XII МЕТОДИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ В ШКОЛЕ И В ВУЗЕ

ТЕЗИСЫ И ДОКЛАДЫ КОНФЕРЕНЦИИ

г.Нижневартовск, 25 марта 2010 г.

Издательство
Нижневартовского государственного
гуманитарного университета
2011

ББК 83я43
Д 23

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижневартовского государственного гуманитарного университета

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор
Сургутского государственного педагогического университета
Н.Н.Парфёнова;

Почётный работник общего образования РФ,
учитель высшей категории МОСШ № 29 г.Нижневартовска
З.Н.Бурматова

Издается в авторской редакции

Д 23 **XII Методические чтения: Актуальные проблемы филологии в школе и в вузе:** Тезисы и доклады конференции (г.Нижневартовск, 25 марта 2010 г.) / Отв. ред. Ш.А.Амади. — Нижневартовск: НГГУ, 2011. — 80 с.

ISBN 978–5–89988–794–9

Для студентов, аспирантов, преподавателей гуманитарных вузов и факультетов, а также всех, кто интересуется проблемами изучения русского языка, литературы и их преподавания.

ББК 83я43

ISBN 978–5–89988–794–9

© НГГУ, 2011

Ш.А.Амади
НГГУ

О КРИТЕРИЯХ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ «РАЗГОВОРНАЯ РЕЧЬ» И «УСТНАЯ РЕЧЬ»

Прежде чем рассматривать круг вопросов, связанных с исследуемой проблемой соотношения различных форм национального языка. Важно выяснить сущность такой категории, как «разговорная речь». Каким образом определять это понятие? Понимание разговорной речи как непринужденно строящейся устной речи правильно говорящих носителей языка, имеющей свои характерные черты и свои нормы, требует уточнения, поскольку «далеко не все написанное относится к речи письменной, так же как и далеко не все устное, произносимое (и даже воплощающееся в разговоре) относится к речи разговорной»[1].

Устно-разговорная речь является суммой тех данных, которые при изучении текстов могут быть зафиксированы исследователем как разговорные, просторечные, диалектные показатели. З.Д.Попова ставит вопрос о разграничении категорий «устная речь» и «разговорная речь»[2]. Устная речь может по-разному отражаться в письменной форме. Фиксация устных фраз в письменной речи в реальной форме — это отступления от языковой нормы. Если речь письменно фиксируется без изменения (например, в случаях ее записи строго под диктовку, либо в случае невладения языковыми нормами), то правильнее говорить об отражении в тексте стихии живой народной речи — просторечия, диалектов.

Под разговорной речью понимается разновидность устной речи, зафиксированная в обработанной форме. Показателями устной речи мы считаем элементы живой речи, отраженной без изменений в текстах. Нормированное отражение особенностей разговорной речи З.Д.Попова обозначает термином «разговорный стиль», так как «разговорная “речь” противопоставляется книжной как функционально-стилистическая разновидность, то есть лучше говорить не о “речи”, а о разговорном стиле»[3].

Рассуждая о неоднородности русской разговорной речи, И.А.Бодуэн де Куртенэ подчеркивал необходимость изучения разговорного языка «не только тех, кто ходят в сермягах и зипунах, но и тех, что носят сюртуки, не только язык так называемого простонародья, но и разговорный язык так называемого образованного класса»[4]. Б.А.Ларин также утверждает, что нельзя оставлять без внимания и крестьянские, и городские диалекты, и разговорную речь высших классов[5].

При дифференциации фактов разговорной речи, просторечия и диалектных примет «исследователь имеет здесь дело с разграничениями, в основании которых лежат суждения о пригодности или непригодности для речи образованных кругов общества»[6].

Наблюдения над употреблением разговорных конструкций приводят к предположению, что их градация зависит, согласно Г.П.Князьковой, от признаков «мера, степень экспрессии» и «образованные — необразованные круги общест-

ва»[7]. Проявление экспрессивных возможностей усиливает ситуация употребления тех или иных построений. Так, построения с резкой экспрессией грубости, презрения, унижения следует отмежевывать как просторечные от разговорных построений с экспрессией неодобрения.

Исходным следует считать также утверждение А.И.Ефимова: «К просторечию относятся те многочисленные и весьма разнообразные по своему происхождению речевые средства, которые остаются за пределами литературного языка и рассматриваются как фамильярно-упрощенные, иногда грубоватые, не характерные для книжной речи и образцового языка, но широко известные в … разговорно-бытовой речи»[8].

Д.Э.Розенталь отмечает, что «экспрессивная окраска… не может служить логическим “основанием деления” понятия “функциональный стиль”, не может быть принципом классификации»[9]. Однако разговорная речь и просторечие отличаются не только степенью экспрессивности, но и составом носителей (имеется в виду критерий употребления конструкции в речи грамотных или малограмотных людей). С учетом мнений исследователей Л.П.Крысина[10], О.В.Никитина[11], считающих просторечие социальной категорией, следует обозначать термином «просторечие» устную речь малограмотных людей, часто экспрессивную. Лингвистический энциклопедический словарь следующим образом толкует это понятие: «Просторечие — одна из форм национального языка, наряду с диалектной, жаргонной речью и литературным языком; вместе с народными говорами и жаргонами составляет некодифицированную сферу общенациональной речевой коммуникации — народно-разговорный язык; имеет наддиалектный характер»[12]. Как подчеркивает О.В.Никитин, «просторечие — общепонятная для носителей национального языка речь»[13].

Современное просторечие отличается от литературного языка прежде всего составом носителей. На нем говорят коренные городские жители, не вполне владеющие литературным языком. Городское просторечие по сравнению с разговорной речью более тесно связано с местными говорами. Если разговорный литературный язык во всех городах России одинаков, то просторечие имеет местные особенности.

Н.Ю.Шведова подчеркивает: «Для изучения специфически разговорных конструкций вполне закономерным является привлечение таких материалов, которые отражают речь носителей не только литературного языка, но и просторечия…»[14].

Следует иметь в виду, что твердая стилевая закрепленность языковых средств — явление редкое. Например, в распорядительных документах часто встречаются безличные предложения со словами, имеющими значение долженствования *(следует, требуется)*, а для жалоб, записей допросов характерны экспрессивно-эмоциональные виды безличных предложений. Авторы текстов разговорного характера часто пользуются такими конструкциями с целью эмоционального воздействия на адресата документа. Кроме того, безличные пред-

ложения в таких текстах раскрывают переживания автора, его психическое состояние. Безличные предложения — яркая примета официально-делового стиля — часто становятся разговорными показателями, приобретая в определенном контексте экспрессивность. Однако если слово, оборот или конструкция преимущественно употребляются, например, в разговорном стиле, если они «приспосабливаются» к целям этого стиля, то есть функционально используются (например, частицы *же*, *мол*, прямая речь), то о них можно говорить как о приметах, показателях именно этого стиля.

Что касается просторечных элементов, то, по словам А.И.Ефимова, стать средствами литературного выражения им мешает «своеобразный “стилистический паспорт”, свидетельствующий о принадлежности их к различным социально-речевым стилям, входящим в разговорно-бытовую речь народа»[15].

Разговорные и просторечные построения, по составу лексического и грамматического материала понятные всем, существенно отличаются от диалектизмов, жаргонизмов, которые не являются общеизвестными и общепонятными.

Все сказанное выше об особенностях устной речи относится и к диалектным построениям. Диалектной речи, как «наиболее разговорной»[16], свойственны особенности, которые присущи и устной речи, обусловлены ее природой. О.А.Лаптева, проанализировавшая синтаксические особенности устно-разговорной речи, приходит к выводу: «Наш материал показывает высокую степень представленности в речевом потоке устно-литературной речи типизированных построений. Этого нельзя сказать о речи диалектной, которой свойствен не только иной состав, но и иная функциональная распределенность синтаксических средств. <…> Нормативность таких структур отличается меньшей строгостью, а в связи с этим сами структуры — меньшей частотностью»[17].

Диалектные построения — это нетипизированные модели, которым не всегда есть соответствия в литературной речи. При исследовании конкретного материала, тем более текстов минувших эпох, иногда трудно выявить отличия диалектных элементов от просторечных — четкой границы между этими разговорными стихиями современная лингвистика не проводит.

Таким образом, в числе факторов, влияющих на степень нормированности разговорной речи, следует назвать коммуникативную установку говорящего или пишущего, а также «человеческие» факторы (например, речевую манеру, эмоциональное состояние, уровень грамотности, речевой культуры, обстановку, в которой создавался текст, и т.п.). Выявлению показателей устно-разговорной речи должно предшествовать детальное изучение проблем, связанных с природой разговорных элементов разных типов.

Примечания

[1] Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. М., 2003. С. 3.

[2] См.: Попова З.Д. Об источниках XVII в. для изучения синтаксиса устной и разговорной речи // Русский язык. Источники для его изучения / Отв. ред. С.И.Котков. М., 1971. С. 113.

[3] Там же.

[4] Цит. по: Ковалевская Е.Г. История русского литературного языка: Учеб. для студентов пед. ун-тов и ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.». 2-е изд., перераб. М., 1992. С. 11.

[5] Ларин Б.А. Разговорный язык Московской Руси // Ларин Б.А. История русского языка и общее языкознание (Избранные работы): Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. проф. Б.Л.Богородский, Н.А.Мещерский. М., 1977. С. 164.

[6] Князькова Г.П. Русское просторечие второй половины XVIII в. Л., 1974. С. 165.

[7] См. об этом: Там же. С. 165—182.

[8] Ефимов А.И. История русского литературного языка. 2-е изд., испр. и доп. М., 1967. С. 16.

[9] См.: Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку. Практическая стилистика. М., 2006. С. 15.

[10] См.: Крысин Л.П. Современный русский язык. Социальная и функциональная дифференциация. М., 2003.

[11] См.: Никитин О.В. Деловая письменность в истории русского языка (XI—XVIII вв.): Лингвистические очерки. М., 2004. С. 193—194.

[12] Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. М., 1990. С. 402.

[13] Никитин О.В. Деловая письменность… С. 193.

[14] Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. С. 368.

[15] Ефимов А.И. История русского литературного языка. С. 17.

[16] Русская диалектология / Под ред. проф. Н.А.Мещерского. М., 1972. С. 208.

[17] Лаптева О.А. Русский разговорный синтаксис. М., 1976. С. 373.

Л.Г.Багирова
МОСШ № 2

ОБ ЭКОЛОГИИ СЛОВА И О ЗАЩИТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

В современном мире существует понятие экологического кризиса русской культуры (понятие экологии — учения о сохранении дома — расширил академик Лихачев, поставив проблемы экологии духовной культуры. Существует и проблема экологии языка, слова). Почему возникла проблема экологии слова? И что такое экология слова? Определим, что входит в это понятие: «Это сохранение родного языка, его словесного богатства, чистоты, здоровья. Это наука о целостности языка, о его связи с культурой своего народа и вместе с тем о его связи с земной семиосферой. Это наука об энергетике слова, о его творящей силе, о его связи с биосферой, с языком живой природы. Это, наконец, понятие о духовном значении слова, о глубокой его связи с личностью, с характером и судьбой народа, с высшими духовными сферами, с Творцом».

Вспомним о силе слова, этого Божественного дара, и обратимся к истокам. Всем известно начало «Евангелия» от Иоанна: «Исконе бе Слово, и Слово бе от Бога, и Слово бе Бог» (Слово бе имеет вечное, бытийное значение: было, есть и будет). А вот что сказал о Слове преподобный Серафим Саровский: «Когда Господь повелел Адаму нарещи имена всякой твари, то каждой твари он дал на языке такие названия, которые знаменуют вполне все качества, всю силу и все свойства твари, которые она имеет по дару Божьему, дарованному ей при сотворении».

Силу Слова изучают и современные ученые. Более десяти лет назад группа российских исследователей (волновых генетиков) под руководством старшего научного сотрудника отдела теоретических проблем РАН Петра Гаряева пришла к выводу: «Молекулы наследственности ДНК воспринимают человеческую речь. ДНК не безразлична к получаемой информации. Одни сообщения оздоравливают ее, другие — травмируют. Молитва пробуждает резервные возможности генетического аппарата, а проклятие разрушают даже волновые программы, которые обеспечивают нормальную работу организму». Как же велика сила Слова и как же надо правильно, грамотно обращаться с ним!

Человек живет, действует и взаимодействует с другими людьми в определенной языковой среде. Язык — наша среда обитания. Мы «дышим» речевой продукцией, результатами речевой деятельности не только тех, с кем находимся в непосредственном контакте, но и наших предков. Чем древнее язык — тем мощнее голос предков. Человек — продукт речевого общения; при общении усваиваются исторически сложившиеся нормы социального поведения, морально-этические принципы своей семьи, народа. В общении с другими людьми человек живет, постоянно приобщаясь к со-знанию, к со-вести, т.е. к коллективному знанию, к коллективному ведению, к историческому опыту своего народа.

Приобщение к коллективному знанию начинается с формирования навыков слушания (аудирования) еще в утробе матери и активизируется в период ухода за новорожденным. Как бы купаясь в звуках родной речи, ребенок учится этой речи. При этом формируются важнейшие качества личности: умение слушать, понимать и уважать говорящего.

При усвоении навыков говорения усваивались и правила речевого этикета: «Говори так, чтобы тебя поняли». «Научись слушать и понимать собеседника». «Пойми слова и действия другого человека». «Поступай по отношению к другим так, как бы желал, чтобы они поступали по отношению к тебе».

Продолжается воспитание личности Словом в школе. Однако сейчас мы наблюдаем сокращение часов на изучение русского языка и литературы, а это противоречит международному историческому опыту всего школьного дела. Сама школа как культурно-исторический феномен появилась в глубокой древности с целью преподавания языка, изучения, хранения и расширенного воспроизводства священных текстов.

До сих пор в странах Европы и Америки языковое образование занимает до 55% учебного времени 12-летнего среднего образования. И в дореволюционной России выпускник русской гимназии, затратив 55% учебного времени, усваивал несколько языков и был начитан в текстах на разных языках в подлиннике; глубоко изучался родной язык и классическая русская литература, церковнославянский язык и древнейшие тексты славянской письменности; он знал наизусть множество текстов современного церковного обихода (молитвы, псалмы…), множество стихотворных текстов о родной природе, о народе, об Отечестве и его истории. Тексты воспитывали гражданина и патриота, одновременно служи-

ли опорой для усвоения грамматики и орфографии. Для полноты характеристики общего языкового климата прежней России добавим, что простой русский крестьянин тщательно хранил и передавал потомкам произведения устного народного творчества, с колыбели знакомился со сказками, песнями. Русский человек жил в атмосфере поэзии, речь свою он пересыпал пословицами и поговорками, словосочетаниями из песен и сказок, церковных песнопений и духовных текстов.

Параллельное усвоение церковнославянского и русского литературного языков обеспечивало высокий уровень речевого развития личности и стабильность национального литературного языка. Таким образом, создавалась **языковая картина мира**. Сейчас она значительно обеднена и подпорчена, это и не удивительно: на изучение русского языка и литературы в школе отводится 10—20% учебного времени в средних и старших классах. Между тем, один из ученых (С.Маркус) назвал лингвистику ведущей наукой, оказавшей благотворное влияние на формирование научного мышления XX века и на развитие многих отраслей знаний**:** теории письма, стиховедения, литературоведения, этимологии, психологии, символической логики, теории чисел, теории информации, кибернетики, генетики и т.д. Значит, одна из главных целей школы — развивать в детях ту врожденную духовную способность, которую называют **даром слова**. А этому способствует прежде всего работа с текстом. Ведь любой литературный язык может содержаться лишь в определенной совокупности текстов, объединенных общностью грамматической структуры и лексико-семантической системы. Вне текстов, хранящихся в различных видах памяти, литературного языка нет. Нет абстрактной, не воплощенной в текстах, грамматики литературного языка, нет словаря самого по себе. Есть определенные законы организации текстов, усвоение которых необходимо как для понимания, так и для расширенного их воспроизводства. Следовательно, основной задачей школьного курса русского литературного языка должно быть изучение образцовых текстов, составленных выдающимися мастерами русского слова. Но на изучение образцовых художественных текстов отводится все меньше часов: два часа в 5—7 классах; три часа в 9—11.

Освоению этого духовного богатства способствует всемерное формирование и развитие речевой деятельности учащихся: психолингвистика выделяет четыре основных вида речевой деятельности:

1. Аудирование: 2. Говорение: диалогическая и монологическая речь; 3. Чтение с активным вниманием и углубленным пониманием; 4. Письмо: овладение навыками грамотного письма;

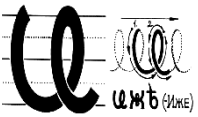
Следующей целью (после развития дара слова) является **сознательное усвоение структуры языка,** взаимосвязи и взаимообусловленности его элементов. Этому будет способствовать, например, эвристический метод преподавания. Согласно этому методу школьники учатся учиться**:** у них формируются навыки наблюдения и самонаблюдения, систематизации и обобщения, они

учатся самостоятельно делать выводы, формулировать правила. Вместо призыва «запомни» должен стать призыв «исследуй и открой, посмотри, как красиво устроено». Постепенно переносить акцент с тренировки памяти на развитие научной интуиции, творческих исследовательских способностей. **Усвоению логики языка, его грамматических законов будут способствовать принципы системности и историзма.**

Остановимся на принципах историзма. Современный русский литературный язык сложился на основе церковнославянского. Обыденный язык постоянно подпитывался живительным словом из чистейшего своего источника — церковнославянского языка. Активный носитель русского литературного языка постоянно слышал церковнославянское слово при посещении православного русского храма, при самостоятельном чтении книг церковных. С первых шагов в храм, с первой молитвы русский ребенок начинал осознавать наличие двух рядов схожих слов (*огород — ограда, рот — уста, глаз — око, лампа — лампада, один — един, верю — верую, справа — одесную, небушко — небеса* и т.п.). Ряду слов, связанных с обыденным, бытовым, был четко противопоставлен другой ряд слов, относящихся к чему-то возвышенному, и нельзя их разорвать, нельзя ограничивать свою речь лишь одним рядом. Лишь при интуитивном противопоставлении глубже осознается значение и содержание того и другого. Нельзя сказать *млечные* реки и кисельные *брега* вместо *молочные* реки и кисельные *берега*; *Молочная* дорога» вместо *Млечный* путь; *молокососущие* вместо *млекопитающие*. Нельзя заменить выражение *Устами младенца глаголет истина* на *Ртом ребенка говорит правда*.

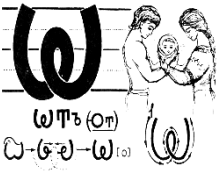
Многолетнее небрежение к церковнославянскому языку привело к упадку русского литературного языка: нелепости переполнили его, открыв путь зарубежной антикультуре: *киллер* вместо *наемный убийца*; *приватизировали* вместо *ограбили*, междометие *вау* (?) вместо *ух ты* и т.д.

Если продолжить говорить о принципе историзма, то можно заглянуть еще глубже во время и сказать несколько слов о Всеясветной Грамоте, которая включает в себя 147 буков.Рассмотрим несколько букв нашей древней Грамоты.



Буквы состоят из участков спирали и сигмаций спиралей в черты, резы, кратки, синусоиды, точки и т.д. Возьмем спираль и рассмотрим 1.5 витка получится буква ***иже***.

Это неповторимый участок ДНК-фактор. *Иже* несет собою смысл единения времен: прошлого, настоящего и будущего. Один виток образует букву *вита.*



Две *виты* — правая и левая — составляют букву (*от*) — знак жизнестроительства; эта буква помогает понять, от чего пошли люди: правая сторона — мужская, левая — женская; в середине детка (детинец): возвышением родителями детей продолжается, возвышается людской род.

Перевернутая (небесная) ***от*** образует букву ***мыслете***

Мыслете расшифровывается так: мы словом людского поведения восходим.

Если повернуть эту букву влево (в прошлое), то получится буква ***земля*** — потворцовая (вертикальная) спираль, фактор. Она представляет единение Неба и Земли.

Повернув эту букву вправо, получим ***есть:***

Если же эти буквы поставить друг на друга, то получится ***живете*** — звезда, сеющая жизнь. Это небесное ***мыслете*** на земном. Ее еще читают ОМ, ОТТО, АУМ.

Здесь сказано всего о нескольких буквах. Их в Древней Руси было 147. Причем нынешние буквы — это плоскостное отображение объемных букв, которые являются живыми биоэнергоструктурами. Каждая буква — первоэлемент, первокирпичик, которым створяется материя: каждая буква несет в себе большую информацию о мире, имеет огромный смысл, влияет на развитие-восход.

С устранением букв утеряны какие-то слова, значения, смыслы. Все это удаляло язык от Первоистока, упрощало (уплощало) мышление людей. И из многомерного оно стало объемным — трехмерным. Сейчас наблюдается тенденция к дальнейшему уплощению языка и человека. Но за сленговым языком неизбежно появляется сленговое мышление, а это явная потеря разумности.

Таким образом, не напрасно классики в один голос говорят о том, что состояние языка народа определяет его сознание: чем богаче язык, тем богаче сознание, выше разумность этого народа.

А.Е.Белькова
НГГУ

ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Модульное обучение является альтернативой традиционной системы обучения. Основы модульной технологии рассмотрены в общепедагогической и дидактической литературе. Можно выделить основные отличия модульного обучения от других систем обучения:

– *содержание обучения должно быть представлено в законченных, самостоятельных блоках;*

– *учитель общается с учениками, как посредством модулей, так и непосредственно с каждым учеником индивидуально;*

– *каждый учащийся работает большую часть времени самостоятельно, таким образом, может определить уровень своих знаний, увидеть пробелы в знаниях и умениях.*

Каждый ученик — активный субъект своей собственной деятельности. Позиция ученика — это позиция полноценного субъекта деятельности, осуществляющего самостоятельно все этапы: целеполагание, планирование, реализацию, цели и анализ результата. Происходит динамическое развитие во взаимодействии: учитель — ученик — класс. Функция педагога — от информационно-контролирующей идет к консультативно—координирующей. Взаимодействие ученик — учитель идет с помощью модуля. Модуль — это узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в одно целое. Модуль = развернутый план + языковой материал + алгоритм выполнения.

Модуль — это логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины, включающая в себя познавательный и профессиональные аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем.

Теория модульного обучения базируется на специфических принципах, тесно связанных с общедидактическими. Общее направление модульного обучения, его цели, содержание и методику организации определяют следующие принципы: модульности; выделения из содержания обучения обособленных элементов; динамичности; действительности и оперативности знаний и их системы; гибкости; осознанной перспективы; разносторонности методического консультирования; паритетности.

Цель разработки модулей — расчленение содержания курса или каждой темы курса на компоненты в соответствии с профессиональными, педагогическими и дидактическими задачами, определение для всех компонентов целесообразных видов и форм обучения, согласование их во времени и интеграция в едином комплексе. С этой точки зрения обучающих модуль представляет собой интеграцию различных видов и форм обучения, подчиненных общей теме учебного курса. Границы модуля определяются установленной при его разработке совокупностью теоретических знаний и навыков, практических действий, необходимых для постановки и решения задач.

Планирование системы уроков по крупным разделам в целом позволяет логически построить обучение, выделить материал, который должен быть отображен в его результатах. При изучении материала крупными блоками необходимы условия:

– *четкая организация всего учебного процесса;*

– *постановка целей и задач обучения для всего блока;*

– *сочетание словесных, наглядных методов;*

– *широкое вовлечение учащихся в различные виды самостоятельной деятельности;*

– *комбинированный способ контроля: письменный ответ, устное изложение, взаимоконтроль.*

В каждом крупном блоке тем выделяется несколько модулей:

1-й модуль (1—2 урока) — устное изложение учителем основных вопросов тем, раскрытие узловых понятий;

2-й модуль (3—5 уроков) — самостоятельные и практические работы, где учащиеся под руководством учителя работают с различными источниками информации, прорабатывают материалы тем, обсуждают, дискутируют; на этом этапе проводятся уроки-практикумы, конференции, игры, презентации;

3-й модуль (1—2 урока) — повторение и обобщение темы.

4-й модуль (1—2 урока) — контроль знаний учащихся по всей теме.

Методическое пособие для учащихся — это технологическая карта урока. Она включает в себя: планирование результатов деятельности для учащихся на уроке; перечень вопросов; руководство по усвоению материала; критерии оценивания и т.д.

Модульное построение урока дает ряд значительных преимуществ и является одним из эффективных путей интенсификации учебного процесса, особенно в условиях целевой интенсивной подготовки учащихся.

К числу преимуществ данного метода обучения относятся:

– *обеспечение методически обоснованного согласования всех видов учебного процесса внутри каждого модуля и между ними;*

– *системный подход к построению курса и определению его содержания;*

– *гибкость структуры модульного построения курса;*

– *эффективный контроль за усвоением знаний;*

– *выявление перспективных направлений научно-методической работы учителя;*

– *быстрая дифференциация: различаются «усредненные» группы отличников, успевающих и слабых учащихся.*

При комплексном рассмотрении содержания обучающих модулей исключается дублирование в изучении предмета, появляется возможность обоснованного введения в учебный процесс элементов научных исследований и проведения научно-исследовательских лабораторных работ.

Модульная система в значительной мере повышает эффективность и качество подготовки учащихся, обеспечивает целенаправленность творческой деятельности личности. Внедрение модульного обучения требует определенной организационной перестройки учебного процесса. Она касается планирования работы учителей, разработки соответствующею методического обеспечения, организации контрольных проверок знаний.

Н.Н.Вельмакова
МОСШ № 21

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Художественная литература является универсальным воспитательным средством, позволяющим решать многие педагогические задачи.

«Чтение книг — тропинка, по которой умелый, умный, думающий воспитатель находит путь к сердцу ребенка» — эти слова принадлежат великому педагогу В.А. Сухомлинскому. Художественная литература, по мнению вышеназванного педагога, формирует нравственные чувства и оценки, нормы нравственного поведения, воспитывает эстетическое восприятие.

Представляю собственный опыт по теме «Читательские интересы школьников и формирование культуры чтения». Тема «Читательские интересы школьников и формирование культуры чтения» достаточно интересна и широка. Здесь все начинается с книги. «Книги — реки, напояющие вселенную мудростью», — сказано в «Повести временных лет». Безусловно, она затрагивает аспект нравственного и духовного воспитания как ученика, так и учителя, способствует их взаимному совершенствованию. Обращение к этой теме уместно начать с вопроса: а зачем надо читать книги? Для школьников этот вопрос и нов и не нов.

Вторым этапом изучения читательских интересов школьников становится тестирование. В него можно включить такие вопросы: «Любишь ли ты читать?», «Книги каких жанров ты предпочитаешь?», «Назови твою любимую книгу, картину, музыкальное произведение, а также их авторов», «Книги каких отечественных, зарубежных авторов тебе нравятся?», «Какую книгу ты прочел недавно?». К сожалению, а может быть, к счастью, школьники называют классические произведения из школьной программы, но некоторые, действительно читающие, помогут открыть что-то новое. Ложь при таких опросах видна сразу — фактических ошибок не скроешь.

После обработки данных анкетирования начинается выработка стратегии. Обязательно оглашаются данные анкетирования среди опрошенных (не называя фамилий), делаются выводы, рекомендации. Учитель может и даже обязан порекомендовать для чтения книги, для знакомства — произведения искусства, фильмы, музыкальные произведения. С чувством радости потом отмечаешь, что среди своих любимых книг школьники называют те книги, которые были им рекомендованы.

При чтении любой книги важно формировать культуру чтения. И делать это необходимо на самих уроках литературы. Сюда можно отнести грамотное, выразительное чтение вслух или наизусть произведений разных жанров, комментированное чтение, пересказ, а также анализ. Должно стать традицией проведение проверочных работ (с предварительными заданиями) по окончании изучения произведения. Содержание работы может быть таким: «Узнайте героя по его портрету, по его высказыванию, по высказыванию о нем другого героя» (на-

пример: из людей, «известных под именем: люди так себе, ни то ни се, ни в городе Богдан, ни в селе Селифан..» — Манилов). «Определите, в чьем доме (в какой ситуации) вы находитесь» (например: «Вошедши на двор, увидели там всяких собак… Тут были все клички, все повелительные наклонения: стреляй, обругай, порхай…» — у Ноздрева на псарне), «Вставьте в текст пропущенные слова» (например: «Черные фраки мелькали и носились врознь и кучами там и там, как носятся_____» — ответ: «мухи на белом сияющем рафинаде в пору жаркого июльского лета»). Можно также провести контрольную работу по целому периоду, веку. Примерная тематика вопросов такова: «Какие реформы в области литературы были проведены и кем?» (например: «Расскажите, в чем состояла реформа языка, проведенная Ломоносовым»), «Какие направления господствуют в литературе в указанный период? Назовите их отличительные черты» (например: «Какие принципы искусства классицизма иллюстрирует следующее высказывание: *В искусстве воплотясь, и чудище, и гад /Нам все же радуют настороженный взгляд:/ Нам кисть художника являет превращенье / Предметов мерзостных в предметы восхищенья…*»), «Узнайте писателя по его произведению, назовите особенности писательского стиля» (например: «На какое произведение была написана эта эпиграмма: *Здесь в воду бросилась… невеста — / Топитесь, девушки, в пруду довольно места.* — Н.Карамзин. «Бедная Лиза»), «Укажите фактические ошибки в следующих высказываниях» (например: «Творчество Г.Р.Державина оказало огромное влияние на молодого М.Ю.Лермонтова»). Одним из вариантов завершения изучения творчества литературной эпохи может стать интегрированная игра по истории, литературе, культуре. Форма проведения — любая. В качестве примера назову самые традиционные этапы: 1. Вступительное слово учителя об эпохе. 2. Представление команд. 3. Разминка по вопросам (например: «Восемнадцатилетний Оленин, увидев эту пьесу, потрясенный, засел за учебу, перестал гонять голубей и бегать по девичьим. Благодаря своему усердию впоследствии стал президентом Академии художеств и директором публичной библиотеки в Петербурге. Назовите пьесу и автора.» — «Недоросль» Д.И.Фонвизина). 4. Подведение итогов разминки. 5. Вопросы командам (например: «Жителей каких стран в старину на Руси называли немцами?» — всех иноземцев, не умеющих говорить по-русски). 6. Подведение итогов. 7. «Ты — мне, я — тебе». Команды задают друг другу по 3 вопроса. 8. Подведение итогов, награждение. 9. Заключительное слово учителя. Поможет закрепить знания и викторина, составленная по творчеству писателей определенного периода. Викторину можно провести в два тура: 1 — необходимо быстрее соперников угадать фамилию классика русской литературы с помощью приведенных ниже фактов его биографии, творческой деятельности (например: «Судьбу нашего героя решил выпавший «решеткой» вверх полтинник, который он бросил по дороге из Ставрополя в крепость Георгиевскую». Или: «Дантес уверял, что если бы он в 1837 году находился на свободе, то непременно вызвал бы нашего героя на дуэль.» — М.Ю.Лермонтов); 2 — необхо-

димо определить авторов ставших «крылатыми» фраз и произведение, которое сделало эти фразы знаменитыми (например: «Как зюзя пьяный» — А.Пушкин «Евгений Онегин». Или: «Гений чистой красоты» — В.Жуковский «Лалла Рук» (Пушкин только процитировал эту строчку — «Как гений чистой красоты»). В сильных, профильных классах можно предложить кроссворд.

Чтобы развить читательские интересы школьника, надо побудить его к поиску. В качестве предварительного индивидуального задания попросить его приготовить сообщение об определенной исторической личности, выведенной в произведении; или сообщение о значении каких-либо символов в произведении (например, цветов-растений, цветов-красок и т.д.); или сообщение о другом произведении сходной тематики с целью сопоставительного анализа. Одним из подобных заданий является знакомство с личностью писателя, фактами его биографии. Пусть школьники подберут интересные моменты из жизни писателя, из истории создания произведения, расскажут о загадках произведения. Примером таких заданий, новых и занимательных, станут анекдоты из жизни замечательных людей: «Как известно, Иннокентий Анненский был чрезвычайно рассеянным человеком. Так, например, он мог вернуться с какой-нибудь лекции… в чужом пальто! Его слуга — знаменитый на все Царское село великан Арефа — кидается навстречу:

— Ваше превосходительство! (Анненский занимал высокий пост в Министерстве просвещения.) Ваше превосходительство! Да ведь пальто-то — чужое?!

Анненский снимает и удивленно рассматривает верхнюю одежду.

— Действительно, пальто не мое… То-то я всю дорогу из Петербурга думал: что это за портсигар у меня в кармане появился?»

И наконец, ничто не поможет так тесно установить контакт между учителем и учеником, разобраться в увлечениях и чувствах школьника, как письменное общение. Нет, речь не идет о традиционных школьных сочинениях, подчиненных строгим канонам. Их форма должна быть нетрадиционной. Для младшего возраста подойдет читательский дневник, для среднего и старшего — мини-сочинения и эссе, темой которого является вопрос не столько литературного, сколько личного характера. Темы эти могут прозвучать так: «…Какое-нибудь этакое прекрасное, святое воспоминание, сохраненное с детства, может быть самое лучшее воспитание и есть» (Ф.М.Достоевский). Или: «Когда течешь в лаве, не замечаешь жара. И как увидеть время, если ты в нем?» (Ю.Трифонов). Или: «Оставь герою сердце! Что же / Он будет без него?..» (А.С.Пушкин).

Всемерно поощряю исследовательский и творческий подходы при изучении литературы, поэтому одной из излюбленных форм подготовки у учащихся становится реферат.

Произведения художественной литературы раскрывают перед детьми мир социально-нравственных человеческих чувств, вызывают их интерес к личности, к внутреннему миру того или иного героя. Научившись сопереживать с ли-

тературными персонажами, дети начинают замечать настроение близких и окружающих людей. Это основа, на которой воспитывается принципиальность, честность, сострадание к ближнему.

Т.В.Воронина
МОСШ № 21

УРОКИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ КАК УРОКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ В МИР ПРЕКРАСНОГО И ПОСТИЖЕНИЯ ИСКУССТВА СЛОВА

Одной из главных педагогических тем, над которой я работала в течение года, была тема о развитии творческих способностей учащихся на уроках русского языка и литературы. Творческое самовыражение — важнейшее условие развития личности. Уроком творчества стал урок развития речи, на котором проявляется индивидуальность каждого ученика, развиваются его способности. Чтобы развитие творческой индивидуальности состоялось, нужно создать определенные условия, организовать учебную деятельность как-то иначе. По мнению Занкова Л.В., наилучшим образом служит развитию речи естественность высказываний детей, обусловленность устной речи внутренними побуждениями, когда речь отвечает своему жизненному назначению. Уроки развития речи, начиная с пятого класса, представляли собой форму непринужденной, живой беседы о прочитанном или увиденном. Реализация богатых возможностей беседы естественно приводит к развитию самостоятельности ученика и становится прологом к творческим работам.

Первый снег

Утром было необыкновенно тихо. В небе висели низкие темные облака. Вокруг все замерло, как перед чем-то торжественным и важным. Сначала на землю начали падать крупные капли дождя, которые к вечеру превратились в тяжелые и неуклюжие снежинки. Они с шумом шлепались об асфальт и таяли. Но к ночи мороз стал крепчать, и снежинки уже долетали до самой земли, укрывая ее белоснежным покрывалом. Они теперь были легкими и летучими. Ветер кружил их в первом зимнем вальсе всю ночь. А утром вокруг уже было тихо, бело и торжественно. В мире произошло чудо — выпал первый снег.

Лаптев А.

Программа по развитию речи предусматривает обучение описанию предметов, состояний человека и среды и др. В этой системе занятий особое место занимают уроки описания картин. На таких уроках перед учениками ставится очень сложная задача: художественную информацию, выраженную «языком»

живописи, перевести в словесную. Работы по картине играют большую роль в развитии умственных способностей, активизации мышления учеников. Рассматривание картин приучает детей «вдумчиво относиться к явлениям и фактам искусства и жизни, разовьет в них критическое чутье, широту мысли, любовь к обобщениям». Произведения живописи, являясь источником ярких впечатлений, воздействуя на эмоции учащихся, служат основой для осмысления связного высказывания школьников. Картина помогает сосредоточить внимание на определенной теме, уяснить цель высказывания, приучает к последовательности в изложении мыслей.

Пятый класс — картины И.Левитана «Золотая осень» и И.Машкова «Клубника и белый кувшин» (описание предмета).

Шестой класс — картины В.Поленова «Заросший пруд» и «Московский дворик» (описание природы и местности).

Седьмой класс — картины И.Грабаря «Февральская лазурь» и Ф.Решетникова «Опять двойка!» (описание состояния природы и человека).

Восьмой класс — картины А.Саврасова «Грачи прилетели» и Б.Кустодиева «Портрет Ф.И.Шаляпина» (описание-рассуждение и портретный очерк).

Девятый класс — картины А.Пластова «Первый снег» (поэтическое описание) и М.Васнецова «Видение отроку Варфоломею» (рассуждение-размышление).

Выбор картин обусловлен эстетической ценностью произведений живописи, их способностью воспитывать у школьников художественный вкус, помогать детям почувствовать, эмоционально пережить изображенное на картине и уже на этом основании поразмыслить самим, а также выбор соответствует программе по изучению определенных жанров и типов высказывания.

Восприятие школьниками произведения живописи, подкрепленное рассказом учителя или текстом, связанным с содержанием картины, значительно обостряет эмоции детей, помогает более глубоко понять творение художника и средства выражения его замысла. При подготовке к сочинению по картине часто использую искусствоведческий текст. Хороший текст-образец, представляющий собой модель высказывания определенного жанра, экономит время, сберегает силы, помогает учащимся осознать особенности содержания, композиции и речевого оформления высказывания с учетом коммуникативной задачи. Например, для описания «Золотой осени» И.Левитана в качестве такого образца предлагаю ученикам отрывок из книги В.Б.Розенвассера «Беседы об искусстве», который заранее отпечатан для каждого ребенка и разделен на три части. Учащиеся должны расположить их в определенной последовательности, чтобы получился текст, определить, объединены ли части одной темой и соответствуют ли содержанию картины. Работа над сочинением по картине И.Левитана подготовлена уроками по развитию речи, на которых изучаются основы строения текста, понятия идеи и темы, способы развития мысли и лексические средства объединения предложений в текст, понятие абзаца. Успешное освоение этих трудных тем предоставляет учебник русского языка под редакцией М.М.Разумовской.

Особое место среди уроков развития речи занимает обучение сочинению-описанию архитектурных объектов, например памятника М.Ю.Лермонтову (8-й класс). Этот вид работы предусматривает самостоятельную исследовательскую работу учащихся в рамках краеведения, урок-экскурсию, знакомство с особенностями произведений скульптурного искусства. Дети учатся описанию памятника не только на основе искусствоведческого материала, но и сведений из курса литературы, которые необходимо гармонично включить в основу сочинения.

На мой взгляд, звучащему слову часто не хватает живого цвета, звука, очертаний. Использование же на уроках русского языка произведений разных видов искусства представляется необходимым и значительным условием не только развития речи и обогащения словарного запаса учащихся, формирования эстетического вкуса, но и понимания искусства как носителя красоты, ее живого воплощения, ее вестника, что очень важно в современном обществе материальных ценностей. Такие уроки развития речи, творческих способностей школьников посредством произведений искусства требуют и от учителя серьезной подготовки. А главное — любви, искренней и преданной, которую обязательно почувствуют дети и проникнутся ей на долгие годы, когда прекрасное в истинном его понимании будет их верным и надежным спутником, как и владение, искусством слова.

Е.С.Долгина
НГГУ

ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В АНТИУТОПИЧЕСКОМ МИРЕ А.ПЛАТОНОВА

Понятие личности является не только философским понятием, но и собственно философским аспектом его содержания. Существенным моментом данного аспекта является своеобразная и ревностно оберегаемая ею дистантность по отношению к обществу, истории, культуре. По словам В.И.Полищука, личность есть ее производство и произведение, т.е. «я»[1].

Утописты, желая всеобщего блага для человечества, не берут в расчет отдельного человека, обезличивая и смешивая его с толпой. Опасность утопизма, по мнению Е.Л.Чертковой, состоит в том, что все действительное и реальное, включая самого человека, ради которого так старается утопист, превращается в средство для реализации идеальной цели[2]. Приговором утопии, ставшей идеологией и практикой жизни, звучат слова Ю.Н.Давыдова: «В пределе это есть убийство, уничтожение, превращение в ничто всего, что используется при этом в качестве «материала»[3].

Тоталитарное государство обезличивает человека, ставя его в жесткие рамки предписаний, неукоснительное выполнение которых влечет за собой торжество ничем не ограниченного беззакония, поскольку законным может быть при-

знан любой поступок. Личность с ее убеждениями, представлениями о долге, чести, справедливости, как основах собственного поведения, по мнению В.И.Полищука, становится при этом излишней[4].

Кризис, переживаемый русской религиозно-философской мыслью XIX столетия, неизбежно вел к тому, что проблема личности выдвигалась на первый план как наиболее актуальная для размышлений. Причем социально-экономические обстоятельства второй половины века сошлись таким образом, что не только гуманитарные, но и другие области знания вынуждены были обратиться к этой проблеме. Кризис — переход от одного состояния к другому, смена ориентиров в различных областях человеческой деятельности, как в практической жизни, так и в сфере духа, — прежде всего меняет взгляд на саму личность, на ее природу, на ее сущность, чтобы затем уже в новом свете осознать место ее в мире и в обществе ей подобных личностей[5].

Русской художественной литературе отечественные и европейские философские искания всегда были не просто близки, и она служила не только лишь их образным отражением. Равняться с философской высотой художественных образов таких писателей, как, например, Толстой или Достоевский, было честью для теоретической мысли[6]. В их творчестве вопрос о личности, о ее противоречивой внутренней сущности, смысле и целях ее духовной и практической жизни предвосхищал размышления на эту тему в отечественной философии. В своих творениях они пытались найти истоки великой тайны человеческого бытия, поэтому в описании некоего современного события у них просчитывалась целостная картина мировой истории, а в современнике — человек, вечно стоящий на распутье добра и зла, жизни и смерти, свободы и жажды воздаяния.

Авторы утопических произведений различных эпох тоже описывали представления о структуре будущего жизнеустройства с использованием некоторых общих черт, сложившихся тысячелетиями стереотипов мышления, таких как свобода, равенство, справедливость. Конечно, в разные времена смысл, который вкладывался в эти понятия, мог весьма разниться. Но общий мотив человеческих устремлений оставался почти неизменным. Человек всегда стремится к равенству, правовому и материальному: в обществе будущего, по мнению утопистов, не должно быть ни бедных, ни богатых, каждый должен быть личностью и равносвободным[7].

Утопическое мышление особенно характерно для писателей революционного склада. Для авторов утопических произведений объектом художественного исследования становится человеческая душа, непредсказуемая, неповторимая. Центральной идеей утопии стала идея всеобщего равенства. Именно равные права и равные обязанности сограждан делают каждого из них счастливым. Однако, если авторы этих книг искренне верили, что рано или поздно утопический идеал станет реальностью, других мыслителей терзали глубокие сомнения по поводу того, насколько совместима идея всеобщего равенства с непредсказуемостью человеческой природы, неповторимостью каждой человеческой личности.

Начало XX века, и особенно Октябрьская революция, породили в сознании людей новые утопические иллюзии. Многим, жившим в ту прекрасную и трагическую эпоху, казалось, что революция мгновенно домчит человечество в «социалистический рай». Вот почему столь ощутимы элементы утопии в советской литературе первых послеоктябрьских лет. Но более проницательным художникам уже в те годы открылся бесчеловечный смысл реализации великой мечты, чудовищность попыток «железной рукой загнать человечество к счастью». События последующих десятилетий, увы, подтвердили правильность их прогнозов. Человек XX века, ощутив свою незначительность в огневых валах Первой мировой войны, революции и гражданской войны, настолько перепуган и внутренне опустошен, что знает только выбор между ничего не дающим губительным одиночеством и мощью коллектива. Перестав ощущать себя хозяином не только истории, а даже собственной судьбы, он ждет спасителя. Только безоговорочная идентификация с властью, по мнению М.Ю. Любимовой, может поднять человека из состояния подавленности, затерянности[8].

В XX веке, в эпоху жестоких экспериментов по реализации социальных проектов, утопия окончательно оформляется как самостоятельный жанр. В антиутопии фантастический мир будущего предстает как глубоко трагический. В произведениях антиутопистов говорится о том, к каким чудовищным последствиям может привести технический и социальный прогресс, лишенный нравственной основы.

Это находит отражение в повести «Котлован» и романе «Чевенгур» А. Платонова, где выражено стремление найти гармонию отношений человека с обществом и цивилизации с мирозданием.

«Организованное общество, — пишет Н.Г. Полтавцева, — и до предела рациональный и стандартизованный человек — таково воплощение эстетического идеала Платонова. Его человек — это абстрактный родовой человек, властелин природы, покоритель враждебных стихий»[9]. Герои А. Платонова несчастны, и их грандиозные проекты выглядят как месть миру, месть природе.

Проблема личности и тоталитарного государства — одна из основных тем произведений А. Платонова. Как писатель-гуманист, выступающий за свободу развития и проявления способностей человека как личности, он выступал против подавления человека тоталитарным государством, объединяющим отдельные личности в безликую массу говорящих на одном «обезьяньем языке».

М. Горький, в связи с романом «Чевенгур», писал о «лирико-сатирическом освещении действительности, иронической (несмотря на нежное отношение к людям) окраске персонажей»[10]. Человеческое сознание, как показывает А. Платонов, всегда содержит в себе тенденцию к утопическому мировосприятию, стремится «обрубить» бесконечно многообразные связи и некий фрагмент реальности выдать за всю реальность в целом. По Платонову, сознание больше соответствует идее вечности, т.е. отсутствию времени, остановке истории. Так, Александр Дванов верил, что революция — это конец света; Чепурный не вы-

терпел тайны времени и прекратил долготу истории срочным устройством коммунизма в Чевенгуре так же, как рыбак Дванов не вытерпел своей жизни и превратил ее в смерть, чтобы заранее испытать красоту того света. В повести «Котлован» Вощев, глядя на звездное собрание в мертвую массовую муть Млечного Пути, ожидает, когда же там будет вынесена резолюция о прекращении вечности времени, об искуплении томительной жизни.

Межличностные отношения противостоят у А. Платонова какому-либо абстрагированию, рационализации. Процесс самосознания личности у героев Платонова весьма затруднен, подчас мучителен. Дело не только в неразвитости интеллекта: чтобы осознать себя, необходимо «выйти из себя», представить себя как «человека вообще» — без «лица», без живой индивидуальности. Не будучи в состоянии адекватно «структурировать» мир, человек у А. Платонова не может рационально познать собственную личность. Поэтому личность как таковая и ее внешние проявления связаны не прямо: необходим комментарий повествователя, который становится посредником между «собственно человеком» и его «оболочкой».

Чевенгур — конечный пункт пути всех скитальцев А. Платонова, героический и трагический взлет энергии русского правдоискательства. Тема конца истории со всем ее наследием — государственно-правовым, художественно-философским, семейно-бытовым — превращает «Чевенгур» в своеобразную поэму о сектантском, анархическом, наивном правдоискательстве и его жестоких последствиях, по существу, в антиутопию[11]. Все правдоискательство создано из глубочайших противоречий: в своем отрицании прошлого, в поисках такой новизны, в которой не должно быть старого, патриархальная масса отвергает труд, нарушает органическую жизнь, истребляет вокруг себя все живое. Доверчивая масса попадает в руки слепого вождя Чепурного и ловкого инквизитора Прокофия Дванова, умеющего убеждать эту толпу ясными, литыми, упрощенными формулами, льстящими ее самолюбию.

А. Платонов, воссоздавая историю коммуны в романе «Чевенгур», показывает общество, воздвигаемое в историческом одиночестве руками самых обездоленных пролетариев. «Люди были подобны, — пишет Платонов, — черным ветхим костям из рассыпчатого скелета чьей-то огромной погибшей жизни»[12]. Люди потеряли национальное лицо, лишены истории, традиций, и, следовательно, культуры и отчества.

Перерождения человека не получилось: люди остались прежними, так и не уяснившими сущность революции. «Рабская психология» новых «свободных» хозяев жизни привела просто к переделу собственности, а «новый мир» стал «налаживаться», — полагает О.А. Павлова, — по образцу «старого»[13].

Таким образом, одним из насущных вопросов духовной жизни человечества является глубокое противоречие между научно-техническими достижениями цивилизации и уровнем духовного самосознания личности, превращение чело-

века в придаток Машины и, как следствие, тотальное подавление и даже полное нивелирование личности в технократическом обществе.

Утопия создает модель будущего, где на смену сумме инстинктов, интуиции и ощущений приходит сознание и интеллект. Человек перестает чувствовать, а, следовательно, становится бездушным «винтиком» в государственной системе.

Примечания

[1] Полищук В.И. Творчество в культуре // Северный регион: наука, образование, культура. 2005. № 1 (11). С. 8.

[2] Черткова Е.Л. Специфика утопического сознания и проблема идеала. С. 167.

[3] Давыдов Ю.Н. XX век: движение без будущего // Диалог. 1992. № 1. С. 94.

[4] Полищук В.И. Об одной «антикультурной» традиции в истории культуры // Проблемы духовности в истории культуры и образования. Сборник научных статей. Нижневартовск, 2000. С. 4.

[5] Буянова Е.Г. Романы Ф.М. Достоевского. М., 1997. С. 92.

[6] Там же. С. 93.

[7] Моисеев Н.Н. Как далеко до завтрашнего дня… Свободные размышления. 1917—1993. М., 1997. С. 239.

[8] Любимова М.Ю. Евгений Замятин и культура XX века: Исследования и публицистика. СПб., 2002. С. 55.

[9] Полтавцева Н. Г. Критика мифологического сознания в творчестве А. Платонова. Ростов н/Д, 1977. С. 5.

[10] Цит. по: Литературное наследство. М., 1963. Т. 70. С. 313.

[11] Платонов А. Чевенгур / Вступительная статья и комментарии В. Чалмаева. М., 1989. С. 15.

[12] Замятин Е., Толстой А.Н., Платонов А., Набоков В. / Сост. Г.Г. Красухин. М., 2000. С. 61.

[13] Павлова О.А. Русская литературная утопия 1900—1920-х годов в контексте отечественной культуры. Волгоград, 2005. С. 509.

М.А.Ерёмина
НГГУ

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ЯЗЫКА В ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Одна из задач профильного образования (благодаря которому появилась возможность преподавания языкознания в школе) заключается в подготовке старшеклассников к получению высшего образования. В идеале выпускник филологического (шире — гуманитарного) профиля должен поступать в вуз с определенным минимумом языковедческих знаний и психологической готовностью получать филологическое, изначально теоретическое по характеру, образование. На практике же складывается ситуация, когда первокурсники филфака на просьбу назвать нескольких великих лингвистов ограничиваются только именами авторов словарей: В.И. Даля, С.И. Ожегова. При этом студенты легко вспоминают законы естественных наук, а на вопрос о законах языка формулируют обычно какое-нибудь орфографическое правило (чаще всего «*жи — ши* пиши с

буквой *и*»). Такая ситуация красноречиво демонстрирует недостатки лингвистического образования в средней школе.

Вместе с тем существует точка зрения, согласно которой уроки русского языка чрезмерно нагружены теоретическим материалом. На самом деле, преподавание русского языка в школе традиционно строится на преобладании теории над практикой. Но в данном случае теория языка представляет собой набор разнородных правил, среди которых орфографические и пунктуационные правила, разнообразные определения, классификации, схемы языкового разбора и т.п. Уроков, на которых дети учились бы свободно рассуждать на лингвистические темы, где проводились бы параллели с иностранными языками и давались бы сведения из истории языка, программой предусмотрено мало. В стандартной программе по русскому языку общим сведениям о языке отводится 24 часа за два года обучения в профильных классах. Результатом становится формальное усвоение учебного материала, потеря интереса к изучению языка и неадекватные представления о языке как о феномене действительности. Чтобы избежать таких последствий, школа должна вырабатывать у детей отношение к языку как к уникальному инструменту и объекту познания, научить сопоставлять, анализировать языковые факты, развить интерес к языку.

Но признание необходимости усиления общелингвистической базы в лингвистической компетенции выпускников школ ставит следующие вопросы: 1. Каким минимумом языковедческих знаний необходимо владеть выпускнику средней школы? 2. Что из существующих учебных пособий и популярных книг по языковедению можно использовать в школьном преподавании? 3. Сосредотачивать ли изучение языковедения в отдельном элективном курсе или распределить его по курсу русского языка?

Что касается первого вопроса, то определение содержания лингвистического минимума связано с расширением и углублением программы. Углубление и расширение программы способствует цели — повышению лингвистической компетенции, — если оно проводится по следующим линиям.

Во-первых, через сообщение новых сведений о языке «как таковом», что получает воплощение в темах: «Язык как знаковая система», «Язык и общество», «Происхождение языка», «Языки живые и мертвые, искусственные и естественные» и др. Кроме того, учащиеся должны получить представление о родстве языков, о семьях и группах языков.

Во-вторых, в процессе сопоставления тех или иных фактов и явлений из русского и иностранных языков.

В-третьих, путем изучения явлений одного языка в диахроническом аспекте.

В-четвертых, при сопоставлении явлений разных уровней русского языка (происходит систематизация, углубление и расширение сведений из базового курса русского языка).

Еще один вопрос связан с источниками содержания языковедческого компонента и принципами отбора содержания. Отбор содержания определяется пре-

жде всего принципом научности. Он реализуется в том случае, если на уроках языкознания мы пользуемся понятийно-терминологическим аппаратом, который принят в современном языкознании. Понятно, что давать лингвистические термины в той формулировке, которая дается в научных трудах по языкознанию, не нужно, эти формулировки должны быть адаптированы, т.е. не обойтись без некоторого упрощения. Но степень упрощения научных формулировок должна быть меньше, чем в базовом курсе русского языка.

Одно из правил принципа научности состоит в том, что у учащихся должно формироваться научное мировоззрение. Поэтому следует выделить мировоззренческий критерий отбора понятий, т.е. в первую очередь отбор таких понятий, которые представляют первостепенную важность для формирования научно-лингвистического мировоззрения (язык, речь, уровни и единицы языка, языковые семьи и группы, знаковая система и т.д.).

Принцип научности должен сочетаться с принципом доступности прежде всего связан с учетом возрастных особенностей обучающихся. Самая большая сложность заключается в нахождении разумного баланса между научностью и занимательностью. Отобрать понятия и темы, которые совместят учебную полезность и доступность можно в различных научно-популярных изданиях, среди которых: *А.А. Леонтьев «Что такое язык», «Путешествие по карте языков»); Ф. Фолсом «Книга о языке»; Л.А. Введенская «Что ни звук, то подарок: Рассказы о звучащей речи»; Г.Е. Крейдлин, М.А. Кронгауз «Семиотика или Азбука общения»; И.Г. Милославский «Зачем нужна грамматика?»; Б.Ю. Норман «Игра на гранях языка»; Ю.В. Откупщиков «К истокам словам: Рассказы о науке этимологии»; В.А. Плунгян «Почему языки такие разные?»; Л.В. Успенский «Слово о словах: Очерки о языке»; К.И. Чуковский «Живой как жизнь»; Н.М.Шанский «Занимательный русский язык»; Лингвистические словари и энциклопедии для детей.*

Ответ на третий вопрос связан с выбором варианта изучения лингвистики в школе.

Первый вариант — самый серьезный — введение лингвистики в профильных классах как элективного курса. Занятия в классе — 1 час в неделю.

Второй вариант — лингвистические темы на уроках русского языка.

Спектр возможностей изучения лингвистики в школе не ограничивается одними учебными занятиями. Лингвистические темы могут внести разнообразие во внеклассную работу, например в классные часы. Например, интересный лингвистический поворот можно придать классному часу, посвященному будущим профессиям выпускников. Актуальными формами деятельности учеников могут стать дебаты и дискуссии, формирующие коммуникативную компетенцию. На классном часе в форме дебатов можно обсудить лингвистические темы, например, «Оригинал и перевод — это одно и то же произведение или разные?», «Заимствования — это хорошо или плохо?».

Л.В.Климова
НГГУ

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫСОКОЧАСТОТНЫХ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Неодинаковая частотность разных слов в языке связана с тем, что слова представляют собой дискретные единицы и связаны посредством своего значения с реалиями, играющими неодинаковую роль в жизни человека, т.е. одни реалии более важны и чаще встречаются, другие менее важны и реже встречаются в человеческой жизни.

Изучение свойств высокочастотных слов помогает определить лексический минимум (ядро лексики (А.А. Кретов)), выявить наиболее существенное и типичное для лексики определенного языка, так как частота употребления слова в речи является отражением его функционального веса в системе (П.М. Алексеев, А.А. Кретов, Р.Г. Пиотровский, В.Т. Титов, Л.А. Турыгина и т.д.).

Предполагается, что анализ наиболее высокочастотных имен существительных английского и русского языков поможет выявить общие лексические единицы характерные для обоих языков, а так же предметную лексику характерную для каждого языка в отдельности.

Целью данного исследования является анализ лексико-семантических характеристик ста наиболее высокочастотных имен существительных английского и русского языков на основе сопоставительного анализа частотных словарей современного русского языка С. Шарова (2002) и электронной версии современного английского языка А. Килгарриффа (2006).

При изучении наиболее употребительных имен существительных русского и английского языков, мы попытаемся проанализировать частотность слов в лексико-семантических группах.

Для объединения высокочастотных имен существительных в лексико-семантические группы воспользуемся таксономией существительных, используемой И.Д. Белеевой (2000) на основе классификации Ю.С. Степанова (1968), который делит существительные на классы «Вещи» — «Растения» — «Животные» — «Люди». Вслед за С.В. Татаренко мы выделяем также следующие подклассы:

1. Живые: люди, животные, растения;
2. Неживые: артефакты, натурфакты, актантное действие;
3. Метазнаки: бытие, причинность, время, форма, порядок, пространство, движение, количество, отношение, качество.

Лексико-семантические группы		Имена существительные	
		Русский язык	Английский язык
Метазнаки		42	34
ЖИВЫЕ	Люди	31	34
	Животные	0	1

	Растения	1	0
НЕЖИВЫЕ	Артефакты	10	10
	Натурфакты	3	6
	Актантное действие	11	15
	Название	2	0
Всего слов		**100**	**100**

Таблица показывает, что из ста наиболее высокочастотных имен существительных русского и английского языков основная лексика сосредоточена в лексико-семантических группах «Метазнаки» и «Люди», а группы «Натурфакты», «Животные» и «Растения» представлены единичными словами.

Лексико-семантическая группа «Метазнаки» широко представлена как в русском, так и в английском языке. Среди них совпадает 22 слова, что составляет 52,4% в русском языке и 64,7% в английском языке. Сюда относятся такие слова, как *time (время), day (день), way (путь), life (жизнь), place (место), night (ночь), morning (утро), room (комната), evening (вечер), country (страна), town (город), truth (правда), power (сила, власть), God (Бог)* и др.

Вторая широко представленная лексико-семантическая группа — «Люди», которая составляет 31% в русском языке и 34% — в английском. Среди них совпало 19 слов: части тела — *спина, рука, голова, сердце* и т.д., члены семьи — *жена, отец, брат, мать* и т.д., а также слова *женщина, парень, человек, народ, хозяин* и др. Так же к разряду высокочастотных слов английского языка лексико-семантической группы «Люди» относятся такие слова, как *sir (сэр), miss (мисс), lady (леди)*, характерные для данного языка. А в русском языке — слово *старик,* эквивалентом которому в английском языке является словосочетание *old man (старый человек)*.

К лексико-семантической группе «Артефакты» в обоих словарях относятся по 10 слов, из них совпадают только пять слов, что составляет 50%. К ним относятся такие слова, как *door (дверь), money (деньги), letter (письмо), table (стол), window (окно)*.

К лексико-семантической группе «Актантное действие», которая включает, согласно классификации Ю.Д. Апресяна, слова по признаку действия (субъект действия, объект действия, результат действия, способ действия, место действия и т.д.), относится 11 слов в русском языке и 15 слов в английском языке. Среди этих слов совпадает 5 слов, что составляет 45,5% в русском языке и 33,3% в английском языке. Это такие слова, как *слово (word), голос (voice), дело (business), случай (case), вопрос (question)*.

К малочисленным лексико-семантическим группам как в русском, так и в английском языке относятся «Натурфакты», «Растения» и «Животные». Лексико-семантическая группа «Названия» отмечена только в частотном словаре Современного русского языка С.А. Шарова и представлена двумя словами *Москва, Россия.*

Лексико-семантическая группа «Натурфакты» представлена тремя словами (*воздух, вода, земля*) в русском языке и пятью словами (*matter, fire, air, water, ground*) в английском языке.

Группы «Растения» и «Животные» являются самыми малочисленными в обоих языках, при этом ни одно слово в этих лексико-семантических группах не совпало. В английском языке лексико-семантическая группа «Растения» среди 100 наиболее употребительных слов не представлена, а к лексико-семантической группе «Животные» относится только одно слово *bear (медведь)*. В свою очередь в русском языке лексико-семантическая группа «Растения» представлена одним словом *лес*, а в лексико-семантической группе «Животные» нет слов.

Таким образом, статистические данные показывают, что среди ста наиболее высокочастотных имен существительных в русском и английском языке совпадают 54% слов. Причем для обоих языков в большей степени характерны имена существительные, имеющие пространственно-временное значение (слова, относящиеся к лексико-семантической группе «Метазнаки») и слова, относящиеся к лексико-семантической группе «Люди».

Ю.В.Корнейчук
НГГУ

ТЕРМИН «ПОРЯДОК СЛОВ» В РОССИЙСКИХ ГРАММАТИКАХ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

В настоящее время в лингвистике под термином «порядок слов» понимается определенное расположение слов в предложении или синтаксической группе. По словам Г.А. Золотовой, «порядок слов является важнейшим средством организации структурно-семантической целостности текста»[1].

Различают несколько структурных типов порядка слов: 1. прогрессивный, или последовательный; 2. регрессивный; 3. контактный; 4. дистантный; 5. свободный; 6. связанный; 7. объективный; 8. субъективный; 9. прямой; 10. обратный[2].

Порядок слов связан с учением об актуальном членении предложения. В.П.Даниленко в статье «Об истоках учения об актуальном членении предложения» говорит о том, что в современной историко-лингвистической науке сложилась традиция связывать возникновение учения об актуальном членении предложения с научной работой Анри Вейля «О порядке слов» (1844 г.)[3].

Уже в российских грамматиках первой половины XIX века рассматривался вопрос о расположении слов в предложении. А.А. Барсов в «Российской грамматике» использует понятие «*порядок*». Оно определяет правила расположения слов в предложении. Встречающиеся в тексте грамматики словосочетания «*об-*

щий, или естественный порядок» и «*особенный или свободный порядок*» носят конкретизирующий характер. Конструкция «общий, или естественный порядок» по своей дефиниции связана с логическим расположением понятий. Во введении к пятой части «О словосочинении» А.А. Барсов говорит о том, что «подлежащее по строгости логической полагается по наибольшей части прежде сказуемаго»[4]. В соответствии с данным утверждением порядок расположения слов в предложении следующий: 1. подлежащее, 2. сказуемое. В тексте «Российской грамматики» встречается случай частичной замены состава конструкции — вместо сочетания «общий или естественный порядок» лингвист использует сочетание «общий или логический порядок». Прилагательное *естественный* заменяется прилагательным *логический* при сравнении двух порядков расположения слов в предложении. Замена одного из определяющих элементов словосочетания позволяет акцентировать внимание на семантической характеристике конструкции. Объяснение структурных элементов словосочетания «общий, или естественный порядок» приводится автором в тексте. *Естественным* порядок назван потому, что основывается на естественных, свойственных человеку мыслях, а *общим* — потому что употребляется во всех языках.

«Особенный или свободный порядок» употребляется в том случае, когда порядок расположения слов в предложении противоположен «общему или логическому порядку».

А.Х. Востоков в Прибавлении ко второй части «Русской грамматики» говорит о *размещении* слов, то есть показании «порядка, въ какомъ должны стоять слова, составляющія предложеніе»[5].

В тексте грамматики встречается словосочетание «естественный порядок слов», однако его употребление носит единичный характер. А.Х. Востоков использует для формулировки правил структурного построения предложений, а также для формулировки подзаголовков глагол *размещать* в личных формах и производные имена существительные *размещение* и *помещение* (в значении «действие по значению глагола поместить — помещать»[6]).

Отсутствие понятия «порядок» и неоднократное использование глаголов и имен существительных со значением «распределения, расположения по местам» согласуется с названием главы — «О размещении слов».

Н.И. Греч в «Практической русской грамматике» объединяет понятия «порядок» и «размещение» и считает их синонимами, поскольку имена существительные в конструкции «О порядке, или размещении слов» разделены запятой. Лингвист расширяет рамки понятия «порядок» и совмещает в одной главе описание порядка слов в предложении и порядка предложений в периодах.

Н.И. Греч использует двухкомпонентный термин «порядок слов». Автор выделяет два типа порядка слов в предложении: «*естественный, или первоначальный порядок*» и «*измененный порядок*». Основной характеристикой лексического значения словосочетания «естественный, или первоначальный порядок» является прилагательное *естественный*, то есть основанный на естест-

венном ходе мыслей[7]. «Измененный порядок» понимается автором «Практической русской грамматики» как изменение «первоначального порядка». А.А. Барсов и А.Х. Востоков определяли отклонения в установленном порядке расположения слов в предложении как противоречие установленным правилам. Н.И. Греч конкретизирует смысл изменений порядка слов — «измененный порядок» «сообразуется съ различными движеніями души говорящаго, коими измѣняется порядокъ естественный»[8].

Ф.И. Буслаев, также как и Н.И. Греч, использует термин-словосочетание «порядок слов». Этот термин употребляется лингвистом только в названии главы. В тексте же главы автор оперирует понятием «расположение слов» и приводит порядок расположения слов в простом предложении. Изменения указанного порядка сопровождаются примерами предложений и пояснениями цели внесения данных изменений. В «Учебнике русской грамматики» Ф.И. Буслаев не использует конструкции, аналогичные конструкциям «естественный порядок слов» и «особенный порядок слов». Изменения общего порядка расположения слов лингвист определяет как «превращение этого порядка» и не применяет для наименования данных изменений отдельных словообразовательных конструкций.

Авторы российских грамматик первой половины XIX века в своих научных трудах большое внимание уделяли вопросу порядка расположения слов в предложении, а также предложений в составе периода. При описании местоположения главных и второстепенных частей предложения А.А. Барсов использует понятие «порядок», А.Х. Востоков говорит о «размещении слов», а Н.И. Греч и Ф.И. Буслаев употребляют термин-словосочетание «порядок слов». Дескриптором конструкций «естественный/логический/первоначальный порядок слов» является прилагательное «естественный», присутствующее во всех перечисленных словосочетаниях. Дескриптором конструкций «особенный или свободный порядок» и «измененный порядок» является прилагательное «иной», отличный от естественного. Типы порядка слов, представленные в российских грамматиках, можно соотнести с «прямым» и «обратным» порядком слов, которые выделяются в современном языкознании.

Примечания

[1] Золотова Г.А. Роль ремы в организации и типологии текста // Синтаксис текста. М., 1979.

[2] Гак В.Г. Порядок слов // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М., 1998. С. 388.

[3] Даниленко В.П. У истоков учения об актуальном членении предложения (период до Анри Вейля) // Филологические науки. 1990. Вып. 5. С. 82—89.

[4] Барсов А.А. Российская грамматика. М., 1981. С. 155—156.

[5] Востоков А.Х. Русская грамматика. 12-е изд. СПб., 1874. С. 173.

[6] Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А.П.Евгеньевой. Изд. 4-е, стер. М., 1999. Т. 1. С. 283.

[7] Греч Н.И. Практическая русская грамматика. 2-е изд., испр. СПб., 1834. С. 389.

[8] Там же.

А.М.Кошкарёва
НГГУ

РУССКАЯ ЗАГАДКА В ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Сибирский фольклор, в том числе и малые жанры (загадки, заговоры, побывальщины, пословицы и поговорки, частушки и др.), отражают диалектную речь, просторечие или речь народно-разговорную, ее фонетику, лексику и грамматику, отличающиеся от литературной нормы, но располагающую богатейшими художественно-изобразительными средствами.

Древняя и народно-поэтическая речь метафорична. Метафорами, символами полны обрядовые и бытовые песни, сказки, пословицы; загадку называют «хорошо составленной метафорой». Литературные метафоры: «ковер зимы», «изумруд лугов» обыкновенно легко раскрывают свое содержание; древняя и народная поэзия допускала иногда не так легко раскрываемые метафоры: «тучи находят» — сваты идут, «замутиться» — опечалиться, «помутилась вода с песком» — поссорились муж с женой. Загадка — остаток этой старой метафоричности.

Вся трудность и вся сущность загадки заключается в том, что один предмет она старается изобразить посредством другого, с каким—нибудь признаком, аналогичным с первым: *В хлеву у быка копна на рогах, а хвост на дворе у бабы в руках* (**Ухват** с горшком). Ухват своими распорками напоминает рога быка, поэтому в некоторых областных наречиях он называется **рогач**: *Сивая кобыла по полу ходила, к нам пришла, по рукам пошла* (Сито). Сито приготавливается из конского волоса, и в приведенной загадке целое поставлено вместо части; то же в загадке: *Сквозь лошадь и корову свиньи лен волокут* (Тачать сапоги) — сквозь лошадь и корову, т. сквозь конскую и коровью кожи (подошву и юфть) свиньи, т.е. свиная щетина на конце нити, лен волокут, т.е. льняную нить.

В то время, когда корни слов затемняются для народного сознания, богатый метафорический язык древней эпохи делается для большинства малодоступным, загадочным, хотя и надолго удерживается силою привычки, интересом к старинным выражениям.

Наиболее интересны загадки, сохранившие древний мифологический характер:

«Заря-заряница, красная девица, врата запирала, по полю гуляла, ключи потеряла, месяц видел, а солнце скрало» (Роса).

В лингвистическом аспекте необходимо отметить, что большинство сибирских загадок ритмичны, имеют рифму:

«Из куста шипу ля, за ногу тяпуля» (Змея). *«Зеленая птичка снесла яичко»* (Зеленый лук на грядке). *«Без рук, без ног лезет на батог»* (Горох). Здесь «батог» — палка.

Многие загадки имеют ассонансы — созвучие гласных и аллитерацию — созвучие согласных:

«Узловат Кузьма, развязать нельзя» (Цепь), где звук «з» передает звон железной цепи, или:

«На плешь капнешь, по плеши ляпнешь и с плеши долой» (Выпечка блинов), где звук «ш» передает шипение масла на разогретой сковороде, когда в нее наливают блинное тесто.

Есть загадки, которые основаны на утверждении или отрицании: *«В одном бочонке два теста»* (Яйцо).

«Черна, как ночь, бела, как день, вертится, как бес, повертка на лес» (Сорока).

«Варишь — солишь, и ешь — подсаливаешь» (Яйцо). *«Красна, да не девка, зелена, да не дубрава»* (Морковь). *«Желта, да не дыня, кругла, да не слива, с хвостиком, да не мышь»* (Репа).

Многие загадки оформлены в виде вопроса:

«Что за хвостик не поднимешь?» (Клубок). *«Что над нами вверх ногами?»* (Муха).

Некоторые загадки осложнены вставными, лишними по нормам языка речевыми элементами:

«Два-ста бода-ста, четыре-ста хода-ста, один махтун, два ух-тах-та» (Корова).

Комбинированные загадки содержат и отрицание, и вопрос, и другое членение речевого потока:

«Дед у сына жил, отец у сына жил, а мать у сына жить не могла. Почему мать у сына жить не могла?» (Речь идет об усах: дед усы нажил…).

Сибирские загадки содержат богатейшую бытовую лексику, в том числе устаревшую:

«Шило** вило **мотовило,** по-немецки говорило, спереди **шильце,** сзади **вильце**, на спине синее **суконце**, сысподу бело **полотенце» (Деревенская ласточка-касатка).

А.Ю.Кудрина
НГГУ

О ПОНЯТИИ «БИДЕРМАЙЕР»

Бидермайер — это период между завершением наполеоновских войн и началом революции 1848 года. Термин «бидермайер» восходит к фамилии литературного героя, олицетворяющего простодушие, и первоначально употреблялся для снисходительной характеристики мелкобуржуазного стиля жизни со всеми ее атрибутами, а в наше время часто употребляется для обозначения целой эпохи в истории Германии.

В отечественной науке сегодня термином «бидермайер» чаще всего обозначается стиль искусства, расцвет которого приходится на середину XIX века[1].

В работах, посвященных литературе бидермайера, зарубежные и отечественные исследователи неоднократно отмечали близость бидермайера с традициями культуры XVIII в., говорили о продолжении литературой бидермайера целого ряда ранее намеченных тенденций[2]. Однако эти суждения не конкретизировались, не получали достаточной аргументированной поддержки, не складывались в систему. При внимательном изучении литературных произведений бидермайера, действительно, обозначился целый комплекс идей, тем, образов, появившихся в культуре XVIII в. (интерес к обыкновенной личности, внимание к среднесословному герою с его идеологией и мировоззрением, особое отношение к частной жизни рядового члена общества и мн. др.).

Формирование бидермайерской эстетики в рамках литературы XVIII в. связано прежде всего с утверждением нового героя — обыкновенного человека, представителя третьего сословия. Выдвинутый на литературную арену писателями и драматургами XVIII в., он стал воплощением идеологии широких слоев общества. Однако к концу столетия этот образ утратил свой изначальный просветительский социально-идеологический пафос, в итоге третьесословный герой стал воплощением бюргерских нравов, образцом добродетельного семьянина. Осмысленный в связи с категорией «старого доброго времени», он становится типичным бидермайерским героем, ностальгически вспоминающем о прошлом. Вместе с тем в его образе воплощается важный для литературного бидермайера культ «каждого человека». Для писателей этого течения принципиально важным было отразить в произведениях интересы среднестатистического гражданина, подчеркнуть значимость самого обыкновенного члена общества, показать, что его жизнь по-своему интересна и достойна того, чтобы о ней писать. Это объясняет популярность подобных произведений в среде массового читателя, поскольку каждый мог узнать в прочитанном своих соседей, родственников, себя самого. Характерные для них образ героя-обывателя, особое внимание к частной жизни, роль чувства в восприятии мира, назидательность, идилличность, заимствованные из литературы предшествующего периода, явились результатом активной переработки бидермайером известного материала при расстановке новых акцентов.

Интерес к обыкновенному человеку вызвал повышенное внимание к частной жизни. Литература XVIII в. открыла неисчерпаемое богатство этой темы, а бидермайер, по-своему интерпретируя ее, делает семью, брак, родственные отношения основным материалом, на основе которого выражает свою идеологию и мировоззрение.

Литература романтизма и бидермайера развивались одновременно и параллельно друг другу, о чем свидетельствуют многочисленные отрицательные отзывы романтиков о литературе «тривиального бидермейера» (например, А.Шлегель, В.Гауф). Появление в литературе «тривиального», а позднее —

«высокого» бидермайера отдельных романтических сюжетов, тем и образов, данных в иной интерпретации, вполне закономерно, поскольку «эволюция литературы… совершается не только путем изобретения новых форм, но и, главным образом, путем применения старых форм в новой функции»[3]. О взаимоотношении романтического и бидермайеровского миропонимания можно сказать, что это — полемика, ведомая на разных уровнях литературы и искусства; разные взгляды на один и тот же предмет.

Специфика функционирования литературного бидермайера состоит не в его демонстративной критике или антиромантической манифестации, а в настойчивом стремлении примирить контрасты, увидеть окружающий мир с его положительных сторон, предложить более достижимые идеалы. Эта тенденция отчасти присуща и самому романтизму на его последнем этапе, что объясняет множество явлений, объединяющих поздний романтизм и бидермайер, поскольку граница между ними размыта и условна.

Взаимоотношение позднего романтизма и литературного бидермайера в немецкой литературе XIX в. обусловлено тем, что бидермайер продолжает, а не отрицает традиции позднего романтизма, но делает это уже с иных мировоззренческих позиций. Вместе с тем в произведениях поздних романтиков, например, Й.Ф.Эйхендорфа, позднего Л.Тика, обнаруживаются черты, присущие бидермайеру, что свидетельствует о преодолении романтической категоричности во взгляде на реальный мир.

Общие черты в литературе бидермайера и позднего немецкого романтизма объясняются процессом «демифологизации сознания» (Ф.П.Федоров)[4], который означает исчерпанность и завершение развития романтизма и способствует интенсивному развитию литературного бидермайера.

Выявление культурно-исторического контекста, в который вписывается литературное течение «бидермайер», показывает, как накопившийся к началу XIX в. художественный и эстетический материал обрел вид и статус. Для этого необходимы были особые внутриполитические, экономические, общественные и культурные условия. Важнейшими историко-политическим факторами, повлиявшими на распространение бидермайерских идей и вызвавшими интенсивное развитие литературы бидермайера, стали решения Венского конгресса 1815 г. и утвердившаяся вследствие этого политика Реставрации. Утверждение вкусов третьего сословия происходит не только в сфере литературы, наиболее ярко они проявились в интерьере и живописи. На фоне разнообразных литературных явлений середины XIX в. литература бидермайера, возникшая еще в XVIII в., из периферийного литературного явления стала одним из основных течений немецкой литературы постромантической эпохи. Достижения научно-технического прогресса в области печати позволили значительно увеличить тиражи изданий, отвечающих вкусам массовой публики, что привело к росту популярности множества авторов литературы бидермайера и также способствовало ее интенсивному развитию.

С традициями сентиментализма связан в эстетике литературного бидермайера культ чувства. Бидермайер придает эмоциональному миру человека важное значение, но чувства его героев носят упрощенный, поверхностный характер, поскольку ограниченность темой семьи и частной жизни не допускает высоких страстей. Авторы много пишут о внешнем проявлении этих чувств, не проникая в глубины психологии героя, поэтому в произведениях так много слез, дрожи в голосе, трепета, прерывистого дыхания, холодных рук и других признаков душевного волнения. Только у мастеров «высокого» бидермайера встречается более глубокое проникновение в мир человеческой души. Это новое качество течения.

Другой стороной литературного бидермайера является «высокий бидермайер». В нем частная жизнь обыкновенного человека осмысливается в контексте главных этических и эстетических тенденций времени. Произведения именно этой ветви бидермайера и дают возможность вписать его в контекст немецкой классической литературы XIX в.

Писатели этой ветви литературного течения выступили как сторонники пассивного восприятия современности. Основополагающей идеей их мировоззрения и творчества стало отречение от активной жизненной позиции. Отсюда присущая литературе «высокого» бидермайера меланхолия, идеализация прошлого, в которой культ «старого доброго времени» обретает возвышенный, и даже пафосный характер.

В творчестве писателей, представляющих «высокий» бидермайер, значительное место занимает религия, искусство, а проблемы частной жизни показаны с большей глубиной и обстоятельностью. Представление о «высоком» бидермайере складывается в результате знакомства с творчеством довольно небольшого круга писателей, каждый из которых обладает самобытным талантом.

Таким образом, для бидермайера характерно тонкое, тщательное изображение интерьера, природы и бытовых деталей. Идеологические предпосылки этого стиля лежат в неустойчивом политическом положении в Германии и Австрии того времени, когда господствовали реакция и застой. Тревожное положение и меланхолия вызывали необходимость ухода от реальности. Типичный выход из этого состояния — погружение в семью, в круг друзей, поиск романтики в маленьких жизненных радостях. Романтические устремления превращаются в реализм.

Примечания

[1] Лихачев Д.С. Историческая поэтика русской литературы. СПб., 1997. С. 173.

[2] Среди зарубежных авторов это П. Клукхон, В. Битак, Й. Шнайдер, Ф. Сенгле и др. Среди российских ученых назовем Г.В. Макарову, Т.Г. Юрченко, Л.В. Полубояринову.

[3] Тынянов Ю.Н. О пародии // Поэтика. История литературы. Кино. М., 1977. С. 293.

[4] Федоров Ф.П. Художественный мир немецкого романтизма: Структура и семантика. М., 2004. С. 323.

О.М.Култышева
НГГУ

КОМИЧЕСКОЕ В ТВОРЧЕСТВЕ В.МАЯКОВСКОГО: ВОСПРИЯТИЕ СОВРЕМЕННИКОВ

Длительное время в *советской критике «периода славословия»* муссировался образ *дореволюционного* Маяковского, эпатирующего своей клоунадой «жирных» буржуа, или *послереволюционного* социального сатирика, безжалостно разящего проявления старого в строящемся советском государстве. Соответственно, все сатирические стихотворения Маяковского делились на *ранние трагикомические* (в них поэт выражал трагические переживания от осознания невозможности дальнейшего «существования в старом, прогнившем до основания мире»[1]) и *поздние социально-сатирические*, утратившие черты трагизма и приобретшие «жизнеутверждающий оптимистический пафос»[2].

Надо сказать, что в восприятии «смеющегося Маяковского» литературными *современниками* не было такой определенности, как не было однозначности в отношении понятия «смеющийся Маяковский» вообще. Так, существовал довольно-таки внушительный ряд мнений, что Маяковский вообще в жизни никогда от души не смеялся. Есть, конечно, указания и на обратное, к примеру, статья М. Левидова «О футуризме необходимая статья» (Леф. 1923. № 2 (апрель—май)[3], где есть фраза «Маяковский весело смеется», или воспоминания Ю. Анненкова в статье «Путь Маяковского», опубликованной в парижском «Возрождении» в 1960 году (№ 106). Критик-эмигрант вспоминает встречу с поэтом в Париже. Маяковский впервые прочел ему стихотворение «Notre-Dame» (1925) — и … расхохотался. Цитируем: «захохотал своим громыхающим хохотом»[4]. У В.В.Полонской в воспоминаниях тоже есть указание на «хохот Маяковского». Но несоизмеримо большее число отзывов утверждает обратное — Маяковский *никогда не хохотал*. Об этом писала Л.Ю. Брик, желая одернуть Полонскую; а вот воспоминания знаменитых «Кукрыниксов», охватывающие уже более широкое окружение Маяковского: «Надо сказать, что не только мы, но даже многие друзья Маяковского никогда не видели его громко смеющимся, хохочущим. Если ему что-то казалось смешным, … он только улыбался»[5]. Существует множество указаний, что и улыбался Маяковский сдержанно, чаще одной половиной лица.

Откуда же этот, по выражению Ю.Карабчиевского, «странный душевный дефект»[6]? Сдержанность улыбки Маяковского указывает на отсутствие душевной расслабленности, как раз и предполагающей веселье и смех. Но, думается, это одна из причин. На другую намекал Ю. Анненков, когда, описывая «веселый хохот» Маяковского после читки «Notre-Dame», заканчивал воспоминание так: «Это был последний хохот, который я слышал у Маяковского. Смеяться он смеялся и в следующие годы, но хохота я больше не слышал»[7]. И, надо отметить, указания на то, что веселье Маяковского улетучилось, как только он осознал

ложность избранного им пути — служения революции, встречаются в воспоминаниях многих эмигрантов.

Но как бы то ни было, отсутствие у *реального человека Маяковского* умения *веселиться* не предполагает отсутствие у *Маяковского-поэта* умения *создавать смешное*. Остроумные сатирические стихотворения Маяковского — тому яркое подтверждение. Однако и здесь остроумие, демонстрируемое Маяковским, ставится его современниками под сомнение. Отсутствие у реального Маяковского способности веселиться, по мнению современников, определяет отказ поэту в «*божественном остроумии*» — неподдающемся законам логики и здравого смысла. Отчасти подтверждается это общественное мнение и тем фактом, что Маяковский, как известно, «делал» свои стихи — подбирал рифмы, составлял неологизмы и т.д. («Как делать стихи?» (1926)[8]). «Делаемые» же остроты, строящиеся по формальным правилам игры слов, созвучий, удачно подобранных приемов, — по мнению современников, определяют лишь умение этими приемами пользоваться. Отчасти это подтверждает и обилие в творчестве поэта *перифраз*, составлением которых увлекался Маяковский и которые без предварительной переработки просто не могли бы произвести желаемого комического эффекта, например: Под лежачего Каменского вода не течет; Чем дальше в лес, — тем глубже влез; На каждого бальмонта не наздравствуешься; Не в свои издания не садись[9].

Вердикт современников суров: Маяковский обладает *каламбурным остроумием* — умением составлять каламбуры и перифразы, но и они не всегда удачны. И этот вердикт не зависит от границ, разделивших современников поэта по признаку классовой принадлежности. Так, эмигрант Е. Аничков называл известный каламбур Маяковского «Листочки. / После строчек лис — точки» («Исчерпывающая картина весны») «гимназическим» и признавался, что не «может похвастать», что понимает его смысл (неизвестно, кому можно поставить это обстоятельство в упрек — О.К.)[10]. Л. Троцкий вменял в вину Маяковскому «искусственность» его смеха («Маяковский всерьез полагает, что «смешное» можно отвлечь от материи его и свести к форме. В предисловии к сборнику своих сатир он дает даже «схему смеха». Если при чтении этой «схемы» что-либо способно вызвать улыбку … недоумения, так это то, что схема смеха абсолютно не смешна»[11]). А соратник Маяковского по футуризму В. Шершеневич указывал в «Великолепном очевидце» (1932), что «острил он плакатно и подчас грубовато»[12]. Во втором варианте воспоминаний он зачеркнул еще более выразительные слова об остроумии Маяковского: «Он острил всегда *мрачно*, как теперь острит Николай Эрдман», но зато оставил воспоминание, что поэт «любил острить. Вне острот его не существовало. Он мог прервать самый серьезный спор и беседу для остроты»[13].

Признание современниками у Маяковского наличия «каламбурного» (читай — *искусственного*) остроумия позволило современному исследователю литературы Ю. Карабчиевскому сделать вывод об отсутствии у поэта *чувства юмора*

как такового («Юмора не было у В.Маяковского. Была энергия, злость, ирония, … способность к смешным сочетаниям слов и … видеть смешное в людях — а все-таки чувства юмора не было»[14]). Однако на следующей странице своей книги «Воскресение Маяковского» он признает наличие у поэта каламбурного остроумия. Но если обратиться к «Словарю литературоведческих терминов» и найти определение понятия «остроумие», то можно прочесть, что это «активная *форма юмора*…»[15]. То есть остроумия, каким бы оно ни было, не бывает без юмора. Еще одним подтверждением могут служить замечательные юмористические стихи Маяковского «Военно-морская любовь» (1915) или «Пустяк у Оки» (1915).

В чем не отказывали Маяковскому современники, так это в наличии *иронии* в стихах. Ирония как промежуточное состояние смеха на пути от юмора к сатире и сама *сатира* по праву могут быть определены одними из важнейших составляющих смеха лирического героя Маяковского. Думается, основополагающее значение этих форм комического в образе героя Маяковского можно объяснить исходя из обстоятельств, порождавших его «жутковато-грубоватый смех» — мрачной действительности, полной дисгармонии, несправедливости. Для борьбы с этими проявлениями зла поэт избрал своим оружием обличающий смех, и для этой цели как нельзя лучше подходили *ирония* как «осмеяние, содержащее в себе оценку того, что осмеивается; одна из форм отрицания»[16] и *сатира* — «бичующее изобличение всего, что не соответствует передовым эстетическим идеалам, гневное осмеяние всего, что стоит на пути к их полному осуществлению»[17].

Таков смех раннего Маяковского, надевающего на героя маску «циника и пошляка», устав от противоборства с «громадиной зла» — миром «зажиревших». «Ёрник, нахал и рекламист»[18] — трагикомические маски поэта, в котором «на кресте из смеха / распят замученный крик»[19] («Владимир Маяковский», 1913).

Отметим, что *трагизм* непременно сопутствует иронии дореволюционного Маяковского, поскольку его лирический герой осознает ужас существования человека в мире, где все попытки преобразовать его натыкаются на стену неприятия. Думается, что «грубая ирония», на которую сетовал Маяковскому эмигрант М. Слоним в статье «Литература наших дней» при таком положении вещей выглядела вполне оправданной[20]. Причем, чем дальше сталкивается лирический герой Маяковского с уродливым ликом современной действительности, тем более ирония перерастает в едкую сатиру, а его «замученный крик» все чаще напоминает страшный смех Л. Андреева.

Многое «смеющийся» ранний Маяковский почерпнул из сатир Саши Черного, с которым поэт некоторое время сотрудничал в «Новом Сатириконе». Стихи Саши Черного, печатавшиеся в «Сатириконе», со всей яркостью демонстрируют выработавшийся у поэта «бичующий, нарочито грубоватый стиль», унаследованный Маяковским, для которого поэзия старшего «собрата по перу» явилась учебником сатиры (неслучайно в своей автобиографии Маяковский писал: «Поэт почитаемый — Саша Черный»[21]). Л.Ю. Брик свидетельствовала, что в 1915—16 годах Маяковский «постоянно декламировал Черного. Он знал его почти наи-

зусть и считал блестящим поэтом», а Д. Бурлюк сообщал, что поэт «поражал его знанием А. Блока и Саши Черного». В сфере формального мастерства общим для Саши Черного и Маяковского—сатириконцев явились приемы *выделения физиологической детали*, перерастающей в самостоятельный образ (Саша Черный в стихотворении «Мясо» (1909) изображает обывателей, чьи «Щеки, шеи, подбородки, / Водопадом в бюст свергаясь, / Пропадают в животе»[22], а Маяковский называет «желудком в панаме» зажиревшего буржуа), *овеществления человека* (навстречу лирическому герою Черного идет «бифштекс в нарядном женском платье», а другая героиня поэта изображается как «Лиловый лиф и желтый бант у бюста» («Пошлость» (1910)[23], а у Маяковского человек уподобляется «двум аршинам безлицего розоватого теста» («Надоело») (1916)[24], а также прием *снижения высоких поэтических образов* (у Черного читаем: «Безглазые глаза, как два пупка…» («Пошлость» (1910), а у Маяковского в «Гимне судье» глаза последнего отождествляются с «парой жестянок — / мерцают в помойной яме»). Но, несмотря на все совпадения, основным отличием между двумя именитыми сатириконцами стало то, что у Саши Черного презрение к миру «зажиревших» *не переходило в активный протест*, определяясь формулой Сенеки: «Избежать всего этого нельзя, но можно презирать все это», у молодого же Маяковского оно *демонстративно-действенно*.

В зависимости от глубины проникновения Маяковского в суть проблем современности и определения их классового характера, начинает меняться само *качество смеха* поэта. Ирония тяготеет к сатире (о чем свидетельствуют «Гимны», созданные в период сотрудничества с «Новым Сатириконом»), а сатира приобретает, в свою очередь, все более мрачный оттенок. Излюбленным приемом Маяковского становится *оксюморон* «смешное-страшное» (например, в стихотворении «Чудовищные похороны» (1915), а сам смех приобретает *социальную окраску*.

После революции под воздействием надежд поэта на колоссальные перемены меняется и его смех. Ирония и сатира Маяковского, сохраняя действенный характер, приобретают новый жизнеутверждающий оттенок. Сплав иронии послеоктябрьского Маяковского с жизнеутверждающим оптимистическим пафосом неоднократно отмечался современниками. Так, К. Зелинский писал: «Он любил острое слово, был склонен к … ироническим замечаниям и в то же время сосредоточенно нацелен на высокое»[25]. Обращение Маяковского к «ироническому пафосу» позволяет ему строить новую форму стихотворения — *«стихотворение-рассказ»* (к примеру, «Рассказ литейщика Ивана Козырева о вселении в новую квартиру» (1928), «Рассказ Хренова о Кузнецкстрое и людях Кузнецка» (1929), позволяющую придать патетический масштаб «рядовому» событию и, в то же время, не сорваться на поверхностную риторику.

Надо отметить тот факт, что, несмотря на обвинения современников в отсутствии доброго юмора, Маяковский *сознательно* продолжал придерживаться сферы сатиры, в которой, по выражению поэта, «заострено слово», и которая

призвана была помочь ему в осуществлении поставленной социально-эстетической цели — служения молодой советской стране. Неоднократно «обработанная» эмигрантской критикой «метла сатиры» Маяковского оставалась одним из средств достижения этой цели, причем достаточно не «беззубым». Довольно странно в этом отношении замечание Л. Троцкого, который в статье «Футуризм» указывал на малодейственность сатиры Маяковского («Сатира Маяковского бегла и поверхностна… приблизительна: беглые наблюдения со стороны иногда на палец, а иногда и на ладонь от цели»[26]).

На основе вышесказанного можно заключить, что восприятие современниками «смеющегося Маяковского» было далеко не однозначным: от полного неприятия его «рыночного» юмора[27] (М. Слоним) и отказа Маяковскому в последнем чувстве до полного одобрения социальной окрашенности смеха и оправдания в связи с этой окраской преобладания иронии и сатиры в произведениях поэта. Отметим при этом, что тщательная шлифовка Маяковским приемов при создании сатирического образа не должна вводить в заблуждение относительно недостатка остроумия у его автора, а лишь повышает его «действенность» и процент «попадания в цель».

Примечания

1 Спиридонова (Евстигнеева) Л.А. Русская сатирическая литература нач. XX в. М., 1977. С. 233.

2 Там же. С. 243.

3 Левидов М. О футуризме необходимая статья // ЛЕФ. 1923. № 2. С. 78.

4 Анненков Ю. Путь Маяковского // Возрождение. Париж. 1960. № 106. С. 74.

5 Кукрыниксы. Владим Владимыч // Юность. 1963. № 6. С. 89.

6 Карабчиевский Ю.А. Воскресение Маяковского. М., 1990. С. 78.

7 Анненков Ю. Путь Маяковского. С. 74.

8 Маяковский В.В. Полн. собр. соч.: В 13 т. / Подгот. текста и примеч. В.А.Катаняна и др. М., 1955—61. Т. I. С. 106.

9 РГАЛИ. Ф. № 1497. Каменский Василий Васильевич. Оп. 2. Ед. хр. 12. Воспоминания о В.В.Маяковском. 1930-е. 69 л. Его же. «Маяковский-юноша в Тифлисе» (из «Книги воспоминаний»).

10 Аничков Е.В. Новая русская поэзия. Берлин, 1923. С. 128.

11 Троцкий Л. Футуризм // Литература и революция. Репринт. Печ-ся по изд-ю 1923 г. М., 1991. С. 124.

12 РГАЛИ. Ф. № 2145. Шершеневич В.Г. Оп. 1. Ед. хр. 73. «Великолепный очевидец» (Поэтические воспоминания 1910—25 гг.). 1932. Л. 106.

13 Там же.

14 Карабчиевский Ю.А. Воскресение Маяковского. С. 81.

15 Словарь литературоведческих терминов / Ред.-сост. Л.И.Тимофеев, С.В.Тураев. М., 1974. С. 146.

16 Там же. С. 109.

17 Там же. С. 146.

18 Спиридонова (Евстигнеева) Л.А. Русская сатирическая литература начала XX в. С. 233.

19 Маяковский В.В. Полн. собр. соч. Т. I. С. 156.

20 Слоним М. Литература наших дней // Новости литературы. Берлин. 1922. Кн. 1. С. 4.

21 Маяковский В.В. Полн. собр. соч. Т. I. С. 19.

22 Черный Саша. Стихотворения / Сост. и вступ. ст. Ф.Кривина. М., 1991. С. 49.

[23] Там же. С. 27.
[24] Маяковский В.В. Полн. собр. соч. Т. I. С. 113.
[25] Зелинский К. На рубеже эпох. Литературные встречи 1917—1920-х гг. М., 1959. С. 132.
[26] Троцкий Л. Футуризм. С. 124.
[27] Слоним М. Литература наших дней. С. 4.

Н.В.Ложева
НГГУ

ПОЛИТИЧЕСКИЙ СЛОГАН ГОРОДА НИЖНЕВАРТОВСКА: «КОММУНИКАТИВНЫЕ» ВИДЫ

К середине 90-х годов XX века практика выборности в России распространилась на большинство институтов государственной власти и местного самоуправления. Значительную роль стала играть политическая реклама и ее особый компонент — предвыборный слоган. По определению И. Морозовой, «слоган — это рекламная фраза, в сжатом виде излагающая основное рекламное положение и входящая во все рекламные кампании»[1].

Слоган выполняет несколько функций, одна из них — коммуникативная. Она заключается в том, что слоган передает информацию избирателям, устанавливает контакт между кандидатами и избирателями, осуществляет адресную связь между ними. Коммуникативность слогана может носить различный характер. Он может призывать, утверждать, вызывать сопереживание и т.д.

Ряд исследователей, в том числе Х. Кафтанджиев, К.В. Киселев, обращая внимание на коммуникативный аспект слогана, выделяют несколько его видов.

Данная статья посвящена изучению «коммуникативных» видов политического слогана, характерных для предвыборных кампаний города Нижневартовска, осуществленных на территории муниципального образования в 2001 и 2006 гг. Сопоставительный анализ политических слоганов позволяет проследить закономерности и тенденции в функционировании различных видов политического слогана по коммуникативному предназначению на современном этапе.

Согласно предложенным Х. Кафтанджиевым[2], К.В. Киселевым[3] классификациям мы проанализировали более 200 текстов данного жанра, употреблявшихся в предвыборных кампаниях города Нижневартовска 2001 и 2006 гг. В связи с тем, что содержательная наполняемость *слогана-прямая речь, слогана, содержащего имя кандидата, слогана-характеристики* зачастую является тождественной, считаем возможным объединить данные виды слоганов в один вид под условным наименованием *«слоган-имидж» (или «имидживый слоган»)*.

Предвыборные кампании 2001 и 2006 гг. в представительные органы муниципальной власти города Нижневартовска были чрезвычайно сложными: 163 кандидата претендовали на 40 депутатских кресел.

В обоих случаях наиболее популярным среди кандидатов оказался *слоган-имидж*: в 2001 году из 100% слоганов на этот вид приходилось 41,7%, в 2006 году — 42,5% (здесь и далее см. *табл.*). Содержательная составляющая слогана включает в себя характеристику личных качеств, профессиональную принадлежность, идеологическую ориентацию, ценз оседлости, возрастные характеристики, фамилию и имя, высказывания кандидата. В слоганах 2001 года в числе наиболее частотных лексем, определяющих личные качества кандидата, отмечаются *работоспособность, хозяйственность, деловитость, ответственность, человечность, компетентность, честность, заботливость, активность*. Все они продуцируют необходимые духовные и деловые качества претендентов для позитивного развития общества, а также выполнение правил нравственного поведения: *«Людмила Кондрашина: «Настоящее счастье, когда работаешь ради людей…»* (Л.В. Кондрашина — генеральный директор ЗАО «Корпорация Югранефть»), *«Честность — лучшая политика»* (Л.В. Тихонова — шеф-редактор ТРК «Самотлор»). Употребление данной лексико-семантической группы остается традиционно высокой и для слоганов избирательной кампании 2006 года, однако в этой кампании наблюдается тенденция к увеличению количества слоганов, содержащих лексемы *защита, забота*: *«Моя судьба — защита интересов нижневартовцев»* (С.В. Титова — директор МСОШ № 40), *«Родному городу — хозяйскую заботу»* (Ю.Г. Истомин — директор МУП «ПРЭТ № 1). Их актуализация, по нашему мнению, связана не столько с конкретной семантикой слов, вызывающей похожие ассоциации, — есть тот, кто в сложной ситуации сможет помочь, оградить от опасности, — но и с тем, что в общем перечне политических слоганов значительно уменьшилось количество *слоганов-решений проблемы*. Конкретика уходит на задний план. *Забота* и *защита* становятся неким общим мерилом для решения многих социальных и экономических проблем. Использование в слоганах лексических единиц *забота* и *защита* позволяют кандидату, с одной стороны, избежать конкретности в своих обещаниях, с другой, — показать себя как заботливого, участливого будущего политика.

В *слоганах-имиджах* обеих кампаний достаточно часто встречается указание на профессиональную принадлежность кандидата. Это неслучайно, имидж кандидата не строится на пустом месте: основу имиджа составляет реальная биография, ключевую позицию в которой занимает его профессия: *«Валерий Давыдов: Строить — это мое профессиональное стремление»* (В.Х. Давыдов — генеральный директор ЗАО «Жилстрой»), *«Журналист, которому верят»* (С.Е.Капрелов — главный редактор Нижневартовского Нового канала ООО «Мастер ТВ»).

Стабильно устойчивыми остаются *слоганы-имиджы*, в которых фиксируются имя, фамилия потенциального депутата: *«Фирдаус Галеев ничего не жалеет для молодежи»* (Ф.Х. Галлеев — генеральный директор ОАО «Нижневартовское нефтеперерабатывающее предприятие»), *«Александр Костиков — ЧЕЛОВЕК ДЕЛА»* (А.В. Костиков — генеральный директор треста «Нижневаровскспецстрой»). Распространенность этого вида слогана объясняется тем, что избира-

тель, получая в день выборов бюллетень со списком фамилий кандидатов, может отчетливо не вспомнить предвыборной программы кандидата (допускаем, что он может быть вообще с ней не знаком), но, встречая знакомую фамилию в списке избираемых, с высокой долей вероятности, проголосует за того кандидата, чью фамилию он запомнил из слоганов, в силу их краткости и мобильности.

Отмечаются случаи использования аллюзии в слоганах рассматриваемого вида. Некоторые из кандидатов, обладая «говорящей» фамилией, подчеркивали определенные личные качества своего характера: «*Крепок в убеждениях!»* (В.В. Крепких — депутат городской Думы), другие акцентировали внимание на общеизвестности своей фамилии: *«На Бородиных держится вся Россия!»* (Г.С.Бородин — врач МУ «Городская больница № 1»).

Распространенным среди нижневартовских кандидатов является *слоган-имидж* с прямой речью, при которой позицию делиберативного объекта замещают имя и фамилия кандидата: *«Людмила Кошиль: ВОСПИТАЕМ ГРАЖДАНИНА»* (Л.А. Кошиль — преподаватель МУП авиационный центр «Крылья Самотлора»).

Таким образом, благодаря информативной емкости, *слоган-имидж* позволяет кандидату показать себя не как абстрактного участника избирательного процесса, а как конкретного человека, конкретную личность. Прямая речь кандидата в слогане, его имя, указание на профессию способствуют выделению кандидата из многих других.

Второе место по популярности в предвыборной кампании 2001 года занимает *слоган-утверждение* (15%). Его специфика заключается в том, что он, как фокус, в концентрированном виде проецирует основную идею избирательной кампании: *«Служить Отечеству — призвание политика»* (С.В. Титова — директор МСОШ № 40). В 2006 году данный вид слогана занимает третье место (13%), его оттесняет получивший стремительное развитие *слоган для нескольких кандидатов.*

В избирательной кампании 2001 года *слоган для нескольких кандидатов* был применен впервые (0,7%). Так, под эгидой *слогана: «Наша гражданская позиция: ответственность за судьбу города»* в избирательной кампании участвовало семь кандидатов из объединения «Гражданская позиция».

Применение данного вида слогана во время выборов 2006 года значительно возросло до 18,5%. Функционируют три основных слогана для трех групп кандидатов (представителей общественных организаций, бюджетной сферы, нефтяной отрасли), являющихся, в основном, членами Ханты-Мансийского регионального отделения Всероссийской политической партии «Единая Россия»: *«Любим, гордимся, защитим», «Опыт, энергия, характер», «Ответственность, надежность, единство».*

Весьма приглядными для кандидатов избирательной кампании 2001 года становятся *слоган-решение проблемы* и *слоган-обещание,* имеющие между собой небольшой разрыв в процентном соотношении (10,1% и 13,6% соответственно). Анализ показал, что эти два вида довольно сложно разграничить. На наш

взгляд, слоган, в котором звучит конкретное решение проблемы, следует относить к слогану-решение проблемы: *«Для повышения привлекательности труда на промыслах — бюджетное образование рабочим профессиям!»* (Л.Г.Титов — директор «Нижневартовскбурнефть»). Слоган, в котором решение носит абстрактный характер, в большей степени относится к *слогану-обещанию*: *«Счастливое детство, обеспеченная, культурная, образованная молодежь — достойная старость»* (Р.Р. Мухаметзянов — генеральный директор ЗАО «Росич»).

В избирательной кампании 2006 года *слоган-обещание* продолжает использоваться кандидатами и составляет 15% от общей массы: *«Реформе ЖКХ — разумный подход»* (Ю.Г. Истомин, директор МУП «ПРЭТ № 1), *«Достойную жизнь — каждой семье!»* (А.В. Юркин — генеральный директор ООО «Тигр»). А вот *слоган-решение проблемы* практически себя исчерпал. На данный вид приходится всего лишь 1,8%. Кандидаты избирательной кампании 2006 года старались позиционировать себя через *слоган-имидж*, чем говорить о реальных делах.

Не обходится ни одна избирательная кампания без *слогана-призыва*, город Нижневартовск не исключение: данный вид имеет одинаковое процентное соотношение в избирательных кампаниях 2001 и 2006 гг. (9,3% и 9,2% соответственно). Конечно, любой слоган — это уже призыв. Но данный вид отличается тем, что в нем прямо указывают избирателю за кого он должен (или не должен) голосовать, без аргументации такого выбора в самом высказывании. Как правило, такой вид слогана содержит глаголы-императивы или производные от них: *выбор, выберем, проголосуем*: *«Голосуем ЗА Гончарука»* (Ю.В. Гончарук — главный уполномоченный пенсионного фонда по городу Нижневартовску). В слоганах данного вида императивная лексика, преднамеренно замененная символом («ˇ»), может отсутствовать: «*Александр Карпов* ˇ» (А.Н. Карпов, директор Нижневартовского межрайонного филиала ОФОМС). В контексте слогана данный символ-знак имплицитно продуцирует побуждение к действию избирателя, благоприятного для конкретного кандидата. Представляется, что подобное оформление слогана является удачным: оно позволяет, с одной стороны, избежать прямого давления на избирателя, с другой, — способствует закреплению в памяти электората фамилии кандидата на основе дополнительной (необычной) полученной визуальной информации.

Не находят применения в предвыборной кампании 2006 года *слоган-размышление, слоган-противопоставление, слоган-демонстрация, слоган-свидетельское показание.* В избирательной кампании 2001 года они имеют незначительный процент. Так, на *слоганы-размышления* приходится 2,5%. Они представляют собой блок слоганов, состоящих из вопросительных и повествовательных предложений, содержащих постановку проблемы и ее решение: *«Кто будет работать на месторождениях завтра? Рабочие смены ждут промыслы уже сегодня. В городе есть возможность учить выпускников школ. Только нужны условия. Я знаю, как это сделать. Я — бизнесмен. Нужно разви-*

вать малый и средний бизнес — это налоги и рабочие места» (А.И. Бублей — бизнесмен). 2,1% приходится на долю *слогана-противопоставление*. Его применение обусловлено присутствием так называемого «противника». В качестве «противника» может выступать конкретный кандидат, чиновники, идеология, социальная или экономическая политика: *«Бесплатные услуги не должны быть плохими, а плохие — платными»* (Т.В. Жигулина — генеральный директор бюро международного туризма «Спутник»).

Минимальный процент (по 0,7%) имеют *слоган-демонстрация* и *слоган-свидетельское показание*. Используя первый вид, кандидаты при помощи указательных местоимений акцентируют внимание на своей персоне: *«Именно таких людей хотелось бы видеть в городской Думе»* (Ф.Х. Галеев — генеральный директор ОАО «Нижневартовское нефтеперерабатывающее предприятие). *Слоган-свидетельское показание* предполагает апелляцию к авторитету личности, к авторитету населения. Он был популярен в избирательных кампаниях города Нижневартовска в 90-х годах XX века. В начале нынешнего тысячелетия данный вид применяется крайне редко. Как правило, такие слоганы принадлежат известным в городе личностям: *«Владимир Тихонов — люди доверяют!»* (В.П. Тихонов — председатель городской Думы).

Соотношение видов слоганов избирательных кампаний 2001 и 2006 годов

Вид слогана	Количество (%)	Количество (%)
	2001 год	2006 год
Слоган-имидж	41,7	42,5
Слоган-утверждение	15	13
Слоган для нескольких кандидатов	0,7	18,5
Слоган-обещание	13,6	15
Слоган-решение проблемы	10,1	1,8
Слоган-призыв	9,3	9,2
Слоган-размышление	2,5	—
Слоган-противопоставление	2,1	—
Слоган-демонстрация	0,7	—
Слоган-свидетельское показание	0,7	—

Примечание. Общее количество политических слоганов каждой избирательной кампании было взято за 100%, затем в общей массе слоганов было определено процентное содержание каждого «коммуникативного» вида слогана.

Таким образом, в применении политического слогана наблюдается сужение спектра его «коммуникативных» видов. Если в политической кампании 2001 года использовалось 10 видов, то в 2006 году — 6. Кандидаты отдают предпочтение тем видам, которые являются коммуникативно более привлекательными и позволяют кандидату выделиться из общей массы, выгодно себя позиционировать.

Стабильно устойчивым в употреблении остается *слоган-имидж*. В обеих предвыборных кампаниях он занимает лидирующее положение. Его выбор обусловлен экстралингвистическим факторам: достаточно высокой конкуренцией среди кандидатов. Результаты выборов обеих кампаний показали, что из 40 кандидатов, победивших на выборах, 17 человек или 42, 5% использовали имиджевые слоганы.

Активное развитие получает *слоган для нескольких кандидатов*. Объединение кандидатов под одним слоганом связано со стремлением партий, блоков пройти в органы власти бо'льшим количеством людей, а, следовательно, с возможностью лоббировать свои интересы. Результаты выборов, прошедших в 2006 году, показали, что из 25 победивших кандидатов — 12 человек или 48% шли на выборы под одним слоганом.

Не сдает свои позиции *слоган-призыв, оставаясь* традиционно популярным среди кандидатов обеих предвыборных кампаний, что свидетельствует о его коммуникативной привлекательности.

Уходит на второй план *слоган-решение проблемы,* что связано со сложностью формулирования решения проблемы непосредственно в самом слогане. А в силу снижения мобилизационного потенциала перестает функционировать *слоган-размышление.*

Примечания

[1] Морозова И. Слагая слоганы. М., 2003. С. 5.

[2] Кафтанджиев Х. Тексты печатной рекламы. URL: www.koob.ru/kaftanjiev_hristo/

[3] Киселев К.В. Политический слоган: проблемы семантической политики и коммуникативная техника. Екатеринбург, 2002. С. 42—43.

С.А.Никишина
НГГУ

О ВРЕДЕ СКВЕРНОСЛОВИЯ (УСТНЫЙ ЖУРНАЛ)

По результатам опроса, проведенного Фондом общественного мнения (ФОМ) в 2008 г., около 70% жителей нашей страны используют матерную лексику в своей речи, при этом 72% опрошенных пояснили, что слышат мат в общественных местах; более половины респондентов посетовали, что матерные выражения на улице, в транспорте стали звучать чаще, чем в советское время.

Нижневартовск, к сожалению, не является исключением. Результаты анкетирования студентов филологического отделения НГГУ (анкетирование проводилось в 2009 г. и в нем участвовало 20 девушек) показали, что абсолютное большинство из них (90%) становится свидетелем сквернословия ежедневно.

Слышат матерную лексику чаще всего: 1) на улице (45%); 2) в университете (40%). Мат звучит и в семье: 7 (35%) опрошенных указали на это, причем двое отметили, что именно в семье они слышат матерную лексику чаще всего. Среди сквернословов — студенты, старшеклассники и люди среднего поколения, с равной частотностью представлены юноши и девушки, мужчины и женщины. Матерную лексику обычно начинают употреблять в школе и в вузе. Она, по мнению респондентов, помогает снять психологическое напряжение, дает эмоциональную разрядку; содержит оскорбление и унижение адресата; демонстрирует агрессию, а также раскованность и независимость говорящего. Употребляют подобную лексику 15 (75%) опрошенных, среди которых семь используют ее редко. Всего 5 (20%) человек обходятся без нее. При этом 14 (70%) девушек не допускают того, чтобы матерился их молодой человек, а 18 (90%) не приемлют подобной лексики в устах своего будущего ребенка. Выходит, нам (девушкам!) материться можно, а вот нашим молодым людям и тем более детям этого делать ни в коем случае нельзя.

Таким образом, результаты анкетирования, а также то, что не проходит и дня без того, чтобы не услышать подобную лексику на улице, позволяет сделать вывод: мат звучит везде, в любое время дня и ночи, из уст мужчин и женщин, взрослых и детей, у него нет ни временных, ни территориальных, ни гендерных, ни возрастных, ни социальных ограничений. Он стал социальным злом, с которым необходимо бороться, или эта скверна, по Далю, *мерзость, гадость, пакость, касть, все гнусное, противное, отвратительное, непотребное, что мерзит плотски и духовно; нечистота, грязь и гниль, тление, мертвечина, извержение, кал, смрад, вонь, непотребство, разврат, нравственное растление; все богопротивное* захлестнет нас.

Некоторые территории включились в борьбу со сквернословием. Интересен в этом отношении опыт Белгородской области, в которой, начиная с 2000 года, за сквернословие в общественных местах начали наказывать, как за хулиганство, рублем. В этом году к акции присоединилась и соседняя Курская область. Хотелось бы, чтобы и власти Нижневартовска поддержали подобный опыт. А пока студенты Нижневартовского гуманитарного госуниверситета, будущие специалисты по связям с общественностью, попытались реализовать проект «Сквернословию — нет!».

В рамках университетского конкурса «Моя инициатива в образовании» они предложили проведение тематических классных часов в школах г. Нижневартовска, составили совместно с автором данной статьи сценарий устного журнала «О вреде сквернословия» для учащихся 6—9-х классов и провели классные часы в школах № 15 и № 19. Материалы, представленные в устном журнале, мы предлагаем для использования классными руководителями, учителями-предметниками в работе с учащимися. В Примечаниях в конце настоящей статьи указаны источники, обращение к которым помогло нам найти интересные и содержательные сведения по теме.

Цель: формирование негативного отношения к сквернословию, развитие языкового вкуса, воспитание культуры общения.

Ведущий 1: Здравствуйте! Сегодня мы хотим поговорить с вами о русском языке. Мы по праву можем гордиться нашим языком, который является одним из самых красивых, богатых и выразительных языков мира.

Чтец 1.

В несметном нашем богатстве
Слова драгоценные есть:
Отечество,
Верность,
Братство.
А есть еще
Совесть,
Честь… *(А. Яшин)*

Чтец 2.

К словам привыкаешь день ото дня.
А они первородного смысла полны.
И когда я слышу:
— Извини меня! —
Это значит:
— Исключи меня из вины!
У слова цвет своего огня.
Свое первородство. Свои рубежи.
И когда я слышу:
— Обереги меня! —
Это значит:
— Берегами меня окружи!
У слова есть корни. И есть родня.
Оно не подкидыш под сирым кустом.
И когда я слышу:
— Защити меня! —
Это значит:
— Спрячь меня за щитом!
Вслушайся. Вникни. Не позабудь.
У слова свой норов. Свое нутро.
И если ты в эту проникнешь суть —
Слово
тебе сотворит
добро. *(С.Островой)*

Ведущий 1. Но есть в русском языке слова, которых нужно стыдиться. Их называют по-разному: непечатные, нецензурные, ненормативные, матерные

слова. Но самым точным их определением является термин **сквернословие,** это, действительно, скверные слова.

Чтец 3.

Есть слова пострашнее, чем порох,
Чем снаряд над окопными рвами
Я советую людям при ссорах
Осторожнее быть со словами.
Мир устроен на этой основе,
И достаточно, в общем, серьезно:
О любом опрометчивом слове
Пожалеете рано иль поздно
Вы к словам проявляйте терпение,
Не берите в расчет кривотолков.
Ведь от них остаются раненья,
Как от мелких, но острых осколков *(М. Матусовский)*

Ведущий 2. О подобных словах сегодня и пойдет речь. Вдумайтесь в факты! За 20 последних лет число детей с отставанием в умственном и физическом развитии выросло в 10 раз, более 80% новорожденных больны, здоров лишь каждый 10 выпускник школы, увеличилось количество девушек, имеющих хронические заболевания, а это будущие матери, носители генофонда нации; ежедневная смертность населения России более 2500 человек в день. По показателю общей продолжительности жизни Россия стоит на 133 месте в мире среди мужчин и на 100 месте — среди женщин, 54% молодежи, родившейся в 80-е годы, не способны окончить среднюю школу. На эту беду есть много причин, но не последнюю роль среди них играет и наша словесная распущенность. Сегодня «матом» разговаривают школьники, молодые люди, взрослые мужчины и женщины. «Мат» доносится с экранов телевизоров. Так ли уж безобидна эта вредная привычка?

Ведущий 1. Все знают, если, не куря сами, мы просто вдыхаем запах чужой сигареты, то тем самым уже вредим себе. Так и скверные слова, даже те, которые мы не произносим, а только слышим, незаметно и глубоко проникают в нас, в наше подсознание. Известны случаи, когда, будучи под наркозом, ругаются интеллигентные люди. В медицине известен синдром Туретта, когда человек утрачивает речь, но сохраняет способность сквернословить.

Ведущий 2. Ругательства стали выполнять роль заменителей пауз. Когда-то не очень грамотные люди насыщали свою речь бесконечными вот, значит, так сказать. Теперь их место занимают грязные, постыдные слова.

Ведущий 1. Встречается мнение, что мы, русские люди, не можем жить без мата, что он у нас в крови. Откуда взялся русский мат? Популярна версия о восточном (тюркском) происхождении русского мата, якобы пришедшего к нам во времена татаро-монгольского ига. Современные монголы полагают, будто непристойные ругательства, имеющиеся в их языке, заимствованы у русских.

Но у монголов, живущих за пределами Монголии и мало вступающих в контакт с русскими, подобных ругательств нет.

Ведущий 2. Матерная лексика по происхождению является общеславянской и восходит к временам язычества. Исконно русское происхождение мата подтверждают этимологические словари, в одном из которых сказано, что слово «мат» образовано на базе словосочетания *матерная брань* и имеет отношение к слову *мать*, т.е. *мат* — это поношение матери.

Ведущий 1. Первоначально русская матерщина не являлась неприличной и использовалась как оберег. Люди остерегались произносить бранные слова попусту, боясь накликать беду и на себя, и на близких — ведь слово имело свойство «воплощаться». С помощью непристойных слов и выражений изгоняли из дома разную нечисть, спасали скот от бесплодия, а поля и пашни — от засухи, звучала брань на свадьбах — для охраны молодых от злых сил. Таким образом, предназначение этих слов было иным: не оскорбить человека, а уберечь его от болезней и бед.

Ведущий 2. «Огрязнение» этих слов начало происходить со времен принятия христианства. Русский язычник-хлебопашец не мог понять ни нового Бога, ни догматов христианства, связанных с его рождением: дева-Богоматерь, непорочное зачатие (от Духа святого). Наш далекий языческий предок и вымещал свой гнев (за свергнутых богов и разорение святилищ) на представителях новой церкви, глумясь над ее сверхъестественными святынями. Таким образом, матерная ругань имела ярко выраженный антихристианский характер.

Ведущий 1. На Руси скверное слово считалось таким же тяжким грехом, как и плохое дело. Сквернословие приравнивалось к нарушению христианских заповедей «Не убий!», «Не прелюбодействуй», «Не лжесвидетельствуй!». Согласно учению апостола Павла, сквернословы («злоречивые») не наследуют Царства Божия. Словесная брань, чрезмерно громкая и крикливая речь рассматривалась как проявление бесовского начала. В древнерусской литературе отмечалось, что «матерная лая» оскорбляет Мать-сыру землю, Богородицу (мать Иисуса Христа) и родную мать человека. Существовало даже представление о том, что от матерного ругательства земля разверзается. Осквернившему себя руганью в этот день запрещалось входить в церковь, а с ним вместе нельзя было принимать пищу, с его именем связывались насылаемые Богом беды и скорби.

Ведущий 2. Ну, так почему же, если все знают, что материться плохо, все равно продолжают сквернословить? Давайте рассмотрим некоторые причины. Многие считают, что это

— хорошее средство эмоциональной разрядки, снимающее стресс;

— способ привлечения к себе внимания;

— демонстрация раскованности, независимости говорящего;

— демонстрация принадлежности говорящего к «своим»

Ведущий 1. Все это так. Но, давая сиюминутное освобождение от стресса, чувство раскованности, возможность почувствовать себя своим, нецензурная брань влияет на здоровье самого сквернослова и окружающих его людей.

Ведущий 2. Ученые Российской академии наук под руководством П.П. Горяева пришли к выводу, что сквернословие разрушает волновые программы, которые отвечают за нормальную работу организма. Исследователи изобрели аппарат, который переводит человеческие слова в электромагнитные колебания. А они влияют на молекулы наследственности ДНК. Ругается человек — и его хромосомы корежатся и гнутся, гены меняются местами. В результате ДНК начинает вырабатывать противоестественные программы.

Ведущий 1. Вот так постепенно потомству передается программа самоликвидации. Ученые зафиксировали: бранные слова вызывают мутагенный эффект, который не зависит даже от громкости слова, слова могли произноситься то громко, то шепотом, а результат одинаковый.

Ведущий 2. Проведен был и прямо противоположный эксперимент. Ученые «благословляли семена», убитые радиоактивным облучением в десять тысяч рентген. И вот перепутавшиеся гены, разорванные хромосомы и спирали ДНК встали на свои места и срослись. Убитые семена ожили. Способность людей воздействовать словами на программы наследственности известна верующим людям с древних времен. Нередко благодаря молитве святых исцелялись безнадежно больные и воскресали мертвые. Причем благословение праведников распространялось не только на конкретного человека, но и на его потомков.

Ведущий 1. В истории нашей страны сквернословие запрещалось царскими указами, обличалось в посланиях патриархов и митрополитов. Например, Иван Грозный повелевал кликать по торгам постановления Стоглавого собора (1551), где говорилось, что православные христиане «матерно бы не лаялись, и отцем и матерью скверными речами друг друга не укоряли». На борьбу со сквернословие были также направлены указы царя Алексея Михайловича (1648), в котором говорилось, чтобы «на браках песней бесовских не пели и никаких срамных слов не говорили», «бесчинства и сквернословия не делали».

Ведущий 2. Ст. 20, ч. 1 «Кодекса РФ об административных правонарушениях» предусматривает следующее наказание за нецензурную брань в общественных местах: штраф в размере от пяти до пятнадцати минимальных размеров оплаты труда или административный арест на срок до пятнадцати суток.

Сегодня известен опыт некоторых городов, которые начали борьбу со сквернословием. В Белгороде уже в течение нескольких лет действует система штрафов за сквернословие в общественных местах. В городскую казну за это время поступило несколько миллионов рублей.

Ведущий 1. Как можно избавиться от сквернословия? Надежных рецептов тут нет, но есть несколько положений, с которыми, если их принять, легче преодолеть эту беду.

Ведущий 2. *Совет первый.* Не говорить плохих слов самому. Не нужно бояться быть белой вороной. «Все — пусть говорят, а я не буду!» Конечно, для этого требуется мужество. Над тобой будут смеяться, подтрунивать, шутить, если ты в чем-то превосходишь своих друзей. Ах, ты не пьешь? До сих пор не

куришь? Не ругаешься? Так если ты мне друг, я заставлю тебя выпить, я сам куплю тебе сигарет, я не позволю тебе быть чище, чем я. Попробуйте устоять в такой позиции. Попробуйте не испугаться насмешек, презрения, даже одиночества. Вы должны знать, что в жизни бывают периоды и в год, и в два, и в пять лет, когда нет рядом друзей, но есть семья, есть учеба, работа. Отсутствие таких «друзей» можно и нужно выдерживать, не хватаясь за первого встречного.

Ведущий 1 *Совет второй.* Желание достойной среды несовместимо с недостойным словом. Если же копировать других, говорить «как все», то нечего потом удивляться, что у вас не все в жизни получается.

Ведущий 2. *Совет третий.* Сквернословие не есть способ расслабления, а расслабление не означает вседозволенности. Мы действительно не умеем расслабляться, не владеем разнообразными способами расслабления. А ведь это и умение сильно и ярко мечтать, и высочайшее спортивное напряжение, дарующее релаксацию другим системам организма, и занятие музыкой, и рукоделие, и рисование, и коллекционирование. Расслабляться совсем не значит пить вино и сквернословить.

Ведущий 1. *Совет четвертый.* Мы не можем исправить общество в целом, но пресечь сквернословие внутри семьи, класса, группы можно. Как быть с теми, кто сквернословит? Нереально стоять на улице и хватать за рукав бранящихся прохожих. Даже в самой ужасной среде есть люди, к которым грязь как бы не пристает, есть на кого опереться, с кем вместе противостоять злу.

Ведущий 2. *Совет пятый.* Церковь боролась со сквернословием по-своему: «Не сквернословь… Потому что, когда человек говорит плохие слова, от него отлетает ангел». Защиты не будет. Крыла не будет над тобой. Человеку всегда поможет бог, будь только достоин этой помощи.

Ведущий 1. *Совет шестой.* В жизни без критики, спора, ссоры, гнева, обиды, пожалуй, не обойтись. Ни разу не высказать своего огорчения, не поругать даже очень любимого человека, не выплеснуть обиду — возможно ли? Безусловно, нет. Так давайте научимся просить прощения, если что-то с языка вдруг сорвалось.

Ведущий 2. Подытоживая сказанное, повторим как своеобразное кредо: ***Я исключение. Моя речь — это мое зеркало, мое достоинство. Настоящий контроль — это контроль изнутри.***

Ведущий 1. Давайте будем нетерпимы к сквернословию. Попытайтесь хотя бы месяц обойтись без бранных слов и внимательно проследите за изменениями в вашей жизни. Вы скоро поймете, что, отказавшись от уродливого матерного языка, вы обретете здоровье, счастье, везение, ясность мыслей, поступков и любовь ваших близких.

Примечания

1. Попова Е.А. О сквернословии. Русская речь. 2009. № 1. С. 48—51.
2. Ралдугина Н.И. Поговорим о сквернословии (Устный журнал). Русский язык в школе. 2008. № 10.

3. Скворцов Л.И. Экология слова, или поговорим о культуре русской речи. М., 1996.
4. Харченко В.К. Молодежи о сквернословии. Русский язык в школе. 1997. № 1. С. 97—101.

Л.Н.Ротова
НГГУ

УЧИТЕЛЮ О ПРОБЛЕМАХ МОРФЕМНОГО И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА

Как свидетельствуют данные результатов ЕГЭ, разделы «Морфемика» и «Словообразование» усваиваются школьниками примерно наполовину. Для аттестации выпускников школы важны прежде всего результаты выполнения заданий части I (А), которая проверяет сформированность умений, обеспечивающих владение устной и письменной речью на базовом уровне. В 2004 году задания части I в целом успешно выполнили 61% выпускников. При этом разбор по составу выполнен на 58% (данные за 2004 год) [1. С. 9—15].

Задания части II (В) относятся к повышенному уровню сложности и предназначены для отбора абитуриентов в вузы. Все эти задания связаны с анализом текста и требуют умения распознавать языковые явления в естественной речи. С заданиями этой части справилось менее трети выпускников. Словообразовательный разбор выполнен на 34%.

Такое распределение результатов само по себе свидетельствует о том, что словообразовательный разбор дается школьникам труднее, чем разбор по составу. Только сильные ученики способны к нахождению производящей части, словообразовательного элемента и установлению способа образования слова. Возникает вопрос: почему один разбор дается труднее другого? Чтобы ответить на него, остановимся на характеристике каждого.

Разбор по составу — это школьный вариант научного метода морфемного анализа. Метод имеет длительную историю своего формирования, в которой можно выделить два основных этапа — формально-исторический и содержательно-синхронный. Наличие этих двух этапов обусловлено строением самой морфемы, которая представляет собой уровневую единицу, состоящую из формы (звучания, написания) и содержания (значения). Морфемный анализ, производимый со стороны формы, мы обозначили как формально-исторический, а анализ со стороны содержания — как содержательно-синхронный.

Формально-исторический анализ состоит в выделении одинаково звучащих частей разных слов. Выделенные части делятся на две группы: 1) имеющие значение и 2) не имеющие его. Среди морфем, имеющих значение, главное место занимают корни, и это вполне объяснимо, поскольку корни восходят к непроизводным словам. И, тем не менее, значение корня нельзя отождествлять

с лексическим значением. Значение корневой морфемы, даже если она полностью совпадает с отдельным словом, уже не лексическое, а морфемное, то есть более отвлеченное и менее определенное. Слово *лес* и корень *лес-* — носители разных по уровню значений. От разнообразия и широты значений производных, входящих в одно гнездо, зависит степень определенности значения корня [5. С. 4]. Глагольный корень *ста-(ть)* образует гнездо, состоящее из нескольких сотен слов, поэтому его значение еще дальше уходит от лексического. «Сама природа морфемного значения, известная его семантическая неопределенность, «неосязаемость» позволяют говорить о семантической вариативности морфем, возможной в широких пределах» [5. С. 4]. Это имеет отношение не только к корню, но и к аффиксам.

При формально-историческом анализе корень считается смысловым центром слова, в то время как служебные аффиксы выступают в роли его модификаторов.

Значения морфем крайне разнородны, поэтому сформулировать общее понятие морфемного значения очень трудно. Семантический критерий при морфемном анализе отступает на второй план, выполняя роль общего ориентира. В силу этой своей особенности формальный анализ слов оказывается историческим. В одно гнездо попадают такие слова, как *расти* и *роща*, *посадить*, *сад*, *сало* и *сажа*, *выбор*, *забор* и *собор* и т.д.

Формально-исторический анализ лежит в основе русской орфографии, поэтому его практическая значимость очевидна школьникам. Кроме того, этот вид анализа соответствует естественному чувству языка, поэтому овладение им не вызывает особых затруднений, тем более что разбору в школе подвергаются в основном прозрачные по своему морфемному составу слова.

В настоящее время существует несколько словарей морфем русского языка, составленных на основе сопоставления повторяющихся элементов звучания (формально-исторический подход). Наиболее удачным представляется известный словарь А.И.Кузнецовой и Т.Ф.Ефремовой [5]. Он производит впечатление полноты и законченности: морфы (алломорфы) сведены в нем в морфемы, каждому из алломорфов соответствует свое гнездо слов; слова можно находить по приставке, корню и суффиксу; с достаточной степенью точности установлено общее количество морфем русского языка, построена их система. Изучение словаря доставляет удовольствие, поскольку читатель неожиданно для себя узнает интересные факты из истории слова, обнаруживает его исторические связи с другими словами современного языка. Он может наблюдать, как выглядели гнезда родственных слов в сравнительно недалекой истории, как развивался во времени словарный состав родного языка. Жаль, что этот словарь мало используется учителями.

Второй этап формирования метода морфемного анализа, содержательно-синхронный, приходится на середину прошлого века. Именно в это время происходит интенсивное развитие нового раздела науки о русском языке — слово-

образования. Появление нового раздела оказало влияние и на характер морфемного анализа. Теперь он стал производиться не со стороны формы, а со стороны содержания, поскольку морфема стала определяться как минимальная значимая часть слова. Смена установки естественным образом сказалась на результате: морфемное членение одних слов совпало с традиционным, другие слова стали члениться по-новому. Появилась группа слов, имеющих не один способ членения, а несколько.

В 1990-х гг. был составлен «Морфемно-орфографический словарь» [10], в котором приводится около 100 000 слов, разбитых на морфемы. С орфографией этот словарь связан только в той его части, где имеется совпадение с традиционным членением.

Таким образом, следует иметь в виду, что существует два вида морфемного разбора и оба представлены в практике школьного обучения. Поэтому в пятом классе ученики выделяют корень *лаг/лож* в словах *предлагать — предложить, слагаемое — сложение, прилагать — приложить, предполагать, предположение, положение, изложение, слагаемое, прилагательное*, в то время как в Морфемно-орфографическом словаре выделены другие корни: *предлаг/а/ть, предлож/и/ть, слож/ени/е, предполаг/а/ть, предполож/ени/е, излож/ени/е, прилагательн/ое, располага/ть, излож/и/ть*. Почему при этом *с/лаг/а/ем/ое, при/лаг/а/ть, при/лож/ени/е, по/лож/ени/е* объяснить трудно.

Некоторые авторы подвергают критике саму идею использования морфемного разбора как опорного средства обучения орфографии, имея в виду прежде всего разбор второго типа. И.Г.Милославский, например, указывает на то, что алгоритм применения разбора слова по составу срабатывает при написании малоупотребительных слов, а написания многих широкоупотребительных слов приходится запоминать. Он считает, что задача морфемного членения по отношению к любому слову, в том числе и не содержащему так называемых орфограмм, представляется во многих случаях либо бесполезной, либо не имеющей однозначного решения, либо одновременно и первой и второй, а существующие словари членимых на морфемы русских слов (отечественные и зарубежные) не пытаются семантизировать выделенные части и часто производят выделение таких частей по-разному. «Так что учителю-словеснику в этом случае можно лишь посочувствовать, поскольку он не может опереться ни на логику науки, ни даже на авторитеты» [7. С. 47]. Однако никакого другого пути обучения орфографии современная методика пока что предложить не может.

Как быть учителю в этой непростой ситуации? Мы считаем, что помочь сориентироваться в двух видах морфемного разбора, а также в данных словарей, которые иногда противоречат друг другу, может знание нескольких отношений и правил, а именно: 1) всякое слово имеет форму и содержание; 2) членение на морфемы можно осуществлять либо со стороны формы, либо со стороны содержания; 3) при членении слова со стороны формы используется прием подбора по сходству звучания; 4) при членении слова на морфемы со стороны со-

держания учитывается значение морфем и используется прием подбора по сходству как звучания, так и значения; 5) формальный анализ обращен в сторону истории языка, а содержательный — в сторону его современного состояния.

Помимо вышеперечисленных знаний, следует овладеть двумя достаточно сложными умениями — морфемным анализом формальным и морфемным анализом содержательным. Второй вид анализа в настоящее время становится основным, поэтому приведем здесь новую полную схему разбора по составу, которая используется в вузовском обучении:

1) назвать часть речи и указать, изменяемая она или неизменяемая; если изменяемая, то определить, начальная это форма или словоформа

2) выделить формообразующие аффиксы, указать их значение

3) выделить основу слова; при анализе глагольных форм указать одну из двух основ глагола

4) на основе словообразовательной цепочки выделить словообразовательные аффиксы в основе слова

5) сравнив анализируемое слово с однокоренными словами или другими грамматическими формами, выделить корень

6) указать исторические чередования звуков в корне [9. С. 62].

Пункт 4 говорит о том, что разбор слова по составу теперь включает построение словообразовательной пары или цепочки (в зависимости от количества морфем).

Нужно иметь в виду, что умение производить разбор само по себе важнее результата, потому что оно заставляет думать, решать множество задач, отвечать самому себе на постоянно возникающие вопросы. Умение позволяет справляться с тремя важными задачами: 1) членить любое слово самостоятельно; 2) понимать, почему в том или ином словаре слово членится так, а не иначе; 3) сравнивать собственное членение на морфемы со словарным, соглашаясь или не соглашаясь с составителями словаря.

Рассмотрим в качестве примера морфемное членение слова *охотник* в двух словарях — Словаре морфем русского языка А.И.Кузнецовой и Т.Ф.Ефремовой и в Морфемно-орфографическом словаре А.Н.Тихонова.

Слово *охотник* членится словарями так:

Словарь морфем русского языка	Морфемно-орфографический словарь
о-хот-н-ик-∅	***охот/ник/*** (от *охота*) и ***о/хот/ник/*** (от *хотеть*)

Вариант *о-хот-н-ик-∅* получен при формальном анализе. Принципы формального анализа изложены во введении к Словарю морфем русского языка. Состоят они в следующем: 1) выделенный сегмент слова должен быть обнаружен хотя бы еще в одном слове; 2) словообразовательное значение слова сле-

дует отличать от его лексического значения; 3) словообразовательное значение отвлеченно, в то время как лексическое значение конкретно. Авторы словаря солидарны с Г.О.Винокуром, Слово *охотник* имеет два лексических значения и только одно словообразовательное. Последнее сформировалось в истории языка. Поэтому совершенно не важно, в каком значении употребляется слово *охотник*: в любом случае членение его на морфемы остается одним и тем же. Позиция авторов словаря вполне убедительна, с ней нельзя не согласиться.

Вариант *охот/ник/* получен в результате содержательного анализа. Принципы содержательного анализа изложены во Введении к Морфемно-орфографическому словарю. Согласно основному принципу, производное слово а) мотивировано, б) включает значение словообразовательного форманта. Следовательно, слово можно включить в два ряда соотношений — по мотивирующей части и по форманту. По мотивирующей части слово *охотник* включается в ряд однокоренных слов (*охота, охотиться, охотничий*); по суффиксу оно входит в обширную группу имен существительных со значением лица по какому-нибудь свойству или признаку, которые связаны с отношением к предмету, занятию, кругу деятельности: *дворник, затейник, путник, целинник, заступник, изменник, клеветник, наставник, проводник* и др. Охотник — тот, кто охотится, занимается охотой. Членение слова представляется правильным, позиция автора словаря — вполне убедительной.

Вариант *о/хот/ник/* также получен в результате содержательного анализа. И в этом случае слово должно включаться в два ряда соотношений. Первый ряд подбирается легко: (*хотеть, захотеть, хотение, охотный*). Однако второй ряд подобрать никак не удается. Он должен включать одноструктурные слова с конфиксом ***о-…-ник-***, и этот конфикс должен иметь значение «тот, кто». Не без труда подбирается слово *охальник*, но у самого А.Н.Тихонова этого слова нет. Слово *ошейник* не подходит, у него другое значение конфикса, другая морфемная модель. Не представлен этот словообразовательный тип и в словаре Т.Ф.Ефремовой [3]. Тогда почему в словаре выделен суффикс -ник-? Мы бы разобрали это слово так: *охотник/*.

Остановимся теперь на общей характеристике словообразовательного разбора. Школьный словообразовательный разбор — это, как написано в учебнике русского языка для шестого класса, выяснение того, на базе чего и как образовано данное слово. Учебник рекомендует сначала дать толкование лексического значения слова, затем сравнить состав данного слова с однокоренным и выявить ту часть слова, с помощью которой оно образовано. В заключение нужно указать, от чего образована основа, то есть найти производящую часть. В методических рекомендациях ЕГЭ дается следующий совет: «Чтобы определить способ словообразования, нужно подобрать более простое однокоренное слово, которое ближе к данному и по значению, и по составу, и сравнить основы исходного и производящего слова» [2. С. 110].

В учебнике имеется следующее, очень важное, на наш взгляд, пояснение: «Пользуясь словообразовательным разбором для определения того, как было

образовано слово, нужно иметь в виду, что он далеко не всегда способен это сделать. Как уже говорилось, реальное происхождение слова (и то не всегда) может определить его этимологический анализ. Это объясняется и теми изменениями, которые постоянно происходят в исконно русских словах, и заимствованием нашим языком иноязычных слов» [8. С. 56].

Словообразовательный разбор базируется на умении устанавливать словообразовательную пару. Школьники учатся новому для них виду анализа на специально подобранных словах, где связи между производной и производящей основами лежат на поверхности. И, несмотря на это, процедура разбора усваивается с трудом, поскольку цель ее не ясна, а полученный результат противоречит естественному чувству языка.

Вопрос о целесообразности включения словообразовательного разбора в школьную программу ставился еще в 1970-е годы (З.А.Потиха), поднимался во время намечавшейся реформы школьного образования в конце 1980-х годов [6. С. 45—50], однако он по-прежнему сохраняется во всех программах и учебниках. Между тем ни словообразовательный разбор, ни тесно связанный с ним морфемный разбор второго типа, основанный на учете содержательной стороны морфем, не имеют прямого отношения к орфографии. Русская орфография базируется на морфологическом принципе, и принцип этот исходит из такого понимания морфемы, которое можно охарактеризовать как формально-историческое. При таком понимании содержательная сторона корневых морфемы не отождествляется с лексическим значением непроизводных слов, не смешивается с ним.

В конце 1980-х гг., когда была провозглашена реформа школы, ведущие методисты страны писали о том, что содержание обучения русскому языку перегружено избыточным теоретическим материалом, не имеющим непосредственного отношения к речевой практике [6]. Кроме того, в одном ряду оказываются умения и навыки владения языком как конечный результат обучения и умения учебные, операционные, промежуточные. Последние превалируют, так как они непосредственно связаны с теоретическими сведениями, составляющими основу курса. Слишком большое место занимают различные виды разбора. Если не иметь в виду того сравнительно узкого круга учащихся, для которых это умение может стать профессиональным, различные виды языкового разбора — безусловно полезные, но всего лишь учебные действия или операции, необходимые, чтобы научиться различать явления языка и систематизировать знания о них. Между тем овладение различными видами и формами языкового разбора отнимает массу полезного времени, которое могло бы быть потрачено с большей пользой.

Примечания

1. Диагностика учебных достижений учащихся: Методические рекомендации по корректировке пробелов в знаниях учащихся для учителей-предметников / Сост.: Н.В.Абрамова, Т.А.Дмитриева, А.А.Клочков и др; От вред.: А.В.Абрамов, Б.Н.Махутов. Нижневартовск, 2005.

2. Единый государственный экзамен: рус яз.: контрол. измерит. материалы / [В.И.Капинос, Л.И.Пучкова, Ю.Н.Гостева и др.; под ред. Г.С.Ковалевой]: М-во образования и науки РФ, Федерал служба по надзору в сфере образования и науки. М., 2005.

3. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка: ок. 1900 словообразов единиц. 2-е изд, испр. М., 2005.

4. Комплексный словарь русского языка / Под ред. д-ра филол. наук А.Н.Тихонова. М., 2001.

5. Кузнецова А.И., Ефремова Т.Ф. Словарь морфем русского языка: Ок. 52 000 слов. М., 1986.

6. Купалова А.Ю. Совершенствование или перестройка? (О курсе русского языка в школе) // Русский язык в школе. 1988. № 4. С. 45—50.

7. Милославский И.Г. О соотношении целей и содержания обучения русскому языку в школе // Русский язык в школе. 2006. № 3. С.46—50

8. Русский язык: Учеб для 6 кл общеобразоват учреждений / М.Т.Баранов, Т.А.Ладыженская, Л.А.Тростенцова и др. М., 2001.

9. Современный русский язык. Сборник заданий и упражнений / Под ред В.Д.Черняк. М., 2005. С. 62.

10. Тихонов А.Н. Морфемно-орфографический словарь. М., 2002.

11. Тихонов А.Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка. М., 2002.

Р.Ш.Сарьянова
МОСШ № 12

РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ

По общепринятому мнению толерантность — это терпимость к иному образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям.

В «Философском энциклопедическом словаре» (М., 1997) понятие толерантность определяется как «терпимость иного рода взглядам».

Два исторических фактора — глобализация современного мира и трансформация российского общества — обозначили необходимость перехода к новому, толерантному, типу социальных отношений. Для этого необходимо формирование и массовое воспроизводство такого типа личности, который обладал бы развитой культурой толерантности.

Толерантность как условие общения людей разных культур, этнических и межконфессиональных групп отражена в всемирной «Декларации принципов толерантности» и в программе РФ «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001—2005 гг.)»

Использование потенциала художественной литературы для формирования межличностной, религиозной и национальной толерантности будет успешным, если толерантность станет не абстрактным идеалом, а общечеловеческой и личной ценностью. Ориентация на межличностную толерантность позволит осознать достоинства своей культуры и культуры разных народов, выработать опыт разрешения конфликтов, нахождения компромиссов, умение ставить себя

на позицию другого, обеспечит взаимопонимание, развитие способности жить в неодинаковом мире среди неодинаковых людей.

Художественная литература поможет формировать терпимое отношение к поведению, мировоззрению, позиции окружающих, будет оказывать конструктивное влияние на читателей, проявляя при этом умение встать на позицию другого человека, готовность сотрудничать и оказывать необходимую помощь и поддержку.

Толерантность применима скорее даже не к конфликтным ситуациям, а направлена на примирение различных точек зрения, поиска компромиссных решений, уважение к точкам зрения других людей, отличным от собственной. Толерантность должна быть осознанной, не казаться со стороны пассивным безразличием, а напротив, выражать точку зрения, как общества в целом, так и отдельного человека.

Толерантность выражает готовность к взаимодействию между людьми, придерживающихся различных точек зрения. Толерантность — часть этического воспитания человека, она открывает большие перспективы для нравственного совершенствования личности в процессе повседневного общения.

Нельзя отождествлять понятия толерантности и терпения. Например, в сказке Андерсена «Русалочка» терпение героини не является терпением толерантным, так как толерантность обязательно направлена на кого-то извне.

В романе «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского для самого автора и главной героини Сони толерантность подразумевает помимо спокойного, уважительного отношения к мнению другого человека, еще и поиск возможного компромисса во взглядах.

В романе А.С. Пушкина «Евгений Онегин» толерантной личностью можно назвать Татьяну Ларину, которая являет образец верной и достойной жены. Она терпеливо относится и к окружающему ее обществу и к людям, с которыми не совсем согласна.

Толерантность — не пассивное, не естественное покорение мнению, взглядам и действиям других; не покорное терпение, а активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя взаимопонимания между этносами, социальными группами, во имя позитивного взаимодействия с людьми иной культурной, национальной, религиозной или социальной среды.

Всемирно известный французский писатель Эрик-Эммануэль Шмитт в каждой из своих книг — «Оскар и Розовая Дама», «Мсьё Ибрагим и цветы Корана», «Дети Ноя» — раскрывает тему отношения человека к одной из мировых религий: христианству, мусульманству, иудаизму. Вопросы толерантности рассматриваются так же, как фундаментальные вопросы морали и смысла жизни, темы смерти, религии.

Уроки поиска компромисса научили молодое поколение ценить родителей, быть преданным, верить в бога. Несмотря на разность в возрасте и разность религиозных взглядов, герои отлично ладят друг с другом, контактируют, общаются.

В современной фантастической книге «Ночной дозор» Сергей Лукьяненко считает, что компромисс необходим даже между добром и злом, потому что даже добрые, применив необоснованно силу, могут нарушить баланс и равновесие в мире.

Таким образом, во многих художественных произведениях легко рассматривается актуальность проблемы толерантности. Почему именно толерантность сегодня так нужна цивилизованному обществу? Наверно потому, что уровень насилия, фанатизма, ксенофобии подошел к критической черте, за которой могут быть только два варианта развития — погибнуть всем или спастись всем, найдя возможность понять и принять других. Знания о толерантных качествах личности, закономерностях взаимодействия в общении помогают анализировать свое поведение, находить разнообразные пути толерантного взаимодействия, позволяющие избегать конфликтов и продуктивно их решать. Художественная литература учит тому, что общение через понимание, диалог, сотрудничество, умение слушать, принятие индивидуальности собеседника во всем его многообразии являются условиями существования человека, необходимыми для толерантности.

Задача современной литературы — научить читателей толерантному отношению к людям другой национальности, к людям, придерживающимся других взглядов, к тем, кто чем-то отличается от представителей основной группы.

Толерантность — это не уступка, а активное отношение, формируемое на основе признания прав и свобод человека.

Примечания

1. Декларация принципов толерантности. Утверждена резолюцией 5.61. Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16.11. 1995.
2. Программа РФ «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе. М., 2001.
3. Шмитт Эрик-Эммануэль. Цикл незримого. СПб., 2009.
4. Философский энциклопедический словарь. М., 1997.

О.Г.Флерко
МОСШ № 42

ВЕЧНО СОВРЕМЕННЫЙ ГОГОЛЬ (ИНТЕГРАЦИЯ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ)

Учитель во все времена стремился использовать лучшие образцы литературного творчества при проведении работы на уроках русского языка. Но, к сожалению, трудоемкий лингвистический анализ как бы отодвигает на дальний план эстетическую ценность текста, его образность и выразительность теряются за важной грамматической работой.

Научить чувствовать слово— вот задача, которую ставит перед собой учитель. И один из путей ее решения заключается в интеграции двух школьных предметов — русского языка и литературы. Наблюдение за выразительно-изобразительной стороной изучаемых явлений языка можно проводить и на отдельных специальных факультативах, и на обычных уроках русского языка через систему заданий, активизирующих внимание учащихся к художественному тексту. На уроках литературы решается задача научить видеть и ценить красоту слова; анализируя художественный текст, ученики видят, как рождается образ, как при помощи слова писателю удается организация текста.

Творческое наследие Н.Н.Гоголя замечательно подходит для осуществления работы по формированию у учащихся навыка лингвостилистического анализа художественного текста.

Несмотря на огромные возможности, которые дает гоголевская проза для развития языковой зоркости, авторы учебников неохотно обращаются к этому писателю. Примерно двадцать лет назад проводилось изучение читательского интереса среди алтайских школьников. Частота упоминаний Гоголя и его произведений составила в старших классах всего 1%. Вряд ли ситуация значительно изменилась в лучшую сторону. В связи с недавним празднованием юбилея писателя интерес к Гоголю и его творчеству возрос, но речь идет не о читательском, а о зрительском интересе. Телевизионный проект Л.Парфёнова на первом канале, выход на экраны художественного фильма «Тарас Бульба», показ на различных телеканалах «Ревизора». Получается, что Гоголь рядом с нами, он не забыт, но при этом остается труден для восприятия школьников, представляется им непонятным и даже скучным.

Интегрированные уроки, или уроки словесности, могут стать способом преодоления проблемы читательского восприятия.

Одним из важнейших путей формирования интереса к творчеству Гоголя остается работа по изучению стиля писателя. Когда ученики 9 класса начинают читать поэму «Мертвые души», возникает известное сопротивление тексту со стороны школьников. Детализация описаний им кажется неоправданной. Вероятно, внимание к деталям объясняется стремлением Гоголя «очертить в такой силе пошлость пошлого человека, чтобы вся та *мелочь,* которая ускользает от глаз, мелькнула бы *крупно* в глаза всем». Он говорит о вещах ничтожных и пустых серьезно и даже торжественно, именно этот неуместный возвышенный стиль и рождает улыбку. Сатира Гоголя всегда окрашена иронией. Описание гостиницы в самом начале поэмы «Мертвые души» позволяет обратить внимание учащихся на комические несоответствия определений и разъясняющих их подробностей: «покойная комната» с тараканами и любопытным соседом; солидность Чичикова, определяемая степенью громкости при высмаркивании. Рассказывая, чем же пришелся Чичиков по душе в губернском городе, автор отмечает главное в характере героя: «о чем бы разговор ни был, он всегда умел поддержать его», следовательно «очень порядочный человек».

Но есть нечто очень важное, что отличает Гоголя от остальных сатириков. Об этом В.Сафонов сказал так: «Поэзия, песенность Гоголя — этого нет…у Свифта; «не поется» Салтыков-Щедрин»[1]. «Уже с первых слов угадывается влюбленность Гоголя в песенность, в музыкальность… Это не прозаическая речь, это — поэзия», — подтверждает А.Воронский[2]. «Песнь его — сиянье», — в характерной манере символиста замечает и А.Белый[3]. Но песенность сочетается у Гоголя с языком простым, фамильярным, которым говорят в «Вечерах на хуторе близ Диканьки» Хиврь, Чуб и другие персонажи. В.Ф Переверзев, отмечая эту особенность стиля писателя, вопрошает: «Где же подслушал Гоголь эту двойственную речь, в которой вульгарное и грубое слово перемешалось со словом красивым, чарующим своей звучностью?»[4] В творчестве Н.В.Гоголя нет, пожалуй, другого произведения, в котором так причудливо переплелись противоречивые элементы, как в «Вечерах на хуторе близ Диканьки». Реалистическое смешалось с фантастическим, смешное, веселое — со страшным, лирическое — с комическим. На примере «Вечеров…» ученики видят, что у Гоголя сочетаются две стихии. «Обыденная жизнь, праздничная, яркая, нарядная, но ужасно смешная, мелкая, лишенная сильной страсти, могучей мысли и героического порыва». Но есть и другая жизнь, «полная страха и опасностей, но зато богатая молодецкой удалью и раздольем, богатая сильными радостями, красивыми порывами, серьезными, глубокими переживаниями»[5]. Следует отметить точку зрения А. Воронского, которому такие герои как Левко, Тараська, Оксана, Вакула кажутся картинными, они «выглядят порой ряжеными». Воронский отмечает фальшь в речи этих персонажей, они говорят литературно, не по-деревенски. А вот образы Солохи, Чуба, Пацюка, Солопия Черевика, которые говорят языком просторечным и грубоватым, очень живописны, по мнению Воронского, и наиболее удачны.

В произведениях Гоголя использованы все изобразительные средства не только литературного языка, но и народной речи. Сам Гоголь в статье «В чем же наконец существо русской поэзии и в чем ее особенность» указывал на три источника, из которых должны черпать вдохновение русские поэты. Это — народные песни, пословицы и слово церковных пастырей. Невозможно понять произведения без учета фольклорной традиции. При изучении в школе «Мертвых душ» не избежать отдельного анализа той пословичной стихии, которая пронизала всю ткань поэмы. Вспомним, как характеризуется Манилов — «ни то ни се, ни в городе Богдан, ни в селе Селифан», Собакевич — «неладно скроен, да крепко сшит». Характеры эпизодических персонажей порою полностью исчерпываются одной пословицей или поговоркой. Максим Телятников, сапожник — «что шилом кольнет, то и сапоги, что сапоги, то и спасибо». Заседатель Дробужкин «блудлив, как кошка». Мижуев из тех кто никогда не согласится «плясать по чужой дудке», а кончится всегда тем, что пойдут «поплясывать как нельзя лучше под чужую дудку, словом, начнут гладью, а кончат гадью». В «Повести о капитане Копейкине», созданной по законам сказа, мы наблюдаем живой разговорный язык, использование простонародных выражений и пословиц.

На уроках словесности следует обратить внимание учащихся на одно из изобразительных средств, которые связаны с морфологической категорией имени существительного. Это экспрессивное использование имен собственных. Недаром Н. Гоголь восхищался «бойким» и «замашистым» русским словом. «Говорящие» фамилии у Гоголя всегда передают иронию — Красоткин, Поцелуев, сатирически звучит фамилия судьи Ляпкин-Тяпкин, врача Гибнера, у которого больные «выздоравливают, как мухи», комический эффект достигается и смешными созвучиями — Чичиков, Люлюкин.

Гоголь использует все богатые возможности синтаксического богатства русского языка. Свобода передвижения слов внутри предложения является основной особенностью русского синтаксиса, что порождает много приемов изобразительности. Гоголь использует развернутые сравнения, которые таят в себе определенный, очень важный смысл, хотя иногда кажется, что отвлекают от главной сюжетной линии. Например, сравнение многочисленных гостей губернатора с роем мух. На первый взгляд кажется, что автор уводит читателя в сторону, но при внимательном прочтении ученики заметят, что вся эта сценка «с поразительной точностью передает атмосферу сытого безделья, которая царит в губернаторском доме»[6] .

У Гоголя мы находим примеры инверсии, которая наряду с другими фигурами речи, используемыми писателем, придает прозе то, что Горький назвал пластичностью. *Нескончаемые жалобы хозяина должен был выслушать терпеливый бедный живописец («Портрет»).*

На материале произведений Гоголя можно выстроить работу по отработке и орфографических навыков. В качестве примера можно взять отрывок из повести «Нос». *Когда штаб-офицерша объявила ему напрямик, что она хочет выдать ее за него, он потихоньку отчалил со своими комплиментами, сказавши, что еще молод, что нужно ему прослужить лет пяток, чтобы уже ровно было сорок два года.* Практически каждое слово может быть использовано в качестве иллюстрации правил русской орфографии. Кроме того это предложение может быть рассмотрено при изучении сложноподчиненного предложения с различными видами подчинения. Примеров таких несметное количество. И хочется верить, что ученики, разбирая эти предложения, увидят, что непреодолимых сложностей в языке Гоголя нет и читать его произведения легче, приглядываясь к слову, вслушиваясь в него.

Знакомясь с творческой лабораторией Гоголя, ученики придут к выводу, что искусство классика настолько велико и самобытно, что никакими рамками исчерпывающих определений не может быть ограничено. Гоголь, как бы много о нем ни писали, как тщательно ни изучали его наследие остается для нас непознанной до конца планетой. Как и язык, о котором писатель сказал, что он для нас есть еще тайна. « В нем все тоны и оттенки, все переходы звуков от самых твердых до самых нежных и мягких, он беспределен и может, живой, как жизнь, обогащаться ежеминутно…»[7]

Примечания

[1] Сафонов В. Вечное мгновение. М., 1981. С. 86.
[2] Воронский А. Искусство видеть мир. М., 1987. С. 34.
[3] Белый А. Критика. Эстетика. Теория символизма. М., 1994. Т. 1. С. 119.
[4] Переверзев В.Ф У истоков русского реализма. М., 1989. С. 189, 193.
[5] Там же.
[6] Машинский С. «Мертвые души» Гоголя. М., 1987. С. 99.
[7] Гоголь Н.В. Собрание сочинений: В 9 т. М., 1994.

О.В.Хворова
МОСШ № 17

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Одной из сложнейших и актуальных проблем школьного литературного образования всегда была и остается проблема обучения школьников анализу художественного и особенно поэтического текста. Содержание стандарта по литературе предполагает изучение основных теоретических понятий, необходимых для анализа поэтического текста, но времени на изучение недостаточно, и потому, если понятие «темы», «идеи», изобразительно-выразительных средств усваиваются учащимися удовлетворительно, то понимание роли формальных элементов стихотворения воспринимаются поверхностно, неосознанно. Поэтому на практике организую наблюдение за изобразительными возможностями русской речи в художественном тексте, используя следующие типы уроков:

1) языковой анализ художественного текста;
2) в творческой лаборатории писателя;
3) глазами режиссера;
4) сочиняем сами;
5) содружество искусств.

Такие уроки рассчитаны на учащихся, интересующихся поэзией, желающих проникнуть в мир поэта. Они могут помочь одаренным школьникам углубить свои знания, развить творческие способности, подготовиться к участию в олимпиадах, научно-практических конференциях и творческих конкурсах, а также сориентироваться на выбор профиля обучения и выбор профессии.

Основная цель таких занятий: эстетическое развитие учащихся, их приобщение к красоте русской поэзии, углубление и расширение филологических знаний. Отбирая материал, планируя каждый этап урока, реализую следующие задачи:

- расширение кругозора учащихся, увеличение объема их знаний о формальных элементах стихотворения;

- развитие устной и письменной речи, мышления и творческих способностей учащихся, личностной ориентации учащихся;
- формирование умений по определению роли формальных элементов в раскрытии идеи стихотворения, по обучению анализу в единстве формы и содержания;
- воспитание сознательности, ответственности за индивидуальный выбор, умение вести диалог.

Думаю, что при таком подходе, созданном по принципу «от формы к содержанию» анализ поэтического текста становится не самоцелью, а средством эстетического и творческого развития ученика. Безусловно, содержание таких уроков выходит за рамки содержания Стандарта по литературе, материал располагаю по уровню сложности: от простого к сложному. Использую разнообразные формы проведения занятий: игра, лекция, практикум, творческая работа. При организации работы с литературными текстами на уроках учитываю следующие основные требования:

1. Создание соответствующих условий для восприятия художественного текста, развитие «воссоздающего воображения». Любую работу с текстом или маленьким фрагментом начинаю с того, что художественное высказывание воспринимается детьми на слух или зрительно. И на этом этапе важно создать особый настрой, который бы помог ввести ребенка в систему художественных образов этого текста. Процесс восприятия текста (отрывка из него) организую с помощью разных заданий-вопросов типа:

— Прослушайте текст. Какое настроение он передает?

— Как вы полагаете, какое время года описывает поэт в этом отрывке? По каким признакам вы догадались об этом?

— Прочитайте название текста. Как вы понимаете это название? Как вы думаете, о чем это стихотворение?

— Представьте себя художником, которому нужно нарисовать цветную иллюстрацию к тексту (его вы сейчас услышите.)

— Какие краски вам нужны для рисунка?

2. Осмысление лингвистических средств создания образности художественного текста.

Процесс осмысления лингвистических средств организую, используя определенные типы заданий-вопросов, которые помогают организовать художественный анализ:

— Выпишите из текста слова, с помощью которых передаются краски осени. Только ли имена прилагательные вам придется выписать? Объясните почему.

— Назовите слова, которые помогают описать пейзаж. В прямом или переносном значении они употреблены?

— Попробуйте в тексте найти примеры художественных тропов (эпитеты, метафоры, олицетворения, сравнения). Какие их этих тропов построены на употреблении в переносном значении?

— Какие синонимы к слову… вы можете подобрать? Объясните, почему именно это слово употреблено в тексте.

— Найдите в тексте слова, с помощью которых автор передает храбрость, отвагу героя. Выпишите эти слова. Какие из них являются устаревшими? Почему они употреблены в тексте?

— Какие слова придают стихотворению торжественное, высокое звучание? Выпишите слова и укажите к каждому из них синонимы, которые употребляются в обыденной речи.

3. Отработка навыков выразительного чтения художественного текста.

Учеников постепенно знакомлю с основными элементами интонации (темп, тембр, голос, тон, повышение — понижение голоса, логическое ударение, пауза) и отрабатываю их в ходе выполнения заданий такого, например, типа:

— Несколько раз прочитайте вслух первое предложение, стараясь голосом передать чувство радости, печали, уныния, восторга. Какой из этих вариантов чтения подходит к данному тексту и почему?

— Попробуйте прочитать это же предложение с логическим ударением на другое слово. Проследите, меняется ли смысл предложения и почему?

— Найдите наиболее подходящий темп чтения этого текста

(медленный, быстрый или умеренный). Обоснуйте свой выбор.

4. Заучивание текста (его отрывка) наизусть и подготовка к письму по памяти.

Выполнение этого требования к работе с художественным высказыванием на уроках является источником активного обогащения памяти ребенка лучшими образцами русской словесности, которые мы находим в художественных тексах. На практике убедилась, что знание наизусть текста или маленького отрывка из него позволяет возродить в сознании школьника путь того сложного анализа, который был проведен под руководством учителя на уроке. И наконец, у выученного наизусть текста есть еще одно важное свойство: он способствует развитию грамотности ребенка. Поэтому нужно нацеливать школьника на запоминание особенностей текста: употребление знаков препинания, расположение строк, использование больших букв и, конечно, правописание слов.

Таким образом, каждый текст последовательно проходит 4 основных этапа в работе: 1) восприятие текста; 2) лингвистический его анализ; 3) выразительное чтение 4) заучивание наизусть и письмо по памяти. Наконец, можно выделить и пятый этап, заключающийся в проведении какой-либо творческой работы на основе проанализированного литературного образца: составление собственного речевого высказывания по аналогии с данным текстом при сохранении структуры описания, использованных писателем языковых средств выразительности и т.п.

В результате проведения предметного мониторинга пришла к выводу, что большая часть учащихся имеет представление о формальных элементах стиха; знает формальные элементы стиха: строфу, размер, ритм, рифму, интонацию, звукопись; умеет определять размер, ритм, рифму, интонацию и роль их в рас-

крытии идеи стихотворения; владеет анализом в единстве содержания и формы. Контроль за усвоением материала осуществляю в ходе проведения тестов, творческих работ, самостоятельных работ по анализу текста.

На своих уроках виды деятельности определяю совместно с учащимися. Это может быть индивидуальная и групповая работа по анализу текста, определению роли формальных элементов в тексте, поисковая самостоятельная работа, выполнение заданий творческого характера (написание стихов). Для анализа могут быть предложены произведения поэтов XIX и XX.

Таким образом, лингвистический анализ художественного текста позволяет показать ученикам величие, необычайную красоту, выразительность родной речи, ее неисчерпаемые богатства, которые заложены во всех областях языка и которыми мастерски пользуются русские поэты и писатели.

Е.В.Шелестюк
МОСШ № 21

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Среди предметов, изучаемых в современной школе, в той или иной степени способных влиять на процесс формирования творческой личности, особое место занимает художественная литература. Причина этого состоит в воздействии литературы на ребенка, так как прочтение и освоение художественного произведения требует единства чувств и мыслей. Формирование и развитие чувственно-эмоциональных и интеллектуальных особенностей ребенка является основой его позитивного творческого потенциала.

Литература занимает особое место в формировании личности, духовного мира человека, его нравственности. Преподавание литературы, выбор произведений для школьных программ, школьные учебники по литературе постоянно находятся в зоне внимания, в зоне критики. Безусловно, следует привести в соответствие с динамикой культурного развития и содержание, и структуру школьных программ и учебников по литературе, и методы преподавания литературы, не отказываясь при этом от лучших традиций отечественной методики.

Литература заполняет духовную нишу, отвечая за внутренние запросы личности. Именно литература формирует индивида, способного решать творческие задачи. Главная отличительная особенность литературного образования определяется как «воспитание грамотного компетентного читателя, имеющего стойкую привычку к чтению и потребность в нем как средстве познания мира и самого себя, человека с высоким уровнем языковой культуры, культуры чувств и мышления»[1].

Тема преподавания литературы волнует современных педагогов. Мы знаем, что изучение литературы связано со значительными трудностями. Прежде всего, не хватает определенности в отборе тех произведений, которые смогли бы представить школьнику лицо современной словесности. При введении «концентрической системы образования»[4] авторы исходили из вполне справедливых утверждений, что часть детей покидает школу после окончания 9 классов, таким образом, необходимо именно к концу 9 класса завершить изучение литературы с древнейших времен до наших дней. Авторы не учли, что «постижение художественного мира писателя, нравственной и эстетической ценности его произведений невозможно без включения художественного текста в историко-литературный процесс»[3].

Мозаичность подборки произведений создает ощущение хаотичности. А эстетическая и поэтическая сложность художественного мира писателя создает при чтении барьеры, без преодоления которых невозможно постичь творчество многих писателей. Раздробленность и опережение литературным материалом изучаемого исторического настораживает учащихся, вызывает протест и чувство неприятия.

Не секрет, что круг чтения школьников существенно отличается от произведений школьной программы. Учащиеся читают фантастическую, детективную, мистическую литературу, практически отвергают литературу историческую, произведения нравственно-этической тематики. Почему это происходит? Мне кажется потому, что многие произведения не соответствуют возрастным интересам учащихся. При отборе произведений для изучения на уроках литературы не учитываются возрастные особенности детей, их жизненный опыт.

Например, в программу литературного образования в 5 классе включено стихотворение М.Ю.Лермонтова «Бородино», а о самой Бородинской битве как историческом событии дети узнают лишь в 8 классе. Изучая в 6 классе сказ Н.Лескова «Левша», а в 8 классе рассказ Л.Толстого «После бала», мы не только раскрываем перед детьми нравственные проблемы, поднимаемые авторами, но и пытаемся объяснить нововведения эпох царствования Николая и Александра I, хотя только в 10 классе на уроках истории ребята познакомятся с эпохами правления данных государственных деятелей. И таких примеров предостаточно.

Мне кажется, что литературное образование должно быть поэтапным, должен вестись постепенный переход от литературного чтения к постижению литературы как вида искусства. Постижение это представляется продуктивным только с учетом возраста учеников, их читательской культуры. Школьников необходимо, прежде всего, научить «слышать в текстах писателей живое дыхание, постигать природу лиризма, трагизма и комизма».[2] Важно подготовить учеников к восприятию, «втянув их в уникальную смысловую атмосферу».[2]

Цель преподавания литературы — научить ребенка получать удовольствие от текста. Это невозможно без взаимного сотрудничества. Учителю надо быть готовым помочь своим подопечным разобраться в лабиринте литературной

современности. Учителя нашей школы стремятся воспитать читателя, способного к личному восприятию, чуткого к слову автора. Чтобы вызвать интерес учащихся к художественным произведениям, учителя используют разные типы уроков, современные технологии сотрудничества. Учителя стараются, чтобы вопросы и задания к уроку были посильными для возраста, неожиданными по содержанию, интересными по сути, базирующимися на предшествующих литературных/общекультурных знаниях (на ранних стадиях базой может стать, как правило, только личный жизненный опыт школьника), настраивающими учеников на тему урока, способствующими литературному развитию школьника.

Важнейшим приемом активизации познавательной деятельности на уроках литературы является разнообразие форм их проведения. В нашей школе проходят «нестандартные» уроки: урок-суд (по рассказу А.Чехова «Ионыч»); урок-презентация литературного героя с элементами пресс-конференции (по повести М. Булгакова «Собачье сердце»); урок «круглый стол» «Семья в романе «Война и мир», «Мировое значение русской классики: «Какие страницы русской классики ты прочтешь своему сыну или дочери и почему?», заключительный урок по курсу русской литературы XIX—XX вв.: «Какие изменения вы внесли бы в школьную программу по литературе в 10—11 классах и почему?»; урок — лабораторная работа «Своеобразие пейзажной лирики Тютчева»; урок — творческий эксперимент «Реконструкция стихотворение Тютчева «Осенний вечер». Интересно проходит лабораторная работа по теме «Маяковский и культура футуристов» (Анализ отрывков из стихотворений поэта, позволяющий понять, что такое «рассечение» слов, фраз, строк, именуемое «лесенкой», зачем поэт изобретает неологизмы и т.д.); урок-игра «Умники и умницы» по рассказам А. Чехова, роману М.Булгакова «Мастер и Маргарита»; урок-концерт по лирике А.Цветаевой, С.Есенина, А.Ахматовой. А в подготовку урока-проекта при изучении поэмы А.Некрасова «Русские женщины» вносят свой вклад и учителя литературы, и учителя музыки, и ученики. На данном уроке проходит не только знакомство с текстом поэмы, но и погружение в эпоху через инсценировки. Дети узнают, кто такие декабристы, почему они были сосланы в Сибирь, понимают поступки жен декабристов, дают им нравственно-гражданскую оценку. А романсы на стихи поэтов-декабристов, исполненные учителем музыки, формируют эстетические качества учащихся. Такие уроки повышают интерес к изучаемому произведению, способствуют развитию устной речи и творческих способностей, увеличивают активность учащихся, а учителю дают мощную обратную связь, знакомят с уровнем восприятия и осмысления прочитанного текста.

Практика показывает, что в настоящее время наблюдается тенденция снижения читательского интереса у молодежи, что отрицательно влияет на развитие учащихся. Чтобы этого не происходило, распределение учебного материала должно соответствовать принципу возрастающей сложности, отбор произведений должен учитывать возрастной интерес школьников к проблематике произведений. Содержание литературного образования должно строиться на преем-

ственности разных ступеней образования. Восприятие, анализ и интерпретация художественных произведений возможна только в системе историко- и теоретико-литературных знаний учащихся.

Также мне кажется, стоит рассмотреть вопрос о возможности уменьшения объема произведений, предлагаемых к изучению на уроках литературы. Учащиеся старших классов просто физически не в состоянии одолеть, например, «Тихий Дон» Шолохова. У них времени на это нет в 11 классе, и желание пропадает, когда дети узнают объем произведения. Можно предложить замену одного произведения другим, пусть это будет «Чужая кровь» Шолохова или любой рассказ из сборника «Донские рассказы». Это даст возможность учащимся медленно, не торопясь, с удовольствием, безоценочно читать. И, может быть, таким образом мы научим ребенка любить литературу.

С.И.Щербина
НГГУ

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

В настоящее время в образовательной, общественно-экономической жизни России наблюдается активное использование (зачастую неоправданного) такого инструментария за контролем знаний, качеств, свойств личности, как тестирование. Тесты проходят школьники, студенты, учащиеся различных курсов, работники производственной и непроизводственной сферы. Это и понятно: с одной стороны, вступление страны в так называемый «болонский процесс», с другой, — развитие рыночных механизмов настоятельно требуют внедрения современных технологий оценки индивида с точки зрения его знаний в конкретной предметной области или производства, выявления его интеллектуальных способностей для определения возможностей в настоящей или потенциальной деятельности.

В первом приближении ряд исследователей тесты разделяют на две категории: адаптивные и традиционные [Аванесов, 1994; Морев, 2004].

Особенность ***адаптивного теста*** заключается в том, что все тестируемые начинают с вопроса легкого или среднего по сложности. Ответивший правильно получает следующий вопрос, более сложный; если ответ будет дан неправильный, то уровень сложности нового вопроса будет более низким. Процесс продолжается до тех пор, пока система тестирования не определит уровень знаний тестирующегося.

Адаптивные тесты используются в первую очередь для отбора персонала, его должностной расстановки, обучения, продвижения или исследования карьеры.

Традиционные тесты получили преимущественное распространение в образовательном процессе. Традиционный тест содержит список вопросов / заданий, выполнение которых оценивается определенным количеством баллов. Результат традиционного теста зависит от количества вопросов, на которые был даден правильный ответ. Тестовое задание в традиционном тесте должно отвечать требованиям технологичности, формы, содержания, корреляции баллов задания с баллами по всему тесту.

Достаточное число литературы, посвященной различного рода тестам и методикам оценки, их возможностям и роли в учебной деятельности создает впечатление об их безграничной власти и решающем значении. Однако обольщение, связанное с эффективностью тестов и оценок, заставляет иногда забыть, что любая оценочная методика или процедура, любой оценочный инструментарий подвержен ошибкам. Немаловажно осознание и того, что у нас на сегодняшний день практически отсутствует нормативно-правовое регулирование использование оценочных методик и программ в реальной практике.

Объектом изучения настоящей работы являются виды тестирования в образовании, ***предметом*** — цель и основные задачи тестирования, критерии качества содержания тестовых заданий.

Из числа работ, посвященных вопросам тестирования в образовательной системе, мы выделяем исследования С.В. Аванесова и В.П. Симонова [Аванесов, 2005; Симонов, 2006]. Работы этих авторов — «Форма тестовых заданий» и «Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании» — используем в качестве основополагающих, поскольку они обеспечивают исходный достаточный каркас для создания и функционирования эффективной оценочной и тестирующей программы в учебной работе школы и вуза.

Педагогический тест — это инструмент, предназначенный для измерения обученности учащегося, который состоит из системы тестовых заданий, стандартизованной процедуры проведения, обработки и анализа результатов. Тестирование в учебном процессе выполняет три взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную.

Диагностическая функция заключается в выявлении уровня знаний, умений и навыков учащихся. Это основная и самая очевидная функция тестирования. По объективности, широте и скорости диагностирования тестирование превосходит все остальные формы контроля за знаниями учащихся.

Обучающая функция тестирования призвана побудить учащегося активизировать работу по усвоению учебного материала. Для усиления обучающей функции тестирования могут быть использованы дополнительные меры стимулирования обучающихся: раздача преподавателем примерного перечня вопросов для самостоятельной подготовки, наличие в самом тесте наводящих вопросов, совместный разбор результатов теста.

Воспитательная работа проявляется в периодичности и неизбежности тестового контроля. Это дисциплинирует, организует и направляет деятельность учащихся, помогает выявить и устранить пробелы в знаниях, формирует стремление развить свои способности.

По форме тестовые задания в традиционных текстах, в зависимости от цели и задач, содержания, технических условий и уровня подготовки тестируемых, классифицируются на «закрытые» и «открытые».

Тестовые задания «закрытого» типа содержат набор готовых ответов. Наиболее простая форма «закрытого» теста требует от испытуемого выявления одного из двух альтернативных решений: «да / верно» для правильных ответов (или райтеров); «не / неверно» для неправильных ответов (или дистракторов). Разновидностью подобных тестов являются *задания с выбором нескольких правильных / или неправильных ответов.*

Например:

А) задание с выбором одного правильного ответа.

Отметьте слово, в котором согласный перед Е не смягчается:

1) катет;
2) музей;
3) пионер;
4) карэ.

Б) задание с выбором одного неправильного ответа.

Выберите ряд слов с неправильным ударением:

1) атл**е**т; инжен**е**ры; доб**ы**ча;
2) к**у**хонный; ход**а**тайство; докум**е**нт;
3) диал**о**г; завор**о**женный; м**и**зерный;
4) новорожд**е**нный; подростк**о**вый; балов**а**ть.

В) задание с несколькими правильными ответами.

Выберите ряд слов, имеющий равноправный вариант ударения:

1) б**а**ржа — барж**а**;
2) бижут**е**рия — бижутер**и**я;
3) твор**о**г — тв**о**рог;
4) подр**о**стковый — подростк**о**вый.

Г) задание с несколькими неправильными ответами.

Отметьте неверные окончания имен существительных в именительном падеже множественного числа:

1) доктора, профессора, тополи;
2) бухгалтера, шофера, лектора;
3) торты, выборы, сорта;
4) округа, кители, гербы.

Д) задание в форме вопроса.

*Как называется избыток свистящих, создающих в предложении «*Самое высокое ма**с**терство арти**с**та не **с**пасет **с**ценария, но **с**мелый режи**сс**ер **с**может **с**пасти **с**лабых актеров, и**с**ключая при монтаже **с**лабо **с**ыгранные **с**цены**»** *неблагозвучие:*

1) анафорой;
2) смежной анафорой;
3) аллитерацией;
4) эпифорой.

Тестовые задания «закрытого» типа могут дополняться чертежами, графиками, рисунками ит.п. Основной недостаток этой разновидности тестов заключается в том, что наличие ответов в содержательной части увеличивает вероятность угадывания правильного ответа. (С другой стороны, это позволяет компоновать из одного тестового задания несколько заданий (фасетный принцип), что является известным плюсом.) Но самый главный «порок» подобных тестовых заданий, замечают исследователи, связан с тем, что они позволяют — в оптимальном случае — проверить уровень запоминания материала тестируемым, а в традиционном исполнении соответствует уровню различения, распознавания материала.

В тестах с заданиями «открытого» типа не используются готовые варианты ответов — тестируемому необходимо самостоятельно дать правильный ответ. Такие задания могут иметь форму вопроса, исключить лишнее, дописать недостающее и т.д. К тестам этого типа предъявляется одно главное правило: задания, рассчитанные на проверку знания, не должны быть составлены так, чтобы на них можно было ответить правильно на основе интуиции.

Например:

А) задание в императивной форме.

Запишите, согласно нормам орфографии, слово русского языка, в состав которого последовательно входят следующие звуки

(_____):

1) согласный, шумный, глухой, смычный, губно-губной, мягкий;
2) гласный, безударный, переднего ряда, верхне-среднего подъема, нелабиализованный;
3) согласный, шумный, глухой, смычный, переднеязычный, зубной, твердый;
4) гласный, ударный, среднего ряда, нижнего подъема, нелабиализованный;
5) согласный, шумный, глухой, смычный, заднеязычный, задненебный, твердый.

Задание позволяет проследить репродуктивный уровень применения теоретических познаний на практике; успешное выполнение задания показывает, что обученность личности находится в пределах от 37 до 64% .

Б) задание в форме вопроса.

По каким признакам русский язык в генеалогической классификации языков относится к восточнославянской подгруппе языков?

Ответ на подобный тип задания предполагает не механическое воспроизведение материала, а демонстрацию элементарных навыков и умений, поэтому за его успешное выполнение, в случае привлечения дополнительных данных, полученных в ходе самостоятельного изучения материала, может быть выставлен высокий балл.

В) задание на установление соответствия.

Распределите фразеологические обороты на сращения, единства и сочетания, указав номер фразеологизма в соответствующей графе:

1) жребий брошен; 2) перейти Рубикон; 3) заморить червячка; 4) сытый голодного не разумеет; 5) вырвать с корнем; 6) держать в черном теле; 7) пустить красного петуха; 8) расквасить нос; 9) сбиться с панталыку; 10) трескучий мороз; 11) тянуть волынку; 12) сесть в лужу; 13) опустить глаза; 14) водить за нос; 15) скалить зубы.

Фразеологические сращения	Фразеологические единства	Фразеологические сочетания

Такой тип задания активизирует самостоятельную работу испытуемых, исключают условия для списывания и позволяют проверить такой важный показатель обученности, как понимание.

Г) задание на установление правильной последовательности.

Установите последовательность образования первого неполногласия в словоформе gordŭs:

1)_____;
2)_____;
3)_____;
4)_____.

Цель настоящего задания — формирование логического мышления, а также проверка степени понимания материала.

Как было отмечено, тест обладает составом, целостностью и структурой. Он состоит из заданий, правил их применения, оценок за выполнение каждого задания и рекомендации по интерпретации тестовых результатов. Целостность теста проявляется во взаимосвязи заданий, включенных в него. Ни одно из заданий не может быть изъято из теста без ущерба для него. Структура теста проявляется в способе связи заданий между собой.

Что же представляет собой качественный тест?

Одним из ключевых критериев, предъявляемым к тестам, является ***критерий качества содержания тестовых заданий (критерий состава теста).*** Его суть заключается в том, что содержательная часть теста должна быть направлена на контроль степени усвоения теоретических знаний (чаще всего в рамках одной темы) на уровне запоминания/ понимания или на контроль практических умений и навыков на уровне элементарных умений и навыков. Поскольку творческий уровень поверить с помощью тестирования невозможно, преподавателю следует использовать традиционные формы контроля в виде письменных работ. Разумеется, что содержательную часть теста нежелательно наполнять неверными понятиями, нарушая принцип научности обучения, неотъемлемым компонентом которого является проверка знаний.

Не менее значимым является и ***критерий соответствия теста требованиям Государственного образовательного стандарта по дисциплине***. Образовательные стандарты ориентированы на минимальный уровень знания, умений и навыков обучающихся, поэтому в тест, отмечают исследователи, наряду с основной частью целесообразно включать вариативную, более сложную, которая позволяет выявить уровень знаний по дисциплине у наиболее подготовленных тестируемых. Содержание вариативной части, согласно наблюдениям педагогов-практиков, должно составлять примерно 15 — 30% общего объема теста.

Существенным является ***критерий общедоступности теста***, который предполагает, что испытуемым понятно, какую деятельность они выполняют при тестировании, какие знания необходимо продемонстрировать и в каком объеме. Требование простоты теста может быть расшифровано, как необходимость иметь в тесте четкую и прямолинейную формулировку задания на деятельность. Для этого каждое задание теста нужно ограничить одной задачей определенного уровня. Обычно рассматриваемый критерий излагается в инструкции. Инструкция составляется один раз, если все задания сформулированы в одной форме и предполагают выявить одноуровневые знания; если же в тесте имеются задания разных форм, то инструкция пишется согласно требованиям конкретной формы задания. Инструкция пишется курсивом.

Завершает перечень ведущих требований к тестам ***критерий однозначности***. Этот критерий означает, что качество выполнения теста должно оцениваться одинаково различными преподавателями. А, стало быть, разработка теста не заканчивается формулировкой задания на деятельность, а обязательно предполагает создание эталона, определяющего систему измерения и оценки качества деятельности, выполненной испытуемым по тесту.

Одним из основных критериев оценки тестовых результатов является ***валидность теста*** (англ. validate — объявлять действительным, подтверждать). Оценка валидности теста может быть осуществлена путем теоретического анализа и экспериментально.

Экспериментальная доказательность теста, направленная на фиксацию выполнения каждой его операции, является не вполне удобной и корректной.

Теоретическая оценка валидности теста основывается на нескольких условиях.

Первое условие. **Валидность относительно задачам тестирования**. Например, тест может быть валиден для измерения интеллектуальных способностей и невалиден для проверки знаний. И наоборот: если тест создавался для проверки уровня знаний, то результаты по нему не могут быть интерпретированы как мера интеллектуального развития испытуемых. Результаты подобного истолкования невалидны изначально, по цели создания теста.

Второе условие. **Валидность относительно содержания**, требующая демонстрации того, что тестовые задания отражают ключевые вопросы данного курса (а не направлены на проверку периферийных знаний), не противоречат научным положениям дисциплины.

Третье условие. **Валидность относительно конструктов**, которая предполагает сбалансированность так называемых «легких», «средних», заданий (проверка показателя «знания») и «трудных» заданий (проверка показателя «умения и навыки»). Сбалансированность заданий важна в случае, если тестирование предполагает оценить знания учащихся во всем диапазоне.

Четвертое условие. **Валидность относительно условий тестирования и интерпретации результатов**. Если тестирование протекает с нарушением правил (неодинаковое для всех время тестирования, различия в инструкциях, помощь отдельным испытуемым), то обработка таких нестандартных результатов не может быть названа адекватной по условиям сбора данных.

Анализ гносеологических условий валидности тестов методических требований, предъявляемым к тестированию позволило педагогам-дидактам сформулировать принципы, которым должен отвечать качественный тест:

1. тест должен соответствовать целям тестирования;
2. тест должен устанавливать значимость проверяемых знаний в общей системе знаний;
3. тест должен демонстрировать взаимосвязь содержания и формы;
4. тест должен содержать задания, не противоречащие научным положениям дисциплины;
5. тест должен отвечать уровню современного состояния предметной области знания и педагогической науки;
6. содержание теста должно быть комплексным и сбалансированным;
7. тест должен однозначно оцениваться.

Тестирование, наряду с традиционными формами контроля знаний, стало важной составляющей современного учебного процесса, обнаруживая в известной степени элементы психологии сотрудничества на фоне управленческой конфронтации при традиционной проверке знаний обучающихся. Как инструментарий за контролем знаний обучающихся тестирование имеет свои достоинства и недостатки. Кратко обозначим его преимущества и недостатки.

Преимущества:

1. Тестирование является более качественным способом оценивания, которое обеспечивается валидностью теста и стандартизованной процедурой проведения тестирования.

2. Тестирование — достаточно справедливый инструмент оценки знания учащихся, поскольку ставит их в равные условия как в процессе контроля, так и на стадии обработки результатов тестов, исключая субъективизм преподавателя. Так, по данным английской ассоциации NEAB, занимающейся итоговой аттестацией учащихся Великобритании, тестирование позволяет снизить количество апелляций более чем в три раза, делая процедуру оценивания одинаковой для всех выпускников вне зависимости от места проживания, типа и вида образовательного учреждения, в котором аттестуемые занимались [Анастази, 1982].

3. Тестирование — это более объективный инструмент проверки знания учащихся: оно может выявить знания по всему курсу, исключив элемент случайности при вытаскивании билета и списывания.

4. Тестирование является экономически эффективным инструментов проверки знания: так, тестирование группы из 30 человек и контроль результатов занимает полтора — два часа, устный или письменный экзамен — не менее 6 часов.

Недостатки:

1. Разработка качественного тестового инструментария — длительный, трудоемкий и дорогостоящий процесс. Стандартные наборы тестов для большинства дисциплин еще не разработаны, а разработанные обычно имеют очень низкое качество.

2. Данные, получаемые преподавателем в результате тестирования, включают в себя информацию о пробелах в знаниях по конкретным разделам, но не позволяют судить о причинах этих пробелов.

3. Тестирование не позволяет проверять и оценивать высокие уровни знания, связанные с творчеством, т.е. абстрактные, вероятностные знания.

4. Широта охвата тем в тестировании приводит к тому, что учащийся, в отличие от устного или письменного экзамена, не имеет достаточного времени для глубокого анализа задания.

5. В тестировании присутствует элемент случайности: учащийся, не ответивший на простой вопрос, может дать правильный ответ на более сложный. Причиной этого может быть как случайная ошибка в первом случае, так и угадывание во втором. Это искажает результаты теста и приводит к необходимости учета вероятностной составляющей при их анализе.

Сопоставление параметров «pro» и «contro» тестирования позволяет констатировать следующее.

Необходимо избегать бездумного тестирования, у организаторов этого процесса цели тестирования должны быть глубоко осознаны.

Многое уже сделано в этом направлении, но перед педагогами-практиками и учеными стоит трудная и вместе с тем увлекательная работа по решению глав-

ной цели тестирования — «созданию единой технологии, процедур и инструментария для объективной и достоверной оценки учебных достижений обучающихся». И нет сомнения в том, что современная наука с опорой на имеющиеся работы и с учетом достижений педагогов-новаторов стандартизирует процесс тестирования в учебном процессе на государственном уровне.

Примечания

[1] Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М., 2002.

[2] Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. М., 2005.

[3] Анастази А. Психологическое тестирование: В 2 кн. / Пер. с англ. М., 1982.

[4] Зорин С.Ф. Разработка автоматизированной системы контроля знаний студентов по дисциплине «Экономика предприятия». М., 2007.

[5] Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования. М., 2002.

[6] Морев И.А. Образовательные информационные технологии: Учеб. пособие. Владивосток, 2004. Ч. 2. Педагогические измерения.

[7] Нейман Ю.М., Хлебников В.А. Педагогическое тестирование как измерение. Ч. 1. М., 2002.

[8] Симонов В.П. Педагогический менеджмент. Ноу-хау в образовании: Учеб. пособие. М.: Высшее образование, 2006.

[9] Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. Учебное пособие. М., 2002.

СОДЕРЖАНИЕ

Ш.А.Амади
О КРИТЕРИЯХ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ
«РАЗГОВОРНАЯ РЕЧЬ» И «УСТНАЯ РЕЧЬ»....3

Л.Г.Багирова
ОБ ЭКОЛОГИИ СЛОВА И О ЗАЩИТЕ РУССКОГО ЯЗЫКА....6

А.Е.Белькова
ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ....10

Н.Н.Вельмакова
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ 13

Т.В.Воронина
УРОКИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ КАК УРОКИ ПРОНИКНОВЕНИЯ
В МИР ПРЕКРАСНОГО И ПОСТИЖЕНИЯ ИСКУССТВА СЛОВА....16

Е.С.Долгина
ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ В АНТИУТОПИЧЕСКОМ МИРЕ А.ПЛАТОНОВА....18

М.А.Ерёмина
ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ЯЗЫКА В ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ....22

Л.В.Климова
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫСОКОЧАСТОТНЫХ
ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ 25

Ю.В.Корнейчук
ТЕРМИН «ПОРЯДОК СЛОВ» В РОССИЙСКИХ
ГРАММАТИКАХ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА....27

А.М.Кошкарёва
РУССКАЯ ЗАГАДКА В ИСТОРИКО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ....30

А.Ю.Кудрина
О ПОНЯТИИ «БИДЕРМАЙЕР»....31

О.М.Култышева
КОМИЧЕСКОЕ В ТВОРЧЕСТВЕ В.МАЯКОВСКОГО:
ВОСПРИЯТИЕ СОВРЕМЕННИКОВ....35

Н.В.Ложева
ПОЛИТИЧЕСКИЙ СЛОГАН ГОРОДА НИЖНЕВАРТОВСКА:
«КОММУНИКАТИВНЫЕ» ВИДЫ....40

С.А.Никишина
О ВРЕДЕ СКВЕРНОСЛОВИЯ (УСТНЫЙ ЖУРНАЛ)....45

Л.Н.Ротова
УЧИТЕЛЮ О ПРОБЛЕМАХ МОРФЕМНОГО
И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА 52

Р.Ш.Сарьянова
РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОБЩЕСТВЕ 58

О.Г.Флерко
ВЕЧНО СОВРЕМЕННЫЙ ГОГОЛЬ
(ИНТЕГРАЦИЯ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ) 60

О.В.Хворова
ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА 64

Е.В.Шелестюк
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ 67

С.И.Щербина
ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ 70

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 02.02.2011
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Arial. Усл. печ. листов 5
Тираж 500 экз. Заказ 1155

Отпечатано в Издательстве
Нижневартовского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижневартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru