

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Межвузовский сборник научных трудов

ВЫПУСК 15

Саратов
2023

УДК [821.161.1.09+811.161.1+37.2](0.82)
ББК 83.3(2)я43+81.2Руся43+74.268.0я43
П78

Проблемы филологического образования : межвузовский
П78 сборник научных трудов / редакционная коллегия:
Л. И. Черемисинова (главный редактор), И. А. Тарасова
(заместитель главного редактора), Е. В. Степанова
(ответственный секретарь) [и др.]. – Саратов : Саратовский
университет [издание], 2023. – Вып. 15. – 184 с. : ил.
ISSN 2409-2061 (print). – Текст : непосредственный.

Настоящий сборник научных трудов, выпускаемый кафедрой начального языкового и литературного образования Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, включает материалы Всероссийской научной конференции «Проблемы филологического образования» (Саратов, 20 апреля 2023 г.), проводившейся в рамках международного форума «Гуманизация образовательного пространства».

В сборнике рассматриваются вопросы начального литературного и языкового образования, пути совершенствования преподавания словесности в школе и вузе, актуальные вопросы филологической науки.

Для преподавателей и студентов вузов, колледжей, аспирантов, магистрантов и учителей.

Редакционная коллегия :

Л. И. Черемисинова (главный редактор),
И. А. Тарасова (заместитель главного редактора),
Е. В. Степанова (ответственный секретарь),
Ю. О. Бронникова, Е. С. Галушкина, О. Я. Гусакова, А. А. Кожарина,
Е. Г. Мережко, Т. А. Морозова-Дорофеева, Т. Г. Фирсова, Н. А. Шабанова,
Н. А. Широкова, А. Б. Щербаков.

УДК [821.161.1.09+811.161.1+37.2](0.82)
ББК 83.3(2)я43+81.2Руся43+74.268.0я43

Статьи печатаются в авторской редакции

*Все статьи сборника публикуются на условиях лицензии
Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)*

ISSN2409-2061 (print)

© Авторы статей, 2023
© Саратовский университет, 2023

ВОПРОСЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147.88

БИОГРАФИИ ЛИНГВИСТОВ КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Елена Юрьевна Кученёва
Саратовский университет (Балашовский институт)
ele3991@yandex.ru

В статье дается реферативное описание основных биографических жанров, описываются особенности биографического метода как одного из методов филологии, представлен опыт организации самостоятельной работы студентов-филологов с опорой на биографии учёных-лингвистов.

Ключевые слова: биографический текст, биографический жанр, биографический метод, самостоятельная работа студентов.

BIOGRAPHIES OF LINGUISTS AS MATERIAL FOR ORGANIZING STUDENTS' INDEPENDENT WORK

Elena Yu Kucheneva
Balashov Institute of Saratov State University
ele3991@yandex.ru

The article provides an abstract description of the main biographical genres, describes the features of the biographical method as one of the methods of philology, presents the experience of organizing independent work of philology students based on the biographies of linguists.

Key words: biographical text, biographical genre, biographical method, independent work of students.

Во все времена жизнеописания пользовались популярностью, но XXI век ознаменовался огромным интересом к биографическим текстам во всем мире, возрастающим числом как пишущих, так и читающих жизнеописания.

Роль жизнеописаний в человеческой истории и культуре трудно переоценить, поэтому биография как особый жанр привлекает исследователей широкого профиля.

Биографические тексты являются предметом исследования в различных науках (истории, психологии, антропологии, социологии, социальной психологии, педагогике [Яковлева 2008], литературоведении, лингвистике и др.). Они являются частью и результатом исследовательского процесса, целью которого является изучение субъективных взглядов на определенные явления, которые могут показать перспективы развития в историческом контексте.

Ещё в начале XX в. русский психолог Н. Рыбников писал: «Наряду с психологией изучение огромного числа биографий человеческих личностей разных времен, народов, классов, положений и т. д. окажется чрезвычайно плодотворным для истории. В деле изучения духовной жизни прошлого жизнеописание наиболее типичных представителей той или иной эпохи является чрезвычайно ценным материалом» [Рыбников 2010 : 234].

В наши дни биографика рассматривается уже как специальная историческая дисциплина, в центре исследования которой находится человеческая личность. По мнению О. Б. Вахромеевой, биографика, подобно другим историческим наукам, изучает прошлое человечества. При этом объектом изучения является не результат деятельности людей и общественное сознание, а место личности в истории и всевозможные проявления человеческого существования. Это наука о постижении жизни конкретных людей, причастных ко всем областям человеческой деятельности [Вахромеева 2013].

Проблемам определения теоретико-методологических принципов изучения биографического жанра в литературе, истории изучения его в литературоведении посвящены многочисленные исследовательские работы (см., например, [Демченко 2014]).

К основным современным литературным жанрам жизнеописаний принято относить научную биографию, популярную биографию (опыт серии «Жизнь замечательных людей»), биографическое расследование, биографию-роман, биографический очерк, биографию-версию, биографию-эссе, биографическую справку и др.

Биографический жанр является поистине уникальным, ведь биографические и автобиографические тексты неоднородны не только по своему объему, но по типологическим характеристикам. Биография, с одной стороны, содержит в себе черты чисто информативных текстов, для которых важны объективная сущность фактов и установка на отражение реальной действительности, ведь речь идет о жизнеописании реально существующих (или существовавших), а не вымышленных лиц. С другой стороны, тексты данной жанровой разновидности выполняют не только информативную функцию. Речь идет об авторской модальности и присутствии автора биографии в жизнеописании известного деятеля, ведь личностное отношение автора

к описываемому лицу, целевая установка автора (восхваление или критика), а также личностные ориентации автора – научные, общественные, нравственные, эстетические – находят отражение в тексте биографии.

Особый интерес вызывает лингвистическое исследование биографических текстов, которые Н. Д. Арутюнова называет «летописью жизни, <...> исповедей и покаяний» [Арутюнова 1999 : 4].

Филологическим исследованиям биографических и автобиографических текстов, их лингвистическому анализу посвящены работы Г. О. Винокура, В. В. Виноградова, Н. Д. Арутюновой, М. М. Бахтина, Н. А. Николиной [Николина 2022] и многих других.

Предметом современных лингвистических исследований биографий является описание основных концепций «биографии», место биографических жанров среди других нон-фикшен, принципы работы с биографическими источниками (дневниками, письмами, мемуарами), редактирование текстов биографий (например, материалы мастерской по биографии Creative Writing School) [Мастерские 2023].

Читатели, как правило, обращаются к биографиям для удовлетворения познавательного или профессионального интереса к деятельности известной личности. В биографических текстах категория адресованности находит свое выражение в отношениях «автор – читатель», строящихся по принципу прямого диалога. В сети Интернет наиболее популярными формами представления фактологической информации о человеке является биографическая справка и хронологическая биография. Обязательной составляющей языкового оформления текстов в компьютерной сети является гипертекст. Любая биографическая справка является частью гипертекста и имеет мультилинейную структуру. Именно это отличает электронные варианты анкетных биографических справок от печатных текстов.

Биографическая справка представляет собой первичный литературный текст малого объёма, содержащий фактологические данные об известной личности, распределенные по пяти основным временным позициям: рождение – образование – семейное положение – профессионально-творческая деятельность – смерть.

Классификация современных филологических методов исследования достаточно условна, так как границы между различными методами изучения объектов филологии подвижны, но к частным методам филологического исследования наряду с нарративным, безусловно принято относить биографический метод [Методы исследований]. «Биографический метод предполагает изучение жизни человека на основе знакомства с мемуарами о нем, анализ автобиографии, исследования дневников, записных книжек, эпистолярного наследия, различных архивных материалов, авторских

предисловий и послесловий, речей и интервью, поэтических деклараций, биографических статей и эссе...» [Жеребило 2010].

Задания для самостоятельной работы студентов с опорой на биографические тексты об учёных-лингвистах условно могут быть разделены на три блока: теоретический, практико-ориентированный, проектно-конструктивный. Задания теоретической направленности обращены прежде всего к активизации комплекса познавательных умений студентов: поисково-библиографические умения, умения сопоставлять, дифференцировать, анализировать материал. При формировании заданий практико-ориентированного блока важно продемонстрировать студентам актуальность проблематики заданий для дальнейшего профессионального роста. Проектно-конструктивный блок заданий для самостоятельной работы студентов позволяет успешно развивать как их конструктивные профессионально-педагогические умения, так и их креативные способности.

Следует учесть, что все виды подобной самостоятельной работы студентов следует проводить под контролем преподавателя.

При обучении русскому языку студентов-иностранцев биографический метод играет одну из важных и даже ведущих ролей. Так, например, один из видов самостоятельной работы в курсе «Культура устной и письменной речи педагога», который изучается студентами 3 курса по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование», — подготовка устного публичного выступления. Для студентов-иностранцев предлагаются такие темы, как «Моя семья, родственники», «Я хочу рассказать о себе...», «Мои увлечения», «Мои учителя», «Мой родной город» и т. п. Обращение к биографическому методу в данном случае позволяет сделать учебный процесс более активным и эффективным.

Если в лингводидактике биографический метод применяется достаточно часто, выработались определенные приемы и традиции в использовании этого метода, то в курсе историко-лингвистических дисциплин эта методика приобретает определенную специфику.

Приведём примеры заданий для организации самостоятельной работы студентов по лингвистическим дисциплинам с использованием биографий известных языковедов.

Практика преподавания показывает, что студенты не владеют достаточной информацией об учёных-лингвистах, чьи имена связаны с Саратовским краем. Считаем необходимым включение вопросов истории региональной лингвистики в программу организации самостоятельной работы студентов как филологических, так и нефилологических профилей подготовки. Изучение лингвистического

наследия родного края является очень важной составляющей духовно-нравственного воспитания.

При изучении диалектологических особенностей родного края в курсе «Социоллингвистика» студентам филологического факультета предлагается предварительная самостоятельная работа на основе технологий развития критического мышления (инсерт, реферирование, аннотирование) с текстом биографии проф. Л. И. Баранниковой, размещенным на сайте СГУ [Гольдин 2003 : 39].

Самостоятельная работа студентов при изучении курса морфологии современного русского языка и исторической грамматики русского языка предполагает практико-ориентированные задания, способствующие формированию профессиональной педагогической позиции: написание биографических эссе лингвистов, чья жизнь и научная деятельность были связаны с Саратовским краем (М. Фасмер, А. А. Шахматов, О. Б. Сиротинина, Е. М. Галкина-Федорук, В. А. Артисевичи и др.); просмотр и изучение биографических кинофильмов и видеофильмов (например, видеоролик об О. Б. Сиротининой, <https://youtu.be/ZN7eCSMqqqM>).

К методу биографического исследования традиционно относят такие приёмы, как «приём досье» и «приём статистической обработки». Первый из указанных приёмов предполагает сбор «исследовательского материала» (материалы прессы, выписки из воспоминаний, архивов, свидетельства очевидцев и т. п.) об учёном-лингвисте по заранее подготовленным вопросам. «Приём статистической обработки» позволяет выявить структуру личности учёного-лингвиста, его духовно-нравственные качества, жизненные ориентиры на основе дневников и автобиографических записей.

Используя информационно-ресурсный потенциал Интернета, студенты составляют также аннотированный биографический каталог по историко-лингвистическим дисциплинам, фрагменты хрестоматии по истории русского языка с использованием биографических справок о А. М. Селищеве, Г. А. Хабургаеве, А. А. Шахматове, Ф. П. Филине, Л. В. Щербе, В. В. Виноградове, Г. О. Винокуре и др.

Изучение жизнеописаний учёных-лингвистов невозможно без обращения к наглядным методам (метод иллюстраций и метод демонстраций).

Особую важность при организации подобной самостоятельной работы студентов приобретают задания проективного плана, которые предполагают, например, оформление и презентацию биографического постера учёного-лингвиста, составление текста биографической справки, оформление и размещение биографических материалов для тематической электронной стенгазеты с

использованием сервиса Padlet [Женщины в лингвистике : электронный ресурс].

К наглядным методам обучения следует отнести достаточно популярную сейчас технологию скетчноутинга (визуальных заметок). Это особая графическая система записи информации на основе работы со скетчами (тезисами) какого-либо выступления (лекции). Так, например, студенты в рамках самостоятельной работы смотрят видеолекции по морфологии старославянского языка на YouTube (темы «Аорист», «Имперфект» др.) и составляют к ним визуальные заметки.

Использование видеоматериалов при изучении лингвистического наследия помогает очень сжато, в концентрированном виде давать большое количество профессионально подготовленной для восприятия информации.

В курсе истории русского литературного языка самостоятельная работа студентов-филологов предполагает подготовку к учебной дискуссии на тему «Малоизвестные страницы из жизни учёных-лингвистов». Именно эта форма организации студенческого общения позволяет применить на практике технологию учебного диалога, которая является одной из самых востребованных технологий личностно-ориентированного обучения на современном этапе развития образования.

Одной из форм самостоятельной работы на старших курсах может быть подготовка сценария тематического мероприятия, посвященного выдающемуся лингвисту (например, в жанре «вечер-портрет»). Целью такого проекта является многоаспектное изображение жизни известного языковеда (хороший специалист, талантливый человек, патриот и т. п.)

Контроль результатов самостоятельной работы студентов с опорой на биографии учёных-лингвистов эффективнее проводить на семинарских занятиях или коллоквиумах по соответствующим курсам.

Список литературы

Яковлева С. В. Биография как предмет педагогической теории и практики // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 11. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/biografiya-kak-predmet-pedagogicheskoy-teorii-p-praktiki> (дата обращения: 03.02.2022).

Рыбников Н. А. Биографический метод в психологии // Развитие личности. 2010. № 2. С. 230–243.

Вахромеева О. Б. Биографика. Методика написания биографий : учебник. СПб.: ЛЕМА, 2013. 180 с.

Демченко А. А. Научная биография писателя как тип литературоведческого исследования (Статья первая) // Изв. Саратов. ун-та. Новая сер. Сер.: Филология. Журналистика. 2014. Т. 14. Вып. 5. С. 52–61.

Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека [Электронный ресурс]. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=474291> (дата обращения: 10.03.2023).

Николина Н. А. Поэтика русской автобиографической прозы : учебное пособие [Электронный ресурс]. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=94997> (дата обращения: 10.03.2023).

Мастерские творческого письма Creative Writing School [Электронный ресурс]. URL: <https://litschool.pro/> (дата обращения: 11.03.2023).

Методы исследований в филологии [Электронный ресурс]. // Myfilology.ru – информационный филологический ресурс : [сайт]. URL: <https://myfilology.ru//154/metody-issledovaniy-v-filologii/> (дата обращения: 11.03.2023).

Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов : Изд. 5-е, испр-е и дополн. Назрань: Изд-во «Пилигрим», 2010. [Электронный ресурс]. URL: <https://rus-lingvistics-dict.slovaronline.com/458> (дата обращения: 11.03.2023).

Гольдин В. Е., Крючкова О. Ю. Лидия Ивановна Баранникова — основатель саратовской лингвистической школы // Изв. Саратов. ун-та. Новая сер. Сер.: Филология. Журналистика. 2003. Т. 3. Вып. 2. С. 39–41.

Женщины в лингвистике [Электронный ресурс]. URL: <https://padlet.com/kobyashovanna122/padlet-v14x72t3uc2jtgcj> (дата обращения: 17.03.2023).

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Наталия Александровна Шабанова
Саратовский государственный университет
nsh2004@bk.ru

В статье поднимается вопрос о роли дисциплины «Педагогическая риторика» в процессе профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей. Автор статьи рассматривает педагогическую риторика как необходимый этап в формировании коммуникативной компетентности будущих педагогов и рассуждает о наиболее продуктивном и наиболее актуальном для сегодняшнего дня тематическом наполнении данного курса.

Ключевые слова: педагогическая риторика, коммуникативная компетентность, коммуникативная компетенция, риторическая компетенция.

THE ROLE OF PEDAGOGICAL RHETORIC IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PEDAGOGICAL SPECIALITIES STUDENTS

Natalia A. Shabanova
Saratov State University
nsh2004@bk.ru

The article raises the question of the role of the discipline "Pedagogical rhetoric" in the process of professional training of students of pedagogical specialties. The author of the article considers pedagogical rhetoric as a necessary stage in the formation of the communicative competence of future teachers and discusses the most productive and most relevant thematic content of this course.

Key words: pedagogical rhetoric, communicative competence, communicative competence, rhetorical competence.

Мысль о важности включения в образовательный процесс будущего педагога такого курса, как «Педагогическая риторика», проводится в трудах многих современных исследователей. При этом в качестве основной цели этой учебной дисциплины нередко указывается формирование у учащихся «риторической компетенции» [Горобец 2008, Далецкий 2013, Симакова 2007 и др.].

Термин «риторическая компетенция» еще не устоялся в современной науке и понимается исследователями по-разному.

В трактовке данного понятия они исходят из узкого или широкого понимания риторики – как науки об эффективном построении и преподнесении публичной речи и как науки, изучающей «общие закономерности речевого поведения, действующие в различных ситуациях общения, сферах деятельности, и практические возможности использования их для того, чтобы сделать речь эффективной» [Михальская 1996 : 35]. В соответствии с этим риторическая компетенция выступает в педагогических исследованиях то как «способность осознанно создавать, произносить и рефлексировать авторско-адресный текст речевого/риторического жанра в соответствии с целью и ситуацией публичной речи» [Горобец 2008 : 215], то как «совокупность знаний об общении как общечеловеческом феномене, специфике его реализации в сфере повышенной речевой активности конкретной профессиональной или социальной группы и риторических умений, то есть способах действий, которые субъект может применять в стандартных и нестандартных речевых ситуациях» [Симакова 2007]. Нам ближе второе определение, в соответствии с которым риторическая компетенция по сути выступает как часть коммуникативной компетенции, способности личности к «продуктивному общению», к «установлению отношений сотрудничества» с другими коммуникантами [Трофимова 2012 : 17].

В соответствии с приведенным выше определением А. К. Михальской риторика (и, в частности, педагогическая риторика) оказывается тесно связанной с культурой общения и может быть рассмотрена при изучении коммуникативного аспекта культуры речи в соответствующем учебном курсе. Однако, как показывает практика, курс «Культура речи» преимущественно сосредоточен на рассмотрении норм литературного языка, его функционально-стилевого разнообразия и этического аспекта общения. При этом все обозначенные вопросы рассматриваются не в сугубо профессиональном, а в общекультурном плане, что (с учетом ограниченного количества выделенных на курс часов) вполне целесообразно. В результате важные составляющие коммуникативной компетентности будущего педагога, такие как «знания о закономерностях, методах, средствах и формах организации эффективной коммуникации в профессиональной сфере; умения устанавливать контакт с учениками (воспитанниками), их родителями, коллегами и руководством, профессионально пользоваться речью в различных ситуациях педагогического общения, вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействия с субъектами образовательного процесса для достижения определенных целей и владение ораторским искусством» [Чепуренко, Юздова 2018 : 146] остаются практически не затронутыми. Поэтому введение курса «Педагогической риторики» в программу обучения будущего педагога

для полноценного формирования у него профессиональной компетентности не просто целесообразно, а необходимо. «Недостатки (или отсутствие) риторического образования учителя, — справедливо указывает в своей работе Е. Л. Ерохина, — в явной или имплицитной форме проявляются в его профессиональной деятельности» [Ерохина 2021 : 31]. Молодые преподаватели, выпускники направления «Педагогическое образование», попадая в профессиональную среду, зачастую теряются при обсуждении важных вопросов со своими коллегами и с родителями учащихся, не знают, как выгодно представить прекрасно разработанный на бумаге урок, как вести себя с детьми во время опроса и т. д. При этом трудно не согласиться с Ч. Б. Далецким, что «совершенствование речевой компетентности представляет собой процесс, развивающийся во времени. Чтобы стать профессионалом, способным обеспечить передачу накопленного опыта посредством речи, необходим ежедневный труд, постоянная привычка к самостоятельному анализу событий и фактов, поиску путей и способов общения с учениками» [Далецкий 2013 : 61]. Все это так, но уже в период обучения в педагогическом вузе студент может приобрести важные для себя представления о тех коммуникативных задачах, которые ему придется решать в профессиональной деятельности.

Важность риторического образования для будущих учителей осознается во многих российских вузах, где в процесс обучения включен курс педагогической риторики. Нами был проведен анализ рабочих программ по данной учебной дисциплине, реализуемых на различных педагогических профилях разных высших учебных заведений России. Обнаружено, что тематический план трех из двенадцати проанализированных программ практически полностью совпадает с тематическим планом курса «Культура речи» («Общение и коммуникация. Роль общения в социальной практике»; «Коммуникативные качества речи», «Коммуникативная ситуация, ее составляющие», «Речевая деятельность. Виды речевой деятельности», «Невербальные средства общения», «Речевой этикет и культура общения») и отличается от него двумя-тремя темами, непосредственно связанными с риторикой («Педагогическая риторика как учебный предмет. Цели и задачи педагогической риторики», «Ораторское мастерство педагога»), на основе чего можно предположить, что курс «Педагогической риторики» на этих профилях обучения не носит специализированного характера, а подменяет собой курс по культуре речи. Еще в три программы культура речи входит отдельным блоком, основное же учебное время отведено под изучение истории риторики, риторического канона, основ оратории, теории и практики риторической аргументации, — то есть основных разделов общей риторики, а не педагогической. Маловероятно, что у преподавателей,

работающих по таким программам, остается достаточно времени для рассмотрения вопросов, действительно важных для будущей практической деятельности обучающихся.

Очень продуктивной в плане формирования профессиональной коммуникативной компетенции педагога видится нам программа по педагогической риторике Алтайского государственного университета, разработанная для профиля «Прикладная филология» [Чувакин, Игнатовская 2015]. Уделяя должное внимание вопросам, связанным с историей и основными разделами общей риторики, авторы-составители данной программы большую часть учебного времени отводят под рассмотрение разных видов речевой деятельности в профессиональной деятельности педагога (слушания, чтения, говорения и письма). Обучение студентов сосредоточивается на их подготовке к правильному коммуникативному поведению в стандартных учебно-речевых ситуациях: опроса, проверки задания, беседы, оценки ответов (ситуации слушания); проверки и оценки письменных текстов учащихся, подготовки к объяснению нового материала (ситуации чтения), педагогического диалога, оценочных высказываний, обобщения, подведения итогов, общения с коллегами и родителями (ситуации говорения). Думается, что при таком подходе речь идет о формировании не риторической (в узком смысле), а именно о профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции, предполагающей развитие у будущих учителей не только специальных знаний, но и умений. Подобная концепция курса педагогической риторики кажется непривычной, но именно такой подход видится нам наиболее плодотворным для полноценной коммуникативной подготовки будущего педагога.

Схожих с коллегами из Алтайского государственного университета взглядов придерживаются и авторы проанализированных нами рабочих программ по педагогической риторике Ставропольского государственного педагогического института (г. Ессентуки, профили «Начальное образование» и «Русский язык») и Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского (Балашовский институт, профиль «Филологическое образование»). В разработанных ими курсах также много внимания уделяется рассмотрению разных видов речевой деятельности в профессиональной деятельности учителя. Кроме того, в особые тематические блоки в этих программах выделено знакомство обучающихся с ролью невербальных элементов общения в деятельности учителя и со стилями педагогического общения. Однако нам кажется, что в этих программах все же акцент делается не столько на практическую подготовку будущих педагогов, сколько на их овладение новыми теоретическими знаниями. Интересные

практические задания по педагогической риторике предлагает в своей статье «Организация учебной дисциплины «Педагогическая риторика» в вузе» Е. Г. Проценко [Проценко 2022].

Отказ современных педагогов высшей школы от углубленного изучения стандартных составляющих общей риторики — риторического канона, хрии, системы аргументации и ведения полемики — вполне понятен и обусловлен, по нашему мнению, изменившейся социальной ситуацией и потребностями современной школы. Ориентация современного школьного образовательного процесса на системно-деятельностный подход к обучению, актуализация проблемного метода обучения, ориентированного на формирование «думающей личности», практически лишили сферу педагогической деятельности коммуникативных ситуаций, требующих умения в составлении и преподнесении значительной по объему публичной речи. На передний план выдвинулось умение грамотного построения диалогического общения с учениками, общего владения речью. Конечно же, эти изменения не могли не сказаться и на риторической (коммуникативной) подготовке будущих педагогов.

Мы ни к какой мере не умаляем значимости выработанных в веках риторических приемов. В наши дни риторический канон сохраняет свою актуальность — как набор важных риторических умений, связанных с изобретением, расположением и оформлением мысли и с преподнесением высказывания аудитории. Но в условиях интерактивности педагогического общения на передний план вышли другие умения, формирование которых связано в первую очередь с проработкой конкретных педагогических ситуаций.

Еще одному важному для современного образовательного процесса умению — целесообразному и продуктивному использованию в работе педагога мультимедийных средств, к сожалению, не уделяется внимания ни в одной из проанализированных нами программ. Развитие информационных технологий и их внедрение в педагогическую деятельность привело к возросшей роли мультимедийных презентаций в процессе педагогической деятельности. Умение сочетать свою устную речь с использованием мультимедиа стало одним из факторов успешной педагогической деятельности. Текст, представляемый на экране, не должен полностью повторять текст, воспроизводимый учителем устно, так как, во-первых, он выполняет другую функцию (опорное (тезисное) изложение звучащей информации, предназначенное для ее лучшей фиксации в памяти), а во-вторых, относится к письменной речи и оформляется по ее законам.

Технологии мультимедиа обладают также важными в работе учителя возможностями визуализации и анимации. Умение распределить учебный материал по разным носителям, правильно его

оформить и грамотно использовать нуждается в особой подготовке и постоянном совершенствовании [Шабанова, Тарасова 2022].

Таким образом, учебный курс «Педагогическая риторика» играет важную роль в формировании коммуникативной компетентности будущих педагогов. Он не может подменять собой курс «Культура речи», поскольку должен быть ориентирован уже не на общекультурное развитие обучающегося, а непосредственно на его подготовку к будущей профессиональной деятельности. Несмотря на то, что педагогическая риторика генетически связана с общей риторикой, сфера ее применения и стоящие перед ней задачи определяют в настоящее время особенности ее преподавания. Наиболее целесообразным, по нашему мнению, будет органичное сочетание в данном курсе востребованных в педагогической деятельности основ общей риторики (борьба с ораторским страхом, роль невербальных средств в публичном и межличностном общении, риторический канон) с рассмотрением использования всех видов речевой деятельности в стандартных учебно-речевых ситуациях. Особое внимание следует уделить правилам использования мультимедийных средств в процессе обучения.

Список литературы

Горобец Л. Н. Риторическая компетенция учителя: проблемы исследования и практика формирования // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 62. С. 214–218.

Далецкий Ч. Б. Формирование риторической компетенции студента в современном вузе // Культурное наследие России. 2013. № 3–4. С. 59–65.

Ерохина Е. Л. Риторическая культура учителя как универсальная педагогическая компетенция // Казанский педагогический журнал. 2021. № 3 (146). С. 29–34.

Михальская А. К. Основы риторики: Мысль и слово: учебное пособие. М.: Просвещение, 1996. 416 с.

Проценко Е. Г. Организация учебной дисциплины «Педагогическая риторика» в вузе // Вестн. Самар. гос. техн. ун-та. Сер. «Психолого-педагогические науки». 2022. Т. 19. № 3. С. 129–140.

Симакова Е. С. Риторическая компетенция в профессиональной подготовке педагога // Вестн. Ряз. гос. ун-та им. С. А. Есенина. 2007. № 17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ritoricheskaya-kompetentsiya-v-professionalnoy-podgotovke-pedagoga> (дата обращения: 19.05.2023).

Трофимова Г. С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты: монография. Ижевск: УдГУ, 2012. 116 с.

Чепуренко А. А., Юздова Л. П. Формирование коммуникативной компетенции будущих педагогов в процессе изучения курса педагогической риторики // Вестн. Южно-Урал. гос. гуманитарно-пед. ун-та. 2018. № 8. С. 143–155.

Чувакин А. А., Игнатовская А. В. Педагогическая риторика: примерная программа учебной дисциплины // Филология и человек. 2015. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-ritorika-primernaya-programma-uchebnoy-distipliny> (дата обращения: 20.05.2023).

Шабанова Н. А., Тарасова И. А. Презентация как форма учебной отчетности: методические указания для студентов и магистрантов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» [Электронное издание]. М.: Изд-во «Перо», 2022. 40 с.

УДК 808.5

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Юлия Владимировна Баурова
Саратовский государственный технический университет
имени Ю. А. Гагарина
workingday08@mail.ru

В статье раскрывается проблема формирования навыков публичных выступлений у студентов неязыкового вуза, представлена значимость развития риторического мастерства у будущих специалистов для повышения их востребованности и конкурентоспособности на рынке труда. Статья включает результаты исследований, посвященных актуальности использования интерактивных методов обучения: дискуссионных (дискуссия, дебаты, кейс-стади, анализ ситуаций и другие), игровых (ролевые, ситуационные, деловые игры), проектных, творческих (мозговой штурм, выступление на общественно значимую тему, презентация) для формирования у студентов неязыковых вузов коммуникативной компетенции, развития навыков публичных выступлений.

Ключевые слова: публичное выступление, ораторское искусство, интерактивные методы обучения, дискуссия, дебаты, деловая игра, презентация.

DEVELOPING PUBLIC SPEAKING SKILLS AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Yu. V. Baurova
Yuri Gagarin State Technical University of Saratov
workingday08@mail.ru

The article reveals the problem of developing public speaking skills among students at a non-linguistic university and presents the importance of developing rhetorical skills among future specialists to increase their relevance and competitiveness in the labor market. The article includes the results of research on the relevance of using interactive teaching methods: discussion (discussion, debate, case study, situation analysis and others), gaming (role-playing, situational, business games), project-based, creative (brainstorming, speaking at socially significant topic, presentation) to develop communicative competence among students of non-linguistic universities and their public speaking skills.

Key words: public speaking, oratorical skill, interactive teaching methods, discussion, debate, business game, presentation.

Профессиональный успех будущего специалиста неразрывно связан с уровнем владения речью. Современному представителю сферы

менеджмента, торгового дела, сервисной деятельности, туристического бизнеса и других приходится иметь дело с большим объемом деловой информации, которую необходимо правильно понимать, перерабатывать, реализуя при этом свои коммуникативные умения в рамках публичных выступлений, при ведении переговоров, в дискуссиях, демонстрируя в своей речи профессиональную компетенцию [Ялаева 2022 : 58].

Умение выступать перед аудиторией достигается за счет овладения риторическим мастерством посредством использования риторических технологий при изучении дисциплин следующей группы: «Русский язык и культура речи», «Деловые коммуникации», «Культура речи и делового общения», «Риторика», «Языковая коммуникация в профессиональной сфере на русском языке», «Иностранный язык».

Сформированность риторического мастерства — профессионального инструмента любого специалиста вне зависимости от вида деятельности, значительно влияет на его востребованность и конкурентоспособность на рынке труда, будучи одной из актуальных проблем обучения студента неязыкового вуза [Богданова 2021 : 174].

Оценивая культуру речи и речевой имидж студентов, исследователи отмечают бедность словарного запаса, неумение четко и ясно выразить свою мысль, нарушение орфоэпических норм, наличие ошибок, связанных с нарушением лексической сочетаемости, смешением значений паронимов, тавтологию, использование жаргонизмов, слов-паразитов, недостаточность применения экспрессивных и выразительных средств в речи [Касумова 2020 : 97], что требует поиска качественных методик обучения конструктивной речевой деятельности [Иванчикова 2008 : 35].

Формирование навыков публичных выступлений, совершенствование речевого имиджа обучающегося предполагают создание особых педагогически организованных развивающих условий, воссоздающих профессиональное коммуникативно-речевое пространство. В числе данных условий: тщательный подбор преподавателем заданий, упражнений, практикумов по развитию деловой культуры студентов, этики деловой коммуникации, освоение языковых норм речевой культуры; освоение моделей коммуникативных технологий, изучение речевых тактик и стратегий; организация работы с официально-деловыми документами, формирование культуры письменной деловой речи; постоянная демонстрация преподавателями образцовой речи; изучение образцов лучших речевых практик; предоставление каждому обучающемуся публичного пространства коммуникации, проявления и развития ораторских способностей за счет организации конференций, семинаров, научных обсуждений, публичных выступлений; речевое взаимодействие студентов и

сотрудников экспериментально-производственных площадок в процессе производственных, научных практик [Емельянова 2021 : 69].

О. Б. Емельянова в качестве наиболее эффективных методов преподавания с целью развития речевого имиджа и, соответственно, развития навыков публичных выступлений студентов неязыковых вузов выделяет проектный метод; проблемный метод; исследовательский метод; метод решения практических задач; метод коллективной творческой деятельности; поисковый метод; дискуссионный метод; ролевые / деловые игры [Емельянова 2021 : 69].

Основываясь на опыте практической педагогической деятельности, А. М. Рогожова, Е. В. Челпанова отмечают актуальность использования интерактивных методов обучения: дискуссионных, игровых, проектных, творческих — для формирования у студентов неязыковых вузов коммуникативной компетенции, развития навыков публичных выступлений [Рогожова 2021 : 122].

В числе основных дискуссионных методов обучения исследователи выделяют дискуссию, дебаты, кейс-стади, эвристическую беседу, анализ ситуаций, лекцию-конференцию, круглый стол, лекцию-диалог, диспут, способствующие развитию партнерского общения обучающихся и умения работать в команде, группе или паре, направленные на развитие критического мышления, толерантности и уважительного отношения к альтернативным точкам зрения и взглядам собеседников.

Основной целью преподавателя в процессе организации дискуссии является обучение студентов конструировать и осуществлять высказывания убеждающего типа. При этом главная задача преподавателя состоит в том, чтобы создать ситуацию, максимально приближенную к реальным условиям общения. На первый план выходят коммуникативные упражнения, снабженные корректно сформулированными заданиями, способствующими приближению учебной обстановки на занятии к ситуации, которая возникает в реальном общении. Занятия-дискуссии наиболее эффективны, когда они представлены в учебном курсе целым циклом. Для организации дискуссии должна быть сформулирована проблемная ситуация, при этом нужно обращать внимание на следующее: проблема должна быть реальной, для которой обязательно можно найти решение; двуплановость, или даже многоплановость поднятой проблемы; проблема должна быть такой, чтобы ее можно было беспрепятственно разобрать, то есть должен быть обеспечен доступ к информации для подготовки студентов к ведению дискуссии; прогнозируемый интерес студентов при рассмотрении соответствующей темы. Основные черты учебной дискуссии — целенаправленность обмена знаниями и мнениями для поиска истины, столкновение разных точек зрения и

диалогическая позиция преподавателя, реализующаяся в его организационных усилиях, а также аргументированность и критичность мышления [Богданова 2019 : 104].

Дебаты представляют собой педагогическую технологию, приобретающую особое значение при развитии навыков публичных выступлений у студентов неязыкового вуза. Данный интерактивный вид заданий требует значительной подготовки и помогает развитию диалектического мышления, навыков аргументирования и убеждения оппонента, способствует осознанию студентом своей роли как представителя профессии.

Игровые методы обучения (ролевые, ситуационные, деловые игры) обладают достаточно широким спектром возможностей использования в развитии навыков публичных выступлений, поскольку могут быть использованы на любом этапе работы над языковым материалом. Их неоспоримым достоинством является то, что они объединены содержанием, сюжетом, участниками и органично вписываются в процесс формирования коммуникативной компетенции обучающихся, используются в соответствии с содержанием обучения, но в то же время помогают разнообразить учебный процесс, активизируя деятельность обучающихся и позволяя усвоить необходимые знания, умения и использовать их в ситуации, приближенной к реальной жизни [Рогожова 2021 : 123].

Проектный метод обучения, предполагающий практическую направленность деятельности студентов, заключается в подготовке, обосновании и защите исследовательских проектов. При использовании данного метода процесс формирования навыков публичных выступлений у студентов неязыковых вузов протекает более эффективно и успешно, способствуя сохранению познавательного интереса обучающихся в целом и к изучаемой теме в частности.

Творческие методы обучения, среди которых мозговой штурм, выступление на общественно значимую тему, презентация продукта деятельности — направлены на создание текстов, которые являются продуктами творчества и отличаются новизной, оригинальностью. Творческий метод обучения позволяет обеспечить направленность учебного процесса на развитие профессионально значимых качеств будущего выпускника, повышает степень мотивации и эмоциональности восприятия изучаемого материала.

Презентация, являясь одной из форм подготовленной монологической речи, представляет собой сообщения, сделанные отдельными учащимися или группой на основе изученного материала. Успех презентации зависит не только от владения информацией, но и от умения донести ее до аудитории, а также установить контакт и обратную связь со слушателем. Наличие опыта публичных

выступлений чрезвычайно важно при выступлении со своей презентацией перед аудиторией, так как отсутствие подобного опыта способно вызвать стресс и, как следствие, снижение мотивации к дальнейшему обучению.

Особую эффективность в практике выработки навыка грамотного свободного говорения с учётом языковых норм, согласно исследованиям О. Б. Емельяновой, показали следующие приёмы: лингвистический марафон, деловые игры, театр профессиональной коммуникации, мастерская коммуникативного опыта [Емельянова 2020 : 275].

Лингвистический марафон представляет собой систему языковых тренингов, в процессе которых теоретические знания получают практическое применение, формируясь в устойчивые модели языкового поведения. Такие тренинги проводятся в форме индивидуальной или групповой работы, этапы которой построены от простого овладения орфоэпическими, акцентологическими, лексическими, морфологическими, синтаксическими нормами речи к достаточно многогранным формам — построение диалога на заданную тему, создание текста на определённую тему с использованием профессиональной лексики, анализ ошибок в построении наблюдаемой речи, работа корректора при исследовании текста делового документа, изучение деловой переписки, подготовка речи и выступление по запрашиваемому вопросу, т. е. такой учебной деятельности, которая помогает выработать навыки свободного публичного выступления, поискового чтения и активного слушания, что в целом формирует языковую компетенцию студентов вуза — будущих профессионалов.

Деловые игры при обучении языковой коммуникации в профессиональной сфере позволяют погружать обучающихся в атмосферу делового общения, деловой коммуникации. Деловая игра — это смоделированная действительность профессиональной коммуникации, воссоздающая ситуации, приближенные к профессиональной реальности. Обучающиеся могут апробировать различные социальные роли — начальник, подчинённый, бизнес-партнёр, клиент, менеджер, рекламодатель, инспектор, специалист и пр. Погружение в пространство делового диалога — разыгрывание профессиональных ситуаций, поиск выхода из сложной деловой ситуации, ведение телефонных переговоров, презентация продукта, переговоры с деловыми партнёрами и т.п. позволяет развивать такие профессионально важные навыки и качества, как навык публичных выступлений, языковая мобильность, эмоциональный интеллект, эмпатия, навык активного слушания, профессиональная языковая рефлексия, коммуникабельность, умение адекватно реагировать на

стресс. Эти профессионально важные качества — залог формирования устойчивой деловой культуры личности [Емельянова 2020 : 276].

Приём «театр профессиональной коммуникации» — это особая форма проведения учебных занятий, на которых каждый обучающийся становится на время участником воображаемого профессионального процесса. Учебное занятие приобретает форму спектакля с прописанным заранее сценарием — неким профессиональным процессом, где закрепленная за каждым участником роль реализуется в разных ситуациях делового общения. При этом в малых группах или парах готовится описание особенностей, индивидуальных характеристик речи, профессионально важных качеств участника делового спектакля, готовится словарь необходимых для разыгрывания речевых формул, фраз, особенностей лексики, прописывается сценарий делового спектакля.

Мастерская коммуникативного опыта — важный приём в ходе формирования языковых умений и навыков, осознанности при выборе приёмов взаимодействия с аудиторией. Мастерская проводится в ходе серии занятий и предполагает следующие этапы: изучение опыта лучших мастеров слова — знаменитых ораторов, общественных деятелей, представителей политики, культуры, образования, литературы разных эпох; подготовка студентом публичного выступления об ораторе, включающая аудио-, видеозаписи, фрагменты текста, воспоминания современников о выступлениях, свидетельства очевидцев, знавших оратора, организация обсуждения; публичное выступление в студенческой аудитории на заранее выбранную тему в целях убеждения аудитории в собственной позиции по выбранному вопросу или проблеме [Емельянова 2020 : 276].

Особенности коммуникативного развития студентов неязыковых вузов демонстрируют потребность в целенаправленном формировании навыков публичного выступления на данном этапе обучения, поскольку именно этап обучения в вузе является временем качественных речевых изменений, которые приближают студента к оптимальному уровню его возможностей.

Следует отметить актуальность использования интерактивных методов обучения: дискуссионных, игровых, проектных, творческих — для формирования у студентов неязыковых вузов коммуникативной компетенции, развития навыков публичных выступлений, а также искусственного создания ситуаций публичного выступления, в ходе которых ставятся риторические задачи.

Регулярное создание ситуаций делового общения при формировании у студентов неязыковых вузов навыков публичных выступлений является важным этапом формирования личности студента, помогает успешной адаптации в профессиональной среде,

способствует снижению уровня стресса и совершенствованию профессиональной культуры личности.

Список литературы

Богданова Ю. З. Дискуссия как метод преподавания риторики в неязыковом вузе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 103–105.

Богданова Ю. З. Формирование риторического мастерства у студентов неязыкового аграрного вуза // Гуманитарные и социальные науки. 2021. Т. 88. № 5. С. 173–178.

Емельянова О. Б. Создание пространства деловой культуры при обучении студентов неязыковых вузов навыкам коммуникации в профессиональной сфере // Образование и право. 2020. № 6. С. 274–277.

Емельянова О. Б. Развитие коммуникативно-речевой среды как средства повышения речевого имиджа студента неязыкового вуза // Современное педагогическое образование. 2021. № 2. С. 67–71.

Иванчикова Т. В. Факторы формирования речевой компетентности студентов неязыкового вуза // Высшее образование. 2008. № 3. С. 35–43.

Иванчикова Т. В. Диагностика речевой компетентности студентов неязыковых вузов // Высшее образование. 2009. № 2. С. 39–47.

Касумова Г. А. Использование риторических технологий для формирования коммуникативной компетенции у студентов аграрного университета // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 3 (69). С. 94–97.

Ковина Т. П. Риторический аспект в формировании речевой компетентности студентов инженерных специальностей // Изв. МГТУ «МАМИ». 2012. Т. 3. № 2 (14). С. 438–441.

Рогожова А. М. Практические аспекты формирования коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов // Инновационная наука. 2021. № 1. С. 120–124.

Ялаева Н. В. Формирование навыков публичных выступлений на занятиях по английскому языку / Н. В. Ялаева, Н. В. Садыкова, М. С. Аникина // Электронное приложение к «Российскому юридическому журналу». 2022. № 3. С. 57–63.

РЕШЕНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Елена Геннадьевна Мережко
Саратовский университет
meregko.e@mail.ru

Анастасия Павловна Быстрицкая
Саратовский университет
anastasia.bystritskaja@yandex.ru

В статье представлен анализ учебников русского языка УМК «Школа России» и «Перспектива» с точки зрения организации в них морфемно-словообразовательной работы. Анализ учебников выявил имеющиеся в них различные виды морфемно-словообразовательных упражнений, конкретные статистические данные.

Ключевые слова: словообразовательные задачи, семантико-словообразовательные связи, словообразовательные упражнения, учебники русского языка, морфемно-словообразовательные умения.

THE SOLVING WORD-BUILDING TASKS IN MODERN TEXTBOOKS OF THE RUSSIAN LANGUAGE FOR PRIMARY CLASSES

Elena G. Merezko
Saratov State University
meregko.e@mail.ru

Anastasia P. Bystritskaya
Saratov State University
anastasia.bystritskaja@yandex.ru

This article presents an analysis of textbooks of the Russian language for primary school of the academic and methodological complexes "School of Russia" and "Perspective" from the point of view of the organization of morphemic and word-building work in them. The analysis of textbooks made it possible to define the list of various types of morphemic and word-building exercises available in them, to get the specific statistical data.

Key words: word-building tasks, semantic and word-building connections, word-building exercises, textbooks of the Russian language, morphemic and word-building skills.

Изучение основ словообразования в начальной школе предусматривает организацию наблюдений младших школьников за словообразовательной структурой производных слов. Подобные наблюдения способствуют не только изучению морфемного состава слова, но и осознанию учащимися особенностей русского словообразования, словообразовательных процессов и семантико-словообразовательных связей между образованными друг от друга словами [Мережко 2015; 2019].

Для решения словообразовательных задач необходима система разнообразных словообразовательных упражнений.

Рассмотрим наиболее подробно учебники русского языка для начальных классов В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого (УМК «Школа России») и Л. Ф. Климановой, Т. В. Бабушкиной (УМК «Перспектива») с точки зрения содержащегося в них словообразовательного материала.

Проанализировав учебники русского языка, мы выяснили, что в 1 классе проводится подготовка к восприятию теоретического материала по составу слова и организуются словообразовательные наблюдения. Например, в УМК «Школа России» предлагается упражнение № 13 (1 класс), позволяющее без введения понятия «корень» организовать первичное наблюдение за структурной и семантической соотнесенностью однокоренных слов:

«Прочитай. Объясни значение каждого слова. Чем интересны эти слова?

Слон	Лес	Море
Слониха	Лесник	Моряк
Слонёнок	Лесной	Морской

В каких словах буквы в общей части слов надо проверять? Почему? Найди для каждого слова проверочное» [Канакина 2014 : 69].

Раздел «Состав слова» в УМК «Перспектива» представлен во второй части учебника для 2 класса. В отличие от УМК «Школа России», в котором второклассники знакомятся только с понятиями «корень», «однокоренные слова», изучение данного раздела начинается с темы «Как собрать и разобрать слово». Здесь представлены упражнения, позволяющие подвести младших школьников к пониманию значимых частей слова: «корень», «суффикс», «приставка» и их признаков (упражнения № 56, № 57, № 58, № 59, № 60).

Например, упражнение № 59 организует первичные наблюдения за суффиксом (без введения термина), его местом по отношению к корню:

«Прочитайте слова. Кого они называют?

Лисёнок, тигрёнок, котёнок, мамонтёнок, слонёнок, страусёнок, китёнок, кенгурёнок, оленёнок.

Найдите общую часть в словах. Одинаково ли она пишется в разных словах? После какой части слова она стоит?

Запишите слова. Обозначьте в них общую часть, которая стоит после корня» [Климанова 2014: 44].

Мы видим, что в данном упражнении школьники наблюдают только один из признаков суффикса — расположение его по отношению к корню. Аналогичные наблюдения организованы и над приставкой. Словообразовательная функция данных морфем на этом первичном, подготовительном этапе не рассматривается.

После изучения темы «Как собрать и разобрать слово» проводится работа по усвоению таких морфем, как «корень», «приставка», «суффикс», «окончание», их признаков. Упражнения, направленные на формирование данных понятий, связаны в основном с овладением морфемной структурой слова, формированием умения находить и выделять данные морфемы в словах. К сожалению, семантико-словообразовательные связи между образованными друг от друга словами не являются предметом наблюдения и анализа в данном учебнике (2 класс, УМК «Перспектива»). Предлагаются упражнения на подбор однокоренных слов к предложенным словам (упражнение № 68, № 70, № 71, № 72); на поиск и выделение нужной морфемы (упражнения № 61, № 65, № 76, № 83 и т.п.); на образование слов с помощью указанной морфемы (№ 75, № 85).

Как уже было отмечено выше, во 2 классе УМК «Школа России» учащиеся знакомятся только с понятиями *корень* и *однокоренные слова*. Вместе с тем в упражнении № 79 учащиеся наблюдают фрагмент словообразовательного гнезда, в котором отражены словообразовательные связи, видно, какое слово от какого образовано. Школьникам предлагается определить значение производных слов, произвести элементарный словообразовательный анализ:

«Прочитайте родственные слова. Что обозначает каждое из них?

гриб →	грибок
	грибник
	грибной

Что общего в лексическом значении этих слов? Найдите в родственных словах общую часть, в которой заключено это общее значение.

Запишите слова в строку. Выделите в них общую часть **гриб** знаком \sim . От какого слова образовались слова **грибок**, **грибник**, **грибной**?» [Канакина 2017 : 59].

В 3 классе (УМК «Школа России») в разделе «Состав слова» предусмотрено знакомство со всеми морфемами, встречаются упражнения, направленные на определение словообразовательной

мотивации слова, подготавливающие школьников к словообразовательному анализу. Например, упражнение № 166 организует наблюдение за смысловыми и формальными различиями образованных друг от друга слов:

«Прочитайте.

Тверь — древний русский город. С давних пор тверичи славились «резным по дереву мастерством». Знаменитые тверские деревянные ковши с рукояткой в виде конских головок можно встретить во многих городах России.

Кого называют словом **тверичи**? Чем они славились? Выпишите однокоренные слова, выделите в них корень, суффиксы **-ич-**, **-ск-** и окончание. В каких словах есть суффикс **-ск-**? Скажите, как называют жителей города или села, в котором вы живете. Запишите это название» [Канакина 2014 : 90].

В учебнике русского языка (УМК «Перспектива») для 3 класса изучение раздела «Состав слова» в целом направлено на актуализацию и углубление имеющихся у учащихся знаний, формируется представление об основе слова.

В данном разделе встречаются упражнения, позволяющие организовать наблюдения за ролью однокоренных слов в контексте, употреблением производной лексики в речи с учетом морфемного состава слова (упражнения № 175, № 176, № 177, № 191, № 196). Подобные упражнения позволяют сформировать представление младших школьников о словообразовательных морфемах, их стилистической функции.

Например, на материале упражнения № 199 младшие школьники наблюдают за ролью производных слов с той или иной морфемой в передаче смысла высказывания:

«Прочитайте строки из известной вам сказки К. Чуковского «Тараканище». Какая часть слова в однокоренных словах помогает представить таракана сначала великаном, а потом букашечкой?

Вдруг из подворотни
Страшный великан,
Рыжий и усатый Та-ра-кан!
Таракан, таракан, тараканище!
Разве это великан?
Это просто таракан!
Таракан, таракан, таракашечка,
Жидконогая козявочка-букашечка!

Запишите последнее предложение, подчеркните суффиксы, которые придают словам дополнительное значение. Какое?» [Климанова: 2014 : 112].

Данный учебник включает также изучение отдельной темы «Как образуются слова», в которой представлены собственно словообразовательные наблюдения. Большинство упражнений направлено на словообразовательный синтез, т. е. на образование слов с помощью указанной морфемы. Вместе с тем, в упражнении № 212 младшим школьникам предлагается определить, как образованы слова:

«Попробуйте догадаться, как образовались приведённые ниже слова. Спишите их, выделяя корни.

Снегопад, водопад, лесоруб, атомоход, землекоп» [Климанова 2014 : 119].

В 4 классе в учебниках и УМК «Школа России», и УМК «Перспектива» содержатся упражнения, направленные на совершенствование морфемно-словообразовательных умений учащихся. Предлагаются упражнения на разбор слова по составу, на образование слов с помощью указанных морфем, на образование слов с указанным значением морфем и др. Лишь единичные упражнения предусматривают решение собственно словообразовательных задач.

Например, упражнение № 103 (УМК «Школа России») направлено на наблюдение за словообразовательными цепочками слов. Школьники анализируют фрагменты словообразовательных гнезд, определяют словообразовательные пары слов:

«Прочитайте.

друг → дружóк → дружóчек

нож → нóжик → нóжичек

петух → петушóк → петушóч...к

ковш → кóвш...к → кóвш...ч...к

Какое слово от какого образовалось? Объясните написание выделенных и пропущенных букв.

Запишите однокоренные слова группами. Выделите в них суффиксы». [Канакина 2014 : 62].

Результаты анализа учебников русского языка для начальной школы В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого (УМК «Школа России») и Л. Ф. Климановой, Т. В. Бабушкиной (УМК «Перспектива») представлены в таблице 1.

Таблица 1

Виды морфемно-словообразовательных упражнений в учебниках русского языка

Виды морфемно-словообразовательных упражнений	УМК «Школа России»	УМК «Перспектива»
1. Морфемный анализ	1 класс – 0 2 класс – 3 3 класс – 19 4 класс – 8	1 класс – 0 2 класс – 15 3 класс – 16 4 класс – 11

	Общее количество: 30	Общее количество: 42
2. Словообразовательный анализ	1 класс – 0 2 класс – 1 3 класс – 5 4 класс – 5 Общее количество: 11	1 класс – 0 2 класс – 1 3 класс – 2 4 класс – 0 Общее количество: 3
3. Образование слова с помощью указанных морфем	1 класс – 0 2 класс – 0 3 класс – 6 4 класс – 2 Общее количество: 8	1 класс – 0 2 класс – 3 3 класс – 9 4 класс – 6 Общее количество: 18
4. Образование слов с определенным значением	1 класс – 0 2 класс – 0 3 класс – 1 4 класс – 0 Общее количество: 1	1 класс – 1 2 класс – 2 3 класс – 4 4 класс – 3 Общее количество: 10
5. Упражнения на наблюдение за стилистической функцией морфем	1 класс – 0 2 класс – 0 3 класс – 2 4 класс – 0 Общее количество: 2	1 класс – 0 2 класс – 3 3 класс – 3 4 класс – 0 Общее количество: 6
6. Поиск слов в словообразовательном словаре	1 класс – 0 2 класс – 2 3 класс – 1 4 класс – 0 Общее количество: 3	1 класс – 0 2 класс – 0 3 класс – 0 4 класс – 0 Общее количество: 0
7. Поиск слов с указанным словообразовательным значением морфем	1 класс – 0 2 класс – 0 3 класс – 4 4 класс – 0 Общее количество: 4	1 класс – 0 2 класс – 0 3 класс – 3 4 класс – 4 Общее количество: 7
8. Подбор слов к указанной схеме (или составление схемы к слову)	1 класс – 0 2 класс – 0 3 класс – 3 4 класс – 2 Общее количество: 5	1 класс – 0 2 класс – 0 3 класс – 1 4 класс – 0 Общее количество: 1
9. Упражнения на разграничение однокоренных слов и форм одного и того же слова	1 класс – 0 2 класс – 2 3 класс – 2 4 класс – 0 Общее количество: 4	1 класс – 0 2 класс – 0 3 класс – 0 4 класс – 1 Общее количество: 1

10.Лексико-словообразовательные упражнения	1 класс – 0 2 класс – 2 3 класс – 2 4 класс – 1 Общее количество: 5	1 класс – 0 2 класс – 0 3 класс – 1 4 класс – 1 Общее количество: 2
11.Сравнение слов в словообразовательном гнезде (или ряде однокоренных слов)	1 класс – 2 2 класс – 5 3 класс – 2 4 класс – 0 Общее количество: 9	1 класс – 0 2 класс – 3 3 класс – 2 4 класс – 0 Общее количество: 5
12.Выделение родственных слов из контекста (или из ряда предложенных слов)	1 класс – 0 2 класс – 4 3 класс – 1 4 класс – 0 Общее количество: 5	1 класс – 0 2 класс – 2 3 класс – 4 4 класс – 1 Общее количество: 7
13.Подбор однокоренных слов к предложенным словам	1 класс – 0 2 класс – 2 3 класс – 4 4 класс – 0 Общее количество: 6	1 класс – 0 2 класс – 4 3 класс – 2 4 класс – 1 Общее количество: 7
Всего	94	106

Анализ учебников русского языка для начальных классов из УМК «Школа России» и УМК «Перспектива» показал, что содержание в них морфемно-словообразовательной работы имеет некоторые отличия: в системе и последовательности изучения морфемно-словообразовательных понятий, видах и объеме морфемно-словообразовательных упражнений (поиск слов в словообразовательном словаре (УМК «Школа России» — 3, УМК «Перспектива» — 0), элементарный словообразовательный анализ (УМК «Школа России» — 11, УМК «Перспектива» — 3), наблюдения за стилистической функцией морфем (УМК «Школа России» — 2, УМК «Перспектива» — 6) и др.).

Вместе с тем в рассмотренных учебниках нет четкой системы обучения младших школьников словообразовательному анализу, выявлению семантико-словообразовательных связей между словами, образованными друг от друга. Подобные наблюдения носят эпизодичный характер, словообразовательному анализу в начальной школе не уделяется достаточного внимания [Мережко 2019].

Мы полагаем, что при изучении состава слова и словообразования необходимо осуществлять ряд словообразовательных

наблюдений, выполнять разнообразные виды упражнений, способствующие осознанию учащимися словообразовательных процессов, расширению лингвистического кругозора младших школьников.

Список литературы

Канакина В. П. Русский язык: 1 класс: учебник для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. М.: Просвещение, 2014. 143 с.

Канакина В. П. Русский язык: 2 класс: учеб. для общеобразоват. организаций: в 2 ч. Ч. 1. / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. М.: Просвещение, 2017. 143 с.

Канакина В. П. Русский язык: 3 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. Ч. 1. / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. М.: Просвещение, 2014. 159 с.

Канакина В. П. Русский язык: 4 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. Ч. 1./ В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. М.: Просвещение, 2014. 160 с.

Климанова Л. Ф. Русский язык: 1 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе / Л. Ф. Климанова, С. Г. Макеева. М.: Просвещение, 2014. 128 с.

Климанова Л. Ф. Русский язык: 2 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. Ч. 2 / Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина. М.: Просвещение, 2014. 143 с.

Климанова Л. Ф. Русский язык: 3 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. Ч. 1 / Л. Ф. Климанова, Т. В. Бабушкина. М.: Просвещение, 2014. 159 с.

Мережко Е. Г. Функциональный принцип изучения состава слова и словообразования в современных учебниках русского языка для начальной школы//Актуальные тенденции и инновации в развитии российской науки: сб. науч. ст. Ч. V / Научный редактор Л. Л. Буркова. М.: Изд-во «Перо», 2019. С. 29–32.

Мережко Е. Г. Ознакомление младших школьников с выразительными возможностями русского словообразования // Инновационная наука. 2015. С. 242–245.

ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК-070

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИРИЧЕСКОЙ ПРОЗЫ (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ В. И. ЛИХОНОСОВА «ЛЮБЛЮ ТЕБЯ СВЕТЛО»)

Екатерина Александровна Ясакова
Саратовский университет
eayasakova@yandex

В статье предлагаются методические подходы к анализу повести В. И. Лихоносова «Люблю тебя светло», имеющей стилистические особенности лирической прозы. Произведение выдающегося писателя второй половины XX века позволяет обратиться к огромному массиву русской культуры. «Медленное» и выразительное чтение, диалог с героем-рассказчиком позволят погрузить современных школьников в чарующий мир русской словесности, совершить ментальное путешествие к истокам поэзии С. Есенина.

Ключевые слова: диалоговые технологии, ассоциативное мышление, странствие, лирическая проза, В. И. Лихоносов, мотив, герой-рассказчик, Россия, Константиново.

SPECIFIC FEATURES OF THE METHODOLOGY FOR STUDYING LYRICAL PROSE (BASED ON THE STORY BY V.I. LIKHONOSOV 'I LOVE YOU LIGHT')

Yekaterina A. Yasakova
Saratov State University
eayasakova@yandex

The paper offers methodological approaches to the analysis of the story by V.I. Likhonosov 'I love you light' which has the stylistic features of lyrical prose. The work of an outstanding writer of the second half of the twentieth century allows us to turn to a huge array of Russian culture. A 'slow' and expressive reading, a dialogue with the hero-narrator will allow us to immerse modern schoolchildren in the enchanting world of Russian oral and written literature, to make a mental journey to the origins of S. Yesenin's poetry.

Key words: dialogue technologies, associative thinking, wandering, lyrical prose, V.I. Likhonosov, motif, hero-narrator, Russia, Konstantinovo.

О том, что лирическое начало стало проникать в прозу, заговорили в середине XIX столетия в связи с выходом в свет «Записок охотника» И. С. Тургенева. А в начале восьмидесятых годов вышли его же «Стихотворения в прозе», которые открыли полемику о жанровой принадлежности этих текстов.

На рубеже XIX и XX столетий в творчестве И. А. Бунина, Б. К. Зайцева, И. С. Шмелева и других авторов внутрилитературный синтез проявил себя в еще большей степени. На протяжении всего двадцатого века процесс лиризации прозы не прекращался. Но наиболее ярко этот стиль проявился в творчестве К. Г. Паустовского, М. М. Пришвина, В. П. Катаева, а также писателей, вошедших в литературный процесс уже в 1950–70-е годы (Ю. П. Казакова, В. Г. Семенова, В. В. Конецкого, Ю. М. Нагибина, Е. И. Носова, В. А. Солоухина и др.).

В восьмом номере журнала «Вопросы литературы» за 1980 год была помещена статья С. Шамаевой «Исследование о лирической прозе» [Шамаева 1980], посвященная монографии С. Липина «Сквозь призму чувств» [Липин 1978]. С. Шамаева обращает внимание на то, что С. Липин в своей книге подводит итог осмысления данного феномена, который утверждался в литературоведении в результате довольно продолжительной полемики. В дискуссии, посвященной лирической прозе, принимали участие видные литературные критики тех лет: Л. Аннинский, И. Золотусский, И. Роднянская, Р. Файнберг, М. Холмогоров, Л. Сычева, Ю. Селезнев и др.

Исследователи отмечали, что лирическая проза характеризуется определенной раскованностью, свободным обращением с материалом, открытостью чувств автора и выходом за рамки привычных жанров. Для нее свойственно стремление зафиксировать не столько само событие, сколько настроение и впечатление, которое оно вызывает. Это проза, «идущая от поэзии», когда воспоминание с новой силой пробуждает чувство и определяет настроение в настоящем. Особенность конфликта в лирической прозе состоит в том, что он, как правило, развивается подспудно, во внутренней сфере жизни, поэтому сюжет зачастую выглядит размытым, не имеющим четких очертаний, так как подчинен некоему внутреннему ритму, стремлению отразить переживания героя-рассказчика.

Все это следует иметь в виду, когда возникает проблема методического плана — определения подходов к анализу произведения, имеющего стилевые особенности лирической прозы, при освоении историко-литературного курса в 11-ом классе.

В школе творчество В. И. Лихоносова рассматривается в рамках обзорной темы «Литературный процесс 50–80-х годов XX века» [Чалмаев, Зинин 2006]. Однако «Осень в Тамани», «Люблю тебя

светло», «Элегию» уместно предложить для самостоятельного чтения с последующим обсуждением в классе и в рамках монографических тем, посвященных Пушкину, Лермонтову, Есенину.

В. И. Лихоносков принадлежит к плеяде писателей, остро почувствовавших дефицит духовности во всех слоях общества. С первых произведений «учителя из провинции» ждал успех «на путях исследования глубинных основ нравственности, когда открылась корневая связь между философским постижением мира человеком и принципами его поведения в мире: нормами отношений его с другими людьми, со своим народом, с человечеством» [Лейдерман 2010 : 80]. Его проза получила определение «исповедальной». Литературная критика писала о «тихом свете» и «поэзии» его произведений, о «литературных мечтаниях», о колдовской, «колыбельной» интонации его фразы.

Повесть «Люблю тебя светло» была написана в 1968 году и сразу же вызвала интерес читателей, ждавших тихого, проникновенного слова. Кажется, что излучает тайный свет само название этого произведения. «Люблю тебя светло» — слова, которые определяют главную тему всей повести-размышления, позволяя обратиться к огромному массиву русской культуры. Они заставляют зазвучать каждое мгновение нашей жизни, то великое, что живет рядом с нами и в нас самих.

Эти особенности произведения определяют его актуальность и в наше непростое время.

Чтобы понять и прочувствовать повесть Лихоносова, нужно иметь определенный навык и вкус. Современным старшеклассникам повесть может показаться скучной и непонятной. Но учитель не должен снижать планку, пытаясь подстроиться под духовный и интеллектуальный уровень своих воспитанников: необходимо его всеми возможными способами повышать.

Приступая к выбору методического инструментария для анализа повести «Люблю тебя светло», следует использовать литературоведческие приемы аналитической работы с текстом и идти вслед за автором.

Повесть состоит из трех главок, связанных между собой образом лирического героя и мотивами, которые как бы разрастаются по мере своего движения, сливаясь в финале в мощное крещендо. Мотивы памяти, истории, творчества, любви пронизывают повествование, повторяясь, варьируясь и переплетаясь друг с другом, создавая его неповторимую поэтику. Конечно, самое главное на уроке — это сам текст, который должен как можно больше звучать. Но поскольку прочитать и детально его проанализировать на одном-двух уроках не представляется возможным, нужно дать направление, приоткрыть тайну

произведения, заронить чувство сопереживания, привести к радости открытия того, что находится между строк, что мерцает множеством смыслов. Поэтому на уроке можно ограничиться отдельными эпизодами, а слово учителя будет мостиком, их соединяющим.

Чтобы учащиеся услышали лирического героя, его голос, нужно вступить с ним в диалог. Старшеклассники получают опережающие задания. 1. Подумать, какие ассоциации (в том числе литературные) вызывает название повести. 2. В процессе самостоятельного чтения сформулировать вопросы к тексту. 3. Выписать из повести-размышления отдельные фразы, которые в процессе чтения заставили задуматься или поразили своей красотой.

Обращение школьников к тексту такого рода выдвигает проблемы, связанные с постижением новой художественной реальности. К кому обращается лирический герой с самых первых слов повествования? Каким представляется нам адресат его внутреннего монолога? Почему уже в начале произведения звучит мотив разлуки, расставания, проводов, путешествия, странствия к «новым берегам»? Как можно понять слова: «Я вспоминаю тебя и не пишу. Я пишу тебе мысленно...»?

Повествование построено на весьма скудной событийной канве, лирический сюжет развивается медленно, неторопливо, и все, что происходит во внешней жизни, читатель воспринимает так, как будто это пропущено через сознание и сердце лирического героя, который отдается на волю свободных ассоциативных размышлений. Школьники, пытаясь вычленить в повествовании отдельные события, которые могли бы образовать событийную канву, приходят к выводу, что текст подвержен хронологической деформации, что сюжет лирической прозы представлен не событиями и поступками героев, а движением мыслей и чувств рассказчика.

По форме начало повести похоже на письмо, которое мысленно пишет своему московскому другу лирический герой. Адресат его внутреннего монолога — историк, ценитель и собиратель русской старины. Возникает впечатление, что перед нами разворачивается цепочка ассоциаций, как в воронку вовлекающая все новые и новые образы природного и культурного мира, тесно связанные между собой.

Следует задание: Составьте цепочку ассоциаций, возникших у героя-рассказчика на берегу осеннего затона (третий абзац первой главы). Попробуйте ее продолжить.

Эту работу можно выполнять как индивидуально, так и в группах, как в тетради, так и на большом ватманском листе. Примерная запись может быть такой: осень — воспоминания о «великих» — смерть как момент преображения (секретарь Л. Толстого, «счастливцев яснополянской жизни», навеки отданный царству небесному) —

благодарность «просторной Родины» — «высокое чувство к нему и ко всем, кто так прожил».

Герой-рассказчик задает мысленный вопрос своему другу: «Понятно ли тебе мое чувство?» [Лихоносов 1986 : 284]. Учитель также спрашивает: понятно ли вам, почему именно осенний пейзаж разворачивает такую цепочку ассоциаций и размышлений? Какая ассоциация в связи с этим возникает у вас?

Надо отметить, что в повести-размышлении Лихоносова много риторических вопросов, которые для учителя могут стать своеобразными вехами, направляющими работу. Например, на этот вопрос автор отвечает так: «Странная, поздняя гордость опущена русскому. Поздняя гордость, позднее сожаление и любовь к прошлому».

По мере проникновения в текст, читатель невольно попадает на волну внутреннего диалога с автором, все более насыщаясь особой лирической эмоцией. В повести громко звучит мотив судьбы человека с необыкновенной биографией и того, кто хранит «следы», которые оставил после себя на земле русский гений. В связи с этим мотивом начинает звучать тема странствия, путешествия к заветному месту, расположенному одновременно и в географическом, и в ментальном пространстве, в душе человека. Это путешествие предполагает возвращение к своим истокам, чтобы «повзрослев, глянуть на себя как бы издали».

Лирический герой повести «Люблю тебя светло» — странник. На уроке следует остановиться на этом понятии, расширить его значение с опорой на текст. «Может ли герой-рассказчик четко сформулировать цель своих духовных поисков? А как вы можете ответить на вопрос: С какой целью он возвращается в Константиново, где уже побывал десять лет назад?»

Старшеклассники говорят о том, что возможность перемещаться в пространстве дает каждому из нас мощное ощущение свободы, которая раскрепощает мышление, эмоции, побуждает к творчеству. Рассуждают о том, что «взгляд со стороны» помогает отрефлексировать многие вещи, трудно осмысляемые, когда находишься внутри привычных жизненных реалий. Все это верно. Но путешествия лирического героя имеют еще и онтологические характеристики, потому что главное для него — выйти за грань повседневности. Но для чего? Для того, чтобы соприкоснуться с народной «почвой» и с культурными основами русского мира. Так повесть Лихоносова заставляет юных читателей задуматься о том, а что же такое — этот загадочный «русский мир», «русский национальный характер»? Этот вопрос мы можем вынести в качестве темы домашнего сочинения-эссе.

Поскольку на уроке перечитываются и анализируются отдельные эпизоды, учитель коротко сообщает о том, что сначала рассказчик

отправляется на малую родину, в сибирскую деревню. Поездка в места, где прошли детство и юность «всполошили» его душу («Какую же родину я оставил!»). Соприкосновение с родным, близким, но оставшимся в прошлом, приводит к развитию важного лирического события. Герой приходит к пониманию того, что внешнее поведение человека не всегда отражает движения его внутренней жизни, часто очень трудно быть до конца откровенным и искренним даже с самим собой. Если позволяет время, то полезно остановиться на этой мысли, чтобы потом прокомментировать признание писателя: «Почти у каждого лежит в недрах заветное слово — радостное или печальное. Русскому характеру были не к лицу недомолвки. Когда я говорю все, я чувствую себя человеком. Я потому и люблю Есенина, что он не умел притворяться» [Лихоносов 1986: 288]. Так начинает звучать мотив постижения русского национального характера, который в еще большей степени обнаружит себя в дальнейшем повествовании.

В конце первой главы возникает образ талантливого писателя и переводчика Ярослава Юрьевича Белоголового, воспоминание о первой встрече с этим человеком на берегу Оки. Вторая глава посвящена этому герою, который воплощает в себе лучшие черты русского интеллигента: мягкость (даже смирение), доброту, вечное стремление к идеалу. Он плоть от плоти русского народа, и, несмотря на то, что живет в центре огромной столицы, его легко представить в лесу, в поле, на берегу реки. Этому человеку дан дар бескорыстной дружбы, такой душевной щедрости и простоты, когда не жаль для своего товарища ни времени, ни сил, ни здоровья. К нему идут в минуту черной тоски, когда становится больно душе, когда кажется, что тебя никто не любит и не понимает, когда кажется, что все бессмысленно: твои страдания, поиски, труды. Утверждение Ярослава Юрьевича, «что стихийного таланта сейчас недостаточно и надо очень хорошо знать то, что ты делаешь и что должен делать, несмотря ни на что, и также что звезды, поэзия жизни, любовь к женщине, песенность, вечные проблемы добра и зла хороши, но на историческом фоне», — полезно осмыслить на уроке [Лихоносов 1986 : 296].

Для героя-рассказчика Ярослав Юрьевич не просто старший товарищ, но еще и живое звено, связующее культурные эпохи: он жил в то время, когда «обносили вокруг памятника Пушкину гроб с телом Есенина. Он стоял в толпе».

Чтение третьей главы повести-размышления можно предварить виртуальной экскурсией на родину Есенина, в село Константиново, используя отрывки из произведения Лихоносова в качестве комментария отдельных слайдов. С этой целью заранее подготавливаются старшеклассники, которые будут «экскурсоводами» по есенинским местам.

Среди вопросов, которые школьники формулируют к третьей главе, выбираем самые важные. Например: Что заставило отправиться в Константиново лирического героя? Почему следует обратить внимание на дату, когда рассказчик ступил на тропу, ведущую к дому Есенина? Какими словами вы могли бы охарактеризовать чувство, охватившее путешественника? Что он пытается понять, наблюдая за бытом жителей Константиново? Как найти свое место не только в бескрайнем русском пространстве, но и во времени? Не только в природе, но и в культуре? Что для этого нужно сделать?

Чувство лирического героя можно охарактеризовать как элегическое, то есть наполненное тихой светлой печалью. Пушкинские строки: «Мне грустно и легко; печаль моя светла; Печаль моя полна тобою...», — рождаются в нашем сознании как бы сами собой. Поэтому, конечно, не случайно третья глава начинается со слов: «Было 6 июня». В этот день «пугливая, тоскующая душа» рассказчика снова завела его на берег Оки, и он ступил на белую дорогу и пошел к Константинову. Так автор буквально соединил в пространстве своей души Пушкина и Есенина.

Лирический герой, вернувшись в Константиново, пытается понять, какие картины окружающей жизни могли заронить в душу простого крестьянского мальчика щемящее чувство светлой любви, ставшее источником поэтического вдохновения. Он снова смотрит из окна своей квартирной хозяйки, которое выходит на усадьбу Лидии Кашиной. Однако вынужден признать, что эта картина лишена какого бы то ни было поэтического очарования. Рассказчик фиксирует в своем сознании каждодневную жизнь сельчан, убирающих скот, работающих в поле и на огородах, торгующих в базарные дни вишней и яблоками.

Постепенно вживаясь в художественный мир повести-размышления, подчиняясь ее ритму, читатель невольно разделяет переживания рассказчика, возвышенные чувства которого оскорбляет внешняя грубая жизнь. Старшеклассникам можно предложить такой вопрос: Что делать, если мечты не соответствуют действительности, уводят от настоящей жизни? Как эту проблему пытается решить рассказчик? Какую истину он прозревает в итоге? Попробуйте прокомментировать слова: «Я собирался жить вечно, я думал, что никогда не кончатся для меня рассветы, что еще долго-долго, вечно я буду странствовать по земле...» [Лихоносов 1986 : 312] Какие есенинские строки соответствуют этим словам?

В последней главе повести звучит мотив «заколдованного места». Рассказчик спрашивает себя: Почему именно эти луга, эта река и это село стали для русского сердца святыми? Почему здесь рождается возвышенное состояние духа?

Учитель подводит старшеклассников к мысли о том, что время не просто отдалило от жителей Константинова образ поэта, а переместило его в область сказочных, мифологических преданий. Невозможно было соотнести веселого парня с легкой походкой, сына соседки «Тани-монашки», с образом великого русского поэта Сергея Есенина. Поэтому казалось, что вспоминают односельчане давнюю старину, а глядевший с портретов нежный мальчик оглядывался окрест, как с ковра-самолета, на зеленые луга — «заколдованное временем место пахарей и сенокосцев». Сказочными эти места сделал голос певца, «чистое небесное диво России».

В финальной части произведения В. Лихоносова временами совсем исчезает повествование, и звучит только лирика. Поэтому единственно правильным подходом к фрагменту, который звучит, как стихотворение в прозе, будет выразительное чтение в исполнении учителя: «Как с ковра-самолета, оглядывался я с холма на зеленые луга — заколдованное временем место пахарей и сенокосцев. Там, на полуострове, возле Старицы, в утекшие дни белели на шелковой траве бабьи платки и сверкали потные мужицкие спины. С высоты и правда обретается ощущение старинной картины. Катилась с горки по веснам ручьями вода, переливалась Ока через край, и плавали по сырым лугам облака, и над водою, в смутной тоске по судьбе, ходили молодницы и просили взойти ясный месяц, обнажить дубраву, и показать степные дороги, по которым повел бы их милый. Падали звезды на землю — мучило женское счастье, падали звезды в колодец, в Оку — выходили девицы замуж. Рано провожали сына в поход, рано умирали в дороге, рано будила девица милого после тайных свиданий, и на серой заре плакала девица по своей молодости, замечая, как падает под ветром с вербы роса...» [Лихоносов 1986: 313–314].

Так в повести «Любить тебя светло» мысль о России — становится главным «героем» произведения» и главным мотивом.

Там, в приокских лугах, герой-рассказчик читает письма Николая Клюева к Есенину. Будет уместно, если они прозвучат в исполнении одного из учеников. Фрагменты этих писем и причаливающие к берегу белые пароходы вплетают в основной мотив вечную тему поэта и толпы. Свидание с Константиновом по-разному отзывается в тех, кто ступает на его землю. Кто-то начинает острее думать о жизни, а кто-то просто получает удовольствие от оплаченного туристского путешествия. Кто-то из посетителей заповедного уголка удивляется несхожести того, что ему представлялось по печатному слову поэта с тем обыкновенным, что он видел вокруг, а кто-то молитвенно стоит под ветвями воспетой березы, унося свои чувства в дальнейшую жизнь.

В конце повести рассказчик приводит запись, оставленную в журнале для посетителей дома Есенина безвестной Таней Зуевой. Она

написала о простоте, от которой сжимается сердце. И имя девушки, и ее запись снова подталкивают воображение, вызывают цепочку ассоциативных видений, теперь уже связывающих в вечной жизни молодость и любовь. «Любящий тебя светло», — так заканчивал свои письма к Есенину Клюев. «Любить светло, не в этом ли окончательный смысл; и неважно, чем ты занимаешься, литературой или улучшением жизни» [Лихоносов 1986 : 274].

Список литературы

- Липин С.* Сквозь призму чувств. М. : Совет. писатель, 1978. 288 с.
Чалмаев В. А., Зинин С. А. Русская литература XX века : учеб. для 11 кл. : В 2 ч. Ч. 2. М. : ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2006. 368 с.
Шамаева С. Исследование о лирической прозе // *Вопр. лит.* 1980. № 8. С. 226–229.
Лихоносов В. Элегия. М. : Совет. Россия, 1986. 400 с.

УДК 372.882

**ОТ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ — К ТВОРЧЕСКОМУ:
ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ**

Лариса Владимировна Зимина
Саратовский университет
larvladzim@yandex.ru

В статье рассматриваются апробированные на практике результативные пути осмысленного и одновременно творческого освоения художественного произведения на школьном уроке литературы. Приводятся примеры реализации ряда приемов из технологии критического мышления через чтение и письмо при изучении отечественной классики, описываются методические пути развития у школьников навыка творческого постижения прочитанного, что в целом способствует развитию «созидающего мышления».

Ключевые слова: обучение литературе в школе, технология критического мышления через чтение и письмо, базовая модель урока, технологические приемы обучения, творческое мышление, интерпретация художественного произведения, творческое чтение.

**FROM CRITICAL THINKING TO CREATIVE THINKING:
TECHNIQUES FOR WORKING WITH FICTION TEXT IN
LITERATURE LESSONS**

Larisa V. Zimina
Saratov State University
larvladzim@yandex.ru

The article discusses the field-proven in practice effective ways of meaningful and at the same time creative development of a work of art at a school literature lesson. Examples of the implementation of a number of techniques from the technology of critical thinking through reading and writing in the study of Russian classics are given, methodological ways of developing students' skills of creative comprehension of what they read are described, which generally contributes to the development of "creative thinking".

Key words: teaching literature at school, technology of critical thinking through reading and writing, basic lesson model, technological teaching techniques, creative thinking, interpretation of a work of art, creative reading.

В одной из своих популярных публичных лекций профессор Татьяна Черниговская убедительно показала перспективу движения

человечества к резкому разделению не по национальным, конфессиональным, расовым, идеологическим или иным подобным принципам, а с позиции *способности* одних к восприятию и пониманию сложного семиотического текста — литературного, музыкального, живописного и т.п. — и *отсутствия таковой* у других, осваивающих только примитивно устроенные тексты. Бездна между первыми и вторыми неукротимо растет. Социологи отмечают, что тех, кто органичнее чувствует себя в среде примитивной культуры и информации, особенно среди современных подростков, значительно больше. И где, думается, как не на уроках литературы встает перед отчетливо осознающим эту проблему учителем-словесником задача умелого перевода «стрелок» читательского интереса школьников на «рельсы» осмысленного постижения ими сложно устроенных художественных произведений — литературной классики.

Отслеживая и анализируя методический опыт творчески работающих учителей, можно выяснить заметную результативность тех или иных стратегий новейших педагогических технологий, направленных на формирование у школьников потребности в осмысленном чтении. На учебных занятиях по методике обучения литературе и в ходе педагогической практики будущих словесников эти приемы можно апробировать. Первое, что обоснованно заинтересовывает студентов, — это система работы с применением технологии критического мышления через чтение и письмо (ТКРМЧП).

Уже без малого двадцать лет как эта технология из интересной новинки, теперь хорошо знакомой российским учителям, участвующим в приоритетном национальном проекте «Образование», перешла в разряд широко применяемых в системе деятельного обучения. Действительно, выстраивая урок в соответствии с технологической базовой моделью — *вызов — осмысление — рефлексия*, отражающей, по сути, закономерности познавательной деятельности, исследованные в работах классиков — Жана Пиаже, Льва Выготского, Джона Дьюи, Бенджамина Блума, мы открываем школьникам реальную возможность не повторять заученное, а *размышлять* над тем, что вызывает вопросы, решать проблемные ситуации, сопоставлять, обнаруживать сходства и противоречия. Важна здесь, конечно, не только *технологичность процесса*, но и *характер работы* взаимодействующих на уроке учеников и учителя: свобода в выборе точек зрения и отсутствие непреложных истин — всё можно обсуждать и подвергать анализу. Именно это и вызывает желание читателей-школьников лишней раз вопросительно взаимодействовать с текстом, то есть по *необходимости* становиться «перечитывателем» текста, по Набокову, чтобы перейти в ранг желанного для него настоящего *читателя*.

Этому, безусловно, способствует разнообразие стратегий, используемых на разных стадиях базовой модели урока — это и выстраивание кластера, и заполнение бортового журнала, и поиск доказательного материала при составлении фишбоуна, и освоение приемов ИНСЕРТ и РАФТ, и овладение стихотворной формой синквейна, и т. п. Привлекательные поначалу нетрадиционностью формы заданий, эти приемы на самом-то деле погружают в серьезное размышление над содержательной стороной читаемого материала. Любую, даже игровую ситуацию, «разворачиваем» к осознанию писательского замысла, оценке причин своеобразия композиционного устройства текста, особенностей характеросложения персонажей и т. п.

Так, в ходе постижения со старшеклассниками смысла рассказа М. М. Зощенко «Аристократка», можно предложить начать работу с размышления над сутью его заглавия. Задача составления синквейна на этапе первичного прочтения лакмусовой бумагой проявит понимание, а чаще — непонимание специфики основного конфликта рассказа и природы авторской иронии. Актуализация смысла смоделированной учебной ситуации произойдет на втором этапе урока, когда, изучая природу смешного в рассказе Зощенко, наши читатели попробуют сопоставить в таблице «Двойной дневник» речевые характеристики главных героев «Аристократки», обнаруживая здесь много общего, причем совсем далекого от того, что действительно имеет отношение к аристократизму. На этапе рефлексии «закольцовываем» ход обсуждения смысла заглавия зощенковского рассказа.

В другом случае, приступая к изучению комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума», имеет смысл сосредоточиться на противоречивых толкованиях этого классического для школы текста разными критиками, дающими сегодня основу для его разнообразных художественных интерпретаций. Здесь вполне можно прибегнуть к одной из стратегий развития критического мышления — «Шесть шляп мышления» Эдварда де Боно, когда, разделившись на группы, поочередно «примериваем» на себя ту или иную позицию по отношению к пьесе (А. С. Пушкина, А. И. Гончарова, В. Г. Белинского, В. Ф. Одоевского, Н. В. Гоголя, А. И. Солженицына). Рассматривая художественные достоинства комедии в соответствии с представляемыми критическими высказываниями, можно глубже осознать специфику ее конфликта и сатирическую направленность, а также наблюдать «и картину нравов, и галерею живых типов», понимая общечеловеческое звучание образов воссозданных здесь персонажей.

Для вовлечения в активное обдумывание прочитанного текста можно использовать такие приемы, как *предъявление противоречивых фактов, обнажение житейского представления о каком-либо явлении в сопоставлении с научным знанием о нем*, стратегия «яркого пятна»;

или составление, к примеру, *таблицы, графика или диаграммы* по результатам наблюдений за содержанием прочитанного произведения.

Пушкинский «Выстрел», чеховский «Хамелеон», рассказы И. Бунина и А. Платонова не раз становились художественной основой на таких «уроках критического мышления» для будущих педагогов. Целесообразной бывает апробация критического осмысления текста, ожидаемо непонятого при первом знакомстве студентам.

Так, например, на занятии практикума по методике обучения предмету ставится задача обдумывания приемов адекватного прочтения с восьмиклассниками на уроке литературы такого непростого для восприятия в этой возрастной группе художественного текста, как рассказ В. М. Шукшина «Микроскоп», изучаемый по авторской программе под редакцией Г. И. Беленького, Ю. И. Лысого и др., разработанной на основе федерального компонента государственного стандарта основного общего образования.

Моделируя в этом случае соответствующую учебную ситуацию, можно предложить будущим педагогам рассмотреть формулировки ряда предполагаемых тем для выбора той из них, которая наиболее точно, по их мнению, соотносится с содержанием анализируемого рассказа (тема отцов и детей; тема научных поисков и открытий; тема семейных взаимоотношений, тема поиска счастливого жизненного пути и проч.). Как показывает опыт, однозначного суждения на этот счет вначале мы не услышим: обнаруживаются серьезные разночтения смысла этого рассказа, принципиально отличные друг от друга истолкования авторской идеи. Прояснение спорного помогает осуществить коллективное составление *кластера*, визуализирующего проблемный ряд рассказа. Заполняя эту «гроздь» взаимодействия источников внутреннего напряжения в семье Ериных, обнаруживаем такие ее «болевые точки», как дискредитация отцовского статуса в семье, душевная глухота к жизни близкого, примитивизм социальных притязаний, проблема нереализованной жажды знаний (в совсем иную, отличную от нынешней, эпоху – без компьютеров и других привычных гаджетов).

Следующим важным этапом на этом пути становится *работа в группах*, исследующих:

- психологические портреты героев;
- речевые характеристики главных и второстепенных персонажей;
- приметы авторского отношения к ним.

Сопоставление полученных в исследовательских группах результатов, оформленных в таблицы, куда заносились текстуальные обоснования рассматриваемых положений, делает доказательным и *очевидным* для всех вывод о гуманно-сострадательной позиции

В. Шукшина к своему искреннему и истово жаждущему спасения всего человечества герою — Андрею Ерину, навсегда в одночасье утратившему по вине близкого человека эту свою заветную мечту. Важно, что на этом этапе работы бывшие сторонники позиции Зои Ериной с ее прагматически значимыми житейскими аргументами, открывают для себя глубинный смысл «решительного» поступка главного героя («*На это надо было решиться. Он решился...*»), круто изменившего саму суть его доселе безрадостной, скучно-обыденной жизни. Теперь уже в группах уверенно снимаются сомнения по поводу якобы возможного использования других — «честных» — путей достижения Андреем задуманного.

Такое вдумчивое критическое вчитывание в текст позволяет развивать не только активные познавательные способности, но и — что не менее важно — эмоциональный интеллект, в свою очередь способствующий формированию *творческого мышления*.

«Можно сказать, — замечают С. Заир-Бек и И. Муштавинская (педагоги, адаптировавшие ТРКМЧП в российском образовании), что критическое мышление — это отправная точка для развития творческого мышления, более того, и критическое, и творческое мышление развиваются в синтезе, взаимообусловленно» [Заир-Бек 2011 : 9]. Не углубляясь в теорию вопроса, важно уточнить, что в словаре психологических терминов мышление *творческое* описано как «созидающее мышление», которое «приводит к новым идеям и открытиям, дает принципиально новое решение проблемной ситуации» [Немов 2007 : 224]. В нашем случае такое креативное мышление может быть проявлено в том числе и на уровне *творческой интерпретационной деятельности* в ходе изучения на уроках литературы художественного текста именно как произведения искусства.

Только такое — эстетическое — восприятие литературы диктует необходимость *эмоционально-рефлексивного* ее освоения, когда из самостоятельно прочитанных (и перечитанных не однажды) текстов извлекаются *личностные* смыслы, на основе которых и должны формироваться ценностные ориентиры юных читателей. Достичь этого в школьной практике, на наш взгляд, поможет осуществление так называемого *творческого чтения*. Об этом комплексном методе обучения литературе сегодня заинтересованно размышляют теоретики и практики школьного образовательного процесса.

Творческое чтение, поясняет С. П. Лавлинский, — это «*сотворческое сопереживание*», это «целенаправленное взаимодействие читателя с произведением, в процессе которого создается «интрига смысла», фиксируются в вопросах «точки предпонимания», а в результате познаются закономерности структуры

(т.е. художественный «язык»), осознается смысл (позиция автора-творца), проясняются способы чтения, и — в конце концов — «происходит *наращивание* эстетического и — шире — антропологического опыта» [Лавлинский 2018: 39]. Таким образом, становится очевидным, что творческое чтение — это не столько собственно процесс *чтения*, сколько процесс *восприятия* прочитанного учеником текста, эмоциональная реакция на него, отражающая глубину понимания художественных образов и их роли в развитии сюжетного действия. По сути, это своеобразное *эстетическое переживание* открывшегося смыслового потенциала писательского замысла.

Именно такая работа с текстом активно развивает воображение и мышление обучающихся, а также способствует проявлению в каждом из них задатков художественного творчества, поскольку делает это посредством *словесного, музыкального, театрального или изобразительного искусств*.

Размышляя об этом, уже не однажды приходилось отмечать ряд хорошо себя зарекомендовавших в процессе обучения приемов развития творческого читательского воображения школьников: с помощью создания ими лэпбуков (с вмонтированными конвертами «тайных секретиков» с креативными заданиями), а также заполнения «Дневника обучения» (в технике, близкой к ментальным картам). Особенно интересной представляется работа словесника с «Доской детектива», на которой могут быть расположены разрозненные факты: портретные характеристики действующих лиц произведения, фотографии «говорящих» предметов, рисунки обозначенных в сюжете строений и т. д. При осмыслении «Мертвых душ» Н. В. Гоголя в качестве домашнего задания вполне можно предложить составить такие тематические «Доски» для разгадывания одноклассниками.

Активизация критического и творческого мышления может осуществляться и с помощью восстановительной «расшифровки» клоуз-тестов (текстов с пропусками), разработки идей создания мемов любимых героев для виртуальных обложек изучаемой классики, использования смайликов в качестве визуальных метафор.

Возможность «пожить в тексте», почувствовать его природу на разных уровнях, в том числе и непосредственно осязаемых, дают такие виды *деятельностного* прочтения произведений, как создание *артбука* (иллюстрированной книги художника), *каллиграммы* (очерченного строчками поэта его портретного облика), а также *коллажа* (где специально выбирается соответствующая образу фактура ткани, бумаги, других материалов, из которых складывается этот вторичный — уже на уровне интерпретации прочитанного произведения — художественный образ). В этом ряду и уже активно применяемые в школьной практике творческого освоения прочитанного *буктрейлеры* и

комиксы. Кому-то из нынешних подростков больше нравится создавать *лонгриды* (где сложно сочетается самостоятельно составленный текст, аудиоряд и видеоизображение).

Заметим, что именно в этих, порой мало освоенных взрослыми, координатах, свободно чувствуют себя школьники. Поэтому для современного словесника такие *тексты новой природы* (Е. И. Казакова) могут стать креативной альтернативой скучным домашним заданиям и нежеланию обучающихся читать.

Стоит напомнить еще об одной важной составляющей развития творческого читательского воображения — разного рода *театрализации текста*. И речь здесь не только и не столько о внеклассной подготовке инсценировок прочитанного или работы драмкружка, а о применениях новых технологий творческого освоения текста на уроке. *Метафорическое моделирование* художественной реальности в произведении, осуществляемое на уроке литературы, предлагают использовать, например, опытные столичные педагоги М. В. Кларин и Л. В. Макмак.

Ключевые черты этого подхода — эмоционально-телесное погружение в художественный материал, живой диалог с текстом, сотворчество педагога и школьника. Результатом моделирования на классном уроке образной реальности становится рождение образа нового знания (артефакта), формирование собственной авторской позиции [См.: Макмак 2016 : 180–185]. Так, например, истолкование образа лирического переживания лермонтовского стихотворения «Белее парус одинокий...» в ходе недавно проведенного Л. В. Макмак мастер-класса в студенческой аудитории филологов Саратовского госуниверситета, было осуществлено пластически, с помощью рук студенток, облаченных в перчатки двух контрастных цветов.

В другом случае именно *творческого* решения потребовал целостный замысел урока, представленного в этом году филологами на студенческий конкурс педагогического мастерства «Шаг в профессию» (Саратов, СГУ, 2023 г.). Заложенная в условие *бинарность* проведения урока предполагала не только содержательное, но и эстетическое «оправдание» участия сразу двух педагогов — наставника и начинающего учителя-студента.

В ходе реализации задуманного, на стадии вызова по ТРКМЧП старшеклассникам было предложено поразмышлять, на каком уроке им предстоит работать, если учителя к ним вошли под музыку Вивальди, с гитарой и пюпитром. «Провокация» сработала: первое, что предположили, — на уроке музыки. Выяснение, где еще можно размышлять о звуках, наслаждаясь их *звучанием*, привело к заключению об уроке литературы. Вывод о том, что именно лирический текст требует особой исполнительской выразительности

напрашивался сам собой. Тему урока без затруднений сформулировали вместе: «Музыка слова в лирическом тексте». На стадии осмысления анализировали изобразительную и звуковую образность предложенного лирического текста – стихотворения А. Вознесенского «В человеческом организме девяносто процентов воды...»

Составление в «Рабочем листе» исполнительской партитуры текста потребовало соответствующего цветового решения в членении на речевые такты, расстановке логических ударений и выстраивании логической мелодики, акцентировке способов интонирования и звукописи. Для эмоционально-чувственного проживания текста было предложено пофантазировать на тему, связанную с исполнением этого произведения на тех или иных, соответствующих на взгляд каждого, музыкальных инструментах. Заинтересованное обсуждение привело к предложению попробовать одним «считывать» составленную партитуру в качестве оркестрантов симфонического оркестра, а другим их прослушать в качестве музыкальных критиков. Руководить работой каждой из групп должен был соответственно учитель и наставник. Первое исполнение бурно обсуждалось и корректировалось, зато второе было принято заслуженными аплодисментами «критиков». Всеобщими овациями была оценена последовавшая авторская интерпретация текста, исполненная под гитару молодым учителем. На этапе рефлексии занесли в выводную таблицу: Речь — музыка. Голос — инструмент, убедившись в справедливости утверждения К. Станиславского, заметившего однажды, что «речь, стих — та же музыка, то же пение» [Станиславский 2007 : 288]. В итоге попытались выбрать из стихотворения слово, наиболее точно выражающее эмоциональное впечатление от урока. Таким стало слово *музыка* (помноженное на *любовь*).

О необходимости выстраивания на уроке гармоничного взаимодействия критического и творческого мышления свидетельствует и доказательная демонстрация воплощения такого подхода известным словесником-практиком Сергеем Волковым. На «Уроке для взрослых»¹, проведенном им с учителями, он апробировал идею урока итогового обсуждения со старшеклассниками прочитанного ими романа М. Лермонтова «Герой нашего времени». Не раз размышлявшим об этом тексте учителям предлагалось по-новому в нем оглядеться, открыть доселе неведанное или прочитанное в ином ключе, встроить открывшееся в контекст рождающихся мегатекстовых идей. Провоцирует на это учитель, выводя на экран проектора несколько известных (и не совсем) картин и жанровых фотографий, не

¹ См.: Видеозапись урока [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/iaDNakjm8v4> (дата обращения 12.02.2023).

имеющих прямого отношения к художественным иллюстрациям романа. Они служат здесь генерации ассоциативных идей о замысле романа и загадке характера его главного героя. Перед нами — тот самый прием подключения действительно «созидающего мышления», которое «приводит к новым идеям и открытиям, дает принципиально новое решение проблемной ситуации» [Немов 2007 : 224], убедительно демонстрируя таким образом суть терминологического описания мышления творческого.

Список литературы

Волков С. Урок для взрослых [Электронный ресурс]. URL: <https://youtu.be/iaDНаkjm8v4> (дата обращения 12. 02. 2023).

Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 223 с.

Казакова Е. И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21 № 4. С. 102–109.

Лавлинский С. П. Творческое чтение и исследовательская деятельность читателей как «интрига смысла» // Творческое чтение в современном художественном образовании: теория и практика: сб. ст. по материалам международ. научно-практич. конф. «Творческое чтение в современном художественном образовании» (27 февраля — 1 марта 2018 г., Москва) / Сост. О. В. Юдушкина. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2018. С. 35–50.

Макмак Л. В. О «неуроках» литературы в школе // Лит. учеба. 2016. № 1. С. 174–188.

Макмак Л. В. Метафорический конструктор: работа с метафорой в классе // Школьные технологии. 2018. № 6. С. 59–67.

Немов Р. С. Психологический словарь. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.

Станиславский К. С. Моя жизнь в искусстве. М.: Вагриус, 2007. 448 с.

ВОСПИТЫВАЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПРИ АНАЛИЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ О МИЛОСЕРДИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Елена Анатольевна Матвеева
МОУ «СОШ № 1» г. Энгельс
kraynova-elena@bk.ru

Статья посвящена деятельности учителя, направленной на воспитание чувства милосердия к другому человеку, на уроках литературы в 7 и 8 классах общеобразовательной школы. Эффективным является применение педагогом эвристического (частично-поискового) метода при анализе отдельных эпизодов художественных произведений. Для примера показана воспитывающая деятельность учителя на уроках по повести Н. В. Гоголя «Шинель», рассказам Л. Н. Толстого «После бала», А. П. Чехова «Тоска», И. С. Тургенева «Бирюк».

Ключевые слова: милосердие, воспитание, преподавание литературы, общеобразовательная школа, эвристический (частично-поисковый) метод, художественный текст, дискуссия, прием эмпатии.

EDUCATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER WHILE ANALYZING LITERARY TEXTS ABOUT MERCY DURING LITERATURE LESSONS AT SCHOOL

Elena A. Matveeva
Secondary school No 1 of the city of Engels
kraynova-elena@bk.ru

The article is devoted to the activity of a teacher aimed at education a sense of mercy for another person during literature lessons in grades 7 and 8 of a secondary school. The usage of a heuristic (partial-search) method during the analysis of every single episode of literary texts by the teacher is effective. For example, the educative activity of a teacher during the lessons is shown on the basis of the stories "The Overcoat" by N. V. Gogol, "After the Ball" by L. N. Tolstoy, "Sadness" by A. P. Chekhov and "Biryuk" by I. S. Turgenev.

Key words: mercy, education, teaching literature, secondary school, heuristic (partial-search) method, literary text, discussion, empathy technique.

Понятие «милосердие» неразрывно связано с представлениями о добре и зле. Милосердие — это основа моральных норм в классической литературе. В современной культуре отношение к вечным ценностям и идеалам поменялось. Дети часто эгоистичны, чрезмерно рациональны, большое значение для них имеют материальные ценности, а не

духовные. Это связано с тем, что границы между добром и злом в обществе размыты. Культура постмодерна допускает сосуществование всего одновременно, в том числе и разных ценностей. Так, в конце 2017 г. на экраны выходит российский фильм «Последний богатырь». В этой современной сказке добрые и злые герои меняются местами. Кощей Бессмертный, Баба-Яга, Змей Горыныч встают на сторону добра, Василиса Прекрасная сражается наравне с мужчинами, а всеми любимый богатырь Добрыня Никитич (от слова «добро») оказывается олицетворением зла. Гармоничный и понятный сказочный мир с четким делением на положительных и отрицательных персонажей разрушен.

Подростку сложно находить для себя нравственные ориентиры, когда с экранов телевизоров, телефонов, планшетов он видит сцены насилия, жестокости. Успешность человека ассоциируется с материальными ценностями. Информации слишком много, она разная, много фейков. Проблема нравственного выбора в современном обществе стоит особенно остро. Даже взрослому человеку сложно понять, как поступить правильно в различных жизненных обстоятельствах, так как у человека много разных социальных ролей.

Милосердие — это готовность простить. Всегда ли мы можем простить плохие поступки, если они затрагивают наши интересы? Часто человек оправдывает себя. Надежда только на совесть. Только если спокоен этот нравственный камертон внутри человеческой души, человек может надеяться, что он поступил правильно. Подросткам еще труднее. У них мало жизненного опыта. Отношение к понятию «милосердие» при анализе художественных произведений на уроках литературы учителю необходимо связать с реальными жизненными впечатлениями ребенка, чтобы найти отклик в его душе.

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова милосердие определяется как «готовность помочь кому-нибудь или простить кого-нибудь из сострадания, человеколюбия» [Ожегов 2005 : 450]. Воспитание милосердия можно проводить с помощью эвристического (частично-поискового) метода на примере многих произведений литературы, но некоторые художественные тексты в «Программе по литературе. 5-11 классы. Базовый уровень» под редакцией В. Я. Коровиной особенно показательны, так как демонстрируют крайние проявления жестокости одного человека по отношению к другому человеку, а жестокость – это противоположность милосердия.

Основателем эвристического метода является Сократ. Зародившись еще в Древней Греции, метод открытия нового в образовании привлек внимание исследователей в XIX веке. Современные исследователи также пишут о результативности этого метода в обучении [Хуторской 2003]. При обращении к содержанию литературных произведений о милосердии учитель может

воспользоваться такими приемами эвристического метода, как дискуссия, система вопросов по анализу художественного текста, прием эмпатии («вживания» в ситуацию).

При анализе повести Н. В. Гоголя «Шинель» учитель может организовать дискуссию, попросив ребят аргументировать свой ответ: «Башмачкин вызывает сострадание или смех?». Во время дискуссии могут быть высказаны разные взгляды ребят на поступки героев. Не всегда сразу все ребята говорят о сострадании к другому человеку. Иногда звучат слова, осуждающие героя: он сам виноват в своих проблемах, не добился успеха в жизни, слишком скромный, не вызывает уважения, окружающим не хочется с ним общаться. Поэтому необходимо обратить внимание обучающихся 8 класса на детали, раскрывающие весь ужас бесчеловечного отношения сослуживцев к Акакию Акакиевичу Башмачкину. Так, они «сыпали на голову его бумажки, называя это снегом» [Гоголь 1952 : 131], толкали его под руку, когда он переписывал бумаги. Лишь один молодой человек, копируя поведение остальных, сначала посмеялся над Башмачкиным, а потом, словно «пронзенный», изменил отношение к нему. Юноша неожиданно осознает, что его коллеги, считающие себя благородными и честными, фактически бесчеловечны, жестоки, черствы и равнодушны к чужой боли. Почему фраза Акакия Акакиевича «Оставьте меня, зачем вы меня обижаете?» оказалась такой «преклоняющей на жалость»? [Гоголь 1952 : 131]. Что произошло с этим человеком? Почему он начинает по-другому относиться к главному герою? Эти вопросы, заданные учителем, позволят школьникам задуматься не только о содержании художественного текста, но и о собственных поступках. Потом можно задать ученикам ряд вопросов, нацеленных не на знание произведения, а на понимание нравственного выбора между добром и злом в конкретной ситуации. Всегда ли мнение большинства правильное? Какие человеческие качества проявились в этом поступке? Как бы поступили Вы в такой ситуации? Почему? Есть ли оправдание человеческой жестокости? Прием эмпатии можно применить, если предложить обучающимся 8 класса творческое домашнее задание — сочинить монолог Башмачкина после ограбления. Это поможет ребятам помочь понять чувства несчастного человека.

Педагогу необходимо сказать о значении имени главного героя повести. Акакий в переводе с греческого означает «не делающий зла», «беззлобный». Смысловое значение имени удваивается, так как отчество у Башмачкина — Акакиевич. При всей неблагозвучности имя несет положительную нравственную характеристику. Можно разделить класс на две группы. Одной из них дать задание: «Как раскрывается в повести Н. В. Гоголя «Шинель» тема «маленького человека»?» Другая группа будет отвечать на вопрос: «Актуальна ли тема «маленького

человека» в современном обществе?» Такая сравнительная характеристика изображенных в произведении событий и современности имеет воспитывающее значение. Метод работы в группах активизирует деятельность каждого ученика, помогает детям слушать и понимать друг друга. Об эффективности использования групповой работы для воспитания доброты и милосердия на уроках литературы пишет С. С. Каммарзаева, хотя для анализа на уроке она берет произведения зарубежной литературы, а не русской. [Каммарзаева 2022].

Анализируя рассказ Л. Н. Толстого «После бала», тоже можно поговорить с обучающимися 8 класса о милосердии. И. М. Халабаджах, автор конспекта урока «Краткий рассказ о Л. Н. Толстом. Жизненная основа, сюжет и композиция рассказа "После бала"», отмечает, что Л. Н. Толстой, «участник Крымской войны <... > яростно отстаивал всю свою жизнь мысль о милосердии и сострадании, особенно по отношению к простому русскому солдату» [Халабаджах 2015 : 13]. Особое внимание в этом художественном тексте привлекает сцена избияния татарина за побег. Всхлипывания наказываемого проникают в самое сердце читателя: «Братцы, помилосердуйте. Братцы, помилосердуйте» [Толстой 2009 : 38]. Услышана ли была кем-то из героев просьба о сострадании? Как ведет себя полковник? Почему Ивану Васильевичу стало стыдно, когда полковник узнал его? Какими еще чувствами был охвачен Иван Васильевич на площади, кроме стыда? Эти вопросы могут побудить ребят задуматься о моральной ответственности человека за свои поступки. На мольбу беглого солдата о милосердии реагирует только один из солдат, слабо ударив по спине наказываемого. В поведении полковника же нет ни капли сострадания. Он разгневан поведением солдата, пожалевшего татарина, бьет его по лицу. Наводит ужас его фраза: «Подать свежих шпицрутенов!». Какая деталь в тексте подчеркивает бесчеловечность происходящего? На это вопрос школьники чаще всего отвечают, что спина беглеца выглядела страшно: «Это было что-то такое пестрое, мокрое, красное, неестественное, что я не поверил, чтобы это было тело человека» [Толстой 2009 : 38]. Иван Васильевич потрясен увиденным, им овладевает отвращение.

После подробного анализа сцены наказания провинившегося солдата можно задать вопросы, обладающие воспитательным значением. Их лучше связать с реальными жизненными ситуациями, свидетелями или участниками которых оказывались обучающиеся. Можете ли вы вспомнить случай из своей жизни или жизни знакомых, когда человек равнодушен к просьбам других о помощи? Если вы сами будете нуждаться в поддержке, как бы вы хотели, чтобы вели себя люди вокруг? Почему люди иногда невнимательны и равнодушны друг к

другу? Как этого избежать? С обучающимися 7 класса можно рассмотреть тему милосердия, анализируя рассказ А. П. Чехова «Тоска». Это произведение для внеклассного чтения. Главный герой рассказа — извозчик Иона Потапов. Он переживает тяжелую утрату, так как несколько дней назад у него умер сын. Учитель может организовать дискуссию по вопросу: «Иона Потапов вызывает жалость или равнодушие?». Потом можно задать ребятам несколько вопросов по содержанию текста. Кому Иона пытается рассказать о своей беде? Как реагирует каждый из собеседников? Старый извозчик пытается завести разговор сначала с пассажирами, но ни военный, ни трое молодых людей не поддерживают разговор о его трагедии. Молодой извозчик тоже не стал его слушать. Чувство тоски переполняет его, и он все рассказывает лошади.

Чтобы ребята поразмышляли о причинах равнодушия людей, можно попросить их прокомментировать цитату из текста: «Глаза Ионы тревожно и мученически бегают по толпам, снующим по обе стороны улицы: не найдется ли из этих тысяч людей хоть один, который выслушал бы его? Но толпы бегут, не замечая ни его, ни тоски...» [Чехов 1955 : 41]. Иона нуждается не в реальной практической помощи, а просто в сочувствии. Страшно, что среди людей он поддержки не находит. После подробного анализа текста рассказа учитель может задать вопросы обучающимся, обладающие воспитательным значением. Были ли в вашей жизни моменты, когда вам было очень грустно или тяжело на душе, но при этом не с кем было поговорить о том, что тревожит? Как вы думаете, почему люди не всегда готовы оказать моральную поддержку? Всегда ли вы сами с интересом слушаете собеседника? Оказывается, проявить милосердие можно, поговорив с человеком, если он расстроен. Наоборот, грубое слово может нанести душевную травму. Это проявление жестокости. Подростки не всегда задумываются об огромной силе сказанного слова, о том, какие чувства испытывает их собеседник, хотя сами они очень ранимы и обидчивы. Прием эмпатии можно использовать, предложив ребятам в качестве творческого домашнего задания сочинить финальный монолог от имени Ионы Потапова, обращенный к лошади.

Итак, содержание повести Н. В. Гоголя «Шинель», рассказа Л. Н. Толстого «После бала», рассказа А. П. Чехова «Тоска» демонстрирует нам примеры жестокости и равнодушия одного человека к другому. Воспитание жалости и сочувствия учитель осуществляет, акцентируя внимание ребят на бесчеловечности таких поступков. Положительный пример, то есть реальное проявление милосердия к другому человеку, можно рассмотреть на примере рассказа И. С. Тургенева «Бирюк», включенного в программу 7 класса. Педагог может спросить у ребят ответ на дискуссионный вопрос: «Правильно

ли поступил лесник, отпустив крестьянина-вора?». Ответы будут разные. Кто-то скажет, что напрасно Бирюк отпустил мужика, так как его самого ждет наказание, если кто-нибудь узнает. Мужик сам может проболтаться знакомым, соседям. Кто-то возразит, что поступок Бирюка правильный. Главное в дискуссии, что привлечено внимание к теме милосердия.

Учитель может выстроить систему вопросов, постепенно раскрывающих важность сострадания к другому человеку в любой жизненной ситуации на примере анализа некоторых эпизодов из рассказа И. С. Тургенева «Бирюк». Конечно, главную роль будут играть вопросы о характере и поступках лесника. Что означает прозвище «Бирюк»? Почему одинок и угрюм Фома Кузьмич? Как он относится к своей работе? Внимателен ли к гостям? Как относится к животным? Заботится ли о детях? Любит ли похвалу? Ребята чаще всего говорят о таких положительных качествах Бирюка, как серьезность, спокойствие, замкнутость, порядочность, справедливость, скромность, трудолюбие. Он проявляет заботу по отношению ко встретившемуся ему путнику в непогоду, любит животных, так как заботится о лошади охотника. Один воспитывает двоих детей. Потом можно узнать мнение учеников: счастлив ли Бирюк? Многие отвечают, что он беден и угрюм, так как одинок, жена «с прохожим мещанином сбежала» [Тургенев 2017: 243]. Чем знаменит лесник? Подтвердите цитатой из текста. Ребята обращают внимание на неподкупность Фомы Кузьмича: «И ничем его взять нельзя: ни вином, ни деньгами; ни на какую приманку не идет» [Тургенев 2017 : 243].

Поразмышлять о сострадании к другому человеку обучающимся помогут вопросы о поступке Бирюка, ставшем кульминацией рассказа. Как вы думаете, часто ли Фома Кузьмич отпускал пойманного вора из жалости? Почему же в это раз он его отпустил? Подтвердите цитатами из текста. Мужик вызывает жалость: «в лохмотьях», с растрепанной бородой, худой. От отчаяния крестьянин начинает обвинять лесника в жестокости: «душегубец окаянный, пей христианскую кровь», «кровопийца», «зверь» [Тургенев 2017: 247–248]. В душе Бирюка борются чувство долга и чувство милосердия: он должен наказать, но проявляет жалость. Потом учитель может задать вопросы, ориентированные на личный опыт ребенка. Как вы думаете, легко ли совершать поступки, в которых проявляется сострадание к людям? Чем приходится жертвовать? Прием эмпатии можно применить в творческом домашнем задании — сочинить монолог мужика, обращенный к жене, о Бирюке и происшествии в лесу по возвращении домой. Это позволит ребятам по-настоящему оценить поступок человека, проявившего милосердие.

Таким образом, анализируя художественное произведение о милосердии на уроках литературы, учитель, используя эвристический метод обучения, может сначала организовать дискуссию, направление которой задает педагог. Важно, чтобы учитель-словесник лишь задавал вопросы, а не стремился делать выводы с явным назидательным подтекстом. Хорошо, когда ребята начинают спорить друг с другом. Мастерство учителя заключается не только в умении вовремя задать наводящий вопрос, но и в искусстве организации «живой» дискуссии, в которую вовлечен весь класс. Такие уроки запоминаются ребятам. Несмотря на неоднозначность мнений, дискуссия привлекает внимание к теме. Потом учитель может задать вопросы обучающимся по содержанию текста, обратить внимание на детали, на мотивы поступков героев и их чувства. Желательно, чтобы самые яркие эпизоды выразительно прочитал кто-нибудь из учеников. Далее педагог может перейти к вопросам, ответы на которые отражают мнение отдельного ученика о нравственном выборе. Они всегда находят живой отклик у ребят. Воспитывающее значение имеет прием эмпатии, когда ребята могут поставить себя на место героя. Такое «вживание» помогает понять чувства человека, нуждающегося в милосердии.

Художественный текст дает примеры различных жизненных ситуаций, в том числе тех, которые воспитывают ответственность за собственные поступки, уважение, любовь и сострадание к другому человеку. Не потеряли своей актуальности слова писателя и общественного деятеля Д. А. Гранина, опубликованные еще в 1987 году: «Уверен, что человек рождается со способностью откликаться на чужую боль. Думаю, что это чувство врожденное, данное нам вместе с инстинктами, с душой. Но если это чувство не употребляется, не упражняется, оно слабеет и атрофируется» [Гранин 1987 : 13]. Такая нравственная «тренировка» лучших человеческих качеств у школьников на уроках литературы очень важна в настоящее время. Необходимо возродить среди подростков приоритет духовных ценностей над материальными, пробуждать чувство милосердия в их душах.

Список литературы

Гоголь Н. В. Шинель // Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Гос. изд-во худ. лит., 1952. С. 129–160.

Гранин Д. А. О милосердии // Лит. газета. 1987. 18 марта, № 12. С. 13.

Каммарзаева С. С. Воспитание доброты и милосердия через литературу // Образование и воспитание. 2022. № 2 (38). С. 9–11.

Ожегов С. И. Словарь русского языка М.: ОНИКС, Мир и Образование, 2005. 1199 с.

Толстой Л. Н. После бала // Литература. 8 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. Ч. 2 / авт.-сост. В. Я. Коровина. М.: Просвещение, 2009. С. 29–40.

Тургенев И. С. Бирюк // Литература. 7 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. Ч. 1 / авт.-сост. В. Я. Коровина. М.: Просвещение, 2017. С. 240–248.

Халабаджах И. М. Литература. 8 класс: II полугодие: планы-конспекты уроков. Ростов н/Д : Феникс, 2015. 158 с.

Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

Чехов А. П. Тоска // Собр. соч.: в 12 т. Т. 4. М.: Гос. изд-во худ. лит., 1955. С. 38–43.

ИЗУЧЕНИЕ БИОГРАФИИ ПИСАТЕЛЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Лариса Ивановна Черемисинова
Саратовский университет
larisa.cheremisinova@mail.ru

В статье рассматриваются основные проблемы, возникающие при изучении биографии писателя на уроках литературного чтения в начальной школе.

Ключевые слова: биография писателя, методика, литературное чтение, биографическая справка, слово о писателе, художественно-документальная проза.

STUDYING THE BIOGRAPHY OF A WRITER IN PRIMARY SCHOOL

Larisa I. Cheremisinova
Saratov State University
larisa.cheremisinova@mail.ru

The article discusses the main problems that arise when studying the biography of a writer in the lessons of literary reading in elementary school.

Key words: biography of the writer, methodology, literary reading, biographical information, a word about the writer, fiction and documentary prose.

Нужно ли изучать биографию писателя в начальной школе? Этот вопрос давно перестал вызывать споры в российской методической науке. Биография писателя рассматривается ею как фактор эстетического развития и нравственного воспитания младших школьников, как непреходящий этап урока литературного чтения, на котором идет подготовка к восприятию нового произведения. В рамках внеурочной деятельности иногда планируется целый биографический урок, посвященный знакомству с личностью писателя.

Биографические материалы о писателях-классиках (А. С. Пушкине, И. А. Крылове, М. Ю. Лермонтове, Л. Н. Толстом и др.) вошли в учебники по литературному чтению, читаются всеми младшими школьниками России. Эти материалы облечены в разные формы представления биографических сведений: краткие биографические справки, слово о писателе с изложением отдельных фактов из его жизни, фрагменты из документально-художественных произведений о писателях-классиках, принадлежащих перу современных отечественных прозаиков (особенную популярность приобрели рассказы Валерия Воскобойникова).

Изучение биографии писателя в старшей и средней школе имеет богатейшую историю, содержит бесценные материалы общетеоретического и прикладного характера. Методологические основы знакомства с жизнью писателя заложены в трудах В. Г. Маранцмана [Маранцман 1965] и учеников его школы (например, Н. И. Горобец [Горобец 2016], М. П. Воюшиной и др.), а также в многочисленных работах других исследователей. Изучение биографии писателя в начальной школе — проблема новая, мало исследованная, требующая теоретического осмысления и практических разработок.

«За читательским интересом к биографии, — справедливо отмечал Ю. М. Лотман, — всегда стоит потребность увидеть красивую и богатую человеческую личность» [Лотман 1985 : 230]. Интерес к биографии свойственен человеку с устоявшимися читательскими предпочтениями. Младшие школьники вряд ли обладают «читательским интересом к биографии». В силу возрастных особенностей этот интерес еще не сформировался.

Закономерно возникают вопросы: так ли необходимо изучение биографии писателя в начальной школе? Способствуют ли биографические сведения более глубокому пониманию произведения? Влияют ли на глубину восприятия текста? Ответ на эти вопросы однозначен: нет, не способствуют и не влияют. Постигание художественного произведения в начальной школе возможно без изучения подробностей жизни автора. Однако знакомство с биографией писателя, без сомнения, помогает формированию познавательной сферы младшего школьника, обогащает его эстетически, развивает интерес к чтению, закладывает фундамент для дальнейшего обучения в средней и старшей школе.

Нельзя не согласиться с утверждением Е. П. Черногрудовой о том, что «чем младше возраст школьников, тем больше трудностей возникает у учителя при организации и проведении соответствующего урока или этапа урока» [Черногрудова 2016 : 33]. Многие исследователи обращают внимание на методические ошибки, которые допускаются при изучении биографического материала в начальной школе. Эти ошибки обусловлены игнорированием принципов доступности обучения, учета возрастных особенностей развития школьников. Так, заведомо невыполнимой является такая целевая установка: «Биография писателя, изучаемая в школе, должна дать учащимся картину формирования личности художника, ее развития в связи с общественной и литературной жизнью определенной эпохи и стать подготовкой к анализу изучаемого литературного произведения» [Черногрудова 2016 : 34]. Ну какая может быть «связь с общественной и литературной жизнью определенной эпохи», когда речь идет о младшем школьном возрасте учащихся? Могут ли младшие школьники постичь

эту связь, или связь между мировоззрением и творчеством писателя в процессе изучения его биографии? Ответ на эти вопросы может быть однозначный: нет. Достижение названных целей возможно в старшей школе, но никак не в начальной.

Обратимся к исследовательской литературе по интересующей нас проблеме и перечислим основные методические ошибки, с которыми сталкивается учитель в процессе изучения биографии писателя на уроке:

1) излишне подробные биографии, перенасыщенные хронологией событий и цитатами из произведений писателей;

2) «желание рассказать обо «всем», вследствие чего информационный поток «вымывает» живую личность. В этом случае все силы ученика уходят на формальное запоминание фактов биографии» [Царева : электронный ресурс];

3) краткие, бессобытийные биографические справки;

4) «наведение «хрестоматийного глянца», упрощенный, выхолощенный подход к сложной личности, неоднозначным фактам его жизни» [Царева : электронный ресурс; Шагиева 2021 : 536];

5) «прямое «иллюстрирование» того или иного момента в биографии писателя произведениями, созданными в данный период или имеющими автобиографический фон» [Царева : электронный ресурс; Шагиева 2021: 536].

Какой должна быть биография писателя в начальной школе? Основные требования к ней попыталась сформулировать Е. П. Черногрудова: «...биография писателя должна: быть доступной, соответствующей возрасту учащихся; вызывать интерес к творчеству; носить в равной степени обучающий и воспитывающий характер» [Черногрудова 2016 : 35].

Это общедидактические требования к усвоению нового материала, которые в равной степени применимы как для младшего школьника, так и для среднего и старшего школьного возраста. Специфика использования биографических материалов в начальном литературном образовании здесь не отражена. Непонятно, как осуществлять отбор биографических сведений о писателе для учащихся 1–4 классов? Каков объем этих сведений? Каков должен быть их характер? Более конкретный ответ на поставленный вопрос дает белорусская исследовательница Татьяна Петровна Сидорова: «В начальной школе Слово о писателе должно быть:

- кратким, включающим имя, год и место рождения, а также самые интересные факты (или факт) из биографии писателя, желательно детских лет;

- учитывать возрастные особенности детей <...>: учитель должен избегать информации, которая может травмировать психику ребенка;

- содержать яркий запоминающийся образ или образы, которые учащийся может представить наглядно, что будет способствовать долговременному запоминанию изучаемого автора» [Сидорова : электронный ресурс].

Секрет успеха такой деятельности заключается в заинтересованности педагога в том, чтобы встреча ученика с писателем состоялась. Эффективность изучения биографии писателя в начальной школе напрямую зависит от того, насколько сам учитель осведомлен и заинтересован личностью автора, насколько он способен увлечь за собой детей.

В качестве примера исследовательница приводит яркий, любопытный факт из детства С. Я. Маршака, который рекомендует рассказать детям. Эпизод из жизни Маршака относится к тому времени, когда будущий поэт и основатель русской детской литературы гостил в доме у дедушки. «Отец искал работу, семья жила в бедности, и родители обратились к бабушке и дедушке за помощью – присмотреть за внуком. В доме висели два больших старинных зеркала, напротив друг друга, мальчик заметил, что они крепятся какими-то шнурками. Взобравшись на одно из зеркал, он начал раскачиваться из стороны в сторону — стулья, канделябры, все кружилось. Наконец, зеркало упало, и прямо на мальчика, все сбежались — под обломками обнаружился Самуил, без единой царапины. Дедушка даже не отругал его, будучи уверенным, что случилось чудо. <...> Здесь учитывается образное мышление учащихся, им дается наглядный образ — зеркала, передается эмоциональное состояние их ровесника» [Сидорова : электронный ресурс].

Таким образом, изложение биографии в начальной школе должно содержать интересные события из жизни писателя. Желательно, чтобы эти события отражали детский период его жизни. Младшие школьники любят читать книги о своих ровесниках, им интересно узнавать, каким был, например, А. С. Пушкин, когда он был ребенком, во что он играл, чем увлекался, кто его родители и т.д. Такая информация «приближает» писателя к ребенку, делает его «живым» и более «человечным», рождает живой отклик в душе маленького читателя.

Ориентируясь на детский период жизни писателя, можно выстроить систему знакомства младших школьников 1–4 классов с его биографией. Так, например, при изучении жизни А. С. Пушкина в 1 классе можно продемонстрировать прижизненные портреты семьи Пушкиных: мамы, папы, бабушки, дедушки, брата и сестры. Затем прочитать фрагменты из первой главы книги Валерия Воскобойникова «Александр Пушкин» (из серии «Жизнь замечательных детей») «Бабушкина корзина» и обсудить их. Во 2–3 классах, при знакомстве со сказками писателя, целесообразно рассказать о бабушке Пушкина

Марии Алексеевне и его няне Арине Родионовне, которые были замечательными сказительницами и вводили будущего поэта в мир русской народной сказки. В 4 классе можно познакомить школьников с друзьями поэта по Царскосельскому лицей, с устройством и бытом этого уникального учебного заведения. С этой целью можно использовать замечательную книгу А. Раппопорт «К Пушкину в лицей», в которой живо и увлекательно повествуется об этом периоде в жизни писателя.

Важно, чтобы события, отобранные учителем для знакомства с поэтом, были яркими, запоминающимися, интересными для школьников. Не менее важно, чтобы учитель был не только достаточно осведомлен о биографии того или иного писателя, но чтобы он сам был искренне увлечен тем, о чем говорит, и чтобы он обладал методическим мастерством.

Список литературы

Биография писателя в системе эстетического развития учащихся : методические рекомендации / Н. И. Горобец, И. А. Новикова. Архангельск: ПГУ, 2006. 140 с.

Воскобойников В. Александр Пушкин. М.: Оникс, 2014. 28 с.

Лотман Ю. М. Биография — живое лицо // Новый мир. 1985. № 2. С. 228–236.

Маранцман В. Г. Биография писателя в системе эстетического воспитания школьников: Пособие для учителя. М.; Л.: Просвещение, 1965. 75 с.

Сидорова Т. П. Изучение биографии писателя в школе [Электронный ресурс]. URL: https://iro.gomel.by/images/doc/recomend/2019_2020/sidorova.pdf (дата обращения: 05.10.2022).

Царева О. И. Изучение биографии писателя как методическая проблема [Электронный ресурс]. URL: <https://elib.bsu.by/bitstream.pdf> (дата обращения: 11.09.2022).

Черногрудова Е. П. К вопросу о знакомстве младших школьников с биографией писателя // Начальная школа. 2016. № 8. С. 33–37.

Шагиева Н. Ф. Биография писателя как предмет исследования методики // Academic research in educational sciences. 2021. V. 2. P. 535–550.

УДК 372.882

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Ирина Александровна Чиликова
Уральский государственный педагогический университет
ir.a.chilikova@gmail.com

Анна Андреевна Рачева
МАУ «СОШ № 141» г. Екатеринбург
racheva.aa@yandex.ru

В данной статье обсуждается вопрос о влиянии чтения лирических произведений на развитие творческого воображения младших школьников. С целью уточнения содержания работы по развитию творческого воображения на уроках литературного чтения проведен анализ требований ФГОС НОО, рабочей программы начального общего образования и учебников по литературному чтению для начальной школы. Представлены формы и приёмы работы с лирическим произведением, направленные на решение обозначенной проблемы.

Ключевые слова: младшие школьники, литературное образование, творческая индивидуальность, обогащение эмоционального опыта, результаты обучения.

DEVELOPMENT OF CREATIVE IMAGINATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN DURING THE LESSONS OF LITERARY READING IN THE PROCESS OF STUDYING LYRICAL WORKS

Irina A. Chilikova
Ural State Pedagogical University
ir.a.chilikova@gmail.com

Anna A. Racheva
School № 141 Yekaterinburg
racheva.aa@yandex.ru

This article discusses the issue of the influence of reading lyrical works on the development of the creative imagination of younger students. In order to clarify the content of the work on the development of creative imagination during the lessons of literary reading, the analysis of the requirements of the Federal State Educational Standard of Primary General Education, of the work program of primary general

education, and of textbooks on literary reading for primary school was made. The forms and methods of working with a lyrical work aimed at solving the identified problem are presented.

Key words: primary schoolchildren, literary education, creative individuality, enrichment of emotional experience, learning outcomes.

Важным личностным результатом освоения основной образовательной программы начального общего образования, обозначенным в ФГОС НОО, является «стремление к самовыражению в разных видах художественной деятельности»; среди метапредметных результатов указывается способность «прогнозировать возможное развитие процессов и событий», а также создавать «текстовую, видео, графическую, звуковую информацию в соответствии с учебной задачей» [ФГОС НОО 2021: 33, 34]. Таким образом, становится очевидным, что целью обучения помимо суммы знаний и навыков является развитие универсальных способностей человека, в том числе творческих.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО в Федеральной рабочей программе начального общего образования указывается, что результатом изучения литературного чтения в начальной школе является «выражение своего видения мира, индивидуальной позиции посредством накопления и систематизации литературных впечатлений, разнообразных по эмоциональной окраске» [Федеральная рабочая программа 2021 : 29]. Способность к творчеству является важной составляющей гармонично развивающейся личности. Творческие способности напрямую связаны с творческим воображением, как необходимым условием, позволяющим представить, создать и воплотить в жизнь новые образы, идеи, цели. Не случайно в научной литературе достаточно подробно рассматривается творческое воображение как психолого-педагогическая проблема.

По мнению Л. С. Выготского воображение является психической функцией, которая играет важную роль в развитии творческих способностей ребенка, а также тесно связано с процессом общения и социализации ребенка [Выготский 1991]. А. А. Леонтьев обращает внимание на то, что творчество является неотъемлемой частью речевой деятельности, и развитие творческого воображения оказывает влияние на развитие речи и мышления [Леонтьев 1974]. О литературном чтении, как о средстве развития и обогащения эмоционального опыта ребёнка пишет Р. С. Немов, указывая на то, что творческое воображение является важным компонентом процесса обучения [Немов 2004]. В свою очередь М. М. Бахтин в работе «Эстетика словесного творчества» указывает на то, что лирика способствует формированию эстетических чувств у читателя и может стать стимулом для развития творческого воображения. Автор подчеркивает, что создание «живого слова»

является одной из важнейших задач литературного процесса, что позволяет читателю «оживить» произведение и использовать свое творческое воображение [Бахтин 1979].

В работах современных исследователей обращается внимание на то, что в настоящее время у детей часто отсутствуют условия для развития творческого воображения, в частности из-за избыточного использования электронных устройств, что отрицательно сказывается на психологическом и эмоциональном развитии детей. В мультимедийной среде происходит сокращение воображения читателя из-за наличия готовых образов и избытка информации, что приводит к снижению эмоциональной вовлеченности и интереса к тексту. Отмечается, что использование мультимедийных средств может повысить визуальное воображение, но не всегда положительно влияет на развитие литературного вкуса у читателей [Масунова 2004]. В качестве факторов, влияющих на развитие творческого воображения указывается возраст, социально-психологичная атмосфера в семье и школе, степень духовной насыщенности жизни, опыт общения, нетрадиционные методы и приёмы обучения, различные виды продуктивной деятельности, креативные качества педагога и т.д. [Белкина 2017; Вологсунова 2014; Динер 2017].

Теоретический анализ литературы показывает, что существуют разные точки зрения на природу процесса воображения. Однако авторы не противоречат друг другу, указывая основной показатель воображения — создание человеком чего-то нового. Можно сделать вывод, что в процессе восприятия и анализа лирических произведений на уроках литературного чтения необходимо создавать условия для развития творческого воображения младших школьников, учитывая психологические особенности детей и обеспечивая таким образом формирование их интереса к чтению, обогащение эмоционального опыта

Выбор в качестве дидактического материала для развития творческого воображения лирических произведений обусловлен тем, характерной чертой стихотворных текстов является наличие точных, ярких и оригинальных образов. Классическая и современная лирика способна дать пищу для читательского воображения. Лирическая поэзия, являясь результатом творческого воображения автора, отражает жизнь специфическими, только ей доступными средствами, следовательно восприятие художественного образа невозможно без воображения. В свою очередь, восприятие и анализ лирического произведения будет способствовать развитию творческого воображения читателя.

В связи с этим ожидаемо раскрытие содержания обучения литературному чтению с целью формирования творческого

воображения младших школьников в Федеральной рабочей программе по указанной дисциплине. Однако в разделе программы, посвящённой тематическому планированию, в части, раскрывающей методы и формы организации обучения, а также характеристику деятельности обучающихся, мы находим лишь указание на некоторые приёмы работы, в частности: создание воображаемой ситуации «Как бы изменилась сказка, если бы герои были другими»; узнавание зрительных образов, представленных в воображаемой ситуации «Кто живёт в кляксах?»; создание небольших историй с героями прочитанных произведений (воображаемая ситуация). В ходе чтения лирических произведений предлагается использование одного приёма, направленного на развитие воссоздающего воображения – воссоздание в воображении описанных в стихотворении картин [Федеральная рабочая программа 2021].

Обратимся к учебникам литературного чтения для начальной школы, с тем чтобы установить наличие дидактического материала и методического сопровождения, направленного на развитие творческого воображения младших школьников в процессе чтения лирических произведений. В качестве примера рассмотрим учебники системы «Школа России» В. Г. Горецкого, Л. Ф. Климановой и др. и рабочие программы указанного УМК. Развитие воссоздающего и творческого воображения указывается в программе как одна из основных задач курса. В учебниках школьникам для чтения и анализа предлагаются лирические стихотворения Я. Акима, К. Бальмонта, А. Блока, В. Брюсова, И. Бунина, С. Дрожжина, С. Есенина, Б. Пастернака, А. Плещеева, Н. Рубцова, Ф. Тютчева, А. Фета и др. Основные виды деятельности с лирическим стихотворением в первую очередь направлены на умение воспринимать и понимать изобразительные средства языка. Что же касается развития воображения, то в большей степени эта задания на развитие воссоздающего читательского воображения, помогающего воссозданию художественного образа: подбор музыкального сопровождения к стихотворному тексту; создание словесных картин природы; составление палитры прочитанного стихотворения с помощью красок. Воссоздающее читательское воображение — важный шаг, без которого невозможен дальнейший переход к воображению творческому. Отметим, что и в других учебниках для начальной школы имеется достаточное количество лирических стихотворений, однако, для достижения предметных, метапредметных и личностных результатов, связанных с развитием творческого воображения, необходимо систематически при изучении художественной литературы, в большей степени при изучении лирических произведений включать обучающихся в деятельность, которая поможет осознать эстетику, красоту и глубину

образа, созданного поэтом, и будет направлена на развитие творческих способностей каждого школьника, в частности на развитие творческого воображения.

Таким образом, современные учебники литературного чтения для начальной школы содержат дидактический материал для решения вышеназванных задач, однако методический аппарат учебников лишь частично помогает развитию творческого воображения.

Целью данной статьи является определение и характеристика приёмов работы с лирическими произведениями на уроках литературного чтения, направленных на развитие творческого воображения младшего школьника. Характеризуя каждый приём, мы укажем, какие дополнительные возможности для обучения и развития детей может обеспечить включение детей в разные виды деятельности на основе перечисленных ниже приёмов работы.

Игры-ассоциации. Детям предлагается игра, в которой они должны ассоциировать слова и образы из стихотворения с другими предметами или явлениями. Подобные игры помогают развивать ассоциативное мышление и память.

Создание рисунка. Школьникам даётся возможность нарисовать картину на основе собственных впечатлений от стихотворения. Учитель может показать примеры работ других детей или известных художников, чтобы помочь детям понять, как можно визуализировать стихотворение. Это помогает развивать вариативность, гибкость мышления, способность вкладывать в изображение определенный смысл.

Написание своих стихотворений. Учитель просит написать свое стихотворение на основе прочитанного произведения или на тему, связанную с ним. Дети могут использовать образы, слова и темы из произведения, чтобы создать свой собственный уникальный текст. Создание стихотворений позволяет глубже понять существенные признаки поэзии, отличающие её от прозы.

Использование музыкального сопровождения. Дети могут попробовать выразить свои чувства через движения под музыку. Музыкальный фон даёт возможность подчеркнуть настроение стихотворения, создать определенную атмосферу. Также музыка способствует более глубокому эмоциональному воздействию текста.

Создание ассоциативной карты. Обучающимся предлагается создать ассоциативную карту на основе стихотворения. Для этого дети должны написать центральную идею произведения в центре листа бумаги, затем вокруг нее расположить слова, образы и ассоциации, которые вызывает стихотворение. Этот прием помогает развивать ассоциативное мышление и творческое воображение.

Игра «Кто я?». Дети должны выбрать образ-персонаж из произведения и описать его черты характера, поступки, мысли и чувства. Затем другие дети пытаются догадаться, о каком персонаже идёт речь. Этот прием помогает улучшать навыки создания текста-описания.

Использование творческих техник. Чтобы помочь детям лучше понимать и воспринимать стихотворение, учитель может предложить детям создать коллаж, нарисовать иллюстрацию или сделать макет на основе произведения. Коллаж создаётся на основе стихотворения с использованием картинок из журналов, газет или других материалов. Такая деятельность способствует развитию умения выражать свои мысли и чувства по теме произведения, а также формирует навыки создания композиции, даёт возможность для импровизации и самовыражения.

Визуализация. Предлагается визуализировать стихотворение, применяя различные техники, например, используя графические символы, передать содержание произведения; организовать съёмки короткого фильма; нарисовать ленту времени и т.п. Этот прием помогает развивать креативность, создавая яркие образы.

Игра с метафорами. Учитель может предложить детям игру с метафорами на основе стихотворения. Детям следует выбрать ключевое слово или образ из произведения и придумать метафоры, связанные с ним. Это помогает развивать творческое мышление и улучшать навыки переноса прямого значения слова на название другого предмета, признака или действия по какому-либо сходству.

Ролевые игры. На уроке детям даётся возможность сыграть в ролевую игру на основе стихотворения. Например, дети могут играть роли героев произведения и действовать в соответствии с их характерами, мыслями и чувствами. Такого рода игровая деятельность помогает улучшить актёрские навыки.

Игра в слова. Обучающиеся могут выбрать слово из произведения и придумать как можно больше других слов, связанных с выбранным. Каждый раз ученику приходится включать воображение, перебирая в памяти то, с чем может быть связано слово. Такая деятельность способствует развитию памяти и ассоциативного мышления.

Создание книги. Школьники создают свою собственную книгу на основе стихотворения. Дети могут написать текст, нарисовать иллюстрации и оформить книгу в соответствии с темой произведения. Данный приём способствует развитию эстетического вкуса, формирует умения связной речи.

Игра в импровизацию. Учитель включает детей в игру-импровизацию на основе стихотворения. Дети могут использовать образы и идеи из произведения, чтобы создать свой собственный

диалог или маленькую инсценировку. Благодаря воображению ребёнок учится понимать эмоциональное состояние персонажа и с помощью мимики, жестов, интонации транслировать эмоции и чувства.

Создание театрализованного чтения. Обучающимся предлагается использовать костюмы, декорации, музыку, чтобы создать атмосферу произведения и выразить свои мысли и чувства по теме произведения. Такая деятельность способствует развитию образного мышления, речи и навыков актерской игры.

Создание цитатника. Школьники создают собственный сборник цитат на основе прочитанных стихотворений. Дети могут выбирать цитаты, которые им нравятся, и объяснять, почему они важны или интересны для них. Данный приём работы направлен на обогащение речи, улучшение навыков анализа и интерпретации текста.

Создание коллекции предметов. Учитель предлагает детям создать коллекцию предметов, которые связаны с темой стихотворения. Например, если стихотворение про осень, дети могут собрать листья, желуди, ветки и другие предметы, которые напоминают им об осени. Это помогает улучшать навыки классификации и анализа.

Создание мультимедийной презентации. Школьники могут использовать фотографии, видео, аудио и другие материалы, чтобы передать атмосферу произведения и выразить свои мысли и чувства по теме произведения. В процессе создания презентации развиваются навыки создания текста и творческие визуализации.

Фантазирование. Дети могут использовать свою фантазию, чтобы придумать новые персонажи, события и места, которые связаны с темой произведения. Этот приём помогает ребёнку концентрироваться на образах, развивает память и речь.

Создание анимации. Учитель даёт возможность обучающимся создать свою анимацию на основе стихотворения. Например, дети могут использовать программы для создания анимации, чтобы передать атмосферу произведения и выразить своё видение текста. Подобная деятельность даёт возможность придумывать и воплощать собственные идеи, демонстрировать реальный продукт, а также улучшает навыки работы с компьютером.

Покажем на примере работы с лирическим стихотворением М. Лермонтова «Утёс» на уроке литературного чтения в третьем классе возможность использования некоторых приёмов работы. В частности, остановимся на таких приёмах, как «Коллаж», «Фантазирование», «Коллекция предметов».

Использование первого приёма подразумевает, что обучающиеся, используя разные изобразительные материалы, инструменты и техники создают коллаж, который иллюстрирует основные образы и мотивы, присутствующие в стихотворении. Например, с помощью кусочков

цветной бумаги, ткани, ниток, пуговиц, каких-либо природных материалов дети изображают тучку золотую, утес-великан, море, волну, пустыню, и другие образы, которые присутствуют в стихотворении. Такой прием поможет детям лучше визуализировать произведение, ощутить его настроение и глубину.

Также можно использовать приём фантазирования как действенный способ вдохновить детей создавать свои собственные истории и расширять свое воображение. Например, мы можем предложить младшим школьникам написать свой собственный фантастический рассказ, используя основные мотивы и образы из стихотворения М. Лермонтова «Утес». Для этого школьники должны задать себе вопросы, которые натолкнут на создание фантастических историй: «Что было бы, если бы утёс-великан обладал магической силой, а тучка сверхъестественными способностями? Какие приключения и опасности могли бы их ожидать? Как бы они взаимодействовали с другими персонажами в их фантастическом мире?».

При создании коллекции предметов на основе стихотворения «Утес» младшие школьники подбирают различные предметы, которые ассоциируются с описанным в стихотворении образами. Например, камни разных форм и размеров; фотографии горных пейзажей; предметы, символизирующие утреннее весёлое настроение тучки, которая мчится «...по лазури веселое играя», предметы, ассоциирующиеся с грустным влажным следом «в морщине старого утёса». Возможно собрать небольшие портреты М. Лермонтова и других поэтов, вдохновлённых горными пейзажами на создание поэтических образов.

В данной статье мы рассмотрели важность развития творческого воображения у младших школьников в процессе анализа лирических произведений на уроках литературного чтения. Отметим, что развитие творческого воображения является важным элементом развития личности ребенка и способствует формированию его креативных способностей. При этом использование приемов работы с лирическими произведениями, таких как фантазирование, игра в слова, в метафоры, создание ассоциативной карты, коллажа, коллекции предметов, становится важным инструментом достижения данной цели.

Применение указанных в статье приемов не только развивает творческое воображение младших школьников, но и помогает им лучше понимать содержание произведений; позволяет создать комфортную атмосферу на уроке, повысить мотивацию учащихся к изучению литературы и общую культуру. Кроме того, использование этих приемов помогает учителю реализовать индивидуальный подход и раскрыть творческий потенциал каждого ребёнка.

Таким образом, можно заключить, что развитие творческого воображения младших школьников на уроках литературного чтения через использование приемов работы с лирическими произведениями является необходимым и эффективным инструментом формирования личности ребенка.

Список литературы

Барбашова Н. А., Роцин С. П. Творческое воображение: сущность содержания // Международный научно-исследовательский журнал. 2019. № 5-2 (83). С. 63–65.

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина ; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. М. : Искусство, 1979. 424 с.

Белкина В. Н., Сивкова М. А. Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности // Ярославский пед. вестн. 2017. № 2. С. 95–98.

Брушлинский А. В. Воображение и творчество // Научное творчество : сб. ст. ; под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского. М. : Наука, 1969. С. 341–346.

Величко Ю. В. О соотношении понятий «креативность», «творческие способности», «творческое воображение», «творческое мышление» в исследованиях отечественных и зарубежных психологов // Изв. Самарского научного центра РАН. 2014. Т. 16. № 2 (3). С. 629-631.

Волгуснова Е. А. Специфические особенности развития творческого воображения у младших школьников // Вестн. КГУ им. Н. А. Некрасова. 2014. Т. 20. С. 44–47.

Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк : книга для учителя. М. : Просвещение, 1991. 93 с.

Динер Е. В. Развитие воображения в процессе чтения электронной книги // Вестн. Новосибирского гос. пед. ун-та. 2017. Т. 7. № 2. С. 34–48.

Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности. М. : Наука, 1974. 368 с.

Масунова Л. А. Редукция воображения читателя в условиях мультимедийной среды // Вестн. Белорусского гос. ун-та культуры и искусств. 2004. № 4 (42). С. 109-119.

Немов Р. С. Психология. Книга 1. Общие основы психологии. М. : Владос, 2004. 148 с.

Федеральная рабочая программа начального общего образования предмета «Литературное чтение» [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/Federalnaya_rabochaya_programma_nachalnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Literaturnoe_chtenie_.htm (дата обращения: 21.03.2023).

ИЗУЧЕНИЕ ИГРОВОЙ ПОЭЗИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ПРОГРАММА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Татьяна Геннадьевна Фирсова
Саратовский университет
tan-firsova@yandex.ru

В статье представлена библиография по вопросам методической интерпретации игровой поэзии в начальной школе. Предложена система изучения игровой поэзии во внеурочной деятельности. Разработан тематический план занятий в рамках кружка «Творческая лаборатория» для учеников 2 класса.

Ключевые слова: начальное литературное образование, внеурочная деятельность, игровая поэзия, методика изучения игровой поэзии.

STUDYING LUDIC POETRY IN PRIMARY SCHOOL: EXTRACURRICULAR ACTIVITIES PROGRAM

Tatyana G. Firsova
Saratov State University
tan-firsova@yandex.ru

The article presents a bibliography on the methodological interpretation of ludic poetry in primary school. A system of studying ludic poetry in extracurricular activities is proposed. A thematic lesson plan has been developed within the circle «Creative Laboratory» for 2nd grade students.

Key words: primary literary education, extracurricular activities, ludic poetry, methods of studying ludic poetry.

Игровая поэзия неоднократно становилась предметом методической интерпретации: как средство эстетического развития [Жердева 2019], стимул языкового и литературного развития ребенка [Астафьева 2019], средство развития мышления [Сабирова 2020], воображения [Самсонова 2019], чувства юмора [Михайлова 2019], формирования целостной картины мира [Черкасов 2023], инструмент коррекции речевого развития ребенка [Абрамова 2017], формирования его лингвокреативности [Гридина 2018] и др.

К. А. Пустовойтенко в статье «Поэзия лирическая и поэзия игровая в чтении младших школьников» справедливо утверждает, что стихотворение лирическое и стихотворение игровое отличаются композицией, характером, адресностью, тональной и эмоциональной направленностью. Они не могут изучаться по одному шаблону. С целью

формирования представлений младших школьников о специфике жанра «игровая поэзия» автор предлагает в качестве основного использовать сопоставительный анализ и проводит его на примере стихотворений «Зима недаром злится...» Ф. Тютчева и «Как получилась зима» А. Крылова [Пустовойтенко 2015].

В статье М. Г. Жердевой, Е. Н. Николаевой «Использование педагогического потенциала игровой поэзии в начальной школе» называются такие приемы школьного анализа, как выразительное чтение, чтение по ролям, творческий пересказ, инсценировка, литературное творчество, стилистический анализ (разбор особенностей образования рифмы, поэтического синтаксиса и т.д.) [Жердева 2018].

Наиболее подробно методика изучения игровой поэзии представлена в работе И. В. Борисенко. Анализируя литературоведческие особенности произведений данного жанра, автор делает вывод об основных методических положениях проектирования урока по изучению игрового стихотворения: тщательная подготовка к выразительному чтению; раскрытие жанровой специфики парадоксально-игровой поэзии через наблюдение за ракурсом рассказчика, логикой повествования, поэтически ритмом, лексикой и синтаксисом, связями с народным творчеством; широкое использование на уроках произведений других видов искусства в связи с синкретичным характером подобных стихотворений: музыка, живопись, театр, мультипликация и кинематограф; литературно-творческие задания по созданию собственных текстов: словесных и визуальных [Борисенко 2014].

Сопоставительный анализ игрового стихотворения и фольклорного начала отчетливо звучит в статьях О. Е. Похаленкова, В. В. Потаповой [Похаленков 2022], С. М. Лойтер [Лойтер 2022]. Игровое начало урока обосновывается в работе С. А. Петровой «Взрослые игры детской литературы» [Петрова 2018]: автор выделяет три уровня анализа текста, предназначенного для детей: текст как «игра с реальностью», текст как «игра со смыслами» и текст как игра со словами и звуками. Словесный эксперимент, сочинительство как прием анализа игровой поэзии определен И. В. Борисенко в главе коллективной монографии «Творческая (писательская) деятельность младших школьников в системе литературного образования» [Борисенко 2015].

Несмотря на широкую библиографию вопроса, работа с игровой поэзией в рамках урочной и внеурочной деятельности по предмету «Литературное чтение» вызывает сложности и методические искажения.

В рамках данной статьи представим опыт реализации программы внеурочной деятельности «Творческая лаборатория» на базе 2 класса

МАОУ «Медико-биологический лицей» Ленинского района г. Саратова (учитель — А. Д. Мелкумян). Внеурочное занятие проводилось 1 раз в неделю, программа рассчитана на 34 часа.

В Таблице 1 представим тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности.

Таблица 1

Тематическое планирование программы кружка
«Творческая лаборатория» (2 класс)

№	Тема, раздел программы	Программное содержание	Методы и формы организации обучения. Характеристика деятельности учащихся
1	Чудотворец слова – Д. Хармс (3 ч.)	Учащиеся научатся использовать приёмы, которые использует поэт: сочинять смешные стихотворения, понимать и принимать юмор в произведениях, «переворачивать мир вверх дном», воображать и фантазировать, передавать другим шуточное игровое настроение, наделять обычные предметы необычными свойствами.	<p><i>Даниил Хармс «Очень-очень вкусный пирог».</i> Стихотворение-игра, где нужно придумать рифмы и заполнить пропуски. Учитель предлагает детям создать свой «пирог».</p> <p><i>Даниил Хармс «Игра».</i> Быстрый ритм и повторы создают характер игры и героев стихотворения. Учащимся предлагается прочитать текст по ролям с дополнением реплик героев. Детям предлагает вписать в стихотворение те игры, в которые они любят играть.</p> <p><i>Даниил Хармс «Врун».</i> Учащиеся работают с названием стихотворения. Придумывают свой вариант. Учитель акцентирует внимание на диалоге стихотворения с народной небылицей. Детям предлагает продолжить диалог, созданный в тексте, и придумать свою небылицу. Презентация проделанной работы проходит в формате инсценировки.</p> <p><i>Даниил Хармс «Весёлый старичок».</i> Основной акцент делается на анализе звукоподражания и</p>

			его функции в создании образа главного героя. Проводится сопоставительный анализ с народными жанрами. В ходе занятия предлагается просмотр мультипликационного фильма, созданного по мотивам произведения (мультипликационная серия «Веселая карусель, 1972» ²), с последующим анализом. Можно предложить детям создать свой собственный мультфильм.
2	Веселые стихотворения Б. Заходера (3 ч.)	Учащиеся формируют представление, что игра в слово — основа творчества Б. Заходера.	<i>Борис Заходер «Мохнатая азбука».</i> После анализа произведения учащимся дается задание: Найдите буквы, которые не использовал автор, и создайте свою азбуку. <i>Борис Заходер «Приятная встреча».</i> Обращается внимание учащихся на такой прием автора: имена Буки и Бяки написаны то с заглавной буквы, то со строчной. Учитель может дать задание придумать продолжение этой истории. <i>Б. Заходер «Кискино горе».</i> Учитель обращает внимание на форму стихотворения: Почему оно записано именно так? Как это отражает настроение героев, автора? Как влияет на прочтение? Задание может быть связано с прочтением стихотворения от разного имени: от имени киски, хозяина сосиски, дворового пса и т.д.
3	Детки в клетке С. Я. Маршак (2 ч.)	В своих произведениях автор учит ребят радоваться красоте	<i>Самуил Маршак «Цирк шапито».</i> Учащиеся в интерактивной

² <https://www.youtube.com/watch?v=QtaXLU80OU8>

		<p>поэтического слова. Юмор как основа занимательной и поучительной истории.</p>	<p>форме пробуют себя в роли ведущего циркового представления. Учитель предлагает дать характеристику каждому артисту, представить его номер в программе цирка. Учитель предлагает создать афишу циркового представления и презентовать ее.</p> <p><i>Самуил Маршак «Хороший день».</i></p> <p>Учитель предлагает составить «формулу» хорошего дня для героя стихотворения, а также ответить на вопрос, какой день для них является хорошим.</p>
4	Игра слов и звуков А. Усачёва (3 ч.)	<p>Учащиеся познакомятся со свободой интонации, рифм, словесной игры. Формируется представление о художественной точке зрения.</p>	<p><i>Андрей Усачёв «Оса».</i></p> <p>Акцент делается на приёмах звукописи, звукоподражания. Основной вопрос: Почему в конце стихотворения звук [з] меняется на [ж].</p> <p>Учитель предлагает прочитать стихотворение. Можно сравнить стихотворение со скороговоркой, предложить прочитать быстро, прочитать «жужжащим» чтением.</p> <p>Предлагается создать подобное стихотворение: Кто будет главным героем? Какие звуки будут задействованы? Как характер героя-животного будет влиять на ритм стихотворения?</p> <p><i>Андрей Усачёв «Буль-буль».</i></p> <p>Учитель обращает внимание учащихся на неологизм «рыбята».</p> <p>Учитель задает вопросы: «Что вы заметили необычного? Кто такие – рыбята? Подберите к этому слову близкое по смыслу понятие. Как вы думаете, почему автор использует слово «рыбята»? Подумайте, почему</p>

			<p>стихотворение называется «Буль-буль»? Можно ли назвать приём, которым воспользовался автор, звукописью? С одинаковым ли звуком падают в озеро бульдозер, бультерьер и т.д.? Учащимся дается задание придумать продолжение «песня для хора рыбят».</p> <p><i>Андрей Усачёв «Эх!».</i></p> <p>Учитель отработывает понятие «точка зрения»: Сколько героев участвовало в рыбалке? Что интересного заметили в стихотворении? Зачитайте. Чем похожи высказывания героев? Докажите строчками из текста. Можно ли сказать, что герои преувеличивают? Докажите, почему.</p> <p>Проводится сопоставительный анализ композиции стихотворения и кумулятивной сказки. Продолжите цепочку.</p>
5	Учимся сравнивать (2 ч.)	<p>Формируется представление о жанре «лирическое стихотворение» и «игровое стихотворение» на основе анализа произведений С. Есенина «Нивы сжаты, рощи голы...» и А. Усачёва «Шуршащая песня».</p>	<p>Сначала ведется работа по анализу стихотворения С. Есенина. Выделяется содержательная и эмоциональная доминанты. Учитель предлагает детям воспроизвести музыку это стихотворения с помощью имеющихся предметов.</p> <p>Далее анализируется произведение А. Усачёва. Учитель задает вопросы: Что вы испытываете после прослушивания этого стихотворения? Можем ли мы назвать это стихотворение лирическим? Как думаете, что общего и различного в этих произведениях? Послушайте песню на слова этого стихотворения. Совпадает ли тональность стихотворения Есенина и Усачева? Почему?</p>

6	Интеллектуальная игра — Тим Собакин (2 ч.)	Грамматические ошибки и многозначные слова как основа игрового стихотворения.	<p><i>Тим Собакин «Как ловкий бегемот гонялся за нахальной мухой в тесной комнате, где было много стеклянной посуды» или «НЕмножко НЕобычное НЕстихотворение».</i></p> <p>Учитель обращает внимание на форму стихотворения: В чём необычность данного стихотворения? Чем оно не похоже на другие произведения? Какую картину можно представить по заголовку? Какую роль выполняют звуки? Какой звук многократно повторяется? Какой образ он рисует? Почему автор указывает в названии, что это «нахальная муха»? Как создается образ бегемота? Почему звуки, характеризующие этот образ, используются не так часто? Какие звуки могли бы дополнить данное стихотворение?</p> <p>Предлагается сделать инсценировку стихотворения, придумав целую историю, как муха и бегемот попали в стеклянную лавку.</p> <p><i>Тим Собакин «После стирки».</i></p> <p>Рассматривается прием использования многозначного слова как основы словесной игры.</p> <p>Предлагается придумать свой рассказ, смешную историю с использованием многозначного слова в разных контекстах.</p>
7	Веселая словесная игра Э. Успенского (2 ч.)	Приемы смешного в творчестве Э. Успенского.	<p><i>Эдуард Успенский «Разгром».</i></p> <p>Учитель может обратить внимание учащихся на иллюстрацию к данному стихотворению, выясняется к какому эпизоду она нарисована. Почему художник выбрал именно этот</p>

			<p>фрагмент? Как менялось настроение мамы? Мальчиков?</p> <p>Предлагается подумать, как складывался день героев с самого утра, что происходило ДО и ПОСЛЕ ситуации, описанной в произведении.</p> <p>Далее происходит совместный просмотр и анализ мультипликационного фильма по мотивам стихотворения³. Важно определить, какие детали мультипликатор добавляет в текст, какие выбирает ракурсы и т.д.</p> <p>После этого предлагается инсценировать текст.</p> <p><i>Эдуард Успенский «Над нашей квартирой».</i></p> <p>Анализируется композиция стихотворения. Проводятся параллели с кумулятивной сказкой. Дети рисуют иллюстрации, создают картинный план произведения и сочиняют продолжение.</p>
8	Советы и истории Г. Остера (2 ч.)	Самая яркая черта автора — автор формирует ожидание, а сам его нарушает, добиваясь этим комического эффекта.	<p><i>Григорий Остер «Очень страшная история».</i></p> <p>Учитель задаёт наводящие вопросы: Было ли вам страшно? Почему? Соответствует ли название стихотворения содержанию? Почему автор так назвал свое произведение?</p> <p>Проводится сопоставительный анализ с одноименным стихотворением Д. Хармса. Делается вывод о функции названия произведений.</p> <p>Учащимся предлагается придумать такую же «страшную» историю или рассказать историю из личного опыта.</p> <p><i>Григорий Остер «Вредные</i></p>

³ <https://www.youtube.com/watch?v=Bex0ej6meJM>

			<p><i>советы</i>».</p> <p>Читатель, анализируя каждый «вредный» совет, превращает его в добрый.</p> <p>Учитель предлагает задание, создать свой буклет с советами.</p>
9	Необычная игра П. Синявского (2 ч.)	Приемы словесной игры в творчестве П. Синявского.	<p><i>Петр Синявский «Такса едет на такси».</i></p> <p>Учитель задает вопросы: Долго ли едет такса на такси? Когда же такса, наконец, доедет? От чего будет зависеть прочтение этого стихотворения? Придумайте, куда может ехать такса? Как от этого будет меняться ее настроение и прочтение текста? Прочитайте стихотворение, если такса едет к ветеринару, к подружкам, если она едет на автомобиле в первый раз и т.д. Читатель понимает, что это стихотворение — игра, исход которой зависит от него самого. Он может удлинить время таксы в пути быстрым или медленным темпом чтения, и тем, сколько раз он произнесет строчку «Такса едет на такси...». С помощью повторов, автор дает возможность каждому читателю воспроизвести свою картину и решить, чем закончится путешествие главного героя.</p> <p><i>Петр Синявский «Федина конфетина».</i></p> <p>Перед чтением стихотворения учитель делает акцент на названии: Как вы думаете, о чем пойдет речь в стихотворении? В чём разница между конфетой, конфеткой и конфетиной?</p> <p>После прочтения учитель задает вопросы: «Какие эмоции у вас вызывает это</p>

			<p>произведение? За кого вы переживали? На какие две части можно разделить стихотворение? О чем говорится в первой части стихотворения? Как вы думаете, конфета довольна? Как вы думаете, название стихотворения соответствует его теме? Как бы вы могли назвать это стихотворение? Учитель предлагает учащимся нарисовать свою конфету, придумать ей название и описать «характер».</p>
10	<p>Стилистическое своеобразие А. Дмитриева (2ч)</p>	<p>Автор сближает язык поэзии с разговорным языком, обращается к обыденному и повседневному, стремясь «приятно» выразить «обыкновенные мысли» и приучая читателей ценить в стихах прежде всего «тонкость» и остроумие.</p>	<p><i>Алексей Дмитриев «Шлагбаум».</i> Учащиеся находят в тексте все слова, которые рифмуются со словом «шлагбаум»; пытаются понять, существуют ли такие слова на самом деле и зачем поэт их придумал. Предлагается придумать свои рифмы к этому слову. В завершении можно прочитать стихотворение по ролям, обращая внимание на то, какой будет интонация шлагбаума. <i>Алексей Дмитриев «Бездомная кошка».</i> Учитель предлагает понаблюдать, как меняется настроение героев стихотворения. Кто является героем стихотворения: ребенок или взрослый человек? Обращается внимание на лирическую тональность произведения.</p>
11	<p>Музыкальность К. И. Чуковского (2 ч.)</p>	<p>Стихотворения К. И. Чуковского обладают динамичностью стиха, оригинальной строфической, что помогает создать эффект радостного движения, веселой пляски, детского праздника.</p>	<p><i>К. И. Чуковский «Радость».</i> Смысловый повтор («рады, рады, рады») служит средством создания определенного ритма, организует строфу музыкально. Учитель предлагает ответить на вопрос: Кто может так видеть</p>

			мир? Что значит радоваться по-настоящему? Что такое радость? Что еще может увидеть в этом мире счастливый человек? Придумайте свои небылицы, которые могут всех порадовать.
12	Творчество А. Барто (2 ч.)	Поэтический слог А. Барто.	<p><i>Агния Барто «Игра в слова».</i> Учащиеся анализируют стихотворение, раскрывают его смысл, чувствуют интонацию, ритм. Формируют представление о звукописи. Ощущение раскатов грома, грохота создается звонкими твердыми согласными [р], [г], [м]. Повторение звука [ш] создает ощущение шороха. Повторение слога ку — создает ощущение (звучание) кукования кукушки. Звук [л], [л'] создает ощущение влажности (мокрой травы), а звуки [с], [с'], [ш] — ощущение тихого шороха и колебания воздуха. Можно поиграть: отдельный ребенок воспроизводит звуковой образ любого предмета, остальные должны его отгадать.</p> <p><i>Агния Барто «Я — лишний».</i> Учитель задает вопросы: Как автор относится к Сергею? Как следует читать слова автора? Каким вы представляете Сергея? Как читать его слова? Какое настроение у ребят? Как читать их слова? Учащиеся готовятся к выразительному чтению.</p>
13	Счастливый остров Э. Мошковской (3 ч.)	Приемы словесной игры в творчестве Э. Мошковской.	<p><i>Эмма Мошковская «Кому хорошо».</i> Учитель задает вопросы: Это веселое или грустное стихотворение? Каким вы представляете автора стихотворения? Автор и</p>

			<p>лирический герой — это одно и то же лицо? С какой интонацией говорит герой в начале стихотворения и с какой в конце? Меняется ли она? Почему?</p> <p>Ученики готовят выразительное чтение.</p> <p>Эмма Мошковская «Жил на свете человечек».</p> <p>Учитель задает вопросы: Почему герой начал строительство домика с крылечка? Как это его характеризует? Почему автор постоянно повторяет строчку «Ничего, что ему не хватило, / Не хватило на стены досок!»? А что случилось бы, если бы досок хватило? Хотите ли вы заглянуть к человечку на часок? Кто еще может заглянуть в гости? А с чего бы вы начали строить свой дом? Почему?</p> <p>Учитель предлагает нарисовать детям свой «домик».</p>
14	Творчество И. Токмаковой (2 ч.)	<p>Приемы словесной игры в творчестве И. Токмаковой.</p> <p>Усложняя ассоциации ребенка, автор опирается на знание законов детского мышления и воображения.</p> <p>Одушевление предметов, понимание слов в буквальном смысле становится веселой игрой в ее стихотворениях.</p>	<p>Ирина Токмакова «Разговор Лютика и Жучка».</p> <p>Создаётся ощущение, что человек, читающий это стихотворение, смеётся.</p> <p>Учитель показывает, что автор использует «щекочущие» звуки: [ч, щ, ш] и повторы, которые создают ощущение смеха.</p> <p>Учитель предлагает прочитать стихотворение по ролям.</p> <p>Ирина Токмакова «Невпопад».</p> <p>Поэтесса умело запутывает читателя, коверкая слова. Читатель сразу понимает, что автор с ним играет.</p> <p>Учитель читает начало стихотворения, учащиеся должны его закончить. Не всегда правильным ответом является рифма, она может</p>

			<p>быть невпопад. «Кто грызёт на ветке шишку? Ну, конечно, это... Получилась ли у вас рифма? Почему? Учащимся предлагается на основе модели «леопард-водопард» составить свои слова «невпопад».</p>
15	Шуточное стихотворение И Пивоваровой (2 ч.)	<p>Приемы словесной игры в творчестве И. Пивоваровой. В творчестве И. М. Пивоваровой отражаются детские радости и переживания, объясняются непонятные явления и научные факты. Забавные, написанные простым языком произведения похожи на размышления ребёнка. У читателя создается впечатление беседы с близким другом.</p>	<p><i>Ирина Пивоварова «Кулинаки-пулинаки».</i> Проводится сопоставительный анализ стихотворения с такими жанрами фольклора, как считалка, скороговорка, небылица-перевертыш. В конце занятия учитель даёт задание, из слов «кулинаки-пулинаки» составить другие веселые слова.</p>

Игровая поэзия по своей художественно-эстетической природе — это своеобразный литературный эксперимент, сочетающий в себе самые разные словесные формы и игровые форматы: метатеза, окказионализмы, неологизмы, алогичность, каламбурная рифма, метаграмма, звуковые повторы, звукоподражание. В проектировании методических форм изучения таких произведений (в рамках урочной и внеурочной деятельности) должны преобладать приемы инсценирования с расширением событийного ряда; творческого пересказа; выразительного чтения и чтения по ролям; стилистического анализа; сопоставительного анализа (с другими жанрами, с фольклорными формами); интерпретации стихотворения средствами мультипликации, рисования, лепки; литературного творчества; словесного рисования. Важно, чтобы при постижении игровой поэзии ребенок занимал субъективную позицию, чтобы преобладало не рациональное, а эмоциональное восприятие текста.

Список литературы

Абрамова К. В. Возможности использования игровой поэзии в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 18. С. 1–6.

Астафьева О. Игровая поэзия как стимул языкового и поэтического развития ребенка // LiteraruS. 2019. № 2 (63). С. 72–79.

Борисенко И. В. Парадоксально-игровая поэзия в начальной школе // Начальная школа. 2014. № 7. С. 71–74. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_22900257_77576577.pdf (дата обращения: 25. 04. 2022)

Борисенко И. В. Творческая (писательская) деятельность младших школьников в системе литературного образования // Литературное образование учащихся основной школы на современном этапе: коллективная монография. Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2015. С. 34–58.

Гридина Т. А. Ассоциативные проекции игрового слова в «детской поэзии» (на материале произведений Михаила Яснова) // Изв. Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2018. № 189. С. 189–199.

Жердева М. Г. Использование педагогического потенциала игровой поэзии в начальной школе / М. Г. Жердева, Е. Н. Николаева // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых: Материалы XI Межд. науч. конф. / Отв. ред. А. А. Червова. Шуя: Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский гос. ун-т», 2018. С. 36–38. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36475224_54422891.pdf (дата обращения: 01.08.2023)

Жердева М. Г. Основные формы работы с игровой поэзией в процессе эстетического развития младшего школьника // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы формирования навыков и компетенций XXI века : Материалы Межд. научно-практ. конф. преподавателей, аспирантов, студентов / отв. ред. Т. И. Зиновьева. М. : Экон-Информ, 2019. С. 359–362.

Лойтер С. М. Великая игра словом: детская поэзия как особый вид лирики // Прекраснейшей: сб. памяти Елены Душечкиной. СПб. : Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2022. С. 345–356.

Михайлова И. М. Роль «искусства слова» для развития чувства юмора у ребенка // Общество и образование в XXI веке: опыт прошлого — взгляд в будущее: Восьмые Лозинские чтения. Материалы Международной научно-метод. конф. В 2 ч. Ч. II. Псков: Псковский гос. ун-т, 2019. С. 56-63.

Петрова С. А. Взрослые игры детской литературы // Литература как игра и мистификация: Материалы Шестых Международных

научных чтений «Калуга на литературной карте России». Калуга: Изд-во Калужского гос. ун-та им. К. Э. Циолковского, 2018. С. 219–228.

Похаленков О. Е. Как «работают» стихотворения Д. Хармса для детей / О. Е. Похаленков, В. В. Потапова // Art Logos. 2022. № 2 (19). С. 31-38.

Пустовойтенко К. А. Поэзия лирическая и поэзия игровая в чтении младших школьников // Инновации в дошкольном и начальном образовании: материалы Всерос. научно-практ. конф. с международным участием. Барнаул: Алтайская гос. пед. акад., 2015. С. 203–206. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23226491_54123513.pdf (дата обращения: 01.08.2023)

Сабирова А. А. Игровая поэзия как средство развития мышления дошкольника // Студенческий вестник. 2020. № 37-1(135). С. 18–19.

Самсонова А. А. Развитие воображения младших школьников средствами игровой детской поэзии // Актуальные проблемы современной педагогической науки: взгляд молодых исследователей: Сб. ст. Всерос. студ. научно-практ. конференции с международным участием / Отв. ред. Е. А. Жесткова. Арзамас: Арзамасский филиал Нижегородского гос. ун-та им. Н. И. Лобачевского, 2019. С. 204–207.

Черкасов В. А., Прохоренко Д. А. Формирование целостной картины мира у младших школьников в процессе изучения игровой поэзии на уроках литературного чтения // Актуальные вопросы современной науки: сб. ст. VI Межд. научно-практ. конференции. Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. С. 245–249.

ИЗ МЕТОДИЧЕСКОГО ОПЫТА

УДК 372.03

К ВОПРОСУ О НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

Наталия Александровна Шабанова
Саратовский государственный университет
nsh2004@bk.ru

Анастасия Александровна Кожарина
МОУ «СОШ № 41», г. Саратов
kozharinaaa@mail.ru

В статье раскрывается роль этапа обучения грамоте в формировании личности учащегося начальной школы. Особое внимание сосредоточено на нравственном и патриотическом воспитании. Рассмотрены основные подходы авторов отечественных букварей и азбук к воспитательному образному и текстовому контенту пособия по обучению грамоте в разные исторические периоды. Для формирования у учащихся любви к Родине и к родному краю предлагается использование на уроках краеведческого материала.

Ключевые слова: букварь, азбука, духовно-нравственное воспитание, патриотическое воспитание, краеведение, проектная деятельность, начальная школа.

ON THE QUESTION OF MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN THE PERIOD OF TEACHING LITERACY

Nataliya A. Shabanova
Saratov State University
nsh2004@bk.ru

Anastasia A. Kozharina
Secondary School No. 41, Saratov
kozharinaaa@mail.ru

The article reveals the role of the literacy stage in shaping the personality of an elementary school student. Particular attention is focused on moral and patriotic education. The main approaches of the authors of domestic primers and alphabets

to the educational figurative and textual content of the manual for teaching literacy in different historical periods are considered. For the formation of students' love for the Motherland and for the native land, the use of local history material is proposed.

Key words: primer, alphabet, spiritual and moral education, patriotic education, local history, project activities, elementary school.

Школа играет важнейшую роль в формировании личности ребенка, особенно в нравственно-патриотическом аспекте. Нравственное воспитание учащегося начинается уже в период обучения грамоте, с его знакомства с букварем (азбукой). В данной статье в соответствии со сложившейся в современной педагогике тенденцией «букварь» и «азбука» используются как синонимы.

Становясь первым для ребенка учебником, букварь выполняет не только обучающую функцию — он помогает учащемуся разобраться в устройстве окружающего его мира и социальных отношениях в нем, показывает, что есть добро, а что зло, формирует любовь к родной стране.

Значительное внимание духовно-нравственному воспитанию детей в период обучения грамоте уделялось на протяжении всей истории российской букваристики [Агаджанов 2010; Мумрикова 2007 и др.]. По характеру основных тенденций, определяющих духовно-нравственное и патриотическое содержание букварей в разные эпохи, можно выделить 4 основных периода:

1. XVI – сер. XVIII вв. В этот период процесс обучения грамоте был неразрывно связан с приобщением к духовно-нравственным основам православия: грамоту изучали по текстам Священного Писания, Часослова, Псалтири. Эта традиция была заложена еще в «Азбуке» Ивана Федорова, где каждая буква запоминалась по строчке из Священного Писания, которая заучивалась наизусть: «А. Аз словом сим молюся Богу. Б. Боже всяя твари зиждителю. В. Видимые и невидимые <...> Ж. Живот всему миру дах. З. Зело дивна сотворих» [Азбучная молитва]. Учащимся прививалась вера в Бога, почитание родителей, христианское милосердие и прочие нравственные принципы, заложенные в священных текстах. Такое же нравственно-духовное содержание свойственно букварям Василия Бурцова, Симеона Полоцкого, Кариона Истомина, Феофана Прокоповича.

2. Сер. XVIII – XIX вв. Уже с середины XVIII века после проведения реформ Петра Первого в России закладываются основы светского воспитания, первоначально ориентированного только на детей высшего сословия. Помимо веры в Бога, семейных ценностей и идей милосердия, в некоторые буквари проникают идеи верности царю и Отечеству, раболепия и чиновничества. Однако такие буквари не нашли поддержки у населения. На смену им приходит светское воспитание, базирующееся на нормах поведения, выработанных в

самом народе. Прежде всего это связано с распространением просвещения и с появлением в России народных школ. Так, например, в «Азбуку» Л. Н. Толстого, кроме церковных текстов, вошли русские былины, русские народные пословицы и поговорки («Другу сколько можно помогай», «Материнская молитва со дна моря поднимает», «Не рой другому яму, сам упадешь», «Люби взять, люби и дать», «Семейная каша гуще будет» и другие) [Чудакова 2007]. К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой пишут специальные нравоучительные рассказы для детей, по сей день используемые в начальной школе в воспитательно-образовательных целях. В буквари этого периода включаются произведения великих русских писателей: А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, И. А. Крылова. С их помощью детям прививается любовь к Родине и чувство причастности к ее великой культуре. Конечно, в учебных текстах находят отражение и социальные черты эпохи: монархическое устройство общества, сословное неравенство, плачевное положение крестьянства, но акцент сделан на общечеловеческих, а не на социальных отношениях. Именно поэтому большая часть написанных великими методистами рассказов представляет собой сюжеты с участием животных или сценки семейного быта. Указанная тенденция – ориентация на духовно-нравственные устои русского народа – характерна для букварей К. Д. Ушинского, Д. И. Тихомирова, Л. Н. Толстого, В. П. Вахтерова.

3. XX век принес больше количество внутрисполитических, социальных и экономических изменений в российскую действительность. Основной целью школьного обучения стало формирование в обществе нужной идеологии — сначала революционной, потом советской. Возможности азбук и букварей как средства наглядно-образного воздействия на сознание обучающихся были в полной мере реализованы уже после революции, когда для ликвидации безграмотности начинают создаваться буквари не только для детей, но и для взрослых. Ярким примером идеологизации периода обучения грамоте является, например, «Советская азбука», созданная в 1919 г. В. Маяковским (см. рис. 1).

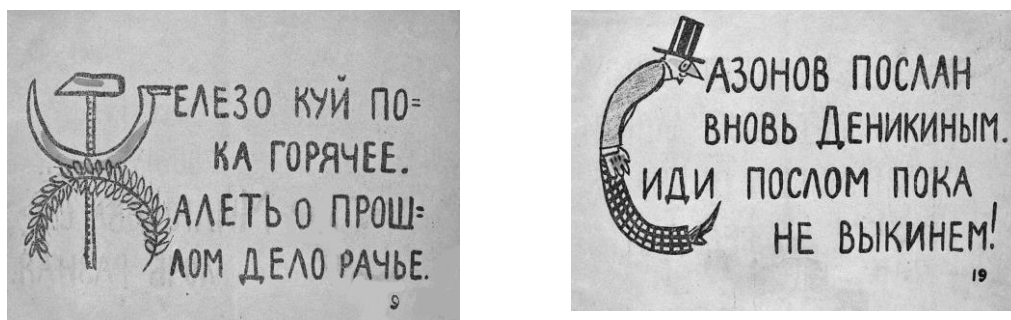


Рис. 1. – Страницы «Советской азбуки» В. Маяковского, 1919 г.

Меняется не только наглядно-образное, но и содержательное наполнение пособий по обучению грамоте. В буквари проникают новые слова, лозунги новой эпохи, символизирующие построение новых социальных отношений (см. рис. 2).



Рис. 2. – Страница дополнения к букварю «Долой неграмотность» Д. Элькиной (1920 г.)

Детские буквари также отражают реалии новой эпохи. Примером может служить букварь «Пионер» И. Сверчкова (1925 г.) (см. рис. 3)



Рис. 3. – Страницы букваря «Пионер» И. Сверчкова (1925 г.)

В 20–30-е годы активно создаются буквари, ориентированные на определенную аудиторию: на жителей села, на представителей народов разных советских республик [Ширяева 2017]. Однако в 1934 году правительство СССР принимает решение об унификации системы образования по всей стране и создании единых учебников по всем предметам. Основным выразителем идеологии становится букварь

Н. Головина (1937), методически организованный в соответствии с лучшими образцами досоветской букваристики, но включающий в качестве иллюстрационного материала изображения лидеров советской идеологии и соответствующие ей тексты (см. рис. 4).

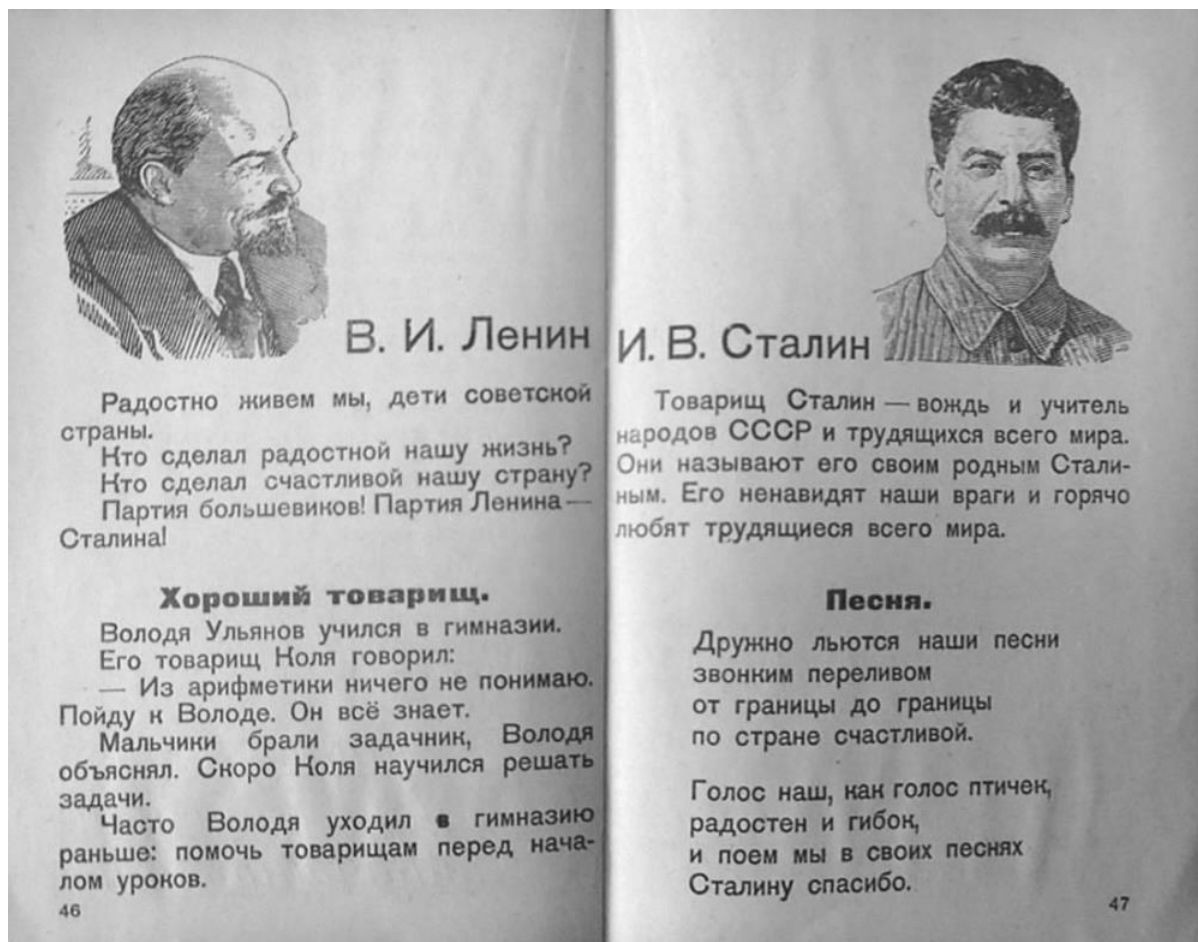


Рис. 4. – Страницы «Букваря» Н. Головина (1937 г.)

Букварь Н. Головина неоднократно переиздавался. Менялись образы правительственных лидеров, содержание текстов для чтения. Букварь оперативно и действенно отражал в своих материалах основные события жизни народа и страны. Так, например, в годы Великой Отечественной войны в тексты послебукварного этапа вошли рассказы о подвигах советских людей «Геройский поступок», «Капитан Гастелло», «Летчик Костя», «Как Митя спас поезд», «За Родину» и другие [Василевская 2011].

Не избежали идеологизации и послевоенные буквари С. П. Редозубова, и первые издания букваря В. С. Горецкого. Однако в букваре Горецкого 80-х годов уже намечается возвращение содержания учебного пособия к ориентации на общечеловеческие ценности: в

содержание букваря вводятся тексты для чтения К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого, произведения классиков русской литературы.

4. Начало XXI века. На современном этапе развития букваристики примерно с 90-х годов XX века в азбуках и букварях абсолютно всех УМК наблюдается уход от идеологизации в сторону духовно-нравственного воспитания личности ребенка. К работе над текстами для чтения привлечены также современные детские поэты и писатели, произведения которых больше соответствуют мировосприятию современного ребенка. В азбуки и буквари активно включаются тексты русского фольклора, тексты, написанные как классиками детской литературы: К. Д. Ушинским, Л. Н. Толстым, так и другими крупными русскими писателями и поэтами. Авторы современных учебных пособий для обучения грамоте взяли лучшее у своих предшественников, азбуки и буквари продолжают отражать нравственно-духовные ценности русского народа, воспитывать в детях чувство любви к Родине, к своему народу и приобщать первоклассников к русской словесной культуре.

В настоящее время острая потребность российского общества в нравственно-патриотическом воспитании подрастающего поколения естественным образом отражается на задачах, стоящих перед начальной школой. В школы вводятся уроки патриотического воспитания, усиливается роль воспитывающей функции российских учебников, в том числе и букваря. Однако кардинальных изменений в текстовой и образной части современных учебников по обучению грамоте, вероятнее всего, не предвидится. Тем не менее, усиление патриотического воспитания уже сейчас возможно, например, за счет использования на уроках с учащимися начальной школы краеведческого материала.

Примером такой работы может послужить реализованный в МОУ «СОШ № 41» г. Саратова с учащимися 1-го «В» класса проект «Азбука г. Саратова». В процессе выполнения проекта ученики экспериментального класса рисовали изученные ими буквы в формате буквицы, подыскивали под эти буквы объекты г. Саратова и создавали небольшие тексты об этом объекте. Примеры страниц «Азбуки г. Саратова» можно увидеть на рис. 5 и рис. 6.

Реализация проекта «Азбука г. Саратова» позволила не только повторить изученные буквы и систематизировать материал периода обучения грамоте, но и познакомить учащихся с обликом и историей родного города, сформировать у них чувство гордости за родной край. Использование же проектной деятельности позволило активизировать творческие способности детей, показать им возможности работы в команде и таким образом подготовить к последующей учебной и, возможно, даже научной деятельности.

Проведенный анализ показал, как менялись в истории российского государства ориентиры духовно-нравственного и идеологического воспитания посредством дидактических материалов, используемых в процессе обучения грамоте. Азбука и букварь не только отражают в себе все процессы, происходящие в обществе, они также являются важным средством формирования мировоззренческих и духовно-нравственных установок обучающихся. Не случайно в эпохи социальных катаклизмов они использовались как важная форма идеологической борьбы.

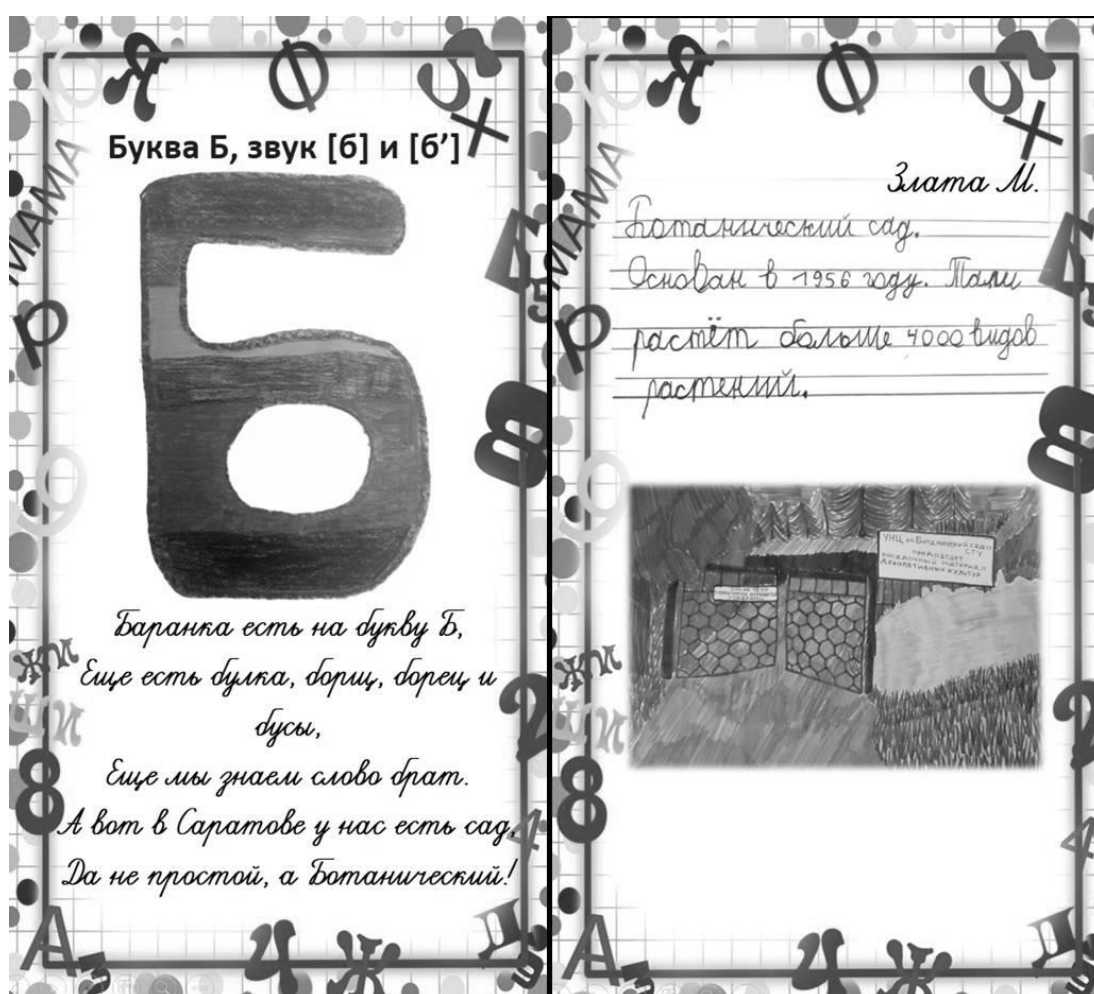


Рис. 5. – Страница «Азбуки г. Саратова»: буква Б
(проект 1 «В» класса СОШ № 41 г. Саратова)



Рис. 6. – Страница «Азбуки г. Саратова»: буква К
(проект 1 «В» класса СОШ № 41 г. Саратова)

С учетом этого потенциала букварь и азбука могут быть использованы на современном этапе и как одно из средств формирования у учащихся первого класса чувства патриотизма. Думается, что на современном этапе патриотическое воспитание в начальных классах на занятиях по всем учебным дисциплинам может быть связано не только с включением уроков по патриотическому воспитанию в общую образовательную программу, но и осуществлением межпредметных связей с использованием краеведческого материала.

Список литературы

Агаджанов Б. В. Создатели первых учебных книг для начального обучения грамоте букварей и азбук XVI первой четверти XVIII вв. // Проблемы современного образования. 2010. № 2. С. 50–77. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdateli-pervyh-uchebnyh-knig-dlya->

nachalnogo-obucheniya-gramote-bukvarey-i-azbuk-xvi-pervoy-chetverti-xviii-vv (дата обращения: 28.03.2023).

Азбучная молитва // Азбука веры [Электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/azbuchnaya-molitva> (дата обращения: 24.03.2023).

Василевская Н. Ю. Основные направления развития советской букваристики // Вестн. МГУП. 2011. № 3. С. 8–12. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-razvitiya-sovetskoj-bukvaristiki> (дата обращения: 24.03.2023).

Мумрикова Л. И. Исторические традиции духовно-нравственного воспитания в православных букварях и азбуках II половины XVI – начала XXI веков: автореферат дис. ... канд. пед. наук. М, 2007. 23 с.

Мумрикова Л. И. От светского букваря к православному // Вестн. Московской митрополии. 2013. № 11-12. [Электронный ресурс]. URL: <https://mosmit.ru/library/vedomosti/72/1517/> (дата обращения: 26.03.2023).

Чудакова М. А. Духовно-нравственные основы рассказов «Азбуки» Л. Н. Толстого // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 44. С. 405–416. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennyye-osnovy-rasskazov-azbuki-l-n-tolstogo> (дата обращения: 20.03.2023).

Ширяева Е. А. Воспитательная функция российских азбук и букварей 1899-1930-х годов // Время науки – The Times of Science. 2017. № 2. С. 35–42. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-funktsiya-rossiyskih-azbuk-i-bukvarey-1899-1930-h-godov> (дата обращения: 26.03.2023).

МУЛЬТФИЛЬМ КАК СРЕДСТВО ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ТОПОНИМАМИ

Юлия Олеговна Бронникова
Саратовский университет
ybronnik@mail.ru

Екатерина Эдуардовна Медведева
Саратовский университет
katerinamed2003@gmail.com

В статье рассматривается использование мультфильма в качестве средства обогащения словаря младших школьников топонимами. Представленный материал демонстрирует возможность применения мультипликации на занятиях или во внеурочное время с целью развития речи обучающихся.

Ключевые слова: топонимы, обогащение словаря, мультипликация, развитие речи.

CARTOON AS A MEANS OF ENRICHING THE DICTIONARY OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH TOPONYMS

Yulia O. Bronnikova
Saratov State University
ybronnik@mail.ru

Ekaterina E. Medvedeva
Saratov State University
katerinamed2003@gmail.com

The article presents the use of the cartoon as a means of enriching the dictionary of primary schoolchildren with toponyms. The presented material demonstrates the possibility of using animation in the classroom or after school hours in order to develop students' speech.

Key words: toponyms, dictionary enrichment, animation, speech development.

Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему высказывать свои мысли, тем содержательнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Бедность словаря мешает полноценному общению, а следовательно, и общему развитию ребенка.

Применение топонимического материала на уроках русского языка способствует формированию не только культуроведческой, но и лингвистической компетенции. Присутствие географических названий на начальном этапе обучения имеет большое значение, так как употребление топонимов в устной и письменной речи помогает учащимся не только сформировать вдумчивое, творческое отношение к фактам языка, но и обогатить словарный запас.

Топонимика не изучается в начальной школе как отдельная тема, но топонимы (без введения термина) включены в разделы «Заглавная буква в словах», «Имена собственные», а также представлены как языковой материал в упражнениях. Их использование не только расширяет кругозор, благотворно сказывается на коммуникативной компетенции обучающихся, но и активизирует интерес к географическим названиям родного края, его истории. Более того, правила произношения и написания топонимов развивают орфоэпические и орфографические умения и навыки.

Как известно, одним из самых результативных способов обогащения словаря является чтение, но большинство современных детей предпочтет мультфильм книге. Следовательно, мультфильм, знакомящий младших школьников с топонимами, будет им интересен и поможет в расширении лексического запаса.

Мультипликация как одна из форм экранного искусства представляет собой синтетический вид, объединяющий живопись, графику, музыку, литературу, элементы театра и танца. Выразительно-изобразительные средства каждого из этих видов по-своему воздействуют на представление, воображение, зрительную память, мыслительную активность, раскрытие творческого потенциала. «Комплекс факторов: сюжетность, зримость образов, звуковое сопровождение – заставляют зрителя сопереживать, проживать происходящее вместе с героями, а у ребенка вызывают сильную эмоционально-чувственную реакцию» [Алдошина 2010 : 83].

С помощью мультипликации, помимо обогащения словаря, можно решить такие задачи, как:

- совершенствование связной грамматически правильной речи;
- повышение уровня общей культуры;
- воздействие на эмоциональную сферу;
- развитие познавательных процессов и творческих способностей;
- воспитание умения работать в коллективе [Бурухина 2012].

Структура занятия с использованием мультфильма включает три части:

1) организационный момент (предполагает формирование интереса у детей и настрой на работу);

2) основная часть (просмотр мультфильмов; беседа по содержанию мультфильмов; составление различных типов рассказов и др.);

3) итог занятия (обмен впечатлениями; анализ высказываний детей, подведение итога занятия) [Грошенкова 2014].

Работу с мультфильмом можно использовать не только как просмотр уже готового варианта, но и как создание своего собственного видеоролика. Личностный смысл деятельности ученика повышает его мотивацию к обучению и развивает творческий потенциал. Дети намного лучше усвоят новую информацию, потому что будут активными участниками процесса.

С целью обогащения словарного запаса младших школьников географическими названиями был создан мультфильм «Потерянный подарок, или Что такое топонимы». Сюжет его построен просто: главные герои, мальчик Славик и Топонимайзер, путешествуя в поисках подарка, оказываются в разных городах (Москве, Санкт-Петербурге, Саратове), узнают об их истории, знаменитых улицах и памятниках. В каждой из локаций им необходимо выполнить задания появляющихся второстепенных персонажей.



Рис. 1 – Главные герои мультфильма

Нами был разработан комплекс интерактивных заданий, включенных в мультфильм и соответствующих траектории путешествия: 1 город – 1 тематическое задание.

Задание 1. Герои (с помощью учащихся) должны разгадать несколько ребусов на топонимическую тему. Помимо развлекательной функции ребусы несут в себе немалую пользу для интеллектуального развития: они расширяют кругозор ребенка, увеличивают словарный запас, тренируют логику, мышление и интуицию.

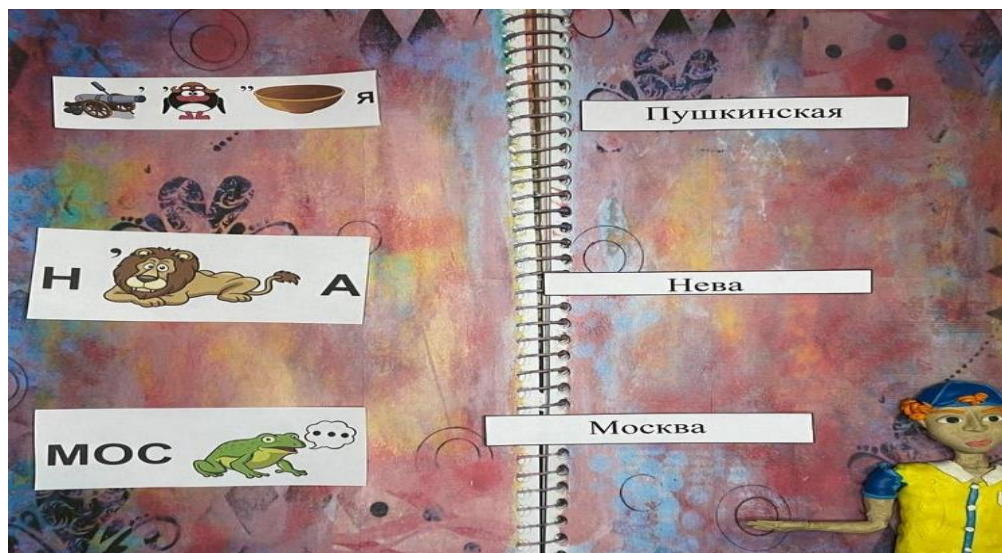


Рис. 2 – Задание 1

Задание 2. Предлагается оформить таблички с названиями улиц города, вспомнив при этом правила написания «ча-ща», «чу-щу», «жи-ши», следовательно, помимо обогащения словаря топонимами, решаются и орфографические задачи.



Рис. 3 – Задание 2

Задание 3. Необходимо поймать рыбок, позволяющих составить название улицы города. Данное задание направлено не только на ознакомление с топонимами, но и фокусирует внимание детей на делении слова на слоги, развивает аналитическое мышление, навыки анализа и синтеза.



Рис. 4 – Задание 3

В конце мультфильма проверяются усвоенные знания с помощью итогового задания (направленного на закрепление пройденного материала), где необходимо разграничить топонимы и слова, которые ими не являются.

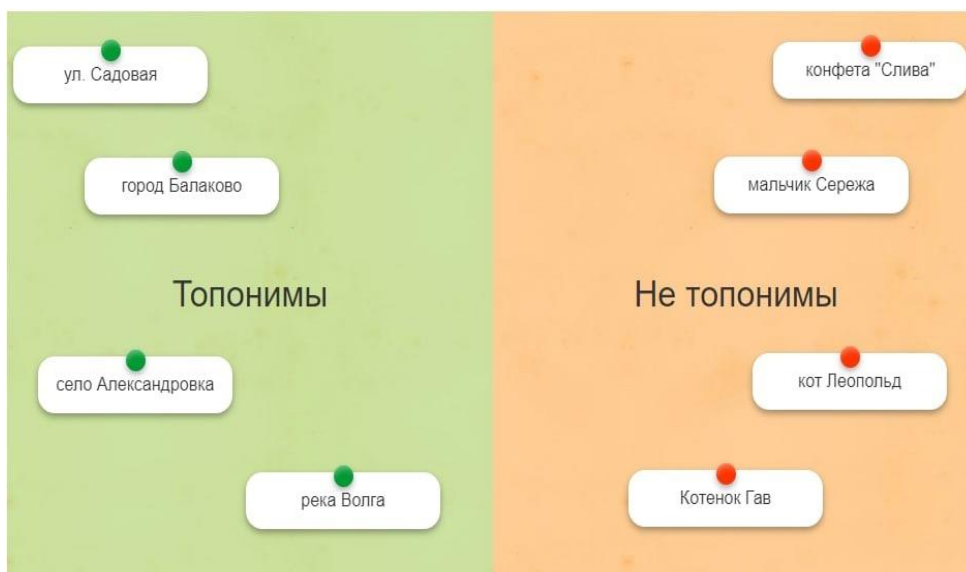


Рис. 5 – Итоговое задание

Представленные задания способствуют включению топонимов в речь учащихся, увеличению их словарного запаса, как активного, так и пассивного.

На наш взгляд, использование мультфильма как средства обогащения словаря младших школьников топонимами является эффективным, так как он соединяет в себе разные методы обучения: словесные, наглядные, практические. Такой способ подачи материала обеспечивает наиболее качественное усвоение новых слов, а также элементов их правописания и произношения.

Мультипликация может помочь привлечь внимание к топонимике родного края, повысить интерес к предмету, что благотворно скажется не только на патриотическом и нравственном воспитании учащихся, но и на повышении их речевой культуры.

Список литературы

Алдошина О. А. Удивительная роль мультипликации // Искусство в школе. 2007. № 6. С. 83–84.

Бурухина А. Ф. Мультфильмы в воспитательно-образовательной работе с детьми // Воспитатель ДОУ. 2012. № 4. С. 64–67.

Грошенкова В. А. Мультипликационные фильмы как средство развития связной речи дошкольников с ОНР // Специальное образование. 2014. № 5. С. 40–43.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СЛОВООБРАЗОВАНИЕМ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

Елена Геннадьевна Мережко
Саратовский университет
meregko.e@mail.ru

Анастасия Максимовна Железнякова
Саратовский университет
zheleznyakova-060401@mail.ru

В статье представлены материалы опытно-экспериментального исследования по выявлению сформированности морфемно-словообразовательных умений младших школьников (на материале имен существительных), предлагаются примеры упражнений, позволяющих, с одной стороны, пронаблюдать некоторые особенности словообразования имен существительных, с другой — совершенствовать морфемно-словообразовательные умения учащихся.

Ключевые слова: морфемно-словообразовательные умения, упражнения, словообразование имен существительных.

FAMILIARIZATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH THE WORD FORMATION OF NOUNS

Elena G. Merezko
Saratov State University
meregko.e@mail.ru

Anastasia M. Zheleznyakova
Saratov State University
zheleznyakova-060401@mail.ru

The article presents the materials of an experimental study to identify the formation of morpheme-word-formation skills of younger schoolchildren (based on the material of nouns), offers examples of exercises that allow, on the one hand, to observe some features of the word formation of nouns, on the other – to improve morpheme-word-formation skills of students.

Key words: morpheme-word-formation skills, exercises, word formation of nouns.

При изучении курса русского языка в начальной школе дети сталкиваются с проблемой осознания связи между морфемным составом слова и его принадлежностью к той или иной части речи.

Это объясняется тем, что каждой части речи в русском языке свойственны определенные структурно-словообразовательные особенности, поэтому, помимо ознакомления с морфемной структурой слов, со словообразовательной ролью морфем, необходимо организовывать наблюдения за спецификой образования частей речи [Львов 1987, Мережко 2018].

Таким образом, появляется необходимость в подборе для учащихся таких словообразовательных упражнений, с помощью которых можно будет не только обратить внимание детей на особенности образования слов, на их морфемный состав, но и попробовать установить связь между морфемным составом слов и их принадлежностью к определенной части речи [Мережко 2018].

С целью проверки умения младших школьников графически выделять морфемы и выполнять словообразовательный анализ, нами был проведен эксперимент среди обучающихся 4 «Б» класса МАОУ Лицея № 37 г. Саратова, занимающихся по УМК «Школа России». Всего в исследовании приняли участие 15 учеников.

Детям были предложены следующие задания:

1. Выполни разбор слов по составу.

Цель: проверить умение школьников производить морфемный разбор слов.

Подстаканник, заморозки, загадка, грязелечебница.

2. Образуйте от данных имен существительных слова с помощью приставок и суффиксов.

Цель: проверить умение образовывать производные слова на основе понимания общей семантики корня.

Гора - _____

Горе - _____

3. От какого слова и с помощью чего образовалось каждое имя существительное? Напишите. Выделите в словах части, при помощи которых образовались имена существительные.

Цель: проверить умение производить элементарный словообразовательный анализ.

Густота ← _____

Футболист ← _____

Чайник ← _____

Пододеяльник ← _____

Писатель ← _____

4. В каком ряду все слова являются однокоренными? Цель: проверить умение опознавать группу однокоренных слов на основе их структурно-семантического анализа.

а) косичка, косить, косой, откос; б) водяной, водица, подводный, вода; в) гусь, гусак, гусыня, гусеница.

5. Прочитайте. Определите значение суффиксов. Распределите имена существительные по группам в соответствии со значением суффикса.

Цель: проверить умение различать омонимичные суффиксы имен существительных, объединять слова в смысловые группы.

Печник, коровник, пожарник, сборник, чертежник, скворечник, птичник, учебник, монтажник, задачник.

6. Выделите приставки в словах. Соотнесите слова с тем значением, которое приставка придает этим словам.

Цель: проверить умение определять, какое словообразовательное значение придают словам различные приставки.

1) приморье, пригород, побережье; а) отсутствие или недостаток чего-либо; 2) нарукавник, насыпь, наконечник; б) нахождение вблизи предмета; 3) бездарь, безвкусица, безделица. в) находящийся поверх чего-нибудь.

7. Выделите слова с приставкой под-. Объясните, какое значение эта приставка придает словам.

Цель: проверить умение на основе морфемного анализа вычленять приставки, объяснять, какое словообразовательное значение они придают словам.

Подоконник, подорожник, подосиновик, подружиться, подставка, подруга, подсолнечник, подальше, подумать, подсказка, подсадовать.

В ходе анализа работ младших школьников мы получили следующие результаты: ни один ученик не выполнил задания без ошибок. Одну – две ошибки допустили 46,67% обучающихся, 53,33% учащихся – от трех ошибок и более.

Анализ детских работ позволил нам определить список типичных ошибок, связанных с решением морфемно-словообразовательных задач. К ним относятся:

1. Отнесение части корня к приставке. Данную ошибку допустили 5 учащихся (33,33%) (Например, *под-осадовать*).

2. Отнесение приставки к корню — 7 учащихся (46,67%) (Например, *загад-к-а*).

3. Отнесение суффикса (части суффикса) к корню — 13 учащихся (86,67%) (Например, *гряз-е-лечебн-иц-а*).

4. Отнесение суффикса (части суффикса) к окончанию — 6 учащихся (40%) (Например, *под-стакан-н-ик*).

5. Неверное определение значения приставки и суффикса — 4 учащихся (26,67%) (Например, учащиеся включали в одну группу слова *учебник* и *чертежник*).

6. Неверное определение производящего слова — 2 учащихся (13,33%) (Например, *писатель ← письмо*).

7. Неверное образование производного слова (без учета значения корня производящего слова) — 4 учащихся (26,67%) (Например, *горе* → *сгореть*).

В результате анализа выяснилось, что наибольшее число ошибок (86,67%) учащиеся совершают, относя суффикс (часть суффикса) к корню. Скорее всего, это связано с тем, что школьники не определяют границу между словообразовательной морфемой и корнем, не вдумываются в ее значение, выделяют ее механически. Это также может быть причиной отнесения учениками части корня к приставке (33,33%), отнесения приставки к корню (46,67%) или отнесению суффикса (части суффикса) к окончанию (40%). С нашей точки зрения, большинство ошибок в разборе слова по составу связано с неумением младших школьников производить словообразовательный анализ и связывать результаты словообразовательного разбора с морфемным анализом.

Таким образом, в данном классе необходимо в уроки русского языка включать упражнения, направленные на совершенствование словообразовательных умений младших школьников. Опираясь на имеющиеся в методике рекомендации, мы подобрали и разработали систему упражнений, которые, по нашему мнению, будут способствовать совершенствованию морфемно-словообразовательных умений учащихся, организуют наблюдения за некоторыми особенностями словообразования имен существительных.

1. Образование имен существительных от существительных.

1) Образование имен существительных со значением субъективной оценки.

а) Образуйте от данных слов слова с суффиксами *-ок-*, *-ёк-*, *-ик-*.

Пастух, кот, сын, шалаш, жук, дом, стих, луч, лист, заяц, паук, крюк, смех.

Какой частью речи являются полученные слова? Какое значение имеют образованные вами слова?

Цель: обратить внимание на особенности образования имен существительных от той же части речи путем присоединения суффиксов со значением субъективной оценки.

б) Прочитайте стихотворение.

Выйди, выйди, солнышко,

Мы посеём зёрнышко.

Скоро вырастет росток,

Потянется на восток,

Потянется на восток,

Перекинется мосток.

По мосточку пойдём,

В гости к солнышку придём. (Ирина Токмакова)

Выпишите слова с уменьшительно-ласкательным значением. С помощью какой части слова они приобрели такое значение? Выделите эту часть. Какой частью речи являются эти слова? От слов какой части речи они образованы?

Цель: закрепить знания суффиксов субъективной оценки; наблюдение за функцией суффикса с уменьшительно-ласкательным значением.

в) Распределите данные имена существительные в три столбика по их значению.

Арбузище, полянка, шапчонка, городишко, жарница, мячик, домик, улочка, листочек, ножище, стульчик, дымок, домище, умишко.

Что общего в значении слов каждого столбика? За счет какой части слова они получили это общее значение? Выделите эту часть.

Цель: закрепить знания детей о суффиксах субъективной оценки (уменьшительно-ласкательные, пренебрежительные (уничижительные), увеличительные).

2) Образование существительных со значением «вместилища (посуды)».

Образуйте слова со значением «вместилища (посуды)» от данных имен существительных: Суп – ... , хлеб – ..., сахар – ... , соль –..., сметана –..., перец –..., салфетка – ..., конфета – ..., масло –..., салат – ..., горчица –

С помощью какой части слова у вас получилось образовать записанные вами слова? Выделите ее во всех словах. Какой частью речи являются образованные слова?

Цель: организовать наблюдения за образованием имен существительных с помощью суффиксов со значением «вместилища (посуды)».

3) Образование названий детенышей животных и птиц.

Образуйте названия детёнышей от данных имен существительных.

Лягушка, олень, медведь, кенгуру, белка, пингвин, тигр, лиса, страус, гусь, утка, верблюд, козёл.

Какая часть слова помогла тебе образовать полученные слова? Выдели эту часть.

Цель: вспомнить с учащимися специфику образования названий детенышей животных и птиц от имен существительных с помощью соответствующих морфем.

4) Образование имен существительных со значением «самка животного».

а) Прочитайте отрывок из рассказа.

Вскоре показался годовалый медведь-пестун. Он шел к воде боком, искоса поглядывая на мать, и что-то дожёвывал на ходу. Пестун

переминался с ноги на ногу и недовольно ворчал. Наконец взял одного малыша за шиворот, но тут же выронил его в воду. Медведица угрожающе зарычала. (В. Бианки)

Найдите в тексте слово, называющее самку животного. От какого слова (и какой части речи) оно образовалось? С помощью чего? Сравните слова *волчица* и *медведица*. Какой общий элемент смысла содержится в этих словах? Слова с каким значением образуются с помощью этих суффиксов? [Кудряшева 2007].

б) Прочитайте отрывок из стихотворения:

Смотрят заяц и *зайчиха*,

Как подснежник

Вышел тихо.

И повсюду тишина.

(Борис Заходер)

Объясните значение выделенного слова. От какого слова и с помощью какого суффикса оно образовано? Выделите его. От какой части речи было образовано это слово? [Кудряшева 2007].

Цель: организовать наблюдения за образованием имен существительных с помощью суффиксов (*-иц-* и *-их-*) со значением «самка животного».

5) Образование существительных, обозначающих профессии и лиц, осуществляющих те или иные действия.

Прочитайте слова. Баянист, читатель, спасатель, тракторист, лыжник, крановщик, печник, летчик, лесник, пожарник, строитель.

Какое значение имеют данные имена существительные? С помощью какой части слова они были образованы? Выделите эту часть. Определите, от каких слов образовались данные слова. Запишите их. К каким частям речи относятся записанные вами слова?

Образуйте имена существительные с тем же значением от следующих слов:

Связь – ... , двор – ... , такси – ... , сапог – ... , охота – ... , футбол – ... , учить –

Цель: помочь выявить связь между принадлежностью слова к имени существительному и морфемной структурой слова; обратить внимание на словообразовательное значение суффикса.

2. Образование имен существительных от имен прилагательных.

От данных имен прилагательных образуйте существительные со значением качества, свойства, используя представленные суффиксы.

-есть-: свежий, живучий;

-изн-: белый, голубой;

-ств-: упрямый, богатый;

-от-: пестрый, черный;

-ин-: тихий, глубокий.

Цель: организовать наблюдение за образованием имен существительных от имен прилагательных с помощью соответствующих суффиксов.

3. Образование имен существительных от глаголов.

К какой части речи относятся данные слова?

Ходьба – ... , молотьба – ... , косьба – ... , просьба – ... , резьба – ... , стрельба –

От каких слов были образованы эти имена существительные? Запишите их. К какой части речи относятся записанные вами слова? Какая часть слова помогла образовать имена существительные от глагола?

Цель: организовать наблюдение за образованием имен существительных от глаголов с помощью соответствующих суффиксов.

Нами были проведены занятия, на которых дети выполняли вышеперечисленные упражнения. В ходе занятий мы заметили, что младшие школьники в ряде случаев испытывали определенные трудности, но, вместе с тем, с интересом выполняли данные задания.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа позволила нам сделать вывод, что учащиеся четвертого класса испытывают затруднения в решении определенных морфемно-словообразовательных задач, допускают при этом различные ошибки. Преодолеть данные затруднения помогут специально организованные словообразовательные наблюдения.

Список литературы

Кудряшева М. Г. Словообразовательный анализ в начальной школе (Система упражнений) // Начальная школа плюс До и После. 2007. № 1. С. 63–66.

Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. М. : Просвещение, 1987. С. 231–232.

Мережко Е. Г. Организация наблюдений младших школьников за словообразованием имен прилагательных // Проблемы филологического образования. Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 10 / Под ред. Л. И. Черемисиновой. Саратов: Саратовский источник, 2018. С. 27–32.

РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ В РАБОТЕ С МОРФЕМНОЙ СТРУКТУРОЙ СЛОВА НА ОСНОВЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОДХОДА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Софья Дмитриевна Романова
Саратовский университет
sofya_romanova_01@mail.ru

В статье рассматривается вопрос развития морфемных и словообразовательных навыков с учетом семантического подхода. Особое внимание уделено применению дидактических игр при организации курса внеурочной деятельности по русскому языку в начальной школе.

Ключевые слова: морфемика, словообразование, состав слова, структура, семантический подход, внеурочная деятельность, дидактическая игра.

THE ROLE OF DIDACTIC GAME IN WORK WITH MORPHEME STRUCTURE OF A WORD ON THE BASIS OF SEMANTIC APPROACH IN PRIMARY SCHOOL

Sofya D. Romanova
Saratov State University
sofya_romanova_01@mail.ru

The article deals with the development of morphemic and word-formation skills considering the semantic approach. Special attention is paid to the use of didactic games in the organization of the course of extracurricular activities in Russian language in elementary school.

Key words: morphemic, word formation, word composition, structure, semantic approach, extracurricular activities, didactic game.

Широкие возможности для включения в активную учебно-познавательную деятельность учеников начальной школы содержит работа с разделом «Состав слова». Изучение морфемной структуры слов способствует развитию умственных способностей учащихся, является важным компонентом при развитии речи и овладении языком в целом.

Раздел «Состав слова» является одним из наиболее сложных для освоения в начальной школе. При определении морфемной структуры слова у младших школьников возникают различного рода трудности: отождествление суффикса или его части с окончанием в именах существительных, имеющих нулевое окончание; расширение границ

корня за счет приставки или суффикса; расширение окончания за счет суффикса или его части и другие. Это связано с невниманием учащихся к смысловой характеристике слов.

На базе одной из школ г. Саратова нами было проведено исследование по изучению морфемной структуры слова посредством семантического подхода в рамках внеурочной деятельности. В эксперименте приняли участие 27 учеников третьего класса.

На диагностическом этапе исследования была проведена практическая работа с целью определения уровня сформированности понятий и умений в области морфемики и словообразования. Задания для эксперимента были адаптированы таким образом, чтобы упражнения словообразовательного характера выполнялись на материале изученных сведений о составе слова. Анализ результатов практической работы показал, что при выполнении морфемного анализа ученики опираются лишь на уже накопленные модели слов, выполняют разбор слова по составу неосознанно, не принимая во внимание конкретные значения словообразовательных аффиксов, не распознают зависимость производного слова от производящего. Результаты диагностического этапа исследования (низкий — 26%; средний — 52%; высокий — 22%) обосновали необходимость организации дополнительной работы по материалу раздела «Состав слова» в связи с другими разделами.

Для выполнения младшими школьниками осознанного морфемного анализа необходимо развивать их морфемные и словообразовательные навыки на основе семантического подхода. В начальных классах семантическая направленность обучения морфемике предполагает усиление внимания к смысловой характеристике морфем [Морозова-Дорофеева 2016 : 251]. Без семантического подхода в работе по изучению морфемной структуры слова невозможно добиться у младших школьников умения осознанного членения слова на морфемы, а далее — и определения морфемико-словообразовательных отношений в различного рода словах. Важно постоянно обогащать знания учащихся морфемико-словообразовательными сведениями не только на уроках русского языка, но и на протяжении всего процесса обучения в начальной школе. Реализовать это можно в рамках внеурочной деятельности.

Основными задачами организации внеурочной деятельности в начальной школе являются:

- поддержка учебной деятельности обучающихся в достижении планируемых результатов освоения программы начального общего образования;
- совершенствование навыков общения со сверстниками и коммуникативных умений в разновозрастной школьной среде;

- повышение общей культуры обучающихся, углубление их интереса к познавательной и проектно-исследовательской деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей участников;

- развитие навыков совместной деятельности со сверстниками, становление качеств, обеспечивающих успешность участия в коллективном труде: умение договариваться, подчиняться, руководить, проявлять инициативу, ответственность; становление умений командной работы.

Нами был разработан курс внеурочной деятельности «Секреты русского языка. Морфемика и словообразование» для третьего класса. Программа создавалась в соответствии с требованиями обновлённого ФГОС НОО и была призвана развить представления обучающихся о языке в курсе изучения морфемики и словообразования.

В рамках данного курса внеурочной деятельности по морфемике и словообразованию была организована работа по трём основным направлениям:

- 1) структурно-семантический анализ однокоренных слов;
- 2) осознание словообразовательного значения приставок и суффиксов и механизмов образования новых слов;
- 3) знакомство с механизмами образования форм слова и особенностями грамматического значения окончания [Рамзаева 1979].

На каждом занятии школьники не только учились осознавать структуру слова и определять морфемный состав, но и практиковались в применении элементарного словообразовательного анализа, что способствовало пониманию зависимости морфемной структуры от лексического значения. При организации занятий курса важной составляющей стало применение дидактических игр.

В качестве повторения или закрепления использовалась дидактическая игра «Сорняк». В каждой группе родственных слов есть «чужие» (сорняки), имеющие похожий облик с однокоренными словами. Необходимо «вырвать сорняки», т.е. назвать «лишнее» слово, предварительно проанализировав каждое слово, определив корень и значение.

- *Водичка, водяной, водитель, водоворот, подводник.*
- *Лентяй, ленивый, разлентиться, олений, поленился.*
- *Смешной, усмешка, смешать, рассмешить, смешинка.*
- *Гусыня, гусиный, гусеница, гусята, гуси.*
- *Диво, удивиться, диванный, удивление, подивился.*
- *Ветер, безветрие, ответил, обветриться, ветряная (мельница).*
- *Линейка, полинял, разлиновать, линия, линейный.*
- *Прелестный, льстивый, лестно, лестничный.*
- *Склон, поклониться, клонировать, наклон.*

В данной игре, кроме навыка определения корня, проверялось умение учащихся различать слова с омонимичными корнями. Игра направлена на развитие базовых логических действий: установление основания для сравнения слов, определение схожих и различных признаков. В данном случае на выявление и исключение слов с корнями-омонимами (без называния термина).

При изучении состава слова проводилась настольная игра «Собери слово». На карточках (Таблица 2) представлены слова, из частей которых нужно собрать «спрятанное» слово. Например:

- Приставка в слове ПОДБЕЖАЛ, а корень в слове СНЕЖИНКА, суффикс — ЛЕСНИК, окончание — УЧЕНИКИ (подснежники)

- Корень в слове — МОЛОДОЙ, суффикс — ПАЛЬЦЫ, окончание — ТРАВЫ (Молодцы)

- Приставка в слове ЗАХОД, корень — ГОРОДА, суффикс — СТОРОНКА, окончание — ЗИМА (Загородка)

- Корень в слове — ДВОРНИК, суффикс — СТОЛОВАЯ, окончание — ЗЕЛЁНЫЙ (Дворовый) [Петрова, 2018].

Таблица 2.

Карточки к настольной игре «Собери слова»

Приставка из слова ПОБЕЖАЛ, Корень из слова СНЕЖИНКА, Суффикс из слова ЛЕСНИК Окончание слова УЧЕНИКИ	<i>ПОДСНЕЖНИКИ</i>
Корень из слова МОЛОДОЙ Суффикс из слова ПАЛЬЦЫ Окончание слова ТРАВЫ	<i>МОЛОДЦЫ</i>

Игра формирует умение выделять структурные элементы слова. Учащимся необходимо было найти в слове только одну часть, но задание предполагало определение морфемного состава каждого слова. Проверить себя ученик мог, составив целое слово. Для наглядности использовались карточки. Игру можно дополнять новыми словами.

Приведем фрагмент занятия «Суффиксы. Значения суффиксов. Уменьшительно-ласкательные суффиксы».

– Послушайте предложение: *такие белые сегодня летели пургинки и порошинки!*

– Найдите слова, которые показались вам смешными (*пургинки, порошинки*).

– Как вы думаете, что хотел сказать малыш? (*Снежинки*)

– От каких слов ребенок образовал слова «пургинки», «порошинки»? (*От слова пурга, пороша*)

– Выделите корни в словах.

– Чем похожи эти слова? (*У них есть одинаковые части -инк-*)

– Где находятся эти части слов? (*После корня*)

– Давайте посмотрим в словаре, есть ли слова «пургинки» и «порошинки» в нашем языке? (*Слова «пургинки» нет, а слово «порошинка» есть*)

– Чего не знал малыш о словах? (*Что слова «пургинки» нет в русском языке*)

– Как вы думаете, почему он так сказал? (*Хотел сказать ласково*)

– Как вы думаете, какое значение часть слова -инк- придает словам? (*Уменьшительно-ласкательное*)

– Образуйте слова с такой частью (*малинки, серединки, льдинки, машинки*).

– Как вы думаете, что мы будем изучать на нашем уроке? (*Уменьшительно-ласкательные суффиксы*) [Бредихина, 2019 : 131].

В данном фрагменте важная роль отводится детскому словотворчеству. Такие задания развивают не только внимательность и аналитические умения младших школьников, но и чувство языка. Еще К. И. Чуковский в книге «От двух до пяти» отметил, что детям свойственно создавать новые слова по уже устоявшимся в их речи моделям слов. Особенно детское словотворчество активно у детей в возрасте от двух до пяти лет: «Малейший оттенок каждой грамматической формы угадывается ребенком с налету, и, когда ему понадобится создать (или воссоздать в своей памяти) то или иное слово, он употребляет именно тот суффикс, именно то окончание, которые по сокровенным законам родного языка необходимы для данного оттенка мысли и образа...» [Чуковский, 1990 : 19]. Объяснение подобных неточностей в словотворчестве помогает избавиться от ошибок при построении слов в собственной речи.

Дидактическая игра «Бременские музыканты». Учитель подводит младших школьников к игре, когда напоминает эпизод из сказки «Бременские музыканты», в котором бродячие артисты испугали лесных разбойников, крича не своими голосами. Школьникам предлагается показать эту историю в лицах.

Перед учащимися — два набора карточек:

- первый — с существительными «собака», «кошка», «петух», «осёл», «трубадур»;
- второй — с глаголами «пел», «кукарекал», «лаяла», «орал», «кричал», «мяукала», «ревел», «смеялся».

Главная действующая карточка — с надписью приставки «за-».

Карточки перевернуты и разложены группами. «Актерами» могут стать только пять человек за раунд. Ученики из первого набора карточек (с надписями героев сказки) вытягивают любую из них и показывают всем участникам игры. Далее каждый ученик выбирает одну из карточек с глаголом. Учитель сразу показывает свою карточку с надписью приставки за-, а учащиеся, вытянувшие карточку героя, совершают определённое действие (запеть, залаять, засмеяться и т.д.). Перед тем, как начинать инсценировку, следует давать слову толкование (запеть — начать петь). Всё должно произноситься громко, т. к. участники игры — это сказочные герои, которые пугают разбойников – учеников класса.

Дидактическая игра «Приставочный мимический театр». Для данной игры необходимо несколько карточек с приставками пере -, в -, ото -, при -, вы -. Учитель вызывает двух учеников и объявляет всем, что они будут производить определённые действия с компьютером. Затем только игрокам показывают карточки, например, с приставкой вы-. Игроки в форме пантомимы указывают ученикам-зрителям на слово, которое содержит данную приставку. Задача — угадать, какое действие изобразили игроки, и назвать приставку — главную участницу этого действия. Игру можно продолжать до тех пор, пока все приставки не будут отгаданы.

Данные дидактические игры позволили обратить внимание младших школьников на конкретное значение приставок. Игры можно дополнить таким образом, чтобы младшие школьники наблюдали за сочетаемостью приставок со словами разных частей речи, предварительно обговорив это при объяснении правил. В ходе игры также необходимо было обращать внимание учащихся на орфографические особенности приставок.

Дидактическая игра «Географический переполох». Проводится при повторении правописания прилагательных с суффиксами -ск-, -к-. В один столбик записываются названия известных учащимся государств / географических объектов, а в другой — образованные от них прилагательные, например:

Россия	российский
Армения	армянский
море	морской

Дидактическая игра «Ласковые слова». Ученики делятся на команды. На слайде представлены существительные (папа, берёза, солнце, перо, сумка, осёл, куртка, дочь, ребёнок, яблоко, вишня, брат, молоко, компот, точка), от которых школьникам путем прибавления необходимых суффиксов необходимо образовать «ласковые» слова. Выигрывает та команда, которая быстро, а самое главное, правильно выполнит задание. Младшие школьники закрепляют значение суффиксов -очк- (-ечк-), -оньк- (-еньк-).

Представленные игры позволят младшим школьникам вспомнить суффиксальный способ словообразования, проследить связь между производным и производящим словом. Их можно изменять, предварительно подобрав необходимый языковой материал. Накапливаются и закрепляются определённые значения аффиксов в структуре слова.

Курс внеурочной деятельности был частично апробирован. По итогам практической работы на контрольном этапе исследования были выявлены следующие показатели уровня сформированности морфемных и словообразовательных понятий и умений с учетом семантики: высокий уровень по сравнению с диагностическим этапом увеличился на 11%, средний – на 7%, низкий уровень снизился на 18%. Анализ работ свидетельствует о том, что третьеклассники стали обращать внимание на значение словообразовательных аффиксов, понимать отношения между производным и производящим словом, более осознанно подходить к морфемному анализу, определять способ словообразования.

Таким образом, следует отметить эффективность использования дидактических игр при изучении морфемной структуры слова и элементов словообразования в начальной школе. Включение их в структуру курса внеурочной деятельности служит одним из способов постоянной смены видов деятельности, что необходимо для младших школьников, а также является средством активизации познавательного интереса учащихся.

Список литературы

Бредихина С. В. Детские словообразовательные ошибки как средство обучения младших школьников морфемике // Наука и школа. 2019. № 3. С. 124–132.

Морозова-Дорофеева Т. А. Раздел «Состав слова» в системе развивающего обучения // Актуальные проблемы преподавания в начальной школе. Кирюшкинские чтения: Материалы Всероссийской научно-практ. конф., Балашов, 29–30 марта 2016 г. Балашов: Изд-во «Саратовский источник», 2016. С. 249–253.

Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования: приказ М-ва просвещения Рос. Федерации от 18 мая 2023 № 372 // М-во просвещения. 2023. 12 июл. С. 3897.

Петрова В. Н. Игры и нестандартные задания при изучении разделов «Морфемика и словообразование» [Электронный ресурс] // Инфоурок, 2018. URL: <https://infourok.ru/igri-i-nestandartnie-zadaniya-pri-izuchenii-razdelov-morfemika-i-slovoobrazovanie-2591891.html?ysclid=lhs41xfjr1103782783> (дата обращения: 29.04.2023)

Рамзаева Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения». М. : Просвещение, 1979. 431 с.

Чуковский К. И. От двух до пяти; [предисл. Ю. А. Сорокина; подгот. текста А. Г. Арушанова]. М. : Педагогика, 1990. 381 с.

УДК 37.2

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ПРЕДМЕТАХ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Ольга Николаевна Шистерова
МОУ «СОШ № 5» г. Энгельс
alro86@mail.ru

В статье предлагается использование комплексного подхода к развитию познавательных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста на предметах филологического цикла. Приводятся примеры заданий, реализующих этот подход.

Ключевые слова: познавательные универсальные действия, логические универсально-учебные действия, русский язык, литературное чтение, начальная школа, младшие школьники.

FORMATION OF COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL ON THE SUBJECTS OF THE PHILOLOGICAL CYCLE

Olga N. Shisterova
Secondary school No. 5 of the city of Engels
alro86@mail.ru

The article suggests the use of an integrated approach to the development of cognitive universal learning activities in primary schoolchildren on the subjects of the philological cycle. Examples of tasks that implement this approach are given.

Key words: cognitive universal activities, logical universal learning activities, Russian language, literary reading, elementary school, primary schoolchildren

Проблеме развития познавательных универсальных учебных действий посвящены работы многих исследователей: Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, А. З. Зака и др.

Универсальные учебные действия в научной литературе понимаются в широком и в узком смысле. В узком понимании термина универсальные учебные действия представляют собой совокупность действий и навыков обучающихся, которые в учебном процессе способствуют самостоятельному усвоению ими знаний, умений и

навыков, формируют умение самостоятельно организовывать образовательный процесс [Асмолов 2011 : 3]. В широком понимании УУД трактуются как «умение учиться», состоящее в способности учащихся к саморазвитию и самосовершенствованию на базе осознанного и активно осваиваемого нового социального опыта.

Особое место среди универсальных действий, которыми, согласно ФГОС, должны овладеть учащиеся начальных классов, занимают познавательные учебные действия. Тесная связь этих УУД с развитием мышления определяет особенно внимательное отношение к ним со стороны исследователей.

Развитие познавательных универсальных действий происходит на протяжении всей жизни человека, однако период детства занимает особое место. В научной литературе неоднократно подчеркивалось, что именно в начальной школе происходит постепенное усвоение и освоение ребенком основных логических операций, развивается логическое мышление, приводящее в итоге к активизации познавательной активности [Выготский 1999, Рубинштейн 2017, Леонтьев 2001, Зак 1992, Эльконин 1995 и др.]. Логические универсальные учебные действия позволяют детям научиться выделять основную мысль из текста, работать с информацией, анализировать и сравнивать объекты, подводить под одно понятие или классифицировать.

Формированию логических и в целом познавательных УУД на занятиях по отдельным школьным дисциплинам посвящено большое количество научных и методических работ. Значительное внимание при этом уделяется предметам филологического цикла: русскому языку и литературному чтению. На этих предметах формирование познавательных УУД происходит в тесной взаимосвязи с коммуникативными, и от их освоения зависит успеваемость учащихся по другим учебным предметам: на русском языке дети учатся грамотно писать, логично и грамотно выражать свои мысли; литературное чтение способствует расширению кругозора учащихся, обогащает их словарный запас, развивает память. Однако в большинстве работ предметы филологического цикла выступают по отдельности, в то время как методические приемы, используемые на занятиях по русскому языку и литературному чтению для формирования УУД, имеют универсальный, системный характер. В связи с этим для их развития, по нашему мнению, может быть применен комплексный подход, имеющий целью продемонстрировать учащимся единообразие прилагаемых ими умственных усилий для решения однотипных задач на уроках по разным учебным дисциплинам.

Для демонстрации применения такого комплексного подхода к формированию познавательных УУД на предметах филологического цикла приведем примеры из разработанного нами комплекса заданий.

1) УУД «Анализ».

Русский язык

Задание 1: Разбери по составу слово «подосиновик».

Задание 2. С какими словами и каким образом связано слово «подосиновик»?

Слова для справок: осиновый, подберезовик, грузовик.

Задание 3. Сколько звуков и какие в словах «грустный», «ярмарка», «поёжиться»?

Задание 4. В каком слове надо вставить букву О: испр...влять, тр...ва, ст...рушка, т...лпа?

Литературное чтение

Задание: Прочитай внимательно текст и определи, в какой части текста происходит событие, которое помогает нам понять характер мальчика. Объясни, почему ты так считаешь. (Текст В. Осеева «На катке»).

2) УУД «Синтез».

Русский язык

Задание: Собери слова. Соедини линией.

про	Ъ	ехал
об		явил
пред		шёл
за		езд

Рис. 1. Задание на формирование УУД «Синтез».

Литературное чтение

Задание: Дополни пословицы нужными словами.

Что посеешь, то и ...

Тише ..., дальше...

Слово ..., вылетит - ...

3) УУД «Сравнение».

Русский язык

Задание: Найди общее и различное в назначении предметов, изображенных на картинках (см. рис. 2). А что общего в словах, обозначающих эти предметы?

а) конверт (фр.) б) блокнот (фр.) в) фломастер (англ.)



Рис. 2. Картинки к заданию на формирование УУД «Сравнение».

Литературное чтение

Задание: Прочитай стихотворение А. А. Фета «Рыбка». Найди сравнение в этом стихотворении. Как ты понимаешь это сравнение? А как бы сказал ты: «Рыбка, как...»?

4) УУД «Классификация».

Русский язык

Раздели слова на группы (см. рис. 3).

Поезд, переезд, ездок, известие, весть, известный, свет, подсветка, светит.

Основание для деления: корень слова		
Название группы: <u>свет</u> свет	Название группы: <u>вест</u> вест	Название группы: <u>езд</u> езд

Рис. 3. Таблица к заданию на формирование УУД «Классификация» («Русский язык»).

Литературное чтение

Задание: Распредели литературных героев на 2 группы: положительные персонажи и отрицательные: *Иван Царевич, Баба Яга, Золушка, Людоед, Никита Кожемяка, Дюймовочка, Змей Горыныч, Сестрица Алёнушка, Кощей Бессмертный, Мальчик-с-пальчик, Леший.*

5) УУД «Умение устанавливать причинно-следственные связи».

Русский язык

Задание: Какую букву надо вставить в слово «влас_ный» и почему?

Литературное чтение

Задание: Напиши, чем закончилась бы сказка «Снежная королева», если бы Герда не пошла бы искать, Кая, а сидела бы только дома и плакала?

6) УУД «Работа с таблицей».

Русский язык

Задание: Посмотри на таблицу (см. рис. 4), подумай и ответь на вопросы.

Вопросы	_____ ??? _____		
Кто?	Я	ТЫ	ОН
_____ ?	_____	у тебя	у него
_____ ?	ко мне	_____	к нему
С кем?	со мной	_____	_____
О ком?	обо мне	_____	о нём

Рис. 4. Таблица к заданию на формирование УУД «Работа с таблицей» («Русский язык»).

- 1. Как называются слова Я, ТЫ, ОН? Впиши в таблицу. Какие еще слова этой части речи ты знаешь?*
- 2. Определи, какие были вопросы в строчках №3 и 4? Впиши их.*
- 3. Впиши недостающие формы слов.*
- 4. Какие сложности есть при использовании слов Я и ОН в ответе на разные вопросы?*

Литературное чтение

Задание: Рассмотрю таблицу (см. рис. 4). Подумай, по какой сказке ее составили. Впиши в пустые клетки таблицы нужные слова.

Литературный персонаж		
Кто это? (имя)
Описание	страшная летает в ступе имеет костяную ногу	добрая заботливая любит брата и бабушку
Характер действий	...	занимается поиском брата сражается с королевой побеждает королеву
Вывод	...	положительный герой

Рис. 4. Таблица к заданию на формирование УУД «Работа с таблицей» («Литературное чтение»).

Представленный комплекс заданий был апробирован в 3 «б» классе МОУ «СОШ № 5 г. Энгельса» Саратовской области. В процессе работы были сделаны следующие выводы:

1. Задания на применение логических операций на материале русского языка выполняются учащимися быстрее и гораздо успешнее, чем аналогичные задания на материале литературного чтения. Причины могут быть разные: нежелание ребенка надолго задумываться над вопросом, чего требует материал по литературному чтению, неумение выразить свою мысль (трудно перевести образы в слова), плохое усвоение материала в прошлом.

2. Задания по литературному чтению на логические операции воспринимаются с большим интересом, так как задействуют эмоциональную сферу обучающихся, их фантазию, воображение. Аналогичные задания по русскому языку кажутся им более привычными.

3. Наибольшую сложность у учащихся на обоих предметах вызывают задания на заполнение таблиц, требующие значительных умственных усилий (сочетающие в себе логические операции «анализ», «синтез», «сравнение», «умение делать выводы»).

4. Дети демонстрируют разный уровень владения познавательными УУД, в связи с чем с некоторыми детьми целесообразно проведение дополнительных занятий, направленных на развитие их логического мышления.

В целом апробация комплексного подхода к формированию познавательных УУД на уроках филологического цикла подтвердила целесообразность его применения. Однако данный подход не может быть реализован посредством только разрозненных упражнений на формирование отдельных УУД. Его реализация требует привлечения также таких форм, как комбинированные уроки, непосредственно направленные на развитие у учащихся логических операций (например, на тему «Учимся думать»); закрепляющие внеклассные мероприятия (в форме викторин или квестов), предназначенные для доведения некоторых логических операций до автоматизма; дополнительные задания и упражнения, способствующие коррекции познавательных УУД у школьников, испытывающих особые затруднения с их применением. Комплексная, систематическая работа над развитием логических универсальных действий у учащихся младшего школьного возраста позволит сформировать у них умения и навыки, необходимые не только для образовательного процесса по предметам филологического цикла, но и в целом для процесса обучения и самообразования.

Список литературы

Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: Система заданий: пособие для учителя. М. : Просвещение, 2011. 159 с.

Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 350 с.

Гальперин П. Я. Введение в психологию. М. : Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.

Зак А. З. Различия в мышлении детей. М. : Педагогика, 1992. 128 с.

Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М. : Смысл, 2001. 511 с.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2017. 718 с.

Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. М. : Ин-т практ. психол. Воронеж: МОДЭК, 1995. 416 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ

I

УДК 821.161.1

ФОРМЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЕВАНГЕЛЬСКОГО СЮЖЕТА О ГАДАРИНСКОМ БЕСНОВАТОМ В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЫ»

Наталья Васильевна Мокина
Саратовский государственный университет
nat.mokina2011@yandex.ru

В статье рассматриваются опорные мотивы в описании героев романа «Бесы» (бешенства, визга, топота, «полета вниз головой» и др.). Эти мотивы имеют евангельские коннотации и являются формами репрезентации сюжета о гадаринском бесноватом, основополагающего прецедентного текста романа.

Ключевые слова: Достоевский, «Бесы», притча о бесноватом из Гадарина, формы репрезентации.

THE FORMS OF REPRESENTATION OF THE STORY OF THE DEMONIAK FROM GADARIN IN F. M. DOSTOEVSKY'S NOVEL "DEMONS"

Natalia V. Mokina
Saratov State University
nat.mokina2011@yandex.ru

The article discusses the supporting motifs in the description of the Heroes in F. M. Dostoevsky's novel "Demons" (fury, screeching, stomping, flying head down, etc.). The motifs have Evangelical connotation and are forms of representation of the story about the Demoniac from Gadarin – the fundamental precedent text of the novel

Key words: F. M. Dostoevsky Demons, the Parable of the Demoniac from Gadarin, forms of representation

В «Бесах», как и в других романах Достоевского, Священное Писание и Священное Предание являются «основой и “частной”, и всеобщей истории» [Степанян 2007 : 217], включаются как метасюжет и

делают “происшествия”, случающиеся с героями, “событиями”, происходящими пред лицом Христа, в присутствии Христа <...>» [Тарасов 2007: 534].

«Идеологическим ключом» [Чирков 1967 : 181; Сильвестроне 2001: 91] к роману и к теме беснования исследователи признают евангельскую притчу о гадаринском бесноватом, ставшую эпиграфом и получившую «русские» смыслы в размышлениях Степана Трофимовича Верховенского. Выслушав «одно место ... о свиньях» из Евангелия, герой Достоевского говорит: «<...> это точь-в-точь как наша Россия. Эти бесы, выходящие из больного и входящие в свиней, — это все язвы, все миазмы, вся нечистота, все бесы и все бесенята, накопившиеся в великом и милом нашем больном, в нашей России, за века, за века! <...>» [Достоевский 1990 : 610].

Одержимыми бесами он считает и себя, и сына Петра, и многих русских людей, уподобляя их евангельским свиньям, а Россию — бесноватому, хотя и верит в то, что «великая мысль и великая воля осенят ее свыше, как и того безумного бесноватого, и выйдут все эти бесы, вся нечистота, вся эта мерзость, загноившаяся на поверхности, ... и сами будут проситься войти в свиней. Да и вошли уже, может быть! Это мы, мы и те, и Петруша ... et les autres avec lui, и я, может быть, первый, во главе, и мы бросимся, безумные и взбесившиеся, со скалы в море и все потонем, и туда нам дорога, потому что нас только на это ведь и хватит. Но больной исцелится и “сядет у ног Иисусовых”... <...>» [Достоевский 1990 : 610–611].

Однако параллели между изображенными в романе событиями и сюжетом о бесноватых не только эксплицируются: евангельский сюжет становится «сквозным» в романе о «безумных и взбесившихся», объединяя эмпирический и метафизический планы, и его знаки можно увидеть на разных уровнях текста, в том числе в опорных мотивах, сопутствующих героям, в психологических рисунках образов как главных, так и второстепенных персонажей.

Одержимость человека бесами действительно становится «специальным предметом исследования» [Чирков 1967 : 160]: Достоевский анализирует «причины одержания России духами безбожия и своеволия» [Иванов 2007: 337], описывает приметы одержимости, ее проявления и страшные последствия беснования.

Причины «одержания» России автор «Бесов» видит в «разрушительных инстинктах», которые «таятся во всякой душе, даже в душе самого смиренного титулярного советника» [Достоевский 1990 : 408], и в воздействии на человека веяний времени, и в ошибках «отцов», старшего поколения. Но источником зла, внешнего и внутреннего, для Достоевского (что признают, правда, далеко не все исследователи романа) оказываются и «темные силы из иных “планов”

бытия, иных миров» [Булгаков 1996 : 493]. Такое понимание причин беснования включает роман Достоевского в разножанровый литературный контекст, представленный легендами, возникшими на основе народной демонологии, древнерусскими повестями о бесноватых [Лотман 1974 : 307–308], житиями святых [Кавацца 2016 : 196–222], трагедией Гёте «Фауст», пушкинским стихотворением «Бесы» и другими произведениями, герои которых или ощущают присутствие демонических сил, или оказываются в их власти.

По справедливому наблюдению исследователей, автор романа «Бесы», опираясь на «национальную традицию переосмысления концепта “бесовство” в русской картине мира», расширяет его «аксиологическое поле» [Булгакова, Седельникова 2018 : 140, 127]. Это расширение происходит «благодаря вербализации в ближайшей периферии признаков, которые в национальной картине мира актуализируются в периферии дальней» [Булгакова, Седельникова 2018 : 140].

Но, безусловно, Достоевский находит и другие приемы, позволяющие ему создать картину жизни России, оказавшейся под властью демонических сил. Описывая одержимых «духами безбожия и своеволия» [Иванов 2007 : 337] героев, автор «Бесов» актуализирует и традиционные (для фольклора и произведений древнерусской, русской и западноевропейской литератур) приемы изображения нечистой силы. Так, «безумные и взбесившиеся» герои Достоевского называются не только «чертями» и «бесами» («бесенятами») [Булгакова, Седельникова 2018 : 130–134], но и «шутами» (Петр Верховенский, Степан Трофимович, Лебядкин, Лямшин и др.) [Достоевский 1990 : 232, 254, 289, 309 и др.] — определением, которое, в соответствии с национальной традицией, устойчиво указывает на «чёрта».

Традиционно демонические коннотации имеют в романе и опорные мотивы в описании героев: они отмечены «медиумичностью» [Булгаков 1990 : 492]: их «живое я» «парализовано», заменено чужою волей [Иванов 2007 : 335–336], им сопутствуют характерные для описания демонических сил мотивы кружения и вихря, хромоты, самозванства, ряженья, оборотничества [Сараскина 1990 : 135, 264].

Создавая образ «беснующейся провинции» (по выражению В. Туниманова), Достоевский отмечает и как один из главных признаков «повальной психической эпидемии», охватившей страну [Чирков 1967: 149] (или «повальной» одержимости русских людей бесами), «дикое» веселье, устойчиво в русской культуре отождествляемое с «бесовством» [Панченко 2008 : 150]. «<...> Все тогда только хохотали и тешились, а останавливать было некому» [Достоевский 1990 : 301], — свидетельствует Хроникер. Мотивы веселья и смеха доминируют в ключевых эпизодах романа. Веселым смехом или хохотом отзываются

«насмешники» на известия об очередной семейной драме, о бегстве Лизы к Ставрогину, о помешательстве губернатора фон Лембке и проч. «Разумеется, все хохотали», «все смеются» [Достоевский 1990 : 303] — это лейтмотив в описании «здесьних нравов».

Насмешливость — традиционная в русской культуре примета беса — сопутствует описанию и основных героев романа. «Всегдашняя усмешка» на лице Петра Верховенского [Достоевский 1990 : 287], которого исследователи уподобляют Мефистофелю [Иванов 2007 : 336] или определяют как «беса-нигилиста» [Туниманов 1972 : 93]. Петр Степанович, свидетельствует хроникер, «обыкновенно» «никогда не казался серьезным, всегда смеялся, даже когда злился <...>» [Достоевский 1990 : 460]. О постоянном смехе Петра Верховенского говорит и его отец: «Il rit. Il rit beaucoup, il rit trop» [Достоевский 1990 : 204]. «Заряжен смехом» и Ставрогин [Достоевский 1990 : 278], интерпретируемый исследователями как «воплощение “великого и грозного духа” тьмы», явленного «в процессе его превращения в реальную человеческую личность, исторически и социально определенную» [Лотман 1974 : 308] или как «великого грешника, насмерть отравленного своей виной» [Назирова 2013 : 80].

Характерно, что загадочный период жизни Ставрогина, кульминацией которого становится брак с юродивой, Пётр Верховенский называет «насмешливым» [Достоевский 1990 : 179]. В последние недели жизни Ставрогина «официальная усмешка» сменяется у него «ужасным» желанием смеяться, «все смеяться, непрерывно, долго, много» [Достоевский 1990 : 278].

И другие жители города постоянно смеются или хохочут. Иногда весёлые сцены напоминают «дьяволов водевилей», прежде всего, сцена бала, где участвуют «весёлый люд», «чрезмерно весёлый» Верховенский и «развесёлые дамы» [Достоевский 1990 : 471]. Демонизм веселой сцены и эксплицируется, когда Хроникер сравнивает бал с «адам» [Достоевский 1990 : 478].

Демонические коннотации обретают в романе и мотивы, в которых содержатся явные аллюзии на евангельский сюжет: имплицитно они уподобляют героев евангельским свиньям, в которых вошли бесы и которые бросились в озеро, и позволяют говорить о том, что героям «суждена роль гадаринских свиней, то есть слепых орудий злой силы» [Булгаков 1990 : 492]. Это мотивы срыва и полета с крутизны вниз [Чирков 1967 : 160–161], бешенства, визга и топота, причем мотив визга содержит и аллюзии на изображение бесов и одержимых бесами героев древнерусских повестей, прежде всего, «Повести о Соломонии Бесноватой», где описываются «темные души», живущие во «чреве» героини: они «вопиют яко же малии свинии», то есть визжат [Русская бытовая повесть XV – XVII вв. 1991 : 188].

Мотив визга настойчиво повторяется в описании поведения героев «Бесов», как главных, так и второстепенных. Например, Степан Трофимович Верховенский в роковые сентябрьские дни «с какими-то взвизгами» рассказывает об обыске в его доме [Достоевский 1990 : 406]. Само его скандальное выступление на празднике заканчивается визгом, и «визжит» он «без толку и без порядку», обращаясь к «смеющимся» [Достоевский 1990 : 454].

«Визжат» и другие персонажи — Липутин, губернатор фон Лембеке, Виргинский [Достоевский 1990 : 204, 411, 426 и мн. др.], Прасковья Ивановна, мать Лизы [Достоевский 1990 : 155, 156], дамы в келье у старца [Достоевский 1990 : 315] и проч. Характерно, что и Хромоножка, образ которой вызывает споры и которая интерпретируется как персонаж, отмеченный двойственностью (и как «отблеск немеркнущего света “Девы и Матери”», и как «медиум», хотя и недоступный «силе злобы» [Булгаков 1990 : 494]), тоже «визжит» [Достоевский 1990 : 264]. Её «ежедневные припадки» — именно «визг» [Достоевский 1990 : 94].

«Победоносный визг» описывается как устойчивая реакция тех, кого Петр Верховенский относит к «нашим», к своим единомышленникам [Достоевский 1990 : 205]. Как характеризующая устойчивая примета одержимых героев визг упоминается в описании молодого поколения, которое дает Степан Трофимович Верховенский: он сравнивает молодых людей с визжащими на солнце щенками. «Посмотрите на них внимательно, — говорит он, — они кувыркаются и визжат от радости, как щенки на солнце, они счастливы, они победители!» [Достоевский 1990 : 204]. Но несомненные евангельские аллюзии на одержимых бесами свиней придают «победоносному визгу» [Достоевский 1990 : 205], который сопутствует описанию всех «наших» в романе, отчетливо демонический смысл. Неслучайно мотив визга звучит в тех сценах, где властвует мефистофелевский дух разрушения и отрицания. «Рады, визжат» — такова реакция офицеров, которым Петр Верховенский «Бога раскассировал» [Достоевский 1990 : 215]. С «визгом» бросается на командира поручик, который незадолго перед дикой сценой топором разрубил икону [Достоевский 1990 : 326]. Завершается «невероятным визгом» Лямшина и сцена убийства Шатова [Достоевский 1990 : 563–564].

Такие «неистовые» герои и называются «визжащими» [Достоевский 1990 : 287]. Сама форма слова указывает на «визг» как на постоянный признак человека, а семантика слова, сохраняющая и прямое значение, обретает и дополнительные — демонические коннотации, формирует своего рода свернутый евангельский сюжет.

Евангельские коннотации содержит, думается, и мотив топотания ногами, также имплицитно уподобляющий героя бегущим гадаринским

свиньям. Не только визжит, но и топчет ногами Степан Трофимович, испуганный обыском в его доме [Достоевский 1990 : 406]. Топчет ногами по ковру и визжит «рассвирепевший от ярости» губернатор [Достоевский 1990 : 412, 419]. Визжит «без умолку и без перерыва» и «мелко топчет» ногами по земле, «точно выбивая по ней барабанную дробь», и Лямшин после убийства Шатова [Достоевский 1990 : 563], также напоминая одержимых бесами гадаринских свиней.

Такие же евангельские коннотации обретает в романе и метафора «удержать у бездны». Так, описание планов жены губернатора «удержать молодежь у бездны», в которую их толкает «нетерпимость» старшего поколения [Достоевский 1990 : 284, 325], в контексте романа воспринимается как проекция на евангельский сюжет. Эта метафора выступает как слагаемое своего рода микросюжета о «срывании» (или «полете вниз головой» [Достоевский 1990 : 242], броске с крыши [Достоевский 1990 : 429]), который сквозит в повествовании обо всех «наших», и именуемых «срывающимися» [Достоевский 1990 : 503].

Нередко мотивы срыва-полета-падения в описании поведения героев соединяются с мотивом безумия, еще очевиднее акцентируя соотнесенность с сюжетом о гадаринском бесноватом. Например, с человеком, бросающимся с крыши, сравнивается в ключевых эпизодах романа Лиза Тушина [Достоевский 1990 : 429]. Когда она бежит к месту убийства Лебядкиных, она напоминает летящую «не зная куда» птицу [Достоевский 1990 : 500], как «безумная», она бежит «через поле» [Достоевский 1990 : 500]. Но и ее убийцей становится один из «срывающихся»: тихий мещанин, «он вдруг как бы срывался и куда-то летел, если что-нибудь известным образом поражало его» [Достоевский 1990: 503].

Наиболее последовательно звучит в «Бесах» мотив безумия. В романе Достоевского он соотносится почти со всеми персонажами: Ставрогиным, Петром Верховенским и его отцом Степаном Трофимовичем, капитаном Лебядкиным и его сестрой и др. Если воспользоваться выражением Варвары Петровны Ставрогиной, можно сказать о героях романа: «Рехнулись они все» [Достоевский 1990 : 159]. Но их странные поступки — проявления не столько болезни, сколько знаки хаоса и зла, овладевших героями.

Все эти, а также и другие мотивы, указанные исследователями (самозванства, ряженья, маски, неподвижности и проч.), являются важными слагаемыми темы беснования, позволяя автору создать, с одной стороны картину «повальной психологической эпидемии», с другой – представить «неистовых» персонажей одержимыми бесами и показать вечную актуальность евангельских сюжетов.

Список литературы

Булгаков С. Н. Русская трагедия // «Бесы»: антология русской критики / сост. Л. Сараскина. М.: Согласие, 1996. С. 489–507.

Булгакова Н. О., Сидельникова О. В. Концептосфера романа Ф. М. Достоевского «Бесы»: к определению базового концепта и его функции в поэтике романа // Вестник Томского гос. ун-та. Филология. 2018. № 54. С. 125–146.

Достоевский Ф. М. Собр. соч. : в 15 т. Т. 7. Л. : Наука, 1990. 848 с.

Кавацца А. Житие святого Антония как вероятный источник изображения сил зла в «Бесах» // Проблемы исторической поэтики. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2016. Вып. 14. С. 196–222.

Лотман Л. М. Реализм русской литературы 60-х годов XIX века (истоки и эстетическое своеобразие). Л. : Наука, 1974. 348 с.

Назирова Р. Г. Материалы к монографии о романе Ф. М. Достоевского «Бесы» // Назировский архив. 2013. № 2. С. 7–83. [Электронный ресурс]. URL:<http://nevmenandr.net/nazirov/journal.php>. (дата обращения: 10.04.2023).

Панченко А. М. Я эмигрировал в Древнюю Русь. СПб.: Изд-во газеты «Звезда», 2008. 544 с.

Русская бытовая повесть XV – XVII вв. / сост., вступ. ст. и коммент. А. Н. Ужанкова. М. : Совет. Россия, 1991. 443 с.

Сараскина Л. «Бесы»: роман-предупреждение. М. : Совет. писатель, 1990. 478 с.

Сильвестрони С. Библейские и святоотеческие источники романов Достоевского / пер. с итальянского. СПб.: Академ. проект, 2001. 186 с.

Степанян К. А. «Реализм в высшем смысле» и XX век // Достоевский и XX век : в 2 т. / под ред. Т. А. Касаткиной. Т. 1. М. : ИМЛИ РАН, 2007. Т. 1. С. 217–243.

Тарасов Ф. Б. Бахтинская концепция диалогизма Достоевского в свете Евангельских основ творчества писателя // Достоевский в XX веке: в 2 т. / под ред. Т. А. Касаткиной. Т. 1. М. : ИМЛИ РАН, 2007. С. 528–535.

Туниманов В. А. Рассказчик в «Бесах» Достоевского // Исследования по поэтике и стилистике. Л. : Наука, 1972. С. 87–162.

Чирков Н. М. О стиле Достоевского. Проблематика, идеи, образы. М. : Наука, 1967. 303 с.

**«С НЕБОМ НАД СОБОЮ...»:
ПОЭТИКА ПЕЙЗАЖНОГО ОБРАЗА
В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО**

Елена Валерьевна Степанова,
Саратовский университет
ste-jelena@yandex.ru

Работа посвящена одному из повторяющихся пейзажных образов в творчестве Ф. М. Достоевского — образу неба. Отмечается, что небо — значимый образ в системе картины мира писателя. Показано, как в сибирском романе «Записки из Мертвого дома» небо раскрывается глубиной идейно-художественных смыслов, как на уровне образной системы художественное соотносится с биографическим.

Ключевые слова: образ неба, «Записки из Мертвого дома», пейзаж, биография Ф. М. Достоевского.

**"WITH THE SKY ABOVE ME...":
THE POETICS OF THE LANDSCAPE IMAGE
IN THE LIFE AND WORK OF F. M. DOSTOEVSKY**

Elena V. Stepanova,
Saratov State University
ste-jelena@yandex.ru

The study is devoted to one of the recurring landscape images in the works of F.M. Dostoevsky, the image of the sky. It is noted that the sky is a significant image in the system of the writer's worldview. It is shown how in the Siberian novel "Notes from the Dead House" the sky is revealed by the depth of ideological and artistic meanings, how at the level of the figurative system the artistic correlates with the biographical.

Key words: sky, "Notes from the Dead House", landscape, biography of F. Dostoevsky.

Несмотря на то, что большую часть своей жизни Ф. М. Достоевский провел в городе, определяющем свою систему отношений человека с окружающим миром, связь писателя с природой была постоянной и непрерывной. Один из периодов интенсивного периода общения писателя с окружающей природой — период жизни в Семипалатинске, последовавший после каторги. Так, по воспоминаниям современников, летом в свободное время Достоевский

выезжал в степь к кочевникам, активно занимался устройством цветника и огорода в «Казаковом саду», расположенном на живописном берегу Иртыша, любовался открывающимися видами, купался в реке. Природа возвращала душевное равновесие, бескрайние казахские степи рождали ощущение простора, внутренней свободы так необходимой писателю в это время, вызывали в памяти образ родного русского поля.

Любимым времяпрепровождением было, вспоминал Врангель, «когда мы в теплые вечера растягивались на траве и, лежа на спине, глядели на мириады звезд, мерцавших из синей глубины неба. Эти минуты успокаивали его [Достоевского. — Е. С.]. Созерцание величия творца, невидимой всемогущей силы наводило на нас какое-то умиление, сознание нашего ничтожества, как-то смиряло наш дух» [Врангель 1964 : I, 254]. Небо притягивало «синей глубиной», манило «мерцанием звезд», приходило понимание величия и красоты мира.

Звездное небо открывает человеку его причастность к «бездне таинственных чудес Божиих» [Достоевский 1973 : XXII, 6]⁴, — скажет позднее Ф. М. Достоевский. Небо открывалось ему, притягивало его взор и в моменты счастья, и в сложные минуты жизни. Так, о знакомстве с В. Г. Белинским Достоевский писал: «Я вышел от него в упоении. Я остановился на углу его дома, смотрел на небо, на светлый день, на проходивших людей и весь, всем существом своим ощущал, что в жизни моей произошел торжественный момент ...» (XXV, 31); он вспоминает один день «Светлого праздника», проведенного в омском остроге: «в воздухе было тепло, небо голубое. Солнце высокое, теплое, яркое, но в душе моей было очень мрачно...» (XXII, 46)

Как видим, взгляд Достоевского не останавливался лишь на «земных объектах» и совсем не рассеянно замечал он небо. Семантика «неба», «солнца», «светлого дня» в приведенных отрывках не укладывается в контекст «фиксации предметов окружающего мира». За обыденными на первый взгляд наблюдениями проступает глубинный их план: ощущение таинственной связи между землей, небом, людьми — чувство мироздания. Не случайно природа останавливает на себе внимание автора в высокие и кризисные моменты жизни. Отсюда, из этих биографических фактов, берет начало и отмеченный в его творчестве «синтез социально-политического, морально-этического и других планов с планом вселенским» [Клейман 1978 : 21].

Картины природы проходят через все творчество Достоевского — от ранней прозы к произведениям зрелого периода, при этом образы природы постепенно прирастают новыми смысловыми оттенками, все более разноплановыми становятся пути их художественного

⁴ Далее ссылки на это издание даны в тексте в круглых скобках с указанием номера тома римскими цифрами, книги и страницы — арабскими.

воплощения. В научной литературе среди пейзажных образов и мотивов Достоевского достаточно подробно исследовался образ солнца [Клейман 1978; Соловьев 1979], предметом изучения становились образы «клеякого листочка» [Бочаров 1975], луны [Альми 1991], мотив воды [Меднис 1995]. В этом ряду образ неба как самостоятельный развивающийся образ поэтического мира писателя остается не исследованным. Между тем в творчестве Достоевского небо — сложный образ идейно-художественной организации произведений. Раскроем его смыслы, проанализировав поэтику этого образа в «Записках из Мертвого дома».

В «Записках из Мертвого дома» (1860) развернутым мрачным картинам каторжного существования арестантов — «среди дыма и копоти, среди ругательств и невыразимого цинизма, <...> среди проклятий и бесстыдного хохота» (IV, 56), противопоставлен «светлый и вольный» мир, вошедший в повествование вместе с описаниями природы, раскинувшейся за границами острога. Центральным образом этих описаний выступает образ неба.

Впервые «краешек неба» покажется главному герою Горянчикову через щель острожного забора, мелькнет недоступным и удаленным образом «света Божьего», мечтой о «далеком вольном небе», выразив глубокое внутреннее движение героя к свободе: «Случалось, посмотришь сквозь щели забора на свет Божий: не увидишь ли чего-нибудь? — и только и увидишь, что краешек неба да высокий земляной вал, поросший бурьяном, а взад и вперед по валу день и ночь расхаживают часовые, и тут же подумаешь, что пройдут целые годы, а точно так же пойдешь смотреть сквозь щели забора и увидишь тот же вал, таких же часовых и тот же маленький краешек неба, не того неба, которое над острогом, а другого, далекого, вольного неба» (IV, 9).

В продолжении романа небо не показывается над «стенами» мертвого дома, как не встречается упоминаний о любом другом образе природы. Лишь однажды ранним рождественским утром Горянчиков обращает глаза к небу: «Я вышел из казармы; начинало чуть-чуть светать; звезды меркли; морозный тонкий пар подымался кверху. Из печных труб на кухне валил дым столбами» (IV, 107). Герой замечает реальные образы и явления — звезды, морозный пар, печной дым. Но все находится в переходном состоянии, на границе исчезновения: уже закончилась ночь, но еще не рассвело — «светает», звезды уже не несут света — «меркнут», пар и дым поднимаются вверх, рассеиваясь в воздухе. Красивый предрассветный рождественский пейзаж предстает иллюзией. Гнетущая реальность каторжной жизни поглощает живую жизнь.

Лишь в часы работ, проходивших на берегу Иртыша, можно было соприкоснуться с природой, объять взглядом «мир Божий, чистую,

ясную даль, незаселенные, вольные степи» (IV, 178). Природа в своей первозданной красоте и чистоте в романном повествовании выступает спасительным и освобождающим от тягот каторжной жизни символом «мира Божьего».

Манящие широта и необъятность окружающего мира переданы системой природных образов и звуков. Небо, степь, река и ее берега — те образы внешнего мира, которым потенциально присуща семантика дальности, бесконечности. Достоевский постоянно подчеркивает эти их свойства метафорическим сравнением: «вольная киргизская степь» расстелилась «одной необъятной скатертью тысячи на полторы верст» (IV, 80), образной характеристикой: «бездонное небо» (IV, 178), «необъятный пустынный простор» (IV, 178). Беспредельность степного пейзажа передают звуки «далекой песни киргиза», «приносившейся с далекого берега» (IV, 178).

Важная роль в пространственной характеристике внешнего мира отведена цветовому оформлению картин природы. Синь неба доминирует в цветовом пространстве пейзажей. Синее небо, синяя река, синей становится степь: «на той стороне реки синела степь» (IV, 73). Небо бросает свое отражение на земные образы, в синем цвете сливаясь с землей. Синий цвет, символизируя собой «воздух, дух, мысль» [Волошин 1989 : 500], вызывает героя к глубоким внутренним размышлениям, ассоциируясь с бесконечностью [Волошин 1989 : 500], выражает непреодолимое стремление Горянчикова и других арестантов к свободе, воле.

Передавая безграничность окружающего пространства, Достоевский не просто расширяет видимые горизонты мира — границы пейзажных образов, сколько размывает эти горизонты, позволяя рядом с социально-психологическим мотивом «свободы» прочесть глубинный космическо-природный смысл — единства человека с миром природы. Неслучайно взгляд героя в «необъятный пустынный простор» (IV, 178) объединяет человеческую жизнь в ее повседневности бытовых мелочей с высокими, преисполненными красоты моментами в природе: «Смотришь, бывало в этот необъятный пустынный простор <...>. Все для меня тут дорого и мило: и яркое горячее солнце на бездонном синем небе, и далекая песня киргиза, приносившаяся с киргизского берега. Всматриваешься долго и разглядишь, наконец, какую-нибудь бедную обкуренную юрту <...>, разглядишь дымок у юрты, киргизку, которая хлопчет о чем-то с своими двумя баранами <...>. Разглядишь какую-нибудь птицу в синем прозрачном воздухе и долго упорно следишь за ее полетом: вон она всполоснулась над водой, вон исчезла в синеве, вон опять показалась чуть мелькающей точкой...» (IV, 178) В выстроенной панораме нет четких разделяющих границ земного и небесного.

Солнце, небо, берег, юрта, киргизка с баранами, летящая птица и река — все вовлекается в единый круговорот природного миропорядка.

Описания природы в «Записках из Мертвого дома» Л. П. Гроссман относил к образцам «настоящей пейзажной живописи» [Гроссман 1927: 123]. Не ограничиваясь лишь образно-предметной фиксацией видимого мира, Достоевский запечатлевает природу в ее развитии, улавливая характерные ускользающие признаки времен года в интенсивности света и цвета, на обонятельном и осязательном уровнях. Горянчиков замечает, что «воздух пахнет весною» и «солнце с каждым днем все теплее и ярче» (IV, 173); «упорно и ненасытимо» всматриваясь сквозь щели паль, видит, как «зеленеет трава» на крепостном валу, как «все гуще и гуще синееет далекое небо» (IV, 176); «с нетерпением» ожидая зиму, отмечает, как «вянет лист на дереве и блекнет трава в степи» (IV, 230). Чистота цветовой палитры пейзажных образов — золотого, зеленого, синего, желтого выступает контрастной ахроматизму «мертвого дома», цветовое пространство которого заполняют серые и темно-бурые одежды арестантов, их «угрюмые, клейменные лица», и в целом мрачные картины каторжного существования.

Особое развитие в романе получает светоцветовая характеристика неба. Достоевский не просто изображает, а живописует небо, запечатлевая его в оттенках синего цвета. Так, взгляд героя замечает «синеющую даль» (IV, 173), «бездонное синее небо» (IV, 178), «синий прозрачный воздух» (IV, 178), как «гуще и гуще синееет далекое небо» (IV, 176). Переходами синего цвета, упоминаниями о ярком солнечном свете писатель выстраивает воздушную перспективу картин природы.

Мир природы в «Записках из Мертвого дома» выступает идеальным миром, который на короткий миг отрывает арестантов от повседневной действительности, уносит в мечты. Отсюда некоторая поэтическая возвышенность авторских интонаций, романтизированные описания пустынной, дикой природы, соблазняющей к побегу. Но светлые чувства в изображении пейзажей двойственны. Достоевский создает повествование о «погибшем народе» (IV, 8), жизнь которого слилась в бесконечную череду «тяжелых, удушающих, однообразных» дней (IV, 19). Через романтизированные описания природы и ее восприятие арестантами острее воспринимается действительность острожной жизни.

Записки Горянчикова заканчиваются расковкой кандалов и вырвавшимися словами героя: «Свобода, новая жизнь, воскресение из мертвых» (IV, 232). Но как эпилог романа звучат слова самого Достоевского, переданные близкой знакомой писателя Е. А. Штакеншнейдер: «Он <Достоевский. – Е. С.> много рассказывал о Сибири, о каторге, о поселении... один рассказ как-то врезался в

память, а именно о том, как счастлив он был, когда, отбив каторгу, отправлялся на поселение. Он шел пешком с другими, но встретился им обоз, везший канаты, и он несколько сот верст проехал на этих канатах. Он говорил, что во всю свою жизнь не был так счастлив, не чувствовал себя никогда так хорошо, как сидя на этих неудобных и жестких канатах, с небом над собою, простором и чистым воздухом кругом и чувством свободы в душе» [Штакеншнейдер 1964: 312].

«Записки из Мертвого дома» показывают долгий и мучительный путь возвращения самого Достоевского, в лице Горянчикова, к синему вольному небу, ставшему символом жизни, свободы, счастья.

Список литературы

Альми И. Л. О романтическом «пласте» в романе «Преступление и наказание» // Достоевский : материалы и исследования СПб. : Наука, 1991. С. 66–75.

Бочаров С. Г. Кубок жизни и клейкие листочки // Бочаров С. Г. О художественных мирах. М. : Сов. Россия, 1985. С. 210–228.

Волошин М. Чему учат иконы? // Писатель и время : сб. докум. прозы. М.: Просвещение, 1989. С. 498–504.

Врангель А. Е. Из «Воспоминаний о Ф. М. Достоевском в Сибири» // Ф. М. Достоевский в воспоминаниях современников : в 2 т. М. : Худ. лит., 1964.

Гроссман Л. П. Поэтика Достоевского. М. : Гос. Акад. худож. наук, 1925. Вып. 4. 190 с.

Достоевский Ф. М. Записки из Мертвого дома // Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч. : в 30 т. Л. : Наука, 1972–1991.

Клейман Р. Я. Вселенная и человек в художественном мире Достоевского // Достоевский: Материалы и исследования. Л.: Наука, 1978. Т. 3. С. 21–34.

Клейман Р. Я. Сквозные мотивы творчества Достоевского в историко-культурной перспективе. Кишинев : Штнница, 1985. 201 с.

Меднис Н. Е. Мотив воды в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» // Роль традиции в литературной жизни эпохи: сюжеты и мотивы. Новосибирск : Изд. Новосиб. гос. ун-та, 1995. С. 79–89.

Соловьев С. М. Изобразительные средства в творчестве Достоевского. М. : Сов. писатель, 1979. 352 с.

Штакеншнейдер Е. А. Из дневника // Ф. М. Достоевский в воспоминаниях современников : в 2 т. Т. 2. М. : Худож. лит., 1964. С. 301–322.

**«... ВСЕ МЫ ПРЕСЫЩЕНЫ И ОТРАВЛЕНЫ ЛИТЕРАТУРОЙ...»
(ФУНКЦИИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ В РОМАНЕ
М. А. АЛДАНОВА «КЛЮЧ»)**

Татьяна Ивановна Дронова
Саратовский университет
tida52@mail.ru

В статье выявляется широкий круг интертекстуальных связей романа М. А. Алданова «Ключ» с русской классической литературой и творчеством писателей Серебряного века. В процессе анализа раскрываются формы включения и функции интертекстов, особое внимание уделяется культурно-исторической, характерологической, нравственно-философской и эстетической функциям.

Ключевые слова: Алданов, Мережковский, Достоевский, Толстой, интертекстуальность.

**«...WE ARE ALL FED UP AND POISONED WITH LITERATURE...»
(FUNCTIONS OF INTERTEXTUAL CONNECTIONS
IN *THE KEY* BY M. A. ALDANOV)**

Tatyana I. Dronova
Saratov State University
tida52@mail.ru

The article reveals a wide range of intertextual connections of M. A. Aldanov's novel *The Key* to Russian classical literature and the works of the writers of the Silver Age. In the process of the analysis, the forms of inclusion and functions of intertexts are discovered. The author focuses on culture-historical, characterological, moral and philosophical, and aesthetic intertext functions.

Key words: Aldanov, Merezhkovsky, Dostoevsky, Tolstoy, intertextuality.

Вынесенная в название статьи фраза одного из героев романа М. А. Алданова «Начало конца» вбирает авторское представление о литературоцентричности мышления русской интеллигенции, отчетливо проявившейся в предреволюционные годы. Наиболее детально и художественно убедительно писатель раскрывает эту черту массового интеллигентского сознания в романе «Ключ» (1928–1929), посвященном переломному периоду в исторической жизни России — с ноября 1916 по февраль 1917 года.

В поисках «ключа» к революционным потрясениям, современником которых он был, писатель сосредоточивает свое

внимание на повседневной жизни героев-интеллигентов, обнаруживая клишированность их сознания, отсутствие стремления к подлинному пониманию реальности. В этой связи представляют интерес настоятельно подчеркиваемые в романном повествовании постоянные «оглядки» персонажей на литературные образцы, служащие призмой, через которую видится действительность.

Цель данной статьи — выявить формально-содержательную роль разных типов интертекстуальных связей с русской классической литературой и произведениями Серебряного века в романе М. А. Алданова «Ключ».

Одной из ведущих функций интертекстуальных отсылок к литературным произведениям в романе является культурно-историческая.

Показательно, что метод воссоздания культурно-исторического воздуха эпохи в романе М. А. Алданова родственен тем представлениям об историчности, которые в полемике с автором «Войны и мира» были высказаны Д. С. Мережковским в исследовании «Л. Толстой и Достоевский».

Мережковский отмечает, что в произведениях знаменитого писателя читатель с трудом различает «ту умственную и нравственную атмосферу, тот культурно-исторический воздух, который образуется не только всем истинным, вечным, но и предрассудочным, условным, искусственным, что свойственно каждому времени» [Мережковский 1995 : 82]. С точки зрения автора исследования, отсутствие у Л. Толстого изображения круга чтения персонажей (невозможность определить, кто повлиял на их характер — Лермонтов или Пушкин, Тютчев или Баратынский) не отвечает требованиям современного искусства, поскольку современный человек — человек культуры. Позиция одного из мэтров Серебряного века состоит в признании значимости для человека данной эпохи жизни в двух мирах — реальном и вымышленном: «А ведь в действительности душа современного человека не только в отвлеченных мыслях, но и в самых жизненных чувствах своих состоит из бесчисленных влияний, наслоений, *наваждений* прошлых веков и культур. Кто из нас не живет двумя жизнями — действительной и отраженной? Исследователь души современных людей не может безнаказанно пренебрегать этой связью двух жизней (выделено автором. — Т. Д.)» [Мережковский 1995 : 83]. М. А. Алданов в романе «Ключ», воссоздавая эту особенность восприятия реальности героями-интеллигентами, оценивает «двоемирие» своих персонажей иначе, чем Д. С. Мережковский. Он видит в книжности мышления действующих лиц романа одну из причин их исторической «близорукости», непонимания реального хода времени.

М. А. Алданов вводит в роман «Ключ» имена писателей и названия произведений, которые читают герои и о которых они высказываются в своем повседневном общении и во время профессиональных размышлений. Одной из форм передачи культурно-исторической атмосферы времени является акцентирование внимания на литературных вкусах старшего и младшего поколения. Воссоздавая круг чтения персонажей, автор характеризует литературные приоритеты «отцов» и «детей», демонстрирует ситуацию смены культурной парадигмы.

Показателен эпизод в романе, в котором собравшиеся в гостиной Кременецких гости обсуждают, какие бы книги они взяли с собой на необитаемый остров: «<...> я взяла бы Гете и Пушкина, — сказала хозяйка. — Как хотите, вы можете считать меня отсталой или глупой, а я остановилась на классиках и в ваших декадентах ничего не понимаю. Пушкина понимаю, а их не понимаю <...>

— Мама, вы ошибаетесь, это, напротив, все говорят: Гете и Пушкина.

— Я, пожалуй, голосовал бы за Данте, — сказал негромко, точно про себя, Василий Степанович. <...>

— Я взял бы Ната Пинкертон, — мрачно сказал с расстановкой Беневоленский, автор «Голубого фарфора»» [Алданов 1993 : 3, 32–33].

Авторское понимание процессов, происходящих в культурном сознании, реализуется также через изображение различий литературных интересов отца и сына Яценко. Для Николая Петровича произведения русских классиков — Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского — являются источником глубоких раздумий о жизни. Именно этому персонажу писатель передоверяет свои представления о значении творчества Л. Н. Толстого для последующих поколений.

Яценко интересуется также поэзией XIX века. В частности, приводится эпизод, когда он в книжной лавке читает старое издание стихов Баратынского, которого «недавно вновь кто-то открыл» [Алданов 1993 : 3, 51]. В текст романа вводится восьмистишие из стихотворения «Последний поэт», над смыслом которого задумывается герой. Однако позволить себе поэтический томик Николай Петрович не может из-за материальных проблем: «На переплете изнутри была написана карандашом цена: 20, с какой-то развязной скобочкой. «Четырехмесячное „жалованье“ Вити, все развлечения мальчика за треть года», — подумал со вздохом Николай Петрович. Он положил книгу на место и вышел из магазина» [Алданов 1993 : 3, 52].

Чтением художественных произведений увлекается и младший Яценко. По мнению его отца, мальчик, находясь под влиянием современной моды, еще не сформировал собственный круг чтения:

«Войдя в еще не убранную комнату Вити, он положил в ящик ночного стола деньги. При этом он рассеянно просмотрел лежавшие на столе книги: альманах «Шиповник», том стихов Блока и тоненькую книжку Каутского об экономическом материализме. Николай Петрович усмехнулся еще сердитее. “Какой сумбур у него в голове!.. Вот у Вити уж никакой веры нет и не будет <...>”» [Алданов 1993 : 3, 170].

Важную роль в воссоздании литературных вкусов молодежи Серебряного века играет введение в сюжетное повествование эпизодов, связанных с постановкой в доме Кременецких «Анатэмы» Л. Андреева. Виктор Яценко играет в пьесе роль Ограждавшего входы. Авторское отношение к увлечению молодых людей творчеством Л. Андреева выражается через ироническое воспроизведение чтения фрагмента из «Анатэмы» домашней портнихой Яценко Степанидой, сшившей из пеньюара костюм для Вити: «Облаченный в широкие одежды, в неподвижности кладок и изломов своих подобные камню, — медленно, с видом полного одобрения читала Степанида, — Он скрывает лицо свое под темным покрывалом и сам являет собой величайшую тайну. Единый мыслимый, един Он предстоит земле: стоящий на грани двух миров, Он двойственен своим составом: по виду человек, по сущности Он Дух. Посредник двух миров, Он, словно щит огромный, собирающий все стрелы, — все взоры, все мольбы, все чаяния, укоры и хулы. Носитель двух начал. Он облакает речь свою в безмолвие, подобное безмолвию самих железных врат, и в человеческое слово...» Витя и теперь краснел, вспоминая чтение Степаниды» [Алданов 1993 : 3, 159]. Включая большую цитату из пьесы в текст романа, Алданов снижает ее пафос благодаря контексту: чтению произведения портнихой и включенности по контрасту в стилевую структуру алдановского произведения.

Переход границы между реальной жизнью и книжными *наваждениями* воссоздается в романе через восприятие Вити Яценко. Знакомство с Мусей Кременецкой вовлекло Витю в романтические грезы. На страницах «Ключа» он все чаще появляется с томиком стихов Э. Ростана в руках, пьесу которого «Белый ужин» также решили ставить в кружке Муси Кременецкой. Витя начинает проецировать книжное повествование на повседневную жизнь: «Он вспомнил о «Белом ужине» и, достав книгу из портфеля, принялся ее пробегать. На террасе мраморной виллы над заливом слушала последние аккорды серенады Коломбина, «вся в белом, похожая на большой букет новобрачной» ... На Витю вдруг нахлынула непонятная радость — от этих образов, оттого, что он был взрослый и один обедал в ресторане, что перед ним открывалась жизнь, что у него уже была своя Коломбина <...>» [Алданов 1993 : 3, 129]. «Он ел суп и, скосив глаза, читал книгу. Пьеро «вонзал толедский нож в хрустящий бок паштета» — Витя с

наслаждением ел тощий бифштекс. Дворецкий разливал мадеру, шато-икем, марго, мускат — Витя бодро пил сельтерскую воду» [Алданов 1993 : 3, 130].

Подверженность молодых людей книжному переживанию реальности демонстрируется М. Алдановым также в сцене любовного признания Клервилля Мусе: «Неужели может быть так хорошо? — книжной фразой выразила она самые подлинные свои чувства» [Алданов 1993 : 3, 242–243].

Еще один аспект книжного восприятия реальности персонажами романа, акцентируемый автором, — стремление героев соответствовать общепринятым мнениям. Алданов иронизирует над природой человека, стремлением людей казаться не тем, что они есть, боязнию нарушить те представления, которые складываются о них в обществе. Так, Муся называет имена классиков для того, чтобы казаться в глазах друзей начитанной девушкой с хорошим вкусом. Однако в дальнейшем повествовании Алданов дает понять, что Муся предпочитает засыпать под французские романы, а о творчестве литературных классиков имеет лишь опосредованное представление: «Достоевский был любимым писателем Муси. Она сказала об этом Клервиллю и постаралась вспомнить несколько мыслей, которые от кого-то слышала, о “Братьях Карамазовых”» [Алданов 1993 : 3, 202].

Наиболее иронично изображается в романе стремление адвоката Семена Исидоровича Кременецкого произвести впечатление на окружающих благодаря своей библиотеке и использованию в речах на суде цитат из произведений классиков.

Кременецкий, в основном, испытывал интерес к чтению узко специальных книг: «Вдоль стен тянулись шкапы с книгами преимущественно юридического и политического содержания в темных переплетах с инициалами С. К. внизу на корешках» [Алданов 1993 : 3, 25]. Семен Исидорович, будучи «вполне обеспеченным, даже почти богатым человеком» [Алданов 1993 : 3, 26], любил и ценил богато оформленные издания. Чтобы произвести впечатление на журналиста Певзнера, берущего у него интервью, герой сидит в кабинете с томом Софокла: «Кременецкий читал книгу в кожаном переплете. Дверь кабинета была полуотворена — Тамара Матвеевна предполагала слушать из будуара ответы мужа.

— Старика Софокла перечитываю, — сказал гостю адвокат, кладя книгу на столик, — люблю, знаете, классиков. Читаешь, и так и хочется воскликнуть: «Вы, нынешние, ну-тка!» [Алданов 1993 : 3, 77].

Являясь непревзойденным мастером защиты в делах «с романтической подкладкой», Кременецкий злоупотребляет включением в свои речи литературных клише: «И в милости, как известно, никогда не отказывает великодушный народ русский, сочувствующий всем

несчастливым. Всем страждущим, всем угнетенным...» [Алданов 1993 : 3, 27]. В свою речь адвокат вплетает имя Достоевского, опошляя пафос его произведений: «Эту женщину за что-то неумолимо преследует фатум, мойра древних греков, рок, таинственную и жестокую поступь которого великой совестью своей так чутко понял и бессмертным пером так вдохновенно описал наш гениальный правдолюбец и правдоискатель Достоевский (выделено автором. — Т. Д.)» [Алданов 1993 : 3, 27].

Источником образов, которыми уснащается речь адвоката, чаще всего становятся произведения Достоевского. Помощники Кременецкого — Фомин и Никонов, обсуждая достоинства своего шефа, обмениваются репликами: «А все-таки, где яд, кинжал, револьвер, серная кислота, там Сема незаменим. Он вам и народную мудрость зажарит, он и стишок скажет, он и Грушеньку, и Настасью Филипповну запустит.

— Достоевского знает, как сенатские решения, — с уважением подтвердил Фомин» [Алданов 1993 : 3, 29].

Отношение персонажей к Достоевскому имеет в романе Алданова характерологическое значение. Писатель включает в повествование точку зрения образованного европейца на творчество русского писателя: «Клервилль читал Достоевского и прежде, до войны <...> К жизни Клервилля Достоевский никакого отношения иметь не мог. Многие в его книгах было непонятно Клервиллю, кое-что казалось ему невозможным и неприличным. Национальный английский писатель не избрал бы героем убийцу, героиней проститутку; студент Оксфордского университета не мог бы убить старуху процентщицу, да еще ради нескольких фунтов стерлингов. <...> Клервилль искренно восторгался «Легендой о Великом инквизиторе». Однако его корбило и даже оскорбляло, что высокие философские и религиозные мысли высказывались в каком-то кабаке странным человеком <...>. Это чтение досталось Клервиллю нелегко, и он был искренно рад, когда со спокойной совестью, с надлежащей долей восхищения отложил в сторону обязательные книги Достоевского» [Алданов 1993 : 3, 201–202]. Но когда Муся обмолвилась, что это ее любимый автор, Клервилль вновь возвращается к чтению его книг: «Майор Клервилль весь этот вечер провел у себя в номере за чтением «Братьев Карамазовых», иногда отрываясь от книги, чтоб закурить свою Gold Flake» [Алданов 1993 : 3, 201]. «Только теперь через Мусю он по-настоящему понял Достоевского. Он искал и находил в ней сходство с самыми необыкновенными героинями «Братьев Карамазовых», «Идиота», «Бесов», мысленно примерял к ней те поступки, которые совершали эти героини. В более трезвые свои минуты Клервилль понимал, что в Мусе так же не было Грушеньки или Настасьи

Филипповны, как не было ничего от Достоевского в ее среде, в ее родителях. Однако трезвых минут у Клервилля становилось все меньше» [Алданов 1993 : 3, 202].

К Достоевскому обращается и следователь Яценко, вступая со знаменитым автором в мысленный спор: «Читая «Преступление и наказание», он находил, что в Порфирии Петровиче все выдуманно: и следствие так, по-домашнему, никогда не ведется, и следователя такого не могло быть даже в дореформенное время. Однако самому Яценко случалось при допросах сбиваться на тон Порфирия Петровича; он видел в этом лишь доказательство того, как прочно засели книги великих писателей в душе образованных людей. Метод же пристава следственных дел в «Преступлении и наказании» Яценко считал совершенно неправильным» [Алданов 1993 : 3, 55].

Начальник тайной полиции Федосьев, подозревающий Брауна в убийстве Фишера, пытается спровоцировать его на признание, заговорив о Достоевском: «<...> в каждом из нас сидят Шерлок Холмс и Порфирий Петрович... Кстати, по поводу Порфирия Петровича, не думаете ли вы, что Достоевский очень упростил задачу своего следователя? Он взвалил убийство вместе с большой философской проблемой на плечи мальчишки-неврастника. Немудрено, что преступление очень быстро кончилось наказанием. Да и свою собственную задачу Достоевский тоже немного упростил: мальчишка убил ради денег. Интереснее было бы взять богатого Раскольниковова» [Алданов 1993 : 3, 223].

Вводя развернутые размышления персонажей о произведениях Достоевского, автор представляет и свой взгляд на творчество писателя, которого он не любил, но с которым вел напряженный диалог в целом ряде своих романов, не только в «Ключе», но и в «Бегстве», «Пещере», «Начале конца», «Истоках» и др. [Туниманов 2004 : 236 – 271].

Наряду с Ф. М. Достоевским один из наиболее часто упоминаемых писателей в романе — Л. Н. Толстой. Это не случайно, так как М. А. Алданов, посвятивший Толстому большое исследование «Толстой и Роллан» и ряд статей, относился к нему как к Учителю, считал его вклад в литературу неотменимым, а его приемы — нуждающимися в усвоении всеми современными романистами. Как свидетельствует Г. Адамович, Толстой всегда оставался для Алданова недостижимой вершиной и образцом писательского совершенства: «<...> он произносил эти два слова «Лев Николаевич» почти так, как люди верующие говорят “Господь Бог”» [Адамович 1994 : 100].

Наиболее значимые с точки зрения выражения авторского сознания суждения о Толстом передоверены Алдановым следователю Яценко: «С Толстым у Николая Петровича был старый счет. Он думал, что другого такого писателя никогда не было и не будет; в творениях Толстого видел

подлинную книгу жизни, где на все, что может случиться в мире с человеком, дан не ответ, конечно, но настоящий, единственный отклик» [Алданов 1993 : 3, 169]. При этом писатель наделяет Яценко общими чертами с любимыми толстовскими героями. Николай Петрович так же, как и персонажи классика, подвержен душевным исканиям: переживая различные неурядицы и материальную необеспеченность, сталкиваясь с жизненными трудностями он пытается отыскать истинный смысл бытия. «<...> при всем ровном характере Николая Петровича у него бывали дни, когда его жизнь представлялась ему ненужной, разбитой и бессмысленной. В такие дни Яценко по возможности избегал встреч с людьми, запирался у себя в кабинете и читал с некоторым ожесточением философские книги» [Алданов 1993 : 3, 168]. Однако чтение философских книг было для Яценко «<...> как своего рода умственная гимнастика, как экзамен по развитию, который он всегда с честью выдерживал. Душевного успокоения эти книги ему не давали. <...> Наступала усталость, Яценко откладывал философские книги и раскрывал «Смерть Ивана Ильича», которая волновала его неизмеримо больше» [Алданов 1993 : 3, 168].

В развернутом внутреннем монологе Яценко о Толстом центральное место занимает признание за автором «Смерти Ивана Ильича» высшей правды, значимой для каждого человека: «Яценко понимал, что уж в этой книге все правда, самая ужасная, последняя правда, на которую никто ничего ответить не может, как не может ответить и сам автор. Правда других книг Толстого была менее обязательной и общей. С Николаем Петровичем могло и не случиться то, что случилось с Болконским, Левиным, Нехлюдовым, Безуховым. Но от участи Ивана Ильича уйти было некуда <...>» [Алданов 1993 : 3, 169]. Показательно, что Алданов передоверяет герою свою нравственно-философскую позицию — несогласие с мнением о «примиряющем» финале произведения.

Подведем некоторые итоги. Литературоцентричность мышления российской интеллигенции по-разному проявляется на уровне сознания отдельных персонажей. Характерна она и для автора романа «Ключ», избирающего тип повествования, в котором важное формально-содержательное значение обретает интертекстуальность. Интертекстуальные связи с широким кругом произведений русской литературы XIX — начала XX вв., раскрывающие литературные пристрастия героев-интеллигентов разных поколений, позволяют писателю художественно убедительно воссоздать культурно-историческую атмосферу эпохи, охарактеризовать персонажей, а развернутые размышления ведущих действующих лиц о классических произведениях являются непрямой формой выражения авторских нравственно-философских и эстетических представлений.

Список литературы

Адамович Г. В. Мои встречи с Алдановым // Дальние берега: Портреты писателей эмиграции / сост., авт. предисл. и коммент. В. Крейд. М. : Республика, 1994. С. 96–103.

Алданов М. А. Ключ // Алданов М. А. Собр. соч. : в 6 т. М. : Правда, 1993. Т. 3. С. 3–254.

Мережковский Д. С. Л. Толстой и Достоевский. Вечные спутники. М. : Республика, 1995. 618 с.

Туниманов В. А. Достоевский в художественных произведениях и публицистике М. А. Алданова // Туниманов В. А. Ф. М. Достоевский и русские писатели XX века. СПб. : Наука, 2004. С. 256–271.

ПОЭТИКА ЧЕРНОВИКА В ТВОРЧЕСТВЕ МАНДЕЛЬШТАМА

Белла Александровна Минц
Саратовский университет
bella-mints7@yandex.ru

В статье на материале нескольких стихотворений Мандельштама и их редакций анализируются особенности работы поэта над черновиками лирических текстов. Автор статьи ставит перед собой цель выявить некоторые стороны «поэтики генезиса» в творчестве Мандельштама.

Ключевые слова: О. Э. Мандельштам, черновик, генезис, поэтика, мотив, метафорика, модификация.

THE POETICS OF THE DRAFT IN THE WORKS OF MANDELSTAM

Bella A. Mints
Saratov State University
bella-mints7@yandex.ru

The article analyzes the features of the poet's work on drafts of lyrical texts based on the material of several poems by Mandelstam and their variants. The author of the article aims to identify some aspects of the "genesis poetics" in Mandelstam's work.

Key words: O. E. Mandelstam, draft, genesis, poetics, motif, metaphors, modification.

Классическая цель обращения исследователя к черновикам — изучение творческой истории. Однако есть и несколько другой подход. И. Ю. Подгаецкая обозначает его как целое направление литературоведения — «поэтику генезиса», или «генетическую поэтику», и ставит проблему «сравнительного анализа индивидуальных путей создания произведений» [Подгаецкая 1990: 203]. В основе этого подхода — предположение, что у автора есть индивидуальная манера работы с черновиками, особое отношение к собственным текстам и к тексту как таковому, к самому процессу сочинения, и что, возможно, всё это складывается в некую систему, отражающую по-своему мироощущение автора, его творческое сознание. Здесь сразу возникают вопросы: что в процессе работы с замыслом носит стилистический характер, а что имеет концептуальную природу? с чем связаны изменения концепции? В лирике также особо важными часто становятся проблемы границ между текстами.

Все стадии работы над замыслом — это разные его эманации, и пребывают они в системных отношениях, а инвариант может быть смоделирован реципиентом, настроенным на восприятие разных манифестаций замысла как единства. Не только наличие вариантов, но и природа их сосуществования не может считаться исключительно фактом творческой истории. Это положение особенно значимо в тех случаях, когда есть свидетельство авторской интенции сохранения равноценных вариантов и их сопряжения в сознании читателя.

Творческая лаборатория Мандельштама-лирика — богатый материал для наблюдений над поэтикой генезиса и поэтикой черновика, который часто становится одним из ключей к пониманию текста. У М. Ю. Лотмана есть парадоксальное высказывание: «У Мандельштама нет черновиков <...> Каждое случайно сохранившееся слово Мандельштама — текст в его абсолютной окончательности» [Лотман 1996 : 91]. Высказывания О. Мандельштама на этот счёт подтверждают представление о парадоксальной завершённости и самоценности каждого наброска и варианта, в то же время подсказывая скрытое присутствие черновой работы в завершённом тексте, о котором поэт писал применительно к Данте: «Сохранность черновика — закон сохранения энергии произведения. Для того чтобы прийти к цели, нужно принять и учесть ветер, дующий в несколько иную сторону» [Мандельштам 2010 : 176]. Памятуя о совместной с мужем работе над сохранением стихов и их организацией в определённые ряды и структуры, вдова поэта, по свидетельству С. И. Богатырёвой, «всегда подчёркивала самодовлеющую ценность каждого промежуточного варианта, ставила их почти вровень с окончательным текстом» [Богатырёва 1992 : 264].

Важнейшую роль в изучении поэтики черновиков Мандельштама сыграли достижения мандельштамоведения в области текстологических штудий, особенно работы И. М. Семенко, М. Л. Гаспарова, П. М. Нерлера, А. Г. Меца [Семенко 1997; Гаспаров 1995, 2002; Нерлер 1995; Мец 2005]. Тщательное сличение разных редакций лирических текстов и циклов позволило исследователям определить индивидуальные черты генетической поэтики О. Мандельштама-лирика, т.е. имманентные свойства творческого процесса в целом.

Мандельштам имел привычку сочинять устно, поэтому склонность к вариациям замысла усиливалась, а вся письменная работа приобретала особые смысловые оттенки. По словам И. М. Семенко, мандельштамовские «варианты, как правило, не просто новая обработка предшествующего текста, а всё время — разработка нового, движение вперёд, захват новых мотивов» [Семенко 1997: 82]. В черновиках нередко возникают модификации мотива, концептуально противоположные его прежним вариантам, что подчас говорит не

только о творческой игре, но и о колебаниях мысли, об обнажении её внутреннего драматизма, углубляющегося с годами.

В черновиках обнажается сам поиск путей к постигаемому. Это отражает его концепцию Слова-Психеи. «Живое слово не обозначает предмета, а свободно выбирает, как бы для жилья, ту или иную предметную значимость, вещьность, милое тело. И вокруг вещи слово блуждает свободно, как душа вокруг брошенного, но незабытого тела» [Мандельштам 2010 : 53]. «Любое слово является пучком, смысл из него торчит в разные стороны, а не устремляется в одну официальную точку» [Мандельштам 2010 : 166]. «Порхающие» вокруг Слова-Психеи смыслы не могут не породить причудливые вариации и переклички, неосстановимость и незавершимость мысли и работы со словом. В такой поэтической системе трудно подчас прочертить грань между черновиком и окончательным текстом, между редакциями и автономными произведениями.

По словам И. Ю. Подгаецкой, «текст Мандельштама изначально разбухал», стремясь «уместить все главные темы» [Подгаецкая 1990: 210]. Автономизация отдельных лирических текстов затем происходила путём ответвления или отпочкования их от главного ствола и ухода в самостоятельный полёт, всегда «помнящий» о материнском лоне. В самом общем смысле можно говорить о том, что отдельные элементы меняющегося чернового полотна дают жизнь новым стихотворениям. Это могут быть строфы, строки, образы, сюжетные ходы и т. д. Концептуальной же основой данного процесса становится попытка «развести» конфликтующие пласты лирического сознания и тем самым обнажить драматические отношения между лирическими текстами как манифестациями отдельной ипостаси лирического «я», будь то героическое начало или, наоборот, сознание своей обесцененности и малости.

Специфические проявления поэтики черновика можно продемонстрировать на конкретных примерах. Одним из характерных направлений работы с черновиком у Мандельштама являлась гармонизация первоначальных импульсов. Это отражало его тяготение не столько к обострению ужасов бытия, сколько к по-пушкински светлому трагизму. Итак, в одной из черновых редакций стихотворения «Я слово позабыл, что я хотел сказать...» (1920) есть строка «То мёртвой ласточкой бросается к ногам / С стигийской нежностью и **страстью зачумлённой**» [Мандельштам 2009 : 458]. Мандельштам описывает мнемонические явления творческого процесса с его взлётами и падениями в терминах античных мифологем загробной жизни. Слепая мёртвая ласточка символизирует забытое, потерянное слово поэта. И вот эта «страсть зачумлённая» заменяется, и строка получает противоположный смысл: «То мёртвой ласточкой бросается к ногам / С

стигийской нежностью и **веткою зелёной**» [Мандельштам 2009: 110]. И это двуступенчатое настолько важно, что оно с лёгкой вариацией повторяется в другом стихотворении цикла «Летейские стихи» — «Когда Психея-жизнь спускается к теням...». В таком контексте образ предельно расширяет своё значение: речь уже идёт не только о творчестве, но о жизни и смерти. В «чертоге теней» появляется вестница жизни и спасения. Упование и отчаяние сосуществуют, но от моментов прикосновения к бездне поэт переходит к надежде. Характерно также, что в основе символа теперь осязаемый феномен, не теряющий своего предметного значения.

Другой пример работы с черновыми вариантами также говорит о выходе на высокий уровень философского осмысления действительности, однако здесь речь не об изменении чернового варианта, а о возвращении к нему. Такое программное стихотворение, как «Век» (1922) в одних случаях печатается как пятистрочное, в других как четырёхстрочное. Мандельштам в 1936 году на авторском экземпляре издания своих стихотворений восстановил пятую строфу по черновой редакции. Логико-композиционный строй от этого приметно меняется. Четвёртая строфа, несмотря на оптимистическое начало и вариации на тему пушкинской «равнодушной природы», полна глубокой горечи:

И ещё набухнут почки,
Брызнет зелени побег,
Но разбит твой позвоночник,
Мой прекрасный жалкий век!
И с бессмысленной улыбкой
Вспять глядишь, жесток и слаб,
Словно зверь, когда-то гибкий,
На следы своих же лап [Мандельштам 2009 : 128].

Это очень ясная антитеза и по магистральной семантике, и по коннотациям. В отброшенной же поначалу строфе метафоры складываются в гораздо более сложную систему. Антитеза вечной природы и умирающего века становится не столь прозрачной:

Кровь-строительница хлещет
Горлом из земных вещей,
И горячей рыбой мещет
В берег тёплый хрящ морей.
И с высокой сетки птичьей,
От лазурных влажных глыб
Льётся, льётся безразличье
На смертельный твой ушиб [Мандельштам 2009 : 463].

Здесь только последняя строка открыто говорит о веке. Она ещё трагичнее, чем предыдущая строфа, ибо речь идёт о смерти века, но

зато тема бессмертной природы получает более богатое развитие: природа не столь благостна, в ней есть не только вечное весеннее обновление, но и «кровь-строительница», что «хлещет горлом из земных вещей». В эту формулу уместается не только природа в её традиционном понимании, но и жизнь века. Сохраняется вектор движения поэта к углублению философского смысла и к усложнению метафорики. Это всё взаимосвязано и в данном случае было заложено в черновиках изначально, но воплотилось именно в поздней версии репрезентации замысла. Мандельштам восстанавливает этот финал в воронежской ссылке, когда мысль о собственной скорой смерти всё чаще посещает его. Тем не менее именно в ссылке его творческое сознание предельно расширяется благодаря познанию русской земли, истории и подведению неких итогов своего пребывания в этом мире. Меняется не только масштаб взгляда, но и эмоционально-психологическая перспектива.

Восстановление черновой редакции иногда имеет смысл углубления трагизма, как это произошло в случае со стихотворением 1922 года «Я по лесенке приставной...» в том же 1936 году в Воронеже. Важнейшим различием в комплексе беловых автографов и печатных редакций по сравнению с окончательной 1936 года было отсутствие следующей строфы:

Распряжённый огромный воз

Поперёк вселенной торчит.

Сеновала древний хаос

Защекочет, запорошит [Мандельштам 2009 : 126].

Созвездие Большой Медведицы из предыдущей строфы превратилось в эмблему. «Распряжённый огромный воз» породил у исследователей ассоциацию с картиной Босха «Воз сена» [Ронен 2002: 88]. Картина является центральной частью триптиха, воз сена символизирует хаос земной греховности. О. Мандельштам усложняет образ, придавая ему космический характер и совмещая с тютчевским «древним хаосом». Теперь хаос, или вернее, хаос, облегает лирического героя со всех сторон. Острота мысли и энергия некоторых фрагментов в печатных редакциях 1920-х годов были в известной степени притушены. В редакции 1936 года Мандельштам попытался вернуться к прежней остроте.

Один из самых интересных примеров — это работа Мандельштама над черновиком, из которого затем получились три стихотворения 1931 года — «За гремучую доблесть грядущих веков...», «Нет, не спрятаться мне от великой муры...» и «Неправда» («Я с дымящей лучиной вхожу...»). Сам процесс подробно описан в книге И. М. Семенко [Семенко 1997: 49–59], а мы остановимся только на финальной строке первого стихотворения:

Но не волк я по крови своей,
И меня только равный убьёт [Мандельштам 2009 : 157].

Мандельштам нашёл эту строку не сразу, а только через 4 года после работы над этим гнездом стихотворений, и вновь в Воронеже. Смысл последней строки трактуется по-разному (об этом см.: [Сурат 2016]), однако здесь важно показать, как она менялась, через какие внутренние муки шёл к ней поэт. В 1931 году он думал о неизбежной гибели и писал:

Потому что не волк я по крови своей
И лежать мне в сосновом гробу [Osip Mandelstam. Papers: 83].

В стихотворении сосна символизирует мировое дерево, красоту сибирской природы и спасительность ссылки:

Уведи меня в ночь, где течёт Енисей
И сосна до звезды достаёт [Мандельштам 2009 : 157].

Затем Мандельштам записывает новый вариант финала: «И неправдой искривлен мой рот» [Osip Mandelstam. Papers: 92]. Смысл и эмоциональный строй стиха совершенно меняется: теперь это уже не обречённость, а покаяние, признание собственной вины. Эти стороны лирического сознания будут ярко воплощены в двух других стихах, рождённых из того же черновика: обречённость — в «Нет, не спрятаться мне от великой муры...» («Мы с тобою поедим на А и на Б // Посмотреть, кто скорее умрёт...» [Мандельштам 2009 : 157]), а покаяние — в «Неправде» («Я и сам ведь такой же, кума...» [Мандельштам 2009: 158]). Через четыре года гордое понимание поэзии как «сознания своей правоты» [Мандельштам 2010: 8] привело к органичному завершению главного стихотворения этого скрытого цикла. Героическая нота прозвучала именно в Воронеже, что при анализе стихотворения нельзя не учитывать.

Представляется, что изучение черновиков и в целом генетической поэтики очень многое открывает не только в творческом процессе, но и в целом в мироощущении поэта. Здесь мы обозначили такие характерные для творческого почерка Мандельштама тенденции, как гармонизация первоначальных эмоциональных импульсов и усложнение образно-смыслового рисунка. Большое значение в возвращении к старым черновикам имела внутренняя работа поэта над собственным сознанием и человеческой позицией, осмысление своей судьбы.

Список литературы

Богатырёва С. И. Завещание // *Вопр. лит.* 1992. Вып. II. С. 250–277.

Гаспаров М. Л. «Грифельная ода» Мандельштама: история текста

и история смысла // *Philologica. Bilingual Journal of Russian and Theoretical Philology*. 1995. Vol. 2. № 3 / 4. С. 153–193.

Гаспаров М. Л. «Сеновал» О. Мандельштама: История текста и история смысла // Тыняновский сборник. Вып. 11: Девятые Тыняновские чтения. Исследования и материалы. М. : ОГИ, 2002. С. 376–390.

Лотман М. Ю. Мандельштам и Пастернак (попытка контрастивной поэтики). Библиотека журнала «Таллинн». Т. 1. Таллинн: Alexandra, 1996. 175 с.

Мец А. Г. Осип Мандельштам и его время. Анализ текстов. СПб. : Гиперион, 2005. 288 с.

Мандельштам О. Э. Полн. собр. соч. и писем : в 3 т. Т. 1 / сост., подг. текста и коммент. А. Г. Мец. М. : Прогресс-Плеяда, 2009. 808 с.

Мандельштам О. Э. Полн. собр. соч. и писем : в 3 т. Т. 2 / сост., подг. текста и коммент. А. Г. Мец. М. : Прогресс-Плеяда, 2010. 760 с.

Нерлер П. М. «К немецкой речи». Попытка анализа // «Отдай меня, Воронеж...». Третьи Мандельштамовские чтения: сб. ст. Воронеж : Изд-во Ворон. гос. ун-та, 1995. С. 177–193.

Подгаецкая И. Ю. Генезис поэтического произведения (Борис Пастернак, Осип Мандельштам, Марина Цветаева) // Известия АН СССР. Серия лит. и яз. М., 1990. Т. 49. № 3. С. 203–213.

Ронен О. Поэтика Осипа Мандельштама. СПб. : Гиперион, 2002. 240 с.

Семенко И. М. Поэтика позднего Мандельштама. От черновых редакций — к окончательному тексту. М. : Ваш Выбор ЦИРЗ, 1997. 144 с.

Сурат И. З. «И меня только равный убьёт...» // Знамя. 2016. № 8. С. 187–191.

Osip Mandelstam. Papers. 1900 – 1970s (mostly 1914 – 1937). *Novye stikhi*, undated. [Электронный ресурс]. URL: https://findingaids.princeton.edu/catalog/C0539_c70 (дата обращения: 22. 05. 2023).

УДК 821.111

LITERARY DEVICES IN “THE SNOWS OF KILIMANJARO” BY E. HEMINGWAY

Olga O. Oborotova
oborotova.o.o@yandex.ru

The article is devoted to the analysis of the author's style of Ernest Hemingway in a semi-biographical story “The Snows of Kilimanjaro” based on the use of certain literary devices. Symbolic images of animals, flashbacks and stream of consciousness, and their role in the narration of the story are considered. The analysis of the degree of autobiography of the story was made by studying the biography of the author and comparing it with the personality of the main hero and his life path. As a result of the study, a significant similarity was found between the author himself and the main character, which can be regarded as an attempt by Hemingway to reflect his own life and his writing potential. Images of animals represent an omen of imminent death, and flashbacks and stream of consciousness depict the character, his inner conflict and attitude to the world.

Key words: E. Hemingway, literal device, writing style, flashbacks, stream of consciousness.

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПРИЕМЫ В РАССКАЗЕ Э. ХЕМИНГУЭЯ «СНЕГА КИЛИМАНДЖАРО»

Оборотова Ольга Олеговна
oborotova.o.o@yandex.ru

На материале полуавтобиографичного рассказа «Снега Килиманджаро» в статье анализируется авторский стиль Эрнеста Хемингуэя на примере использования определенных литературных приемов. Рассмотрены символические образы животных, использование флешбэков и потока сознания и их роль в повествовании. Предпринята попытка проанализировать степень автобиографичности рассказа путем изучения биографии автора и её сравнения с личностью главного героя и его жизненным путем. В результате исследования обнаружено значительное сходство между самим автором и главным героем, которое можно рассматривать как попытку Хемингуэя отразить собственную жизнь и свой писательский потенциал. Образы животных выступают в роли предзнаменования неминуемой гибели, а флешбэки и поток сознания раскрывают внутренний конфликт персонажа и его отношение к миру.

Ключевые слова: Э. Хемингуэй, литературный прием, авторский стиль, флешбэк, поток сознания.

Having written some of the most revolutionary and influential works in American history, Ernest Hemingway left his mark on literature as a

representative of the *Lost Generation* and a modern novelist whose writing style is brief, simple, straightforward, and unadorned. He described it in his essay *The Art of the Short Story* and claimed the main principles for story writing. When the writer knows the material for their manuscript, they can easily omit or skip some essential sequence of events, and “*the story is strengthened*” [Hemingway 1990]. Such attitude imbues all the works of Hemingway, from the world-famous *The Old Man and the Sea* to short but bright stories such as *The Snows of Kilimanjaro*.

First published in 1936, the story contains much reflection of the author on himself and embraces different themes such as the role of talent, attitude towards women, life path, horrors of war and the inevitability of death. Hemingway indeed depicted Harry, a protagonist, in a semi-autobiographical manner. He is a writer, who has creative crisis and who believes he has not written anything decent throughout his life. There are many parallels between the author’s and the hero’s lives. First of all, they both have participated in military events. This experience provokes bright and bloody memories in narration and, in the reality, has given the ground for a lot of dramatic pieces of literature such as *A Farewell to Arms* and *For Whom the Bell Tolls*. Moreover, the setting takes place in Africa, the land of eternal sunshine. Hemingway himself visited Lake Tanganyika to hunt. Once, he came back from a safari and caught amoebic dysentery. Several days the writer was delirious and feverish, but fortunately, he was delivered to the capital of the area, where he got better. However, the main hero of the story is deprived of such an outcome of events. Moreover, both the author and the character lived in Paris and had a lifestyle full of women and alcohol. Nonetheless, *The Snows of Kilimanjaro* is not only rich in biographical elements, but the language itself provides the ground for deep analysis of literary devices and techniques as a distinctive feature of Hemingway’s writing style.

The narration in the story begins with a squabble of a couple who went on a safari to shoot and rest. Unfortunately, their journey perceived as a negative experience since its description followed by a phrase: “*I wish we’d never come*”. The reason for that is the carelessness of Harry, a protagonist and writer, who forgot to disinfect the scratch that he had got moving through bushes to take a picture of a herd of African antelopes. He was sure he would never infect, but in the end, this small cut led to gangrene. Now Henry is laying on the cot and slowly dying. He doesn’t keep his temper and generously gives offensive, hurtful and prick comments to his companion Helen, who still believes her lover has a chance to survive. Drinking whiskey-soda, the man remains in leisurely agony and reflects on his life recalling the most vivid memories and events, which are written in a specific sequence and manner with a help of literary devices. Their usage helps to

show the inner world of a character, create a specific “frame” of the narration and a whispering leitmotif of the inevitability.

Hemingway would not have been named one of the greatest authors and a wordsmith if he had not enriched even a short story with a lot of linguistic techniques and literary devices that keep readers totally involved in the narration. The most noticeable and tangible ones are flashbacks that are aimed to “*guide an audience from the current moment in a chronological narration to a scene in the past*” [Raupp 2020:6] and “*to provide the reader with a backstory occurring in the past, typically associated with a character, an object, or an event*” [Sijll 2005]. They are written in italics and create the effect of patchwork when small elements are “sewed” into a large one. In the story, this device is used to show the character from different perspectives in order to evoke sympathy and help readers to understand his life, intentions, and beliefs. Readers comprehend Harry’s past: his service in the army, unrequited love, poor years in Paris, a snow resort, the death of his comrade... Now Harry is not only a dying man who makes mean comments to his woman but a person with a complex and tough path. Hemingway used flashbacks to show a character from different sides and create this effect of life flashing by before the demise.

Moreover, these references to the past and much of *The Snows of Kilimanjaro* are written in a specific way called ‘stream of consciousness, which might be defined as a technique that takes the innate flow of a character’s detailed thought process of thinking “*by incorporating sensory impressions, incomplete ideas, unusual syntax, and rough grammar*” [Frisella 2017]. Originally, this term has come from psychology and was coined by William James in his book as an ongoing chain of one’s thoughts in the mind [James 1890:222]. This device allows readers to get closer to the character, and more fully penetrate their feelings and intrinsic conflict. Stream of consciousness has its name by dint of a comparison to the water flow that goes ceaselessly. With a help of it, readers are able to observe Harry’s attitude to the world and to the self as he describes himself as a frustrated and failed writer. Therefore, the narration is distinguished by the mode of solitude, dissatisfaction and regrets. Stream of consciousness provides the audience with the right tone and helps to look at the events from the hero’s perspective.

Another device which might be more implicit and implied throughout the story as a dreadful leitmotif is foreshadowing when the audience receives some clues for the future actions through different imagery tools, linguistic techniques, and symbols. Hemingway masterfully uses foreshadowing not only to provide the audience with hints and predictions but also to create this grim and dismal atmosphere of the upcoming Grim Reaper. Furthermore, it is closely connected with the writer’s style, which some literal critics identify in this way: “*He (Ernest Hemingway) adorn his prose with extra*

words and poetic-sounding language” [Baldwin 2022]. Hemingway tells the story, not in a direct fashion and never asserts what is happening. However, readers can guess obliquely if they are enough attentive. Thereby, Hemingway “economizes” words and does his favourite omission and at the same time does not leave the audience confused and lost by dint of using symbolic foreshadowing images of animals associated with death.

From the very beginning, even in the description of the setting in italics, the author gives readers a clue to the whole plot and its speculative end: “...*there is the dried and frozen carcass of a leopard*”. It is written before the actual start of the narration. It determines the outset for further actions and brings the leitmotif of death, which will then fill the story with itself. A leopard itself symbolizes power, vigour, and confidence and might be described as a lethal predator “*endowed with the speed, agility, and strength*” [Alois 2022]. Nonetheless, the animal used to be like this, but now it is just a carcass. It might refer to Harry himself as he used to be a young, youthful, and restless man from his flashbacks. However, now he is dying from infection and slowly turns into this leopard carcass in the mountains. Thus, Hemingway sets the starting point with an obvious hint of how the story will end.

Not moving so far, another symbolic image of a “death” animal appears. Harry’s condition deteriorates as he suffers from gangrene that exudes an awful smell that attracts scavengers. They are always somewhere nearby their camp, in Harry’s sight, flying to and fro, casting shadows on his cot. Harry even asks himself whether it is a view of a dying man or a smell that attracts them. There is a likelihood that these birds are vultures that historically are the symbol of demise and foreshadow imminent doom for a hero in the story. This image makes the audience feel the presence of death and see it in the surroundings.

Moreover, the birds assure Harry when he reproaches Helen for her false hope that he will depart this life: “*Don’t be silly. I’m dying now*”. He calls them “bastards” to show his attitude towards their nature as carrion eaters. These bringers of death are described as filthy and impudent animals, which only add more woes to this mourning atmosphere. Hemingway forces readers to feel all types of imagery: tactical, auditory, and olfactory as they were near the characters throughout the story. He wants to show that the tone of the story will not change as the vultures are circling high above and waiting until Harry finally dies. Thereby, even when he reflects on his past and recalls some events the audience still feels that it is only his agony and does not expect another dénouement.

Though some foreshadowing is given at the beginning of the story, these beasts that have the symbol of death go throughout the plot at particular moments when “*death, or Harry’s awareness of it, is especially close*” [Tenn 2018]. After the first flashback about his winter holidays, the

feeling of breathing his last comes and the birds remind him about themselves sitting on a tree and watching the couple. The increasing number of scavengers only strengthens the belief that hopefulness must be gone, and Africa's plain will become Harry's graveyard.

In addition, while the gangrene eats at him from the inside, one of the "deadliest" beasts appears – hyena. In many folklores, it is described as a "*dirty animal*", "being rotten from inside" and closely connected with wizards and dark magic [McDonald 2020]. It comes closer to the end and literally declares that Harry will die. He even notices that this "bastard" comes to their camp almost every night as if it were waiting for his demise. From now on, this animal that feeds on carrion is a spectator that waits on the stage, hiding behind the curtain. Hemingway makes his character alive corpse that attracts scavengers. It might be considered an obvious clue for readers without actually saying how bad Harry's state is.

As a carcass of a leopard starts the story, a hyena finishes it. At the very end, it starts to "*make a strange, human, almost crying sound*" signaling the visit of the Grim Reaper. Indeed, this noise makes Helen get up and see that Harry is dead. He did not rescue, and all these flashbacks were just the brightest moments of his life before death. He saw his life before his eye. However, now he is a dead man. Finishing the plot with the hyena's scream, Hemingway creates this circle frame of death, thus a leopard and hyena are its "guardians". The author puts a full stop in the story or a nail in Harry's coffin with this humanlike sound of a beast to finally make clear that another end would not be possible.

In conclusion, it might be asserted that Hemingway uses symbolic images of scavengers as a foreshadowing device to remind the audience about the actual end of the story. There are no detailed descriptions of Harry's state, wound, symptoms, or sufferings. However, readers feel the presence of death through the ambience created. It represents the style of the author who loved to omit, leave, and skip. By no means, does it imply that something is missed or absent. It only makes the prose more precise, direct and "bare-boned". Readers are acutely aware of further actions. If they are attentive and sensitive, they will understand from the very beginning that this story is an agony of a writer who led an ambiguous life and throughout the story wrote his final testament, recalling all the miles stones of his path. Seemingly, such usage of literal devices and linguistic style make Hemingway one of the most prominent authors of the 20th century and serve as a role model for many successors of his writing style.

References

Alois R. Leopard Symbolism: A Guide To Understanding The Spiritual Animal Meaning [Internet resource] // RichardAlois : [website]. URL:

www.richardalouis.com/symbolism/leopard-symbolism (Access date: 25.05.22).

Baldwin E. Baldwin Ernest Hemingway's Writing Style [Internet resource] // BookAnalysis : [website]. URL: <https://bookanalysis.com/ernest-hemingway/writing-style> (Access date: 01.06.22).

Frisella E. Stream of Consciousness [Internet resource] // LitCharts : [website]. URL: <https://www.litcharts.com/literary-devices-and-terms/stream-of-consciousness> (Access date: 02.06.22).

Hemingway E. New critical approaches to the short stories of Ernest Hemingway. Durham : Duke University Press, 1990. 532 c.

James W. The Principles of Psychology. Morisville: Lulu.com, 2018. Vol. 1. 452 c.

McDonald E. Hyena Symbolism And Meaning (Totem, Spirit And Omens) [Internet resource] // AnimalHype : [website]. URL: <https://animalhype.com/symbolism/hyena/> (Access date: 02.06.22).

Raupp E. Literary Devices and Figures of Speech [Internet resource] // Academia : [website]. URL: www.academia.edu/43867120/100_Literary_Devices_and_Figures_of_Speech (Access date: 02.06.22).

Sjill J. Cinematic Storytelling: The 100 Most Powerful Film Conventions Every Writer Should Know. Los Angeles : Michael Wiese Productions, 2005. 257 c.

Tenn C. The Snows of Kilimanjaro [Internet resource] // LitCharts : [website]. URL: <https://www.litcharts.com/lit/the-snows-of-kilimanjaro> (Access date: 01.06.22).

УДК 070

МЕТАФОРА КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР В ПРОЗЕ Ю. ТРИФОНОВА

Зоя Санджиевна Санджи-Гаряева
Саратовский университет
sandji93@mail.ru

Анастасия Юрьевна Ванькаева
Саратовский государственный медицинский университет
им. В. И. Разумовского
vankaeva@rambler.ru

В статье анализируются функции метафоры в прозе Трифонова: создания образа времени в соответствии с замыслом автора и средства иносказания при изображении исторических событий.

Ключевые слова: Ю. Трифонов, метафора, функции, образ времени, иносказание.

METAPHOR AS A MEANING-FORMING FACTOR IN THE PROSE OF Y. TRIFONOV

Zoya S. Sanji-Garyev
Saratov State University
sandji93@mail.ru

Anastasia Yu. Vankaeva
Saratov State Medical University named after V. I. Razumovsky
vankaeva@rambler.ru

The article analyzes the functions of metaphor in Trifonov's prose: creating an image of time in accordance with the author's intention and a metaphoric allegories in depicting historical events.

Key words: Y. Trifonov, metaphor, functions, image of time, allegory/

Время — это ведущая художественная категория в прозе Ю. Трифонова, оно организует и текст как таковой, то есть элементы поэтики: сюжет, композицию, повествовательную структуру, — и составляет смысл произведений. Время в произведениях Трифонова понимается и как течение частной жизни человека, и как история.

© Санджи-Гаряева З.С., Ванькаева А.Ю., 2023

Взаимодействие человека и времени всегда были в центре внимания писателя. Что делает время с человеком? Это один из главных вопросов, на который пытается ответить Трифонов в своем зрелом творчестве. Писателю присуще особое мироощущение, связанное с восприятием времени, истории, жизни. Это восприятие фаталистически окрашено, то есть время понимается как поток, непобедимая стихийная сила, сопротивляться которым человек либо вообще не может, либо сопротивляется безуспешно. Образ времени — потока возникает уже в прологе повести «Дом на набережной»: *«Никого из этих мальчиков нет теперь на белом свете. Кто погиб на войне, кто умер от болезни, иные пропали безвестно. А некоторые, хотя и живут, превратились в других людей. ...Им некогда, они летят, плывут, несутся в потоке, загребая руками, все дальше и дальше, все скорей и скорей, день за днем, год за годом, меняются берега, отступают горы, редуют и облетают леса, темнеет небо, надвигается холод, надо спешить, спешить — и нет сил оглянуться назад, на то, что остановилось и замерло, как облако на краю небосклона»* («Дом на набережной») [Трифонов 1986: 363].

Характерно, что некоторые герои повести свою жизнь воспринимают как поток: *Древние говорили: в один и тот же поток нельзя ступить дважды... Ты, Дима, вступил в наш **поток**... в каком же примерно году? Когда переехали в тот ужасный дом в тридцать каком-то...* («Дом на набережной») [Трифонов 1986 : 386].

В рассуждениях старика Летунова из романа «Старик» такое же мироощущение: *Как же объяснить, что люди в этих условиях действуют не под влиянием чувств, симпатий или антипатий, а под воздействием мощных и высших сил, можно назвать их историческими, можно роковыми* («Старик»); *Я был мальчишка, опьяненный могучим временем. Нет, не хочу врать... путь подсказан потоком — радостно быть в потоке — и случаем и чутьем, но вовсе не суровой математической волей* («Старик») [Трифонов 1986а : 507].

На стилеобразующую функцию такого восприятия времени впервые обратил внимание И. Дедков: *«... такое мироощущение... повсюду; оно — в авторской речи, в тоне, во всей образной системе повествования, оно охватывает всё единым глубоким настроением, из которого не суждено было выйти ни автору, ни его героям»* [Дедков 1986 : 75].

Одним из основных средств реализации этого мироощущения у Трифонова является метафора, которая является не просто выразительным средством, а специфическим способом обозначения исторических и политических обстоятельств и их воздействия на человека. Метафоризация времени особенно сильна в двух произведениях: в повести «Дом на набережной» и романе «Старик». В «Доме на набережной» метафора служит иносказательным способом

отражения событий, связанных с политическими репрессиями 30-х годов. Общая судьба героев повести и в целом поколения подростков 30-х годов передана одной развернутой метафорой: *Испытания обрушились на нас очень скоро, их не надо было придумывать. Они повалили на нас густым тяжелым дождем, одних прибили к земле, других вымочили и выморили до костей, а некоторые задохнулись в этом потоке* [Трифонов 1986 : 408]. Трифоновские мальчики и девочки по-разному взаимодействуют с временем-стихией: многие из них гибнут от столкновения с ним, другие «чудесным образом» спасаются, третьи превращаются в других людей. Гибнут Антон, Соня, Морж и другие обитатели дома. Иные, как Глебов, приспособляются и безбедно существуют во всех временах. Самый благополучный мальчик из дома на набережной, Левка Шулепников (*Шулена*), сын работника органов, испытывает на себе все повороты времени: сначала он оказывается на гребне успеха, потом опускается на дно (*А потом волны сомкнулись над ним, и Глебов ничего не слышал о нем...*), исчезая в потоке, но неожиданно в конце повести выныривает из него в виде кладбищенского привратника, который, глядя на окна дома на Софийской набережной, грезит: *А вдруг чудо, еще одна перемена в его жизни?...*

В романе «Старик» метафоризация усиливается, восприятие времени у автора и у героев становится более фаталистическим, семантика времени как стихийной силы в этом произведении гораздо объемней, а средства выражения его разнообразней. Метафора здесь участвует в изображении более широкого исторического полотна: центральная тема — гражданская война на Дону, 30-ые 50-ые годы даны пунктиром, 70-ые годы — время, из которого ведется повествование [Санджи-Гаряева 2000].

На материале обоих текстов можно сконструировать особое семантическое поле, которое включает в себя большой набор лексем с семантическим признаком неодолимости воздействия стихийных сил, центром которого являются метафоры [Санджи-Гаряева 2003].

Архетипическая метафора времени — «река, то, что течет», у Трифонова модифицируется в поток, как некую водную стихию, это — доминирующая метафора в его текстах. Семантика бесповоротного сокрушающего движения передается словами *поток, вода, лава, река, течение, быстрое, ливень, дождь, круговорот, воронка, напор воды* и т. д.

С помощью метафоры потока изображается чаще всего историческое время и столкновение человека с историей. В романе «Старик», в котором историческая тема является ведущей, образ времени-потока имеет тотальный характер, например: *Повернуло их время, загребло в быстрое, понесло... Сшиблись в небесах и дали*

разряд величайшей мощи два потока тепла и прохлады... («Старик») [Трифонов 1986 а : 387].

Для изображения особо драматических или трагических моментов жизни и истории Трифоновым используется метафора «время-лава»: *Свиреп час над Россией...Вулканической лавой течет, затопляя, погребая огнем свирепое время, и в этом огненном лоне рождается новое, небывалое («Старик»)* [Трифонов 1986 а : 456].

В текстах Трифонова значение времени-потока метафоризируется также в частотное слово *силы*, которое в сочетании с прилагательными *высшие, мощные, могучие, величайшие, роковые* приобретает семантику рока, например: *Люди погибают не от пули, болезни или несчастного случая, а потому что сталкиваются **величайшие силы** и летит искрами смерть («Старик»)* [Трифонов 1986 а : 446].

Центральное понятие рассматриваемого семантического поля «время-стихийный поток» сопровождается набором глагольных метафор со значением «разрушительное воздействие времени на человека». Сюда относятся метафоры со значением действия разных стихий: водной, атмосферной, земной стихий и огня. Например, глаголы водной стихии: *течь, плыть, всплыть, кануть на дно, загрести, затоплять, унести, утянуть в воронку, смыть, хлынуть, пролиться, вымочить, вынырнуть*: *Умчало его, унесло ураганным ветром, в котором перемешались холод и тепло, вера и неверие, от смешения всегда бывает гроза и ливень **проливается** на землю («Старик»); Вулканической лавой **течет, затопляя...**, свирепое время («Старик»); Когда **течешь** в лаве, не замечаешь жара («Старик»); *Ведь он единственный...**вынырнул** безувечно из огня в прохладу глубокой старости («Старик»); **Смыло, унесло, утопило, угрохало** («Старик»)* [Трифонов 1986 а].*

Глагольные и субстантивные лексемы, означающие действие атмосферной, земной и огненной стихий: *Ее **засыпало и похоронило** время, как рудокопа **хоронит обвал** в шахте («Старик»); *Умчало его, унесло ураганным ветром, в котором перемешались холод и тепло, вера и неверие («Старик»); **Обвалилась и рухнула** прежняя жизнь, как **обваливается песчаный берег** — с тихим шумом и вдруг...; Зачем **возвращаться и откапывать то, что засыпано песком?** («Старик»); В этом **ветре унесли** многие («Время и место»); *Ведь он единственный... **пробурил** насквозь эти годы, набитые **раскаленными углями** и **полыхавшие жаром** и **вынырнул** безувечно из огня в прохладу глубокой старости («Старик»); *Перевернулось все в России, **понесло, полетело** («Старик»); *Единственное, что интересно, что **выбросило** Мигулина из Саранска навстречу Деникину? («Старик»); ...**умчало** его, **унесло** ураганным ветром («Старик»); ...но этот **хлебнул, этого обожгло** («Старик»)* [Трифонов 1986 а].****

Метафорический ряд рассматриваемого семантического поля в его периферийной части дополняется наречиями и наречными сочетаниями, прилагательными и местоимениями.

Так, наречия, наречные сочетания и обороты типа *навекы, навсегда, никогда, навсегда, на всю жизнь, дотла, без отзвука, в последний раз, точно ветром, как камень на дно, стремительно* усиливают роковой характер воздействия времени: *Отец Саши не вернулся из Киева никогда* («Время и место») [Трифонов 1987 : 292]; *Многое завяло песком, запорошено намертво* («Дом на набережной»); *...иные пропали безвестно* («Дом на набережной»); *Ведь мы расстаемся на всю жизнь, навекы* («Дом на набережной»); *Исчезла без отзвука, как камень на дно* («Дом на набережной») [Трифонов 1986].

Семантика непобедимости, неодолимости времени-потока усиливается за счет прилагательных, используемых в роли определений и сказуемых, например: *свиреп год, свиреп час над Россией, свирепое время, ветровая надземная сила, мощные и высшие силы, могучие силы, исторические, роковые силы, роковая пора*.

Ощущение необратимости и бесповоротности создают сочетания глаголов с местоимениями *всё и все*, например: *...перевернулось всё в России* («Старик»); *Все полетело вниз под напором воды* («Дом на набережной»); *Всё утратило краски, пережгло, пересохло, исчезло* («Старик»); *Все рассыпались из этого дома* («Дом на набережной»); *Всё скособоилось и рухнуло* («Дом на набережной») [Трифонов 1986].

Образ стихийного неодолимого времени создается у Трифонова также за счет особой грамматической организации рассмотренных словесных средств, но это предмет отдельного описания.

Таким образом, метафора в текстах Трифонова несет важную смысловую нагрузку: во-первых, она создает образ времени, соответствующий мироощущению автора и героев, во-вторых, служит средством иносказательного обозначения исторических событий.

Список литературы

Дедков И. А. Живое лицо времени: Очерки прозы семидесятых – восьмидесятых. М. : Сов. писатель, 1986. 392 с.

Санджи-Гаряева З. С. Поэтика времени в романе Ю. Трифонова «Старик» // Предложение и слово: парадигматический, текстовый и коммуникативный аспекты. Саратов : Изд-во Саратов. пед. ин-та, 2000. С. 206–211.

Санджи-Гаряева З. С. Семантическое поле фатальности в идиостиле Ю. Трифонова // Русский язык сегодня. Вып. 2. Сб. статей. М.: Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2003. С. 272–275.

Трифонов Ю. В. Собр. соч. : в 4-х т. Т. 2. М. : Худож. лит., 1986.
495 с.

Трифонов Ю. В. Собр. соч. : в 4-х т. Т. 3. М. : Худож. лит., 1986 а.
607 с.

Трифонов Ю. В. Собр. соч. : в 4-х т. Т. 4. М. : Худож. лит., 1987.
575 с.

II

УДК 811.161.1' 373.611

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В УЧЕБНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ (на материале русско-сербского словаря для средней школы)

Ирина Анатольевна Тарасова
Саратовский университет
tarsovaia@mail.ru

В статье анализируется русско-сербский словарь для средней школы Б. Станковића. В фокус внимания автора статьи попадают те особенности, которые позволяют рассматривать этот лексикографический источник как словарь активного типа, направленный на формирование у обучающихся комплекса необходимых компетенций.

Ключевые слова: учебная лексикография, двуязычный словарь, компетентностный подход, межъязыковая интерференция

COMPETENCY-BASED APPROACH IN LEARNER'S LEXICOGRAPHY (based on a Russian-Serbian dictionary for secondary school)

Irina A. Tarasova
Saratov State University
tarsovaia@mail.ru

The article analyzes a Russian-Serbian dictionary for secondary school by B. Stankoviћ. The author of the article focuses on those features that allow to consider this lexicographic product as a dictionary of an active type aimed at developing a set of necessary competencies in students.

Key words: learner's lexicography, bilingual dictionary, competency-based approach, linguistic interference

Компетентностный подход к изучению языка предполагает углубленное, практико-ориентированное обучение, при котором у носителей языка формируется целый ряд компетенций: языковая, коммуникативная, текстовая, лингвокультурная и др. [Коталевская, Тарасова 2014]. Традиционные двуязычные словари являются

словарями пассивного типа: пользователь обращается к ним, как правило, в целях перевода, и они мало пригодны для продуцирования собственных текстов, в том числе в повседневной коммуникации; объем лингвокультурных сведений в их невелик.

Представленный в настоящей статье лексикографический продукт предлагает оригинальный подход к превращению учебного двуязычного словаря в обучающий словарь активного типа, а содержащаяся в нем лексикографическая информация способствует формированию комплекса компетенций у изучающих как русский, так и сербский языки.

Двуязычный «Руско-српски и српско-руски речник за средњу школу» Богољуба Станковића [Станковић 2011] относится к типу учебных словарей как по своей адресной направленности и объему (он включает только высокочастотные общеупотребительные лексемы), так и по ряду других особенностей. Так, предлагаемый автором иллюстративный материал представляет собой регулярные словосочетания и предложения, используемые носителями языка. Например, употребление предикативного наречия *обидно* показано с помощью примеров: **Мне это обидно. Обидно, что я опоздал** — и соответствующих сербских аналогов. [Станковић 2011 : 222]. В результате пользователь запоминает не отдельные слова, а целые синтагмы, готовые к употреблению в речевой практике. В этом можно видеть черты коммуникативного подхода в изучении языка.

В словарь включены диалоги из 30 тематических блоков (В аэропорту. В аптеке. На теплоходе. Благодарность. У зубного врача и т.п.), позволяющие изучающим русский и сербский языки освоить азы коммуникации в повседневных ситуациях общения. Обучающий характер словаря в полной мере проявляется в справочном аппарате. Например, в нем представлены в качестве Приложения основные значения наиболее употребительных русских суффиксов и (при наличии) их сербские аналоги [Станковић 2011 : 450-459].

Наконец, особую методическую ценность представляют упражнения на материале словаря для сербских учащихся. Они способствуют формированию как языковой компетенции (задания, направленные на усвоение грамматических категорий изучаемого языка, системы ударения, синтаксических особенностей лексем, семантических различий в сравниваемых языках), так и коммуникативных навыков (задания на составление диалогов по предлагаемому образцу, инсценировку ситуаций, наблюдения над стилистической окраской лексем и др.).

Методически важным представляется включение в систему условных обозначений рубрик «сравни» (*упореди*), «смотри» (*види*),

«не значит» (*не значи*) и черного кружка, означающего «обрати внимание».

Например: **МАЙКА** ж мајца

Не значи мајка, в. **мать** [Станковић 2011 : 183].

Эти пометы отсылают к явлению языковой интерференции, т. е. наложения систем своего и изучаемого языков. В отношении таких случаев автор словаря говорит о межъязыковой омонимии и паронимии [Станковић 2011 : 14]. Отсылка к этим рубрикам встречается в системе задний. Например, сербским пользователям предлагается найти в словаре и прочитать перевод слов «банка», «бор», «бежать» и др., объяснить, почему эти слова требуют повышенного внимания [Станковић 2011 : 22] (*банка* в сербском — *банк*; *бор* — *сосна*; смысловой объем глаголов *бежати* и *бежати* также не совпадает).

Особенно интересным в плане усовершенствования языковой компетенции представляется задание с элементами психолингвистического эксперимента, в котором обучающимся предлагается записать (не подглядывая в словарь) свои мысли по поводу значений слов «свинец», «скупой», «слово» и др. [Станковић 2011 : 22]. Очевидно, что для носителей сербского языка звукокомплекс «свинец» отсылает к олову, «скупой» — к дорогому, а «слово» — к букве. Однако объяснить, чем вызваны возможные ошибки (вторая часть задания), школьники навряд ли смогут.

Результат языковой интерференции на лексическом уровне (межъязыковая омонимия) получил в теории перевода название «ложных друзей переводчика» [Кравцов 2020]. Именно на такие слова хочет обратить внимание пользователей словаря Б. Станковић. Явление межъязыковой омонимии, безусловно, находило отражение в лексикографической практике [Краснов 2004], однако нам важно подчеркнуть рефлексии над ним в учебной лексикографии, где оно выступает одним из инструментов формирования языковой компетенции обучающихся.

Представляется, что указанное явление объединяет несколько группы слов.

1. Фонетически сходные, возникшие в результате регулярных фонетических соответствий. Так, приставке В в русском соответствует гласный У в сербском, отсюда возможны недоразумения при понимании глаголов с приставками, тем более что в приведенных парах слова соотносятся как антонимы:

уводити – вводить

увозити – ввозить

уносити – вносить

ући – войти

В некоторых словах русскому О соответствует А в сербском: точка – тачка; ложь – лаж (и падежная форма «лажи»). Сербское слово воспринимается носителями русского как жаргонизм, вызывая смеховую реакцию. Заметим, что подобные случаи не попали в поле зрения автора словаря.

2. Семантически сходные, то есть пересекающиеся по набору сем, но отличающиеся актуализированной семой слова. Как указывает К. В. Кравцов, между такими словами сохраняется определенная связь на понятийном уровне, которая может как помочь понять слово, так и воспрепятствовать этому [Кравцов 2020 : 52].

По нашим наблюдениям, сербское слово чаще сохраняет историческую конфигурацию сем, отвечающую его этимологическому значению. Так, анегдота — реальная история (соответствует первоначальному значению имени жанра); корисно — полезно (в русском корысть — выгода, польза); прави — настоящий (сравните *правильный* в русском; для обозначения правой стороны в сербском используется архаизм *десни*).

Сравните также другие пары, в которых приведены сербские слова с их переводом на русский язык:

бајка — сказка
виноград — виноградник
више — больше
гласно — громко
горе — хуже
губити — терять
дојка — грудь
зној — пот
искуство — опыт
казна — наказание
коса — волосы
крај — конец
кров — крыша
луч — лучина
нега — уход
образ — щека
пушка — ружье
самац — холостяк
стан — квартира
станица — станция
стена — скала
суша — засуха
успевати — удаваться
целина — целое и многие другие

Интерпретировать явление межъязыковой омонимии в родственных языках можно в парадигме сравнительно-исторической концептологии. Языковые проекции концепта оставляют различные «следы», в то время как концептуализированная область остается единой в разных славянских лингвокультурах. Например, в единый концепт собираются представления о большом, высоком (большом по величине), лучшем (большом по качеству); извлечении звука и его интенсивности (голос — глас — гласный — громкий). Представление об отвесной поверхности объединяет стену и скалу и т. д. Реконструкция первичных концептуальных полей может послужить основой целого ряда исследований, предложенных старшим школьникам как индивидуальный или групповой проект. Проектная деятельность позволит усовершенствовать лексикографическую и культуроведческую компетентность обучающихся.

Отдельную, особо «опасную» подгруппу образуют слова, соотносящиеся как оппозицы, что с исторической точки зрения можно трактовать как развитие энантиосемии (противоположных значений) внутри одного семантического комплекса: споро означает «медленно», право — «прямо», вредно — «полезно» и т. п.

Отметим неизвестные русскому языку метонимические переносы: время — погода; любимцы — домашние животные; ягода — клубника и другие.

3. Слова, у которых с точки зрения современного русского языка нет общих сем, хотя, по-видимому, в исторической перспективе они были (утверждать или опровергать эту смысловую общность возможно только с опорой на этимологические словари русского и других славянских языков, что не входит в задачи автора статьи):

бранити — запрещать; защищать (однокоренное ему *одбрана* явно соотносится с русским *оборона*)

бистар — прозрачный

брег — утес

досадно — скучно

застава — знамя

луг — роща

поклон — подарок

понос — гордость

позориште — театр

рвач — борец

туча — драка

хранити — кормить

час — урок

шина — рельс и другие.

Слов, внешнее совпадение которых случайно, не так много: мајка — мать, вереница — невеста, износ — сумма.

Высокий уровень коммуникативной компетенции предполагает владение фразеологическим фондом языка, уместное употребление в своей речи фразеологизмов. Считаем, что методической находкой автора словаря является стремление провести фразеологические аналогии между двумя языками. Проанализировав около 200 введенных в словарь фразеологических единиц, главным образом, пословиц и поговорок, мы пришли к выводу, что они распадаются на три группы.

Первая — самая большая — включает фразеологизмы (пословицы) русского и сербского языков, сходные и по форме, и по содержанию. Некоторая культурная ценность, правило, прескрипция кодируются в них через сходные языковые образы. Приведем некоторые примеры.

Уговор дороже денег — Уговор злата вреди (полезнее).

Сидеть между двух стульев — Седети на две столицы (столица — стул).

Беречь как зеницу ока — Чувати (хранить) као очи у глави.

Сытый голодного не разумеет — Сит гладном не верује.

Не рой другому яму, сам в нее попадешь — Ко другоме јаму копа, сам у њу пада.

Рубить сук, на котором сидишь — Сече грану (ветку) на којој седе.

Общими для славянской картины мира являются некоторые зооэталоны, вызывающие сходные ассоциации. Например, волк — голод (*гладан као вук*), муравей — трудолюбие (*вредан*, т. е. трудолюбив *као мрав*), голубь — любовь (*живете као голубови*).

Очевидно, что процесс фразеологизации речи надо начинать именно с этой группы. Входящие в нее выражения интуитивно понятны изучающим иностранный язык и могут быть относительно легко включены в собственную речь.

Вторую группу — около 30% рассмотренных единиц — составляют пословицы и поговорки, сходные в смысловом отношении, но различные в плане выражения. Эта группа для изучающих иностранный язык, наверное, самая интересная, так как позволяет обнаружить мировоззренческие параллели в концептосферах изучаемых языков и обратить внимание на значимость культурно выделенных предметов для кодирования важной информации, т.е. сформировать культуроведческую компетенцию.

Сравните:

Яблоко от яблони недалеко падает — Ивер (щепка) не пада далеко от кладе (колоды).

Как сыр в масле кататься — Живете као бубрег (почки) у лоју (в жире).

Его песенка спета — Одзвонило му је (Отзвонили колокола по нему).

Ни складу ни ладу — Без главе и репа (Без головы и хвоста, т. е. бессмысленно, бессвязно).

На безрыбье и рак рыба — Кад нема кише (дождя), добар је и град.

Вот где собака зарыта — У том грму (кусту) лежи зец (заяц).

Волков бояться — в лес не ходить — Ко се врабца (воробья) боји, нека не сеје просо.

Несимметрично концептуализируются элементы числового ряда. Так, символической значимостью обладает в приведенных сербских фразеологизмах число 9 : Бити на деветом небу (быть на седьмом небе); то ми је девета брига (это для меня дело десятое); девета рупа на свирали (пятое колесо в телеге). В русских пословицах чаще встречается число семь. Сравните: Семь раз отмерь, один раз отрежь — Два пута (раза) мери, трећи крој; У семи нянек дитя без глазу — Много бабици — килаво (болезненное) дете.

Сербские параллели русских выражений чаще остылают к сфере Божественного, однако ограниченность материала не позволяет абсолютизировать это наблюдение: Вашими устами да мед пить — Из ваших уста у Божье уши; Красив как на картинке — Леп (красив) као икона; на большой палец — као бог.

Наконец, около 20 % русских и сербских фразеологических выражений не имеют параллелей и объясняются в словаре без отсылки к образам: Всякому овощу свое время — Све у своје време; Из огня да в полымя — Со зла на горе; Без труда не вынешь и рыбку из пруда — Без муке нема науке; Чем дальше в лес, тем больше дров — Што дальше, то горе (хуже); Без руля и без ветрил — Без правца и циља (без направления и цели); Бросать слова на ветер — Говорити у празно; Держать в ежовых рукавицах — држати у строгој покорности.

Сопоставление фразеологизмов позволяет обучающимся не только выявить концептуальные и образные лакуны, но и сделать вывод о безусловном родстве языков и стоящих за ними картин мира, т. е. совершенствовать культуроведческую компетенцию.

Полагаем, что компетентностный подход в учебной лексикографии — чрезвычайно перспективное направление, и опыт сербского коллеги можно рекомендовать создателям словарей для российских школьников.

Список литературы

Коталевская Ю. А., Тарасова И. А. Коммуникативные качества речи в структуре коммуникативной компетенции // Проблемы филологического образования / под ред. Л. И. Черемисиновой. Саратов : Саратовский гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского, 2014. С. 55-61.

Кравцов К. В. Ложные друзья переводчика: лингвистический статус и тематическая классификация // Рефлексия. 2020. № 1. С. 51-56.

Краснов К. В. Англо-русский словарь ложных друзей переводчика. М.: ЭРА, 2004. 80 с.

Станковић Б. Руско-сербски и сербско-русский речник за средњу школу. Београд: Завод за израду новчаница, 2011. 786 с.

ЛЕКСИКО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГИДРОНИМОВ САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Сергей Борисович Козинец
Саратовский областной институт развития образования
kozinec74@mail.ru

В статье рассматриваются лексико-словообразовательные особенности русских и субстратных (иноязычных) гидронимов Саратовской области, а именно одна из их разновидностей — потамонимы (названия рек). Выявляются продуктивные способы словообразования, с помощью которых образуются гидронимы, и семантические типы, объединяющие географические названия.

Ключевые слова: Саратовская область, топонимика, гидронимы, потамонимы, происхождение гидронимов, смысловые признаки, способы словообразования

LEXICAL AND DERIVATIVE CHARACTERISTICS OF HYDRONYMS OF THE SARATOV REGION

S. B. Kozinets
Saratov Regional Institute for the Development of Education
kozinec74@mail.ru

The article deals with the lexical and derivational features of Russian and substrate (foreign language) hydronyms of the Saratov region, namely one of their varieties – potaponyms (names of rivers). Productive ways of word formation are revealed, with the help of which hydronyms are formed, and semantic types that combine geographical names.

Key words: Saratov region, toponymy, hydronyms, potamonims, origin of hydronyms, semantic features, ways of word formation

Топонимическая система Саратовской области включает самые разные по своему составу и происхождению слова, поскольку она складывалась в течение многих столетий. 2–2,5 тысяч лет назад по степям Юго-Восточной Европы кочевали скифо-сарматские народы, от которых сохранилось несколько географических названий. Период с IV по XVI вв. связан с тюркоязычными народами, оставившими богатое топонимическое наследие (в основном это названия рек). Кроме того, в лесостепной и лесной зонах Поволжья расселялись в древности народы финно-угорской языковой семьи, они также оставили после себя

значительный «топонимический след». Именно в этот период формируется основа гидронимики нашего края.

Топонимика Саратовской области давно является объектом изучения (см., в частности, [Горцев 1984; Хижняк 1991; Сычалина 2008]), но акцент в исследованиях делался в основном на историко-географической характеристике топонимов. Кроме того, большее внимание уделялось ойконимам (названиям населённых пунктов), чем названиям водоемов (гидронимы) и рельефа местности (оронимы).

Названия водных объектов отличаются от оронимов тем, что они «являются самыми стабильными из всех классов ономастикона языка, что обусловлено стабильностью именуемых ими объектов» [Беляев 2001].

В настоящей статье предпринята попытка дать лингвистическую характеристику *потамонимам* (др.-греч. *ποταμός* — река + *ὄνομα* имя) — названиям рек Саратовской области.

Реки, протекающие в Саратовской области, относятся к бассейнам двух важнейших рек Европы — Волги и Дона. Волжский бассейн, наряду с Волгой, образуют реки Большой Иргиз (крупнейший приток Волги в области), Малый Иргиз, Сестра, Чагра, Чардым, Терешка, Еруслан, Терса и др. К Донскому бассейну относятся реки Хопёр, Медведица (крупнейшие притоки Дона), Иловля, Большой Аркадак, Изнаир, Мокрый Карай, Тамала, Карамыш, Сосновка, Терса, Идолга и др.

По данным Государственного каталога географических названий, речная сеть Саратовской области включает 389 рек [ГКГН], однако каталог учитывает не все реки, в нём (как и в других источниках) не отражено большинство небольших неглубоких водоемов, которые «часто меняют свои очертания и соответственно площадь» [География 1997: 32].

Как известно, «водные объекты на первоначальной стадии развития любой цивилизации играли важную роль, именно по рекам происходило расселение этнических групп. Поэтому в первую очередь данные гидронимии (как наиболее древние и устойчивые) позволяют установить этнолингвистическую карту прошлого» [Тугузбаева 2012: 12]. На этнолингвистической карте Саратовского региона мы обнаружим прежде всего следы трех основных этноязыковых общностей — славянской (преимущественно русской), тюркской и финно-угорской.

Предварительный этимологический анализ позволил установить, что русские названия преобладают — 257 гидронимов: *Арбузовка, Берёзовая, Быковка, Веселовка, Волга, Горбуниха, Дурная, Жестянка, Идолга, Кочетная, Красавка, Леляйка, Медведица, Песчанка, Соколка, Студёная, Таловка, Тростянка, Холманка, Чернава, Яблонька* и др.

Среди иноязычных (субстратных) наименований можно выделить три группы. К первой относятся тюркизмы (их большинство — 90 гидронимов): *Алай, Алтата, Аркадак, Аткара, Баланда, Балтай, Белгаза, Долгобазан, Донгуз, Елань, Еруслан, Ерыкла, Еткара, Избалык, Изнаир, Иргиз, Иткарка, Казанла, Камышлак, Карабулак, Карагужа, Карай, Караман, Карамыш, Курдюм, Кушум, Сакма, Стерех, Тарлык, Тауза, Терешка, Терса, Турмак, Усть-Кулатка, Чалыкла, Черемшан, Чертанла, Чиганак, Щелкан, Ямбулат* и др.

Во вторую входят финно-угорские названия (37 гидронимов): *Багай, Багаевка, Байка, Вершаут, Калмантай, Камышлейка, Каналейка, Кольшлей, Кочелай, Латрык, Маза, Мазка, Маянга, Мелик, Мерекень, Перепелейка, Пиль, Пичельня, Покурлей, Сазанлей, Сенгилейка, Сормино, Тамала, Уза, Узень, Чагра, Чардым, Чекуриха, Чечуйка, Шингал, Шумейка* и др.

Третья — самая малочисленная — группа представлена гидронимами, связанными с персидским языком (*Хопёр* < *ху* — ‘хороший’), греческим (*Китоврас* < искаж. *кентавр*), древнеиндийским (*Камелик* < древ.-инд. *кем* ‘вода’), немецким (*Гашон* < искаж. *Guest* ‘гость’ и *Schöne* ‘красивый’, *Лизель* < *list* ‘хитрый, коварный’, *Нахой* < *Nach Heu* ‘за сеном’), монгольским (*Миусс* < *ус* ‘вода’), буртасским (*Абодим* < *дым/дим* ‘влага, вода, небольшая река’).

Субстратные наименования прошли долгий путь ассимиляции — фонетической, грамматической, семантической. Например, значительное число гидронимов, образованных от иноязычных основ, «русифицировались» путем присоединения суффиксов **-к/а**: *Багаевка, Еланка, Иткарка, Усть-Кулатка, Терешка, Камышлейка, Каналейка, Сенгилейка, Чечуйка, Шумейка* и др.

Надо отметить, что многие гидронимы (как русские, так и иноязычные) называются одним и тем же словом (например, существует девять речек с названием *Грязнуха*, десять — с названием *Елшанка*) либо входят в составные наименования: *Алай* — *Малый Алай*, *Елань* — *Сухая Елань*, *Узень* — *Большой Узень*, *Чалыкла* — *Малая Чалыкла* и др.

Исследователи отмечают, что для «субстратных гидронимов» характерно наличие определённой типологической схемы: название реки чаще всего составляется из двух слов: первый компонент — прилагательное или существительное, второй компонент — имя существительное, обозначающее реку» [Топоркова 2006: 8]. В субстратных гидронимах Саратовской области эта закономерность также наблюдается, но она охватывает около четверти наименований: *Бакурка* (тюрк. *ба* ‘рыба’ и *курлак* ‘ручей’), *Карабулак* (тюрк. *кара* — ‘чёрный’, *булак* — ‘река’), *Камышлак* (тюрк. *камыш* и *лык* ‘река’), *Карай* (тюрк. *кар* ‘снежный’ и *ай* ‘река’), *Кольшлей* (морд. *кольш*

‘большой’ и лей ‘речка’), *Сенгилейка* (морд. *сенькс* — ‘цапля’ и лей — ‘речка’), *Каналейка* (фин.-угор. *кан* ‘курица’ и лей ‘река’), *Тамала* (морд. *тумо* ‘дубовый’ и лей ‘река’), *Маянга* (фин.-угор. *ма* ‘земельный участок, урочище’ и *ян* ‘многоводная большая река’) и др. Потамонимы Саратовского региона в данном случае отражают общую закономерность, поскольку «большинство крупных рек Европы носят названия, восходящие к апеллятивам с общим обозначением понятий воды, реки, течения» [Беляев 2019: 16].

Можно выделить следующие признаки, которые легли в основу субстратных гидронимов: цвет: *Карабулак* (тюрк. *кара* ‘чёрный’), характер растительности по берегам реки: *Камышлак* (тюрк. *камыш*), *Чардым* (фин.-угор. *черда* ‘лес’), характер местности: *Копёнка* (тюрк. *копа* ‘болото, болотистое место’), характер фауны: *Чертанла* (тюрк. *чуртан* ‘щука’), *Сенгилейка* (морд. *сенькс* ‘цапля’), характер дна и берегов: *Мелик* (фин.-угор. *мель* ‘глубокий’).

Однословные русские гидронимы представлены как производными, так и непроизводными наименованиями (*Волга, Калач, Лох, Сестра, Яма*), производных — подавляющее большинство.

Наиболее продуктивный способ образования гидронимов — суффиксация (102 слова). Чаще всего названия рек образуются с помощью суффикса **-к/а**: *Альшанка, Арбузовка, Берёзовка, Бобровка, Быковка, Гремячка, Гусёлка, Дубовка, Егоровка, Елишанка, Казачка, Каменка, Камышовка, Коневка, Красавка, Лебежайка, Морозовка, Ольшанка, Осиновка, Песчанка, Сазанка, Саратовка, Соколка, Сосновка, Таволожка, Таловка, Тёпловка, Тростянка, Хорошевка, Холманка, Чернавка* (81 слово).

Достаточно продуктивным является формант **-их/а**: *Артаниха, Золиха, Глиниха, Горбуниха, Дрониha, Кулечиha, Лагуниha, Муханиha, Таланиha, Ушаниha, Черниha, Чекуриha*. Кроме того, в образовании гидронимов участвуют суффиксы **-ух/а** (*Грязнуха, Золотуха, Избуха*), **-ин/а** (*Березина*), **-ав/а** (*Чернава*), **-иц/а** (*Медведица, Трубица*), **-чик** (*Волжанчик*).

Приставочный способ не был характерен для образования гидронимов в нашем регионе. Наименований, образованных приставочно-суффиксальным способом всего три: *Идолга* (< долгий), *Приовражная* (< овраг), *Подстенная* (< степь).

Сложные слова-гидронимы также представлены единичными случаями (*Новояблонка, Черторойка*). В качестве производящих слов выступают как имена существительные (*Альшанка / Ольшанка* < *ольха*, *Арбузовка* < *арбуз*, *Бобровка* < *бобёр*, *Быковка* < *бык*, *Каменка* < *камень*, *Глиниха* < *глина*), так и прилагательные (*Таловка* < *таловый*, *Грязнуха* < *грязный*, *Черниha* < *чёрный*, *Песчанка* < *песчаный*). Отсубстантивные названия преобладают.

Гидронимы, образованные путем субстантивации (оформленные по типу прилагательных), встречаются достаточно часто (24 наименования). Они характеризуют водный объект по особенностям флоры и фауны (*Арбузный, Берёзовая, Дубовая, Свиной*), условиям питания (*Таловая*), температуре (*Студёная, Тёплая*), месту расположения (*Средняя*) морфометрическим характеристикам (*Кривой, Широкий*), особенностям течения (*Дурная*) и другим признакам (*Горькая, Красная*).

Значительно распространены на территории Саратовской области двусловные гидронимы (74 наименования). Прежде всего, отметим две группы, названия в которых противопоставлены друг другу. Подобное противопоставление — отражение типологических качеств, связанных с унифицированием наименований. А. С. Щербак отмечает, что «стремление к уникализации принадлежит к сфере, которую принято рассматривать как социальную» [Щербак 2021: 85].

Первая группа представлена гидронимами, содержащими определения **Большой** (16 названий) и **Малый** (20 названий), *Большая Грязнуха — Малая Грязнуха, Большая Копёнка — Малая Копёнка, Большой Аркадак — Малый Аркадак, Большой Иргиз — Малый Иргиз, Большой Караман — Малый Караман, Большой Кушум — Малый Кушум, Большой Узень — Малый Узень* и др. Однако не все наименования противопоставлены по признаку «большой — малый»: в некоторых случаях определение добавляется к названию, чтобы отличить его от гидронима без определения (именования с имплицитным элементом): *Таловка — Большая Таловка, Еланка — Малая Еланка, Идолга — Малая Идолга, Каменка — Малая Каменка, Медведица — Малая Медведица, Сосновка — Малая Сосновка, Алай — Малый Алай, Чернобулак — Малый Чернобулак*. В этом случае добавление «малый» вполне объяснимо, поскольку оно логично противопоставляет название гидрониму, который обозначает объект, больший по протяженности. Гидроним *Большая Кривуша* противопоставлен названию реки *Кривуша*, протекающей в Тамбовской области.

Некоторые гидронимы образуют пары (или тройки), атрибутивные компоненты которых не находятся в оппозиции: *Большая Рельня — Сухая Рельня — Жилая Рельня*.

Вторая группа включает составные наименования с атрибутами **Сухой** (15): *Двоенка — Сухая Двоенка, Елань — Сухая Елань, Елишанка — Сухая Елишанка, Казанла — Сухая Казанла* и **Мокрый** (6): *Берёзовка — Мокрая Берёзовка, Пескатовка — Мокрая Пескатовка, Карай — Мокрый Карай, Солянка — Мокрая Солянка*.

Четыре наименования — *Мокрая Клопиха, Мокрая Лебёдка, Сухой Камышлак, Сухая Кулажиха* — не имеют соответствующих

однословных коррелятов. Определения *сухой* и *мокрый* в названиях отражают полноводность реки.

В остальных наименованиях рек (17) нет логической противопоставленности, они содержат единично встречающиеся атрибутивы, которые указывают на определённую характеристику водного объекта: характер местности (*Голый Карамыш*), место расположения (*Дальняя Чернава, Нижняя Каменка, Верхняя Солянка, Средняя Баланда*), особенности флоры (*Лесной Карамыш*), особенности почвы (*Грязный Затон, Красная Речка*) и другие: *Старый Курдюм, Кривая Отнога, Жидкая Солянка, Жилой Ключ, Сборный Аркадак, Старая Лопастейка, Юловский Ключ*.

Таким образом, анализ семантических моделей гидрообъектов Саратовской области позволил выявить ряд продуктивных семантических типов (термин предложен А. И. Рудных [Рудных 1972: 44]).

1. Обозначения особенностей течения реки и воды в ней (характер течения, температура, вкус и запах, цвет и др.): *Гремячка, Морозовка, Солянка, Студёнка, Тёпловка, Горькая, Горючка, Крутец, Чернава, Черниха, Грязнуха, Красавка, Хорошевка, Бегуч, Дурная, Таловая, Жидкая Солянка, Черторойка*.

2. Обозначения рельефных особенностей местности или дна: *Каменка, Крутояр, Мелик, Песковатка, Песчанка*,

3. Обозначения формы и величины: *Идолга, Большой Иргиз, Малый Иргиз, Большой Кушум, Малый Кушум, Кривая Отнога, Малаузенка, Широкий*.

4. Обозначения места расположения: *Дальняя Чернава, Нижняя Каменка, Верхняя Солянка, Средняя Баланда, Рубежка*.

5. Обозначения растительного мира: *Альшанка, Арбузовка, Берёзовка, Березина, Вязовка, Дубовка, Елишанка, Сухая Елишанка, Камышовка, Камышинка, Коневка, Липовка, Ольшанка, Осиновка, Сосновка, Таволжанка, Таволожка, Тростянка, Чагра*.

6. Обозначения животного мира: *Бобровка, Бобровое, Быковка, Грачёвка, Гусёлка, Коневка, Лебежайка, Медведица, Сазанка*.

Какой бы из указанных признаков ни был положен в основу наименования, в нем, безусловно, отражается опыт человека в его неразрывной связи с природой.

Список литературы

Беляев А. Н. Семантика и структура немецких гидронимов: дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2001. 192 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/semantika-i-struktura-nemetskikh-gidronimov> (дата обращения: 17.03.2023).

Беляев А. Н. О топонимическом концепте // Вестн. Челябинского гос. ун-та. 2019. № 1 (423). Филологические науки. Вып. 115. С. 13-21.

География Саратовской области. Учебник для 6–9 кл. Саратов : Регион. Приволж. изд-во «Детская книга», 1997. 224 с.

Горцев В. И. Саратовская область в географических названиях / Под ред. П. Н. Студенцова. Саратов, 1984.

ГКГН – Государственный каталог географических названий [Электронный ресурс]. URL: <https://cckipd.ru/science/names/index.php> (дата обращения: 15.02.2023).

Козинец С. Б. Топонимический словарь Саратовской области. Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2015. 222 с.

Рудных А. И. Семантические модели в гидронимике // Вопросы топониматики. Свердловск: УрГУ, 1972. Вып. 6. С. 35–74.

Топоркова И. В. Гидронимы Тамбовской области в ономастическом пространстве: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2006. 23 с.

Тугузбаева О. В. Лексико-семантический и структурно-грамматический аспекты топонимики (на материале топонимов г. Бирска и Бирского района): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2012. 23 с.

Хижняк Л. Г., Новоженова З. Л. Зеленый остров. Серый Ключ. Красная Речка. Саратов : Приволж. кн. изд-во, 1991. 102 с.

Щербак А. С. Переосмысление тамбовских субстратных онимов на основе русского языкового сознания // Ономастика Поволжья: материалы XIX Международной науч. конф. Оренбург : Изд-во «Оренбургская книга», 2021. С. 85–89.

Сведения об авторах

Баурова Юлия Владимировна	Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А., кафедра производственного менеджмента, доцент, кандидат педагогических наук.
Бронникова Юлия Олеговна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, кафедра начального языкового и литературного образования, доцент, кандидат филологических наук.
Быстрицкая Анастасия Павловна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, студент.
Ванькаева Анастасия Юрьевна Дронова Татьяна Ивановна	Саратовский государственный медицинский университет имени В. И. Разумовского, преподаватель. Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, кафедра русской и зарубежной литературы, доцент, кандидат филологических наук.
Железнякова Анастасия Максимовна	Государственный музей К. А. Федина, заведующий сектором по работе с детьми; Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, магистрант.
Зиминая Лариса Владимировна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, кафедра русской филологии и медиаобразования на базе МОУ ГЭЛ, доцент, кандидат филологических наук.
Кожарина Анастасия Александровна	МОУ «СОШ № 41», г. Саратова, учитель; Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, кафедра начального языкового и литературного образования, ассистент.
Козинец Сергей Борисович	Саратовский областной институт развития образования, кафедра филологического образования, профессор, доктор филологических наук.
Кученёва Елена Юрьевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Балашовский институт (филиал), кафедра филологических дисциплин, доцент, кандидат филологических наук.
Матвеева Елена Анатольевна Медведева Екатерина Эдуардовна	МОУ «СОШ № 1», г. Энгельс, учитель, кандидат культурологии. Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, студент.
Мережко Елена Геннадьевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, кафедра начального языкового и литературного образования, доцент, кандидат педагогических наук.
Минц Белла Александровна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, кафедра русской и зарубежной литературы, доцент, доктор филологических наук.

Мокина Наталья Васильевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, кафедра русской и зарубежной литературы, профессор, доктор филологических наук.
Оборотова Ольга Олеговна	Независимый исследователь, г. Москва.
Рачева Анна Андреевна.	МАУ «СОШ № 141», г. Екатеринбург, учитель.
Романова Софья Дмитриевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, магистрант.
Санджи-Горяева Зоя Санджиевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, кафедра русского языка, речевой коммуникации и русского как иностранного, доцент, кандидат филологических наук.
Степанова Елена Валерьевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, кафедра начального языкового и литературного образования, доцент, кандидат филологических наук.
Тарасова Ирина Анатольевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, кафедра начального языкового и литературного образования, профессор, доктор филологических наук.
Фирсова Татьяна Геннадьевна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, кафедра начального языкового и литературного образования, доцент, кандидат филологических наук.
Черемисинова Лариса Ивановна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, кафедра начального языкового и литературного образования, доцент, доктор филологических наук.
Чиликова Ирина Александровна	Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург, доцент, кандидат педагогических наук.
Шабанова Наталья Александровна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, кафедра начального языкового и литературного образования, доцент, кандидат филологических наук.
Шестерова Ольга Николаевна	МОУ «СОШ № 5» г. Энгельса, учитель начальных классов.
Ясакова Екатерина Александровна	Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Балашовский институт (филиал), кафедра филологических дисциплин, доцент, кандидат филологических наук.

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Кученёва Е.Ю.</i> Биографии лингвистов как материал для организации самостоятельной работы студентов	3
<i>Шабанова Н.А.</i> Роль педагогической риторики в формировании коммуникативной компетентности студентов педагогического профиля	10
<i>Баурова Ю. В.</i> Формирование навыков публичных выступлений в неязыковом вузе	17
<i>Мережко Е.Г., Быстрицкая А.П.</i> Решение словообразовательных задач в современных учебниках русского языка для начальных классов	24

ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ясакова Е. А.</i> Особенности методики изучения лирической прозы (на примере повести В. И. Лихоносова «Люблю тебя светло»)	32
<i>Зимина Л.В.</i> От критического мышления – к творческому: приемы работы с художественным текстом на уроках литературы	41
<i>Матвеева Е.А.</i> Воспитывающая деятельность учителя при анализе художественных произведений о милосердии на уроках литературы в школе	50
<i>Черемисинова Л.И.</i> Изучение биографии писателя в начальной школе	58
<i>Чиликова И.А., Рачева А.А.</i> Развитие творческого воображения младших школьников на уроках литературного чтения в процессе изучения лирических произведений	63
<i>Фирсова Т.Г.</i> Изучение игровой поэзии в начальной школе: программа внеурочной деятельности	72

ИЗ МЕТОДИЧЕСКОГО ОПЫТА

<i>Шабанова Н.А., Кожарина А.А.</i> К вопросу о нравственно-патриотическом воспитании учащихся в период обучения грамоте ..	87
<i>Бронникова Ю.О., Медведева Е.Э.</i> Мультфильм как средство обогащения словаря младших школьников топонимами	96
<i>Мережко Е.Г., Железнякова А.М.</i> Ознакомление младших школьников со словообразованием имен существительных	102
<i>Романова С.Д.</i> Роль дидактической игры в работе с морфемной структурой слова на основе семантического подхода в начальной школе	109
<i>Шистерова О.Н.</i> Формирование познавательных УУД в начальной школе на предметах филологического цикла	117

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ

I

- Мокина Н.В.* Формы репрезентации евангельского сюжета о гадаринском бесноватом в романе Ф. М. Достоевского «Бесы» 124
- Степанова Е.В.* «С небом над собою... » : поэтика пейзажного образа в жизни и творчестве Ф. М. Достоевского 131
- Дронова Т.И.* «... Все мы пресыщены и отравлены литературой...» (функции интертекстуальных связей в романе М. А. Алданова «Ключ») 137
- Миц Б.А.* Поэтика черновика в творчестве Мандельштама..... 146
- Oborotova O.* Literary devices in "The snows of Kilimanjaro" By E. Hemingway 153
- Санджи-Горяева З.С., Ванькаева А.Ю.* Метафора как смыслообразующий фактор в прозе Ю. Трифонова 159

II

- Тарасова И.А.* Компетентностный подход в учебной лексикографии (на материале русско-сербского словаря для средней школы) 165
- Козинец С.Б.* Лексико-словообразовательная характеристика гидронимов саратовской области 173
- Сведения об авторах** 180

Научное издание

**ПРОБЛЕМЫ
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 15

Ответственный за выпуск *Л. И. Черемисинова*
Оригинал макет подготовили *И. А. Тарасова, Е. В. Степанова*

Подписано в печать 23.10.2023 Формат 60x84 1/16.
Усл.-печ. л. 10,69. Тираж 100 экз. Заказ № 265

Отпечатано в типографии «Саратовский источник»,
410000, г. Саратов, пр. Строителей, д.36
Тел.: +7(845-2) 52-05-93
saristoch@bk.ru