер осознанной языковой игры, проявляющие интенцию к преднамеренному нарушению канона [Гридина 2012]. Вопрос о выраженности черт вербальной креативности в школьном возрасте требует специального исследования, поскольку, как известно, существует тенденция к «затуханию» спонтанной словотворческой активности ребенка в процессе взросления (Б. де Куртенэ, К. И. Чуковский), особенно к моменту достижения им школьного возраста и на начальных этапах школьного обучения, когда вступает в действие фактор «строгости» следования языковым «правилам».

Вместе с тем накопленный «опыт» словотворчества, безусловно, не исчезает бесследно, он «включается» в операциональную базу языковой способности и может быть актуализирован в специально смоделированных для этого условиях.

Для верификации этой гипотезы представляются продуктивными экспериментальные психолингвистические методы и методики, которые позволяют не только диагностировать степень сформированности (выраженности) креативных способностей конкретной языковой личности, но и развивать эти способности в

<sup>1</sup> Исследование выполнено в рамках поддержанного грантом РФФИ №14-04-0075 проекта «Экспериментальное исследование лингвокреативной деятельности ребенка: игровой потенциал детских словотворческих инноваций».

процессе решения респондентами нестандартных лингвистических «задач».

В качестве такой тренингово-диагностической процедуры нами была использована модифицированная (адаптированная к задаче тренинга словотворческой креативности) методика заполнения текстовых лакун, являющаяся разновидностью метода вероятностного прогнозирования. Суть этой методики заключается в намеренной деформации текста (пропуске отдельных звеньев речевой цепи<sup>2</sup>) и последующем восстановлении этих звеньев респондентами. Условием, обеспечивающим возможность такого восстановления, служит принцип избыточности речевого сообщения, в котором передаваемая информация семантически дублируется разными средствами, а также опора на узкое и широкое контекстуальное окружение пропущенного словесного элемента. Каждое «изъятое» из текста слово заменяется пропуском одинаковой длины.

В нашем случае данная методика применялась как основа диагностики и тренинга способности школьников среднего звена к восстановлению словообразовательных окказионализмов в поэтическом тексте. Респондентам (детям в возрасте 11–12 лет)<sup>3</sup> предъявлялось целиком стихотворение<sup>4</sup>, из которого были исключены авторские словообразовательные «игремы», и было предложено восстановить окказионализмы в опоре на рифму и смоделированный мотивационный перифраз к пропущенному окказиональному слову.

Всего из стихотворных текстов было извлечено 15 словообразовательных игрем<sup>5</sup>. Предъявление мотивационного перифраза сопровождалось также указанием на часть речи и грамматическую форму «восстанавливаемого» слова. При «реконструкции» авторского слова предлагалось особое внимание обращать на рифму, «отзеркаливающую» структуру и грамматическую форму восстанавливаемой игремы.

<sup>2</sup> Эталонной признана методика, согласно которой в тексте пропускается каждое пятое, шестое слово, что определяется объемом оперативной памяти человека, способной удерживать одновременно от пяти до девяти ( $7 \pm 2$ ) единиц информации.

<sup>3</sup> Всего в эксперименте приняло участие 20 учащихся 6-х классов школы №38 г. Н. Тагила. Эксперимент, разработанный автором данной статьи, был проведен Н. Моториной, студенткой бакалавриата УрГПУ по профилю «Родной язык и психолингвистика».

<sup>4</sup> В качестве материала использовались поэтические тексты, преимущественно адресованные детям, с использованием приемов словообразовательной игры (Б. Заходера, С. Кирсанова, Е. Тараховской, М. Яснова).

<sup>5</sup> Термин *игрема* введен нами [Гридина 1996] для обозначения словесной единицы как продукта языковой игры. Словообразовательные игремы — это окказиональные номинации, в структуре которых считывается прототип (готовое слово или словообразовательная модель), задающий определенный вектор нестандартной ассоциативной обработки обозначаемого (нового денотата) при помощи техники имитации, контаминации, ремотивации и т. п.

Диагностическая составляющая данной методики состоит в обнаружении детьми способности к нахождению ассоциативной аналогии и обыгрыванию прототипа. Тренинговая составляющая заключается в отработке навыка продуцирования нового слова по заданному ономазиологическому (мотивационному) контексту.

Рассмотрим смоделированные мотивационные контексты словообразовательных игрем в сравнении с ответами респондентов при их восстановлении в пропущенном фрагменте текста по заданной инструкции:

(1) Вставьте вместо первых двух пропусков в тексте слово, обозначающее вырытое на луне (в лунном грунте) жилище; вместо третьего пропуска — название ягоды, растущей на луне. Ср. фрагмент стихотворения Е. Тарковской: «Луна и лентяй!», в котором передан диалог двух мальчишек, мечтающих «удрать на луну» от надоевших школьных уроков:

— Как будешь ты один в глуши? / С кем будешь ты дружить? / Ведь на луне нет ни души / И нет домов, где жить». Ответил первый: — Ну и пусть! / И без домов я обойдусь! / Я вырою землянку... Нет, нет, ошибся я... Я вырою \_\_\_\_, \_\_\_\_ для жилья. <...> Я встану рано поутру и земляники наберу... / Нет, нет, не земляники — я наберу \_\_!

Пропущенные слова — *лунянка* и *луника*. Восстановление этих слов облегчается для респондентов тем, что в тексте содержатся прототипы землянка и луника, структура которых воспроизводится в окказиональных инновациях. Ср. полученные от школьников ответы: *лунянку* (12), *лунице*, *луняшку*, *желтую яму*, *лунопещеру*, *норку* (2). В большинстве случаев школьниками использован прототип землянка (образование окказионализма осуществляется введением нового корня в модельную сетку слова — с учетом рифмы); вариант *лунице* ориентирован на словосочетание *жилище на луне* и транслирует структурный облик слова-образца (родового наименования); *луняшка*, возможно, «копирует» прототип избушка; вариант *лунопещера* образован способом сложения (ср. устойчивую синтагматическую связь слова *пещера* с глаголом *вырыть*); две номинации, предложенные детьми, не являются словообразовательными дериватами, ассоциативно актуализируя типовую узуальную синтагматику глагола *вырыть* (*желтая яма*, *норка*). Названия «лунной ягоды» в словосочетании с глаголом *набрать* представлены наиболее частотным дериватом *луника* (по аналогии с прототипом земляника), а также *лунянка* (ср. разговорный структурный аналог *костянка*, *землянка*, *малинка*); *лулика* (от *луна* + *-лик* / *а* с сохранением семантики «ягодного» форманта); *луневика* (ср. *ежевика* как вероятный прототип игремы); вариант *марсиника* (от *Марс* с использованием типовой модели названия ягод с формантом *-ик* / *а*) — то, что речь идет о жизни на Луне, игнорируется респондентом; неудачные (с мотивацией, не соответствующей заданному описанию) варианты названия лунной ягоды: *моника* и *лунотерка*.

(2) Вставьте в стихотворение пропущенное слово со значением «бутерброд из бегемота»:

Если вдруг Придет тебе охота / Сделать бутерброд Из бегемота — / Что тут нужно? / Хлеба ломок Да салата свежего листок; / Может быть, Немного майонеза, / И, конечно, нужен — / До зареза! — Бегемот. Вот. / Готово. Ешьте \_\_\_\_\_. / Лишь бы не наоборот. (Б. Заходер).

Пропущенное слово *бегеброт* представляет собой результат контаминации лексем *бегемот* и *бутерброд* (и ассоциативно — *рот*). Приведенные детьми-респондентами варианты названия также представляют собой игремы-контаминанты (различие между ними только в последовательности и составе фрагментов, произвольно вычленяемых из состава слов-мотиваторов): *бегеброт* (13), *бегерот* (3), *бегемотоброд* (2), *бегемброд*, *бегемотобутерброд* (сложение по модели «основа + слово»), *бутобегемот*. Предсказуемость словотворческой игры очевидна, однако эффективность ее «восстановления» зависит от того, учитывается ли респондентами стихотворный размер.

(3) Вставьте в текст пропущенное слово (прилагательное в форме среднего рода от словосочетания толстый кот). В предложенном стихотворении этот окказионализм представлен в названии и несколько раз повторяется в тексте:

« \_\_\_\_\_ животное». \_\_\_\_\_ Животное! / Знакомство было мимолетное; / Но вспоминаю так охотно я / \_\_\_\_\_ Животное! / \_\_\_\_\_ Животное! / Оно, конечно, не бесплотное, / Но чрезвычайно чистоплотное! / \_\_\_\_\_ Животное! / \_\_\_\_\_ Животное! Оно довольно беззаботное; / Он — в известной мере странное, / Зато — / Весьма! / \_\_\_\_\_! (Б. Заходер).

Пропущенное слово — *толстокотанное* (животное). Полученные от респондентов номинации: *толстокот* (ребенок проигнорировал указанное в инструкции условие образовать прилагательное; детская инновация *толстокот* и есть собственно номинация того животного, о котором идет речь); *толстокотое* (5), *толстокотное* (3), *кототолстое* (2), *кототолстанное*, *котитолстанное* (*животное*) — игремы, практически совпадающие с авторской (изменена только последовательность мотивирующих основ), *котикотолстое*, *жирнокотное* (синонимическая актуализация значения мотиватора), *претолстокотое* (мотиватор *претолстый* усиливает экспрессию игровой номинации).

(4) Образуйте и вставьте в текст пропущенные названия падежей от глаголов *повстречать*, *узнавать*, *полюбить*, *обнимать*, *целовать*, *ожидать*, *томить*, *расставаться*, *мучить*, *ревновать* (последовательность падежей соответствует очередности приведенных глаголов). Данные названия «падежей» в стихотворении «Склонения» С. Кирсанова передают чувства лирического героя к возлюбленной:

...Хочешь, новые падежи / предложу тебе? — Предложи! / — *Повстречательный* есть падеж, / *узнавательный* есть

падеж, *полюбительный*, *обнимательный*, *целовательный* есть падеж. / Но они не одни и те ж — / *ожидательный* и *томительный*, / *расставательный* и *мучительный*, / и *ревнительный* есть падеж. / У меня их сто тысяч есть, / а в грамматике только шесть!

Заданность структурной модели прототипа (названий падежей в русском языке) делает предсказуемым «восстановимость» авторских инноваций. Действительно, все текстовые «лакуны» были в данном случае заполнены. «Сбой» произошел только в образовании названия падежа от глагола *ревновать*: *ревновательный* (вместо *ревнительный*). В данном случае авторская инновация отсылает не только к мотивирующему глаголу *ревновать*, но и к семантике прилагательного *ревнивый*. Представленная респондентами-школьниками парадигма окказиональных падежей «не предусматривает» отступления от заданного алгоритма.

(5) Вставьте в текст слово, образованное от словосочетания *зевающее животное*. Данная игра представлена в стихотворении М. Яснова «Жилец»: *Живет у нас дремотное, пушистое \_\_\_\_\_*. Пропущенное слово *зевотное* образовано по принципу уточняющей (характеристической) мотивации: путем введения нового корня (*зевать*) в модельную сетку слова *животное*. Большинство полученных от респондентов вариантов данной игры обнаруживает тот же принцип ее образования: *зевотное* (10), ср. также *зеванивное*, *зеваживотное*; вторым по частотности является новообразование *зевотдремное* (7). Очевидно, на мотивацию данного слова оказывает влияние предтекст, в котором данное животное охарактеризовано как *дремное*, а также метонимическая связь глаголов *дремать* — *зевать*, тематическая близость лексем *дремота* и *зевота*. Ср. название стихотворения С. Я. Маршака «Дремота и Зевота», в котором отмеченная ассоциативная связь также актуализирована.

Для других стимульных слов, текстовое восстановление которых предполагалось респондентами, отметим высокий процент совпадения с авторскими (ввиду их потенциальности).

Ср. *листья* (...И стоят деревья-мамы, / И тревожно шелестят, / И глядят на самых-самых / Желтых маленьких *листьят*. С. Яснов), а также вариант *листья* (уменьшительный дериват от формы мн. ч. *листья*); *бесхоботный* (...У бедной бескрылой, *бесхоботной* мошки / оторваны обе передние ножки... Б. Заходер), ср. предъявленное школьниками, наряду с авторским вариантом, прилагательное *нехоботный* (при актуализации синонимии приставок без- и не-).

Проведенный эксперимент показывает, что школьники вполне справляются с задачей «восстановления» словообразовательных игр по предъявленному мотивационному контексту, опираясь на структуру конкретного, рифмующегося с игрой, слова-образца (*земляника* — *луника*, *землянка* — *лунянка*; *клюйте* — *гостюйте*). Вполне актуальной техникой образования

словотворческих играх выступают контаминация, сложение и введение нового корня в модельную сетку готовых слов.

В процессе «восстановления» авторских игр проявилась и тенденция к вариативному выбору респондентами словообразовательных аналогий (ср. *лунянка*, *луняшка* и *лунопещера*). Однако процент собственных словотворческих инноваций в ответах школьников невысок, что обусловлено текстовыми ограничениями (предсказывающими появление «изъятой» единицы) и экспериментальной установкой на восстановление авторского окказионализма.

В качестве одной из версий **игрового конструирования**, позволяющей получить от респондентов-школьников оригинальные (собственные словотворческие) инновации, нами была разработана тренинговая процедура создания поля креативных номинаций, согласно которой *на первом этапе* респондентам предлагается создать на базе словосочетаний названия, не имеющие однословного аналога в узусе (этот этап соответствует технике образования окказионального слова по заданному мотивационному перифразу, которая предварительно отрабатывается, в частности — по предложенной выше методике заполнения текстовых лакун). *На втором этапе* тренинга испытуемые образуют дериваты от полученных окказиональных номинаций в соответствии с предложенными экспериментатором ассоциативными (тематическими) векторами (подробнее об этом см.: [Гридина 2013]). *На третьем, заключительном, этапе* тренинга респонденты должны придумать (написать) текст небольшого объема в любом жанре с использованием совокупного поля креативных номинаций.

Изначально заданная установка на создание не существующих в языке слов стимулирует к использованию техники языковой игры, когда инновация «имитирует» словообразовательные аналоги, образцы — при осознании участниками эксперимента условности такой имитации. На каждом из этапов тренинга происходит приращение количества окказиональных единиц соответствующего тематического спектра и расширение их ассоциативной валентности. Текстовая проекция семантики игровых номинаций обусловлена их сюжетобразующей функцией и жанровой актуализацией.

Апробация данной методики проводилась с детьми среднего школьного возраста. Учащимся 5-х классов школ г. Екатеринбурга предлагалось придумать собственные слова, соответствующие содержанию следующих описательных контекстов<sup>6</sup>: (1) промежуток между пальцами; (2) кактус, растущий в зеленом горшке; (3) просмотр видео в Интернете в семь часов утра; (4) неработающая (испорченная) компьютерная мышь.

Данные контексты описывают то, что обычно не маркируется в языке специальными номинациями, и это

<sup>6</sup> Эксперимент с учащимися 5-х классов был проведен студенткой бакалавриата УрГПУ по направлению «Родной язык и психолингвистика» А. Магоновой.

при необходимости назвать соответствующий объект или ситуацию ставит перед испытуемыми нестандартную лингвистическую задачу.

Приведем наиболее удачные (с точки зрения использованной словообразовательной техники языковой игры) инновации респондентов<sup>7</sup>:

(1) *пальцевпадина*, *междупальце*, *промежпальце*, *межпальчная местность*, *беспальцевое пространство*, *междупальчатый промежуток* (три последних названия, являясь двусловными, хотя и не соответствуют инструкции, все же содержат инновацию в своем составе);

(2) *зеленогоршковитый (кактус)*, *иглогрин* (обыгрывание межъязыковых эквивалентов, ср. англ. green «зеленый» и ассоциативную отсылку к номинируемому объекту через мотиватор *иглы*, *иголки*; кактус, как известно, *колючее* растение; при этом в мотивационной форме слова не отражен признак «кактус в зеленом горшке»), ср. *иглочник* (мотивированный вариант названия кактуса по признаку наличия иголок); *зеленый кактусогоршок* (название, внутренняя форма которого отсылает к словосочетанию *горшок с кактусом* или *для кактуса*);

(3) *утровидение*, *утросеть*, *интренник* (ср. *утренник* + Интернет), *семиутренник*, *семиутросмотрелка*, *рановстав* (время раннего вставания для просмотра Интернета), *интерсмотр*, *интернет-смотрение*, *утросмотр*, *утровидеонет*;

(4) *нерабмышькомп* (аббревиация компонентов мотивирующего словосочетания неработающая компьютерная мышь), *сломышка* (буквально *сломанная мышка* — усечение первого слова и контаминация с *мышка* по принципу междусловного наложения: сло[м + м]ышка), *мышеломка* (ср. *мышеловка*), *мышенеработание*, *компомышенеработ* (три последних номинации, скорее, название процесса, а не испорченной компьютерной мышки), *маус-ломалка* (ср. англ. mouse «мышь»), *дохлая мышь* (игра прямого и переносного значений — несловообразовательная номинация, отсылающая к семанти-

<sup>7</sup> Следует отметить тот факт, что процент таких удачных инноваций невысок. Многие инновации труднопроизносимы, так как создаются простым приклеиванием частей исходного словосочетания друг к другу — без учета законов морфологической сочетаемости, вне опоры на словообразовательный аналог, представленный конкретными языковыми номинациями и / или системой словообразовательных моделей. Ср., например: *палецемеж*, *промиткол*, *пальцобел* (промежуток между пальцами), *кактугорзел*, *кравзего* (кактус в зеленом горшке), *зкliga* (книга с закладкой), *безмышьтолку* (неработающая мышь), *раносмотремо* (просмотр Интернета в 7 часов утра) и др. В подобных случаях дети нередко следуют ложной установке, согласно которой оригинальное есть нечто абсурдное (своего рода «абракадабра», не поддающаяся дешифровке), или придумывают новое слово, идя по линии наименьшего сопротивления — по принципу сокращения (произвольной редукции элементов словосочетания и их последовательного присоединения друг к другу: дешифровка таких инноваций предполагает знание производящего контекста, как при восприятии аббревиатур).

ке глагола *сдохнуть* «выйти из строя» в компьютерном жаргоне).

Результаты второго этапа тренинга по созданию поля креативных номинаций показывают, что продуцирование новых слов по заданным ассоциативным (тематическим) векторам повышает словотворческую активность школьников в плане следования неким ономастическим образцам. Ср., например, ономастические номинации (названия стран, планет, городов, улиц рек, магазинов и т. п.), полученные на этом этапе: планета *Пальцерония*, страна *Межпальцерия*, деревня *Межпальциха*, село *Распальцуево*, перевал *Межпальцевская впадина*. Названия жителей этих мест: *межпальчане*, *распальцуевцы*, *межпальцихинцы*. Страны *Зеленогорикс* (ср. *Зеленогорск*, мотивированное словосочетанием *зеленые горы*, и *Зеленогориск* — от *зеленый горшок*), *Новая Кактусландия* (страна зеленых колючих кактусов). Соответственно жители — *зеленогоршане*. Из номинаций других тематических сфер отметим следующие (ассоциативные векторы — средства коммуникации, гаджеты: *распальцефон* — самый «продвинутый» телефон»; профессии: *межпальцовщик* — рабочий, который ничего не делает (ср. *шлифовщик*), названия магазинов: *Межпальцемаркет* (с явно ироническим подтекстом) и др.

Для сравнения приведем номинации, полученные нами при проведении подобного эксперимента-тренинга с учащимися старших классов. Им было предложено образовать по заданным тематическим векторам дериваты от стимульного слова *смайл*.

Первый вектор — *место, в котором поселился смайл*: *Смайленд* (ср. *Диснейленд*), страны *Смайлия*, *Смайляница*, *Смайлостан*, *Смалтай*, *Смайсландия*, *Компландия*, штат *Текстланд*, города *Смайлдон*, *Смайлриж*, *Смайлбург* деревня *Смайлогоры*, река *Смайловка*, гора *Смайлбрус*; страна *ХАХАртастан*, г. *Бодрянск*, деревни *Веселуха*, *Пересмешниково*, село *Смеялово*, ул. *Радоградская*, квартал *Кривых зеркал*.

Как видно из приведенных примеров, ассоциативный контекст полученных игрем отражает семантические аспекты слова, обусловленные его функционированием в компьютерном дискурсе, синонимическими связями и оценочными симилиями, в том числе прецедентными (смайл — смех, хохот, веселье, радость, бодрость, кривые зеркала). Техника создания игрем данной группы основана на «подражании» топонимической модели или конкретному ономастическому прецеденту.

Второй вектор — *характеристика жителей тех мест, где обитает смайл*: *Смайл Смайлыч* и *Смайла Смайловна* (семейная пара), *королева Смайлетта*, *смайлышата*, *смайликаны*, *смайлята*, *смайленок-смеенок*, *смеешенок*, *дразнеенок*, *веселенок*, *хахатарстанцы*, *смайлыбчивые люди*.

Третий вектор — *профессии жителей тех мест, где поселился смайл*: *Смайлболит*, *смайлотолог*, *смайлокулист*, *смайлопед* (врачи), *смайлеватель* (преподаватель) и *смайлотрясы* (ученики-двоечники), *смайляры*

(маляры), *Смайлевич* (художник), *смайловар* (сталевар, повар), *смайледжер* (менеджер), *смайловик-затейник*.

Четвертый вектор — *болезни «смайловцев» и лекарства от них*: *бессмайлия*, *смайлофрения*, *смайлгина*, *смайлгрень*, *смехомания*, *синдром Смайлодура*; *смайльз Смайлевского*, *стоп-смайлин*, *смайломецин*, *смайлбоботик*, *обессмайливание*, *смайлокол*, *мигсмайлгин* (лекарство мгновенного действия).

Пятый вектор — *язык «смайловцев»*: *смайлговор*, *смайлинг* (разговорная речь), *смайльский* (официальный язык смайловцев), *смайлит* (диалект), *смайлогон* (жаргон), *смайлославянский*; *смехарский*, *веселандский*, *хахальянский*.

Шестой вектор — *единицы измерения «смайла»*: *смайлограмм*, *один хих*, *смайлометры*, *смайлоллионы*, *смайлыбка*.

На завершающем этапе тренинга лингвокреативная технология метода игрового конструирования может быть представлена в версии порождения или завершения текста (по заданному началу).

Приведем для примера лишь два текста, созданных школьниками разных возрастных групп с использованием собственных окказиональных новообразований.

Первый текст в жанре короткого рассказа создан 12-летней школьницей, которая в качестве стимульного ключевого слова использовала номинацию *книгозаклад*, образованную по заданному перифразу книга с закладкой: Жил-был один человек в стране *Книжезакландия*. Работал он *книжезакладчиком* — вставлял закладки в книжки. Ему за это платили 100 *книжезаклат* в месяц. Горожане — *книжезакладколюбы* — знали, что он оставляет закладки на самой интересной странице.

Второй текст — стихотворение «*Квадрат Смайлевича*», написанное десятиклассницей:

Жил-был на свете художник *Смайлевич*,  
В парке любил он бродить по аллеям.  
Краски возьмет — и усердно рисует,  
Кистью квадрат свой волшебный *смайлюет*.  
В этом квадрате, как в светлом оконце,  
Вечные светят улыбки и солнце.

В обоих текстах считаются прототипы игрем и проявлена определенная стратегия актуализации их семантического наполнения. В первом тексте — это комплекс лексем, связанный с описанием места действия, рода занятий персонажа, его отношения к профессии, которую герой любит не за то, что ему платят за работу какие-то «мифические», «условные» деньги, но за возможность *закладывать* в людей интерес (любовь) к книге. Конечно, пятиклассница еще не владеет в полной мере мастерством повествования в аллегорической форме, но поворот сюжета интересен, и словотворческий игровой креатив находит в нем уместное применение.

Второй текст имеет прецедентную основу: он обыгрывает название известной картины «Черный квадрат» и имя ее автора — К. Малевича. Значение созвучного

имени художника глагола *малевать* трансформируется путем введения нового корня *смайл* в модельную сетку слова, придавая стихотворению мажорное звучание.

Совершенно очевиден тот факт, что в условиях направленного тренинга игровая компетенция учащихся разных возрастных групп проявляет себя не только как зависимая от лингвистического опыта, но и в не меньшей степени как зависимая от общекультурного фона, ценностных приоритетов, индивидуальных черт личности. В этом отношении перспективным представляется выстраивание индивидуальной траектории тренинга вербальной креативности для каждого его участника — с учетом диагностики способности конкретной личности к использованию кодов языковой игры.

### ДАнные ОБ АВТОРЕ

Гридина Татьяна Александровна — доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета.

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

Эл. почта: [tatyana\\_gridina@mail.ru](mailto:tatyana_gridina@mail.ru)

### ABOUT THE AUTHOR

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

## ЛИТЕРАТУРА

*Гридина Т. А.* Языковая игра: стереотип и творчество: Монография / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1996. — 214 с.

*Гридина Т. А.* К истокам вербальной креативности: творческие эвристики деткой речи // Лингвистика креатива-1: коллективная моногр. / под общей ред. проф. Т. А. Гридиной. — 2-е изд. — Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Уральский гос. пед. ун-т», 2013. — 368 с. С. 5–59.

УДК 81'23 ББК Ш100.6

# Словообразовательные инновации детской речи: потенциальность и уникальность

Е. А. Селиверстова  
Камышлов, Россия

**Аннотация.** В статье на основе структурно-семантического анализа словообразовательных инноваций представлены причины их появления в речи ребенка. Приведены факты, подтверждающие уникальность и потенциальность детских словотворческих инноваций, в которых отражается индивидуальность усвоения языка каждым ребенком.

**Ключевые слова:** детская речь, словообразовательные инновации, структурно-семантический анализ, потенциальная семантика, уникальность.

E. A. SELIVERSTOVA. *Examined Wordbuilding innovations children's speech: potentiality and uniqueness*

**Abstract.** The reasons of word-formation innovations and their appearance in the speech of the child are presented in the article on the basis of structural-semantic analysis. The facts confirming uniqueness and potentiality of children's word-formation innovations are given in which identity of assimilation of the language by each child is reflected.

**Keywords:** children's speech, word-formation innovations, structural-semantic analysis, potential semantics, uniqueness.

Общеизвестен тот факт, что любой ребенок, овладевающий русским языком, сочиняет большое количество новых слов, что, связано не только с лингвокреативностью мышления ребенка, но и с особенностями осваиваемого им языка. В частности, «...русский язык характеризуется сложно организованной системой правил, управляющих словообразовательными и формообразовательными процессами. Существует многоэтапная и не всегда предсказуемая система переходов от общих правил к частным, от частных — к единичным исключениям» [Цейтлин 2000: 168]. Данная особенность проявляется на всех уровнях языка, в том числе и в словообразовании. Сложность словообразовательной системы заключается в существовании значительного числа синонимичных, параллельных словообразовательных моделей, выбор которых не регламентируется правилами, а закреплен лишь традицией. «Дети в освоении языка стремятся к симметричности языкового знака, — указывает С. Н. Цейтлин, — к установлению однозначных соответствий между формой и значением, но в русском языке симметрия сторон давно нарушена — одно и то же содержание может быть выражено разнообразными формами (явления вариативности, синонимии), и в то же время одна и та же форма может соотноситься с разными смыслами (полисемия). Дети пытаются «исправить» язык, отступая от общего словоупотребления, от языковой нормы» [Там же: 169].

Словообразовательные инновации, исследуемые нами в свете их потенциальности, могут быть зафиксированы в словарях детской речи, художественных или публицистических текстах, транслирующих факты детской речи, а также при наблюдении над живой (спонтанной) речью ребенка). При этом детская словообразовательная инновация, созданная по продуктивной или непродуктивной словообразовательной модели или по образцу конкретного слова, отсутствует в общем употреблении. Особый случай представляют словообразовательные омонимы детской речи, формально совпадающие с готовым (уже существующим в узусе) словом, но отличающиеся от него по значению.

Детские словотворческие инновации могут иметь синонимичную по значению языковую номинацию

или не иметь такого синонима. Эти факторы должны учитываться при установлении функций и значения, а также структурных аналогий, лежащих в основе детских инноваций. Не меньшее значение учет названных факторов имеет при установлении потенциальности и уникальности созданных детьми новых слов.

Материал для анализа извлекался методом сплошной выборки из словарей детской речи. В качестве источников использовались: Объяснительный словарь детских инноваций [Гридина 2013] и словарь «Говорят дети» [Цейтлин и др. 2001]. Выборка составила 560 словообразовательных инноваций детской речи. В данной статье представлены выводы по анализу отдельной группы словообразовательных инноваций — имен существительных, зафиксированных в речи детей четырехлетнего возраста (всего — 60 слов).

Проделанный нами структурно-семантический анализ позволяет отметить следующие тенденции, обуславливающие появление детских словообразовательных инноваций:

— стремление восстановить симметрию по роду (чаще всего подобрать родовую пару к существительному мужского рода — при отсутствии соответствующих обозначений в языке или незнании их ребенком) приводит к появлению в речи ребенка инноваций, образованных при помощи суффиксов со значением лица женского пола: **-к(а)** (*докторка*), **-их(а)** (*королиха* «то же, что королева», *лампиha* «о лампе как о матери семейства»), **-ниц** (*библиотечница* «работница библиотеки», *дружница* «то же, что и подруга») или с помощью окончания *-а* со значением «женскости» (*биолога* «женщина биолог», *монаха* «то же, что и монахиня», *друга* «то же, что и подруга», *енота* «жен. к енот»);

— дети восполняют отсутствие в языке ряда абстрактных существительных со значением опредмеченного действия. Такие существительные образуются от глаголов с помощью нулевой суффиксации (*брос* «то, что выброшено»); суффикса **-н'**, (*крутня* «действие по глаголу крутить», *мытня* «действие по глаголу мыть»), **-ниј(э)** (*дышание* «действие по глаголу дышать», **-нј(е)** (*давание* «действие по глаголу давать»);

— инновации создаются для обозначения лиц, выполняющих те или иные действия, при этом используются суффиксы **-ень** (*изворотень* «тот, кто ловко изворачивается» (при усечении / «упрощении» производящей основы), **-ельниц** (*кормительница* «та, кто кормит»), **-ец** (*быстрец* «тот, кто быстро передвигается», **-ун / юн-** (*вопюн* «тот, кто часто плачет, вопит», *бежун* «тот, кто бежит, занимается бегом»), **-лк-** (*гладилка* «та, которая гладит одежду»);

— в детской речи широко представлен спектр новообразований с уменьшительно-ласкательными суффиксами, которые часто проявляют антропоморфизм детского языкового сознания, особенности образа мира ребенка, где все предметы, явления — небольшие, часто одушевленные: ср. инновации с суффиксами незвросло-

сти и / или уменьшительности / ласкательности: **-атк / ятк(и)** (*домятки* «уменьш. к дома, маленькие дома»), **-ок / ёк** (*ковричок* «об узкой ковровой дорожке»), **-к(а)** (*кожа* «уменьш.-ласк. к кожа»), **-онок / ёнок** (*лампёнок* «о маленькой лампе как детёныше лампы», *лошаденоч* «детёныш лошади»);

— номинации разных тематических групп, восполняющие дефицит лексического запаса ребенка или называющие актуальные для ребенка явления, не имеющие соответствующего обозначения в языке: среди таких новообразований существительные с популярным для названий грибов суффиксом **-овик** (*красновик* «гриб с красной шляпкой»); существительные со значением собирательности **-очь** (*крупночь* «крупные деньги»); названия, синонимичные узуальным номинациям приборов, технических приспособлений: **-чик** (*накаччик* «устройство для накачивания жидкостей и газов; то же, что насос»); синонимы узуальных существительных с той же мотивацией, но иной структурой, так называемое заменительное словообразование: замена суффикса *-ница* на **-унј(а)** (*мечтунья* «та, которая мечтает, любит мечтать», заметим, что в детской инновации пропущено потенциальное производящее *мечтун*, ср. узуальные *мечтатель* — *мечтательница* и *мечтун* — *мечтунья*, созданное по аналогии с *молчунья*, *певунья* и т. п.); названия лиц по профессии и по национальности с суффиксом **-ец** (*канатец* «то же, что канатоходец», *молдавец* «житель Молдавии»); названия «вещественных» существительных с суффиксом **-ин(а)** (*молочина* «пенка на молоке», *лёдина* «кусочек льда»); инновации, созданные путем десуффиксации (*бела* «то же, что и белка», *деревахя* «то же, что деревяшка») — такие существительные реализуют актуальную для детей оппозицию слов по признакам большой — маленький, хороший — плохой.

Даже этот небольшой список примеров показывает, что при всей потенциальности детских инноваций, их смысловое наполнение и причины появления требуют анализа с позиций особой функциональной системности детской речи и особенностей языкового сознания ребенка. Смысл таких инноваций нельзя трактовать с позиций взрослой ментальности.

Кроме того, установленные аналогии позволяют судить о типичности / нетипичности, уникальности или универсальности детских инноваций, их семантическом потенциале.

Опираясь на гипотезу о вариативности детских словообразовательных инноваций в плане их толкования, мы провели пилотный эксперимент с целью установить, однозначно ли считается потенциальная семантика детских инноваций другими детьми того же возраста при внеконтекстуальном предъявлении соответствующего слова.

В качестве респондента выступила четырехлетняя девочка, дочь автора данной статьи — Тоня С. (4 г.), которой было предложено объяснить, что значат опре-

деленные слова из числа словотворческих инноваций детей того же возраста.

Эксперимент показал, что количество совпадающих по значению с исходным смыслом слова-стимула («верных») толкований, полученных от респондента, невелико: ср. например, толкования таких слов, как *библиотечница* — «та, которая читает книжки» (в Словаре «Говорят дети» — «работница библиотеки»), *бежун* — «тот, который бегает» (в Словаре «Говорят дети» — «тот, кто бежит, занимается бегом»), *гладилка* — «та, которая гладит» (в Словаре «Говорят дети» — «та, которая гладит одежду»), *ковричок* — «коврик (в Словаре «Говорят дети» — «уменьш.-ласк. к коврик»).

Для слов *вопюн*, *боюшка*, *деревяха* ребенком были приведены другие значения, чем те, что имели предложенные инновации при их создании: *боюшка* — «та, которая пугает» (ср. «та, которая боится»), *вопюн* — «тот, который пьет воду» (ср. «тот, кто вопит»), *деревяха* — «деревня» (ср. «то же, что деревяшка»). Явно здесь проявились ассоциации по звуковому сходству и по метонимическому принципу (ср. бояться — пугать).

Подобные «сбои» подтверждают мысль о том, что детские словотворческие инновации в семантико-ассоциативном плане индивидуальны, часто возникают в контексте актуальной для ребенка ситуации, отражая его личностный когнитивный и речевой опыт, могут воспроизводиться ребенком или используются однократно, что в целом свидетельствуют о разнообразии стратегий усвоения языка в онтогенезе (см. об этом [Гридина 2013]).

## ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Селиверстова Елена Александровна — аспирант кафедры общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета, преподаватель русского языка и литературы в Камышловском педагогическом колледже.

Адрес: 624860, г. Камышлов, ул. Маяковского, 11

Эл. почта: samk-elena@yandex.ru

## ABOUT THE AUTHOR

Seliverstova Elena Aleksandrovna is a Postgraduate Student of General Linguistics and Russian Language Department of Ural State Pedagogical University, the teacher of Russian and Literature of the Kamyshev Teacher Training college.

## ЛИТЕРАТУРА

«Говорят дети» (фрагмент Словаря детских словообразовательных инноваций) // *Specimina Philologiae Slavicae*. Band 132. Verlag Otto Sagner. — Munchen, 2001. — 85 с.

Гридина Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // *Лингвистика креатива-1: коллект. монография/ Под общей ред. Т. А. Гридиной*. 2-е изд. — Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2013. С. 5-59. — 368 с.

Гридина Т. А. Объяснительный словарь детских инноваций / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2012. — 202 с.

Гридина Т. А. Потенциальная семантика детских словотворческих инноваций в свете экспериментальных данных: методика прямого толкования // *Уральский филологический вестник*. Вып. 4. — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. — С. 5–18.

Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М.: Знак, 2009. — 592 с.

Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 240 с.

# Различия в окказиональном словообразовании у детей с родным и неродным русским языком

Г. Р. Доброва, А. В. Пивень

Санкт-Петербург, Россия

**Аннотация.** В статье сопоставляется окказиональное словообразование у детей-билингвов и детей-монолингвов. Выявляется, что исследуемые дети-билингвы в целом склонны к созданию словообразовательных инноваций в такой же степени, как дети-монолингвы. Это объясняется тем, что данные дети-билингвы постигают русский язык естественным путем (не в учебной обстановке). Вместе с тем демонстрируется, что у детей-билингвов существенно больше, чем у детей-монолингвов, «неправильного» окказионального словообразования, т. е. словообразования с использованием неадекватных, не тех, которые требуются в каждом конкретном случае, словообразовательных моделей.

**Ключевые слова:** речевой онтогенез, дети-билингвы, дети-монолингвы, языковая ситуация, окказиональное детское словообразование, референциальные дети, экспрессивные дети.

G. R. DOBROVA, A. V. PIVEN. *Differences in derivational occasionalisms produced by children with native and non-native russian*

**Abstract.** Derivational occasionalisms produced by bilingual and monolingual children are compared in the article. It is revealed that investigated bilingual children are generally prone to occasional word-formation just like monolingual children. This is explained by the fact that these bilingual children study Russian by natural means (not by special training). At the same time, it is shown that bilingual children demonstrate more “erroneous” occasional derivatives, i. e. derivatives based on inappropriate word-formative models, not those that are required for each particular case, as compared to monolingual children.

**Keywords:** language acquisition, bilingual children, monolingual children, language situation, children’s occasional word-formation, referential children, expressive children.

В последние годы в детских садах и школах России появляется всё больше детей, для которых русский язык не является родным; дома у таких детей разговаривают на азербайджанском, таджикском и др. языках, а русский язык эти дети осваивают в детском саду или в школе, в основном в живом общении. В последнее время таких детей часто стали называть инофонами. Не отвергая этого термина, в данной статье будем называть их билингвами, чтобы противопоставить их детям-монолингвам.

Появление таких детей в детских садах и школах создает совершенно новую языковую ситуацию: педагоги Российской Федерации (кроме авто-номных республик) привыкли работе в монолингвальной среде. Теперь же нередки классы и группы детских садов, в которых дети-билингвы не просто присутствуют, но составляют даже половину класса / группы. В отдельных случаях термин «билингвы» — чрезмерно «оптимистичен»: многие из этих детей приходят в детский сад / школу, вообще не владея русским языком, и в таких случаях, кстати, термин «ребенок-инофон» — более адекватен. Обучать же этих детей, воспитывать их надо по-русски. При этом в наших детских садах / школах не просто нет возможности производить обучение, например, на азербайджанском языке: наша цель — ассимилировать этих детей, обучить их языку и традициям страны их пребывания (не говоря уже о том, что редко в одном классе или группе детского сада собираются дети одной национальности, чаще всего в классе присутствуют одновременно дети разных национальностей, с разными родными языками).

Ситуация, кроме того, осложняется еще одной проблемой — социокультурным статусом семей этих детей. Если бы к нам приезжали академики из Азербайджана, художники и инженеры из Таджикистана и т. п., обучать их детей было бы существенно легче. Небольшой опрос, проведенный нами недавно (6 учителей начальной школы из Санкт-Петербурга) показал любопытный результат. Мы задали вопрос о том, были ли случаи, когда дети-билингвы, недавно приехавшие в город, не доставляли учителям существенных проблем. Оказалось, что из примерно 50-ти детей-билингвов, с которыми прихо-

дилось сталкиваться названным учителям в последние годы, наименьшие проблемы у них вызвали лишь трое детей. На вопрос же о социокультурном статусе семей этих детей был получен характерный ответ: во всех случаях родители этих детей имели высшее образование (родители в двух семьях при этом работали в России на неквалифицированной работе, а в одной — по профессии). На дальнейшие наши расспросы о причинах, почему с этими детьми было легко работать, учителя отвечали, что у этих детей ощущался отчетливый стимул к учебе, с их родителями легко было «найти общий язык» (не в лингвистическом понимании слова «язык»), поскольку они очень хотели, чтобы дети получали образование на русском языке, что даст им в дальнейшем перспективы получения хорошего образования, работы и т. д. Отметим и еще один любопытный момент: до тех пор, пока мы не задали учителям соответствующие «наводящие» вопросы, им не приходило в голову сопоставить относительную легкость работы с этими (немногими) детьми-билингвами и социокультурный статус их семей. Иными словами, в «общественном мнении» в России скорее фиксируются сложности контактов с детьми мигрантов (и иногда очень отрицательно оцениваются перспективы обучения русскому языку этих детей), чем обращается внимание на социокультурный статус этих семей. При этом на наши последующие вопросы о социокультурном статусе родителей русскоязычных детей-монолингвов, учителя, задумавшись, подтвердили, что этот статус у них — существенно выше, чем у родителей детей-билингвов: большинство родителей имеет высшее образование, как минимум — среднее специальное.

Таким образом, чаще всего дети-билингвы отличаются от русскоязычных детей в классах не одним, а двумя параметрами: дело не только в том, что для них русский язык не является родным, но и в том, что социокультурный статус семей этих детей — иной, чем у русскоязычных детей. Конечно, рядовому педагогу, работающему с детьми, сложно «развести» эти две причины: он лишь осознает, что дети-билингвы создают для него серьезные проблемы в процессе обучения. К сожалению, работа по подготовке соответствующих специалистов<sup>1</sup>, которые могли бы разобраться в причинах этих проблем и знать, как их можно преодолеть, только начинается и не всегда находит должную поддержку.

Исходя из сказанного, понятно, почему все аспекты работы с такими детьми должны находиться под пристальным вниманием педагогов — и теоретиков, и практиков. Эти проблемы нельзя обойти, они никуда в ближайшие годы не исчезнут. Следовательно, надо

понимать, что должен делать педагог, а для того, чтобы ответить на вопрос «что делать?», для начала следует диагностировать проблему — понять, в чем именно (кроме бедности словаря таких детей, что и так очевидно) отличается путь вхождения в язык таких детей — по сравнению с тем, как его осваивают дети, для которых русский язык является родным и единственным «домашним».

Одной из таких проблем освоения языка детьми является вопрос об окказиональном (ненормативном) словообразовании. Известно, что освоить русский язык как родной без попыток (не всегда удачных) самостоятельно конструировать слова — невозможно. Факт самостоятельного словотворчества обычно замечается взрослыми лишь в тех случаях, когда созданные словообразовательные инновации не совпали со словами, существующими в языке (подробнее см, например [Цейтлин 2009], [Гридина 2012]): «бабочка \*прицветчи-лась», «\*звончик» (колокольчик) и т. д. и т. п. Так называемый конструктивистский подход к освоению языка ребенком, которого придерживаются практически все отечественные специалисты в области изучения детской речи — онтолингвистики, — предполагает уверенность в том, что без самостоятельного конструирования слов (с естественными «ошибками», «словообразовательными инновациями» на этом пути) освоить русский язык как родной — невозможно.

Несколько сложнее обстоит дело с самостоятельным конструированием слов детьми, для которых русский язык не является родным. Когда человек постигает чужой для себя язык в обстановки «класса», в учебной деятельности (так называемый учебный билингвизм), он чаще всего самостоятельным словообразованием не занимается или же самостоятельно конструирует слова редко. Возможно, это обусловлено тем, что в процессе учебной деятельности творческий момент в постижении языка сводится до минимума. Обучающийся скорее видит перед собой цель — выполнить правильно (т. е. в соответствии с правилами и нормой) определенные задания, чем «живет» в этом новой для себя языковой среде. При постижении же языка в естественных условиях (а исследуемые дети-билингвы в основном, как уже указывалось выше, постигают язык в живом общении) творческое начало сохраняется. Таким образом, мы изначально предполагали, что у детей-билингвов окказиональное словообразование будет иметь место; вопрос для нас заключался в характере этого окказионального словообразования, его совпадении (или несовпадении) с окказиональным словообразованием русскоязычных детей-монолингвов.

Данное исследование является продолжением общего исследования речевого поведения детей, фрагмент которого был опубликован в журнале «Филологический класс» в №1 за 2014 г.

Основной целью той части исследования, которая обсуждается в данной статье, является выявление и

<sup>1</sup> Некоторый положительный опыт в области подготовки таких специалистов все же имеется в РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург) — см. о работе таких специалистов, на-пример в [Рогожкина 2008], однако позволим себе назвать то, что уже есть, ненаучным словосочетанием «капля в море».

сравнение особенностей окказионального словообразования у детей пяти групп: 1) детей-монолингвов 3–4 лет референциальных; 2) детей-монолингвов 3–4 лет экспрессивных (подробнее о референциальных / экспрессивных детях см., например, [Добрава 2000, 2005, 2009]); 3) детей-монолингвов 5–6 лет с общим недоразвитием речи (ОНР); 4) детей-билингвов 4–7 лет, посещающих логопедическую группу детского сада; 5) детей-билингвов 4–7 лет, не посещающих логопедическую группу.

В эксперименте участвовало по 12 референциальных и экспрессивных детей, 12 детей с ОНР (III уровень речевого развития) и 14 детей-билингвов, родными языками которых являются армянский, таджикский, азербайджанский, афганский (дари), чеченский и молдавский.

В эксперименте использовались как задания Г. Р. Добравой, расширенные в экспериментах А. А. Бондаренко [Добрава 2007, Бондаренко 2010, 2011, Бондаренко и Добрава 2011], так и задания, специально разработанные для данного исследования. Например, ребенок должен был по названию продукта назвать, в какой специальной посуде он может храниться: «Хлеб кладут в хлебницу, а соль...?»; по названию предмета — назвать человека, с ним связанного: «Человек, играющий в футбол, называется футболист, а человек, который работает на подъемном кране, называется...». В задании, предполагавшем реакцию в виде названия детеныша животного, ребенку предъявлялись и картинки — сначала взрослой особи, а затем — детеныша, и т. д.

Данные, представленные в диаграмме 1, свидетельствуют о том, что дети, посещающие логопедическую группу (и монолингвы, и билингвы), больше склонны к окказиональному словообразованию, чем дети, не посещающие логопедическую группу (и билингвы, и монолингвы), т. е. склонность к самостоятельному словообразованию усиливается, если ребенок получает специальное поощрение к самостоятельному конструированию слов в процессе посещения логопедической группы.

Однако более важен в данном случае другой вывод: в целом, склонность к окказиональному словообразованию проявилась у участвовавших в эксперименте детей-билингвов примерно в такой же степени, как у детей-монолингвов.

Из диаграммы же 2 видно, что дети-билингвы больше, чем дети-монолингвы, склонны применять заданную в ходе эксперимента словообразовательную модель. Объясняем это тем, что лексикон этих детей беден и им надо каким-то образом его пополнять.

Если же рассмотреть подробнее характер этого окказионального словообразования — на основе правильной или неправильной словообразовательной модели оно осуществляется — и выяснить, какие дети к какому словообразованию более склонны, получают следующие результаты.

Как видно из диаграммы 3, склонность к правильному окказиональному словообразованию в большей степени проявляют те дети, которых этому обучают, — вне зависимости от того, монолингвы они или билингвы.

Таким образом, хотя склонность к окказиональному словообразованию у детей-билингвов (не посещающих логопедическую группу) — примерно такая же, как у детей-монолингвов (см. диаграмму 1), все же «правильного» окказионального словообразования у них меньше, чем у детей-монолингвов.

При этом, как видно из диаграммы 4, у детей-билингвов склонность к «неправильному» окказиональному словообразованию **существенно** больше, чем у детей-монолингвов, — даже чем у детей с ОНР.

Остановимся подробнее на различиях в словообразовании у детей названных групп на примере задания «Название посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии».

Поясним, что подразумевается под каждым используемым термином.

1. «Хорошее» окказиональное словообразование (окказиональное словообразование по имеющимся в языке моделям — подходящим либо относительно подходящим) — \*солныца, \*солёнка (‘солонка’).

2. «Плохое» окказиональное словообразование (окказиональное словообразование по отсутствующим в языке либо по неподходящим моделям) — \*маслица (‘масленка’), \*мылаца (‘мельница’).

3. Лексические замены — стратегия «выкручивания»<sup>2</sup> — ответы, не соответствующие сути задания, но относительно подходящие по смыслу: «Хлеб кладут в хлебницу, а мыло... — Мы его на полочку в ванной кладем».

4. Эхоимитации — дословные повторы последнего слова: «Хлеб кладут в хлебницу, а салат... салат».

Ниже представлено сравнение окказионального словообразования (при выполнении задания «Название посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии») у детей разных групп (диаграммы 5–9).

Можно видеть, что эхоимитации практически есть только у экспрессивных детей (с их более поздним речевым развитием) и у детей-билингвов, не посещающих логопедическую группу (у них еще недостаточен словарный запас, а действовать по модели их специально не обучали).

Стратегия «выкручивание» мало свойственна детям, которые посещают логопедическую группу, — и моно-

<sup>2</sup> Стратегия «выкручивания», (см. [Добрава 2007]), проявляется в том, что ребенок, не знающий ответа, пытается «выкрутиться»: понимая, что от него ждут ответа, которого он дать не может, ребенок действует по принципу — «не молчи, говори, а если не знаешь, как ответить, придумай, что сказать вместо этого». По данным, приведенным в указанной работе, такая стратегия более характерна для детей из семей с высоким социокультурным статусом, но встречается у детей из семей всех социокультурных групп.

лингвам, и билингвам, но очень характерна для детей, не посещающих логопедическую группу.

Сходные результаты были получены и при анализе результатов выполнения детьми других заданий, в частности — задания, требовавшего назвать детенышей животных (*диаграммы 10–14*).

Выводы по результатам выполнения задания «Детеныши животных»:

а) лексических замен типа *кошечка* вместо *котенок* («уменьшительно-ласкательное» вместо «детеныш») больше всего у экспрессивных детей, их количество зависит не от того, монолингв ребенок или билингв, а от общей склонности / способности самостоятельно конструировать слова;

б) эхоимитации (при необходимости образовать название детеныша) вообще не встречаются у детей-монолингвов с нормальным речевым развитием; они есть у детей-монолингвов с ОНР и у детей-билингвов, посещающих логопедическую группу, но больше всего их (половина ответов) у детей-билингвов, не посещающих логопедическую группу; это, очевидно, связано с тем, что эхоимитации свидетельствуют о низком уровне владения языком, о непонимании сути задания и/или о непонимании необходимости применения данной словообразовательной модели — одной из простейших для детей;

в) случаев «нарушения логики» (типа *Детеныш слона — слониха* вместо *слоненок*) больше всего у детей-билингвов, посещающих логопедическую группу, что, очевидно, связано с тем, что уровень владения языком у них еще довольно низкий, а на занятиях в логопедической группе их постоянно «подталкивают» к конструированию слов, и они нередко делают это, применяя первую попавшуюся словообразовательную модель.

Таким образом, в целом можно сделать следующие выводы:

1. У детей-билингвов (естественно) наблюдается более низкий уровень владения языком, чем у детей-монолингвов; это проявляется в непонимании сути задания, и/или непонимании необходимости применения словообразовательной модели, и / или неспособности применить словообразовательную модель; словарный запас детей-билингвов ниже возрастной нормы, о чем свидетельствует обилие эхоимитаций.

2. Дети-билингвы в целом склонны к созданию словообразовательных инноваций в такой же степени, как дети-монолингвы.

3. У детей-билингвов существенно больше «неправильного» окказионального словообразования, чем у детей-монолингвов.

4. Дети-билингвы стараются применять заданную экспериментатором (и, вероятно, любым собеседником) словообразовательную модель, поскольку их словарный запас беден и им надо каким-то образом его восполнять, но чаще всего модель у них получается «неправильной» из-за невысокого уровня владения языком.

## ЛИТЕРАТУРА

*Бондаренко А. А.* Об индивидуальных особенностях в освоении морфологии детьми трех–пяти лет (по результатам эксперимента) // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена: научный журнал. — СПб., 2010 [июль]. — № 121. — С.187 — 197.

*Бондаренко А. А.* Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2–5 лет. Автореф. канд. ... филол. наук. — СПб., 2011.

*Бондаренко А. А., Доброва Г. Р.* О вариативности онтогенеза морфологической системы // Путь в язык: Одноязычие и двуязычие. — М.: Языки славянских культур, 2011. — С. 85–99.

*Гридина Т. А.* Объяснительный словарь детских инноваций. — Екатеринбург, 2012.

*Доброва Г. Р.* Усвоение детьми личных местоимений: онтогенез персонального дейксиса // Речь ребенка: ранние этапы. Вып. 1. — СПб., 2000. — С.115–146.

*Доброва Г. Р.* Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). Дисс. ... д-ра филол. наук. СПб, 2005.

*Доброва Г. Р.* Возрастная социоллингвистика: к постановке вопроса // Вопросы онтолингвистики-2007. Материалы междунар. науч. конф. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — С. 57–64.

*Доброва Г. Р.* О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // Вопросы психоллингвистики. 2009. — № 9. — С. 54–71.

*Рогожкина Г. С.* Возможность адаптации детей мигрантов на дополнительных занятиях по русскому языку // Безопасность личности, общества, государства. Матер. Второй общеросс. научно-практ. конф. Т. 1 — СПб.: Изд-во «УТ», 2008. — С. 172–174.

*Цейтлин С. Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М.: Знак, 2009.

**Склонность к окказиональному словообразованию  
(в среднем на одного ребенка – случаев окказионального словообразования)**

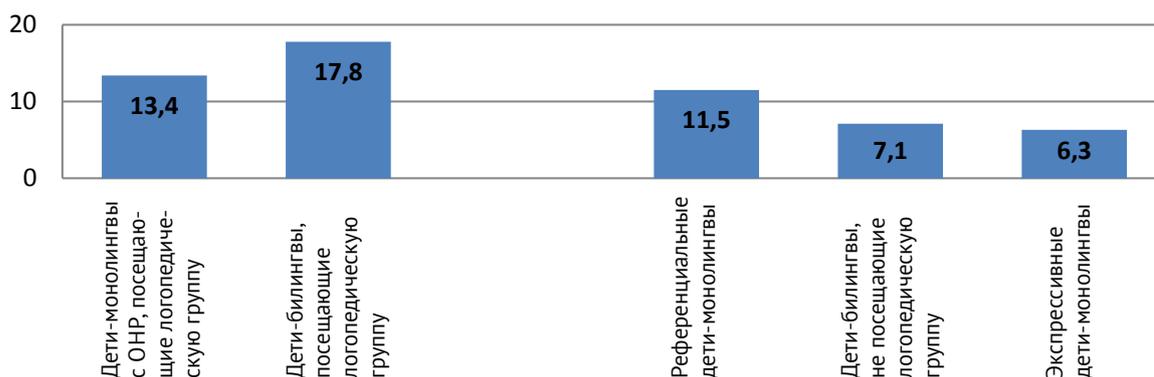


Диаграмма 2

**Процент детей в каждой группе, склонных к применению предложений словообразовательной модели  
(типа: тигр – тигренок, лев – львенок, носорог – ...)**



Диаграмма 3

**Склонность к «правильному» окказиональному словообразованию  
(в среднем на одного ребенка – случаев «правильного» окказионального словообразования)  
(типа: соль – сольница, масло – масленица...)**

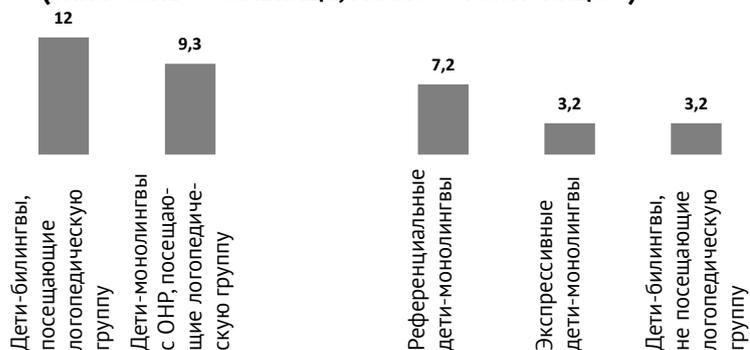


Диаграмма 4

**Склонность к «неправильному» окказиональному словообразованию  
(в среднем на одного ребенка – случаев «неправильного» окказионального словообразования)  
(типа: масло – маслица...)**

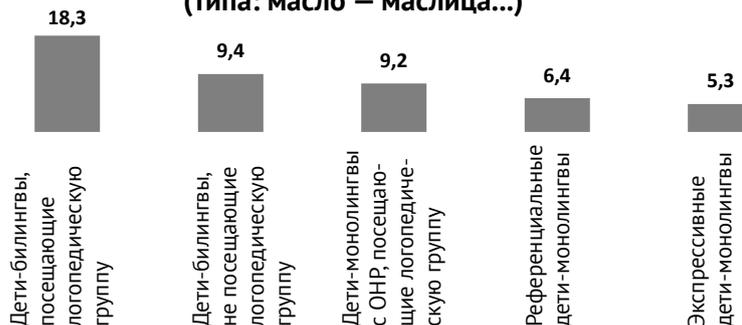


Диаграмма 5

«Название посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии»  
Дети-монолингвы с ОНР, посещающие логопедическую группу

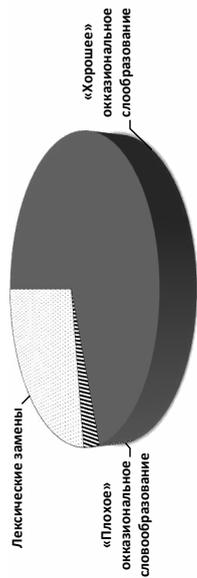


Диаграмма 6

«Название посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии»  
Референциальные дети-монолингвы

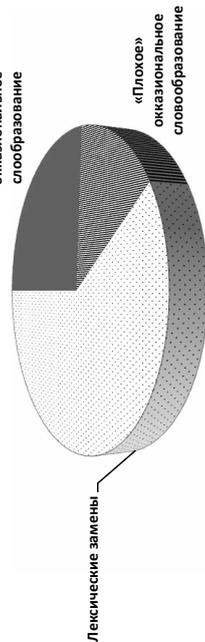


Диаграмма 7

«Название посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии»  
Экспрессивные дети-монолингвы

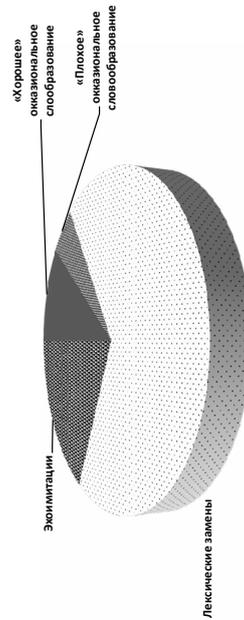


Диаграмма 8

«Название посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии»  
Дети-билингвы, посещающие логопедическую группу

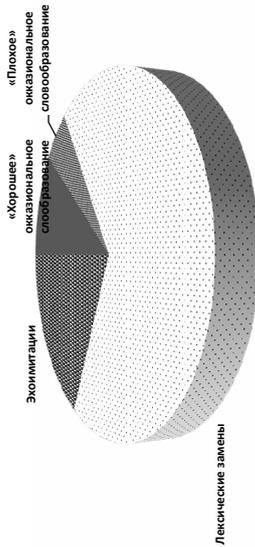


Диаграмма 9

«Название посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии»  
Дети-билингвы, не посещающие логопедическую группу

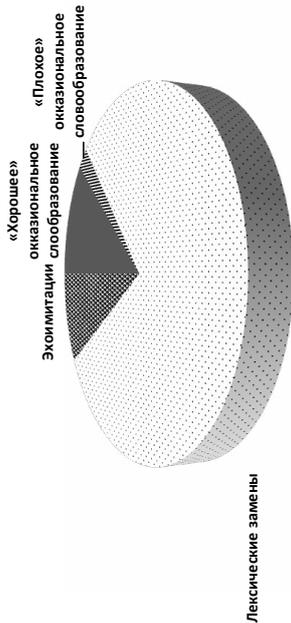


Диаграмма 10

«Детеныши животных»  
Дети-билингвы, посещающие логопедическую группу

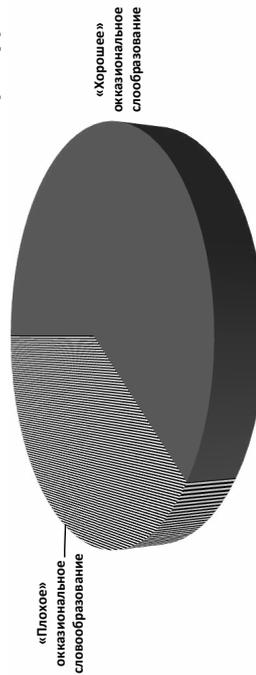


Диаграмма 14

**«Детеныши животных»  
Экспрессивные дети-монолингвы**

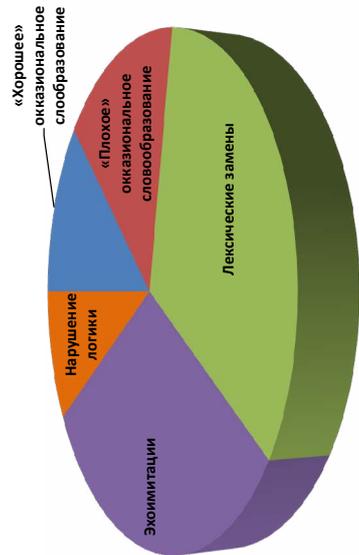


Диаграмма 11

**«Детеныши животных»  
Дети-билингвы, не посещающие логопедическую группу**

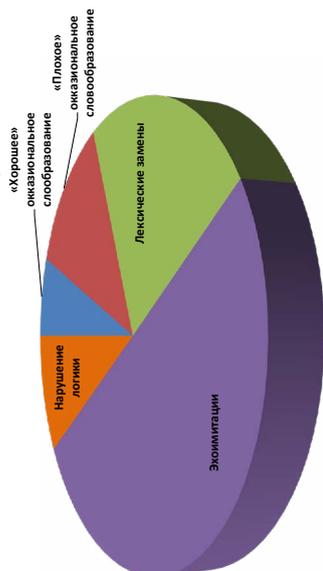


Диаграмма 12

**«Детеныши животных»  
Дети-монолингвы с ОНР, посещающие логопедическую группу**

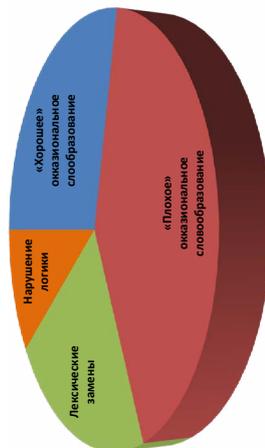
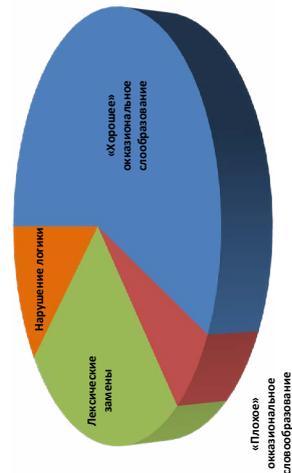


Диаграмма 13

**«Детеныши животных»  
Референциальные дети-монолингвы**



**ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ**

Доброва Галина Радмировна — доктор филологических наук, профессор кафедры языкового и литературного образования ребенка Российского государственного педагогического университета им. И. А. Герцена.  
Адрес: 196084, Санкт-Петербург, Московский пр., 80  
E-mail: galdobr@peterlink.ru

Пивень Анастасия Владимировна — учитель-логопед детского сада № 9.  
Адрес: 196158, Санкт-Петербург, ул. Пулковская, 5А  
E-mail: av@piven.info

**ABOUT THE AUTHORS**

Dobrova Galina Radmirovna is a Doctor of Philology, Professor of Child's Education in Language and Literature Department in Herzen State Pedagogical University.

Piven Anastasiya Vladimirovna is a teacher and speech therapist in Kindergraten № 9.

УДК 372.881.161.1:371.32 ББК 4426.819=411.2-270

## О содержании повторительно-обобщающих уроков русского языка

И. Н. Максимова  
Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** Статья содержит дидактические материалы для уроков повторения и обобщения изученного материала по русскому языку в 8 классе. Автором предложен один из возможных вариантов систематизации знаний учащихся.

**Ключевые слова:** повторение и обобщение изученного материала, обобщение и систематизация знаний, процесс обучения.

I. N. MAKHSIMOVA. *About the continence of revision and generalization lessons of Russian language*

**Abstract.** The article contains didactic materials for lessons of revision and generalization of the studied material on the Russian language for Grade 8. The author offers one of the possible variants of students' knowledge systemization.

**Keywords:** revision and generalization of the studied material, knowledge systemization and generalization, teaching process.

Являясь значимым этапом в процессе обучения, повторительно-обобщающий урок помогает учителю решить важную задачу обобщения и систематизации знаний. При этом преподавателю предоставляются широкие возможности сочетания различных методов, направленных на упрочение полученных учащимися знаний, умений и навыков, создание целостной картины изученного явления, установление новых связей в свете уже известных ранее фактов [см.: Коновалова 2011].

Рассмотрим на примере урока повторения русского языка в 8 классе один из возможных вариантов формирования у учащихся основных компетенций: лингвистической, коммуникативной, культуроведческой и социокультурной. Урок повторения в таком случае становится не только занятием, решающим задачу овладения учащимися нормами русского литературного языка, но и развивающим мышление и память обучающегося, а также его творческие способности.

Содержанием данного урока могут стать следующие виды заданий.

### 1. Работа с текстом

*Прочитайте текст 1 и текст 2.*

*Текст 1*

(1) Когда склоняется день, когда розовая мгла одевает дальние части города и окрестные холмы, тогда только можно видеть нашу древнюю столицу во всем ее блеске. (2) Подобно красавице, показывающей только вечером свои лучшие уборы, она только в этот торжественный час может произвести на душу сильное, неизгладимое впечатление.

(3) Что сравнить с этим Кремлем, который, окружась зубчатыми стенами, красуясь золотыми главами соборов, возлежит на высокой горе, как державный венец на челе грозного владыки?..

(4) Он алтарь России, на нем должны совершаться и уже совершались многие жертвы, достойные отечества...

(5) Что величественнее этих мрачных храмин, тесно составленных в одну кучу? (6) Этого таинственного дворца Годунова, коего холодные столбы и плиты столько лет уже не слышат звуков человеческого голоса, подобно могильному мавзолею, возвышающемуся среди пустыни в память царей великих?

(7) Нет, ни Кремля, ни его зубчатых стен, ни его темных переходов, ни пышных дворцов его описать невозможно...

(8) Надо видеть, видеть... надо чувствовать все, что они говорят сердцу и воображению!..

(по М. Ю. Лермонтову)

#### Текст 2

Кремль Московский — древнейшая и центральная часть Москвы на Боровицком холме, на левом берегу р. Москва, один из красивейших архитектурных ансамблей мира. Кремль Московский в 1156 г. был укреплен валом; в 1367 г. возведены стены и башни из белого камня, в 1485–95 гг. — из кирпича. Башни получили в 17 в. существующие ныне ярусные и шатровые завершения. В Кремле Московском первоклассные памятники русской архитектуры 15–17 вв.: соборы — Успенский (1475–79), Благовещенский (1484–89) и Архангельский (1505–08), колокольня «Иван Великий» (1505–08, надстроена в 1600), Грановитая палата (1487–91), Теремной дворец (1635–36) и др.

1. Определите, к какому типу речи относится каждый из предложенных текстов. Обоснуйте свое мнение в форме устного высказывания.

- а) описание; г) описание и повествование;
- б) повествование; д) все типы речи.
- в) рассуждение;

2. Определите стилевую принадлежность текста 1 и текста 2. Обоснуйте свое мнение в форме устного высказывания.

- а) текст 1 — публицистический, текст 2 — художественный стиль;
- б) текст 1 — художественный, текст 2 — научный стиль;
- в) текст 1 и текст 2 — художественный стиль;
- г) текст 1 — научный, текст 2 — художественный стиль;
- д) текст 1 — художественный, текст 2 — публицистический стиль.

3. Прочитайте фрагмент рецензии, составленной на основе прочитанного вами текста 1. В этом фрагменте рассматриваются языковые особенности текста. Некоторые термины, использованные в рецензии, пропущены. Вставьте на места пропусков буквы, соответствующие термину из списка.

Искренней любовью к родной стране, гордостью за неё проникнуты строки М. Ю. Лермонтова, описывающие панораму Москвы. Выразить восхищение величием древней столицы автору помогают \_\_\_\_\_ («торжественный» час, «неизгладимое» впечатление в предложении 2, «пышных» дворцов в предложении 7). Особое торжественное звучание придают тексту устаревшие слова и \_\_\_\_\_, например, «державный», «чело», «владыка». При описании Кремля М. Ю. Лермонтов использует такой троп, как

\_\_\_\_\_ (предложение 4). Эмоциональное, равнодушное отношение автора выражено при помощи таких синтаксических средств, как \_\_\_\_\_ (предложения 3, 5, 6) и \_\_\_\_\_ (предложение 8).

#### Список терминов

- а) сравнительный оборот; е) восклицательное предложение;
- б) противопоставление; ж) риторический вопрос;
- в) вводные слова и предложения; з) эпитеты;
- г) вопросно-ответная форма изложения; и) цитирование;
- д) развернутая метафора; к) высокая книжная лексика.

4. Рассмотрите репродукции картин, изображающих Московский Кремль (А. Васнецов «Московский Кремль», «Всехсвятский мост и Кремль», И. А. Вейс «Вид Кремля с Москвы-реки», П. Верещагин «Вид Московского кремля», А. Куинджи «Вид на Кремль со стороны Замоскворечья» и др.).

Напишите сочинение-рассуждение о том, какая из репродукций, по вашему мнению, подходит в качестве иллюстрации к тексту 1.

## II. Задания повторительно-обобщающего характера

Прочитайте текст 1, выполните задания к нему.

1. Укажите верную транскрипцию слова из текста (заглавной буквой обозначен ударный гласный).

- а) [своИ] (предложение 2) г) [вс'О] (предложение 8)
- б) [ч'тО] (предложение 3) д) [с'Э рцу] (предложение 8)
- в) [й'эгО] (предложение 7)

2. В каком значении употреблено слово «сильный» в предложении 2?

- а) обладающий большой физической силой;
- б) обладающий волей, твёрдым характером, стойкий;
- в) обладающий значительной мощностью; мощный;
- г) значительный по величине, степени проявления, по своему воздействию на кого-либо;
- д) обоснованный, веский, убедительный.

3. В каком случае грамматическая основа предложения указана неверно?

- а) можно видеть (предложение 1);
- б) он может (предложение 2);
- в) который возлежит (предложение 3);
- г) что величественнее (предложение 5);
- д) столбы и плиты не слышат (предложение 5).

4. Укажите неверное объяснение написания выделенной в слове буквы:

- а) склоняется (предложение 1) — в корне -клан- — -клон- без ударения пишется буква О;
- б) одеваЕт (предложение 1) — у глаголов I спряжения в окончании пишется буква Е;

в) составленных (предложении 5) — у прилагательных в суффиксе -енн- пишется две буквы Н;  
 г) *возвышающемся* (предложение 6) — причастие образовано от глагола I спряжения;  
 д) *дворцов* (предложение 7) — в окончаниях существительных после Ц под ударением пишется буква О.

5. *Укажите слово из текста, при определении морфологических признаков которого допущена ошибка:*

- а) только (предложение 1) — модальная частица,
- б) показывающей (предложение 2) — действительное причастие настоящего времени в форме дательного падежа,
- в) что (предложение 3) — вопросительное местоимение в форме винительного падежа,
- г) *красуясь* (предложение 3) — деепричастие несовершенного вида,
- д) *величественнее* (предложение 5) — наречие в форме простой сравнительной степени.

6. *Укажите неверное утверждение:*

- а) Предложение 2 связано с первым при помощи личного и указательного местоимений;
- б) Слова «убор» (предложение 2), «возлежит» (предложение 3), «кого» (предложение 5) имеют в толковом словаре стилистическую помету «устар.»;
- в) Примером инверсии может служить выражение «царей великих» (предложение 5);
- г) Предложение 4 содержит четыре словосочетания с подчинительной связью «управление»;
- д) Слово «мавзолей» (предложение 6) этимологически связано с греческим *Mausōleion*, что означает «гробница карийского царя Мавсола».

7. *Какому предложению из текста дана неверная характеристика?*

- а) 2 — повествовательное, простое, осложнённое обособленным определением и однородными членами предложения;
- б) 3 — вопросительное, сложное, осложнённое обособленным обстоятельством;
- в) 5 — вопросительное, простое, осложнённое обособленным определением;

г) 6 — вопросительное, простое, осложнённое обособленным определением и сравнительным оборотом;  
 д) 7 — повествовательное, простое, односоставное, безличное.

8. *Соотнесите слова со способами их образования.*

- |                            |                         |
|----------------------------|-------------------------|
| а) невозможно (предл. 7)   | 1) приставочный способ  |
| б) неизгладимое (предл. 2) | 2) суффиксальный способ |
| в) переходов (предл. 2)    | 3) прист.-суфф. способ  |
| г) показывающей (предл. 2) | 4) бессуффиксный способ |

Предложенные задания позволяют при повторении изученного материала использовать такие дидактические приемы, как сравнение, классификация, анализ, синтез, обобщение, что содействует интенсивному протеканию процесса запоминания. Упражнения, направленные на установление связи между известными и неизвестными компонентами, на сопоставление образительных планов литературы и живописи, а также на письменное и устное обоснование своего мнения, способствуют активизации наглядно-образных и логических процессов мышления [См. об этом: Гридина, Коновалова 2014]. При этом формулировка ряда заданий переключается с содержанием материалов единого государственного экзамена по русскому языку, что оказывает практическую помощь в подготовке к будущей итоговой аттестации. Подобный подход к организации повторения изученного материала способствует полному и прочному усвоению знаний.

## ЛИТЕРАТУРА

*Гоголина Т. В.* Программа спецкурса «Грамматическая синонимия в современном русском языке» // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. — Екатеринбург, 2012. — №5. — С. 91–100.

*Гридина Т. А., Коновалова Н. И.* Вербальные мнемotechnики как механизм кодирования и декодирования информации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. — 2014. — №1. — С. 128–134.

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

## ДАнные об авторе

Максимова Ирина Николаевна — учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории МАОУ СОШ № 4 с углубленным изучением отдельных предметов г. Екатеринбург.  
 Адрес: 620013, г. Екатеринбург, ул. Пехотинцев, 15  
 Эл. почта: Maksimova-irina29@yandex.ru

## ABOUT THE AUTHOR

Maximova Irina Nikolaevna is a Russian Language and Literature teacher of the highest skill accreditation level School № 4 (Yekaterinburg).

# Формирование универсальных учебных действий на уроках русского языка (с помощью тестовых заданий)

Е. В. Рябкова  
Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** В статье представлена методика работы на уроках русского языка с использованием тестовых заданий для успешного овладения обучающимися универсальными учебными действиями.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, познавательные и регулятивные универсальные учебные действия, тестовое задание.

E. V. RYABKOVA. *Formation of universal educational action at Russian lessons (using test items)*

**Abstract.** In the article the author introduces modern methods of the Russian language teaching that aim to develop student's universal learning skills. In particular, the author presents the working procedure of using tests that helps students master universal learning skills successfully.

**Keywords:** universal learning skills, cognitive and regulatory universal learning skills, test.

Российское образование стоит на пороге важнейших изменений во всем устройстве школьной жизни, связанных с реализацией Федерального государственного стандарта. Приоритетным направлением этого документа является формирование универсальных учебных действий, овладение которыми «создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться».

В широком смысле слова «универсальные учебные действия» означают саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Требования стандартов нового поколения обязывают каждого учителя пересмотреть свою методику обучения и воспитания учащихся. Необходимость создания условий для успешного овладения учениками универсальных учебных действий определила основные критерии, которым следует отдавать доминирующую роль в системе работы. Это, прежде всего, контроль и диагностика уровня освоенности общеучебных умений учащихся на всех этапах обучения: при изучении нового материала, повторении, обобщении и систематизации изученного.

Проверка знаний и умений учащихся с целью диагностики или контроля всегда составляла важную часть учебного процесса, систематичность и планомерность проверок — одно из основных условий обеспечения эффективности качества обучения. В основе любой проверки знаний должны лежать четко сконструированные требования к содержанию образования и уровню его усвоения. Именно на их основе и формулируются планируемые результаты обучения той или иной темы, раздела или курса.

Однако традиционные формы контроля — устный опрос и письменные работы — требуют значительных временных затрат на составление работы, а также на ее проверку и систематизацию ошибок. Кроме того, текущего контроля в его традиционных формах недостаточно, поскольку он не может выполнять функцию оперативного контроля, поэтому наряду с традиционными формами контроля мы стали применять тестирование.

Форма тестирования вполне позволяет готовить учащихся к творческой работе. Необычные, «незатасканные» вопросы по традиционному материалу приучают внимательно изучать формулировку задания, требуют чёткого понимания сути процессов и явлений. Анализ ответов на такой тест, даже если выбраны неправильные варианты, позволяет определить суть ошибок и провести коррекцию.

Обучающие тесты наиболее перспективны с точки зрения условий для формирования предметных и метапредметных результатов.

Ценность обучающих тестов, заключается в том, что их систематическое использование обеспечивает качественное усвоение, овладение учащимися тем или иным материалом, умением, деятельностью, и контроль их выполнения выступает для учителя как средство управления этим процессом.

С помощью тестов можно актуализировать знания, необходимые учащимся для изучения нового материала, а также организовать экспресс-диагностику усвоения пройденного материала. Применение тестовых технологий позволяет использовать индивидуальный, дифференцированный подход при осуществлении обратной связи между учеником и учителем.

Характер обучающих тестовых заданий по своей сути соответствует назначению упражнения. Обучающие тестовые задания позволяют направлять мыслительную деятельность учащихся, развивая навыки критического мышления. Систематическое выполнение обучающих тестовых заданий стимулирует активность и внимание обучающихся, оказывая положительное влияние на уровень их мотивации и развитие навыков самоконтроля.

Работу с обучающимися можно строить по-разному в зависимости от уровня учебных возможностей класса и сложности учебного материала. Это может быть и повторение учебной темы перед самостоятельной работой, и коллективная работа с комментарием последовательности выполнения. Тесты позволяют наладить самоконтроль — самую гуманную форму контроля знаний, а также организовать рейтинг — эффективное средство повышения учебной мотивации.

При работе с готовыми тестами, которых сейчас очень много, полезно проанализировать, что именно можно проверить при помощи данного теста. Это не требует много времени, зато позволяет при проверке выполнения теста определить суть ученической ошибки. Очень полезно предложить учащимся аргументировать свой выбор ответа. Даже случайный выбор позволяет понять учебные проблемы школьника. Осознанное отношение учителя к тестовой проверке знаний учащихся позволяет более результативно готовить учащихся к ЕГЭ, а теперь и к ГИА. Анализ демонстрационных вариантов экзаменов в тестовой форме по предложенной схеме позволяет учителю чётко сформулировать для себя те базовые компетенции, над формированием которых надо работать с учащимися.

Используя предложенный подход, можно составлять тестовые задания различной сложности по стандартным тестовым вопросам. Такого типа задания можно использовать для занятий с учащимися разного уровня подготовленности в индивидуальной и групповой работе.

Система работы с использованием педагогических тестов на уроках русского языка создавалась с целью психологической и практической подготовки учащихся, начиная уже с пятого класса к успешной аттестации в форме ЕГЭ по окончании одиннадцатого класса, а также для создания условий к переходу на новый уровень в условиях нового образовательного стандарта.

Таким образом, мною была разработана система деятельности по применению обучающих тестов на уроках русского языка в качестве инструментов текущего контроля, а также систематизации изученного материала при проведении обобщающих уроков по темам для подготовки к тематическим тестам.

На данный момент существует много готовых тестов и тестовых заданий для всех классов и практически по всем темам, выделенным в Государственном образовательном стандарте по русскому языку. Такое разнообразие позволяет использовать тестовые задания на различных этапах урока, а также использовать их для создания собственных тестов.

### Формирование познавательных и регулятивных действий

Система работы по использованию тестовых заданий для развития познавательных и регулятивных действий нами строилась следующим образом.

Обучающие тестовые задания подбирались в соответствии с темой и учебными задачами урока.

В школьной практике наибольшее распространение получили тестовые задания *закрытой формы*, когда учащимся предлагается выбрать правильный ответ на тот или иной вопрос из предлагаемых (как правило, представляется от трех до пяти ответов). При составлении ответов учитываются типичные ошибки учащихся. В основном в этих тестах проверяется готовность учащихся применять учебный материал.

Такие тесты мы начинаем вводить уже в 5 классе. Это тесты из 5–20 заданий, которые используются при подведении итога урока, а также при проведении уроков обобщения и систематизации по теме. Обязательным условием при этом является наличие двух и более вариантов тестов, что позволит исключить возможность списывания.

*Пример тестового задания закрытой формы*

Какая пара слов является словосочетанием?

- а) сосна стройна;
- б) передо мной;
- в) приставки и суффиксы;
- г) вышел из лесу.

*Ответ. Г.*

В более подготовленных классах предлагаются обучающие тесты и задания по учебной теме в начале ее изучения. При этом учащиеся могут пользоваться учебником или попытаться выполнить задания без подсказок. При таком способе использования обучающих тестов учащиеся сами оценивают свои знания. Во время работы учащиеся извлекают необходимую информацию из различных источников, определяют основную и второстепенную информацию.

*Пример теста, который можно дать в начале изучения темы «Правописание не с существительными» (6 класс)*

1. В каком слове *не* является частью корня?

- а) неправда;
- б) недруг;
- в) ненастье;
- г) непогода.

*Ответ.* В.

2. В каком слове *не* является отрицательной частицей?

- а) (не)урожай;
- б) (не)собака;
- в) (не)домогание;
- г) (не)воля.

*Ответ.* Б.

3. В каком предложении *не* со словом пишется слитно?

- а) самолечение может принести (не)пользу, а вред;
- б) он мне (не)приятель, а просто знакомый;
- в) (не)удачи преследовали его;
- г) глупая речь (не)пословица.

*Ответ.* В.

Для проверки усвоения и понимания учениками различных определений, правил и формул используются тестовые задания открытой формы. Такие тесты относятся к тестам со свободным выбором ответа и направлены на проверку прочности овладения обязательным материалом и понимания смысла изученного на уровне воспроизведения. Такие тесты обычно применяются на этапе проверки домашнего задания в начале урока, это позволяет проконтролировать степень освоенности учебного материала предыдущего урока каждого ребенка в классе.

*Пример тестового задания открытой формы*

Лексика — это...

Синонимы — это...

Антонимы — это...

В конце урока, подводя итог, предлагаем тестовое задание на *установление правильной последовательности* алгоритма действий при решении лингвистических задач. При таком способе использования тестового задания учащиеся выдвигают аргументы, строят логическую цепь рассуждения, планируют последовательность действий и при необходимости изменяют ее.

*Пример тестового задания на установление правильной последовательности алгоритма действий при решении лингвистических задач*

*На листах с магнитным креплением записываю отдельные шаги алгоритма и прошу учащихся выбрать правильную последовательность, дополнив мое предложение: «При выполнении морфемного разбора слова «подоконник» я... путем изменения слова нахожу его окончание, затем суффикс(ы), приставку(и), корень и выделяю основу».*

Понимание изученного на продуктивном уровне, то есть готовности учащихся рассуждать, делать выводы, подводить конкретный факт под общее положение, обосновывать правильность действий на основе общих правил проверяется тестами на *установление истинности или ложности утверждений*. Такие тестовые задания относятся к серии альтернативных тестов; в них предлагается лишь два ответа для выбора: верно — неверно. Эта форма тестирования может быть как письменной, так и устной.

*Пример тестового задания на установление истинности или ложности утверждений: при изучении темы «Собирательные числительные» в 6 классе можно предложить учащимся установить, истинны или ложны следующие утверждения:*

- 1. Все целые количественные числительные можно заменить собирательным числительным.
  - 2. Собирательные числительные образуются от количественных числительных суффиксальным способом.
  - 3. Собирательные числительные обозначают количество предметов как одно целое.
  - 4. Собирательные числительные склоняются как имена прилагательные во множественном числе.
  - 5. Собирательные числительные сочетаются с существительными, обозначающими лиц женского пола.
  - 6. Собирательные числительные сочетаются с существительными, обозначающими детенышей животных.
  - 7. Собирательные числительные сочетаются с существительными, обозначающими животных мужского рода.
- Ответы (верно-неверно).

На обобщающих уроках по окончании тематического раздела работа с тестами строится немного иначе: используются короткие тесты, состоящие из 5–7 заданий, но таких тестов за урок может быть несколько. Данный способ проведения контроля позволяет учащимся сразу оценить свои знания и при подготовке к контрольным работам (в различных формах) уделять больше внимания проблемным моментам.

После обобщающих уроков проводятся контрольные уроки, где учащимся предлагаются тематические тесты, целью которых является оперативная проверка достижения учащимися обязательного уровня подготовки по каждой теме. Ими можно пользоваться при организации итогового урока.

На первых уроках русского языка в каждом классе проводится входной контроль (тест). Этот тест позволяет провести оперативную проверку знаний учащихся по предмету на уровне обязательных результатов обучения и получить прогнозируемую оценку успешности обучения в основной школе, как всего класса, так и каждого ученика. Это позволяет, в свою очередь, оценить готовность класса к изучению курса, организовать дифференцированное обучение. Кроме того, анализ входного теста позволяет выявить возможные пробелы в знаниях, как отдельного ученика, так и класса в целом, и тем самым в процессе изучения первой темы скорректировать общеучебные умения учащихся. Выполнение теста оценивается одной из оценок «зачет» или «незачет». Оценка «зачет» ставится за выполнение не менее 10 из 20 заданий, т. е. 50% задания.

*Пример входного теста для 5 класса*

1. Какое слово пишется не так, как произносится?
    - 1) винт;
    - 2) лак;
    - 3) весы;
    - 4) курс.
  2. В каком ряду в обоих словах в корне пропущена безударная проверяемая гласная?
    - 1) в..сна, м..тель;
    - 2) к..тенок, р..ём;
    - 3) с..гласный, л..тать;
    - 4) с..бака, р..шать.
  3. В каком ряду в обоих словах пропущена одна и та же буква?
    - 1) матра.., ле..ть;
    - 2) нахо..ка, пило..ка;
    - 3) варе..ка, сторо..;
    - 4) вокру.., во..зал.
  4. В каком слове нет непроизносимой согласной в корне?
    - 1) лес..ница;
    - 2) чу..ство;
    - 3) ус..ный;
    - 4) ше..ствие.
  5. Какое утверждение ошибочно?
    - 1) изменение глаголов называется спряжением;
    - 2) все глаголы изменяются по родам;
    - 3) лицо глагола можно определить по местоимению;
    - 4) глаголы настоящего и будущего времени изменяются по лицам и числам.
  6. Какой глагол относится к I спряжению?
    - 1) водить;
    - 2) спать;
    - 3) вести;
    - 4) солить.
  7. В каком ряду в обоих словах пропущена одна и та же буква?
    - 1) чита..м, смотр..м;
    - 2) дума..м, зна..м;
    - 3) они вид..т, они бор..тся;
    - 4) они раду..тся, он стро..т.
  8. В каком ряду в обоих словах пишется *ь*?
    - 1) погна..ся, молчиш..;
    - 2) старает..ся, улыбает..ся;
    - 3) пишет..ся, учиш..ся;
    - 4) шепчеш.., катает..ся.
  9. В каком словосочетании есть существительное 3-го склонения?
    - 1) шампунь для сухих волос;
    - 2) работа в тетради;
    - 3) скрылось за тучей;
    - 4) играет на рояле.
  10. В каком словосочетании есть существительное в предложном падеже?
    - 1) пожелай удачи;
    - 2) покрылись инеем;
    - 3) песня из кинофильма;
    - 4) в роли Дубровского.
  11. В каком ряду в обоих словах пропущена одна и та же буква?
    - 1) по тропинк.., на станци..;
    - 2) у дорожк.., о счастье..;
    - 3) от радост.., на трамва..;
    - 4) у сирен.., к дочер..
  12. В каком слове на конце не пишется *Ь*?
    - 1) плащ..;
    - 2) помощ..;
    - 3) глуш..;
    - 4) полноч..
  13. Какое имя прилагательное может употребляться в роли имени существительного?
    - 1) столовая ложка;
    - 2) собачья будка;
    - 3) зеленая листва;
    - 4) песочные часы.
  14. В каком словосочетании есть прилагательное в винительном падеже?
    - 1) на безлюдной улице;
    - 2) купил новый компьютер;
    - 3) устал от громкой музыки;
    - 4) по голубым волнам.
  15. В каком ряду в обоих словах пропущена одна и та же буква?
    - 1) о лучш..й реч..;
    - 2) на горяч..м пляж..;
    - 3) с быстроног..м олен..м;
    - 4) о поздн..м возвращени..
  16. Из данного предложения выпишите имя прилагательное в винительном падеже.  
*Русская народная сказка сыграла большую роль в развитии литературы.*
  17. Из данного предложения выпишите слово, в котором все согласные звуки твердые.  
*Льжи у печки лежат.*
  18. Из данного предложения выпишите имя существительное в винительном падеже.  
*Ради скуки кушай яблочко, мой свет.*
- Тестовый контроль позволяет активизировать учебный процесс. Тестовые задания вызывают интерес у абсолютного большинства детей, следовательно, оказывают стимулирующее действие. Этот метод контроля результатов обучения требует от детей различного поворота мысли, быстрого переключения с одной задачи на другую, обдумывания, самостоятельности, а это значительно повышает умственную деятельность и активизирует познавательный интерес, вырабатывает внимательность, заставляет систематически готовиться к учебным занятиям. Как следствие, улучшается качество знаний учащихся.
- Предлагаемая система использования тестовых заданий на уроках русского языка действительно помогает создать условия для успешного овладения обучающимися универсальных учебных действий, позволяющих не только получать качественные знания, но и гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, умело применять их в практической деятельности; критически и творчески мыслить, четко осознавать, где и каким об-

разом приобретаемые знания могут быть применены в окружающей действительности; самостоятельно работать над развитием собственного интеллекта, грамотно работать с информацией (уметь собирать, анализировать, сопоставлять, обобщать, устанавливать закономерности, формулировать выводы и т. д.).

Постепенно увеличивается объем работы на уроке как следствие по-вышения внимания и хорошей работоспособности детей, усиливается стремление к творческой активности. Ребята ждут новых интересных заданий, сами проявляют инициативу в их поиске.

При практическом применении данной системы использования тестовых заданий на уроках русского языка обнаружили следующие проблемы: большая вероятность выбора ответа наугад, проверка лишь конечных результатов действий, затруднение со стороны учителя, иногда невозможно проследить логику рассуждений учащихся; категоричность оценки выполнения задания — задание выполнено правильно и полностью и задание не выполнено. Главное достоинство тестовой проверки в скорости, а традиционной проверки посредством дидактических материалов — в ее основательности. Можно ли соединить эти два достоинства? Полагаем, что да, если правильно и умело сочетать эти виды контроля общеучебных умений и навыков учащихся.

## ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Рябкова Екатерина Владимировна — учитель русского языка и литературы первой квалификационной категории МБОУ СОШ № 22.

Адрес: 620088, г. Екатеринбург, ул. Красных Партизан, 4

Эл. почта: sakralist@mail.ru

## ABOUT THE AUTHOR

Ryabkova Yekaterina Vladimirovna is a teacher of Russian Language and Literature, first qualification category in Secondary School № 22.

## ЛИТЕРАТУРА

*Гридина Т. А., Коновалова Н. И.* Вербальные мнемotechnики как механизм кодирования и декодирования информации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. — 2014. — № 1. — С. 128–134.

*Гридина Т. А., Коновалова Н. И.* Современный русский язык. Словообразование: теория, алгоритмы анализа, тренинг: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 032900 (050301) — Русский язык и литература. — М.: Флинта: Наука, 2009 (3-е изд.).

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

*Химик В. В.* Экспрессия русского производного слова: избыточность или богатство? // Мир русского слова. — 2006. — № 1. — С. 14.

УДК 372.881.111:371.32 (Рейнольдс П.) ББК 4426.839=432.1-058.0

## Урок медленного чтения по книге П. Рейнольдса «Точка»

Т. Е. Коптяева  
Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** Статья знакомит читателя с технологией развития критического мышления, а именно с приемом «чтение с остановками». Стратегия медленного чтения представлена в «пошаговой» разработке урока по книге П. Рейнольдса «Точка». Работа направлена на вдумчивую работу с художественным текстом, развитие мышления и речи учащихся, воспитание личности, умеющей думать.

**Ключевые слова:** технология развития критического мышления, мотивация к чтению, коллективные, групповые и индивидуальные формы работы с текстом на уроках литературы и во внеурочной деятельности, чтение с остановками, медленное чтение.

Т. Е. КОПТЯЕВА. *Slow reading lesson on the book by P. Reynolds "Point"*

**Abstract.** The article introduces the technology of development of critical thinking, and namely "reading with pauses" technique. This very strategy is represented by a "step by step" preparation of a lesson and is based on a book by P. Reynolds "The Dot". The technique implies the thoughtful work with a text, the development of thinking and speech, the upbringing of a reflective personality.

**Keywords:** technology development of critical thinking, motivation to read, collective, group and individual forms of work with text in literature classes and in extracurricular activities, with stops reading, slow reading.

«Медленное чтение» — отчасти антимодернистический жест: люди сегодня читают слишком быстро, утрачивая из-за этого «вкус» чтения». С этим высказыванием Семена Парижского, филолога, преподавателя и специалиста по ивриту и средневековой европейской литературе, нельзя не согласиться [Эйдис].

Действительно, медленное чтение — это чтение вдумчивое, вызывающее сопереживание, размышление, рождающее поток самопоявляющихся ассоциаций. Это своеобразное путешествие по страницам книги с постоянными остановками, с органичным вкраплением анализа слов, образов героев, их характеров, поступков... Это своеобразная попытка отгадать «тайны» авторского текста, «пропустить» текст через душу, вслушаться, вдуматься, вжиться в него, стать собеседником, а может, в каких-то ситуациях и соавтором текста читаемой книги.

Какой же должна быть книга для медленного чтения? Во-первых, небольшой по объему, чтобы ее можно было прочитать вместе с учащимися на уроке и обсудить. Во-вторых, она должна быть либо непредсказуемой (с точки зрения сюжета), спорной, неоднозначной в своей трактовке, либо эмоциональной, впечатляющей, разрушающей привычные стереотипы мышления и поведения, чтобы вызвать интерес и эмоциональный и интеллектуальный отклик у учащихся. В-третьих, такая книга должна способствовать выработке творческих идей, предлагать новый взгляд, новое прочтение или понимание.

Книга Питера Рейнольдса (писателя и иллюстратора, основателя образовательной медиа-компании FableVision, владельца магазина книг и игрушек «Синий кролик») «Точка» отвечает всем названным выше критериям. Урок медленного чтения, предлагаемый по ней, ориентирован на учащихся 4–6 классов, хотя с этой книжкой-картинкой с удовольствием и детским восторгом работают многоопытные учителя, студенты, старшеклассники, так как книга носит творческий, интеллектуально-философский характер, и читатели каждого возраста видят в ней что-то своё. Презентация к уроку содержит текст и авторские иллюстрации, вопросы и задания, побуждающие учащихся к активной творческой деятельности на уроке (презентацию можно

скачать на сайте «Сеть творческих учителей»: [http://www.it-n.ru/profil.aspx?cat\\_no=692&d\\_no=319351](http://www.it-n.ru/profil.aspx?cat_no=692&d_no=319351)).

Урок «Медленного чтения» открывает возможности для использования технологии критического мышления. Во-первых, сама технология нацелена на развитие чтения и письма. Во-вторых, на этом уроке мы работаем с текстом, и технология критического мышления предлагает оригинальные приемы и методы работы с текстами, позволяющие развивать мыслительные операции. В-третьих, тексты современной литературы близки ребятам, они побуждают учащихся думать, спорить, высказывать свою точку зрения. В-четвертых, главная цель такого урока — воспитание личности, умеющей думать, анализировать прочитанное, высказывать и открыто отстаивать свое мнение, свой взгляд на мир.

В основу технологии критического мышления положен базовый дидактический цикл, состоящий из трех стадий урока, — это «вызов», «осмысление», «рефлексия». Каждый этап имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приемов.

Первая стадия — вызов — обязательна на каждом уроке. Эта стадия позволяет вызвать интерес у учащихся, мотивировать их к активной деятельности; сформулировать вопросы, на которые хотелось бы получить ответы (рабочие гипотезы). На этой стадии урока учитель создает проблемную ситуацию, вызывая у своих учащихся ассоциации, воспоминания по данной теме, обращаясь к их собственному личному опыту.

Вторая стадия урока по технологии критического мышления — осмысление. На этой стадии идет кропотливая работа с текстом. Эта стадия позволяет ученику получить новую информацию; осмыслить ее; соотнести с имеющимися знаниями; искать ответы на поставленные к тексту вопросы.

Третья стадия урока — рефлексия. Здесь основным является целостное осмысление, обобщение полученной информации; присвоение нового знания; формирование у каждого ученика собственного отношения к изучаемому материалу [Заир-Бек, Муштавинская: 16–21].

Вот почему работа с книгой, ее содержанием разделена на три этапа: до начала чтения, в процессе чтения и после него. Внутри каждого этапа существует определенная последовательность «шагов».

**Первый этап** работы над книгой. Визуальный образ (обложка книги «Точка») и вопрос (Какие мысли возникли у вас, когда вы увидели название книги?) помогут нам создать проблемную ситуацию на уроке, побудить учащихся к выдвижению гипотез, к рождению ассоциаций, к предвосхищению содержания текста только на основе его названия. Гипотезы по поводу названия учащиеся выдвигают самые разные: «точка» как начало чего-то нового (отправная точка, точка отсчета), «точка» как завершение какой-то работы или действия (конец, завершение), «точка» как вынужденная остановка в поиске ответа, решения... Само медленное чтение книги

может стать основой для подтверждения или опровержения выдвинутых ребятами гипотез.

**Второй этап** — этап непосредственного чтения выбранного произведения с остановками, попытка с помощью предложенных вопросов понять характеры героев, мотивацию их поступков, развитие сюжетной и композиционной линии книги.

## Текст книги Питера Рейнольдса «Точка»

Урок рисования закончился, но Вашти осталась сидеть за партой, словно ее приклеили. Ее альбом был пуст.

### (Остановка № 1)

Остановка первая

*Вопрос № 1:* Как, по вашему мнению, отреагирует учительница на пустой лист Вашти?

Этот вопрос породил разные, порой противоположные, предположения ребят: «Поставит „двойку“», «вызовет родителей», «накажет и оставит после уроков делать работу», «нарушает», «поведет к завучу или директору», и в то же время: «предложит взять чистый лист домой и спокойно выполнить работу к следующему уроку», «поговорит по душам, чтобы выяснить, почему листок пуст», «предложит индивидуально позаниматься», «предложит свою помощь». Ответы на этот провокационный вопрос могут быть основаны не только на позитивном, но и на негативном опыте школьников, полученном в общении с учителями. Поэтому нашей задачей будет, в том числе, и разрушение сложившихся в школе стереотипов, и приобретение нового, положительного опыта отношений между учителем и учеником.

Учительница склонилась над белым листом.

— О! белый медведь в снежной буре! — воскликнула она.

— Очень смешно! — пробурчала Вашти. — Я не умею рисовать!

Учительница улыбнулась.

— Просто оставь след карандашом и посмотри, что из этого получится.

Вашти схватила остро заточенный карандаш и хорошенько ткнула им в бумагу.

— Вот!

Учительница взяла листок и внимательно на него посмотрела.

— Хм-м-м.

Она вернула листок Вашти и спокойно сказала:

— А теперь подпиши его.

Вашти подумала секундочку.

— Ну да, рисовать я не умею, но уж имя-то свое написать СМОГУ.

### (Остановка № 2)

Остановка вторая

*Вопрос № 2:* Что сделала учительница с работой Вашти?

После того, как мы прочитали эпизод о реакции учительницы рисования на пустой лист Вашти, о ее просьбе «оставить след и посмотреть, что из этого получится» и поставить рядом со своей работой подпись, у нас уже появился материал для характеристики одной из главных героинь книги — учительницы. Оказывается, она задержала свою ученицу не для того, чтобы наказать ее или поставить ей «двойку», а для того, чтобы помочь Вашти сделать первый шаг на пути к творчеству и самопознанию. В учительнице рисования мы видим человека, равнодушного к своим ученикам, чуткого, готового прийти на помощь, неординарно мыслящего. Поэтому ответы ребят («похвалит Вашти», «предложит еще что-нибудь нарисовать», «будет с ней дополнительно заниматься», «будет гордиться своей ученицей», «повесит работу Вашти в классе на стену или стенд как лучшую»), их предположения базировались уже не на личном опыте, а на чтении текста и наблюдении за поведением и речью учительницы.

На следующей неделе, когда Вашти вошла в класс рисования, она была удивлена, увидев то, что висело над учительским столом.

Это была маленькая точка, которую она нарисовала, — ее точка! В золотистой ажурной рамочке!

#### **(Остановка № 3)**

#### Остановка третья

*Вопрос № 3:* Как повела себя Вашти после того, как увидела свою работу в ажурной рамочке?

Этот вопрос направлен на то, чтобы учащиеся увидели те изменения, которые произошли в Вашти за время общения с учительницей. Явно, что поступок учительницы рисования ее удивил, покорила, расположил, побудил к каким-то действиям. Эти наблюдения и позволили учащимся прийти к таким ответам: «она была удивлена, потому что не ожидала такого поступка от учительницы», «Вашти была в восторге», «она поверила в себя», «начала рисовать», «в ней проснулось творчество».

Э-э-э! Да я могу нарисовать точку и получше ЭТОЙ! Она открыла свой никогда раньше — не-использовавшийся набор акварельных красок и принялась за работу.

Вашти рисовала и рисовала. Красную точку. Пурпурную точку. Желтую точку. Синюю точку. Синий смешался с желтым. Она обнаружила, что может нарисовать ЗЕЛЕНУЮ точку. Вашти продолжила экспериментировать. Много маленьких разноцветных точек.

— Если я могу рисовать маленькие точки, то и большие тоже смогу изобразить!

Вашти смешала цвета большой кисточкой на большом листе бумаги, чтобы нарисовать большие точки. Вашти даже изобразила точку, не рисуя точку.

#### **(Остановка № 4)**

#### Остановка четвертая

*Вопрос № 4:* Чем, на ваш взгляд, закончился эксперимент Вашти по рисованию точек?

Упорство Вашти, ее увлеченность, открытия, которые она сделала в процессе экспериментирования с точками, постепенно приходящая уверенность в себе и своих способностях, не остались для ребят незамеченными. И это подтверждают их ответы на вопрос, поставленный на слайде № 16: «Вашти полюбила рисовать», «она открыла в себе талант художника», «она сделала выставку своих работ и прославилась», «стала знаменитым художником».

Несколько недель спустя на школьной выставке рисунков нарисованные Вашти точки вызвали настоящий взрыв.

Вдруг Вашти заметила, что на нее уставился маленький мальчик.

— Ты по-настоящему великий художник, — сказал он, — хотел бы и я уметь так рисовать.

— Могу поспорить, что ты умеешь, — ответила Вашти.

— Я? Нет! Я даже с линейкой прямую линию не могу нарисовать!

#### **(Остановка № 5)**

#### Остановка пятая

*Вопрос № 5:* Что же сделала Вашти, чтобы поддержать маленького мальчика, восхищенного ее работами?

Вашти улыбнулась. Она протянула мальчику чистый лист бумаги.

— Покажи-ка мне. Карандаш дрожал в руках мальчишки, пока он выводил линию.

Вашти посмотрела на закорючку. А затем сказала...

#### **(Остановка № 6)**

#### Остановка шестая

*Вопрос № 6:* Что сказала Вашти, посмотрев на закорючку, нарисованную мальчиком?

Автор, создав кольцевую композицию книги, побуждает нас вновь вернуться в ее начало, вспомнить разговор учительницы рисования с Вашти, который оказал огромное влияние на главную героиню книги. Два последних вопроса устанавливают причинно-следственную связь между началом и концом книги, еще раз помогают понять нам, как духовно выросла, как изменилась Вашти, как теперь уже она готова прийти на помощь тому, кто не верит в себя и в свои способности. Ребятам на уроке удалось увидеть взаимосвязь первого и последних эпизодов. Это проявилось в их ответах: «Вашти предложит маленькому мальчику что-нибудь нарисовать, как когда-то предложила ей учительница рисования», «она поддержит и подбодрит его», «повторит слова и действия своей учительницы, «Вашти скажет, что мальчик молодец», «что она и такое не умела

раньше рисовать», «предложит ему поставить на листе с закорючкой подпись».

— Теперь подпиши.

**Третий этап** — достижение понимания прочитанного на уровне смысла. Он включает в себя три вопроса, которые носят обобщающий характер. Первые два вопроса связаны с анализом образов двух главных героинь книги.

*Вопрос № 1:* Как изменилась Вашти от начала к концу рассказанной истории? Что нового узнала о себе?

Давая ответ на поставленный вопрос обобщающего характера, дети отмечали, что в начале книги Вашти была злой и сердитой на учительницу рисования и на себя, потому что не умела рисовать. Но затем она поверила в себя, в свои силы, способности, открыла в себе талант художника, пришла на помощь маленькому мальчику, сделав для него то, что когда-то сделала для нее учительница рисования.

*Вопрос № 2:* Какие мысли, чувства, эмоции вызвала у вас учительница рисования? Какую роль она сыграла в жизни своей ученицы?

Отвечая на этот вопрос, пятиклассники говорили о том, что учительница рисования вызвала у них положительные эмоции, восторг, уважение. Она предстала перед ними терпеливой, доброй, внимательной, заботливой, равнодушной по отношению к своей ученице, готовой прийти на помощь. Учительница бережно отнеслась к первой работе Вашти, сделала ее персональную выставку в школе, научила верить в себя, в свои способности, преодолевать трудности, приходиться другим на помощь.

А вот третий вопрос, создавая кольцевую композицию урока, возвращает нас вновь к названию произведения, позволяет проверить верность первоначальных гипотез о содержании книги, о смысле, который автор вложил в ее название, иначе говоря, уточнить ее тематику и проблематику.

## ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Коптяева Татьяна Евгеньевна — учитель русского языка и литературы МАОУ СОШ №44 Чкаловского района г. Екатеринбурга, руководитель Городской педагогической Ассоциации учителей русского языка и литературы.

Адрес: 620085, г. Екатеринбург, ул. Санаторная, 20

Эл. почта: tanyaKoptyaeva@yandex.ru

## ABOUT THE AUTHOR

Koptyaeva Tatyana Evgenievna is a Teacher of Russian Language and Literature in School № 44 in Yekaterinburg, Head of the City Pedagogical Association of Teachers of Russian Language and Literature.

*Вопрос № 3:* Как вы понимаете смысл названия книги?

В итоге работы над тестом книги П. Рейнольдса ребята пришли к выводу, что «точка» в этом произведении — это все-таки «начало». То, с чего начинается творчество, общение, вера в себя, преодоление преград на пути к самопознанию.

Логическим завершение третьего этапа урока может стать творческая работа, основанная на ассоциациях школьников: например, сочинение-миниатюра «Белый лист бумаги», «Точка отсчета», «Творчество» и другие, придуманные учителем или учениками.

## ЛИТЕРАТУРА

*Бутер Н. К.* Использование технологии развития критического мышления на уроке // URL: <http://nsportal.ru/shkola/literatura/library/ispolzovanie-tekhnologii-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-na-uroke> (дата обращения: 10.06.2014).

*Заур-Бек С. И., Муштавинская И. В.* Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. — М.: Просвещение, 2011. — 221 с.

*Кудрявцева М. М.* Возможности технологии развития критического мышления в активизации речевой деятельности на уроках русского языка и литературы // URL: <http://festival.1september.ru/articles/588230/> (дата обращения: 10.06.2014).

*Пирожкова Т. В.* Технология развития критического мышления и ее применение на уроках русского языка и литературы // URL: <http://videouroki.net/filecom.php?fileid=98672332> (дата обращения: 10.06.2014).

*Рейнольдс П.* Точка. — М.: ИД КомпасГид, 2011. — 32 с.

*Эйдис М.* Техника медленного чтения в мире быстрого перелистывания // URL: <http://booknik.ru/ideas/all/tehnika-medlennogo-chteniya-v-mire-bystrogo-perelistyvaniya/> (дата обращения: 10.06.2014).

УДК 372.881.161.1:371.32 ББК 4426.819=411.2-270

## Разряды прилагательных. Качественные прилагательные (конструкт урока)

О. Н. Уварова

Каменск-Уральский, Россия

**Аннотация.** Данная работа представляет собой конструкт урока русского языка в соответствии с требованиями ФГОС второго поколения. На каждом этапе урока определяются формируемые универсальные учебные действия и планируемый предметный результат. Урок рассчитан на учащихся с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** русский язык, разряды прилагательных, универсальные учебные действия, предметные результаты.

O. N. UVAROVA. *Discharges of adjectives. Qualitative adjectives*

**Abstract.** This work represents a construct lesson of Russian language in accordance with the requirements of the second generation of the GEF. At each stage of the lesson determined generated universal curricular activities and the planned sub-stantive result. The lesson is designed for students with mental retardation.

**Keywords:** Russian language level adjectives, universal learning activities substantive results.

В Федеральных государственных образовательных стандартах начального и основного общего образования определено, что стандарт учитывает образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья. Группа школьников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. Это определяется, прежде всего, тем, что в нее входят дети с разными нарушениями развития, в том числе и с задержкой психического развития. Обучающиеся с задержкой психического развития — это дети, имеющие недостатки в психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Для этих детей характерны следующие особенности: у всех детей наблюдаются недостатки памяти, причем эти недостатки касаются всех видов запоминания и распространяются на запоминание как наглядного, так и словесного материала. Значительное отставание и своеобразие обнаруживается в развитии их мыслительной деятельности, дети не владеют в полной мере интеллектуальными операциями: анализом, синтезом, сравнением, обобщением. Отмечается подражательный характер деятельности детей с ЗПР, несформированность способности к творческому созданию новых образов, замедлен процесс формирования мыслительных операций. У многих детей не наблюдается положительного отношения к школе, учебная мотивация слабо выражена. Учитель, работающий с такими детьми, должен учитывать их особые образовательные потребности.

В данной статье сделана попытка разработать конструкт урока, учитывающий особенности детей с задержкой психического развития и отвечающий требованиям новых Федеральных государственных образовательных стандартов.

### Конструкт урока

Предмет: русский язык

УМК: Т. А. Ладыженская. Русский язык, 6 класс: «Просвещение», 2008 г.

Класс: 6 (специальный коррекционный)

Тема: «Разряды имён прилагательных. Качественные имена прилагательные»

Цель: закрепить имеющиеся знания об имени прилагательном; дать понятие о разрядах имени прилагательного; формировать орфографическую и пунктуационную зоркость учащихся.

#### Задачи

1. Образовательные: познакомить учащихся с разрядами имён прилагательных и их отличительными особенностями.

2. Коррекционно-развивающие: развитие внимания и памяти при работе с опорными схемами, таблицами, при работе с учебниками, текстами упражнений; обогащать словарный запас учащихся; обучать сравнению, умению выделять главное, систематизировать, объяснять понятия; развивать творческие способности учащихся.

3. Воспитательные: способствовать воспитанию интереса к предмету, воспитывать самостоятельность, аккуратность, усидчивость, целеустремленность.

Тип урока: урок изучения новых знаний и способов действий.

Методы и приемы: словесные, наглядно-практические, проблемного изложения, самоконтроля.

### Ход урока

#### I. Организационно-мотивационный этап урока

Формируемые УУД: коммуникативные (планирование учебного сотрудничества).

Деятельность учителя: создание благоприятной эмоциональной атмосферы на уроке. Организация внимания учащихся.

— Добрый день, ребята! Нам предстоит знакомство с новой, очень важной для вас темой. Настраиваемся на серьёзную, активную работу. Записываем дату, оставляем строку для записи темы занятия.

Деятельность учащихся: настраиваются на урок, готовятся к восприятию новой информации.

#### II. Актуализация знаний

Формируемые УУД: регулятивные (выполнение пробного учебного действия, фиксирование индивидуального затруднения, саморегуляция в ситуации затруднения), коммуникативные (выражение своих мыслей, аргументация своего мнения, учёт разных мнений).

Предметные планируемые результаты: повторение и закрепление материала о степенях сравнения имен прилагательных.

Деятельность учителя: формулирует задание, которое создает противоречие.

— Посмотрите на картину К. Ф. Юона «Конец зимы. Полдень» (см. цветную вкладку в учебнике) и придумайте словосочетания (существительное + прилагательное), запишите их в тетрадь.

— Образуйте от этих прилагательных степени сравнения.

— Удалось ли вам образовать степени сравнения от всех прилагательных? Почему?

Деятельность учащихся: учащиеся составляют словосочетания. Записывают их в тетради. Образуют от прилагательных степени сравнения. Выполняя задание, осознают противоречие — не от всех прилагательных можно образовать степени сравнения.

#### III. Усвоение новых знаний

Формируемые УУД: регулятивные (целеполагание), познавательные (адекватное понимание информации устного и письменного сообщения, владение различными видами чтения).

Предметные планируемые результаты: усвоение знаний о разрядах прилагательных, их отличительных особенностях.

Деятельность учителя: объясняет новый материал:

— имена прилагательные могут обозначать различные признаки, поэтому по значению они делятся на 3 разряда: качественные, относительные и притяжательные;

— подробно рассказывает о качественных прилагательных;

— дает алгоритм определения разряда имени прилагательного: если прилагательное сочетается со словом очень, имеет краткую форму, степени сравнения, значит, качественное.

Деятельность учащихся: определяют цели и задачи урока. Усваивают новую информацию. Работают с теоретическим материалом учебника. Записывают алгоритм определения разряда имени прилагательного в тетрадь.

#### IV. Первичное закрепление нового материала

Формируемые УУД: познавательные (поиск и выделение информации, выдвижение гипотез и их обоснование), коммуникативные (аргументация своего мнения и позиции в коммуникации; учёт разных мнений).

Предметные планируемые результаты: умение применять полученные знания на практике.

Деятельность учителя: организует работу в парах, дает задание на применение полученных знаний умений.

#### Барсучонок

Из корзинки показалась барсучья мордочка с чёрным носиком, любопытными глазками и маленькими стоячими ушками. Барсучонок выбрался из корзинки на диван. Какой же он забавный! Шёрстка светлая, серебристая, а ножки тёмные. Словно барсук нарядился в чёрные сапожки и чёрные варежки. «Хвост он поджал или у него нет хвоста?» — заинтересовался я. «Короткий хвостик есть», — ответила мама. Малыш смешно принялся разгуливать по кожаному дивану. (По Г. Скребницкому.)

— В данном тексте найдите качественные имена прилагательные. Обоснуйте свое мнение.

Деятельность учащихся: выполняют задание в парах по карточкам. Проверяют и оценивают выполненное задание.

### V. Самостоятельная работа учащихся

Формируемые УУД: познавательные (анализ объектов с целью выделения признаков, выбор оснований для классификации).

Предметные планируемые результаты: закрепление новых знаний и умений. Повторение орфографии.

Деятельность учителя: организует самостоятельную работу, помогает слабым учащимся, проверяет правильность выполнения задания.

Деятельность учащихся: работа с учебником, выполнение в тетради упражнения 290.

Но лучше всего были сумерки, когда над серыми березовыми рощами подымалась туманная луна. На вечернем небе виднелись тонкие тени плакучих ветвей.

В сизом воздухе стояли над лесом облака и тлели слабым светом. А потом над огромной безмолвной землей воцарилась ночь, до самых краев налитая прохладным воздухом и запахом воды.

— Спишите текст, подчеркивая качественные прилагательные как члены предложения.

### VI. Работа по развитию речи

Формируемые УУД: познавательные (умение создавать устное высказывание, умение выступать перед аудиторией сверстников), личностные (осознание эстетической ценности русского языка; достаточный объем словарного запаса и усвоенных грамматических средств для выражения мыслей и чувств).

Предметные планируемые результаты: закрепление знаний о сложных прилагательных.

Деятельность учителя: предлагает продолжить текст, используя сложные прилагательные.

В русских народных сказках различные животные наделены человеческими качествами. Лиса в сказках хитрая-прехитрая...

Деятельность учащихся: придумывают продолжение текста. Выступают, оценивают друг друга.

### VII. Подведение итогов урока

Формируемые УУД: регулятивные (уметь осуществлять итоговый контроль деятельности), коммуникативные (уметь с точностью и достаточной полнотой выражать свои мысли).

Деятельность учителя: задает вопросы по теме урока.

— Какова была основная тема сегодняшнего урока?

— На какие разряды по значению делятся имена прилагательные?

— Какие прилагательные называются качественными?

— По каким признакам мы находим качественные прилагательные?

— Приведите примеры качественных прилагательных.

Деятельность учащихся: отвечают на вопросы, обобщают информацию, начинают заполнение таблицы.

### Разряды прилагательных по значению

Название	Значение	Примеры
Качественные	Признак (качество) предмета, который может быть в этом предмете <b>в большей или меньшей степени</b>	Темная ночь (более темная, самая темная), привлекательный человек, радостное событие
Относительные		
Притяжательные		

### VIII. Инструктаж по выполнению домашнего задания

Деятельность учителя: проведение инструктажа по выполнению домашнего задания.

— Составить и записать предложения с качественными именами прилагательными.

Деятельность учащихся: осмысливают домашнее задание, записывают в дневник.

### IX. Рефлексия

Формируемые УУД: познавательные (рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности), личностные (самооценка, адекватное понимания причин успеха или неуспеха в учебной деятельности, следование в поведении моральным нормам и этическим требованиям).

Деятельность учителя: задает вопросы, направленные на осознание учащимися своей учебной деятельности.

— Какова была основная цель сегодняшнего урока?

— Удалось ли нам достичь поставленных учебных задач?

— Какой вид деятельности показался вам наиболее интересным?

Деятельность учащихся: отвечают на предложенные учителем вопросы, анализируют работу на уроке, оценивают свою деятельность и деятельность всего класса.

### ДАнные об авторе

Уварова Ольга Николаевна — учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ №21 г. Каменск-Уральский, магистрант кафедры высшего педагогического образования Уральского государственного педагогического университета.

Адрес: 623414, Каменск-Уральский, ул. Лермонтова, 185

Эл. почта: UvarovaON117@yandex.ru

### ABOUT THE AUTHOR

Uvarova Olga Nikolaevna is a Teacher of Russian Language and Literature of the School № 21 (Kamensk-Ural), Graduate of the Department of higher pedagogical education Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

УДК 821.161.1 (Слово о Полку Игореве) ББК Ш33(2Рос=Рус)3

## Стилистическая фигура как средство раскрытия идейного содержания («Слово о полку Игореве»)

Л. И. Зарембо  
Минск, Беларусь

**Аннотация.** Рассмотрен фрагмент об Олеге Гориславиче из «Слова о полку Игореве»: идейно-семантическое содержание, структура, стилистика. В качестве опорной единицы членения текста выделена стилистическая фигура. Основные выводы и наблюдения подтверждены сопоставлением с поэтикой русских и белорусских переводов.

**Ключевые слова:** «Слово о полку Игореве», идейно-семантическое содержание, структура, стилистическая фигура, перевод, русскоязычные и белорусскоязычные переводы.

L. I. ZAREMBO. *Stylistic figure as a means of disclosure of the ideological content («The Word about Igor's Regiment»)*

**Abstract.** Considered fragment about Oleg Gorislavich from “The Word about Igor’s Regiment”: ideological and semantic content, structure, style. Stylistic figure selected as a reference unit division text. The main conclusions and observations are confirmed by comparison with the poetics of Russian and Belarusian translation.

**Keywords:** “The Word about Igor’s Regiment”, ideological and semantic content, structure, stylistic figure, translation, Russian and Belarusian-language translations.

Чтобы, согласно традиции, обозначить в начале статьи актуальность избранной темы, для данного случая достаточно процитировать современные базовые справочные издания. «Стилистический энциклопедический словарь русского языка» 2006 г. констатирует: «В современной филологии нет общепринятой точки зрения на природу, терминологическое обозначение и классификацию С.ф. (стилистических фигур. — Л. З.)» [Сковородников 2006: 452]. В «Литературной энциклопедии терминов и понятий» 2001 г. читаем: «В 19–20 вв. изучение их (стилистических фигур) было заброшено, и они употреблялись стихийно» [Гаспаров 2001: 1140].

Последнее обстоятельство (в противоположность античности — классицизму) особенно негативно сказалось на толковании древнерусских текстов, основной блок которых был открыт, опубликован и изучался как раз в означенный энциклопедией двухвековой период. А среди них, разумеется, и «Слово о полку Игореве» — наиболее почитаемое и породившее целое направление в медиэвистике XIX–XXI столетий. Исследователи поэтики этого шедевра, как правило, исходили из данных статей текста, но при этом свои заключения не сопрягали в должной мере с теоретическими акцентами стилистических учений прошедших эпох. Так, на сегодняшний день существует целая серия замечательных работ о художественных приемах, «обслуживающих» идею «Слова», но лишь очень немногочисленные современные диссертационные исследования о теории стилистических фигур («фигуральных выражениях» — в России XVIII века). Обоим этим направлениям филологической науки еще предстоит реализовать свое взаимовлияние. А плодотворность и перспективность подобного шага мы попытаемся проиллюстрировать на конкретном примере, обладающем в памятнике достаточно высокой степенью моделируемости.

Остановимся на сюжетном фрагменте о деятельности князя, чье имя вынесено в заглавие произведения «Слово... внука Ольгова». Олег Святославич — дед центрального героя, сын основоположника черниговской ветви Рюриковичей, внук Ярослава Мудрого. Он — инициатор и участник событий почти вековой давности по отношению к Игореву походу: «Были вѣчи



мышлением и речью' [Словарь 1984: 147] (2), затем к 'пахарь, земледелец, сеятель' [Словарь 1978: 24], т. е. субъект более низкого социального статуса (3). Следующим звеном в этой системе нисходящих ценностей становится анимальный мир. Называние хищного ворона (психо-эмоциональное поле негатива — черноты, смерти) и более мелкой птицы — галки, также черной, поедающей остатки разложившихся существ.

При этом в параллельном правом столбце «действий» наблюдаем обратную динамику: от «погибашеть жизнь» (1) к «скратишася» — 'уменьшиться, стать короче', 'приблизиться к концу' [Словарь 1978: 189] (2). И дальнейшее «оживление» картины жизни в звуке: нарастание его интенсивности по громкости и членораздельности, антропологической организации звуков «кикахуть» (3), «гряхуть» (4), «рѣчь говоряхуть» (5). Первый глагол в этом ряду обозначает некое покрикивание человека, звукоподражательное птичьему, второй, уже собственно птичий, — крещендо, образует с ним антонимичную пару по громкости, энергической наступательности (в корнях глухие — звонкие: «к», «к» — «г», «р»). Третий ('шуметь, гомонить') ошибочно было бы рассматривать в изоляции от подчиненного компонента «рѣчь» — 'словесно организованного устного языкового явления' [Словарь 1978: 40–44]. Данное существительное акцентирует коннотацию смысловой целенаправленности, концентрирует значение сообщаемости, информативности «своей» «беседы» галок. Содержание ее — стремление лететь на покормку останками, утверждение тем подавления и собственного господства над иными формами организации жизни, в том числе и человеческой субстанции.

Важно отметить, что выделенные синтаксически параллельные отрезки (3, 4, 5) скреплены указанными глаголами и в качестве рифмы. Об особом свойстве средневековой рифмы как инструменте тогдашней поэтики Ю. М. Лотман писал: «Подбор ряда слов с одинаковыми флексиями воспринимался как... включение... слова в общую категорию (причастие определенного класса, существительное со значением «делатель» и т.д.), что активизировало рядом с лексическим грамматическое значение. Лексическое значение является носителем семантического разнообразия, суффиксы включают их в определенные единые семантические ряды. Происходит генерализация значения. Слово насыщается дополнительными смыслами, и рифма воспринимается как богатая» [Лотман 1995: 103].

Приведенному теоретическому положению вполне соответствует по своим результатам рифменное взаимодействие глаголов «кикахуть» — «гряхуть» — «говоряхуть». Комплексно они, бесспорно, выполняют дополнительную иницирующую роль в развертывании содержания фрагмента и обогащении его информационной насыщенностью, о которых говорилось выше.

Образно-смысловая система нарастания негативного начала, его энергетического и рационального импульса

в данной поэтической картине русской ойкумены поддерживается и иными художественными условностями, отмеченными медиевистами.

Так, Т. М. Николаева, безусловно, исходя из общих положений о многозначности в средневековой поэтике, вводит понятие «тернарной семантики», говоря о «Слове». «Одна и та же лексическая единица (иногда — просто слово) в случае 1-м имеет значение X, в случае 2-м имеет значение Y, а в 3-м случае — как бы и X и Y одновременно», — пишет исследовательница и поясняет свою мысль актуальным для нас примером: — То есть, одном случае галки — это просто птицы галки, в другом — это обозначение половцев, а в третьем — остается неясным, то ли это галки, то ли половцы» [Николаева 2005: 41].

И хотя автор книги не дифференцирует все случаи упоминания «галици» и «галичь», но актуальный для нас отрезок текста все же обособляет в показательном отношении «X и Y одновременно». Среди глагольных предикатов «Слова» данное обозначение речи галок она убедительно относит к семантическому «полю половцев». Т. М. Николаева отмечает: «Вообще с половцами... связывается очень много звуков — но не вербальных, а каких-то странных:... речь их уподобляется карканью ворон, говору галок, стрекотанью сорок... Скажем об одной особенности тюркско-монгольской просодии: в этих языках интенсивность звучания к концу слова нарастает, а в славянских падает. Этот резкий громкий конец слов воспринимается, как чужой странный звук вроде скрипа или стрекота. Именно такой, видимо, казалась половецкая речь русскому уху» [Николаева 2005: 31, 32].

Действительно, признание половецкой «подсветки» в значении существительного «галки» здесь очень уместно и оправдано. Коннотация «половцы» дополнительно скрепляет интенцию и художественную цельность текста произведения. Таким образом, выделенная нами фигура находится в поле господства основной идейной направленности «Слова», ведь в нем неоднократно и даже навязчиво, публицистически повторяется как модель суждения: в результате междоусобиц половцы побеждают русских и грабят их земли. Приведем несколько примеров: «Усобица Княземь на поганья погыбе, рекоста бо брать брату: се мое, а то моеже; и начяша Князи про малое, се великое мльвити, а сами на себѣ крамолу ковати: а поганіи съ всѣхъ странъ прихождаху съ побѣдами на землю Рускую» [Слово 1985: 6]; «А Князи сами на себе крамолу коваху; а поганіи сами побѣдами нарищуше на Рускую землю, емляху дань...» [Слово 1985: 6]; «Вы бо своими крамолами начясте наводити поганья на землю Рускую, на жизнь Всеславию. Которое бо бѣше насиліе отъ земли Половецкыи!» [Слово 1985: 9].

На фоне приведенных авторских высказываний с особенной силой проявляется семантический потенциал этой своеобразной дихотомии. Совпадая с ними

в порицании княжеских котор (как причины бедствия, разорения и нашествия поганых половцев), означенный фрагмент содержит очень важную дополнительную информацию. На композиционно-синтаксическом уровне в нем «говорится» и о глобально-катастрофических последствиях котор — уничтожении, губительной направленности духовно-жизненного, Боговдохновенного начала в Русской земле, и одновременно укреплении враждебной зооморфной силы. Она же, как отмечено выше, генетически родственна половцам. Это: «...погибает жизнь Дажь-Божа внука.., а галици свою рѣчь говоряхуть, хотять полетѣти на уедіе.» (ср. анализ поэтики аналогичных текстовых образований [Прохоров 2014: 322–329, 394–395; Зарембо 2013]). Поэтому можно сделать вывод о том, что данная фигура является структурным ядром и концентрирует в себе пик идейно-семантического потенциала всего повествовательного поля о «тех» временах, событиях и персонажах. В «Слове» же они выполняют роль предистории и перво-причины Игорева бедствия, способствуют выявлению смысла произведения в целом.

Проведенное декодирование поэтики данного текста в частности позволяет не поддержать как чрезмерно суженное понимание фигур лишь в качестве «интонационно-синтаксических конструкций, основанных на нарушении правил нормативной речи с целью придания тексту большей выразительности и эмоциональности, создания эффекта необычности, взволнованности, для украшения речи... В поэтическом произведении... кроме того, выполняют композиционную и ритмообразующую функции» [Иванюк 2008: 275].

Своеобразной проверкой состоятельности предложенного нами толкования могут стать переводы данного фрагмента, выполненные авторитетными медиевистами, мастерами поэтических сочинений. И хотя А. А. Зализняк своей книге «„Слово о полку Игореве“: Взгляд лингвиста» не стремился принимать в расчет такого рода сопоставлений, но все же и не отрицал совершенно их результативности. Он отмечал: «При написании настоящей статьи (так — Л. З.) устрашающего объема труд по проверке обсуждаемых мест по сотням различных переводов СПИ нами не проделывался; мы полагаемся в этом отношении на существующие обзоры (хотя и сознаем, что гарантии полноты это не дает)» [Зализняк 2004: 180]. Принципиально то же суммарно констатируется в его статье 2009 года: «...в переводах практически везде дается: „Галки свою речь говорили“; но это неточный, бессознательно модернизирующий перевод» [Зализняк 2009: 11]. Приведенный вариант дается, вероятно, по публикациям Д. С. Лихачева, действительно обильно тиражированным. В объяснительном виде текст представлен так: «Тогда по Русской земле редко пахари покрякивали (на лошадей, распахивая землю), но часто вороны граяли, трупы между собой деля, а галки свою речь говорили, собираясь полететь на добычу» [напр.: Лихачев 1982: 60]. Но указанная позиция

далеко не исчерпывает многообразия сложившейся ситуации. Например, в серии переводов, тяготеющих к первоначальному «...и в Русской земле редко веселие земледельцев раздавалось, но часто каркали вороны, деля между собою трупы; галки же, отлетая на место покормки, перекликались (подчеркнуто нами — Л. З.) [Слово 1985: 15], тщетно искать богатую, четко сложенную изобразительную и звуковую картину оригинала. Отчасти это объясняется затруднением понимания «кикахуть». У В. В. Капниста (1813) читаем: «Тогда по русской земле редко пахари веселились, но часто вороны каркали, трупы между себя разделяя. Галки перекликались, желая летать на покормку». И в примечаниях В. В. Капниста: «Глагол кикахуть кажется тоже самое что хохочут» [Бабкин 1950: 337, 369].

Так же сентиментально-романтически представлено поведение поселянина-пахаря у В. А. Жуковского (1817), но нельзя не отметить психоэмоциональную стройность его стиха, последовательное нарастание маргинального начала: оратаи распевали — граяли вороны — трупы — добыча.

Тогда по Русской земле редко оратаи распевали,  
Но часто граяли вороны,  
Трупы деля меж собою;  
А галки речь свою говорили:  
Хотим полететь на добычу! [Слово 1985: 77].

Художественные переводы, по нашему мнению, дают основания утверждать, что конвенгерция древнего автора была воспринята писателем нового времени: и код, и алгоритм декодирования явлены вполне бесспорно.

Очевидно ощущая взаимосвязь лексических единиц ратаевъ — вороны — галици, кикахуть — граяхуть — рѣчь говоряхуть, а также рациональный алогизм компонентов этих цепочек, Я. О. Пожарский (1819) как бы «упорядочивает» повествование в своем переводе [см.: Зарембо 2008]. «Земледелец» под его пером наделяется «гласом», «галки» — «криком», причем последний они «распространяли», т.е. издавали нарастающе обильно, совокупно-нерасчлененно наполняли им окружающее пространство. Значит, издавали звуки, противоположные речи по своим доминирующим характеристикам: «...рѣдко слышанъ былъ гласъ земледѣльцовъ, но часто вороны каркали дѣля между собою трупы; а галки, желая летѣть на кормъ, распространяли крикъ свой» [Слово 1819: 12–13].

Для нас важно, что рациональная «корректировка» Я. О. Пожарского не есть следствие индифферентности или простой небрежности, она проведена осознанно и последовательно-завершено как реакция перелазгателя на импульсы древнего текста.

Не менее отчетливо была воспринята эстетическая организации фрагмента и Г. П. Павским. Но в данном случае авторитетный переводчик многих древностей не только сохранил в своей идентификации означенную

образную взаимосвязь, но даже несколько «педалировал» ее:

Тогда рѣдко по Русской землѣ  
гайкалы оратай,  
и часто каркали вороны,  
дѣля по себѣ трупы.  
И галки свою рѣчь говорили,  
думая летѣть на кормѣ [Слово 1880: 490].

Любопытно отметить, что Г. П. Павский избегает глагольной рифмы оригинала, меняя порядок слов. Объединяющую функцию у него выполняет двукратный союз «и», который своей многозначностью вполне «поглощает» «нѣ», «а». В общей же картине при этом смягчается антагонизм компонентов, она становится более суммарно-единой. Хлебопашец предстает существом родственно близким представителям фауны (оратай гайкалы, вороны каркали). А в целом отмеченную выше поляризацию субъектов и действий, девальвацию антропологического начала «Слова» он дополнительно подчеркивает, употребляя глагол «думать» по отношению к галкам.

Поэтому полагаю, что при более объемном изучении текста «Слова», и даже ближайшем выходе за семантические рамки сочетания «галицы свою рѣчь говоряхуть» проявляется художественная неоправданность и нежелательность перевода глагола — «гомонить». Предпочтительнее употреблять именно «говорить».

Не претендуя на исчерпывающую полноту своих разысканий, скажем лишь, что нам не удалось отметить в работах более поздних русских писателей акцентуации фигуры. Это явление, впрочем, вполне соответствует общей исторической тенденции переводов памятника XIX–XX веков: творческие принципы знатоков древних Библейских текстов остались, к сожалению, почти не востребованы ведущим направлением медиэвистики.

Несколько иной сложилась картина в относительно молодой 90-летней белорусской словиане. Важнейшие черты описанной выше поэтической системы (нарастание / ниспадение антропологических коннотаций субъекта действия, кретивно-интеллектуального начала в самом действии, общая негативная направленность изменения жизненной ситуации, половецкая «подсветка» в лексеме «галицы») здесь неизменно реализовались чрезвычайно выразительно.

В купаловском стихотворном переводе: «Рѣдка пеў аратай за сахою... / А на ежу ляцелі\* збіраючысь, / Галкі гоман заводзілі й гулі» [Купала 1997: 217]. У Е. Крупелько читаем: «У тья сумныя часы, / калі ў паміжусобных войнах / на землях ураджайных вольных / не красавалі каласы,... / а галкі, глядзячы здаля, / вялі гамонкі з пахвальбою, што будуць і яны з ядою» [Крыница 1994: 11]. В тексте И. Чигринова: «Рѣдка аратай голас свой падавалі..., а галкі сваё гаварылі» [Спадчына. 1991: 106]. Р. Бородулин: «Пераклікаліся рѣдка ратаі,... /

а галкі сваё гаварылі зычна» [Слова 1985: 137] (Повсюду здесь подчеркнуто нами — Л. З.).

Означенная интенция коннотационного поля проявилась, например, и в том, что в самом раннем среди известных сегодня белорусских, прозаическом перевоплощении Купалы, воссоздана картина подчеркнуто биосферно-активная («рассяваліся й раслі міжусобіцы») [Купала 1997: 193], а в последующем, 1921 года, она обретает характеристику, свойственную социуму («моц было міжусобіц, няладаў») [Купала 1997: 217]. Я. Купала, полагаем, вполне ощутил присутствие антагонистических сил и направленностей в стилистической фигуре оригинала, а потому счел возможным изменить свои поэтические акценты. В новом варианте он подчеркивает активную роль человека и следы, результаты его влияния на природно-жизненные процессы. При сопоставлении текстов выразительно определяются модификации в семантико-стилистических парах: от констатации неосознанных «броуновских» движений-отношений к активно-векторным («калатніны князёвы» — «княжыя звады»); от эмоционально нейтральной номинации страны к определению-указанию на ее нестабильное военно-политическое состояние («на Рускай зямлі» — «на зямлі... Рускай узбуранай»); от обобщенного, суммарного изображения результатов смертоносного процесса («дзелячы труп'ё») к подчеркиванию разрушения цивилизационного воздействия на природу и более — уничтожения собственно субъекта этого преобразования («у полі дзелячы труп» [«аратага» — «пахаря» — Л. З.]). Поэт, в сущности, воссоздал в 1921 году другое, новое эстетическое видение первоисточника, которое глубже отразило его дух. (Здесь особенно важно отметить, что реализация и характер осуществленных перемен намного опередили уровень слововедения начала XX века.) Приведем для наглядности оба драгоценных фрагмента полностью:

Тады пры Алегу Гарыслаўлічу рассяваліся й раслі міжусобіцы. Гібнула жыццё Даждзбожага ўнука; у калатнінах князевых людзі свой век скарачалі.

Тады на Рускай зямлі рѣдка паяў аратай, але вараннѣ пакрумквала часта, дзелячы труп'ё між сабою, а галіцы гоман заводзілі свой, на ежу ляцелі збіраючыся [Купала 1997: 193–194];

Пры Алегу тады Гарыславічу  
Моц было міжусобіц, няладаў;  
Жыццё гінула ўнука Даждзбожага,  
Люд свій век скарачаў ў княжых звадах.

На зямлі тады Рускай узбуранай  
Рѣдка пеў аратай за сахою,  
Груганнѣ зато часта пакрумквала,  
Ў полі дзелячы труп між сабою.

А на ежу ляцелі збіраючысь,  
Галкі гоман заводзілі й гулі [Купала 1997: 217].

Идейно-эстетически близкое наблюдаем в семантической наполненности апеллятива «галицы» у М. Горец-

кого, где древнерусскому «на уедіе» соответствует «на пажыву» [Хрэстаматыя 1922: 14; Выпісы 1925: 179.], а в позднейших модификациях наблюдаем коррелят «на здабычу» (Р. Бородулин [Слова 1985: 137], В. Дарашкевич [Вечна 1989: 153], В. Каяла [Старажытная 2004: 163]), который содержит более резкий и активный отрицательно-оценочный аспект. Последнее отчетливо «работает» на сопряжение «галици» → «галки» + «половцы».

Показательно в этом отношении сопоставить также тексты М. Горецкого 1922 и 1925 годов. Первоначально сконструированная картина «Тогда по русьской землі ред’ко ратаеве кыкахуть, н’ часто врані граяхуть, хотятъ полететі на уедіе» — «Тады па рускай зямлі рэдкая аратаі, а часта каркалі груканы, хацеўшы ляцець на пажыву» [Хрэстаматыя 1922: 14] более привлекала писателя своей лапидарностью, чем вариант 1800 года, пропуск в тексте не был обозначен. Лаконизм анагонистической многозначной параллели «аратаі» — «груганы», «пяялі» — «каркалі», «рэдкая» — «часта», сеяние — «пажыва», перспектива, надежда — гибель представлялся самодостаточным и исчерпывающим ситуацию.

Затем лакуна 1922 года в средневековом оригинале и соответственно переводе «трупіа себе деляче, а галиціі свою речь говоря хуть» — «трупы міжсобку дзелячы, ды галицы сваю размову вялі» [Выпісы 1925: 179] была устранена, описание обогатилось третьим субъектом действия и новыми ремами. Они предельно приближали функцию «галици» к рационально организованной («сваю размову вялі, рыхтуючыся...») [Выпісы 1925: 179] и тем самым делали наступательно, угрожающе противостоящей единично-разрозненному «пакрыкванню» [Выпісы 1925: 179.]. (Сравним: в 1922 г. — «пяялі аратаі» [Хрэстаматыя 1922: 14]). Это единственный случай в белорусском комплексе переводов памятника, когда в отношении галок употреблено выражение, семантически подчеркнуто приближенное к человеку-действию: «... ды галицы сваю размову вялі, рыхтуючыся ляцець на пажыву» [Выпісы 1925: 179]). Благодаря инверсии и указанию цели действия вспомогательный глагол «весці» не ослабляет своего волевого, побуждающего, значения. Этому же способствует и корреляция «рѣчь» — «размова».

Типичным для наших литераторов все же станет использование здесь лексем и оборотов, содержание которых на рубеже значений ‘гомон’, ‘шум’, ‘гул’ — ‘беседа’, ‘разговор’. Видимо, наиболее оптимальных и уместных здесь. Я. Купала, 1919 и 1921 г.: «гоман заводзілі» [Купала 1997: 179, 217], Е. Крупенька: «вялі гамонкі» [Крыніца 1994: 11], В. Дарашкевич: «гоман заводзілі свой» [Вечна 1989: 153], В. Каяла: «свой гоман заводзілі» [Старажытная 2004: 163]. Писатели и в стилистическом плане, используя разговорные слова и обороты, реализовали здесь свое разумение заключенной в графеме «галици» некоей обобщенно-персонифи-

цированной антирусской силы. Немаловажным в связи с этим будет напомнить, что широко известные сегодня научные положения по этому поводу (Д. Лихачев, Т. Николаева, А. Зализняк и др.) сформировались в слововедении значительно позже подавляющего большинства данных переводов.

Креативные истоки отчетливой национальной традиции, в известной мере даже школы перевоплощений древнего памятника, полагаем, надлежит видеть в мощном компоненте мифопоэтического восприятия мира, которым сильна белорусская литература. В ней человек как художественный персонаж пребывает не столько на фоне и среди природы, но в самой природе в качестве ее составляющей и взаимосвязанной части. Человек и природа столь близки, что будто бы перетекают одно в другое. При этом надо подчеркнуть, указанное касается, как правило, только родной природы и ее атрибутов.

В прямой связи с данными положениями любопытно отметить в белорусских переводах и следующие показатели. Тот фрагмент древнего текста, где «галици» как антоним «соколы» представлен значением ‘половцы’ был безошибочно «угадан» М. Горецким («стая галак бяжыць») [Хрэстаматыя 1922: 14], «галицы грудам бягуць» [Выпісы 1925: 179] и позднее «закреплен» Р. Бородулиным («чароды галак спуджана ўцякаюць» [Слова 1985: 137] (Подчеркнуто нами — Л. З.).

При этом же в сцене бегства Игоря из плена («Тогда врани не граахуть, галици помлькоша, сорокы не троскоташа, ... дятлове тектомъ путь къ рѣцѣ кажуть; словіи веселыми пѣсьми свѣтъ повѣдають»), где господствуют пернатые, безоговорочно приняли прочтение галки — ‘птицы’. И более того, развили его в известной мере смыслооправданной «орнитологической новацией». В трех переводах (т. е. 30% от общего числа) «врани» имеют эквивалент «вароны». У Е. Крупенько — «І заціхлі сарокі / і вароны маўчаць» [Крыніца 1994: 28], И. Чигринова — «Вароны таксама перасталі каркаць, галкі змоўклі» [Спадчына 1991: 110], В. Каялы — «Тады вароны не граялі, галкі прымоўклі» [Старажытная 2004: 173].

Поводом для этого мог стать перевод первых издательств «вороны не каркали», прочитанный глазами носителя белорусского языка и а-канья, в отличие от русского о-канья. А своеобразными катализаторами — публикации русских переводов, где сам знак ударения «вóроны» выделял графему, инициировал прецедент отступления от традиционного толкования, что, в свою очередь, было связано с публикацией в особенности во второй половине XX века серии работ по реконструкции звучания текста «Слова». В некоторых из них В. И. Стеллецкий, В. В. Колесов, I. Haney (США) специально рассматривали данный фрагмент.

Суммарно все это резонировало с устойчивым повышенным интересом к устной сфере национальной культуры: фольклору, разговорной диалектной речи и, тем самым, к профанной стороне жизни, обыденно-сни-

женному восприятию содержания образов. «Ворона» здесь стала своего рода «вульгаризацией» гругана (ворона). Ее карканье, по народным поверьям, — предзнаменование негатива для всякого, кто отправляется в путь. Т. е. ситуация как бы невзначай проецировалась литераторами-переводчиками на поступки князя Игоря, который возвращался на Родину после своеговольного военного предприятия, поражения, плена. Отмеченные выше характеристики в переводах «Слова», полагаем, можно расценивать как их национальное своеобразие. И потому приходится лишь сожалеть, что эта важная проблема разработана столь недостаточно.

Предложенное выделение художественных структур в «Слове о полку Игореве» помогает решить целый ряд практических задач из области филологии, касающихся, на пример, исторической семантики глагола «говорити» (от ‘шуметь’ к ‘dicere’), толкования берестяных грамот [Зарембо 2010], адекватности новейших переводов памятника, может служить дополнительным аргументом в пользу письменного его происхождения, существенно повлияв на наши традиционные представления о художественных скрепах памятника.

## ЛИТЕРАТУРА

Бабкин Д. С. «Слово о полку Игореве» в переводе В. В. Капниста // Слово о полку Игореве: Сборник исследований и статей. М.; Л., 1950.

Вечна живое «Слова». Минск, 1989.

Выпісы з беларускай літаратуры. М.; Л., 1925.

Гаспаров М. Л. Фигуры стилистические // Литературная энциклопедия терминов и понятий / главн. ред. и сост. А. Н. Николюкин. М., 2001.

Зализняк А. А. Взгляд лингвиста. М., 2004.

Зализняк А. А., Янин В. Л. Берестяные грамоты из новгородских раскопок 2008 г. // Вопросы языкознания. 2009. № 4.

Зарембо Л. И. О толковании фрагмента из «Слова о полку Игореве» «галици свою рѣчь говоряхуть» (в связи со статьей А. А. Зализняка и В. Л. Янина «Берестяные грамоты из новгородских раскопок 2008 г.») // Białorutenistyka Białostocka. 2010. Т. 2.

Зарембо Л. И. Оним «Каялы» в Ипатьевской летописи.) // Białorutenistyka Białostocka. 2013. Т. 5.

Крыніца. 1994. № 10.

Иванюк Б. П. Поэтическая речь: Словарь терминов. М., 2008.

Лихачев Д. С. «Слово о полку Игореве»: Историко-литературный очерк. М., 1982.

Лотман Ю. М. Лекции по структурной поэтике // Ю. М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М., 1995.

Николаева Т. М. «Слово о полку Игореве». Поэтика и лингвистика текста; «Слово о полку Игореве» и пушкинские тексты. М., 2005.

Прохоров Г. М. Древнерусское летописание. Взгляд в неповторимое. СПб., 2013.

Сковородников А. П., Копнина Г. А. Стилистическая фигура // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М., 2006.

Слова пра паход Ігаравы. Мінск, 1985.

Словарь-справочник «Слова о полку Игореве». Л., 1984. Вып. 6.

Словарь-справочник «Слова о полку Игореве». Л., 1978. Вып. 5.

Слово о полку Игореве. Л., 1985. Далее этот фрагмент текста первого издания «Слова» (с. 5–6.) цитирую без ссылок.

Слово о полку Игоревѣ: въ переводѣ Герасима Петровича Павскаго // Русская старина. Т. XXVIII. СПб., 1880.

Слово о полку Игоря Святославича, удѣльнаго князя Новагорода-Сѣверскаго, вновь переложенное Яковомъ Пожарскимъ, съ присовокупленіемъ примѣчаній. СПб., 1819.

Спадчына. 1991. № 6.

Старажытная літаратура ўсходніх славян XI — XIII стагоддзяў. Хрэстаматыя. Гродна, 2004.

Хрэстаматыя беларускае літаратуры: XI век — 1905 год. Вільня, 1922.

Энциклопедия «Слова о полку Игореве». СПб., 1995. Т. 1–5.

## ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Зарембо Людмила Ивановна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы Белорусского государственного университета.

Адрес: 220112, г. Минск, ул. Прушинских, 40, кв. 4

Эл. почта: RusLit@bsu.by

## ABOUT THE AUTHOR

Zarembo Ludmila is a Cand. Phil. Sci., the senior lecturer, chair of the Russian literature, Belarusian State University (Minsk).

УДК 811.161.1'373 ББК Ш141.12-3

## Лошадь или конь? (Опыт сравнительного лексикографического анализа)

В. В. Химик  
Санкт-Петербург, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена феномену двух доминант русской гиппологической лексики: сравнению семантики, прагматики и употребления слов лошадь и конь по данным русских словарей.

**Ключевые слова:** гиппонимы, грамматический род, доминанта, оппозиция, семантика, прагматика, функционирование.

V. V. KHIMIK. *The horse or the kon'?* (Experience of comparative lexicographic analysis)

**Abstract.** The article is devoted to the phenomenon two dominant of the semantic field of «horse» in Russian, comparison semantics semantics, pragmatics, and use of words kon' and loshad' according to Russian dictionaries.

**Keywords:** horse names, genders, dominant, opposition, semantics, pragmatics, functioning.

— Это мой лошадь, я с ним играю. Ты будешь играть с лошадкой, а я с лошадем.  
Илюша К. 4 года

Четырехлетний ребенок игнорировал известное ему слово конь и предпочел решить «проблему пола» образованием формы мужского рода от существительного женского рода третьего склонения лошадь: \*лoшадeм, \*лoшадя. Почему? Нет ли для такого преобразования каких-то внутренних объективных причин, связанных с особенностями значения и употребления двух русских слов: лошадь и конь?

На первый взгляд, конь и лошадь — пара зоонимов, которые, как и другие парные родо-половые названия диких и домашних животных, различаются грамматическими значениями мужского и женского рода, ср.: бык — корова, лев — львица, волк — волчица. Известно, однако, что такие пары могут маркированными или слабомаркированными.

Маркированные пары объединяют отдельные (супплетивные) названия мужской и женской особей: баран — овца, бык — корова, козёл — коза, петух — курица. Отметим при этом, что множество особей — «стадо, стая», называется в таких случаях, как правило, женским именем, но без акцентирования пола: овцы, коровы, козы, куры (хотя в составе таких множеств могут быть и мужские особи).

Слабомаркированные пары: пёс — собака, волк — волчица, тигр — тигрица, верблюд — верблюдица и т. п., включают номинацию, которая в определенных контекстах как показатель пола нейтрализуется: волк, тигр, верблюд, собака и другие зоонимы могут обозначать животное без акцентирования его пола (самец или самка), например: бояться волка, страшный тигр, увидеть верблюда... Заметим, что подобную нейтрализацию обнаруживают чаще слова мужского грамматического рода (хотя слово собака — самец / самка — женского рода).

К какой группе отнести пару конь — лошадь? Очевидно, ни к одной из них, поскольку это особый случай. Только в некоторых, довольно редких употреблениях

оба члена оппозиции оказываются маркированными, обозначая пол — самца или самку. Например:

...И... у него большое было хозяйство / то есть крепкие хозяйства / вот они / **кони** / **лошади** / к-коровы / пасака.  
(Д/ф ТК «Культура», 2009)<sup>1</sup>.

Гораздо чаще оппозиция самец/самка нейтрализует, то есть слова конь и лошадь никак не связываются с указанием на пол, и пара становится немаркированной, ср.:

Тут промолвил доброй молодец своему **коню**: Ох ты **конь** мой, **конь**, **лошадь** верная! Ты товарищ моей участи...  
(Н. А. Львов. П. Л. Вельяминову. 1791);

Что характерно в Сальских степях? А характерно то / что там воды мало. И если вы в Сальские степи попадёте / то **коня** пойте... с самого утра. И обильно пойте / хорошо!  
(Ю. Кара, Б. Васильев. Завтра была война, к/ф 1987).

Аналогичную нейтрализацию обнаруживает и слово лошадь (женского рода), когда указание на пол в его употреблении отсутствует и/или представляется несущественным:

Немцы конфискуют у Васи Буяна и везут его в вагоне, Вася отцепляет вагон и освобождает любимую **лошадь**.  
(Э. Лимонов. У нас была Великая Эпоха. 1987);

Там они ещё поговорили о чём-то своём, закурили, крепко ругнули кого-то, и вдруг ржанула **лошадь**, хлопнули ворота — это ускакал лесник.  
(Ю. Домбровский. Факультет ненужных вещей. 1978).

Если же смысловое различие 'самец/самка' все-таки необходимо, то, согласно языковой традиции, могут использоваться другие обозначения этого животного: маркированная пара *жеребец — кобыла (кобылица)*, либо какие-то слова из обширного поля русских гиппологических номинаций [Одинцов 1980: 17] мужского или женского рода (и пола): *кóмонь, клёсья, одёр, лошак, мерин, кляча, иноходец, Пегас, буцефал, росинант, скакун* и множество других. Всего, по совокупным данным современных словарей, идеографических [Русский семантический словарь... 1998: 417–420], синонимических [Александрова 2005: 197] или словарей смешанного типа [Словарь-тезаурус синонимов... 2007: 29], в русском языке более тридцати названий «парнокопытных животных семейства лошадиных»: общих номинаций, названий по полу, возрасту и функции, которые объединяются вокруг двух бесспорных доминант семантического поля и синонимического ряда: *лошадь* и *конь*.

Но возникает вопрос: почему все-таки в живой русской речи закрепились не одна, как во множестве других языков, а две гиппологические доминанты и в чем их принципиальное различие?

Истоки сложившейся бинарности следует искать в истории. Слово конь, как известно, — общеславянское:

М. Фасмер связывал его с латинскими источниками: «из \*komъ от \*kobъ» (ср.: caballus) [Фасмер II, 1967: 316]. В то же время *лошадь* — образование гораздо более позднее, древнерусское: раннее заимствование из тюркских языков, от *alaša* в том же значении [Фасмер II, 1967: 526]. Отсюда, вероятно, и конкуренция двух базовых зоонимов русского языка — *лошадь* и *конь*, которая закономерно привела их к функциональному размежеванию. Суть размежевания в следующем: более древнее для русского языкового пространства общеславянское конь приобрело в русском языке, подобно многим старославянизмам, функцию некоторого стилистического повышения и социально-хозяйственной специализации: *конь* предназначен прежде всего для верховой езды, воинской доблести, но не для тяжелой гужевой работы. *Конь* — это скорость, сила, слава. Не случайно почти все устойчивые фразы патетического, возвышенного содержания используют прагматически окрашенное слово *конь*:

Полцарства за коня! По коням! Быть на коне; Дарёному коню в зубы не заглядывают; На белом коне въехать; Коней на переправе не меняют; Коня на скаку остановит и т. п.

Иное дело — слово лошадь, которое вошло в речевой обиход в основном как утилитарная номинация: для обозначения вида животного, для выражения с его помощью нейтральной информации, а также как название домашнего животного, которое используется для выполнения тяжелой работы. В результате существительное лошадь приобрело в значительной мере универсальный характер (*дикая лошадь, верховая лошадь, рабочая лошадь, табун лошадей, не гони лошадей* и т. п.), тогда как имя конь — стало более специальным и стилистически окрашенным гиппонимом. Так, в публицистических и научных текстах предпочтительнее номинация *лошадь*, тогда как в поэтическом повествовании, а также в некоторых профессиональных сферах чаще используется слово *конь*.

Размежевание двух доминирующих слов-гиппонимов отражено и в словарях русского языка. Слово *лошадь* в современных толковых словарях представлено прежде всего энциклопедической информацией: «Крупное непарнокопытное животное семейства лошадиных...» [Ожегов, Шведова 1992; Русский семантический словарь... 1998]; «Крупное домашнее животное, используемое для перевозки людей, грузов» [Словарь русского языка 1982; Большой толковый словарь... 1998]. Другая доминанта гиппологического ряда — существительное *конь* — традиционно представляется в словарях как вторичная и объясняется отсылочным способом: 'то же, что лошадь (обычно / преимущественно о самце)'. При этом толковые словари отмечают еще и функциональный аспект содержания слова *конь*: «в речи военных, в коннозаводческой практике, в поэтической речи» [Словарь русского языка 1982–1984; Большой толковый словарь... 1998; Комплексный словарь... 2005].

<sup>1</sup> Здесь и далее используются речевые примеры из «Национального корпуса русского языка» [http://www.ruscorpora.ru].

Однако ни различие по полу, ни социальное разграничение, ни функциональный аспект не являются регулярными. Довольно часто в обиходной речи (в том числе традиционной) компоненты пары *лошадь* — *конь* оказываются взаимозаменяемыми, то есть оба слова могут использоваться в аналогичных функциях, ср.:

загнанный **конь** — загнанная **лошадь**; ломовая **лошадь** — ломовой **конь**; ржать как **конь** — ...как **лошадь**; Старый **конь** (лошадь?) борозды не испортит. — Упрямитесь как норовистая **лошадь** (конь?); Запрягайте, хлопцы, **коней** (лошадей?)... (Народная песня); Гляжу, поднимается медленно в гору **лошадка** (конь? коник?), везущая хвосту воз (Н. А. Некрасов. Крестьянские дети) и т. п.

Оба слова одинаково часто встречаются и в речевом обиходе военных (чаще в прошлом), и у коннозаводчиков, и у спортсменов (в настоящем), например:

Однажды является к [Киреевскому] молодой офицер покупать **лошадь**; **конь** сильно ему приглянулся; кучер, видя это, набавил цену; они поторговались, офицер согласился.. (А. И. Герцен. Былое и думы. Ч. 4. 1857);

У меня в Москве **лошадь** буденновской породы по кличке Пегас, а в Германии остался ахалтекинец Пейкам.. (А. Федоров. Лошадник (2002) // «Автопилот», 2002.02.15).

Значит, ни происхождение двух слов, ни разграничение их по роду/полу, ни исходное размежевание по назначению животного (верховое / гужевое), ни какая-либо социальная функция не являются абсолютными и полностью определяющими различие семантики двух рассматриваемых названий. В действительности речевое разграничение сводится, как правило, к особенностям прагматического потенциала каждого из двух этих слов. Реальный языковой (речевой) материал убеждает в следующем: оппозиция *лошадь* — *конь* основана на двух прагматических противопоставлениях.

Первое противопоставление: нейтральность/окрашенность. **Лошадь** — нейтральная по значению и коннотациям (нулевая прагматика) лексическая единица, архилексема семантического поля, доминанта синонимического ряда, представленная в толковых словарях энциклопедической информацией. **Конь** — прагматически окрашенная номинация, характеризующаяся некоторым повышением стиля и экспрессией. Данное прагматическое противопоставление вносит определенные ограничения в сочетаемость слов, ср.: *люблю лошадей* — *\*люблю коней*; *бронзовый конь* — *\*бронзовая лошадь*, *маршал на коне* — *\*маршал на лошади*, *конь в яблоках* — *\*лошадь в яблоках* — замена не вполне корректна либо невозможна, поскольку связана с изменением стиля (повышение или понижение), актуализацией или нейтрализацией речевого пафоса, что не всегда бывает уместно. Синтагматическое разграничение двух номинаций косвенно отражено и в словарях. Так «Семантический словарь» под ред. Н. Ю. Шведовой сопровождает каждое из двух этих слов разными определе-

ниями, при этом для слова *лошадь* они исключительно функциональные (*рабочая, ломовая, верховая, скаковая, цирковая*), тогда как для имени конь — качественные, приближающиеся к эпитетам (*ретивый, рысистый*)<sup>2</sup>, а также характеризующие животное по масти, цвету (*буланый, вороной, гнедой*...) (см. [Русский семантический словарь... 1998: 419, 420]).

Второе противопоставление: негативная / позитивная окрашенность, реализуется, в основном, в переносных употреблениях этих слов (см.: [Ефремова 2000]). Метафоризация имени *лошадь* в бытовой речи обычно подразумевает нечто приземленное, тяжелое, грубое, допускающее негативную коннотацию, отрицательный образ. Слово *конь* — напротив, и в переносных значениях обычно окрашено представлением о мощи, энергии, скорости, изяществе, то есть сопровождается позитивной коннотацией и предполагает некоторое повышение стиля, речевой пафос, ср.:

Галина Ивановна, старая школьная учительница, изношенная **лошадь** с обвисшим крупом, пришла в класс в новом платье...

(Л. Улицкая. Казус Кукоцкого) и

Дикий и точный **конь** страха вынес и выбросил меня у здания школы.

(Ф. Искандер. Мой кумир. 1965-1990);

**Конь** — своеобразный символ городецких художников, их визитная карточка. (И. Константинов. Город мастеров // «Наука и жизнь», 2007).

Казалось бы, универсальность гиппологической доминанты *лошадь* — с одной стороны, и прагматическая окрашенность субдоминанты *конь* — с другой, определяют и степень распространенности двух этих слов в речи. Но это верно лишь для общей и абсолютной частотности употребления. Так, поисковая система Яндекс, при всей относительности ее данных, обнаруживает следующее соотношение: 7 млн. упоминаний слова *лошадь* и 4 млн. слова *конь* [<http://yandex.ru/yandsearch...> 24.05.2014].

Что же касается некоторых частных параметров функционирования двух этих слов, то картина их использования довольно разнородна.

Так, «Частотный словарь русского языка» под ред. Л. Н. Засориной отмечает количественное преобладание слова конь (139 единиц против 126 для *лошадь*) [Частотный словарь... 1977: 275; 305], однако это количество определяется выборкой из художественных текстов, где, разумеется, у слова конь есть определенные прагматические преимущества.

<sup>2</sup> Показательно, что «Словарь эпитетов русского языка» из двух рассматриваемых слов включает в свой словник в качестве объекта характеризующей выразительности только имя конь: «бешеный, борзый, быстроногий, горячий, игривый, летучий, неукротимый, резвый...» [Горбачевич, Хабло 1979: 193–194].

Значительно превосходит существительное *конь* доминантную лексику *лошадь* по словообразовательным возможностям. Согласно данным «Словообразовательного словаря» А. Н. Тихонова, существительное **конь** имеет более 30 только прямых дериватов: *конный, конский, конюх, конина, коновал, конокрад, коногон, коновязь, коневод, коневодство...* [Тихонов 2008, т. 1: 474–475], в то время как слово *лошадь* всего 5 прямых производных: *лошадиный, лошадиный, лошадиник, лошаик, безлошадный* [Тихонов 2008, т. 1: 561]<sup>3</sup>.

Совсем иную смысловую картину и другую частотность демонстрируют гиппонимы *лошадь* и *конь* в переносных значениях, и, прежде всего, в составе оценочных сравнительных оборотов. **Как лошадь** — значит, прежде всего: ‘тяжело, напряженно, много, неприятно’ — прямое следствие негативной прагматической коннотации, например:

Да ну / Я посчитала деньги там не очень / ... будешь пахать **как лошадь**.

(Беседа о трудоустройстве // Из мат-лов Саратов. ун-та, 1990–1999);

— Тоска / понятно / почему ты туда не ходишь. Говорят / ты в запое... Говорят / ты пьёшь **как лошадь** / да?

(М. Пожемский. Мама не горюй, к/ф. 1997);

И сама сделала ремонт. Работаю без выходных / **как лошадь!**

(П. Тодоровский, С. Бодров. Любимая женщина механика Гаврилова, к/ф. 1981).

Оценка объекта *как лошадь* может приобретать и значение ‘громко, сильно’, при том чаще как оценка скорее отрицательная — выражение чрезмерности:

Несёт от неё табачищем / ржёт / **как лошадь!**

(Ю. Райзман, Е. Габрилович. Странная женщина, к/ф. 1977);

Маленькая-маленькая / а... здоровая / **как лошадь**. А знаешь / какой у неё аппетит?

(Р. Быков и др. Внимание, черепаха! к/ф. 1970).

Сравнительный оборот *как конь*, напротив, выражает значение, которое чаще оказывается положительным, чем негативным: ‘мощно, сильно, быстро’, например:

Девчонки наперебой радовались тому, что я наконец-то пришла в себя, оклемалась, очухалась... — Здоровая **как конь!** А мы еще переживали...

(В. Сеницына. Муза и генерал. 2002).

Парень был здоровый, ясноглазый, сильный, **как конь**.

(З. Прилепин. Санька. 2006);

Зинка Кудрявцева носилась **как конь**, выполняя поручения Нины Ивановны. (Т. Моспан. Подиум. 2000) —

<sup>3</sup> Это помимо субъективной словообразовательной модификации, которая по количеству производных примерно одинакова для каждого из двух рассматриваемых слов: *лошадь* — *лошадка, лошаденка, лошадища...* и *конь* — *коник, коняшка, коняга...*

заметим, пол сравняемого объекта значения не имеет.

И даже когда интенция говорящего, использующего сравнение *как конь*, предполагает отрицательную оценку объекта, она сопровождается некоторой снисходительностью, окраской неявного одобрения («большой, напористый»):

...Идет вот **как конь**... / ...ничего не видит.

(Беседа с социологом на общ.-полит. темы (Самара) // Фонд «Общественное мнение», 2003);

— Ботинки сними. Топчешь / **как конь**.

(Р. Быков и др. Внимание, черепаха!, к/ф. 1970).

Аналогичное размежевание позитивной/негативной окраски убедительно подтверждается и фактами традиционной речи. Так, по данным словарных материалов В. М. Мокиенко, преобладающее большинство оборотов *как лошадь* (85 единиц) передает отрицательную оценку: «глупый, дурной, толстый, безобразный, некрасивый, своенравный, неуступчивый (о женщине), непомерно большой, боязливый, бесстыдный, усталый, упрямый, грубый, крупный, ленивый, терпеливый, покорный, замученный, тяжело (усердно, надрывно) работающий...» [Мокиенко 2001: 40–46]. Сравнительный оборот *как конь* встречается несколько реже (всего 65 единиц) и положительных оценок в его употреблении, в отличие от *как лошадь*, заметно больше (примерно поровну явно положительных и условно отрицательных), при этом суть негативных оценок совершенно другая, *как конь* — это «резкий, упрямый, нетерпеливый, строптивый, своенравный, непокорный, вздорный, грубый, сердитый, чрезмерный, много и напряженно работающий» [Мокиенко 2001: 40–46].

Следовательно, сравнительный оборот *как лошадь* чаще и разнообразнее представляет отрицательную оценку, тогда как оборот *как конь* — допускает как положительную, так и отрицательную, но негативная оценка в нем не может быть сниженной, пренебрежительной, напротив, выражая значения, грубой силы, резкости, энергии, она сохраняет и элемент стилистического повышения. Разумеется, во всех этих случаях сравнительные обороты транспонируют исходные значения каждого из этих слов, поэтому в целом нейтральная или негативная коннотация семантемы *лошадь* оказывается более востребованной для переносных сравнительных значений, чем экспрессивный и стилистически повышенный образ *конь*<sup>4</sup>.

И наконец, совершенно особая ситуация наблюдается при использовании двух рассматриваемых гиппологических доминант в составе фразеологических единиц — идиом и устойчивых выражений. По данным некоторых словарей (см.: [Химик 2004]; [Словарь-тезаурус современной идиоматики 2007]), слово *конь* с его прагматической

<sup>4</sup> Сравнительный оборот *как лошадь* вообще более употребителен, чем сравнение *как конь*. Это подтверждается и данными Яндекса: сочетание *как лошадь* воспроизводится 216 тыс. раз, *как конь* — 73 тыс., т. е. в три раза реже [http://yandex.ru/yandsearch... 24.05.2014].

окрашенностью, возвышенностью, экспрессией встречается в составе около 20 актуальных для современной живой речи фразеологизмов: *по коням, на коне, въехать на белом коне, не в коня корм, конь не валялся, конь с педалями* и т. п., тогда как со словом *лошадь* устойчивых единиц набирается не более десятка: *ломовая лошадь, рабочая лошадь, не гони лошадей, что я лошадь что ли? Я не я и лошадь не моя, ставить телегу впереди лошади* и т. п. (отметим, в основном с отрицательной оценкой деятельности человека).

Аналогичная картина обнаруживается и в сфере крылатых фразеологических единиц. «Большой словарь крылатых слов русского языка» приводит 8 авторских оборотов со словом конь (*В одну телегу впрячь не можно коня... Коня на скаку остановит; Полцарства за коня! Смешались в кучу кони, люди... и др.*) и только 3, притом не самых распространенных, со словом лошадь (*Волга впадает в Каспийское море — лошади кушают овёс и сено; Четверть лошади; Ямщик, не гони лошадей...*) [Берков, Мокиенко, Шулежкова 2000].

Причина преобладающей фразеологической продуктивности слова конь (если не говорить о сравнительных оборотах) в целом очевидна: яркая прагматическая окрашенность, насыщенность коннотациями, в основном позитивными, экспрессия стилистического повышения на фоне нейтральной или сниженной исходной семантики слова лошадь, делают номинацию конь более востребованной в сфере фразеологии.

Итак, в чем же суть, причина и следствие русского гиппологического феномена?

Суть феномена, прежде всего, в самом факте двуршинности гиппологического тезауруса: из обширного семантического поля русских гиппологических названий выделяется два наиболее универсальных и частотных по употребительности: доминанта *лошадь* и субдоминанта *конь*.

Причина феномена — исторический прецедент: закрепление и развитие в русском языковом пространстве двух доминирующих гиппонимов — общеславянского и заимствованного, между которыми в процессе исторического развития произошло содержательное размежевание, функциональное разделение: «гужевое животное» — «верховое животное».

Следствием этого разделения стало сохранение двух основных позиций в гиппологическом тезаурусе и вместе с тем расхождение их семантики, прагматики и употребления их. *Лошадь* — нейтральная общеязыковая номинация

и в то же время экспрессема сниженности, прагматический образ грубой силы, приземленного, измученного непосильным трудом существа — метафоризация исходной функции «гужевое животное». *Конь* — прагматически окрашенная номинация, обозначение животного и, метафорически, человека, сопровождающееся, как правило, позитивной экспрессией, некоторым стилистическим повышением и даже пафосом: прагматический образ силы, мощи, скорости, красоты, связываемой с природой и назначением «верхового животного». Семантико-прагматическое расхождение двух слов предопределило и особенности их употребления в живой речи.

## ЛИТЕРАТУРА

- Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник. 13-е изд. М., 2005.
- Берков В. П., Мокиенко В. М., Шулежкова С. Г. Большой словарь крылатых слов русского языка: Ок. 4000 ед. М., 2000.
- Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб., 1998.
- Горбачевич К. С., Хабло Е. П. Словарь эпитетов русского литературного языка. Л., 1979.
- Ефремова Т. Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка. — 2-е изд., испр. М., 2005.
- Комплексный словарь русского языка / А. Н. Тихонов и др.; под ред. А. Н. Тихонова. М., 2005.
- Мокиенко В. М. Из сокровищницы русской речи (народные устойчивые сравнения с названиями животных) // Мир русского слова. — 2001. — № 4. — С. 40–46.
- Одицов Г. Ф. Из истории гиппологической лексики в русском языке. М., 1980.
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1992.
- Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / РАН ИРЯ. Под общ. ред. Н. Ю. Шведовой. М., 1998. — Т. 1.
- Словарь русского языка. Т. I–IV. / Гл. ред. А. П. Евгеньева. М., 1981–1984.
- Словарь-тезаурус синонимов русской речи / Под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. М., 2007.
- Словарь-тезаурус современной идиоматики / Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова РАН / Под ред. А. Н. Баранова, Д.О. Добровольского. М., 2007.
- Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка. В 2-х т. М., 2008.
- Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / Под ред. О. Н. Трубачева. Т. 1–4. М., 1964–1973.
- Химик В. В. Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи. СПб., 2004.
- Частотный словарь русского языка / Под ред. Л. Н. Засориной. М., 1977.

## ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Химик Василий Васильевич — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка для гуманитарных и естественных факультетов Санкт-Петербургского государственного университета.

Адрес: 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9

Эл. почта: sakralist@mail.ru

## ABOUT THE AUTHOR

Vasilyi Vasiljevich Himik is a Doctor of Philology, Professor, Head of Russian Language for Humanities and Natural Science faculties of St. Petersburg State University.

## Французский символизм по-русски: анализ индивидуального стиля в переводах стихотворения «Il pleure dans mon coeur...» П. Верлена

Л. Ю. Парамонова  
Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** В данной статье анализируются переводы стихотворения П. Верлена «Il pleure dans mon coeur...» разными поэтами-символистами. Автор статьи показывает, что в переводных стихотворениях символисты сохраняют свои главные мотивы и приверженность к излюбленным символам и цветам. Кроме того, проводится анализ лексического и фоносемантического уровней стихотворений, с целью нахождения более глубоких различий и сходств между переводами.

**Ключевые слова:** символизм, перевод, индивидуальный стиль, П. Верлен, фоносемантика, цветозвук.

L. YU. PARAMONOVA. *French symbolism in Russian: an analysis of poets' individual style in translations of the poem by P. Verlaine "Il pleure dans mon coeur..."*

**Abstract.** There is analyze of different symbolist poets' translations of the poem by P. Verlaine "Il pleure dans mon coeur..." in this article. The author demonstrates that symbolists retain their own main motives and commitment to their favorite symbols and colors, translating poems. Furthermore, the analysis of lexical and phonosemantic levels of the poems is made to discover deeper differences and similarities between the translations.

**Keywords:** symbolism, translation, individual style, P. Verlaine, phonosemantics, color symbol.

Как известно, Поль Верлен — один из величайших французских лириков XIX века, переводами его произведений занимались как современники, так и многие сегодняшние исследователи, не утратившие интереса к вершине французской поэзии. Поскольку Верлен являлся одним из основоположников символизма и импрессионизма в литературе, он был знаковой фигурой для русских символистов, идущих вслед за Францией своим особым, символистским путем. Ориентация на западноевропейскую культуру в первой трети Серебряного века имела первостепенное значение, что выражалось в количестве переводной литературы, и поэзия Верлена, наряду с произведениями других иноязычных авторов, приобрела в России известность именно благодаря переложениям русских поэтов.

В период Серебряного века переводами стихотворений Верлена занимались Ф. Сологуб, В. Брюсов, И. Анненский, Б. Пастернак, Д. Мережковский, Г. Шенгели, А. Эфрон и др., и постепенно русская общественность открыла для себя великого французского классика. Русские символисты не только прививали читающей публике любовь к французской поэзии, но и сами почерпнули немало литературных приемов в творчестве Верлена. Об особом значении поэзии Верлена в России писали В. М. Жирмунский, С. А. Венгеров, К. Н. Григорьян, и — ранее — сами поэты-символисты. Но в данной работе нам хотелось бы затронуть другую проблему, а именно проблему перевода стихотворений Верлена русскими символистами. В литературоведении существует множество работ, посвященных анализу русскоязычных переложений поэзии Верлена и в целом французской поэзии. Обозначим наиболее значимые из них: «Поэзия и перевод» Е. Эткинда [Эткинд 1963], «Федор Сологуб — переводчик французских символистов» В. Е. Багно [Багно 1991: 129–215], «Искусство перевода и жизнь литературы» А. В. Федорова [Федоров 1983], из более поздних можно назвать статьи Э. Анри-Сафье, Д. Галя, Б. Дубина, С. В. Файн и др.

Очевидно, что каждому поэту присущ свой индивидуальный стиль, особенности рифмовки, ритмико-мелодическая и мифопоэтическая организация,

что, несомненно, оказывает влияние и на переводную литературу. Читая перевод стихотворения, мы получаем не в чистом виде авторский текст, а так называемую квинтэссенцию двух поэтических вселенных — автора оригинала и автора-переводчика. Как бы ни было близко к тексту оригинала переведено то или иное стихотворение, все равно в нем отчетливо видны черты поэтики автора-переводчика. Для иллюстрации данного положения приведем два различных перевода одного и того же стихотворения Поля Верлена «*Il pleure dans mon coeur...*» и проанализируем их с точки зрения особенностей поэтики авторов-переводчиков.

«*Il pleure dans mon coeur...*» — одно из самых известных стихотворений Верлена, количество его переводов на сегодняшний день насчитывает более девяти, но нас будут интересовать два из них, принадлежащие перу русских символистов — В. Брюсова и Ин. Анненского. Два этих поэта, несмотря на принадлежность к одному литературному течению, совершенно различны по своим литературным предпочтениям. В. Брюсов — «вождь русского символизма», провозглашающий его величие и мировой масштаб, писавший о своем предназначении распространять символизм в России, был горячо увлечен французской поэзией, в частности, Верленом, и создавал свои сборники стихотворений в 1894–1895 годах. Первые его стихотворения носили характер подражания Верлену, эксперимента с символизмом на русской почве, однако впоследствии переложения уже стали непосредственно переводами и приобрели глубокий смысл и сосредоточенность на стихотворении-оригинале. Но, несмотря на такую юношескую увлеченность, на зрелое творчество В. Брюсова стихи французского декадента сильного влияния не оказали. Другое дело И. Анненский — поэт глубоко трагический, чувствительный, склонный к импрессионистической поэтике и музыкальности, ему была близка меланхолическая тональность стихов Верлена. М. Горький писал о Верлене: «...в его всегда меланхолических и звучащих глубокой тоской стихах был ясно слышен вопль отчаяния, боль чуткой и нежной души, которая жаждет света, жаждет чистоты, ищет Бога и не находит, хочет любить людей и не может» [Горький 1953]. Как соотносятся эти строки и с творчеством самого И. Анненского!

Обратимся к стихотворениям всех трех поэтов и докажем, что каждое из них несет оттенок авторской индивидуальности и неповторимости на различных уровнях стиховой формы.

#### **Поля Верлен, 1874**

Il pleure dans mon Coeur  
*Плачет в моем сердце*  
 Comme il pleut sur la ville.  
*Как идет дождь в городе*  
 Quelle est cette langueur  
*Что это за томление*

Qui penetre mon coeur?  
*Что проникает в мое сердце?*  
 O bruit doux de la pluie  
*О нежный шум дожда*  
 Par terre et sur les toits!  
*На земле и на крышах!*  
 Pour un coeur qui s'ennuie,  
*Сердце, которое скучает,*  
 O le chant de la pluie!  
*О песня под дождем!*  
 Il pleure sans raison  
*Плачет без причины*  
 Dans ce coeur qui s'escouere.  
*В этом сердце отвращение.*  
 Quoi! nulle trahison?  
*Как! Нет измены?*  
 Ce deuil est sans raison.  
*Это траур без причины.*  
 C'est bien la pire peine  
*Это худшая боль*  
 De ne savoir pourquoi,  
*Не знаю, почему,*  
 Sans amour et sans haine  
*Без любви и без ненависти*  
 Mon coeur a tant de peine.  
*Моему сердцу так трудно.*

#### **В. Брюсов, 1894**

Небо над городом плачет,  
 Плачет и сердце мое.  
 Что оно, что оно значит,  
 Это унынье мое?

И по земле, и по крышам  
 Ласковый лепет дожда,  
 Сердцу печальному слышен  
 Ласковый лепет дожда.

Что ты лепечешь, ненастье?  
 Сердца печаль без причин...  
 Да! Ни измены, ни счастья, —  
 Сердца печаль без причин.

Как-то особенно больно  
 Плакать в тиши ни о чем.  
 Плачу, но плачу невольно,  
 Плачу, не зная о чем.

#### **И. Анненский, 1904**

Сердце исходит слезами,  
 Словно холодная туча...  
 Сквано тяжкими снами,  
 Сердце исходит слезами.

Льются мелодией ноты  
Шелеста, шума, журчанья,  
В сердце под игом дремоты  
Льются дождливые ноты...

Только не горем томимо  
Плачет, а жизнью наскуча,  
Ядом измен не язвимо,  
Мерным биеньем томимо.

Разве не хуже мучений  
Эта тоска без названья?  
Жить без борьбы и влечений  
Разве не хуже мучений?

Как мы видим, текст перевода В. Брюсова по лексическому составу более близок к оригиналу, вариант же И. Анненского, скорее, вольный перевод стихотворения, чем точное ему следование. Стихотворение Анненского, как и оригинал Верлена, построено на связи между явлениями природы и душой человека, здесь нет лирического героя, на первый план выходит миропереживание: «*сердце исходит слезами*», «*льются дождливые ноты*». Здесь нет «я», но смысл понятен из контекста, и только благодаря контексту мы видим картину дождливого вечера, столь сильно влияющую на душу человека. Но где же внешние показатели дождя, пейзажа или города? Психологический символизм, как называет метод Анненского Л. Я. Гинзбург [Гинзбург 1964: 316], точно также характерен и для стихотворений Верлена — отсюда это поэтическое сходство в манере повествования. Однако в переводе Анненского все действие стихотворения разворачивается внутри, во внутреннем мире, и напрочь отсутствует какой бы то ни было пейзаж, конкретика или указания на местность (в оригинале — «*Par terre et sur les toits*» («...шум дождя // На земле и на крыше»)) — поэт передает чистые состояния души: «*Сковано тяжкими снами, Сердце исходит слезами*». Уже во второй строфе мы видим типичный мотив для поэзии русского символиста — мотив сна, дымки, дремоты: «*В сердце под игом дремоты // Льются дождливые ноты...*», несмотря на то, что у Верлена нет подобных метафор. Анненский использует свой излюбленный мотив, чтобы стереть грань реальности и нереальности, показать зыбкость и неустойчивость психологического состояния. Он усиливает пограничность переживания, заставляя читателя усомниться, не во сне ли происходит все описываемое. Неопределенность, зыбкость мира в стихотворении Анненского подчеркивают движущиеся образы, рисуемые автором в той же второй строфе — «*Льются мелодией ноты // Шелеста, шума, журчанья*»: это чистый импрессионизм. Мы словно видим перед собой изменяющуюся картину, поблескивающую, искрящую мелкими разноцветными мазками. Мир в стихотворении иллюзорный, меняющийся, но он, как саваном, накрыт дремотой, в то время как у Верлена мы наблюдаем пейзажную

зарисовку, усиленную душевным терзанием, которое открывает нам героя действующего, думающего, страдающего. Анненский привносит в верленовский стих свое, глубоко трагическое ощущение реальности. Поэзия Анненского — поэзия мучительная, в ней часты мотивы смерти, забвения, сна и сожаления. «Выбор произведений, переведенных Анненским, — утверждает А. В. Федоров, — определяется в большинстве случаев тематической и эмоциональной близостью к его поэзии» [Федоров 1983: 188–204]. Мы можем наглядно убедиться в этом: своей трагической интонацией данное стихотворение отвечает характеру собственной поэзии Анненского. Очень важны в восприятии стихотворения слова-указатели, используемые поэтом для обозначения состояния, они нагнетают атмосферу отчаяния: «*сердце исходит слезами*», не плачет, как у Верлена, а именно исходит, то есть достигает высшей точки своего страдания; «*сковано тяжкими снами*», Анненский не просто привносит мотив сна в перевод Верлена, но и делает его еще одной причиной мучений: сны приносят боль, тяжесть на сердце. Отсюда еще один образ — «*сердце под игом дремоты*», его что-то гнетет, угнетает. Сюда же можно отнести появляющийся во второй строчке стихотворения образ холода, отсутствующий у Верлена, — «*словно холодная туча*». Однако есть ли этот трагизм в оригинале?

Верленовское стихотворение построено на постоянном сравнении внутреннего состояния и внешней реальности, но даже уже на уровне метафорики виден его более светлый характер. Сравним образы, встречающиеся у двух поэтов в стихотворении:

#### Верлен

Слезы — дождь в городе —  
томление — скучающее  
сердце — песня — траур без  
причин — боль — любовь и  
ненависть

#### Анненский

Слезы — холод — тяжкие  
сны — иго дремоты —  
дождь — горе — скука —  
яд — мучение — тоска —  
борьба и влечение

В произведении Верлена сердце скучает и томится по чему-то необъяснимому, поэтическая речь то и дело переходит с внешнего на внутренние переживания, словно сравнивая два состояния — души и природы. Но в оригинале нет такой безысходности, которую можно наблюдать у Анненского. Верлен передает томление, но в этом томлении скрыты ноты восхищения, даже благоговения. В этом можно убедиться, обратившись к ритмико-интонационной организации стихотворений.

Интонация верленовского стихотворения плавная, практически песенная, передает текучесть мысли лирического «я», в ней множество восклицаний, и вопросов, вытекающих один из другого: «*Quoi! nulle trahison?*» («*Как! Нет измены?*»). Он словно восхищается тем, что приносит ему эту невообразимую печаль: «*O le chant de la pluie!*» («*О песня под дождем!*», «*О нежный шум дождя!*»). Мир Верлена полон музыки — дождь поет песни и нежно шумит по крышам домов. Активная звукопись на гласные звуки и аллитерация на «л» в первых

двух строфах передают музыкальность и усиливают текучесть и певучесть стихотворной интонации. Заметим, что и для Анненского мир — это музыка, слышимая даже в страдании: отсюда в стихотворении появляется образ «*дождливых нот*». Перевод Анненского также очень музыкален, но интонация у него рассуждающая, постоянно прерывающаяся вопросами и многоточиями. Поэт полностью сохраняет верленовскую рифмовку, но обилие пауз (многоточий и запятых) делают звучание стихотворения более тяжелым, вязким. Для Анненского, как и для Верлена, очень важна ритмика, именно поэтому он подменяет восклицания многоточиями, что добавляет стихотворению тот самый оттенок раздумья и трагизма. В нем больше неуверенности, усталости и боли, чем в строках Верлена, больше безнадежности и разочарования. В его произведении душа плачет не столько от тоски, сколько от пресыщенности жизнью. Однако в нем больше и мелодичности, без которой Анненский практически невозможен. Он ищет звуки, подбирая слова скорее по звучанию, чем по смыслу, и стихотворение льется, льется как музыка: «*Ядом измен не язвимо, // Мерным биеньем томимо*». Анненский как будто бы играет со звуками, его строки изобилуют звукописью. Постоянные ассонансы на «о» и «и» добавляют стихотворению глубину и протяжность; как и в оригинале Верлена, часта в стихотворении аллитерация на «л»: «*Дьются мелодией ноты // Шедеста, шума, журчанья, // ...Дьются дождливые ноты...*». Она еще сильнее подчеркивает движение, ибо звук «л» в символизме означает что-то плавное, льющееся, летящее. Однако к последней строфе ритм убыстряется за счет вопросительных предложений, что оставляет впечатление порыва к действию, к разрыванию замкнутого круга. Появление здесь образов сна, дремоты, яда, скуки, мучений — не случайно, это центральные образы поэзии И. Анненского. В его мире сон и явь неразличимы по своей тяжести, потому как и в том, и в другой невозможно прожить без мучений и боли. И именно поэтому перевод Анненского кажется безысходнее оригинала.

Если же обратиться к переводу В. Брюсова, здесь мы увидим несколько иную картину. Что касается лексического и метафорического уровня стихотворения, автор подошел максимально близко к верленовскому тексту. Сравним:

Верлен	Брюсов
Слезы — дождь в городе — томление — скучающее сердце — песня — траур без причин — боль — любовь и ненависть	Небо над городом — слезы — унынье — сердце печальное — лепет дождя — печаль без причин — плач ни о чем — невольный плач

Но, несмотря на такое, почти дословное соответствие образов и точное воспроизведение смысла стихотворения, в переводе Брюсова теряется тот тон восхищения, который был пронесен Верленом сквозь строки о боли и томлении. Сохраняется в стихотворении мотив незначения, непонимания причин своей боли, но она просто

принимается лирическим героем без удивления и восхищения.

Помимо внешнего содержательного сходства с текстом-оригиналом, стихотворение по своей тональности все же более светлое, чем у Ин. Анненского. Здесь появляется лирический герой или, по крайней мере, отсылка к его существованию — местоимение «мое» (сердце). Это уже не дремотное состояние полусна-полуяви, а вполне осознанное переживание лирическим героем определенного психологического состояния. Начиная стихотворение с внешнего, автор то и дело переходит на внутреннее состояние лирического «я» и снова возвращает нас к внешнему, словно аргументируя, обосновывая одно другим: «*Небо над городом плачет // Плачет и сердце мое*». Кроме того, как и в оригинале Верлена, появляются урбанистические зарисовки: «*Небо над городом*», «*И по земле, и по крышам // Ласковый лепет дождя*». В поэзии самого Брюсова образ города доминирует — часты у него урбанистические стихотворения, описывающие город в движении, при искусственном освещении, поэтому и здесь не случайно неоднократно упоминание олицетворенного города, плачущего дождем. Само стихотворение Брюсова по сравнению с Анненским и самим Верленом более рационалистично: Верлен, как и Анненский, тяготеет к состоянию души, у него также нет в стихотворении объекта: «*Il pleure dans mon coeur*», «*Il pleure sans raison*» («*плачет в сердце моем*», «*плачет без причины*»). У Брюсова же лирический герой на первом плане, и он более активный и осознающий:

Как-то особенно больно  
Плакать в тиши ни о чем.  
Плачу, но плачу невольно,  
Плачу, не зная о чем.

В его переводе нет трагической тональности Анненского, но и нет эмоциональности Верлена и его восхищенных, удивленных восклицаний и вопросов. Перед нами более рассудочный упорядоченный образ — он задается вопросами, рефлексивен и анализирует, но не поддается эмоциям. Соответственна лирическому герою и интонация стихотворения: более спокойная, не такая эмоциональная. Несмотря на буквально построчное соответствие образов образам Верлена, Брюсов создает собственную пунктуацию: четкий ритм, характерный его поэзии, в котором многоточия, отмечаемые нами у Анненского, замещены активными вопросами и обращениями. Аллитерации на сонорные (особенно часты сочетания «л», «пл», «н») немного замедляют интонацию, но не дают ей такой музыкальности и плавности, как у Верлена или Анненского. Многочисленные повторы в стихотворении упрощают рифмовку и делают текст более простым, даже незатейливым в восприятии. Мы получаем в результате выстроенное, с уравновешенным, бодрим ритмом стихотворение. Таков и лирический герой В. Брюсова — рациональный,

воспринимающий и понимающий, абстрагирующий от эмоций и смотрящий вглубь.

Подведем итоги. Мы рассмотрели переводы одного и того же стихотворения Верлена разными авторами и, как и предполагалось, получили совершенно разные результаты. Трагические, насквозь импрессионистические строки И. Анненского разительно отличаются от рассуждающей, уверенной интонации стихотворения В. Брюсова. В нем больше достоверности и даже подражательности оригиналу, у Анненского же мы встречаем его излюбленный мотив сна, стирающий грани между реальностью и миропереживанием, превращающий стихотворение в мистику. Говоря словами Б. Дубина, перевод «привязан к исходному тексту, но никогда не может — и не сможет — его достигнуть» [Дубин 2008]. Но это, разумеется, и ни к чему: ведь на почве французского оригинала каждому автору удалось создать свое уникальное произведение, в чем-то повторяющее, а в чем-то совершенно не похожее на первоисточник. Таким образом, наличие «авторской окраски», то есть индивидуального поэтического стиля автора, его специфических образов и мотивов, мы можем наблюдать не только в собственных произведениях поэтов, но и на примере переводной поэзии. Даже в, казалось бы, строго ограниченные смысловыми рамками иноязычные стихотворения символисты могли привносить и привносили черты своего собственного, уникального идиостиля.

## ДАнные об авторе

Парамонова Лиана Юрьевна — аспирант кафедры современной русской литературы Уральского государственного педагогического университета.

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

Эл. почта: liana@sp-corp.ru

## ABOUT THE AUTHOR

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

## ЛИТЕРАТУРА

*Багно В. Е.* Федор Сологуб — переводчик французских символистов // На рубеже XIX–XX веков, сб. науч. трудов под ред. Ю. Д. Левина. — Л.: Наука, 1991. — С. 129–215.

*Гинзбург Л. Я.* О лирике. — Л.: Советский писатель, 1964. — 407 с.

*Горький М.* Поль Верлен и декаденты, 1953 // URL: <http://gorkiy.lit-info.ru/gorkiy/articles/article-308.htm> (дата обращения: 26.03.2014).

*Дубин Б.* Мистика оригинала // Книжный квартал, 2008. — № 4, 12 декабря. — URL: <http://www.kommersant.ru/doc/1091064> (дата обращения: 26.03.2014).

Импрессионизм. Художественные стили и направления. — М.: Олма-Пресс, 2004. — 127 с.

*Косиков Г. К.* Два пути французского постромантизма: символисты и Лотреамон // Поэзия французского символизма. Лотреамон. Песни Мальдорора / Г. К. Косиков. — М., 1993. — С. 5–62.

Поэзия французского символизма // URL: <http://works.tarefer.ru/43/100007/index.html> (дата обращения: 26.03.2014).

*Файн С. В.* Поль Верлен и поэзия русского символизма (И. Анненский, В. Брюсов, Ф. Сологуб) // URL: <http://cheloveknauka.com/pol-verlen-i-poeziya-russkogo-simvolizma-i-annenskiy-v-bryusov-f-sologub> (дата обращения: 26.03.2014).

*Фёдоров А. В.* Искусство перевода и жизнь литературы: очерки. — Л.: Советский Писатель, 1983. — С. 188–204.

*Эткинд Е. Г.* Поэзия и перевод. — Л.: Советский писатель, 1963. — 431 с.

УДК 821.161.1-1 (Мандельштам О.) ББК Ш33(2Рос=Рус)6-8,445

## Реформация вместо Преображения?

А. Д. Еськова

Санкт-Петербург, Россия

**Аннотация.** В статье предлагается построчный комментарий к четверостишию О. Мандельштама «Здесь я стою — я не могу иначе...», особо рассматривается образ темной горы.

**Ключевые слова:** Лютер, Реформация, темная гора.

A. D. ESKOVA. *Reformation instead of Transfiguration?*

**Abstract.** The paper consists of the comments to the each line of O. Mandelstam's poem "Here I stand, I can't be other...", special attention is paid for the image of dark mountain.

**Keywords:** Luther, Reformation, dark mountain.

Hier stehe ich —  
ich kann nicht anders...  
«Здесь я стою — я не могу иначе»,  
Не просветлеет темная гора —  
И кряжистого Лютера незрячий  
Витают дух над куполом Петра.  
1913 (1915?)  
[Мандельштам 1993: 84]

Хотя это мандельштамовское стихотворение и не избаловано вниманием филологов, сказано о нем не так уж мало. Достаточно обстоятельно рассмотрен вопрос о датировке текста — в сборнике Мандельштама «Стихотворения» (1928) указана дата 1913 г., а в экземпляре 2-го издания «Камня», принадлежащем С. П. Каблукову, — 1915 г.<sup>1</sup> Прослежена также связь этого стихотворения с сочинениями Ф.И. Тютчева, в частности со статьей «Римский вопрос» [Киришбаум 2010: 48–49], [Мец 2009: 545–546], [Сегал 1998: 119 и сл.]. Но объектом специального исследования это произведение Мандельштама, кажется, еще не становилось. Между тем, четверостишие, конечно, заслуживает внимательного изучения. Ниже предлагается попытка построчного комментария к стихотворению.

*«Здесь я стою — я не могу иначе»*

Первая строка (перевод слов, вынесенных в эпиграф) — это ответ Лютера на предложение отказаться от своих взглядов. По легенде, будучи принуждаем во время диспута в Вормсе отречься от своих книг и содержащейся в них ереси, Лютер сказал: «Если я не буду убежден свидетельствами Писания и ясными доводами разума — ибо я не могу доверять папе или соборам, поскольку очевидно, что зачастую они ошибались и противоречили сами себе, — то не отрекись, ибо христианину небезопасно поступать против совести. На том стою и не могу иначе. Да поможет мне Бог! Аминь» — цит. по: [Уайт 2011: 155].

Существенно, что первая строка четверостишия взята в кавычки. В издании «Новой библиотеки поэта»

<sup>1</sup> Изложение разных точек зрения на датировку текста см.: [Киришбаум 2010: 48–49], [Мец 2009: 545–546].

закавычен еще и эпитаф [Мандельштам 1997: 124]. Кавычки выделяют прямую речь и одновременно указывают на дистанцию между Лютером и лирическим героем, акцентируют цитатность этой фразы. Как полагает Р. Бейнтон, «эти слова, хотя их и нет в записях, сделанных непосредственно на заседании сейма, могут быть тем не менее истинными, поскольку те, кто записывал его [Лютера — А. Е.] речь, могли оказаться слишком взволнованными, чтобы точно изложить все сказанное» [Бейнтон 1996: 294]. Так или иначе, эти слова прочно связаны с именем Лютера. Они выбиты по периметру постамента памятника ему в Вормсе (1868). Много позже часть этой фразы была вынесена в заголовок книги Р. Бейнтон (1950). Важно также, что Лютер говорил по-немецки и повторил свой ответ на латыни лишь по принуждению обвинителей [Там же]. Не забудем, что Лютер перевел Библию на немецкий язык и этот перевод был делом всей его жизни.

Едва ли случайно эпитаф к стихотворению дан по-немецки.

*Не просветлеет темная гора.*

Этой строке трудно дать однозначное толкование. Слова темная гора могут относиться к католической церкви: «скорее всего, образ темной горы, которая не просветлеет, — иносказательный образ римско-католической церкви, которая не смогла или не захотела услышать и понять Лютера. Если это так, то второй стих как бы продолжает речь Лютера или является авторской ремаркой» [Киришбаум 2010: 47]. Темной горой может быть назван и собор св. Петра в Риме как символ католической церкви (см. далее комментарий к четвертой строке). Могут слова *темная гора* относиться и к собору св. Петра в Вормсе.

«Возможно и то, что Лютер здесь показан с точки зрения католической церкви. В таком случае все негативное в его образе обусловлено не отношением Мандельштама, а позицией Рима» [Киришбаум 2010: 48]. Вероятнее всего, словосочетание *темная гора* обозначает все-таки самого Лютера. В списке Каблукова интересующее нас стихотворение имеет заголовок «Лютер в Вормсе». Такое же название носит и картина А. фон Вернера (1877), на которой изображено осуждение Лютера Вормским сеймом. Лютер на этой картине облачен в темное одеяние, фигура его предстает массивной, грузной<sup>2</sup>. В одежде всех других лиц, кроме Лютера, на картине Вернера есть цветные детали. Пока не удалось выяснить, выставлялась ли эта картина в России, репродуцировалась ли она, видел ли ее Мандельштам. Не будем, однако, забывать, что в юности он два года жил и учился в Германии.

Можно видеть в образе темной горы и переключку с описанием Петровой горы в Эрфурте — из «Писем русского путешественника» Карамзина: «Взглянув с

Петровой горы на город и окрестности, пошел я в сиротский дом и видел там келью, в которой Мартин Лютер жил от 1505 до 1512 года. На стенах сей маленькой, темной горницы написана его история. На столике лежит немецкая Библия первого издания, которую употреблял сам Лютер и в которой все белые страницы исписаны его рукою. „Можно ли, — думал я, — чтобы простой монах, живший во мраке этой кельи, сделал не только великую реформу в римской церкви, вопреки императору и папе, но и великую нравственную революцию в свете!“» [Карамзин 1987: 82]. В этом описании несколько раз говорится о мраке и темноте.

Наконец, темной горой можно счесть и упомянутый уже памятник Лютеру, его современникам и предшественникам в Вормсе.

Как представляется, *темной горе* в четверостишии неявно противопоставлен Фавор — гора Преображения, гора просиявшего света, ср.: «и преобразился пред ними: и просияло лице Его, как солнце, одежды же Его сделались белыми, как свет» (Мф. 17:2). Конечно, латинское *reformatio* нельзя перевести как Преображение. Ведь в католичестве Преображение — *Transfiguratio*<sup>3</sup>, в Вульгате смысл ‘преобразился’ передан формой *transfiguratus est*<sup>4</sup>. Вместе с тем слово *преображение* используется в латинско-русских словарях для передачи вполне светского значения слова *reformatio* — ‘превращение’, см., напр. [Дворецкий 1986: 862]. С другой стороны, слова *преображение* и *реформация* в протестантских проповедях очень часто оказываются рядом [Философско-религиозные тетради 2013]. Пожалуй, нелишне будет вспомнить и явно семинарские фамилии Реформатский и Реформаторский (т. е., по всей очевидности, Преображенский).

Слово *темный* может значить и ‘непросвещенный’, ‘не знающий истинной веры’, ср. далее *незрячий*. Можно вспомнить и старорусское значение слова *темный*: ‘слепой, незрячий’ [Ушаков 1940: 976].

*И кряжистого Лютера незрячий*

«Эпитет „кряжистый“ относится к внешности Лютера: его стабильности, коренности, грузности. В переносном смысле „кряжистость“ означает укорененность, стабильность, мощь — и тем самым свидетельствует о том, как стойко держался Лютер в Вормсе» [Киришбаум 2010: 47]<sup>5</sup>. Быть может, это слово характеризует и грубоватый слог Лютера — ведь «почти все его произведения рождались под влиянием минуты, писались наскоро, без всякой отделки» [Порозовская 1997: 200]. В русском языке прилагательное кряжистый часто сочетается с

<sup>3</sup> Благодарю В. Б. Микушевича за указание на это.

<sup>4</sup> См.: *Evangelium secundum Matthaem* [http://www.vatican.va/archive/bible/nova\\_vulgata/documents/nova-vulgata\\_nt-evang-matthaem\\_lt.html](http://www.vatican.va/archive/bible/nova_vulgata/documents/nova-vulgata_nt-evang-matthaem_lt.html).

<sup>5</sup> См. там же на с. 48 о словосочетании горный кряж.

<sup>2</sup> См.: Лютер в Вормсе. [http://ru.wikipedia.org/wiki/Файл:Лютер\\_в\\_Вормсе.jpg](http://ru.wikipedia.org/wiki/Файл:Лютер_в_Вормсе.jpg).

существительным *дуб*<sup>6</sup>. Так что лирический герой, возможно, сравнивает Лютера с дубом.

Возможно также, слова о незрячем духе — упрек Лютеру в том, что он не видит фаворского света. Лютер — идеолог и вдохновитель Реформации (см. выше о лат. *reformatio*), но дух его незряч и Преображением Реформация стать не может.

*«Витает дух над куполом Петра»*

Купол Петра — по всей видимости, метонимическое обозначение храма св. Петра. Фактическим началом Реформации стал протест Лютера против индульгенций, средства от продажи которых, по официальной версии, должны были пойти на строительство этого храма: «отличавшийся огромной энергией папа Юлий II побудил консисторию утвердить грандиозный строительный проект, суть которого заключалась в том, чтобы возвести над останками апостолов Петра и Павла купол столь же огромный, как Пантеон» [там же]. Но денег на реализацию проекта не хватило. Положение должны были спасти индульгенции. «В 1508 году Юлий II открыл для римского престола новый источник доходов известной буллой, обещавшей полное отпущение грехов за пожертвование чего-либо для постройки базилики Святого Петра. Его преемник Лев X продолжал его дело. <...> Чтобы закончить постройку базилики Святого Петра, которую он желал сделать восьмым чудом света, он издал в 1517 году буллу о всеобщем прощении грехов» [Порозовская 1997: 54].

Лютер был глубоко возмущен таким подходом к отпущению грехов; о храме св. Петра он специально говорит в пунктах 50, 51 и 86 своих «Тезисов»:

«50. Должно учить христиан: если бы папа узнал о злоупотреблениях проповедников отпущений, он считал бы за лучшее сжечь дотла храм св. Петра, чем возводить его из кожи, мяса и костей своих овец.

51. Должно учить христиан: папа, как к тому обязывает его долг, так и на самом деле хочет, — даже если необходимо продать храм св. Петра — отдать из своих денег многим из тех, у кого деньги выманили некоторые проповедники отпущений.

<...>

<sup>6</sup> См., например, данные различных словарей русского языка: <http://slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068>.

86. Или: Почему папа, который ныне богаче, чем богатейший Крез, возводит этот единственный храм св. Петра охотнее не на свои деньги, но на деньги нищих верующих?» [Лютер 2002: 10, 15].

Дух Лютера, по мнению лирического героя, поднимается над идеей индульгенций, оказывается *над куполом Петра*, но все-таки не прозревает.

Конечно, в этом стихотворении, как и всегда у Мандельштама, перекликаются разные смыслы. Один из них, думается, таков: Лютер — это человек духовно сильный, но ограниченный, он не понимает, какие именно преобразования необходимы церкви.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бейнтон Р. «На сем стою». — М., 1996.
- Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. — М., 1986.
- Карамзин Н. М. Письма русского путешественника. — М., 1987.
- Кирибаум Г. «Валгаллы белое вино...». Немецкая тема в поэзии О. Мандельштама. — М., 2010.
- Лютер М. 95 тезисов. — СПб., 2002.
- Мандельштам О. Полное собрание стихотворений. — СПб., 1997.
- Мандельштам О. Собр. соч.: В 4 т. Т. 1. М., 1993.
- Мец А. Г. Комментарии // Мандельштам О. Полн. собр. соч. и писем. Т. 1. — М., 2009.
- Порозовская Б. Д. Мартин Лютер. Его жизнь и реформаторская деятельность. — СПб., 1997.
- Сегал Д. М. Осип Мандельштам. История и поэтика. Ч. I. Кн. 1–2 // *Slavica Hierosolymitana*. Vol. VIII–IX. Berkley — Jerusalem, 1998.
- Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 4. — М., 1940.
- Уайт Е. Великая борьба. — Заокский, 2011.
- Философско-религиозные тетради. Тетрадь No 6. Материалы третьей ежегодной конференции «Реформация vs Революция». — М., 2013.
- Evangelium secundum Matthaеum [http://www.vatican.va/archive/bible/nova\\_vulgata/documents/nova-vulgata\\_nt\\_evang-matthaeum\\_lt.html](http://www.vatican.va/archive/bible/nova_vulgata/documents/nova-vulgata_nt_evang-matthaeum_lt.html)

## ДАНЫЕ ОБ АВТОРЕ

Еськова Анна Дмитриевна — кандидат филологических наук, программист службы сопровождения образовательных программ Санкт-Петербургского государственного университета.  
Адрес: 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 11  
Эл. почта: GratiaA@yandex.ru

## ABOUT THE AUTHOR

Eskova Anna Dmitrievna is a Candidate of Philology, programmer of the Service of accompaniment of teaching programs of Saint-Petersburg State University.

УДК 821.161.1 (Петрушевская Л.) ББК Ш33(2Рос=Рус)6-8,44

## «Кармазин деревенский дневник» Л. Петрушевской как опыт жанрового синкретизма

Т. Н. Маркова  
Челябинск, Россия

**Аннотация.** Данная статья посвящена актуальной литературоведческой проблеме жанрового анализа современной литературы. Исследовательское внимание сосредоточено на обнаружении структурно-семантического потенциала, актуализация которого позволяет выявить новые смысловые обертоны в новейшей прозе. В качестве объекта исследования избрано экспериментальное произведение Л. Петрушевской.

**Ключевые слова:** современная литература, жанр, Л. Петрушевская, синкретизм.

T. N. MARKOVA. *“Karamzin village diary”*  
*L. Petrushevskaya experience genre syncretism*

**Abstract.** This article is devoted to the actual date on the issue of the genre of literary analysis of contemporary fiction. The researcher’s attention is concentrated on the analysis of structural and semantic elements inherent in a narrative. The actualization of latter reveals new meanings in the modern novels. The object of the study are presented experimental work of L. Petrushevskaya.

**Keywords:** contemporary fiction, genre, L. Petrushevskaya, syncretism.

Включение в контекст разговора о жанровой трансгрессии в современной прозе произведения, написанного верлибром и репрезентируемого самим автором жанром поэмы, может показаться странным, но именно верлибр как пограничная, стихотворно-прозаическая, форма создает прецедент смешения даже не жанров, но родов литературы, что отвечает общей направленности исследования формотворческих устремлений современных художников. О критериях различения стихов и прозы давно спорят ученые (Б. В. Томашевский, Ю. Н. Тынянов, М. Л. Гаспаров, Ю. М. Лотман, А. А. Илюшин, О. Н. Федотов), безусловным среди них признается лишь графика — не как техническое средство закрепления текста, а как «сигнал структурной природы» (Ю. Лотман). Об условности разделения литературы на стихотворную и прозаическую пишет Б. В. Томашевский: «Естественнее и плодотворнее рассматривать стих и прозу не как две области с твердой границей, а как два полюса, два центра тяготения, вокруг которых исторически расположились реальные факты... Законно говорить о более или менее прозаических, более или менее стихотворных формах» [Томашевский 1959: 14].

Интенсивный процесс «гибридизации» разноприродных жанровых форм вызвал к жизни феномен столь же исключительный, сколь и закономерный. Первые главы поэмы печатались в «Новом мире» в 1994 году, целиком «Деревенский дневник» опубликован в пятом томном собрании сочинений Петрушевской (1996) и осенью 1998 года в газете «Русская мысль». «Ничего моего никогда так не ругали, как „Карамзина“, — говорит Л. Петрушевская. — Сколько было презрительных замечаний: „Так и я могу: вот разделю каждую фразу на строчки-кусочки — и пожалуйста, поэма!“ Сколько появилось раздраженных рецензий с повторяющимися плоскоумными вздохами: „Бедная Люся!“ Высоколобых коробят все эти саги „кто бы пустил пьянь тюремную“, автобусный и рыночный фольклор, эти „денег-то у сестре нет“, „Киселев удавился“, эти Вальки Коноплевы, Андревны, Нинки... Почвенникам не хватает богоносности, западникам — интеллектуальности. Традиционалистов шокирует, постмодернистов не волнует. И все согласны в одном: это не стихи!» [Малевич 1999: 15].

По словам Петрушевской, один только Андрей Сергеев позвонил и сказал: «Не обращайтесь внимания, вся Европа только так и пишет, верлибром» [Малевич 1999: 15]. Среди многих критических отзывов выделяется восторженная оценка поэта и переводчика А. Эппеля, заявившего буквально следующее: «Впервые в русской поэзии столь безупречно и органично и в столь обширном объеме осуществлен верлибр. Это верлибр экстракласса! Переворот в российском стихотворстве» [Эппель 1998: 39]. Действительно, в поэме Петрушевской мы имеем дело с предельной раскованностью, тотальной эмансипированностью формы, в первую очередь, ритмической. Обратимся в этой связи к работе известного стиховеда Ю. Б. Орлицкого «Русский верлибр: мифы и мнения» [Орлицкий 1998].

В литературной науке верлибром (франц. *vers libre* — свободный стих) именуется ставшая весьма популярной в XX веке форма метрической композиции. Это тип стихосложения, для которого характерен последовательный отказ ото всех «вторичных признаков» стиховой речи: рифмы, слогового метра, равенства строк по числу ударений и слогов, регулярной строфики. Иначе говоря, верлибр определяется по негативным признакам: у него нет ни размера, ни рифмы, и его строки никак не упорядочены по длине. Формально можно взять любой кусок прозы, произвольно разбить его на строки — и в результате должен получиться верлибр, но важно подчеркнуть, что один и тот же кусок прозы может быть разбит на строки по-разному, а это уже момент творчества — сам факт произвольного разбиения, в результате которого появляется феномен стихотворной строки, то есть единицы, лишь потенциально присутствующей в нестиховой обыденной речи.

С появлением верлибра подтверждается тенденция, названная Мандельштамом «тенденцией к обмирщению русской речи»... Нетривиальная графика текста повышает роль интонирования стиха, приближая его, с одной стороны, к так называемой естественной речи, а с другой — делая упор на некую неочевидность смысла, заключенного именно в «интонационном мерцании». Верлибр дает возможность обнаружить поэзию простых вещей, ввести безыскусность в ранг высокого искусства. Национальные истоки русского верлибра залегают глубоко в недрах церковно-славянского языка, и это затрудняет восприятие русского свободного стиха на фоне сегодняшних речевых норм, однако Л. Петрушевская утверждает, что народ и сегодня говорит верлибром. Верлибр в понимании писательницы — это особый способ поэтического мышления и видения мира, наиболее соответствующий идейно-художественному строю уникального произведения, каким является «Карамзин деревенский дневник».

Среди жанровых экспериментов Петрушевской это, пожалуй, один из самых дерзких. Традиционная повествовательная форма здесь подвергается полной деконструкции, автором задаются новые правила игры.

Речь идет о новой оптике, оптике универсального зрения, которое фиксирует самые, казалось бы, обыденные вещи и тривиальные события, превращая их в произведение искусства. Написанный верлибром, с осознанным конструктивным значением ритма, текст «Карамзина» состоит из отдельных сюжетов-микропоэм, нанизываемых на некий общий каркас. Из осколочных фрагментов собирается картина, из лоскутков — полотно, панно, из мгновений ткется вечность. Дневник заполняется множеством избыточных, с точки зрения высокой поэзии, подробностей, почти сырого материала, требующего, согласно классическим литературным канонам, обязательной редакции и редукации, но для Петрушевской именно сырые, необработанные «куски» и подробности жизни, ее мгновения и мимолетности самоценны и значимы. Они запечатлены, а значит — остановлены и увековечены, обретая тем самым бессмертие в памяти и слове: *exegu im tonimentum / вечная память моментам* [Петрушевская 1996: 2:157].

Эффект самовыражающегося жизненного потока воплощает авторскую эстетику, которая позволяет смело и убедительно совмещать житейские мелочи с истинно поэтическим видением жизни и симфоническим ее воплощением. Новая оптика в изображении предмета приводит к кардинальным изменениям в архитектонике текста «дневника». Петрушевская как бы возвращается к синкретической форме, к исконному виду поэзии, в котором отчетливо проступает еще не организованная стихотворным размером музыкальная стихия языка. «В авторском исполнении это оркестр», — передает свои впечатления от выступления Петрушевской в Литературном музее на Петровке (19 марта 1999 года) Н. Малевич: «Поэт похожий на гуслира... или на псалмопевца. За спиной читающей-поющей Петрушевской — полукругом на стене ее акварели — розы, куклы, портреты детей» [Малевич 1999: 15]. (Заметим, что одна из этих картин помещена на обложку сборника «Дом девушек» (1998): букет из белых цветов и красного в глиняной вазе. Один уголок с красным цветком оторван и криво приложен обратно, так что зияет трещина (композиция Веры Хлебниковой). Возможно, в этой визуальной метафоре тоже заключена жанровая характеристика).

«Карамзин» представляет собой опыт пересечения культур: фольклорной и поэтической, архаической и авангардной, театральной и словесной, живописной и музыкальной. Так, знаки оркестрового характера буквально рассыпаны по всему тексту: *как в опере Тихона Хренникова «В бурю»; надувшись как бас перед арией Ивана Сусанина; Моцарт концерт для клавесина; мы весело пели оперные арии; Песнопения луга; На базаре (трио)* и т. п. Перед нами симфоническое произведение, в котором какофония стихийного жизненного потока парадоксально совмещается с классическими законами гармонии и музыкальной композиции. В этой связи предпримем попытку прочесть поэму как партитуру симфонии.

Как свидетельствует «Музыкальный энциклопедический словарь», симфоническая поэма — жанр, выражающий идею синтеза искусств, ему свойственно свободное развитие материала, сочетающее различные принципы формообразования, чаще всего сонатность и монотематизм с цикличностью и вариационностью [Музыкальный энциклопедический словарь 1991: 499]. Это жанр симфонической музыки, отличающийся свободой развития, яркими контрастами, сочетанием различных принципов формообразования (сонатности, вариационности, рондальности и т. д.). Свобода формы выражается в неожиданном комбинировании жанровых признаков или структурных элементов, в резких поворотах музыкальной мысли, чередовании консонанса и диссонанса. (Напомним, что консонанс и диссонанс (созвучие и нестройность) в музыкальной литературе не являются эстетически оценочными, они не тождественны оппозиции «благозвучие — неблагозвучие»). Различие между ними понимается музыкантами как акустическое, физиологическое (консонанс ощущается как мягкое звучание, диссонанс — как заостренное, раздражающее, беспокойное) и психологическое (консонанс представляется выражением логической опоры, покоя, отсутствия стремлений, а диссонанс — носителем напряжения, фактором движения, направленности к консонансу — устою). Чередование диссонансов-напряжений и консонансов-разрядок и образует «гармоническое дыхание» музыки). Книга Петрушевской может быть прочитана как пятичастная симфония: часть I — Соната, часть II — Анданте, часть III — Скерцо, часть IV — Рондо, часть V — Адажио. Открывается поэма медленным вступлением: *облако прошло / лист расцвел и упал / ветер подул / трава полегла / спел песню далекий поезд / все это исчезло / я / единственный свидетель / кроме меня никого / в этом / театре / что будет / если я отвернусь / все пропало / заплакало зарыдало / закрыло лицо / свернулось / свистнуло / но я здесь / и плавно движется / главный режиссер.*

В качестве комментария приведем фрагмент из интервью Л. Петрушевской немецкому журналу во время вручения ей Пушкинской премии: «Все в мире индивидуально и субъективно. Каждое событие. Например, пролетает птичка — это тоже событие. Возможно, его никто не заметит. И если один человек это заметил, это только его дело, а не дело птички. Птичка не осознает, что она летит. Она себя не видит в этом мире. Глаз другого видит ее по-настоящему. И он рисует ее так, как японцы рисуют птицу, которая только что слетела с ветки. Так увековечивается момент. Но птица саму себя не сознает» [Sinn und Form: Beiträge — zur — Literatur 1990: 535]. В авторской притче содержится ключ к пониманию той самой новой оптики, о которой говорилось ранее. Вроде бы случайное мгновение становится фактом повествования, и не повествователь его выбирает, оно как бы само пожелало задержаться в его воображении, чтобы себя осознать. Переводя притчу на язык

литературной науки, можно вести речь о феноменологической природе стиля Петрушевской. Но вернемся к партитуре.

В экспозиции симфонической сонаты представлены две темы: главная и побочная. Главная тема — искусство и жизнь, художник и народ — начинается незатейливым рассказом о дороге с вокзала на автостанцию, в котором в нелепом и смешном свете представлена попытка противопоставить свое «я» народному опыту: *весь народ повалил направо / я одна пошла прямо / извините я не с вами иду / думаю что это они таким кружным путем / иду прямо / там невидимая яма / народный опыт возобладал / теперь иду путем людей / все путем / иду странница /*. В полный голос (форте) главная тема поэмы звучит в конце жанровой сценки «В автобусе»: *жизнь вообще / нельзя / наблюдать со стороны / она неприлична / беззащитна / смотри на звезды / в августе и январе / на рошу в мае / и в марте / они величественны / все остальное / так мелко / но так любимо.*

Побочная партия аранжируется в ироническом ключе. Оставляя за скобками социальную публицистику (*до чего народ довели*), автор рисует ироническую идиллию, остроумно представляя будущее как возвращение к началу цивилизации — рогатине, собачьим шкурам, лучине. В качестве вариации мотива предыдущей части (*о народ народ / восхищаюсь сижусу*) через семантические парадоксы (картофельная каторга — *якобы каторга / потому что все лето / это / свободное дело / свободных людей / боящихся голода*) утверждается неодолимость, неистребимость народной жизни: *мы готовы к любому строю / выживем зимою / прямо каменный век / неолит / где так вольно / дышит человек.*

Подхватывая побочную тему, сонатная разработка начинается с иронического пассажа — анекдота с явным лингвистическим привкусом («Рассказ Н.»), за ним вступает главная партия — тема мучительного поиска способов запечатления чуда жизни, перенесения на культурную почву образов природного мира: *выкопать ком земли / с колокольчиком / а в огороде / приготовить яму / и одно вставить в другое / портрет в раму /*. Эстетические эксперименты по пересадке нерукотворного в искусственную среду, действительно, непредсказуемы: *растила мак / берегла пол-лета / ждем что это будет / похоже осот.*

В сонатной репризе («Мама мыла раму») главная и побочная (назовем их: эстетическая и социальная) темы, сплетаясь, образуют единый микросюжет: *каждая доска / полы / потолки / история выпитой / бутылки / Карамзин блин / где ты.* В заурядном анекдоте из деревенского быта (о вставленной в чулане раме) высвечиваются мифологические и культурные пласты: лежащий, как *Обломов*, на боку чулан — *косой гонец из Пизы*; страждущий алкоголик из соседней деревни — *гонец из Адино, Че Гевара, пробившийся сквозь бурю: ему была весть / ему нальют здесь / налили! / он выпил сразу / еще посидел / понюхал корочку хлеба / от еды отрекся как*

*от скверны / и канул в дождь / оставив нам платок / как бы плащаницу со следами лиц / сырых яиц.* Неслучайный подбор архаической лексики (весть, скверна, канул, плащаница) обнаруживает «мифологическую подкладку» сюжета о восставшем из руин чулане. Обычная история, как мама мыла раму (намеренно перекликающаяся со школьным букварем), завершается картиной рассвета, отсылающей к образу яйца — древнейшему символу космоса: *восход / сырого желтка / в свежем белке /*.

Во второй, наиболее драматической части симфонии — Анданте — доминирующими становятся мотивы судьбы и смерти, причем *греческие трагедии* разыгрываются в сберкассе — совершенно в духе парадоксальной поэтики Петрушевской. Сберкасса (вариант: почта) выступает в качестве одушевленного, чуть ли не мифологического существа, чьими руками вершится рок: *полный крах / сила судьбы.* Несколько драматических фрагментов (внук-алкоголик приводит бабушку снять ее деньги — «смертное»; шизофреник путает «святое» — день пенсии) предваряют воспоминание о собственной драме — неудавшемся литературном дебюте в 1969 году, когда Петрушевской отказали в печатании ее мрачных рассказов, посоветовав: *пиши о счастье / о людях счастливых.* Тридцать пять лет спустя Петрушевская вступает в полемику с А. Т., формулируя свое этическое и эстетическое кредо: *но А. Т. / литература / этим / занимается / очень редко / это епархия / импрессионистов / комп. / Дебюсси / де / бю / с / си / это / по другому / адресу / роскошь / свет / счастье / другие / берега / млн. долл / а здесь / такие / не проживают / ошиблись / номером / перезвоните /*.

Все последующие сюжетные мотивы Анданте — о смерти. С одной стороны, образ смерти предстает предельно обытовленным — так, Рая рассказывает про женщину Катю, повстречавшую свою смерть: *оделась как она / обулась в калоши / покрылась платком / как Катя / бедно одетая / смерть / больная убогая / своя.* С другой стороны, обыденные образы трансформируются в мифологические: коровы — кентавры, козы — рогатые жены ада. В качестве центрального эпизода второй части симфонии предстает микрновелла «Голубь». Бытовой сюжет о голубе, которому кошка откусила крыло, проецируется на героическую «Песню о Соколе» М. Горького (*одним крылом усиленно трепещет*); раненая птица идет навстречу смерти (*он умирает / нельзя ему мешать*), и весь мир замер, настороженный. Масштаб драмы намеренно укрупнен, движение замедлено (ретардация): *мир остановился / на мгновенье / все.* В нотной партитуре тут стоял бы знак ферматы (длинной паузы).

Следующая вариация темы смерти — монолог праведницы тети Тоси, спокойно ожидающей своего часа, потому что ее есть кому оплакать и у нее есть место среди родных могил. Далее элегия приобретает черты гротеска; экзистенциальная тема звучит в «черной» аранжировке в анекдоте «Бедная Руфа» — о героине, ко-

торая, в отличие от своей литературной сестры (бедной Лизы), не утопилась в пруду, а утонула в бочке с водой, куда сама же накануне спрятала бутылку. Завершает Анданте глава «Дом», где сквозь печаль неотвратимой вечной разлуки и холода звучит мотив круговорота жизни — единственной и надежной гарантии ее продолжения: *так оно и идет / холодно / тепло / греем / греем / греем.* Живые греют дом, землю, вселенную.

Третья часть симфонии — Скерцо (итал. — шутка) — состоит из подчеркнуто контрастирующих музыкальных тем и мотивов. Великолепная стилизация неканонической самодельной молитвы на дорогу и от воров («Молитва Окси») по закону контраста сменяется поэтической зарисовкой о колокольчиках. Идея времени здесь трансформируется в духе пантеистического восприятия мира: *времени нет / есть букет / колокольчиков / букет тому назад / я вышла в пространства / букет тому назад / я орала / над полями / как орел / через один / букет колокольчиков / ты пришла.* Мотив благоговения перед чудом окружающего мира осложняется в следующей миниатюре мифологическими вкраплениями и смещенным масштабом изображения: *по нашему / местному / Гангу / (река Ока) / сквозила ладья / вдалеке / соломинка / с муравьем /*.

Даже представляя зрелище «истощенной в самых своих истоках национальной жизни», как пишет С. Бочаров [Бочаров 1999: 557–573], художник остается в сфере пантеистического ощущения мира. Самое незначительное явление он соизмеряет с грандиозным масштабом — самим духом жизни, пронизывающим все вокруг, поэтому все может быть сопоставлено со всем, и полевой колокольчик или букашка не менее важны, чем звездное небо или человек. Все сущее в мире равнозначно по принципу равновеликости проявления бытия, великое и малое изображаются в одном масштабе, в одном ритмическом ключе, между ними нет даже пространственной дистанции, и кажется, весь мир, подобно легкой ладье, скользит по водам реки, разделяющей берега жизни и смерти. Образ бесконечно малого и хрупкого соседствует с эпически масштабным образом пространства, необозримых далей, непомерно горизонты, русского поля. Последний обнимает собой всю пестроту разномасштабного мира: *мы присвоили / этому полю / звание / мисс мира / пардон / миссис мира / поле / полное колосьев / миссис /*.

По законам музыкального жанра Скерцо лирический пассаж сменяется ироническим — микросюжетом о Клаве и мудрой Алевтине, в весьма деликатной ситуации не давшем соседкам повода для сплетен. Далее следует сцена настоящего деревенского скандала (*Киселев удавился*), предьявленная в двойственной авторской аранжировке: на фоне атональной, бессвязно-хаотической партии многоголосой толпы, взбужденной исключительным событием, пронзительно звучат мотивы сиротства и бедности, позора и несчастья, скорби и *чего-то страшнее скорби*, прощения и

оправдания, связанные с образом *трех вдовушек* — сестры, не принявшей брата-тюремщика (самоубийцы), ее взрослой дочери и маленькой девочки. Не случайно в этом коллективном портрете (вдова-сестра, вдова-дочь и вдова-ребенок) возникает пушкинская аллюзия из «Каменного гостя»: *склонивши кудри / кудряшки / на голове / черная косынка / донна Анна /*.

Форма многоголосого речитатива предстает в эпизоде «На базаре (трио)», три бабы обсуждают непутевую судьбу четвертой. Речитатив сменяется дуэтом о женском счастье: одна женщина рассказывает о позднем явлении давнего возлюбленного и полном крахе романтических ожиданий (они не выдерживают вторжения «прозы жизни» в виде, скажем, лысины или зубных протезов), а другая говорит о своем долгожданном внуке, бесконечных домашних хлопотах и счастливом засыпании возле кровати своего ненаглядного: *вот он / хэпти энд жизни / настоящий /*. За дуэтом о счастье следует комический диалог «Шапкин в автобусе», даже графически оформленный как комическая реприза. В заключение Скерцо разыгрывается травестированная драма под названием «Отелло»: баба Таня, подогреваемая деревенскими сплетницами, ревнует своего деда к одинокой соседке из городских: *баба Таня Отелло / дед Коля Деждемона белая рубашка / соседки / бабы / Ягу /*.

IV часть симфонической поэмы — Рондо — состоит из трех глав. В трехчастных «Песнопениях луга» в качестве рефрена, формообразующего элемента рондо, выступает беззлобная матерная песня деревенского пастуха, обращенная к его четвероногим подопечным. При повторах она остроумно заменяется авторскими скобками — (см. прим. авт.). «Разговор телефонистки» — пролог любовного романа — воспроизводит односторонний диалог по телефону, состоящий из одних междометий и рефрена — обязательного атрибута рондо: *ой врешь / изоврался весь / ну врешь ведь / ой ну вру-ун / ведь врешь (и т. д.)*.

Третий сюжет Рондо — «Сказки про электричество» — содержит ядро подлинной драмы, это редуцированная семичастная структура с темой электричества в качестве рефрена. В первой части бытовая проблема предьявлена с метафизической подкладкой: *счетчик гудит / подает / мучительно непонятный текст /*, во второй — воспроизводится начало переговоров с электриком (почти по английскому этикету). Третий фрагмент содержит рассказ Лиды о беде бабки Н. — гибели дочери и зятя, наступивших на оборванный бурей провод; четвертый — пробужденное рассказом воспоминание о прошлогодней сухой буре. В пятом — лирическая героиня мысленно сводит по времени параллельно идущие судьбы, синхронизируя события той ночи: *они собирались / на смерть / на вокзал / а мы / ложились спать / тихо / весело / мы улеглись / спать / в это время / они уже тоже лежали / соединенные / током / навеки*. Шестая часть возвращает к рассказу о том, как скорая помощь привезла известие бабке Н. Последний

эпизод редуцирован до финальной сказочной формулы, получающей амбивалентное звучание: *жили счастливо / умерли в один день / сказка / про электричество*.

Пятая часть симфонии — Адажио — возвращает ее сюжет к главной теме сонатной экспозиции, мысли о том, как трудно ухватить пером или кистью мимолетности, запечатлеть на холсте или бумаге красоту и чудо жизни. Текст пятой части симфонической поэмы организуют две важнейшие автоцитаты: это «Сказка сказок» (мультфильм Ю. Норштейна, сценарий к которому был написан Л. Петрушевской) и рассказ «Через поля». В последней части получает развитие главная тема сонатной экспозиции (*о народ народ / восхищаюсь*), но представлена она более развернуто, чем в Сонате: *у всех в деревне / здесь / незапятнанная совесть / и честь / но все жалуются / вывод / о участь / праведника*. Деревенские праведницы, безмянные красавицы, терпеливые труженицы, по мысли Петрушевской, вытягивают эту жизнь — полужизнь, стремясь, чтобы все было как у людей, как, например, в притче о сердобольной Валентине, приютившей больного и капризного породистого пса: *вот так бывает / с кобелями / на людях красавец / дома / сами понимаете /*.

Все поэтические акварели Петрушевской тяготеют к главе «Хокусаи»: *вчера в девять вечера закат догорал / автобус ехал среди туманов / японские дела / Хокусаи / гравюры по дереву / по деревьям / по поясу в тумане /*. Имя выдающегося японского художника выступает здесь как знак искусства, которое исходит из идеи имманентной красоты всего сущего и видит свое предназначение в открытии очарования каждой вещи. В предисловии искусствоведа к изданию гравюр и акварелей художника читаем: «Поиски прекрасного в обыденном, мечта о возвышенном, но при этом всегда наглядном и земном, тяга к необычному, но понятно-му через зримое — таков сложный мир Хокусаи, самого, пожалуй, неистового художника в искусстве». [Хокусаи 1972]. Интерес Петрушевской к японскому искусству связан, как нам кажется, с тем, что она смело вводит в сферу художественного непривычные, внеэстетические сюжеты и темы, соединяет широту миропредставления с яркой индивидуальной гротескностью, открывает красоту в неуклюжих движениях, в корявой повседневной речи, настойчиво ищет мотивы, позволяющие воплотить идею очарования, одухотворенности и значительности всего сущего, непознаваемой красоты и величия всех проявлений бытия. С одинаковым увлечением автор воспроизводит бытовые сценки, пейзажи, животных, птиц, насекомых, но более всего ее интересует мир людей, неповторимый узор человеческих судеб, несущих в себе печать экзистенциальной трагедии.

Символический подтекст ночной дороги, идущей через распаханное трактористами поле, будучи подкрепленным автоцитатой «Через поля», выводит нас к авторской формуле поэзии: *поэзия (в двух словах) / преодоленный путь / ушедший страх /*, иначе — творчество

в представлении художника есть осознание и преодоление ужаса смерти (*так всегда / входит страшно / войдешь нормально*). Автор снова и снова варьирует тему искусства как способа преодоления экзистенциального страха: в главе «Когда мы заблудились» таким способом становятся оперные арии из маминого репертуара — *благословляю вас леса / на воздушном океане / ни сна ни отдыха измученной душе / а также / а я быть может / я гробницы / сойду в таинственную сень /*.

Анализ текста поэмы «Карамзин» позволяет уяснить важнейшую особенность уникального стиля Л. Петрушевской — парадоксальное сочетание принципов сентиментализма и авангарда. В главе «Синатория» этот симбиоз получает формульное запечатление — *Руссо Пикассо* — и жанровое воплощение, выразившееся в сочетании тенденций элегии, идиллии и примитива: *пары / сшитые локтями / там никогда не растают / гуляют среди рыб / птиц / кочек / речек / среди мироздания / все живы /*. Копирование коврика Окси лирической героиней поэмы обречено на неудачу, потому что секрет примитива в неподдельности, предельной искренности: *синаторию / надо делать / в память / о тех днях /*.

Апогеем развития темы красоты мироздания в последней части поэмы становится величественная картина августовской ночи: *стоим в небесах по грудь*. А тема памяти через картину сна, в котором к героине приходят умершие (*смущенно признаются / что у них теперь / другая жизнь / все в порядке*), плавно перетекает в лирическое покаяние, в молитву о милосердии и прощении: *простите нас все / (говорим) / простите все / родные / простите нас / наши слова / наши мысли / то что мы сделали /*.

Неожиданное вкрапление воспоминания о давнем посещении театра пантомимы в прибалтийском городке Шауляй открывает еще одну грань (еще одну вариацию) главной темы симфонии — искусство и жизнь. Зарисовка-воспоминание строится на контрасте: театр пантомимы — *кружева жизни* — и тюрьма, где сидят смертники: *в подвале / когда приезжает / областной палач / идут свои / спектакли /*. Автор последовательно реализует метафору «весь мир — театр, а люди в нем — актеры». В художественном пространстве авторского повествования постоянно присутствуют атрибуты театрального искусства: сцена, сценическая коробка, занавес, декорации, зрительный зал (*мы были зрители; перед партером*), собственно театральное действие (*изображал мимически; сквозь эту пантомиму; середина последнего действия; явление второе, кульминация, пауза, немая сцена, антракт*). Наконец, система персонажей поэмы основана на разделении их на «голоса» (*партии солистов, солистка, трио*) и «хор» (*адинский хор, греческий хор, голос из хора, задумчивый голос с заднего ряда хора*). Все это рождает заданные авторским замыслом ассоциации с античным театром и античной трагедией, с тем решительным отличием, что воспринимающий взгляд у Петрушевской направлен не

из зала на сцену, а со сцены в зал. Такая «перевернутость драматического восприятия» усиливает впечатление алогичности жизненной и нетрадиционности художественной «перспективы» [Богданова 2001: 68].

Завершает Адажио четырехчастная глава «Мальчики и девочки», в которой сюжет о гостеприимном старушечьем доме с протекающей крышей организуется двумя мотивами: святости (*свято место пусто не бывает*) и счастья — *счастье / сухое лето; счастье / которого не бывает / у бедных / пенсионеров; блаженны / нищие / дети / старики;*

*но счастье так коротко; игра в счастье / при хорошей погоде / уют / уют / слабым / старух и детей / ты не для наших дождей*. Последняя вариация мотива перекликается с эпизодом из второй части Анданте (полемика с А. Т.), замыкая таким образом главную тему симфонии. Способность к счастью здесь основана на трезвом сознании невозможности отделить жизнь от распада, энтропии, смерти, но готовность к смерти обрывается даром открывать очарование в обыденном. В нарочито сниженной форме закрепляется позитивный смысл вековых универсалий, проступающий сквозь энтропийный быт: это дом, красота, любовь, счастье и главное — любованье как атмосфера печальной, блаженной целостности с миром, пронизывающая весь текст поэмы. Петрушевской важно сохранить этот «низкий» мир, воспеть его с любовью и «сквозь слезы», как это делает, к примеру, и Тимур Кибиров:

Только бы, Господи, запечатлеть  
свет этот мертвенный над автострадой,  
куст бузины за оградой детсада,  
трех алкашей над речною прохладой,  
белый бюстгальтер, губную помаду  
и победить таким образом Смерть!  
(«Художнику Семену Файбисовичу»)

Петрушевской мотив запечатления обыденного звучит иначе, чем у Кибирова, по-женски мягче и лиричнее, акцент переносится с экзистенциального на собственно эстетическое, с «энтропии» — на грустное признание в неспособности средствами искусства передать очарование всего сущего на земле: *не снимешь / не снимешь / кино про жизнь / про безымянных красавиц / нежных детей / глухих старушек / гордых алкоголиков / неместных интеллигентов / местных / и приезжих / на нас тоже смешно смотреть / жизнь вообще / нельзя / наблюдать со стороны / она неприлична / беззащитна / смотри на звезды / в августе и январе / на роцу в мае / и в марте / они величественны / все остальное / так мелко / но так любимо /*.

В заключительной части симфонии — Кода — звучит мотив прощания — с повторяющимся рефреном (*в деревне не плачут*) и ностальгической последней музыкальной фразой: *Не знают как мы их помним*.

Анализируя текст поэмы, мы видим, что парадоксальная поэтика Петрушевской реализует себя на са-

мых разных уровнях созданного ею художественного текста: не только на жанровом (экзистенциальная тема в «черной» аранжировке) и сюжетно-композиционном (осколочность, алогизм), но и на речевом (фонетическом и фразеологическом, в частности). Различные нарушения, отступления от «правильного» письма приводят к «неуклюжести» как свойству художественной формы: она строится как форма атональная, эстетизирующая хаос и диссонансы и ведущая к созданию дисгармоничного образа мира с нарушенными связями и отношениями. Этот «закон беспорядка», управляющий текстом Петрушевской определяет и его слог, который характеризуется всевозможными стилистическими сбоями, эпатирующими нарушениями литературного слова. В подтверждение этой мысли приведем точное наблюдение Ю. М. Лотмана: «Когда „слишком правильно“ — значит, на неродном языке. Родной есть набор возможных неправильностей, вариантов, потому что он живой. Для того чтобы нечто жило, нужен резерв неправильностей, отклонений, тогда включаются такие сложные, мучительные процессы, как, скажем, любовь. Нельзя же любить абстракцию» [Лотман 1994:184].

В «Деревенском дневнике» Л. Петрушевской интенсивно заявлено стремление к эпатации, к разрушению идеологических мифологем и всяческих стереотипов. Поэма демонстрирует пеструю смесь языкового материала, отказ от общепринятых идеологических и эстетических стандартов. Как художник с абсолютным слухом Петрушевская смело включает в текст стертые идеологическим употреблением речевые штампы, подвергая их опровержению и дискредитации: *прямо каменный век / неолит / где так вольно дышит человек / до основания а затем / а затем им зачем /; эту песню не задушишь не убьешь*. Многочисленные цитаты пародируют первичный метатекст, в том числе фольклорный: *без окон без дверей / полна горница дерьма /; ой ты лес / и мать сыра земля / о сырая мать / иду по матери / послана трактористами /*. Важную роль в интертекстуальном поле поэмы играют литературные аллюзии и реминисценции: наряду с прямыми цитатами (*но мимо, мимо (Н. В. Гоголь); донна Анна, Наина; пели губы / круче / ни-рых / заушь /; Оксе / восемьдесят четвертый / по Оруэллу*) встречаются горько-иронические, сниженные:

*Это их все ждал Чехов!; история выпитой / бутылки / карамзин блин / где ты /; вынесет все / как герои Некрасова / продаст пропьет / грудью дорогу проложит себе / убьет / на нервной почве / жить не придется / ни мне ни тебе / правильно / сказал Некрасов /; идем все / дорогой одной / как при коммунизме / мимо / школы для дураков / Соколов Саша / описывал / не такую*. Демонстративно используя самые расхожие цитаты в сочетании с самыми узнаваемыми деталями «низкого» быта («эстетика ничтожного и пошлого»), Петрушевская добивается эффекта поразительной искренности.

В поэме «Карамзин» мы имеем дело с соединением прозаической развернутости видения действительности с поэтической емкостью; объемного, симфонического звучания с живописной конкретикой и красочностью; контаминацией поэтической и прозаической речи, в итоге — с рождением нового, синкретичного жанра вследствие максимального расширения возможностей формы, выхода ее за собственные рамки.

## ЛИТЕРАТУРА

Богданова О. В. Современный литературный процесс. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001.

Бочаров С. Г. «Карамзин» Петрушевской // Бочаров С. Г. Сюжеты русской литературы. М.: Языки русской культуры, 1999.

Лотман Ю. М. «...нам все необходимо. Лишнего в мире нет» // Дружба народов. — 1994. — № 10.

Малевиц Н. «Карамзин» и розы // Русская мысль. Париж. 1999. — № 4263. 1–7 апреля.

Музыкальный энциклопедический словарь. М.: Искусство, 1991.

Орлицкий Ю. Б. Русский верлибр: мифы и мнения // Арион. — 1998. — № 3.

Петрушевская Л. С. Собр. соч. в 5 тт. — Москва-Харьков. 1996. — Т. 2.

Томашевский Б. В. Стих и язык: Филологические очерки. М.; Л.: ГИХЛ, 1959.

Хокусай. — М.: Изобраз. искусство, 1972.

Эпель А. Круглый стол «Литература последнего десятилетия: тенденции и перспективы» // Вопросы литературы. — 1998. — № 2.

## ДАнные об авторе

Маркова Татьяна Николаевна — доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой литературы и методики обучения литературе Челябинского государственного педагогического университета.

Адрес: 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Эл. почта: makavelli@hotmail.ru

## ABOUT THE AUTHOR

Markova Tatyana Nikolaevna is a Doctor of Philology, Professor, Head of Literature and Methodics of Literature Education Department in Chelyabinsk State Pedagogical University.

УДК 821.161.1 (Улицкая Л.) ББК Ш33(2Рос=Рус)6-8,44

## Поэтика цикла Л. Улицкой «Детство-49»

Т. В. Садовникова  
Челябинск, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена анализу поэтики цикла Л. Улицкой «Детство-49», обусловленной, с одной стороны, установкой на достоверность повествования (цикл призван сохранить в памяти будущих поколений послевоенное детство целого поколения), с другой стороны, проявлением в текстах цикла черт поэтики святочного рассказа, модифицированного писателем. Особое внимание уделяется образной системе, деталям, хронотопу, символике цвета. Цикл осмысливается в контексте творчества Л. Улицкой, что позволяет выявить в нем отражение авторской концепции мира и человека.

**Ключевые слова:** современная литература, святочный рассказ, традиции, система образов, детали, символика цвета, хронотоп, цикл.

T. V. SADOVNIKOVA. *Poetics of the cycle  
“Childhood-49” by L. Ulitskaya*

**Abstract.** Article is dedicated to review of poetics of the cycle “Childhood-49” by L. Ulitskaya due to the combination of reliability of the narration and aspiration to the poetics of Christmas story. Special attention is given to the system of images, details, chronotope and symbolism of the colors. The cycle is comprehended in the context of Ulitskaya’s works that allows to reveal author’s conception of the world and human.

**Keywords:** modern literature, Christmas story, traditions and innovations, image system, details, symbolism of the colors, chronotope, cycle.

«Детство-49» — это 6 текстов, создававшихся и в годы перестройки, и в двухтысячных. Цикл стал частью большого издательского проекта, цель которого заставить людей вспомнить и перенести на бумагу свои семейные истории. Эта задача сегодня уже частично осуществлена. Издательство «АСТ» в прошлом году выпустило книгу «Детство 45–53», где Л. Улицкая выступила в качестве составителя. Оба издания объединяет общая цель — сохранить для будущих поколений память о «малой истории» каждой семьи, что вводит в повествование тему памяти, проходящую в более или менее явном виде через все рассказы цикла.

Время действия всех шести текстов цикла «Детство-49» обозначено уже в заглавии. Это 1949 год, когда страна только-только оживала и отстраивалась после Великой Отечественной войны. Стремление сохранить «малую историю» актуализирует во всех текстах бытовой сюжет и заставляет автора быть точным в деталях: Л. Улицкая предельно скрупулезно восстанавливает быт того времени, одежду, книги (интересно, например, упоминание книги М. Гершензона «Веселый час» с «тисненым жирафом на обложке» — именно в таком виде книга увидела свет в 1939 году).

Герои текстов — дети, чье детство было опалено войной. Кто-то из них лишился родителей, кто-то вовсе не знал своего отца. Однако общую атмосферу цикла нельзя назвать тягостной. Видимо, неслучайно временем действия большинства рассказов становится весна или лето — период расцвета, возрождения и цветения, время пробуждения природы и надежд человека, надежд на лучшую жизнь (отметим, что в цветовой палитре текстов частотным оказывается зеленый цвет, имеющий то же символическое значение). Сюжет каждого текста предельно прост и раскручивается вокруг ежедневных действий человека: девочки идут за капустой, старьевщик ездит по дворам, девочка взяла без спроса столь редкие в послевоенные годы часы брата и разбила их, мальчика отвозят на лето в деревню к прадеду, мальчишка-хулиган пробирается без спроса на чердак, мама настаивает на праздновании дня рождения и приглашении всех дворовых ребят. Жизнь идет своим чередом, но именно в черед этих обычных, ежедневных дел

обнаруживает себя «обыкновенное чудо», что позволяет подключить тексты Л. Улицкой к традиции святочного рассказа. Святочный рассказ в интерпретации писательницы продолжает достижения авторов второй половины XIX века, когда святочные рассказы «становятся жизненно реалистическими, отражая нравы, быт людей или просто рассказывая о незамысловатых случаях из их жизни» [Старыгина].

В поэтике святочного рассказа определяющую роль играет наличие чуда. Мотив чуда, вырастающего из повседневной жизни, задан заглавием уже первого рассказа — «Капустное чудо».

Начало рассказа вводит мотив темноты: очередь у овощного ларька, к которому за капустой отправлены две маленькие девочки, сестры Дуся и Ольга, оказывается «беспросветно-темной»<sup>1</sup> (145), а ноябрьское утро — «сумрачным и хмурым» (145). Мотив темноты поддерживается мотивом холода: Дуся сжимает десятирублевую бумажку «замерзшими пальцами» (148), девочки «продрогли» (149), в стремлении согреться они «тесно прижимались друг к дружке, топтали озябшими ногами» (148). Мотив темноты и холода развивает тему сиротства: девочки остались сиротами после гибели отца на фронте и смерти матери и теперь живут у двоюродной бабушки, к которой их привезли «в конце сорок пятого года, вьюжным вечером почти ночью» (146). Это время, которое заставляет вспомнить о традиционном святочном рассказе, и хотя основное действие развивается в ноябре 1949 г. (в «Капустном чуде»), как и в других текстах цикла, хронотоп нелинеен, но «вьюжный вечер» 1945 г. подарил сиротам первое чудо: Ипатьева, которая поначалу оставила девочек у себя «без большой радости» (146), через несколько дней принимает непростое для себя решение приютить сирот («Господь с ними, пусть живут. Может, неспроста они ко мне на старости лет пристали» (147)). Безусловно, это «чудо» имеет вполне реалистическую мотивировку (как и остальные события рассказа) и обусловлено простым человеческим чувством — жалостью к ближнему и слабому, но, как это часто бывает в произведениях Л. Улицкой, здесь сквозь быт просвечивает бытие, а потому вполне обыденные действия человека (разогреть кашу, отвести сирот в баню, чтобы избавить от вшей и т. д.) обретают глубинный, общечеловеческий смысл, постепенно уточняя концепцию мира и человека Л. Улицкой.

В первые дни в доме Ипатьевой «девочки испуганно жались друг к дружке» и «молчали» (146), не разговаривая даже между собой («бессловесность» как знак спящей, замерзшей души). Отогревшись телом (после бани Ипатьева укладывает девочек спать в свою кровать — мотив материнства, столь характерный для прозы Л. Улицкой), девочки оживают и душой, начиная раз-

говаривать сначала между собой, а потом и с Ипатьевой, «которую стали звать бабой Таней» (147). Обретение слова и обретение имени «старухой» (примечательно, что знакомство с ней читателя начинается с упоминания фамилии и прозвища — Слониха) становится важным шагом в установлении гармонии внутри вновь созданной семьи. Интересно, что только ее представители наделены именами (девочки Дуся и Ольга, баба Таня), остальные же персонажи именуется либо по фамилии (подруга Ипатьевой Кротова, в ситуации общения с которой героиня также именуется по фамилии), либо вовсе лишены имен, но наделены какой-то внешней типической чертой («краснолицая продавщица, одетая, как капуста, во многие одежды», «темнолицая женщина из очереди», «одноглазый старик», просто «кто-то третий» (150–151)). Так через номинацию персонажей намечается противостояние «духовное — бездуховное». Обретенная Ипатьевой на старости лет семья превращает ее в бабу Таню, а ее дом — в островок уюта и тепла.

История появления девочек в доме Ипатьевой дана в ретроспективе. В настоящем же времени в центре внимания оказывается поход к ларьку за капустой, который занимает целый день — с утра («Позднее ноябрьское утро уже наступило...» (145) в начале рассказа) до вечера («стемнело» (151), «темнота» (153) в финале). И в этом сюжете акцентирован мотив ожидания. Девочкам сначала приходится ждать, когда капусту привезут, затем — когда разгрузят, выстоять длинную очередь, переждать обеденный перерыв. Мотив поддерживается на стилевом уровне: предложения становятся короткими, актуализируется лексика с временной семантикой. Мотив ожидания подготавливает к развязке бытового сюжета: ожидание кажется столь томительно долгим, что надежда на покупку капусты становится призрачной. И действительно, купить капусту девочкам не суждено. Будучи мастером деталей, Л. Улицкая дважды фиксирует внимание читателя на дырке в кармане Дуси, куда проваливается выданная Ипатьевой на капусту десятирублевая бумажка. Дуся же, ничего не подозревая, замерзшими пальцами сжимает лежащую в том же кармане картинку с желтозубым японцем (мотив подмены). И когда наконец девочки добрались до заветного окошечка, оказывается, что денег нет. И отчаянный крик Дуси «Тетька! Я деньги потеряла!» (150) становится кульминацией бытового сюжета, варианты развязки которого «подсказываются» окружающими: взять еще денег у мамы, поискать потерю, просто уйти ни с чем. Однако Л. Улицкая завершает повествование по-своему.

Потеря денег как будто старит девочек. В тексте вместо имен появляется новая номинация — «две сторбленные девочки» (151), которые совершенно по-взрослому размышляют о том, как им теперь жить дальше. И вдруг в их жизнь, казалось бы, непоправимо нарушенную, врывается чудо: прямо к их ногам из резко вильнувшей на повороте машины, груз которой подан в сказочном ореоле — он сверкает «бело-голу-

<sup>1</sup> Цитаты из рассказов с указанием страницы приводятся по следующему изданию: *Улицкая Л. Детство-49 // Улицкая Л. Истории про зверей и людей.* — М.: Эксмо, 2011.

бым сиянием» (152), — вылетают два огромных кочана. Этот момент становится кульминационным в развитии бытийного сюжета. Конечно, «чудо» имеет вполне реалистическую мотивировку, но оно вполне заслужено девочками, их незлобностью, кротостью, вниманием к ближнему своему (показателен в этом плане диалог о валенках, которые так бы не помешали озябшим героям: валенки остались дома, потому что на них спит кошка — ее покой сестры не решились тревожить). Случившееся — это скорее удачное стечение обстоятельств, счастливый случай (одноименный рассказ есть в цикле), но именно он дает возможность увидеть изменения, произошедшие с центральными героями. На внешнем уровне это проявляется в том, что в уставших и отчаявшихся девочках пробуждается энергия, и они ловко придумывают, как доставить тяжелые кочаны домой. На уровне стилистики этому соответствует преобладание в тексте глаголов совершенного вида, которые позволяют показать действие как завершенное во времени (ранее преобладали глаголы несовершенного вида, что вполне соответствовало временной растянутости действия). Но важнее оказываются изменения в сфере человеческих чувств (нравственный урок — обязательная составляющая святочного рассказа): Ипатьева, которая вначале «думала большую думу» (147), пытаясь решить, оставлять ли девочек у себя, теперь не может найти себе места, страдая от того, что девочки пропали: «Девчонки-то какие были! Золотые, ласковые... Как же они без меня? А я-то, я-то как без них?» (153). Искреннее переживание за судьбу девочек сотворило с Ипатьевой маленькое чудо: она дважды «сбегала к ларьку» (153), хотя в начале повествования упоминается, что ее «ноги еле ходили» (146).

Такая духовная метаморфоза и становится идейной осью рассказа. И именно эта метаморфоза, чудо гармонизации человеческих отношений, оказывается в рассказе важнее сюжетного действия. Интересно, что к ногам девочек из машины выпали два вилка, при этом один «распался надвое» (152). Три единицы, засунутые девочками в один мешок. И в этом вполне бытовом действии мерцает бытие, как это часто бывает у Л. Улицкой: целый вилок — Ипатьева, две половинки — девочки-сестренки, общий мешок — общая судьба, одна семья на троих. Капуста же оказывается емкой метафорой человеческой личности. Человек сложен, не сразу открывается его истинная суть. Нужно «сто одежек» снять, чтобы добраться до сердцевины личности (вновь мерцание бытийного в бытовом предмете). И, конечно, капуста и дети рядом с ней рожают стойкую ассоциацию с фразой «в капусте нашли», объясняющей появление ребенка на свет. В каком-то смысле Ипатьева действительно нашла своих девочек, свою семью в капусте. Она не знает, что девочки вернулись, что принесли капусту, что ждут ее дома; их потеря, мотивированная походом в ларек, дала ей возможность осознать всю глубину своих чувств по отношению к ним.

Однако финал рассказа открыт, что на синтаксическом уровне маркировано многоточием. Метаморфоза состоялась, но никто не знает, что ждет эту семью впереди.

Итак, уже первый рассказ цикла позволяет очертить контуры поэтики всего цикла. Оставаясь верной реалистической традиции и выстраивая текст на бытовых реалиях, Л. Улицкая поднимается над бытом, чему способствует подключение первого текста цикла, а через него и остальных рассказов, к традиции жанра святочного рассказа. «Капустное чудо» позволяет увидеть собственный почерк Л. Улицкой в развитии названного жанра. Как и писатели-реалисты конца XIX — начала XX века, Л. Улицкая не приурочивает действие к рождеству, рассматривая чудо как случай и сосредотачивая внимание на послевоенном быте и ежедневных действиях человека. Однако сквозь быт постоянно мерцает бытие, а «чудо» оказывается наградой человеку за всю его жизнь, пусть даже пока такую коротенькую, как у героинь рассказа, при этом «чудеса» у Л. Улицкой множатся, переплетаются, выстраивая картину мира, нормальным состоянием которого является гармония — как в мире семейном, так и в «большом» мире. При этом самым главным чудом в то послевоенное время, о котором и написан цикл, является сама жизнь.

Это концепция помогает осмыслить и остальные рассказы цикла. Наиболее сходен по строению с «Капустным чудом» последний рассказ — «Бумажная победа». Интересно, что в композиции всего цикла рассказы соотносятся попарно, реализуя принцип матрешки: «обнимают» цикл рассказы «Капустное чудо» и «Бумажная победа», тесно оказываются сцепленными центральные рассказы — «Дед-шептун» и «Гвозди», сопоставлены второй и четвертый рассказы — «Восковая уточка» и «Счастливый случай».

Время действия рассказа «Бумажная победа» — весна в тот ее период, когда «и воздух, и земля — все было разбухшим и переполненным, а особенно голые деревья, готовые с минуты на минуту взорваться мелкой счастливой листвой» (189). С картиной пробуждающейся «счастливой» природы контрастирует настроение центрального героя — мальчика с нелепой фамилией Пираплетчиков, которую он «ощущал как унижение» (188). Л. Улицкая через анафорический повтор «помимо этого», открывающий три абзаца в начале повествования, доказывает, что Геня был «очень несчастным человеком» (189): к нелепой фамилии добавлялась странная походка, вечно заложенный нос и отсутствие отца, который не был убит на фронте, как у других ребят, а отсутствовал в его жизни вовсе. Маленьким знаком удачи (маркер для читателя) становится зеленый шарф на гениной шее и зеленая ширма, отделяющая его кровать от остальной комнаты. Эти предметные детали стыкуются с деталью природной: засоренный двор покрыла трава, и «все население, сколько ни старалось, никак не могло его замусорить, двор оставался чистым и зеленым» (191).

Вместе с указанными деталями и символикой цвета в рассказ входит тема надежды, возрождения души и природы. И вот в этой атмосфере начинают проявлять себя маленькие «чудеса», постепенно расцветивая генину жизнь.

Первым чудом становится окрепшее здоровье Гени: он «уже третью неделю ходил в школу» (192), хотя «обычно перерывы между болезнями длились не больше недели» (192). Вторым чудом должен стать праздник в честь дня рождения Гени, который решила устроить мальчику мать, пытаясь защитить сына от нападков дворовых ребят. В ситуации приближения дня рождения Л. Улицкая фиксирует внимание на состоянии героя: ожидая очередной серии унижений, Геня тоскливо оглядывает комнату, где его, пожалуй, впервые в жизни смущают хорошо знакомые предметы, столь неуместные, по его мнению, в послевоенном быту: пианино и маска Бетховена. Будучи мастером деталей, Л. Улицкая неслучайно фиксирует внимание читателей на этих предметах: они сыграют значимую роль в повествовании.

Интересно, что за праздничным столом собралось двенадцать детей — по числу апостолов. Это символическое число здесь можно воспринимать как знак того, что эти «плохо одетые, но умытые и причесанные дети» (195) сохраняют в душе нравственную чистоту, и это то настоящее, что составляет суть личности. И эту нравственную основу личности проявляет музыка: мама Гени, неплохая пианистка, играет для детей сначала «Турецкий марш» Шуберта, а затем песню про сурка Бетховена. И дети, возможно, никогда не слышавшие живого исполнения, «сидели тихо, не проявляя признаков нетерпения, хотя конфеты уже кончились» (197). В этот момент Геня впервые ощущает гордость за свою семью, за то, что это именно его мама играет Бетховена. Эта минута стала поворотной в жизни Гени: музыка объединила его, изгнав прежде, со всей дворовой компанией — духовная метаморфоза началась. Но Л. Улицкая, как и в случае «Капустного чуда», множит «чудеса»: Геня, «мастер бумажного искусства» (194) (оригами), делает детям фанты для игры, а «они тянули к нему руки, и он раздавал им свои бумажные чудеса, и все улыбались, и все его благодарили» (199) (эта фраза, появляющаяся почти в финале текста, становится его кульминацией). Игрушки из бумаги сотворили настоящее чудо: Геня впервые в жизни был по-настоящему счастлив и словно впервые увидел лица ребят — они были «не злые» (200). Духовная метаморфоза завершена, она произошла с каждым из двенадцати детей (вновь проявляет себя символика числа: дети стали своеобразными апостолами будущего, где, по мнению Л. Улицкой, нормой должна стать гармония во всем и между всеми), и поводом к тому послужили незатейливые бумажные игрушки. Возрождение, которое принесла с собой весна, наполнив двор зеленой травой, коснулось и гениной

жизни: стена, существовавшая прежде между ним и ребятами, исчезла.

Рассказ, а значит и весь цикл, формально завершается многоточием (в этом «Бумажная победа» сближается с «Капустным чудом»), но многоточие здесь становится не знаком недоговоренности (леонидандреевский вариант святочного рассказа, когда счастье оказывается мимолетным, непрочным), но способом расширения смысловой перспективы: неслучайно в финальной фразе нет имени ребенка, есть лишь номинация «счастливый мальчик» (200).

Тему нечаянного чуда поддерживают второй и четвертый рассказы цикла, «Восковая уточка» и «Счастливый случай».

Рассказ «Восковая уточка» примечателен тем, что именно здесь являет себя емкая метафора Л. Улицкой, позволяющая понять взгляд автора на мироустройство. Мир напоминает тележку старьевщика Родиона, в которой среди кучи тряпья и массы ненужных вещей обнаруживается фанерный чемодан с «драгоценностями» (155) — сережками, кольцами, лентами, восковыми уточками и стеклянными шарами с лебедями. Именно этот чемодан и привлекает дворовую детвору — взрослые не обращают внимания на подобные «пустяки», им важнее предметы, полезные в быту. В таком сюжетном повороте в очередной раз проявляет себя умение Л. Улицкой взглянуть на бытие сквозь призму быта.

Героиня этого рассказа Валька Боброва (интересно, что имя это, как и имя героя «Счастливого случая» мелькнет еще раз — в «Бумажной победе», что связывает рассказы цикла между собой: перед нами ребята из одного или соседних дворов) — обыкновенная девочка, которой нечего принести старьевщику, а значит, он не раскроет для нее свой чемодан с «драгоценностями». И Вальке лишь остается придумывать, что бы она выбрала из этого чемодана для себя. Особое внимание девочки привлекает восковая уточка с помятым крылом, возможно, потому, что эта уточка напоминает саму героиню. Этот предмет, как это часто бывает в текстах Л. Улицкой, сыграет важную роль в повествовании: именно с ним будет связано маленькое чудо, вошедшее в ничем не примечательный день в Валькину жизнь (первый маркер, оставленный писателем для читателя). Важность предмета подчеркнута и тем, что его наименование стало заглавием рассказа.

В тексте акцентирован мотив ожидания, характерный и для первого рассказа цикла: Валька терпеливо наблюдает за «деятельностью» старьевщика, и ее «невиданная память» (157) цепляет все детали; она «помнила за всю свою жизнь, кто что Родиону снес и что за это получил» (157) (мотив памяти, только намеченный здесь, станет важным в двух центральных рассказах цикла). Л. Улицкая подготавливает развязку, оставляя для читателя еще один маркер через указание, что «на этот раз ничего выдающегося не произошло» (157).

Следующий маркер для читателя — зеленые ворота, которые растворяет перед старьевщиком ничего не получившая Валька (напомним, что в контексте цикла зеленый становится цветом надежды, возрождения). И вот в тот момент, когда, казалось бы, уже ничего необыкновенного произойти не может, в Валькину жизнь входит чудо: вначале в виде забытого соседкой половика, который Валька, «минуты не думая» (158), «вдруг» (158) подхватила и понеслась за Родионом (примечательно, что в соответствии с мотивом ожидания в первой половине рассказа время тянется: Л. Улицкая подробно перечисляет, кто, с чем и зачем приходил к тележке старьевщика; в финале же время бежит, отражая изменения, произошедшие в жизни героини), а тот, не глядя, в обмен на половик вытащил из чехомодана ту самую восковую уточку с помятым крылом. Это маленькое чудо, а точнее — счастливое стечение обстоятельств стало для Вальки своеобразным авансом: девочка оказалась способной к гимнастике и стала «на весь мир известной спортсменкой» (159). И каждый раз перед решающим рывком к ней приходило чувство «холода и решимости» (158), которое испытала она, взяв чужой половик, и вспоминалась та уточка с помятым крылом, что давно растаяла под ее горячими пальцами. Растаявшая восковая игрушка реминисцентно отсылает нас к рассказу Л. Андреева «Ангелочек», где обладание желанным предметом для маленького мальчика становится равносильным самой жизни. Ангелочек, полученный Сашкой в богатом доме на елке, дал ему чувство полноты бытия, позволил, едва ли не впервые в жизни, поговорить с отцом. Однако Л. Андреев дает герою лишь миг счастья, обыденная жизнь берет свое: восковой ангелочек тает от жара печи и все возвращается на круги своя. В художественном мире Л. Улицкой восковая уточка становится знаком надежды на счастливое будущее, в наступлении которого автор не дает сомневаться читателю.

Обыкновенного чуда в мире Л. Улицкой заслуживает любой «маленький» человек, независимо от набора душевных качеств, которыми он исходно обладает. Более того, чудо способно преобразить человека. Эта мысль развивается в рассказе «Счастливый случай». Его заглавие знаково: вкрапляя в тексты отдельные черты святочного рассказа, Л. Улицкая подчеркивает, что все чудеса, происходящие с ее героями, обусловлены удачным стечением обстоятельств, они не имеют сверхъестественной природы, напротив, они максимально приземлены. Такой взгляд на чудо концептуален: писатель не просто развивает традиции святочного рассказа конца XIX — начала XX века, когда чудо перестало быть сюжетообразующим и оказывалось укорененным в реальности, но показывает, что самое настоящее и единственное чудо — это жизнь, самая главная ценность — человек. Научиться ценить в человеке (и ближнем своем, и дальнем) человека — вот тот нравственный урок, который,

вновь в согласии с традицией святочного рассказа, дает Л. Улицкая своим читателям.

Время действия рассказа «Счастливый случай» — весна, что становится маркером для читателя: пробуждение природы в контексте цикла соотносится с пробуждением человеческой души, чего читатель и ждет от рассказа.

В небольшом по объему тексте выделены три героя: Халима, «желтая и худая» (179), которая первой по весне раскладывала на расставленных раскладушках просушивать свой скорб; «вреднющая старуха Клюквина» (180), которой очень досаждали раскладушки Халимы, и ее внук шкодливый Колька Клюквин. Сюжет рассказа начинается в бытовой плоскости, однако сквозь быт сразу же заметно мерцание бытия. Желание жителей по весне просушить свои подушки и матрасы, вполне объяснимое с практической точки зрения, в то же время сопряжено со стремлением к обновлению и очищению души. Вывешенные и выставленные на просушку постельные принадлежности объединяют двор (своеобразная бытовая интерпретация соловьевской идеи соборности, интерес к которой в творчестве Л. Улицкой обозначился уже в первом знаковом тексте — повести «Сонечка»), и лишь Клюквина оказывается вне поля единения: боясь, что ее меховую жакетку украдут, она вывешивает ее сушить на чердаке. И вот за это недоверие к людям героиня будет наказана: ее внук Колька, желая втайне пробраться на чердак, сорвался с крыши. Мальчик неминуемо разбился бы, если бы не куча матрасов Халимы, что так раздражала Клюквину: Колька упал прямо в середину этой кучи, что спасло ему жизнь. Это и есть тот счастливый случай, который обещает заглавие рассказа. Однако счастливое падение с крыши — это лишь кульминация текста. В его развязке происходит главное чудо: Клюквина, ранее подначивавшая Кольку скинуть матрасы Халимы на землю или сама высыпавшая на них золу, идет в подвал к Халиме с пирогом. Вектор движения сверху вниз значим, он становится знаком смирения гордыни, что, однако, дается Клюквиной нелегко, неслучайно Л. Улицкая указывает, что фразу благодарности Халиме Клюквина произносит «громким скандальным голосом» (187).

Итак, счастливый случай изменил «вреднющую старуху», но изменил он и Халиму, высветив для окружающих свойственное ей чувство собственного достоинства. Халима в рассказе оказывается носителем базовых человеческих ценностей. Возможно, потому Л. Улицкая и делает местом ее обитания подвал, заставляя читателей вспомнить цитату из собственной повести «Сонечка» о том, что драгоценные плоды духа человеческого люди склонны помещать поближе к земле (в повести эта фраза выростала из расположения библиотеки в подвале).

Рассказ имеет кольцевую композицию: его открывает и замыкает образ Халимы, но если вначале героиня названа «желтой и худой», то в финале она — «удивительно красивая» в своем «линялом платке», похожая

одновременно «на худую лошадь и на пантеру» (187). Выбранные для сравнения животные неслучайны, они символизируют благородство, бурлящие жизненные силы, грацию, природную красоту, женскую энергию. Это тот набор качеств, который столь естествен для Халимы, как и желание схватить на руки Кольку и прижать его к себе, радуясь, что он остался жив. «Счастливым случаем» дал возможность миру узнать Халиму (именно так: не Халиме проявить себя), которая в финале рассказа воплощает собой абсолютное женское начало во всех его ипостасях.

Два центральных рассказа цикла, «Дед-шептун» и «Гвозди», связывает тема семьи, памяти и преемственности поколений. Героями этих текстов становятся правнуки и прадеды. Оба рассказа композиционно выстроены так, что финал обнажает глубинную связь поколений.

Сюжет рассказа «Дед-шептун» строится вокруг сломанных девочкой Диной часов брата, которые ее дед, как ей всегда казалось, совершенно слепой, смог починить. Образ часов здесь неслучаен, он «работает» на тему преемственности поколений. Часы становятся знаком вечности, неостановимого хода времени, который мог быть нарушен из-за правнучки, но восстановлен силами деда.

Представляя героев, еще в самом начале рассказа Л. Улицкая отмечает, что дед, несмотря на слепоту, отличал «свет от тьмы» (160). В художественном мире цикла эти категории встраиваются в один ряд с категориями «добро» и «зло», «правда» и «ложь». Запомнившийся Дине с раскрытой книгой, которую он навряд ли мог прочитать в силу слепоты (книга здесь — знак абсолютного, высшего знания, истины), дед всегда очень точно мог увидеть каким-то особым, внутренним зрением, душевное состояние человека, скрытую от глаз истину, которая гораздо важнее реальных очертаний предмета.

Часы, взятые без спросу и разбитые по вине Дины, как будто останавливают время для девочки, даже деревня, казалось, «остолбенела перед случившимся несчастьем» (164). Дина невыносимо долго (это наречие трижды повторяется в рамках небольшого абзаца) поднимается на второй этаж, ее движения замедленны, как в рапидной съемке. Л. Улицкая перечисляет те действия, которые практически механически совершает Дина, понимая всю тяжесть своего поступка.

И вот в этот момент, когда Дине казалось, что страшнее уже не может быть ничего, в ее жизнь входит чудо — происходит переключение «истории» (166) (определение появляется в последнем абзаце текста) в регистр святочного рассказа. От эмоционального напряжения Дина засыпает, а когда просыпается, видит, что дед уже отремонтировал часы (сам процесс ремонта Л. Улицкая сохраняет в тайне, чтобы не разрушить атмосферу чуда). Фраза Дины «Деда, ты починил?» (165) становится кульминацией рассказа, и, как и в других случаях, кульминация обнаруживает себя незадолго до финала, что

позволяет в текстах цикла увидеть признаки новеллы с обязательным пуантом в финале. Завершение рассказа принципиально. На очередной вопрос Дины «Скажи, ты не слепой, да? Ты видишь?» (166) дед отвечает словами, которые реминисцентно отсылают к «Маленькому принцу» А. де Сент-Экзюпери: «Пожалуй, кое-что вижу. Но только самое главное» (166). И это самое главное с годами все ясней и ясней научилась различать и Дина. Деда давно уже не было в живых, но ей казалось, что еще немного, и она сможет расслышать, различить те слова, что нашептывал ее дед, как будто в них — завет ей, его правнучке.

О самом главном в бытии человека повествует и рассказ «Гвозди». Его герой — городской мальчик Сережа, отправленный на лето в деревню к прадеду, который при первом знакомстве показался мальчику похожим «на некрасивого медведя» (169). Сережа, никогда не бывавший в деревне, поначалу чувствует себя здесь неловко, даже не может есть из общей зеленой (символический в рамках цикла цвет!) миски, но в тот момент, когда ему дали отдельную белую тарелку, он вдруг остро почувствовал свое одиночество и желание есть, как все, из одной миски — из той самой, зеленой. Так намечается в рассказе тема связи поколений. И путь Сереже к семье, к родне, которой он не знал раньше, становится сюжетным стержнем рассказа. Начинается этот путь с игры, с желания занять себя чем-нибудь: не найдя другого дела, Сережа начинает вколачивать гвозди в порог сарая. За этим занятием его и застал прадед. Ни слова не говоря, он показал мальчику, как правильно вбивать гвозди, затем — как их выдергивать при помощи гвоздодера и пилить. Гвоздь становится предметом, соединяющим, скрепляющим прадеда и правнука, выполняя ту же функцию, что и часы в предыдущем тексте. Сережа впервые почувствовал ответственность за то, что он делает. Прадед научил мальчика большему, чем азы столярного мастерства. Он дал ему представление о человеческих ценностях, сформировал стержень личности (прадед исподволь «выпрямляет» Сережу, как тот выпрямляет выдернутые из порога гвозди).

Кульминацией рассказа становится фраза троюродного брата Митьки, адресованная Сереже: «А на похороны приедешь?.. Так прадед помирать собрался, гроб-то на что он строил?» (178) И только в этот момент мальчик понимает, что ему доверено было прикоснуться к сокровенному: гробом оказался длинный деревянный ящик, который он, единственный из всех внуков, помогал колотить деду в то лето. Так сомкнулись прошлое и будущее, сложилась цепь поколений. И хотя на следующее лето деда уже не было в живых, но в памяти Сережи он остался навсегда, неслучайно мальчик избегает визитов в сарай, где в «то» лето он помогал деду. Знаком памяти о «том» лете становится коробок с гвоздями, так и оставшийся с прошлого лета на верстаке.

Собранные все вместе рассказы цикла «Детство-49» складываются в метасюжет о возрождении жизни и че-

ловеческой души (неслучайно время действия первого рассказа осень, а последнего — весна), что, с одной стороны, обусловлено вполне бытовыми причинами: страна начинает «оживать» и отстраиваться после тяжелых военных лет, с другой стороны, действие рассказов все время стремится из времени в вечность, бытовые детали становятся знаками бытийного. Такое сочетание бытового и бытийного характерно для творчества Л. Улицкой в целом. В рамках цикла это сочетание обеспечивается стремлением к реалистической точности повествования, к сохранению обстановки послевоенного времени в мельчайших деталях (отсюда сквозная для цикла

тема памяти, кульминации достигающая в срединных рассказах) в сочетании с модифицированной автором поэтикой святочного рассказа, что позволяет Л. Улицкой отразить свою концепцию мира и человека.

## ЛИТЕРАТУРА

*Старыгина Н. Н.* Святочный рассказ как жанр // URL: <http://philolog.petsu.ru/filolog/konf/1992/11-starygina.htm> (дата обращения: 10.06.2014).

*Улицкая Л.* Детство-49 // Улицкая Л. Истории про зверей и людей. — М.: Эксмо, 2011. — С. 145–200.

## ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Садовникова Татьяна Валерьевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе Челябинского государственного педагогического университета.

Адрес: 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Эл. почта: [tavsa@mail.ru](mailto:tavsa@mail.ru)

## ABOUT THE AUTHOR

Sadovnikova Tatyana Valeryevna is a Candidate of Philology, Assistant of Professor in Literature and Methods of Learning Department of Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk).

УДК 801.631.5 ББК Ш301

## Сказанное остается<sup>1</sup>

Круглый стол «Современное поэтическое пространство»,  
5 апреля 2014 г., Екатеринбург

У. Ю. Верина  
Минск, Беларусь

**Аннотация.** Обзор посвящен мероприятиям Круглого стола «Современное поэтическое пространство», который прошел 5 апреля 2014 г. в Екатеринбурге. Отмечается важность затронутых проблем, плодотворность диалога и насыщенность части поэтических чтений.

**Ключевые слова:** Круглый стол «Современное поэтическое пространство», современная поэзия России и Беларуси.

U. YU. VERINA. *Written Remains. Round Table*  
“*Modern poetic space*”

**Abstract.** Review focuses on the activities of the Round Table “Modern poetic space”, which was held April 5, 2014 in Yekaterinburg. Notes the importance of the issues involved, the fruitfulness of dialogue and saturation of the poetry readings.

**Keywords:** Round table on “Modern poetic space”  
modern poetry of Russia and Belarus.

Круглый стол «Современное поэтическое пространство» с участием поэтов и ученых из Москвы, Казани, Минска, Екатеринбурга завершал программу XVIII Всероссийской конференции «Актуальные проблемы изучения и преподавания литературы в вузе и в школе — Лейдермановские чтения», посвященную в этом году проблеме «Движение времени и законы жанра». Научная часть конференции прошла накануне — 4 апреля, и на следующий день в Музее «Литературная жизнь Урала XX века» собрались многие участники конференции, редакция журнала «Урал», поэты Екатеринбурга, приглашенные авторы, публика. Собственно круглый стол из-за количества присутствующих установить не удалось, и беседующие ученые и поэты сменялись за длинным «президиумным» столом, перед которым располагалась публика.

Первыми к столу сели белорусы, московский поэт и музыкант Кирилл Медведев и заведующий отделом прозы журнала «Урал» Андрей Ильенков. Согласно замыслу организаторов, каждый участник круглого стола должен был выступить с отдельным сообщением. Первым был Андрей Ходанович, поэт, переводчик, филолог, председатель белорусского ПЕН-центра. Он рассказал о литературной премии «Дебют» имени Максима Богдановича, которая вручается ежегодно молодым белорусским литераторам в возрасте до 35 лет. Премию основал екатеринбургский бизнесмен Павел Берегович, который таким образом решил поощрить развитие своей родной национальной культуры. А. Ходанович представил творчество нескольких лауреатов премии. (Двое из них — В. Рыжков и А. Адамович — знакомы уральским филологам по выступлению на фестивале «Поэзия в постсоветском культурном пространстве», состоявшемся в 2011 г.) А. Ходанович отметил, что в последние годы в Беларуси появились поэты, которые реабилитировали слово, вернулись к «вечным» понятиям. Их творчество преодолевает рамки долгого разрушительного периода в литературе, когда разговор «о высоком» казался неуместным для поэзии.

---

<sup>1</sup> Обзор подготовлен при поддержке БРФФИ, договор № Г13Р-002.

Мария Мартысевич, журналист, переводчик, литератор, изложила свое представление о специфике русскоязычной литературы Беларуси. Она подчеркнула, что в стране в последнее время сложилась парадоксальная ситуация: с одной стороны, писатель считается «своим» национальным, только при условии, что он пишет по-белорусски, с другой стороны, язык не является объединяющим национальным фактором. Мария привела выразительный пример: те же «суровые парни», которые побьют тебя за белорусскую речь, услышав ее на улице, не признают тебя белорусским писателем, если ты пишешь по-русски. Кроме того, в Беларуси продолжается острое противостояние русско- и белорусскоязычных писателей. Первые считают вторых причиной своей непризнанности на родине, вторые считают, что только написанное на белорусском языке составляет понятие белорусской литературы<sup>2</sup>. Напомним, что Беларусь — единственная постсоветская страна, в которой два равноправных государственных языка — белорусский и русский.

Ульяна Верина, литературовед из Минска, сделала темой своего сообщения проблему изданий неподцензурной поэзии и на примере минского поэта и художника Алексея Жданова рассказала о его изданиях, в числе которых один рукописный и один изданный прижизненный сборник (1993), одна книжка, подготовленная друзьями к 10-летию смерти поэта в 2003 г., и альбом 2013 г., в который вошли стихи и репродукции художественных работ А. Жданова. В выступлении подчеркивалась важность возвращения поэзии в том виде, в котором максимально точно можно увидеть ее значение. В случае А. Жданова его предельно простые стихи, создававшиеся без установки на новизну или высокую художественность, изданные в небольшом стандартном поэтическом сборнике, не способны представить неповторимое авторское дарование. Альбом дает такую возможность. Невероятный взгляд Жданова-художника дополняется его стихами, которые приобретают совершенно другое звучание. Две ипостаси — поэт и художника — сменили одна другую в творческом развитии А. Жданова, и только в альбоме стало видно, что поэзия была подготовительным этапом в вызревании мощной живописной манеры, а также что живопись стала ответом на кризис слова, его выразительных возможностей, что переживалось А. Ждановым параллельно общелитературному развитию и независимо от него.

Разговор о А. Жданове вызвал в памяти присутствующих образ екатеринбургской легенды — художника, поэта, акциониста Букашкина. Рассказать о нем Н. В. Барковская попросила Андрея Ильенкова. Он сравнил поэзию Букашкина и Олега Григорьева, отметив общий игровой пафос. А. Ильенков также исчер-

пывающе ответил на вопрос о том, как составляется поэтическая рубрика в журнале «Урал».

Вера Жибуль продолжила тему посмертных изданий и рассказала о двух вариантах составления книг: о «дружеском», имеющем целью представить поэта в совокупности его человеческих качеств и почтить его память, и научном, когда основные цели издания — строгость, точность и полнота. В. Жибуль представила книги двух белорусских поэтов, ушедших молодыми, «Лугназад» Д. Хвостовского и «Лестница в небо из одной ступеньки» А. Белоокого. Первая составлена академично, стремится представить творчество автора как завершенную целостность, а составитель книги позиционирует себя только как ученый, но не как друг покойного поэта. Строение книги А. Белоокого и ее рамочные тексты, напротив, подчеркнуто субъективны, по стилю изложения они приближаются к мемуаристике, композиция книги подчеркнута фрагментарная.

Поэт, музыкант, политический активист из Москвы Кирилл Медведев начал с объяснения основ своей позиции, с объяснения причин, по которым две существующие культурно-идеологические традиции: либерально-западническая и официально-государственная («мперская»), — не устраивают новых социалистов и прежде всего, не дают возможность оценить современную ситуацию, поскольку не располагают инструментарием для ее анализа. Советский марксизм был догматичен, тогда как новые марксисты ориентируются, в основном, на идеи западных интеллектуалов-нонконформистов.

К. Медведев рассказал о Свободном марксистском издательстве, альманахе «Транслит» и книжной серии «Крафт». Предупреждение серии, размещенное на сайте альманаха, а также публикуемое на задней обложке каждой крафт-книги, гласит: «Бумага, на которой напечатана эта брошюра, в полиграфическом производстве называется «крафт». Такой же пользуются работники почты и многих других технических отраслей. <...> То, что вы держите в руках, не похоже на „нормально сделанную“ поэтическую книжку, и это отвечает стремлению авторов, чьи тексты напечатаны на этой бумаге и в этой серии, акцентировать материальную сторону культурного производства»<sup>3</sup>. Изначально, как пояснил К. Медведев, книжки серии «Крафт» делали сами, вручную, поскольку попросту не имели денег издавать их типографским способом. Отчасти это были теоретические тексты, отчасти — пропагандистские, левоангажированные. И это, по мнению К. Медведева, было важным моментом работы с идеологией. Серия основана в 2010 г., за несколько лет вышли крафт-книжки В. Лунгула, Р. Осминкина, Е. Суловой, Н. Сафонова, А. Очирова, Кети Чухров, П. Арсеньева, В. Нугатова и др. В отношении последнего автора К. Медведев пояснил, что он

<sup>2</sup> М. Мартысевич изложила свои взгляды в статье «Палец культуры», опубликованной на русском языке в «Беларусском журнале» 4 апреля 2014 г. Статья доступна по электронному адресу: <http://journalby.com/news/palec-kultury-152>.

<sup>3</sup> Транслит: литературно-критический альманах. Рубрика «Серия» // Электронный ресурс: <http://www.trans-lit.info/series.htm> (дата обращения: 10.06.2014).

издан в серии крафт-книг, хотя и не перекликается с идейными установками Свободного марксистского издательства и даже подрывает их. Издание таких авторов важно, поскольку позволяет избежать догматизма.

Делегация поэтов из Казани, екатеринбургский поэт А. Вавилов заняли места за столом после того, как первая часть дискуссии завершилась. Анна Русс, Денис Осокин, Андрей Абросимов, Нури Бурнаш охарактеризовали литературную ситуацию, сложившуюся в Татарстане. Было отмечено, что, как и в Беларуси, в Татарстане существуют две национальные поэтические традиции, которые почти не пересекаются. В последние годы, по словам А. Русс, татарской поэзии уделяется особое внимание, тогда как русскоязычная остается в тени. Татарская поэзия получает преимущественную поддержку общества и государства. Русскоязычная поэзия в Казани оказывается невостребованной, она воспринимается как часть русской и, соответственно, предполагается, что ее читатель находится в центрах русской культуры: в Москве, Петербурге, других городах России, в которых сформированы сильные литературные традиции. Поэты отмечали отсутствие в Казани структурированного русскоязычного поэтического пространства: объединений, издательств, журналов, альманахов.

Программа Круглого стола продолжилась поэтическими чтениями. Их открыла В. Жибуль (как поэтесса она выступает под фамилией Бурлак) артистичным исполнением стихотворения белорусского классика Я. Купалы «Алеся». В костюме стюардессы, она предложила всем присутствующим отправиться в полет по маршруту «Екатеринбург — Минск — Солнце», и проч-

ла стихотворение, раздавая леденцы и перемежая чтение инструкцией безопасности. Текст Я. Купалы очень органично вошел в перформанс, его тонкая лиричность оттенялась игровой, слегка ироничной манерой исполнения «стюардессы», без диссонанса и нарочитости.

Конферанс Юлии Поддубновой предполагал попеременное выступление поэтов из разных городов. Каждое выступление было особым, каждого слушали и принимали, в зале не чувствовалось ни усталости, ни утомления, хотя программа была чрезвычайно насыщенной. Кроме названных участников Круглого стола, читали екатеринбургские поэты: Руслан Комадей, Вита Корнева, Сергей Ивкин, Мария Кротова, Владислав Семенцул и другие.

Чтения подвели черту под состоявшейся беседой, продемонстрировав со всей очевидностью, что современное поэтическое пространство насыщено, живо и разнообразно, что оно нуждается в осмысленном отношении литературоведов, критиков, публики и самих поэтов.

Латинская мудрость учит нас, что лишь написанное остается, тогда как слова слишком ненадежны. Круглый стол, посвященный современной поэзии, опроверг эту истину. Сказанное 5 апреля в музее литературы Урала в ходе сообщений, дискуссий и чтений останется важным вкладом в осмысление современной поэтической ситуации России и Беларуси, может быть, более важным, чем сотни печатных страниц монографий, не фиксирующих живого биения поэзии и отклика, которое находит произнесенное поэтическое слово в сердцах людей.

## ДАнные об авторе

Верина Ульяна Юрьевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской литературы филологического факультета Белорусского государственного университета.

Адрес: Минск, ул. К. Маркса, 31, Республика Беларусь

Эл. почта: [verina14@rambler.ru](mailto:verina14@rambler.ru)

## ABOUT THE AUTHOR

Verina Uljana Jur'evna is a Cand. Phil. Sci., the senior lecturer, chair of the Russian literature, Belarusian State University.

УДК 821.161.1 (470)(091) ББК Ш33(235.55)5

## В поисках региональной идентичности: особенности и тенденции развития уральской агиографической литературы XVI–XVII веков

История литературы Урала. Конец XIV–XVIII в. / глав. ред. В. В. Блажес,  
Е. К. Созина. М.: Языки славянских культур, 2012. — 608 с.: с ил.

Е. Ю. Шер

Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** В рецензии рассмотрен раздел первого тома фундаментальной истории Урала, посвященный уральской агиографии XVI–XVII веков, охарактеризованы основные особенности и тенденции развития агиографической литературы Урала данного периода.

**Ключевые слова:** Урал, региональная литература, агиография, житие, повесть.

E. YU. SHER. *In search of a regional identity: features and tendencies of development of the ural hagiographic literature of XVI–XVII centuries*

**Abstract.** The review examined a section of the first volume of the fundamental history of the Urals, dedicated to the Ural hagiography of the XVI–XVII centuries, the main features and trends of development of hagiographic literature Ural this period.

**Keywords:** the Urals, regional literature, hagiography.

В 2012 году Институт истории и археологии УрО РАН представил вниманию читателей коллективное издание «История литературы Урала. Конец XIV–XVIII в.», выпущенное под патронажем Уральского федерального университета (глав. ред. докт. филол. наук В. В. Блажес, докт. филол. наук Е. К. Созина). В 2013 году на это исследование уже была дана основательная рецензия докт. филол. наук Т. А. Ложковой. Рецензент вслед за авторами коллективного труда особо акцентирует внимание на важности изучения региональных литератур как для развития собственного «самосознания» края, так и для научного постижения закономерностей развития всей отечественной словесности. Т. А. Ложкова последовательно характеризует основные разделы уникального по своему содержанию издания, воссоздающего целостную полномасштабную картину исторического развития литературы Урала с конца XIV по XVIII век в единстве ее национального и художественного многообразия, прослеживает, как в процессе территориального и духовного самоопределения Урало-Сибирских земель формируется особая региональная общность, складывается специфическая литературная традиция.

Проблема культурной идентичности в современном обществе мультиэтнической России представляется нам принципиально важной, поскольку является тем базисом, на основе которого только и возможна национальная идентификация народа в целом и каждого человека в отдельности. В связи с этим особо актуально звучит вопрос формирования региональной культуры и региональной идентичности, поднятый авторами коллективного труда. Авторы тома показывают, что, хотя культурное освоение переселенцами Урала началось с конца XIV–XV вв., именно XVI–XVII вв. обретают ведущее значение в развитии национального и регионального самосознания региона. А поскольку важнейшим механизмом трансляции духовных ценностей и знаний в этот период была церковь, то именно монастыри и храмы в условиях обретения территориями нового статуса становились не только хранителями книжных и художественных богатств, но и включались в востребованный

исторической ситуацией просветительский дискурс. Так, «духовное» начало, присущее всей литературе Древней Руси, проявляется как магистральный вектор развития русской уральской литературы XVI–XVII вв.

Признавая ценность и точность наблюдений, сделанных Т. А. Ложковой, остановимся более подробно на главе, посвященной агиографическим памятникам русской литературы Урала XVI–XVII вв. (авторы чл.-корр. РАН Е. К. Ромодановская, докт. филол. наук Л. С. Соболева, канд. ист. наук, прот. П. И. Мангилев).

Данная глава освещает лишь небольшую часть духовно-культурного пространства, подробно и основательно воссозданного коллективом авторов и получившего общее название «Русская книжно-рукописная традиция на Урале в XVI–XVII вв.». Вместе с тем именно тексты религиозного характера в наибольшей степени призваны укреплять нравственные основы христианской жизни быстро растущего региона, а потому нам представляется несомненной познавательная и научная значимость подобного исследования. Одновременно вынесение массива агиографических памятников за пределы «тесных» рамок библиотек и книжных собраний позволяет структурировать материал по жанрово-родовому принципу, что, в свою очередь, делает возможным рассмотрение агиографических нарративов разнообразных тематических и жанровых направлений в едином контексте. Так, вычлняя из православной логосферы те памятники, которые стали или могли стать фактом местной литературной жизни, авторы акцентируют свое внимание на двух основных литературных традициях. Это тексты, связанные с почитанием уральских святых: Житие Трифона Вятского (автор докт. филол. наук Л. С. Соболева), Житие Симеона Верхотурского (автор чл.-корр. РАН Е. К. Ромодановская), Житие Космы Верхотурского, «Известие» и вирши об основании Далматовского монастыря, икона-эпитафия «На смерть игуменни Таисии» (автор канд. ист. наук, прот. П. И. Мангилев) — и повести о явленных иконах: «Сказание об иконе Богородицы Тихвинской в Чердынском уезде» и «Сказание об иконе Успения Богородицы в Обвинском Верх-Язвенском монастыре Соликамского уезда» и др. (авторы чл.-корр. РАН Е. К. Ромодановская, канд. ист. наук, прот. П. И. Мангилев).

Уральские агиографические памятники рассматриваются с опорой на уже существующие в древнерусской

литературе канонические предписания. Такой подход позволяет, с одной стороны, вписать уральскую ветвь житийной литературы в рамки всего русского историко-литературного процесса, а с другой — выделить те специфические черты в изображении мира и человека, наличие которых обуславливалось региональным хронотопом. Особо хочется отметить тщательный, скрупулезный анализ текстов житийной литературы, стремление соотнести их с общерусской традицией, что позволяет исследователям подчеркнуть своеобразие поэтики агиографических памятников, обусловленное в первую очередь условиями бытования текстов.

Авторы главы убедительно показывают, как православная семантика (воплощенная в системе местных сакральных локусов и культов святых) формирует идентичность региона. Способствуя сохранению культурной памяти, утверждая миф о божественной предопределенности освоения новых земель, усиливая привязку человека к своему региону, давая ему надежду на защиту в лице местных («своих») святых от различных жизненных напастей, уральская агиография начинает играть ведущую роль в процессе обретения территориального «самосознания». И вместе с тем предпринятое коллективом авторов исследование памятников уральской литературы, выполняющих агиографическую задачу, позволяет углубить наше представление о жанровых процессах в литературе всей Древней Руси.

Таким образом, материал, представленный в 4 главе III части фундаментальной истории литературы Урала, может оказаться полезен не только специалистам узкофилологической направленности, но и более широкому кругу читателей, интересующихся историей родного края. Немаловажную роль может он сыграть и в формировании региональной и национально-государственной идентичности у современного школьника, что является приоритетной задачей цикла гуманитарных дисциплин, напрямую связанной с воспитанием патриотизма.

## ЛИТЕРАТУРА

История литературы Урала. Конец XIV–XVIII в. / глав. ред. В. В. Блажес, Е. К. Созина. — М.: Языки славянских культур, 2012. — 608 с.

### ДАнные об авторе

Шер Елена Юрьевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Уральского государственного педагогического университета.

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

Эл. почта: e.yu.sher@yandex.ru

### ABOUT THE AUTHOR

Sher Elena Yurievna is a Candidate of Philology, Assistant Professor of Russian and Foreign Literature Department of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

УДК 811.161.1-3 (Сологуб В. А.) ББК Ш33(2Рос=Рус)6-8,44

## Новая книга об одной забытой странице русской романистики

Ермоленко С. И., Валек Н. А. В. А. Соллогуб «Через край»: забытая страница русской романистики. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. — 253 с.

Ю. М. Проскурина  
Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** В рецензии рассматривается вышедшая в 2013 году научная монография С. И. Ермоленко и Н. А. Валека, посвященная забытому ныне роману В. А. Соллогуба «Через край». Отмечается место и значение романа, подготовленного всем предшествующим творчеством писателя, в русском литературном процессе 70–80-х годов XIX века.

**Ключевые слова:** В. А. Соллогуб, «Через край», забытый роман, русский литературный процесс 1870–1880-х годов.

YU. M. PROSKURINA. *New book about one forgotten page in russian romanistik*

**Abstract.** The review examines released in 2013 scientific monograph of S. I. Yermolenko and N. A. Valek dedicated forgotten now the novel V. A. Sollogub “Over the edge”. Marks the place and importance of the novel, prepared all the previous works of the writer, in Russian literary process 70–80<sup>th</sup> of the XIX century.

**Keywords:** V. A. Sollogub, “Over the edge”, forgotten novel, Russian literary process 1870–1880<sup>th</sup>.

В недавно изданной монографии С. И. Ермоленко и Н. А. Валека центральное место занимает, что подчеркнуто её названием, анализ единственного романа В. А. Соллогуба «Через край», опубликованного в 1885 году, то есть спустя три года после смерти его автора. В. А. Соллогуб больше известен широкой читательской публике своими светскими повестями 30–40-х годов, особенно повестью «Тарантас» (1845), названной В. Г. Белинским книгой «умной», «даровитой», «дельной» [Белинский 1955: 117]. Впоследствии Н. А. Добролюбов писал о «силе таланта» Соллогуба, начало литературной деятельности которого вызвало «живейший восторг тогдашней публики» [Добролюбов 1961: 520]. И хотя, по мнению критика, писатель со временем потерял свою «привлекательность» и популярность, его «не должна забыть будущая история нашей литературы» [там же: 543]. И она не забыла его: о Соллогубе писали и пишут многие исследователи, в том числе В. Э. Вацура, В. А. Грехнёв, А. С. Немзер и авторы интересующей нас монографии. Некоторые пишущие о Соллогубе демонстративно отрицают художественную ценность, эстетическую значимость последнего периода в его литературной деятельности. Так, А. С. Немзер утверждает: «Исследователь позднего Соллогуба окажется скорее историком общественной психологии и идеологии, чем историком литературы» [Немзер 1983: 186].

Но авторы новой книги о романе «позднего Соллогуба» освещают в ней целый ряд эстетических проблем, связанных с историческими модификациями литературного процесса.

Из трёх глав монографии об одной забытой странице русской романистики самая интересная, особенно в плане освещения историко-теоретических проблем, последняя глава, посвящённая непосредственно анализу романа Соллогуба и причин равнодушия к нему со стороны литературной критики 80-х годов. Её молчание о романе Соллогуба было вызвано, прежде всего, известной утратой в прозе тех лет приоритетного положения романного жанра, а также усталостью публики от образа

лишнего человека, «безвольного» и «бесполезного», по определению самого Соллогуба. Собственно, литература стала терять интерес к нему ещё раньше: так, в 50-е годы она показала преимущество перед ним «человека крепкого характером... который в состоянии вынести на своих плечах самые затруднительные обстоятельства» (Отечественные записки. 1856. №4. Отд. 2. С. 85).

В связи с этим убедительно сказано в монографии, что «в период падающей популярности романного жанра» роман Соллогуба «показался... критике неактуальным, не соответствующим духу времени», поэтому она, очевидно, и не писала о нём (141). И ещё одна из причин отсутствия внимания критики тех лет к роману Соллогуба: после успеха в 70-е годы романов Л. Н. Толстого («Анна Каренина»), Ф. М. Достоевского («Бесы») в русской литературе следующих 80-х годов (времени издания романа Соллогуба) усиливается тяга к фактографическому, натуралистическому изображению жизни так называемого «среднего человека». По словам В. И. Кулешова, «судьбы... дворян... в 80-е годы сходят на нет» [Кулешов 1983: 162]. Это ещё раз подтверждает известную «невписанность» романа Соллогуба в период его издания.

Но вместе с тем писатель сохраняет приверженность русской словесности к историзму, социально-психологическому анализу, к символу. Через весь роман Соллогуба проходит мысль «о необходимости тесной связи отцов и детей», особенно в эпоху чрезвычайной «безурядицы».

В монографии справедливо сказано, что роман Соллогуба из жизни одной аристократической семьи Ардаровых перерастает в символическую летопись

русского общества, русского мира, русского «края». Как отмечается в монографии, смысл названия романа Соллогуба многозначен: это и сама родина («край»), это её крайнее напряжённое состояние на рубеже 70–80-х годов, это и «черезкрайность» как особенность русского характера («неумение управлять собственными страстями»). По справедливому мнению авторов монографии о Соллогубе, социально-психологический роман писателя с его этико-философским содержанием, не замеченный критикой 80-х годов, отражает жанрово-стилевую динамику русской прозы XIX века, реализуемую не только великими, но и обыкновенными талантами.

Монография С. И. Ермоленко и Н. А. Валек — серьёзное историко-теоретическое исследование, обогащающее наши представления о литературном процессе 70–80-х годов XIX столетия и о творческом пути писателя, начавшего свою литературную деятельность с жанра светской повести и завершившего её созданием социально-психологического романа.

## ЛИТЕРАТУРА

*Белинский В. Г.* Тарантас. Путевые впечатления. Сочинения графа В. А. Соллогуба // Белинский В. Г. Полн. собр. соч.: в 13 т. М.: Изд-во АН СССР, 1955. Т. 9.

*Добролюбов Н. А.* Сочинения графа В. А. Соллогуба // Добролюбов Н. А. Собр. соч.: в 9 т. М.; Л., 1961. Т. 1.

*Кулешов В. И.* История русской литературы XIX в. в 70–80-е годы. М.: Высшая школа, 1983.

*Немзер А. С.* Литературная позиция В. А. Соллогуба (1830–1840-е годы): дис. ... канд. филол. наук / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М., 1983.

## ДАнные об авторе

Проскурина Юлия Михайловна — доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы Уральского государственного педагогического университета.

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

Эл. почта: ermolenko-1@mail.ru

## ABOUT THE AUTHOR

Proskurina Yulia Mikhailovna is a Doctor of Philology, Professor of Russian and Foreign Literature Department of the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

## «ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС»

Основное направление журнала — сближение академической науки с непосредственной практикой школьного образования и формирование единой системы гуманитарного образования в средней школе.

Специфика журнала определяется постоянными рубриками:

### *1. Проекты. Программы. Гипотезы.*

Рубрика, формирующая стратегическое лицо журнала. Здесь публикуются программы филологического образования школьников по дисциплинам гуманитарного цикла; образовательные проекты, связанные с вузовским преподаванием русского языка, литературы и междисциплинарных предметов - психолингвистики, этно- и социолингвистики, лингвокультурологии; гипотетические концепции, отражающие новый взгляд на те или иные феномены историко-литературного процесса,

### *2. Психолингвистика в образовании*

Новое направление филологического образования, учитывающее особенности отражения языка в сознании его носителей, исследующее психологические механизмы эффективного обучения языку. Анализируются факторы, стимулирующие проявление речевой активности школьника. Особое внимание уделяется при этом экспериментальным методам диагностики языковой способности и тренингам вербальной креативности.

### *3. Педагогические технологии*

В данной рубрике печатаются материалы, посвященные магистральным проблемам школьного филологического образования; инновационные технологии в разных аспектах филологического образования.

### *4. Феномен современной литературы*

Уникальность современной литературы — в параллельном развитии сразу нескольких традиций, что делает возможным публиковать анализы произведений, принадлежащих к разным парадигмам художественности (постмодернизму, постреализму, новому реализму и т. д.).

### *5. Готовимся к уроку / Идет урок*

Составляют тактическое ядро журнала. Публикуются как оригинальные конспекты уроков, так и материалы к ним, предлагается новое прочтение текстов школьной программы. Среди авторов — не только и не столько ученые-методисты, сколько учителя-практики.

### *6. Медленное чтение*

Статьи, составляющие эту рубрику, дают детальный анализ художественного текста, входящего в школьную программу или могущего быть рекомендованным для изучения в школе.

### *7. Перечитываем классику / Перечитываем зарубежную классику*

Включают статьи, предлагающие новое, порой неожиданное, прочтение классики — как русской, так и зарубежной.

### *8. Обзоры и рецензии*

В данной рубрике представлены обзоры наиболее значительных научных конференций, литературных журналов; рецензии на монографии, учебники, пособия по филологическим дисциплинам.

Основная специальность: 10.00.00 — Филологические науки

Издательство: ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, кафедра современной русской литературы (к. 279)

телефон: (343) 235-76-66; (343) 235-76-41

E-mail: filclass@yandex.ru

Сайт кафедры: <http://lit.kkos.ru>

**Главный редактор: Н. И. Коновалова**

**Заместитель главного редактора: Н. П. Хрящева**

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-53411 от 29.03.2013.

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standart Serial Numbering — ISSN) с присвоением международного стандартного номера ISSN 2071-2405.

Включен в каталог Роспечать. Индекс 84587

Материалы журнала регулярно размещаются на платформе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ). [http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=32349](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32349)

### **Правила направления, рецензирования и опубликования**

Редакция журнала «Филологический класс» приглашает всех специалистов по проблемам русской и зарубежной, классической и современной литератур, а также методике преподавания литературы.

Редакция принимает к публикации статьи, соответствующие тематике журнала. Вне очереди могут быть опубликованы материалы для рубрик «Педагогические технологии», «Идет урок», «Обзоры и рецензии».

Рукописи принимаются на русском языке. Статьи публикуются на русском языке.

Статьи включаются в план печати очередного номера только при соблюдении следующих условий:

- 1) материалы полностью соответствуют требованиям к оформлению материалов;
- 2) комплект материалов содержит все необходимые документы:
  - текст статьи;
  - сведения об авторе(ах) — полное имя, отчество, фамилия, место работы, должность, организация, адрес для публикации в журнале, адрес для рассылки журнала;
  - отзыв доктора наук (имя рекомендателя будет опубликовано в журнале);
  - справка из аспирантуры (если автор аспирант).

В журнале «Филологический класс» ограничивается возможное количество статей одного автора в одном выпуске журнала: публикуется только одна статья, выполненная индивидуально, и не более двух статей, выполненных в соавторстве.

Все полученные редакцией статьи обязательно проходят проверку в системе «Антиплагиат». Минимальный порог оригинальности принимаемого к рецензированию текста — 70%. В случае несоответствия автору отсылается результат проверки для приведения текста в соответствие с настоящим требованием.

Далее материалы передаются на рецензирование.

В результате рецензирования принимается четыре варианта решения:

- 1) статья может быть опубликована без изменений;
- 2) статья нуждается в доработке;
- 3) статья нуждается в полной переработке;
- 4) статью следует отклонить.

Если статья нуждается в доработке, автору предоставляется 7-дневный срок для устранения замечаний. Если статья нуждается в полной переработке, автору рекомендуется подготовить статью в очередной номер.

После согласования результатов рецензирования с автором материалы выносятся на обсуждение редакционной коллегии, которая принимает окончательное решение об их включении в очередной выпуск журнала.

После принятия материалов к печати решается вопрос об оплате публикации. Для аспирантов любой формы обучения публикация бесплатная — для подтверждения своего статуса автор должен выслать скан справки из аспирантуры. Для остальных категорий авторов стоимость публикации статьи составляет 7000 рублей (за одну статью независимо от объема и количества авторов). Оплата производится в соответствии с договором, который высылается автору после принятия его статьи к печати. Договор может быть заключен как с автором статьи (физическим лицом), так и с учреждением (юридическим лицом).

Далее текст статьи поступает к техническому редактору для вычитки и верстки. На этапе окончательной вычитки технический редактор может запросить у автора дополнительную информацию уточняющего характера.

В течение месяца после подписания номера в печать каждому автору бесплатно высылается pdf-версия журнала на электронную почту. Ознакомиться с pdf-версией журнала можно на официальном сайте — <http://journals.usru.ru>.

Отправить статью в редакцию журнала можно также через форму на сайте: <http://lit.kkos.ru/filclass/getstat>.

### **Требования к оформлению статей в журнал**

Поля страницы, размер шрифта, интервалы любые. Нумерация страниц не требуется. Автоматические переносы выключены.

Сноски в статье постраничные. Ссылки на литературу в тексте статьи и в сносках оформляются по образцу: [Фамилия год: страница].

#### *Пример*

Необычность ситуации, садовые аллеи, о которых писал Д. С. Лихачев, что их сумеречность — основная черта русского сада, из которой «рождаются и жизнь, и животность, и Бог» [Лихачев 1998: 419–421].

Список литературы оформляется в конце статьи без нумерации в алфавитном порядке по ГОСТ 7.0.5-2008 (<http://protect.gost.ru>). Заголовок у списка: «Литература».

В оформлении статьи не рекомендуется использовать выделение прописными буквами и подчеркиванием.

Отправить статью в журнал можно по электронной почте: [filclass@yandex.ru](mailto:filclass@yandex.ru) или через форму отправки на сайте: <http://lit.kkos.ru/filclass/getstat>.

## «PHILOLOGICAL CLASS»

The journal Class in Philology is committed to exploring the issues of bringing together academic science with the real practice of school education and the formation of a uniform system of secondary education.

The topics of the Journal are defined by the standing sections:

### *1. Projects. Topics. Hypotheses*

This section formulates the strategy of the journal. It publishes the programs of secondary school philological education in humanities; educational projects, connected with higher school teaching of the Russian language, literature and interrelated subjects – psycholinguistics, ethno linguistics, sociolinguistics and linguistic culturology; hypotheses reflecting new approaches to certain phenomena in the history of literature.

### *2. Psycholinguistics in Education*

The section covers the new trend in philological education that takes into account the specific features of reflection of language in the mind of the speakers and the psychological mechanisms of effective language teaching. It analyzes the factors stimulating speaking activity of a schoolchild. Special attention is paid to experimental methods of speech ability diagnostics and verbal creativity training.

### *3. Pedagogical Technologies*

The section publishes materials dedicated to mainstream problems of secondary school philological education and to innovational technologies in different branches of philological education.

### *4. Phenomenon of Contemporary Literature*

The unique property of contemporary literature lies in the possibility of parallel development of several traditions, which makes it possible to publish analyses belonging to different literary paradigms (postmodernism, postrealism, neorealism, etc.).

### *5. Getting Ready for a Lesson / The Lesson Is in Progress*

This section formulates the tactics of the journal. It publishes both original lesson plans and supporting materials and suggests new interpretations of the school program literary texts. Authors include not only scholarly methodologists but also practical teachers.

### *6. Slow Reading*

The articles of this section present a detailed analysis of literary texts included in the school program or recommended for such inclusion.

### *7. Rereading Classics / Rereading Foreign Classics*

The section publishes articles suggesting new, sometimes unexpected interpretation of the works of both Russian and foreign classics.

### *8. Reviews*

The section carries reviews of the most significant scientific conferences and literary journals, reviews of monographs, textbooks and supporting materials in philological subjects.

Major Specialty: 10.00.00 – Philology

Publishing Institution: Ural State Pedagogical University

Postal Address: 620117, Ekaterinburg, Cosmonauts Ave, 26, Department of Modern Russian Literature (Room 219), Russia,

telephones: (343) 235-76-66; (343) 235-76-41

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

Web page: <http://lit.kkos.ru>

**Editor-in-Chief: Nadezhda Ilinichna Konovalova**

**Deputy Editor-in-Chief: Nina Petrovna Khriasheva**

Registered by The Federal Service  
for Supervision of Communications,  
Information Technology and Mass  
Media and Cultural Heritage Protection.  
Registration certificate ПИ № ФС 77-  
53411 of 29.03.2013.

Registered by the ISSN Center and  
provided the International Standard  
Serial Number ISSN 2071-2405.

Included in the Rospechat  
Catalogue, Index 84587  
(for subscription).

The materials published in the journal are regularly uploaded at the platform of the Russian Science Citation Index (РИНЦ). [http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=32349](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32349)

### **Submission process**

The editorial board of the journal "Class in Philology" invites specialists to contribute articles in the field of the Russian language and literature (Russian and foreign, classical and modern), linguistic culturology, psycholinguistics, ethno linguistics, sociolinguistics and methods of teaching Russian and literature.

The editorial board accepts articles in the fields covered by the journal. Materials for the sections "Pedagogical Technologies", "The Lesson Is in Progress" and "Reviews" may be published out of turn.

Manuscripts are accepted in Russian. The articles are published in Russian.

The articles are included in the current issue for publication only on condition of the following:

- 1) the materials fully conform to the formatting requirements;
- 2) the materials include all the necessary documents, namely:
  - text of the article;
  - information about the author(s) – full family name, first name and patronymic, affiliation to organization, postal address for publication in the journal, postal address for shipping the journal.
  - positive review of a PhD;
  - certificate from the Post-graduate Department (if the author is a post-graduate student).

One article of a single author may be published in each issue of the journal. Two articles may be accepted in the case of co-authorship.

All submitted articles are tested by the "Antiplagiat" system. The threshold of originality should not be less than 70%. If the article doesn't meet this requirement the notification is sent to the author for the text to be adjusted to this demand.

Then the materials are forwarded for a review.

There may be four review outcomes:

- 1) the article is recommended for publication "as is";
- 2) the article is accepted pending revisions;
- 3) the article is accepted after complete revision;
- 4) the article is rejected.

If the article is accepted pending revisions the author is given 7 days for adjusting the issues that need improvement. If the article is accepted after complete revision it is scheduled for publication in the next issue of the journal.

After the discussion of the results of the review with the author the materials are put to the consideration of the editorial board which takes the final decision about the publication of the manuscript in the current issue of the journal.

Publication for post-graduate students of all forms of education is free of charge. All other authors are to pay 7000 rubles for a single publication regardless of number of pages and co-authors. Payment shall be made in accordance with the agreement which is sent to the author after his or her article has been accepted for publication. The agreement may be concluded both with the author (individual) and the institution (legal entity).

Then the manuscript is forwarded to the technical editor for proof-reading and formatting. On this stage the technical editor may ask the author to provide additional information specifying some points.

A month after the issue has been passed for printing each author is e-mailed a PDF version of the journal free of charge.

The PDF version of the journal is to be found on its official site — <http://journals.uspu.ru>.

Articles may be sent to the editorial board electronically through a special form on the website: <http://lit.kkos.ru/filclass/getstat>.

### **Article formatting requirements**

Any value of margins, font size and line spacing can be used. Pages should not be numbered.

Footnotes should be given at the bottom of the page. References to the literature in the body of the text and footnotes are given in square brackets according to the model: [Name, year: page].

#### *Sample*

Необычность ситуации, садовые аллеи, о которых писал Д. С. Лихачев, что их сумеречность — основная черта русского сада, из которой «рождаются и жизнь, и животность, и Бог» [Лихачев 1998: 419–421] ...

The literature is listed alphabetically at the end of the manuscript and is formatted according to ГОСТ 7.0.5.-2008 (<http://protect.gost.ru>). Headline for the list is: «Литература».

Capitalizing whole words in the text and underlining should be avoided.

Articles may be sent to the editorial board to the following e-mail address [filclass@yandex.ru](mailto:filclass@yandex.ru) or through a special form on the website: <http://lit.kkos.ru/filclass/getstat>.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ  
**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ КЛАСС**

2014. № 2 (36)

Подписано в печать 29.06.2014. Формат 60×84/8.

Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.

Усл. печ. л. – 17,25. Тираж 500 экз. Заказ 4408.

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета

620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

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