



Российская Федерация

Ямало-Ненецкий  
автономный округ

# **НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК**

**ВЫПУСК 12**

**ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ  
И СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

САЛЕХАРД  
2002 г.



Российская Федерация  
Ямало-Ненецкий автономный округ

# **НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК**

## **Выпуск 12**

### **ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Редакционный совет:**

**Артеев А.В.** — заместитель губернатора автономного округа (председатель редакционного совета)

**Акаёмов О.В.** — заместитель начальника департамента информации и социально-политических исследований администрации ЯНАО

**Алексеев С.Е.** — начальник отдела координации научных исследований,  
секретарь редакционного совета

**Зенько А.П.** — начальник отдела по работе с общественными,  
национальными и религиозными объединениями департамента информации  
и социально-политических исследований администрации ЯНАО

**Колесник В.Г.** — начальник департамента информации  
и социально-политических исследований администрации ЯНАО

**Лаптандер С.В.** — заместитель начальника департамента финансов

**Выпуск № 12**

**Проблемы педагогики и системы образования**

**Редакционная коллегия:**

*Шевчик Н.И.* - начальник департамента образования администрации ЯНАО,  
кандидат социологических наук;

*Шапоренкова Г.А.* - директор Ямало-Ненецкого окружного института повышения квалификации  
работников образования, кандидат культурологии;

*Цымбалистенко Н.В.* - заместитель директора ЯНОИПКРО по научно-исследовательской работе,  
кандидат филологических наук, доцент;

*Попов Ю.И.* - ответственный редактор, кандидат филологических наук, доцент.



## ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблемы науки и образования в Российской Федерации вызывают в настоящий момент серьезное и обоснованное беспокойство у общественности страны и на всех уровнях власти. В переломный период развития России состояние этой сферы духовной жизни оказалось в состоянии, близком к критическому. Тому есть ряд объективных причин, однако исправлять положение в этой области необходимо безотлагательно, если мы хотим остаться в ранге экономически и интеллектуально развитых стран. Немалую роль в этом должны сыграть материальные и духовные ресурсы общества. В этом отношении округ находится в относительно благополучном положении: открываются новые, хорошо оборудованные школы, выделяются средства на развитие образования и науки. Свидетельством тому и появление научного вестника, посвященного проблемам науки и образования.

Система образования на Ямале имеет ряд специфических черт, отличающих ее от общероссийского стандарта. Это, во-первых, своеобразное географическое положение округа, затрудняющее интенсивные производственные и научно-методические связи. Это и суровый климат, вынуждающий нередко прерывать учебный процесс в школах и соответственно отражающийся на успеваемости и обученности школьников. Это и специфический в социальном и этническом отношениях состав учащихся. Это и своеобразный подбор учительских кадров, зачастую неравноценный в профессиональном отношении. Это, наконец, проблема сосуществования коренных этносов и пришлого населения, представляющих принципиально различные культурные стереотипы, и вытекающие отсюда особые условия обучения детей коренных национальностей.

Именно сообразуясь с этими проблемами, работники образования округа ведут научные и научно-методические изыскания. Немалую роль в развитии системы образования в округе играют сотрудники Ямало-Ненецкого окружного института повышения квалификации работников образования.

Предлагаемый вниманию читателей выпуск Вестника по проблемам педагогики и системы образования на Ямале включает в себя статьи, касающиеся проблем и перспектив развития системы образования в регионе, мониторинга ее эффективности, вопросов гуманитаризации и методов повышения эффективности обучения, некоторых аспектов подготовки учителя к профессиональной деятельности, методики преподавания отдельных дисциплин, изучения и популяризации культуры коренных народов Ямала.

В статье Н.И.Шевчика и А.К.Демина дана обобщающая картина функционирования профессионального образования в округе, перспектив его развития, проблем, связанных с начальным, средним и высшим специальным образованием. Особый интерес вызывает проект создания в округе собственного высшего учебного заведения — Полярного университета.

Исследование Н.И.Шевчика дает представление о мониторинге как о важнейшей форманте управленческой деятельности и его роли в формировании и функционировании системы образования в регионе. Размышления автора подчеркивают сложность определения критериев для отслеживания развития системы образования вообще, и в округе в частности.

Статья В.Н.Введенского затрагивает актуальную проблему новых методов обучения, позволяющих полнее раскрыть способности учащегося. Автор описывает целый ряд эвристических методов поиска решения проблемы (метод коллективного поиска оригинальных идей, метод массового поиска, метод многомерных матриц, инверсии, эмпатии, синектики), а также предлагает методику их применения в процессе обучения.



Исследование Т.А.Барановой, С.А.Никипеловой, В.Я.Жигуновой посвящено проблеме речевой подготовки учителя к профессиональной деятельности. В статье содержатся серьезные размышления и выводы о специфике устной речи учителя, о ее типичных недостатках и путях их исправления, приводятся критерии правильной и эффективной речи.

В сборник вошли также статьи прикладного характера, посвященные проблемам изучения и методики преподавания русского языка и национально-регионального компонента.

Статья С.Е.Тихонова посвящена лингво-стилистическому анализу поэзии ямальских авторов. Автор предлагает оригинальный подход к изучению стихотворного текста через анализ категории чужой речи, которая воплощается в тексте в виде прямой, косвенной, тематической или несобственно-прямой речи.

Е.Б.Тихонова в своей статье обобщает собственный опыт обучения русскому языку в среднем звене. Преподаватель предлагает оригинальные, увлекательные и эффективные способы диагностики орфографических и пунктуационных ошибок и способы их исправления.

Три завершающие статьи посвящены исследованию литературы народов Ямала. Ю.И.Попов и Н.В.Цымбалистенко предлагают подробный и обстоятельный анализ произведений национальных северных писателей XX в. В частности, анализируется роман классика литературы ханты XX в. Еремее Айпина «Ханты, или Звезда Утренней Зари». Во второй статье исследуются фольклорные произведения Р.Ругина. Третья статья посвящена сложному и противоречивому роману современной ненецкой писательницы А.Неркаги «Молчащий».



## ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЯМАЛО-НЕНЕЦКОМ АВТОНОМНОМ ОКРУГЕ

Демин А.К., Шевчик Н.И.

### НАЧАЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Система начального профессионального образования представлена в округе 5 средними профессиональными училищами в городах Салехард, Лабытнанги, Надым, Новый Уренгой, Ноябрьск, профессиональным лицеем в Ноябрьске, отделением начального профессионального образования в муниципальном колледже Муравленко и филиалом Лабытнангского профессионального училища в поселке Харп.

Несмотря на многочисленные проблемы, связанные с социально-экономической нестабильностью и негативно воздействующие на систему начального профессионального образования в целом (потеря базовых предприятий и организаций - потребителей кадров, резкое снижение финансирования, материальный износ и моральное старение учебного оборудования), в течение предшествующих пяти лет система НПО округа продолжала достаточно стабильно функционировать и развиваться.

В период с 1995 по 2000 год открывались новые учебные подразделения (училище в г. Ноябрьске, отделение НПО в г. Муравленко) и ежегодно увеличивался контингент учащихся:

	1995	1997	1998	1999	2000
Контингент учащихся ОУ начального профессионального образования ЯНАО	2300	2438	2655	2721	3221

Значительно обновился и расширился (с 20 до 28) перечень профессий и специальностей, по которым осуществлялась и осуществляется подготовка: «Автомеханик», «Портной», «Повар-кондитер», «Мастер отделочных и строительных работ», «Мастер столярно-плотничных и паркетных ра-

бот», «Машинист дорожных и строительных машин», «Станочник в деревообработке», «Изготовитель изделий из меха», «Продавец, контролер-кассир», «Сварщик», «Мастер общестроительных работ», «Оператор ЭВМ», «Секретарь-референт», «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования», «Слесарь КИПиА», «Слесарь-ремонтник», «Оператор ДНГ», «Слесарь по ремонту автомобилей», «Токарь-универсал», «Радиомеханик», «Судоводитель-помощник механика», «Моторист-рулевой», «Обработчик рыбы и морепродуктов», «Парикмахер», «Повар-официант», «Монтажник санитарно-технических и вентиляционных систем и оборудования», «Социальный работник», «Лаборант-эколог».

В целях обеспечения социальной защиты и создания необходимых условий для профессионально-трудовой адаптации выпускников коррекционных образовательных учреждений были открыты специальные группы в профессиональном училище № 21 г. Лабытнанги и в муниципальном профессиональном колледже г. Муравленко.

Стараясь вписаться в новую ситуацию на рынке труда и образования, практически все учреждения НПО округа развернули подготовку и переподготовку безработных, повышение квалификации, что позволило им не только подключиться к решению острой социальной проблемы (за 9 месяцев 2000 года в ОУ НПО прошли обучение более 1800 человек), но и получать, помимо бюджетного, дополнительное финансирование за счет привлечения средств работодателей, служб занятости населения, личных средств граждан.

К настоящему времени заключено Соглашение о сотрудничестве между Департаментом образования Администрации округа и Департаментом Федеральной государственной службы занятости населения. Ежегодно совместно с городскими



и окружными службами занятости населения учреждения начального профессионального образования организуют ярмарки учебных мест и дни открытых дверей.

В 2000 году 11,6% выпускников 9-х классов и 3,1% выпускников 11-х классов школ ЯНАО поступили в учебные заведения начального профессионального образования округа.

В этом же году после окончания профессиональных училищ (лицеев) получили рабочие места по распределению всего 40,5% молодых специалистов, а остальные осуществили свободное трудоустройство - 16,2%, продолжили учебу в средних или высших учебных заведениях - 15,5%, были призваны в армию - 26,1%.

**Распределение выпускников учреждений начального профессионального образования округа по состоянию на 01.09.2000**

ОУ НПО	Выпуск	Распределено на работу	Продолжили учебу	Служба в армии	Свободное трудоустройство	Выехали из округа
ПУ-12	92	62	12	13	5	-
ПУ-21	190	73	9	41	67	-
ПУ-4	152	52	28	40	32	-
ПУ-31	130	36	17	50	14	13
ПЛ-39	360	151	80	97	32	-
ИТОГО	924	374	146	241	150	13

Подобные пропорции комплектования учебных заведений НПО за счет абитуриентов-школьников и «неадресного» перераспределения выпускников системы начального профессионального образования являются не эпизодическими, а типичными (как свидетельствует статистика) для всего периода 1996-2000 года.

Если оценивать эффективность функционирования системы НПО округа (в сравнении с другими подсистемами профессионального образования) только по количественным показателям ее работы на «входе» и «выходе» - по «массе» абитуриентов, избирающих профессиональные училища (лицеи, колледжи), и числу их выпускников, получающих рабочие места по специальности, можно прийти к выводу о недостаточно высоком

КПД деятельности окружной системы начального профессионального образования.

Однако с учетом того обстоятельства, что традиционно учреждения НПО обеспечивают не только сугубо профессиональное обучение, но и в значительной мере социальную адаптацию и защиту определенных групп молодежи (представителей коренных малых народов Севера, выходцев из сельской местности, детей из малообеспеченных и социально неблагополучных семей и т.д.), а также позволяют пройти переподготовку или повысить квалификацию другим категориям населения, надо однозначно признать востребованность образовательных услуг, предоставляемых сегодня окружной системой начального профессионального образования.

Вместе с тем для сохранения имеющихся позиций и дальнейшего развития учебных заведений НПО на региональном рынке образования должны быть решены следующие задачи:

Во-первых, проблема оптимизации сети учреждений окружной системы начального профессионального образования за счет создания новых муниципальных структур в городах и поселках (сельских территориях) округа. При этом необязательно открывать «с нуля» новые учебные заведения, а целесообразнее идти по пути организации филиалов и отделений уже работающих в округе профессиональных училищ. Такая стратегия позволит более рационально использовать имеющиеся материальные, финансовые и кадровые ресурсы, сформировать гибкую, оперативно «перенастраиваемую» систему подготовки и переподготовки специалистов с учетом особенностей локальных рынков труда и занятости.

Во-вторых, расширение перечня образовательных услуг начального профессионального обучения и переобучения молодежи и взрослого населения. При этом самостоятельным направлением должна стать организация подготовки и переподготовки по профессиям, связанным с традиционными занятиями и промыслами коренных малых народов Севера, максимально приближенная к местам их проживания.

В-третьих, совершенствование механизмов социального партнерства учреждений начального профессионального образования со службами занятости и предприятиями и организациями-работодателями, создание современной инфра-



структуры профессиональной ориентации и диагностики.

В-четвертых, укрепление учебно-материальной базы учреждений начального профессионального образования, приведение ее в соответствие с современными требованиями государственных образовательных стандартов, социальных норм и нормативов.

В-пятых, совершенствование системы управления НПО, четкое разграничение организационно-административных, финансовых и иных обязательств и полномочий между окружными и муниципальными органами управления образованием.

## СРЕДНЕЕ

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Система среднего профессионального образования Ямало-Ненецкого автономного округа включает в себя 9 самостоятельных учебных подразделений, 5 филиалов средних профессиональных учебных заведений, 1 филиал вуза, реализующий программы среднего профессионального образования.

Из перечисленных учебных заведений 2 находятся в федеральном ведении, 4 - в подчинении субъекта Российской Федерации, 2 являются муниципальными и 1 негосударственным.

В Салехарде - столице округа располагаются старейшие на Ямале учреждения среднего профессионального образования, традиционно готовящие специалистов для социальной сферы и здравоохранения - педагогический колледж, медицинское училище, училище искусств и культуры, зооветеринарный техникум.

В Ноябрьске - нефтегазовый колледж, филиал Пермского финансово-экономического колледжа, филиал Салехардского медучилища, профессиональный лицей, реализующий программы среднего профессионального образования.

В Новом Уренгое работают техникум газовой промышленности, педагогический колледж, филиал Салехардского медучилища. В Губкинском - филиалы Удмуртского госуниверситета и Златоустовского торгово-экономического колледжа, в Надыме - филиал медучилища.

В совокупности во всех учреждениях СПО округа обучалось в 2000/2001 учебном году 5524 студента, в том числе 4413 на дневных отделениях, 524 - каждый десятый - из числа коренных малочисленных народов Севера. По результатам всту-

пительных испытаний принято на все специальности и формы обучения 1370 абитуриентов, выпуск составил 1141 человек.

В качестве характерных особенностей функционирования и развития окружной системы среднего профессионального образования можно выделить следующие.

Традиционным (обозначившимся еще в 30 - 50 годы) и основным центром среднего профессионального образования в округе является столица ЯНАО Салехард, в котором расположены 4 учебных заведения СПО, ежегодно обеспечивающие около 40% всего окружного выпуска специалистов со средним профессиональным образованием, в том числе более половины - кадры для социальной сферы.

Новым центром СПО, сложившимся в период промышленного освоения территорий округа, является Ноябрьск, где располагается 3 ОУ СПО, в том числе самое крупное в ЯНАО по численности студентов (1568) среднее профессиональное учебное заведение - нефтегазовый колледж, который вместе с Ноябрьским профессиональным лицеем обеспечивает до 60% окружной подготовки по техническим специальностям.

Сегодня учебные заведения СПО округа ведут подготовку по 31 одной специальности, среди которых почти треть (9) составляют педагогические. По контингенту студентов (1135), объему набора (345) и выпуска (265), динамике открытия новых специальностей, удельному весу в числе обучающихся представителей малых народов Севера (21,0%) педагогические колледжи и училища занимают ведущее место в окружной системе среднего профессионального образования.

Анализ статистических данных позволяет сделать вывод о том, что сегодня система среднего профессионального образования для выпускников многих сельских районов округа является основным каналом получения специального образования. Из общего числа абитуриентов (1370), поступивших в ССУЗы округа в 2000/2001 учебном году 790 (57,7%), были выходцами из села.

В связи с этим достаточно четко можно выделить в структуре окружной совокупности ОУ СПО две специализированные подсистемы:

1) учебные заведения, расположенные в Салехарде и работающие на округ в целом и сельские территории;



2) остальные учебные заведения, ареалом деятельности которых являются преимущественно города, в которых они расположены.

Так 653 абитуриента из сельской местности (что составляет 47,7% от всех поступивших в учебные заведения СПО округа в 2000 году и одновременно 82,6% от общего числа выпускников районных школ приема этого же года) обучаются в окружной столице.

Несмотря на общее снижение популярности среднего профессионального образования, в целом система СПО округа до сих пор комплектуется на основе конкурсного отбора (со средним индексом 1,8), что в значительной степени, наряду с другими причинами, объясняется возможностью получения по большей части специальностей бесплатного образования.

В последнее время стабильно увеличивается число выпускников техникумов, училищ и колледжей, сразу после их окончания поступающих в высшие учебные заведения.

В текущем году их доля составила 45,5% от общего выпуска (в том числе 71 % выпускников-педагогов) что, объясняется, на наш взгляд, следующими обстоятельствами:

во-первых, вполне понятным в настоящее время стремлением получить максимально высокий уровень профессионального образования;

во-вторых, нежеланием (по некоторым социологическим данным от 20% до 50% случаев) работать по полученной специальности;

в-третьих, проблемами трудоустройства, связанными с упразднением в большинстве средних профессиональных учебных заведений (за исключением Новоуренгойского техникума газовой промышленности, Ноябрьского нефтегазового колледжа, Салехардского медицинского училища, Межокружного училища культуры и искусств) гарантированного государственного или ведомственного распределения молодых специалистов.

#### Информация о трудоустройстве

Выпускников средних профессиональных учебных заведений автономного округа  
на 01.09.2000

Учебное заведение	Выпуск	Распределено	Продолжили учебу		Служба в РА	Свободно трудоустроились	
			очно	заочно		По спец.	Не по спец.
Салехардский педколледж	94	-	14	46	-	65	8
Ноябрьский педколледж	133	-	17	80	-	18	25
Новоуренгойское педучилище	38	-	1	32	1	14	10
Профессиональный колледж г. Муравленко	53	-	2	20	-	-	2
Новоуренгойский техникум газовой промышленности	94	42	24	25	25	18	2
Салехардский зооветеринарный техникум	125	-	3	40	22	31	48
Ноябрьский нефтегазовый колледж	350	83	93	71	15	17	16
Салехардское межокружное училище культуры	40	19	15	1	-	4	-
Салехардское медучилище	166	152	10	2	1	14	1
Удмуртский госуниверситет (отделение СПО)	48	-	11	13	-	18	13
ВСЕГО	1141	296	190	330	64	199	125



В ситуации пролонгированного образования многие учебные заведения СПО округа, стараясь оставаться конкурентоспособными на рынке образования, выбирают стратегию сотрудничества и интеграции с высшей школой.

На основе соответствующих договоров Салехардский и Ноябрьский педколледжи, Новоуренгойское педучилище совместно с Тобольским и Ишимским педагогическими институтами, Уральской государственной педагогической академией уже в течение 5-8 лет, используя сквозные и сопряженные учебные планы и вузовские технологии обучения, реализуют проекты непрерывного профессионального образования по 2 - 4 специальностям. На аудиторных площадях и учебно-лабораторной базе Салехардского зооветеринарного техникума, Салехардского медучилища, Новоуренгойского техникума газовой промышленности и многих других средних профессиональных учебных заведений ведут образовательную деятельность филиалы соответствующих профильных вузов.

При положительной в целом динамике развития этого уровня профессионального образования в округе есть нерешенные проблемы:

- большинство образовательных учреждений СПО располагаются в приспособленных помещениях, не отвечающих современным требованиям;
- нарушены традиционные связи учебных заведений с потребителями кадров, что затрудняет трудоустройство выпускников;
- содержание и формы образования недостаточно соответствуют потребностям экономики и социальной сферы;
- недостаточно активно идут интеграционные процессы в системе ВУЗ-ССУЗ;
- продолжается подготовка по специальностям, не востребованным на региональном рынке труда;
- большая часть учебных заведений имеет узкопрофильную направленность;
- ослаблена система воспитательной работы в ССУЗах, организация педагогической среды не направлена на формирование здорового образа жизни, профилактику девиантного поведения.

Для решения вопросов развития системы среднего профессионального образования необходимо выделить следующие основные направления преобразований:

1. приведение направлений подготовки специалистов в соответствие с прогнозируемой их потребностью на региональном рынке труда, учитывающей специфику производства, динамику развития социальной, культурной сфер округа;

2. развитие образовательных учреждений среднего профессионального образования в соответствии со стратегией становления системы непрерывного образования;

3. целенаправленное и систематическое осуществление мер по расширению возможностей молодежи коренных северных народов в получении среднего профессионального образования;

4. укрепление и развитие материальной базы образовательных учреждений на основе использования механизмов многоканального финансирования.

На первом этапе этих преобразований основное внимание следует сосредоточить на устранении противоречий и решении неотложных проблем развития системы среднего профессионального образования как элемента непрерывного образования. На этом этапе необходимо решить задачу создания многопрофильных колледжей в гг. Салехард и Ноябрьск на базе действующих ОУ СПО.

Второй этап — этап устойчивого развития, освоение новых прогрессивных педагогических технологий (в том числе информационных технологий, развитие дистанционного образования); на базе мониторинга сложившихся потребностей округа в специалистах с этим уровнем образования — обеспечение технологического, социального и культурного соответствия среднего профессионального образования уровню современного производства и социокультурной ситуации в регионе.

## ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Отличительной особенностью развития высшего образования в Ямало-Ненецком автономном округе в течение предшествующего пятилетия явилось лавинообразное формирование разветвленной сети многочисленных и неравнозначных по своему академическому, организационно-правовому и «результативному» статусу структур высшей школы.

В настоящее время на территории округа работает 31 филиал 19 государственных вузов, 1 негосударственный вуз и 9 филиалов негосударственных вузов, которые осуществляют подготовку по



56 специальностям нефтегазового, промышленно-промышленного, транспортно-строительного, энергетического, управленческого, аграрного, педагогического, медицинского, экономико-правового профиля.

Совокупность дислоцированных на территории округа структур высшей школы является по многим параметрам уникальной.

Сегодня подразделения вузов есть практически не только во всех городах округа, но даже и в некоторых периферийных поселках с населением, не превышающим по численности несколько тысяч жителей.

В крупных промышленных центрах - Надыме, Новом Уренгое, Ноябрьске - дислоцированы филиалы 8-10 вузов, что по представительности сопоставимо со многими областными центрами.

На территории Ямало-Ненецкого автономного округа своими структурными подразделениями представлены высшие учебные заведения не только из географически сопредельных, административно и культурно-исторически близких южных

регионов Сибири, но также из городов Урала, Москвы, Санкт-Петербурга.

Пройдя этап пионерного «точечного» освоения образовательного пространства Ямало-Ненецкого автономного округа, ведущие тюменские вузы к настоящему времени сформировали на его территории собственные региональные комплексы структурных подразделений, разместив филиалы сразу в нескольких городах округа:

Тюменский государственный университет - в Надыме, Новом Уренгое, Салехарде, Муравленко;

Тюменский государственный нефтегазовый университет - в Новом Уренгое, Надыме, Ноябрьске, Муравленко;

Тюменская архитектурно-строительная академия - в Лабытнангах, Надыме, Муравленко.

Вместе с тем, несмотря на достаточно плотную сеть вузовских подразделений и длительный период их работы в ЯНАО, в существующем виде система высшего образования в округе по многим параметрам представляется редуцированной.

### СВЕДЕНИЯ

*о территориальном размещении и контингенте студентов подразделений высшей школы, ведущих образовательную деятельность в ЯНАО по состоянию на 15.11.2000 года*

ВУЗ	Начало деятельности	Всего студентов	В том числе:		Кол-во специальностей
			ОДО	ОЗО	
Салехард					
1. Тюм.ГУ	1998	588	165	423	4
2. Тоб.ГПИ	1999	136		136	2
3. Ур.ИКП	1995	269		269	1
4. СГУ	1995	710		710	5
5. ТГСХА	1999	224		175	4
6. ТУСУР	2000				
7. ТГМА	1999	54		54	1
Итого: 7		1981	165		
Лабытнанги					
1. ТГАСА	1999	56		56	9
2. РГОТУПС	1987	362		362	18
Итого: 2		418		418	
Новый Уренгой					
1. Тюм.ГУ	1993	500	263	237	0
2. ТГНГУ	1982	1100	531	569	10
3. Тоб. ГПИ	1997	283	32	251	1
4. ТУСУР	1997	34	34	0	2
5. Рос.НОУ	1998	210	0	210	2
6. Мос.ОСУ	1993	524	0	524	6
7. МГОУ	1995	569	0	569	3
8. ИСПии	1994	75	0	75	2
9. Итого: 8		3295	860	2435	



Продолжение таблицы

Продолжение таблицы

ВУЗ	Начало деятельности	Всего студентов	В том числе:		Кол-во специальностей
			ОДО	ОЗО	
Ноябрьск					
1. ТГНГУ	1993	295	58	237	5
2. МОСУ	1995	477		477	44
3. МГОУ	1996	871		871	4
4. Ур.ГУ	1994	600	571	29	4
5. Ур.ГПУ	1994	195		195	3
6. Ур.ГЮА	1994	222		222	1
7. Иш.ГПИ	1993	16		16	1
8. НГТУ	1997	165		165	1
9. ТУСУР	1999	52	16	36	
10. Ст.курсы	1993	49		49	2
Итого: 10		2942	645	2297	
Муравленко					
1. ТГУ	1998	329		276	3
2. ТГНГУ	1996	184		96	1
3. ТГАСА	1994	131		78	7
Итого: 3		644		644	
Надым					
1. ТГУ	1993	385	227	158	3
2. ТГНГУ	1996	436	130	306	3
3. ТГАСА	1995	135		135	
4. З-С ГИ	1997	745		745	6
5. ИииП	1996	38		38	5
6. МП-СИ	1992	677	0	677	4
7. Сиб.ГАФК	1996	246	192	54	1
8. ТУСУР					
Итого: 8		2593	549	2044	
Губкинский					
1. Уд.ГУ	1994	259	66	193	3
Пуровский район					
1. Уд.ГУ (п.Уренгой)	1997	161		161	
2. Уд.ГУ (п. Тарко-Сале)	1997				
Итого: 41		12293	2330	9963	

Только в 13 филиалах 5 государственных вузов (Тюменского государственного университета, Тюменского нефтегазового университета, Уральского государственного университета, Удмуртского государственного университета, Сибирской государственной академии физической культуры), имеющих свои структурные подразделения в округе, ведется подготовка студентов на дневных отделениях, причем в течение уже довольно длительного времени.

Остальные 27 учебных подразделений как негосударственных, так и государственных вузов, работают только в режиме заочного или вечернего обучения. Без отрыва от производства обучается 80% всех студентов филиалов вузов, причем

примерно половина из них - по сокращенной образовательной программе.

Большинство филиалов (нередко с контингентом студентов на дневном отделении 200 - 250 человек, соразмерным с числом обучающихся на самостоятельном факультете «нормального» вуза) до сих пор, как и на момент своего открытия, не имеют собственной материально-учебной базы и квартируют, как правило, на площадях общеобразовательных школ или учреждений начального или среднего профессионального образования.

Если первоначально такое соседство двух учебных подразделений и в организационно-финансовом, и в социально-педагогическом смысле было вполне оправданным, то сегодня отсутствие



у филиалов отдельной учебно-лабораторной базы значительно усложняет их текущую деятельность и ограничивает перспективы развития.

Зачастую только дефицит аудиторного фонда не позволяет филиалам даже ставить вопрос об открытии новых, востребованных в настоящее время специальностей, проведении различных курсов переподготовки и повышения квалификации, об организации на базе филиалов постоянно действующих подготовительных отделений или вузовских гимназий.

В контексте ежегодно воспроизводящейся ситуации, когда до 70 % выпускников средних школ округа поступают для продолжения образования в высшие учебные заведения, и с учетом того, что в филиалах в 2000/2001 учебном году обучалось более 12 000 студентов (в том числе 2330 на дневных отделениях) отсутствие в округе самостоятельных вузов, осуществляющих полный цикл подготовки по всем формам обучения, представляется социально и экономически неадекватным.

С момента создания на Ямале первых филиалов вузов, осуществляющих подготовку студентов на дневном стационаре, в академических кругах и органах управления образованием обсуждались как перспективные (и в содержательном, и во временном смысле) разнообразие варианты создания в автономном округе собственного самостоятельного вуза - Полярного университета, интегрирующего в единый образовательный комплекс территориально обособленные отдельные учебные подразделения высшей школы.

*Количество выпускников (1999 / 2000 года)  
средних школ округа, поступивших  
в высшие учебные заведения*

Территория	Выпуск	Поступили в вуз	В % от общего числа
Салехард	326	250	76,7
Лабытнанги	425	283	66,6
Ноябрьск	1231	797	64,7
Муравленко	399	278	69,7
Шурышкарский р-н	138	61	44,2
Приуральский р-н	54	17	31,5
Пуровский р-н	610	389	63,8
Новый Уренгой	1304	1078	82,7
Губкинский	271	223	86,0
Тазовский р-н	152	88	57,9
Надым и р-н	1093	835	76,4
Красноселькупский р-н	108	57	52,8
Ямальский р-н	100	50	50,0
ВСЕГО	6211	4406	71,0

Однако в силу различных обстоятельств («пилоотажности» самих северных филиалов как учебных подразделений, нетрадиционности предлагаемых концепций территориально рассредоточенного высшего учебного заведения, непреодолимости ведомственных и организационно-правовых препятствий и т.п.) ни один из проектов так и не был реализован.

Но сегодня ситуация и в округе, и в высшей школе существенно изменилась.

Во-первых, к настоящему времени Ямало-Ненецкий автономный округ уже располагает вполне достаточным собственным вузовским потенциалом и опытом, требующим перехода на новые принципы организации образовательного пространства и на новый уровень функционирования регионального комплекса высшей школы, соответствующий потребностям социально-экономического развития ЯНАО и интересам его населения.

Во-вторых, сегодня на уровне федеральных инстанций принята стратегия структурной перестройки сети учреждений профессионального образования, реорганизации учебных заведений профессионального образования путем их интеграции с высшими учебными заведениями и создания университетских комплексов, объединяющих структурные подразделения, реализующие образовательные программы различных уровней (лицей, гимназии, колледжи, техникумы, институты, учреждения дополнительного образования).

В-третьих, в ближайшей перспективе намечаются изменения правовых основ деятельности высшей школы, направленные на диверсификацию организационно-правовых форм учебных организаций.

В контексте всех перечисленных обстоятельств стратегия создания самостоятельных вузов в Ямало-Ненецком автономном округе должна быть построена, на наш взгляд, на следующих принципах:

- 1) «фокусирования» образовательного пространства;
- 2) вариативности организационно-правовых форм вновь создаваемых учебных подразделений;
- 3) поэтапности формирования структур высшей школы.

Одним из возможных направлений развития высшей школы в округе может стать создание многопрофильных университетских колледжей путем объединения нескольких средних специальных



учебных заведений и их организационно-педагогической интеграции (на правах структурных подразделений) в соответствующие, находящиеся за пределами округа, высшие учебные заведения.

В данном случае на этапе обучения в многопрофильном университетском колледже могут реализовываться программы неполного высшего образования (с получением выпускниками соответствующих документов) и последующее завершение подготовки специалистов по полному вузовскому циклу в базовом университете.

Вполне реальным вариантом развития высшего образования в округе может быть также создание городских центров вузовской подготовки, объединяющих на общей (окружной, муниципальной или ведомственной) учебно-материальной базе филиалы различных вузов, совместно формирующих и поддерживающих учебную инфраструктуру, но полностью сохраняющих свою организационно-правовую и академическую автономию.

В перспективе и многопрофильные университетские колледжи, и городские центры высшего образования могут быть преобразованы в вузы. ❖



## МОНИТОРИНГ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА

*Шевчик Н.И.*

Система непрерывной обратной связи является условием любой управленческой деятельности, в условиях же нововведений к ней предъявляются особые требования. Кроме общих требований системного свойства, она должна отражать специфику нововведений и осуществляться в режиме мониторинга. Под мониторингом часто понимают любой повторяющийся процесс измерения, независимо от сущности процесса. Мониторинг обозначает «наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека».

В социологических исследованиях понятие о мониторинге уже достаточно утвердилось, применяется достаточно широко, даже существуют программы социального мониторинга и издается специальный журнал. Тем не менее для развития системы образования как социального института проблема мониторинга остается достаточно актуальной. Наиболее общая характеристика мониторинга в социологии: определение наибольшего числа показателей, отражающих состояние социальной среды. В мониторинговых исследованиях методом повторных замеров накапливается и анализируется информация по выделенным показателям в динамике, что позволяет получать не только одномоментную, срезовую информацию о различных сторонах социальной действительности, но и выявлять тенденции их развития.

Отсутствие надежной полной и доступной информации сегодня становится куда более важной проблемой, чем это было в прошлом в условиях стабильной системы образования.

В дореволюционной России интерес к школьной статистике был достаточно устойчивым, накоплен большой опыт сбора, хранения и переработки информации. Периодические земские статистические исследования давали всесторонние характеристики состояния школьного образова-

ния на определенной территории. Содержание и объем этих исследований были различны. В программы периодических статистических исследований включались сведения обо всех аспектах школьной жизни, от материальных характеристик до особенностей кадрового состава. Подробно анализировались не только условия и качества обучения, но и условия жизни школьников и учителей.

Таким образом, идея мониторинга развития образовательных систем (на уровне отдельного образовательного учреждения, региона, всей системы образования) не является порождением нашего времени, во многом земская статистика даже богаче современной «образовательной» статистики.

Сегодня значительная часть информации в системе мониторинга может быть получена только при использовании междисциплинарного подхода с применением психологических, социологических, статистических методов.

Примером комплексной оценки образовательной ситуации в условиях нововведений и разработки системы интегративных показателей для этого является деятельность Республиканского центра социологии образования Российской Академии образования. В проектах этого центра отражены не только особенности ситуации преобразования, инноваций в образовании, но и сделана попытка определения признаков эффективности нововведений с точки зрения новых образовательных парадигм. Так в рамках парадигмы социальной адаптации детей и подростков разрабатывается способ измерения уровня развития социального поведения человека как фактора реализации его внутреннего потенциала.

Современная российская средняя школа, даже если она не заявляет о своей опытно-экспериментальной работе, чаще всего работает в условиях нововведений. Преобразования, которые



идут сегодня в школе, имеют социальные основания, их ход и последствия оказывают существенное влияние на субъекты обучения и воспитания. Измерение этого влияния - важнейшая часть организации управления современной школой. Практика работы социологических и психологических служб школ свидетельствует о целенаправленном поиске системы мониторинга социально-педагогических преобразований. Проблема состоит в том, чтобы найти нечто, интегрирующее разрозненные характеристики, чтобы отслеживание процессов школьной жизни давало целостную картину состояния воспитательно-образовательной системы, позволяло бы определить тенденции ее развития и способы оперативного реагирования на эти тенденции.

Проблема диагностики эффективного развития школы в условиях нововведений не имеет сегодня однозначного решения. Так существует позиция (С.А. Гильманов), когда определяющим в диагностике выступает сама модель преобразований и критерии эффективности связаны с успешностью ее реализации. Такой подход можно считать оправданным, если речь идет об авторской школе, отдельном эксперименте или частичном нововведении в эффективной школе, когда есть нужда измерить только результаты этого нововведения. Если же говорить о мониторинге развития реальной образовательной системы, т.е. действительно существующего учебного заведения, то такой подход трудно реализовать в силу частичности измерений, касающихся только условий нововведения.

Другой подход, связанный с проблемой мониторинга в условиях инновационной педагогической деятельности, требует выделения инвариантной основы критериев, комплексности показателей развития образовательной системы, где инновации органично включены в целостность системы. Подход этих авторов свободен от односторонности, он предусматривает отслеживание как процесса, так и результата педагогических нововведений, предостерегает от ориентации только на одну какую-либо (даже важнейшую для нововведения) группу показателей.

Особенностью междисциплинарного подхода к проблеме мониторинга является и необходимость выделения интегральных показателей, с помощью которых можно проанализировать состояние

школьных процессов. Обоснование системы мониторинга для отдельного образовательного учреждения сделано В.В.Гаврилюк.

Исследователь выделяет следующую систему показателей:

- тип школы и характер ее работы («обычная» средняя школа или гимназия, лицей, национальная, реальная, авторская школа; режим функционирования или режим развития — инновационная школа);
- преобладающая педагогическая парадигма как основа деятельности педагогического коллектива;
- материально-техническая и финансовая база школы;
- качества преподавания и обучения;
- характеристики развития личности обучаемых;
- валеологические показатели развития школьников;
- характеристики профессионально-личностного роста педагогов;
- социальные характеристики субъектов обучения;
- стиль управления.

Выделенные показатели носят интегральный характер, они конкретизированы автором как с содержательной стороны, так и с инструментальной, и могут быть приняты в качестве основания системы мониторинга в отдельном образовательном учреждении.

Исследование эффективности управления развитием образования на уровне муниципальной системы в связи с реализацией специально разработанной программы было проведено Л.Д.Плотниковым. Он выделяет 7 обобщенных блоков, характеризующих критерии оценки реализации программы развития образования г. Тюмень: критерии ресурсного обеспечения реализации программы (кадровое, финансово-экономическое, нормативно-правовое); социальные критерии; образовательные критерии; инновационные; эффективность управления развитием образования, воспитания, состояние здоровья. Об эффективности управления реализацией программы в этом исследовании предлагается судить по следующим показателям:

- полнота нормативной базы по разграничению компетенции между органами управления образованием города и районов;



—число и качество методических рекомендаций и положений, сформированность служб (психологической, социологической, методической и др.);

—степень неспровоцированного обстоятельствами внимания к сфере образования со стороны органа местного самоуправления.

Эти критерии относятся только к деятельности органов управления образованием, связанной с реализацией программы его развития. В целом же система критериев оценки эффективности управленческой деятельности для муниципальной системы образования автором не разрабатывалась, эта проблема по-прежнему не утратила своей актуальности.

Междисциплинарный подход к построению системы мониторинга, таким образом, характеризуется совокупностью показателей развития всех сфер жизни образовательного учреждения или региональной системы образования в целом (от материальной базы до критериев эффективного управления и социальных характеристик субъектов обучения), поддающихся измерению. Способы измерения, частота замеров, степень обобщенности индикаторов различны, но их совокупность должна представлять собой целостную картину состояния образовательной системы в любой момент ее развития.

Некоторые показатели конкретизируются в рамках нормативной статистической отчетности независимо от типа учебного заведения, другие — полностью зависят от специфики образовательного учреждения и основной педагогической парадигмы, на которую ориентирован педагогический коллектив.

Определение основных, поддающихся измерению характеристик развития образовательного учреждения, способов и частоты их измерения — основание системы мониторинга. Становление такой системы в школе, отдельном образовательном учреждении, регионе в целом сопряжено не только с техническими трудностями (сбор, переработка, упорядочение, хранение информации), но и с необходимостью решения проблемы использования систематизированной информации. Цели ее применения связаны как с прогнозированием развития отдельных сторон деятельности образовательной системы и системы в целом, так и с оперативным управлением всеми образовательными процессами.

Аналитическая работа по выделению инвариантных характеристик развития системы образования на уровне региона позволяет сгруппировать систему показателей для мониторинга. В качестве основы взяли действующие формы государственной образовательной статистики, сгруппировали их по выделенным блокам (общие сведения о системе образования, материально-финансовые характеристики, движение контингента учебных заведений); кроме того — профессионально-квалификационные характеристики педагогического корпуса, общие характеристики содержания образования, сведения о дополнительных формах образования в округе, воспитательная инфраструктура. Кроме группировки форм статистической отчетности, проведена специальная исследовательская работа по определению индикаторов для измерения социальных характеристик субъектов обучения и стиля управления. Результаты этой работы сведены в единую систему мониторинга развития образования округа. Готовится к разработке специальная компьютерная программа хранения и переработки информации, включающая объективированные характеристики системы мониторинга.

В системе мониторинга для удобства пользователя информация распределяется по уровням воспитательно-образовательной системы: дошкольное образование и воспитание, среднее образование, профессиональное (начальное, среднее, высшее) и дополнительное образование. «Объективные» характеристики представлены в виде формализованных признаков, а некоторые характеристики социально-педагогической эффективности и собственно управленческие критерии — в виде качественных показателей и направлений для оценки.

В качестве примера приведем перечень объективированных показателей для системы профессионального образования.

Начальное профессиональное образование с точки зрения управленческого мониторинга также должно быть представлено совокупностью объективных, измеряемых регулярно показателей и вместе с тем дополняться срезовой информацией о развитии субъектов учебно-воспитательного процесса.

В развитии начального, среднего специального и структур высшего профессионального образования на территории округа выделены ряд необходимых показателей — основных крупных блоков:



1. Общие сведения об образовательном учреждении.
2. Материальные и финансовые характеристики.
3. Учебно-методическое обеспечение учебного процесса.
4. Характеристики контингента студентов.
5. Профессорско-преподавательский состав.
6. Научная деятельность образовательного учреждения.

Каждый из шести блоков нуждается в расшифровке и конкретизации, определении показателей форм статистической отчетности, где это возможно, и индикаторов для измерения, где невозможно создание формального набора показателей.

1. Общие сведения об образовательном учреждении для региона можно представить в виде набора следующих признаков:

- местоположение образовательной структуры;
- самостоятельное учебное заведение или подразделение какого-либо вуза (ссуза);
- ведомственная подчиненность и форма образовательного учреждения (государственное — негосударственное; федерального — муниципального подчинения и т.п.);

— перечень факультетов, отделений, кафедр и других структурных подразделений, специальностей и специализаций.

2. Материальные и финансовые характеристики:
  - общая площадь помещений учебного заведения, в том числе площадь учебно-лабораторных помещений — учебно-лабораторная площадь, приходящаяся на одного учащегося (студента);
  - стоимость учебно-лабораторного оборудования, в том числе приходящаяся на одного учащегося (студента) дневного отделения.

Аналогично можно сгруппировать систему показателей для всех уровней образования. Отслеживание динамики по ним и составляет основу междисциплинарного подхода к построению системы мониторинга.

Система мониторинга нужна не только в период становления новой системы образования в регионе, не только для проектирования и стратегического планирования преобразований в ней, но она необходима и для обеспечения непрерывной информационной основы, принятия решений на всех уровнях и этапах функционирования и развития системы образования. ❖

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бестужев-Лада И.В. Нормативное социальное прогнозирование: возможные пути реализации целей общества. Опыт систематизации. — М., 1987.
2. Богданов И.М. Грамотность и образование в дореволюционной России и в СССР (Историко-статистические очерки) — М.: Статистика, 1964.
3. Богданов И.М. Обзор изданий губернских земств по статистике народного образования. — Харьков, 1913.
4. Былов Г.В., Скатерщикова Е.Е. Мониторинг состояния образования в регионах Российской Федерации. — М., 1995.
5. Гаврилюк В.В. Разработка системы мониторинга для инновационной школы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции — Тюмень: Тюм.ГУ, Тюменский научный центр СО РАО, 1998.
6. Гаврилюк В.В. Стратегия управления институтом образования в условиях трансформации российского общества. Межрегиональная философская информация, 1998.
7. Гершинский Б.С., Березовский В.М. Методические проблемы стандартизации в образовании — Педагогика, 1993, № 1.
8. Гильманов С.А. Экспертная оценка хода инновационных процессов в образовательных учреждениях — Тюмень: ИПК ПК, 1995.
9. Гурьев В.И. Основы социальной статистики: методы, система показателей, анализ. — М.: Финансы и статистика. 1991.
10. Загвязинский В.И., Елисеев К.В. Критерии эффективности педагогических нововведений. Научно-методический сборник № 1. — Тюмень: Научный центр РАО, 1995.
11. Майоров А.Н., Сахарчук А.Б., Сотов А.В. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении — СПб, 1992.



## СУЩНОСТЬ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ, ПРИМЕНЯЕМЫХ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

**Введенский В.Н.**

Одной из целевых установок современной системы образования является формирование личности и творческой индивидуальности обучающегося, способного к оперативному и оригинальному решению нестандартных жизненных задач.

Проблема познания и практического применения закономерностей организации и протекания творческой деятельности постоянно находится в центре внимания дидактики и других научных областей. В педагогической науке проблеме формирования творческой деятельности учащихся посвящен ряд исследований (В.И.Андреев, В.И.Загвязинский, Ю.Н.Кулюткин, И.Я.Лернер, М.И.Махмутов, А.М.Матюшкин, Я.А.Пономарев, Ю.В.Сенько, М.Н.Скаткин, В.Н.Соколов, А.М.Фридман, А.В.Хуторской, Т.И.Шамова, А.Ф.Эсаулов и др.). В этих исследованиях определены различные дидактические единицы формирования творческой деятельности, основные принципы, цели и задачи данного вида деятельности, содержание обучения, методы, способы, средства, а также организационные формы. Однако в указанных работах проблема формирования творческой деятельности учащихся не решается в целом, поскольку не объективируется все разнообразие функциональных связей и логических отношений между единицами ее составляющими.

Сложившаяся образовательная практика слабо формирует творческую индивидуальность обучающихся, уделяя недостаточное внимание их духовному развитию, что нередко служит причиной наркомании, самоубийств среди молодежи. Экспериментально доказано, что решение этой проблемы лежит в плоскости применения технологии формирования эвристической деятельности, направленной на развитие творческих способностей обучающихся.

На основе анализа понятий «деятельность», «учебная деятельность», «учебно-творческая деятельность», «интуиция», «эвристика», «учебно-исследовательская деятельность» нами определено понятие «эвристическая деятельность». Оно характеризуется: а) преднамеренностью; б) использованием педагогом преимущественно средств косвенного и перспективного управления; в) наличием проблемной ситуации или учебно-творческой задачи; г) максимальным использованием самоуправления личности; д) субъективной новизной и оригинальностью продукта деятельности; е) личной значимостью и прогрессивностью продукта деятельности; ж) появлением в результате ее осуществления нового способа деятельности; з) доминированием интуитивных приемов деятельности.

При рассмотрении педагогической технологии принято рассматривать следующие ее дидактические компоненты: принципы, цели, содержание обучения и способы отбора учебного материала, методы обучения, организационные формы работы, педагогический мониторинг и критерии оценки ее эффективности [2].

Для образовательной практики ключевым вопросом является извечный вопрос «Как обучать?». Ответ на этот вопрос дает частная методика обучения. Поэтому в этой статье мы рассмотрим подробнее методы обучения, применяемые при формировании эвристической деятельности учащихся.

При рассмотрении методов обучения, как правило, придерживаются следующей логики: а) с педагогических позиций пытаются уточнить соответствующую педагогическую закономерность и на ее основе сформулировать принцип и правила практической реализации соответствующего метода; б) указывают наиболее общие достоинства и недостатки, границы применения метода.



В процессе эвристической деятельности ведущими методами обучения являются эвристические методы, применяемые в сочетании с репродуктивными и частично-поисковыми.

Эвристические методы обучения - это система эвристических правил деятельности педагога (методы преподавания) и деятельности ученика (методы учения), разработанные с учетом закономерностей и принципов педагогического управления и самоуправления личности в целях развития интуитивных процедур деятельности учащихся в решении творческих задач [1]. Опишем специфику и приведем примеры использования эвристических методов обучения.

**Метод коллективного поиска оригинальных идей.** Замечено, что коллективно генерировать идеи эффективнее, чем индивидуально. В обычных условиях творческая активность человека часто сдерживается различными барьерами. Жесткий стиль руководства, боязнь ошибок и критики, сугубо профессиональный и слишком серьезный подход к делу, давление авторитета более способных товарищей, отсутствие положительных эмоций — все это является сдерживающим фактором творческой активности учащегося. Цель этого метода заключается в сборе как можно большего количества идей, освобождении от инерции мышления, преодолении привычного хода мысли в решении творческих задач. Принято выделять две его основных модификации: а) прямой поиск оригинальных идей; б) массовый поиск оригинальных идей.

**Прямой коллективный поиск оригинальных идей.** Основной принцип и правило этого метода

— абсолютный запрет критики предложенных участниками идей, а также поощрение всевозможных реплик, шуток. Успех применения метода во многом зависит от руководителя дискуссии, который должен умело направлять ход дискуссии, удачно ставить стимулирующие вопросы, осуществлять подсказки, использовать шутки, реплики. Количество участников обычно составляет от 5 до 14 человек. Длительность “атаки” варьируется от 15 минут до одного часа. Отбор идей производят ученики-эксперты, которые осуществляют их оценку в два этапа. Вначале из общего количества отбирают наиболее оригинальные и рациональные идеи, а потом отбирается самая оптимальная (с учетом специфики творческой задачи и цели ее решения).

**Массовый поиск оригинальных идей** существенно увеличивает эффективность генерирования новых идей в большой аудитории (число участников варьируется от 20 до 40 человек). Особенность этой модификации метода заключается в том, что присутствующих делят на малые группы численностью 5-6 человек. Руководитель каждой группы является одновременно руководителем всей дискуссии. После разделения аудитории на малые группы последние проводят самостоятельную дискуссию прямого коллективного поиска оригинальных идей. Длительность работы малых групп может быть разной, но четко определенной, например, 20 минут. После генерирования идей в малых группах проводится их оценка. Затем выбирают наиболее оригинальную.

Правила применения метода коллективного поиска оригинальных идей, отражающие действия педагога и обучающегося, изобразим в виде табл. 1.

Правила применения метода коллективного поиска оригинальных идей

Таблица 1

№	Действия педагога	Действия обучающихся	Результат
1.	Учащиеся класса делятся на малые учебные группы по 5-7 человек: а) группу генерирования идей; б) группу критического анализа предложенных идей; в) группу защиты критикуемых идей; г) группу окончательной оценки предложенных идей. Объясняется цель каждой группы.		Подготовка к осуществлению деятельности.
2.	Стремитесь к доброжелательному, демократическому стилю общения, а для этого предоставляйте всем учащимся равные права высказывать любые идеи, рассуждать вслух, «бросить» подходящую реплику, шутку.	Будьте доброжелательны друг к другу, помните, что чувство юмора и положительные эмоции хорошо стимулируют фантазию и воображение.	Эмоциональный настрой.
3.	Постоянно поощряйте и направляйте ход дискуссии, приобщая к решению творческой задачи всех участников дискуссии.	Обсуждение проблемы начинайте с далеких подходов, желательно неоднократно ее переформулируя, рассуждать вслух, бросить подходящую реплику, шутку.	Анализ рассматриваемой проблемы



№	Действия педагога	Действия обучающихся	Результат
4.	На этапе генерирования идей никто из участников не имеет права критиковать предложения, выдвинутые идеи, высказывать иронические замечания.		Дана установка.
5.	В процессе генерирования идей постоянно поощряет и направляет ход дискуссии, побуждает учащихся к поиску аналогии, объединению или, наоборот, разъединению элементов, интенсификации или, наоборот, замедлению процессов, поиску все новых функций объекта и т.д.	В процессе генерирования идей используйте аналогии, попытайтесь объединить или, наоборот разъединить элементы, интенсифицировать или замедлить анализируемый процесс. Выдвигаемые идеи фиксируйте, например, записывайте на доске или при помощи магнитофона.	Генерирование идей и их учет.
6.	Наблюдение за ходом этапа критики идей. Прямое вмешательство в ход критики запрещено.	На этапе критики идей любая форма их защиты запрещена. Автор высказанной идеи должен и сам выразить свое мнение о ее недостатках.	Отбор лучших идей.
7.	Наблюдение за ходом этапа конкретизации идей. Принимает участие в дискуссии наравне с учениками. Прямое вмешательство в ход обсуждения запрещено.	Критика запрещена, высказываются лишь предложения в пользу конкретизации, развития наиболее оригинальной идеи, предложения по ее практической осуществимости.	Конкретизация отобранных идей
8.	Подведение общего итога выдвинутых идей, обобщающих критических замечаний. Коррекция работы.	Рефлексия деятельности. Возможна постановка вопросов учителю.	Подведение итогов работы.

**Метод эвристических вопросов.** Д.Пойа отмечал целесообразность его применения для сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или упорядочения уже имеющейся информации в самом процессе решения эвристической задачи. Кроме того, эвристические вопросы служат дополнительным стимулом. Они формируют новые стратегии и тактики решения эвристической задачи. Не случайно в практике преподавания их также называют наводящими вопросами, так как удачно поставленный педагогом вопрос наводит ученика на идею получения правильного ответа.

Как педагогу, так и учащимся могут быть рекомендованы наиболее типичные эвристические вопросы, стимулирующие решение эвристических задач [8]. Сформулируем установочные положения по применению метода эвристических вопросов.

Для педагога: 1) эвристический вопрос должен стимулировать мысль, а не подсказывать идею решения задачи; 2) в вопросах должна быть минимальная информация; 3) при постановке серии вопросов: а) постепенно снижайте уровень проблемности задач; б) необходимо, чтобы они были логически взаимосвязаны и интересно поставле-

ны; в) стимулировали как логические, так и интуитивные процедуры мышления; г) каждый новый вопрос давал бы новый, неожиданный взгляд на задачу; д) разбивайте задачу на подзадачу, этапы.

Для учащихся: 1) запоминайте наиболее характерные эвристические вопросы, систематизируйте их; 2) ставьте перед собой такие вопросы, которые бы: а) упростили задачу; б) позволили осмыслить задачу с новой неожиданной точки зрения; в) стимулировали использование полученных знаний, опыта решения других задач; г) позволили разбить задачу на подзадачи; д) побуждали вас к самоконтролю.

**Метод многомерных матриц** исходит из следующей идеи: поскольку новое очень часто представляет собой иную комбинацию известных элементов или комбинацию известного с неизвестным, то матричный метод позволяет это сделать не путем проб и ошибок, а целенаправленно и системно. Таким образом, метод многомерных матриц базируется на принципе системного анализа новых связей и отношений, которые проявляются в процессе матричного анализа исследуемой проблемы. Правила применения метода многомерных матриц, отражающие действия педагога и обучающегося, изобразим в виде табл. 2.



Правила применения метода многомерных матриц

№	Действия педагога	Действия обучающихся	Результат
1.	Для уточнения проблемы использует эвристические вопросы.	Отвечают на поставленные педагогом вопросы. Учатся ставить их сами.	Уточнение формулировки проблемы
2.	Нацеливание обучающихся на выделение всех возможных параметров объекта исследования, включая самые неправдоподобные. При необходимости частичная помощь.	Выделение и запись всех возможных параметров объекта исследования, изобретения. Стремятся осмыслить и проанализировать вновь найденный параметр.	Получение всех возможных параметров объекта
3.	Нацеливание обучающихся на систематизацию и классификацию выделенных параметров объекта исследования. При составлении учащимися матрицы добивается полного перечня признаков.	Осуществление систематизации, классификации (по возможности) выделенных параметров объекта исследования, изобретения. Внесение их в двумерную (трехмерную) матрицу (не менее 7 элементов).	Построение матрицы комбинаций.
4.	Преодолевают у обучающихся стремление к поверхностному анализу вновь полученных комбинаций элементов. Участвует в критике наравне с учащимися.	Анализируют и критически оценивают полученные всевозможные комбинации с точки зрения оптимальности и реальности их практического применения для достижения поставленной цели.	Критическая оценка полученных комбинаций.
5.	Побуждает учащихся к поиску не любых, а оригинальных, оптимальных комбинаций.	Выбирают из всех возможных комбинаций наиболее приемлемую, оптимальную, оригинальную.	Отбор комбинаций.
6.	Подведение общего итога выявленных комбинаций. Коррекция работы.	Рефлексия деятельности. Возможна постановка вопросов учителю.	Подведение итогов работы.

Метод инверсии ориентирован на поиск идей решения творческой (эвристической) задачи в новых, неожиданных направлениях, чаще всего противоположных традиционным взглядам и убеждениям, которые диктуются формальной логикой и здравым смыслом. Изобретатели давно заметили, что в ситуациях, когда стереотипные приемы, процедуры мышления оказываются бесплодными и заходят в тупик, то в этих случаях естественно пред-

положить, что оптимальной является принципиально противоположная альтернатива решения. Метод инверсии базируется на закономерности и соответственно принципе диалектического единства и оптимального использования противоположных (прямых и обратных) процедур творческого мышления. Правила применения метода инверсии изобразим в виде табл. 3.

Таблица 3

Правила применения метода инверсии

№	Действия педагога	Действия обучающихся	Результат
1.	Побуждает обучающихся к неоднократной переформулировке задачи с целью ее глубокого осмысления. Для этого использует эвристические вопросы.	Начинают решать задачу с ее переформулировки. Ставят перед собой вопросы типа: «А нельзя ли сформулировать задачу, обратную данной?».	Попытки формулировки задачи, противоположной данной.
2.	При возникновении серьезных трудностей у обучающихся оказывает им частичную помощь. Наряду с прямой задачей ставит перед учащимися обратные задачи.	Генерируют различные идеи. При этом каждой идее ищут противоположную идею.	Формулировка задачи, противоположной данной.
3.	Побуждает обучающихся в процессе решения эвристических задач использовать противоположные процедуры, средства, такие как:	Стремится в процессе решения эвристических задач использовать противоположные процедуры, средства, такие как:	Решение поставленной задачи.
	анализ и синтез, логическое и интуитивное, статические и динамические характеристики объекта исследования, внешние размеры, конкретное и абстрактное, реальное и фантастическое, разъединение и объединение, конвергенцию (сужение для поиска) и дивергенцию (расширение поля поиска). Если не удастся решить задачу с начала до конца, то попытайтесь решить задачу от конца к началу и т.д.		
4.	Подведение общего итога поиска решения задачи. Коррекция работы.	Рефлексия деятельности. Возможны вопросы учителю.	Подведение итогов работы.



Приведем пример педагогического сценария использования метода инверсии при решении задачи в реальном образовательном процессе.

**ЗАДАЧА.** Делятся ли числа вида 345345, 128128, 369369, ... на 13?

**Педагог:** Переформулируйте задачу, используя процедуры конвергенции или дивергенции.

**Ученик:** Расширив поле поиска задачи, ее можно переформулировать так — делятся ли числа вида **abcabc** на 13?

**Педагог:** Сформулируйте и постарайтесь решить задачу, обратную данной.

**Ученик:** Какие числа делятся на 13? Это значит, что необходимо вывести признак деления на 13. Очень сложно.

**Педагог:** Попробуйте решить прямую задачу. Для чего определите, на какое число делятся числа вида **abcabc**?

**Ученик:** Числа вида **abcabc** делятся на числа вида **abc**

(т.к.  $abcabc = 1000 \cdot abc + abc = 1001 \cdot abc$ ), а значит и на 1001.

**Педагог:** А в переформулированной задаче спрашивается, делятся ли числа вида **abcabc** на 13?

**Ученик:** Да, так как числа вида **abcabc** делятся на 1001, число 1001 в свою очередь делится на 13.

**Педагог:** А что можно сказать про решение данной нам задачи?

**Ученик:** Используя процедуру конвергенции, можно сделать вывод о том, что данные числа также делятся на 13.

**Метод эмпатии** (метод личной аналогии). В решении эвристической задачи он понимается как отождествление человека с техническим объектом, процессом, некоторой системой. Когда применяется метод эмпатии, то объекту приписываются чувства, эмоции, самого человека; человек идентифицирует цели, функции, возможности, плюсы и минусы, например, машины, как свои собственные. Таким образом, в основе метода эмпатии лежит принцип замещения исследуемого объекта, процесса с другим объектом (процессом). В условиях применения метода эмпатии учащийся как бы сливается с объектом исследования, что требует огромной фантазии, воображения; происходит активизация фантастических образов и представлений, что приводит к снятию барьеров "здорового смысла" и поиска оригинальных идей.

Правила применения метода эмпатии, отражающие действия участников образовательного процесса, изобразим в виде табл. 4.

Правила применения метода эмпатии

Таблица 4

№	Действия педагога	Действия обучающихся	Результат
1.	Обучает аутотренингу. Наблюдает за выполняемым процессом	Повторяют действия педагога, а в дальнейшем самостоятельно выполняют их.	Эмоциональная подготовка.
2.	Рассказывает учащимся, что значит войти в "образ", "вжиться в образ".	Приступая к решению эвристической задачи, мысленно представляют себя на месте исследуемого объекта или процесса.	Вхождение в «образ» объекта или процесса
3.	Объясняет и на конкретных примерах иллюстрирует обучающимся, как мысленно присвоить объекту исследования способности чувствовать, слушать, видеть, рассуждать, т.е. иметь человеческие свойства и качества.	Пытаются мысленно следовать исследуемому объекту, процессу (или его отдельным частям), присвоить способности чувствовать, слышать, видеть, рассуждать, т.е. иметь человеческие свойства и качества.	Отождествление исследуемого объекта с человеком.
4.	Наблюдает и косвенно направляет деятельность обучающихся. При этом категорически недопустима критика действий учащихся.	После вхождения в "образ" рассуждают как бы от "лица объекта" или какого-то компонента задачи, пока не возникает продуктивная идея ее решения.	Исследование объекта с его позиций.
5.	Подведение общего итога вхождения в «образ». Коррекция работы.	Рефлексия деятельности, в ходе которой возможно задавать вопросы учителю.	Подведение итогов работы.



**Метод синектики.** Он является комбинацией остальных эвристических методов обучения. Суть его заключается в следующем. На первых этапах его применения идет обучение механизмам творчества. В условиях применения метода синектики следует избегать четкой преждевременной формулировки творческой задачи, т.к. это сковывает дальнейший поиск ее решения. Обсуждение целесообразно начинать не с самой задачи, а с анализа некоторых общих признаков,

вновь вернуться к анализу ситуации, порождающей проблему, или расчленить проблему на подпроблемы.

Правила применения метода синектики, отражающие действия педагога и обучающихся, изображим в виде табл. 5.

Очевидно, что перечисленные эвристические методы обучения, не исчерпывают все их многообразие и нуждаются в дальнейшем исследовании. Проблема использования технологии эврис-

Таблица 5

Правила применения метода синектики

№	Действия педагога	Действия обучающихся	Результат
1.	Наблюдает за выполнением обучающимися аутотренинга.	Самостоятельно выполняют аутотренинг.	Эмоциональная подготовка.
2.	Комплектование учебных групп, количеством от 5 до 15 человек, где ее члены имеют разные уровни способностей, интересов, подготовки.		Подготовка к работе
3.	Побуждает учащихся к многократному переформулированию задачи. Показывает на примерах (в начале его использования).	Анализируют общие признаки объекта, используя аналогии: личную, прямую, фантастическую	Обобщение данной задачи
4.	Использует вопросы: Как вы это себе представляете? А что здесь нового? А что, если сделать наоборот? А если усилить (ослабить) эффект? Не дает учащимся успокоиться при появлении первой удачной идеи.	Используют различные виды аналогий, метафоры, инверсию, рассуждают вслух.	Генерирование идей.
5.	Используется в случае отсутствия желаемых результатов после 4 этапа. После этого выполняются 4,6,... этапы.		Расчленение задачи на подзадачи.
	Использует эвристические вопросы для помощи.	Используют методы анализа для выделения подзадач.	
6.	Поощряет и направляет ход дискуссии, приобщая к анализу идей всех участников дискуссии.	Анализируют объект исследования с самых неожиданных точек зрения: внешних и внутренних, научных и житейских, в различных положениях.	Анализ полученных идей.
7.	Нацеливание обучающихся на систематизацию и классификацию выделенных идей. Косвенная помощь.	Осуществление систематизации, классификации (по возможности) выделенных идей.	Систематизация выдвинутых идей
8.	Наблюдение за ходом этапа критики идей. Прямое вмешательство в ход критики – запрещено.	Любая форма защиты идей запрещена. Автор высказанной идеи должен и сам выразить свое мнение о ее недостатках.	Критический анализ и отбор идей.
9.	Подведение общего итога обобщения и расчленения задачи, выдвижения и анализа идей. Коррекция работы.	Рефлексия деятельности, в ходе которой обязательна постановка вопросов учителю.	Подведение итогов работы.

которые как бы вводят в ситуацию постановки проблемы, неоднократно уточняя ее смысл.

Не следует останавливаться при выдвижении идеи, если даже кажется, что уже найдена оригинальная идея и что задача уже решена. Если творческая задача не решается, то целесообразно

тической деятельности сложна и многопланова. Для тех читателей, кто заинтересовался этой проблемой в научно-методическом плане, предлагаем ряд перспективных направлений исследований.

Предложенная система эвристических методов обучения была апробирована в МОУ СОШ № 2,



МОУ Гимназия г. Салехарда. Вместе с тем хотелось бы надеяться на более широкое рефлексивное использование этих (и в целом творческих) методов обучения и воспитания в ЯНАО.

Перспективными направлениями исследовательских работ по использованию эвристической деятельности учащихся в процессе обучения могут быть: комплексный анализ эвристических методов обучения и воспитания; создание сборника

эвристических задач надпредметного характера; разработка дидактических основ применения эвристической деятельности в системе детсад — школа; изучение особенностей управления развитием образовательного учреждения в условиях применения технологии эвристической деятельности; использование информационных технологий при формировании эвристической деятельности обучающихся. ❖

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности : Основы педагогики творчества. — Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. — 236 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. — 190 с.
3. Введенский В.Н. Формирование эвристической деятельности старшеклассников в процессе обучения. — Салехард.: ЯНОИУУ, 1999. — 86 с.
4. Коротяев Б.И. Учение — процесс творческий: Книга для учителя: Из опыта работы. - М.: Просвещение, 1989. — 159 с.
5. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений.-М.: Педагогика, 1970.—231с.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981. — 185 с.
7. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. - М.: Педагогика, 1975. — 367 с.
8. Пойа Д. Как решать задачу. - М.: Учпедгиз, 1961. — 205 с.
9. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. - М.: Педагогика, 1976. — 280 с.
10. Пушкин В.Н. Эвристика — наука о творческом мышлении. - М.: Политиздат, 1967. — 271 с.
11. Соколов В.Н. Педагогическая эвристика. - М.: ВЛАДОС, 1995. — 186 с.
12. Хуторской А.В. Эвристическое обучение. — М.: МПА, 1998. — 266 с.
13. Чаяпле Ю.М. Методы поиска изобретательских идей. - Л.: Машиностроение. Ленингр. отд-ние, 1990. — 92 с.



## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ: некоторые аспекты подготовки учителя к профессиональной деятельности

Баранова Т.А., Никипелова С.А., Жигунова В.Я.

*Ничто для нас столь обыкновенно,  
ничто столь просто кажется, как речь наша,  
но в самом существе ничто столь удивительно есть,  
столь чудесно, как наша речь.  
О вы, любители чудес, внемлите  
произнесённому вами слову и  
удивление ваше будет не чрезмерно...*  
А.Н. РАДИЩЕВ

Общение учителя и ученика — основа педагогического процесса, главное средство, «инструмент» передачи информации, норм, ценностей, образцов культуры, носителем которой он является. Общение — это также своеобразное пространство, в котором субъекты взаимодействия проявляют свою индивидуальность, личностно обогащаются и развиваются, приобретая опыт.

Эффективное взаимодействие учителя и ученика — основное условие формирования личности ребенка и профессионального становления педагога. Успешный как в личностной, так и в профессиональной сфере учитель сможет развить в ребенке полноценную, гармоничную личность, и наоборот, педагог-неудачник будет формировать себе подобного. Поэтому важное место в подготовке учителя отводится формированию его коммуникативной компетенции, «речевой зрелости».

Коммуникативной культуре учителя как профессиональному свойству, к сожалению, недостаточное внимание уделяют сами учителя. Неоднократно приходилось слышать расхожее мнение о том, что устная (в том числе, учебная, профессиональная) речь отличается прежде всего тем, что «ее не надо готовить», «она сама возникает».

Однако известно, что монологическая форма неподготовленной устной речи является самой сложной формой реализации языка. Спонтанный текст уже на фонетическом уровне характеризуется такими факторами, как нечеткость членения, неравномерность темпа, наличие задержек, мик-

ропауз, неустойчивость ритма, продление звуков. В результате нарушается упорядоченность фонетической организации высказывания, и такую речь можно квалифицировать как «неплавную». Неплавность или «шероховатость» спонтанной речи является ее неотъемлемой и обязательной характеристикой и представляется нормой реализации текста в условиях спонтанного общения. Спонтанная речь не должна отождествляться с плавной, гладкой, фонетически четко организованной речью.

Ярким признаком спонтанной речи является колебание: то, что в лингвистическом плане может рассматриваться как «помеха» при восприятии, в психологическом аспекте является одним из основных условий оптимизации процесса восприятия текста. Речевые колебания являются своеобразным «ключом» для разгадки взаимосвязей явлений разговорной речи.

Феномен колебания, как известно, непосредственно реализуется в паузах. Речевые колебания в структуре спонтанного текста подразделяются на следующие типы: ложные начала, повторы, заикания, коррекции, пропуски части слов, замены, незавершенность предложения.

Именно эти свойства спонтанной речи и на уровне восприятия создают свою специфическую особенность живой речи. Умелое использование учителем техники спонтанной речи на уроке — задача сложная и требует серьезной и длительной подготовки.



Глубокое заблуждение относительно абсолютной «легкости» спонтанной речи нередко приводит к тому, что человек не просто допускает в ней разного рода ошибки (акцентологические, грамматические) или не может выразить должным образом свою мысль, нарушая логику, последовательность изложения, но и зачастую являет собой достаточно горькое зрелище. «Злополучный» голос не слушается своего владельца, то и дело, помимо воли говорящего, вылетают скомканные, вялые, безнадежно «бескрылые», сорвавшиеся с языка фразы типа «Замолкайте бормотать!», «Сейчас будет срез знаний!», «Сидоров, не доставай меня, а то хуже будет!», а также частые, затянувшиеся паузы в момент поиска нужного слова, и ученики слышат бесконечные «так сказать», «значит» и т.д.

Подобный феномен специалисты нейро- и психолингвистики объясняют отсутствием контроля за речемыслительными процессами говорящего.

Отсутствие контроля — одна из главных причин непрофессионального речевого поведения учителя. Второй же причиной следует считать так называемую «коммуникативную боязнь» — боязнь сказать не то или не так, неумение быстро реагировать в сложной и неожиданной речевой ситуации.

И первое (неконтролируемая речь), и второе (скованность) никоим образом не умаляют знаний, эрудиции, профессиональных умений и навыков учителя, добрых черт его характера — они всего лишь свидетельство коммуникативной некомпетентности учителя... Но за этим «всего лишь», несущественным, маловажным, на первый взгляд, скрывается первопричина, по которой человек, имеющий диплом о педагогическом образовании, никогда не станет священнослужителем в храме знаний.

Каковы признаки профессиональной речи учителя? Из чего она складывается? Как развить в себе дар слова? — вот вопросы, ответы на которые учитель должен искать и находить на протяжении всей своей творческой жизни.

Специалисты считают, что специфика речи учителя может быть выявлена лишь на фоне общих свойств и качеств хорошей, правильной речи. Известно, что основными критериями эффективной речи являются правильность (соблюдение норм современного русского литературного языка), чистота (отсутствие в речи нелитературных эле-

ментов — диалектизмов, просторечия, жаргонизмов, вульгаризмов), точность, ясность, богатство, выразительность и образность, логичность и краткость (сжатость, лаконичность), уместность, доступность (простота) и действенность (значимость, эффективность), живость и благозвучие, своеобразие речи.

Всем перечисленным выше качествам в полной мере должна соответствовать и речь учителя, с одной, весьма существенной, на наш взгляд, разницей: учитель должен уметь профессионально осмысливать, осознавать, «доля каких качеств речи» будет преобладать в конкретной коммуникативной ситуации: кто он в данный момент — оратор, актёр, учёный, пастырь?

Взросший в последнее время интерес исследователей и практиков к проблемам эффективно-го педагогического общения предполагает, с одной стороны, выявление общих принципов такого общения, с другой — описание языкового инвентаря, используемого с целью реализации указанных принципов. Так, одним из основных принципов эффективного общения считается Принцип Кооперации Грайса. Данный Принцип задается культурой общения и реализуется в «эталонной стратегии» — «стратегии гармонического речевого взаимодействия». Следование этой стратегии предопределяет использование ряда «речевых тактик», например, тактики поддержки. Данная тактика материализуется в репликах-поддержках, которые представляют собой «речевое реагирование» слушающего на реплики-стимулы говорящего. Выделяют следующие типы реплик-поддержек: подтверждение речевого контакта, выражения согласия с собеседником, эмоционально-оценочная реакция, выражение заинтересованности содержанием речи коммуникативного лидера.

Все перечисленные выше поддержки встречаются достаточно часто и обладают одной особенностью: с точки зрения тональности они всегда повторяют эмоцию, прозвучавшую в реплике-стимуле. Интересен также и более редкий случай, когда реплика-реакция дается в тональности, противоположной реплике коммуникативного лидера, компенсируя его эмоциональный настрой. Приведем характерный пример.

**Ученик:** Я болел — не готов к контрольной.

**Учитель:** Кто ж виноват — не надо было болеть.



Такие реплики-реакции в разговорной речи встречаются нередко, что можно объяснить спецификой этого общения. Выделяются два типа реакций: с негативной и позитивной эмоциональной доминантой. Компенсаторные реплики-реакции с позитивной эмоциональной доминантой встречаются в тексте как в пределах «речевого хода», так и обозначая обмен коммуникативными ролями (учитель-ученик), при этом следует особо отметить, что они продолжают реализовывать коммуникативную тактику поддержки. Реплики-реакции с негативной эмоциональной доминантой практически всегда предполагают переход инициативы к слушающему или его нежелание продолжать общение. Эти реплики-реакции имеют свою собственную прагматическую нагруженность. Учитель, часто использующий подобную модель, должен быть осторожен: отрицательная эмоциональная нагрузка, содержащаяся в таких репликах, со временем может привести к деструктивности общения.

Удачно смоделированная речь, как показывает опыт, таит в себе глубокий смысл и является надежной гарантией взаимопонимания. Добавим при этом, что предсказуемость, стандартность речевого поведения вовсе не исключает известной «доли новаторства» при всевозможной моделируемости педагогических ситуаций общения - это процесс столь же творческий, сколь и спланированный.

Иными словами, учитель выступает и как автор-сценарист, режиссер в пьесе под названием «Общение», и как исполнитель одной из главных ролей. Другую же главную роль играет ученик, собеседник, соавтор. Сотрудничество их тем плодотворнее, эффективнее, чем талантливее и естественнее будут участники коммуникативного действия.

Интеграционный характер профессиональной речи учителя — явление сложное и недостаточно изученное в современной лингвистической и психолого-педагогической литературе. Коммуникативные задачи, встающие перед учителем, разнообразны и подчас разнохарактерны: от рационально-логической информационной передачи знаний (учебное текстопорождение) до трогательных разговоров по душам. Как и в обычной речевой деятельности, учебное текстопорождение (в письменной форме — учебники, и в устной — слово учителя) сопровождается прагматическим мен-

тальным процессом. Цель текстовой деятельности учителя - создание речевых произведений учебной адресации. Они отражают способность социальной ориентации учителя своей обращенностью на личность, на аудиторию. Иначе говоря, готовясь к уроку, учитель имеет в виду слушателя-ученика и ориентирует на него свою речь. Это непреложный закон языковой коммуникации.

Воздейственность речи учителя может проявляться прежде всего в трех сферах: 1) интеллектуальной, 2) эмоциональной, 3) волевой.

Первая сфера соответствует смысловым категориям: а) объективно-познавательной и б) ситуативно-познавательной. Вторая и третья сферы коррелируют, выражая отношение учителя к общению, т.е. авторскую установку, соответственно с категориями: в) оценочно-эмоциональной и г) побудительно-волевой. С учетом этих сфер, категорий и соответствующих текстотехник порождаемые учебные речевые произведения и их системы наделяются коммуникативно-когнитивной, личностно-развивающей, гуманно- и культуropriобщающей технологичностью. Ее приемы и способы проявляют себя в таких произведениях наиболее полно при соотношении с компонентами личностной подструктуры каждого учащегося.

В результате возникают адекватные прагматические учебные эффекты, которые обеспечивают предпосылками разных уровней, а именно:

- коммуникативным, имеющим объективную сторону (воплощение в учебном тексте (речи) денотатной картины и образа мира) и субъективную, зависящую от восприятия читателя, что и предполагает следующий уровень предпосылок;
- психологическим (доступность излагаемого для понимания учащимися, их умение интерпретировать динамику, напряженность и проблематику, убедительность и доходчивость в изложении сообщения);
- лингвистическим (применение и использование языковых средств текста как орудия воздействия речи учителя на адресат с определенными практическими целями);
- экспрессивным (фразеологически-образная выразительность, проявляющаяся в текстотворческом мастерстве учителя; разнообразие и глубина тематики; отточенность стиля; сжа-



тость и лаконизм в сочетании с информационной насыщенностью);

- просодическим (простота синтагматического членения фразы, ее четкие выразительные качества: музыкальность, ритмическая организация и музыкальная внутрифразовая тональность, образцовая ритмомелодия фразы).

Таким образом, вся иерархия воздействия учебного речевого произведения сводима к коммуникативно-прагматическому подходу, прецедентной основой которого выступает коммуникативность текста речи, то есть, степень его обращенности к учащемуся.

Как видим, мастерство коммуникативной деятельности учителя зависит от его интеллектуального, психоэмоционального, духовного уровня развития. Учитель должен знать, хотя бы в общих чертах, насколько сложна эта проблема.

Может ли достучаться до сердца слушателя голос тусклый, невыразительный, с монотонными интонациями и неясным, неправильным произношением, голос человека неуверенного или равнодушного? Текст, произнесенный подобным образом, вообще может быть не понят.

Паралингвистические средства выражения и, в частности, различные интонационные модуляции голоса, высота тона, сила голоса, темп и ритм речи, дикция, дыхание — несут существенную информацию, дополняя или, наоборот, обедняя содержание высказывания.

Еще Демосфен считал, что в искусстве звучащего слова «первое дело — произнесение, и второе — произнесение, и третье — тоже произнесение».

Голос должен обладать такими обязательными качествами, как полетность, устойчивость, металлическая, смена высоты тона.

Голос — это основной «инструмент» в работе преподавателя, с помощью которого он может передать в живом общении свои мысли, знания, чувства.

И чтобы от напряженного и неумелого пользования голос не лишился своих многообразных оттенков, не стал бесцветным, хриплым или срывающимся, не утомлял слушателей, раздражая или настраивая их против говорящего, необходимо заботиться о состоянии голоса, что называется, «с молодых ногтей». «Голос — это мы и наши мысли. За весьма редкими исключениями каждый человек от природы имеет голос, который может стать отчетливым, сильным, богатым оттенками. У боль-

шинства детей голоса чистые и звенят, как колокольчики. Даже маленькие дети часто говорят совершенно четко. Но что происходит с большинством людей, когда они становятся старше? Из-за лени или по небрежности они начинают бормотать или глотать отдельные звуки. Их голоса становятся нервными, резкими, гнусавыми, монотонными. У многих речь загромождена нечленораздельными звуками, оговорками... Трудно понять, почему люди так мало знают и так мало заботятся о даре речи, столь важном для их блага.

На отношение к вам людей... ничто так не влияет, как впечатление от вашего голоса. Ничем так не пренебрегают и ничто так не нуждается в постоянном внимании, как голос». (П.Сопер)

Как бы продолжает эту мысль Д. Н. Ушаков: *«Небезразличен язык, когда он является средством... широкого общения с людьми... Правильное произношение нужно сцене, эстраде чтеца, ораторской трибуне. Знакомство с ним необходимо школе, поскольку она учит общерусскому языку как органу общерусской культуры».*

Общепризнанно, что при изучении интонационных характеристик текста одним из важнейших средств его членения на единицы равной степени значимости является пауза. Не подлежит сомнению тот факт, что основная часть сообщения выражается в звучащих сегментах речи. Но и отрезки, не заполненные речевой фонацией (перерыв в звучании), также несут смысловую и языковую информацию. Они могут свидетельствовать об эмоциональном состоянии говорящего.

Учителю следует помнить также, что существенно важным при реализации спонтанного текста представляется выделение двух типов пауз: пауз колебания (неуверенности) и логических пауз. Паузы колебания возникают в неподготовленной речи при «нащупывании» говорящим будущей структуры фразы, там, где говорящему нужно сделать выбор слов. Паузы колебания рассматриваются с разных точек зрения (причин их возникновения, функций, дистрибуции, длительности, отношения говорящего к высказыванию). Многими исследователями чаще всего выделяются три разновидности пауз колебания: заполненные, незаполненные, смешанные.

Анализируя свою речь, учитель может контролировать наличие или отсутствие пауз, их целенаправленное использование.



Употребление логических пауз обусловлено необходимостью выражения смыслового содержания речи. Их функция заключается в синтагматическом членении речи, в выделении смысловых элементов.

Паузы колебания и логические паузы показывают, насколько говорящий готов к выражению своей мысли. Пауза может относиться к предыдущему отрезку речи и к последующему высказыванию. Логические паузы, заканчивающие синтагму или фразу, примыкают к предыдущему высказыванию. Паузы неуверенности скорее относятся к той части высказывания, которая следует за паузой. Паузы органически связаны с текстом речи, являются его неотъемлемой частью. Количество и длительность пауз определяется, в основном, характером коммуникации.

Мы подошли, пожалуй, к самой главной мысли, определяющей специфику профессиональной речи учителя: голос учителя не просто «инструмент», с помощью которого он передаёт знания, учит и воспитывает. Голос учителя, речь учителя — образец, эталон, на который сознательно или невольно равняется ученик. И учитель не имеет права сфальшивить, слукавить, допустить непростительные погрешности, пренебречь нормами литературного языка. С него берут пример. Он ответственен перед обществом за тех, кто внимает каждому его слову, жесту, взгляду...

Профессионализм и ответственность делают человека священнослужителем в храме знаний — школе, формируют истинный авторитет учителя. И тогда исчезает необходимость искать общий язык с питомцами и их родителями другими средствами, как это делают иногда учителя, обращаясь к детям с текстами, выдержанными в духе так называемого «сюсюканья». Не приходилось ли вам слышать на уроках: «Напишите буковку «а». Закройте окошечко. Принеси книжечку. Передайте тетрадошки. В учебничке страничка 18. Не показывай пальчиком. Положили правильно ручки...»

Такого рода «шедевры» учительской речи ничуть не лучше штампованных, бездушных клише, нелепых выражений типа «На данном уроке ты проявил себя хорошо»; «По этому поводу ты отстранён от мероприятия»; «Объявляю благодарность за добросовестный труд на субботнике».

Выбор слов, выражений, уместных и необходимых в конкретной ситуации, адекватно отражаю-

щих и реальную, объективную действительность, и субъективные отношения учителя и ученика (учителя и родителей, учителя и коллег) — одна из центральных, ключевых проблем грамматики говорящего, его речепорождающей деятельности.

В подтверждение вышесказанного остановимся на одном из важнейших аспектов речепорождающей деятельности говорящего — преодолении «номинативного провала» (выбора необходимого слова, фразы, построенной по заданной языком идеальной модели). В процессе рождения высказывания говорящий нередко сталкивается с проблемой: Какое слово выбрать? Как правильно сказать? — «влияние среды» или «средовое влияние», «группа тревоги» или «тревожная группа», «Ну и теперь под завязку..., то есть под занавес, приведу вам еще один пример».

Эти фразы воспринимаются слушателями как аномальные, находящиеся на грани (или за гранью) возможностей современного русского языка, а у говорящего вызывают ощущение сомнения, неуверенности и затруднений, внешними признаками чего могут быть паузы, задержки, продление звука и т.п.

Однако в каждом конкретном случае тактика выхода из данной ситуации может быть различна. И о них должен знать учитель. В значительной степени выход зависит от формы речи (устной или письменной) и от стиля общения. В одних случаях говорящий перебирает «на слух» возможные варианты, как бы надеясь еще на какое-то компромиссное решение: «Надо включить в сочинение... элементарно? — нет, не то! — (- хотя есть фрагментарно-) — в общем, кусочками, наметками, тезисно — историю создания пьесы». В других случаях — говорящий «молча» подыскивает обходные пути, трансформирует фразу, находя иное слово: «И знаю твои способности! Чтобы иметь по истории тройки еже... каждую четверть, и тройку в году!» (ср.: наличие в русском языке таких слов, как ежедневно, еженедельно, ежемесячно и т.п.). Иногда говорящий идет «напролом» через языковые запределья, не останавливаясь перед созданием окказионализма (слова, образованного по непродуктивной модели, используемого только в условиях данного текста): «Поражает «собако-насеневая» позиция директора». Говорящий вынужденно перестраивает саму мысль — развивая ее, дополняя ее или сокращая — и при этом нередко сетует на



«недостаточность» языка: «Я хочу сказать, что очень опасно такое...загонение нельзя сказать... попытка загнать языковой материал в готовую схему».

В основе сложностей выбора правильного слова, выражения лежит конфликт в сознании говорящего между готовыми языковыми схемами, идеальными конструкциями и моделированием по их образцу — новых слов и словосочетаний — «на ходу», «спонтанно».

При этом отметим, что речевая «скованность» говорящего или, наоборот, свобода его словотворческих действий — не столько индивидуально-личностный фактор, сколько общественный, социолингвистический: он определяется целью коммуникации, ролевым статусом адресата и адресанта, условиями речи и т.д.

Учитель не только должен всегда об этом помнить, но и знать, что подобных ситуаций можно избежать или свести их к минимуму, если не ослаблять контроль за собственной речевой деятельностью. В противном случае он обречен идти «на поводу» у языка, точнее, обречен испытывать довлеющее влияние системы языковых знаков, не учитывая при этом их функциональных, фоно-семантических, грамматических возможностей. В результате может пострадать смысловая сторона речи, что идет вразрез с первоначальной программой высказывания и отвлекает слушателей от основной мысли.

Итак, резюмируя вышеизложенное, отметим, что профессиональная речь учителя складывается из следующих факторов:

- языковая компетенция учителя, т.е. знание и понимание сложности языковой структуры, многомерного взаимовлияния и взаимообусловленности языковых единиц разных уров-

ней (сочетаемость слов, грамматических форм, типовых схем высказывания);

- речевая компетенция учителя, знание системы общенародного языка, а также глубокое знание норм литературного языка;
- умение делать осознанный выбор из многообразия языковых средств единственно верных и необходимых применительно к конкретной коммуникативной ситуации;
- учет в речепорождающей деятельности учителя эффективных паралингвистических средств выражения;
- умение точно и быстро оценивать конкретную речевую ситуацию и находить адекватное решение.

Иными словами, в основе профессиональной речи учителя лежат глубокие и осознанные представления о различных лингвистических и смежных с ними дисциплинах: теории современного русского языка, общего языкознания, лингводидактики, психолингвистики, теории речевой деятельности, социолингвистики, паралингвистики, риторики и культуры речи.

Речь учителя — инструмент, орудие его работы, от которого зависит эффективность профессиональной деятельности. Инструмент, требующий постоянной заботы и настройки.

Учитель должен всегда помнить, что речь (в том числе и его собственная) — это культурное достижение, способ утверждения и защиты личности, а также общенародное достояние, это дар, который он передает своим ученикам.

Учителю необходимо внушать ученикам, что умеющий говорить правильно — свободнее, богаче, сильнее, успешнее человека, не умеющего это делать. ❖



## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ЯЗЫКОВОГО И КОМПОЗИЦИОННО-СТИЛИСТИЧЕСКОГО ВОПЛОЩЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ЧУЖОЙ РЕЧИ В СТИХОТВОРНЫХ ТЕКСТАХ ЯМАЛЬСКИХ АВТОРОВ

Тихонов С.Е.

*Стихи — это почти судимость,  
Анкет незащищённой нет.  
(В. ШУМКОВ)*

*Одним романсы, а другим — сонеты,  
Нет между нами разницы большой.  
Не всяк рифмующий рождён поэтом,  
Не всяк поющий — с певчею душой.  
(А. СЕРЖАНТОВА)*

Категория **чужой речи** (далее «ЧР» — С.Т.) в современном русском литературном языке, как правило, **реализуется** в грамматических конструкциях с **прямой речью** (далее «ПР» — С.Т.), в конструкциях **косвенной речи** (далее «КР» — С.Т.), в конструкциях с **тематической речью** (далее «ТР» — С.Т.) и в такой особой грамматико-стилистической структуре, какой принято считать **несобственно-прямую речь** (далее «НСПР» — С.Т.).<sup>1</sup>

Предметом нашего наблюдения стали конструкции с чужой речью в стихотворных текстах наших земляков. С этой точки зрения мы проанализировали около **450** лирических произведений **25** стихотворцев Ямала.

Наше внимание привлекли тексты *Леонида Лапцуня, Романа Ругина, Ивана Истомина, Людмилы Ефремовой, Юрия Баскова, Алевтины Сержантовой, Виктора Мурзина, Нины Парфёновой, Ивана Марманова, Валерия Котова, Игоря Владина (Стегния), Константина Кривчикова, Петра Кожевникова, Светланы Крупиной, Валентины Мартыненко, Виталия Владимирова, Александра Цырятьева, Виктории Омелянченко, Ирины Шимко, Витаутаса Чапы, Екатерины Громовой, Владимира Шумкова,*

*Владимира Мостипана, Павла Нядонги, Ювана Шесталова.*

По нашим наблюдениям, те или иные конструкции с ЧР достаточно активно используются ямальскими авторами. Следует отметить, что в этом смысле стихотворное творчество на Ямале отражает **одну из общих для российской поэзии XX века тенденций развития. Количественный рост лирических стихотворений с сюжетной основой** (по отношению к общему числу лирических текстов) **влечёт и значительное увеличение** (по сравнению с лирической поэзией XIX века) **числа случаев включения конструкций ЧР в стихотворно-литературный текст лирического произведения.**

К такому выводу мы пришли на основе многолетнего (с 1983 по 2001 гг.) сопоставления лирических произведений (фольклорных и литературных) различных эпох развития российского художественно-поэтического творчества.

Для народной лирической поэзии (нами было проанализировано около пяти тысяч текстов русских народных лирических песен в записях XVIII — XX веков) на протяжении всего длительного периода её бытования было характерно широкое употребление конструкций с ЧР, поскольку **народная лирическая песня практически всегда строится на сюжетной основе.** Эту

<sup>1</sup> До сих пор во многом спорным является вопрос о так называемой *свободной прямой речи* (данный термин был введен проф. Г.М. Чумаковым).



характерную черту народно-песенной лирики отмечали многие исследователи, в том числе и проф. С.Г. Лазутин.

Наши наблюдения позволили сделать вывод о том, что число стихотворений с сюжетной основой в русской литературной лирической поэзии XIX века (особенно в его первой половине) крайне незначительно (с этой точки зрения мы изучили около трёх тысяч текстов поэтов XIX в. и примерно столько же лирических стихотворных произведений авторов XX в.). В то же время уже в лирической поэзии начала XX века увеличивается доля произведений с сюжетной основой, и — как следствие этого — количество стихов, для создания текста которых используются разнообразные конструкции с ЧР.

Сюжетная основа предполагает некий элемент развития действия, описание ситуации, вызвавшей то или иное чувство лирического героя, которое и становится предметом осмысления и объектом воплощения (отражения) в литературно-поэтическом лирическом тексте. Именно поэтому наряду с лирическим героем в стихотворениях в качестве своеобразных (весьма специфических) действующих лиц появляются *ролевые герои*.<sup>2</sup> Появление *ролевых героев в русском литературном лирическом поэтическом тексте* произошло, очевидно, в XIX в. во многом благодаря новаторству Н.А. Некрасова.

В 446 лирических стихотворных текстах ямальных авторов мы обнаружили 123 конструкции с ЧР. Самым распространённым способом передачи ЧР здесь является ПР. Выявлено 106 случаев употребления ПР в составе специально предназначенной для её воплощения грамматической конструкции или вне таковой, что составляет более

86% от общего числа. Более чем в семь с половиной раз меньше частотность использования конструкции КР (их 14, т.е. около 11,4%). Очень незначительно в исследованных текстах число обращения к ТР (2 случая, т.е. около 1,6 %).<sup>3</sup>

Нами зафиксировано также 2 случая употребления НСПР (т.е. чуть более 1,6%).

Следует отметить, что примерно такое же соотношение частотности использования названных нами способов передачи ЧР характерно для русского языка (вернее, русской речи) в целом, или для всех его подсистем, включая и язык художественной литературы.<sup>4</sup>

Рассмотрим конкретные примеры употребления ЧР в стихотворных текстах авторов, чьи судьбы и творчество так или иначе связаны с Ямалом.

Сложно судить об особенностях передачи ЧР в стихотворениях (как, впрочем, и о стихотворном наследии в целом) мастеров слова-представителей коренных народов ямального севера, поскольку в большинстве случаев мы имеем дело с переводами, причём неавторскими. Тем не менее позволим себе привести несколько отрывков.

Классической схемой построения конструкции с ПР является следующая: так называемые *слова автора* (далее «СА» — С.Т.) стоят *перед* (в *препозиции*) передаваемым с помощью ПР высказыванием персонажа, в данном случае лирического героя:

- 1). ... И гусиной стае Вслед  
В детстве я кричал порой:  
- Гуси, гуси, вы перо  
Оброните надо мной...

(Л. Лапцуй, Оперённая стрела)

<sup>2</sup> О понятии *ролевой герой* смотрите, например, в трудах Б.О. Кормана и С.Г. Лазутина.

<sup>3</sup> Напомним, что под *тематической речью* как одним из способов передачи ЧР в лингвистике обычно понимают конструкции, в которых после глагола или имени со значением речи или мысли, как правило, в предложном падеже следует неразвёрнутое название или развёрнутое, но очень краткое описание темы или содержания речи какого-либо лица или *иного живого существа или неодушевлённого предмета* (если мы имеем дело с приёмом *олицетворения*).

НАПРИМЕР:

1). Педагоги часто рассуждают о недостаточном финансировании образования в современной России.

2). Мы говорили о трудностях гуманизации и гуманитаризации современного российского образования и о необходимости введения цикла дисциплин Культура общения и, в частности, такого предмета, как Риторика в учебный процесс во всех школах нашего округа, что, возможно, приведёт к повышению культуры устной и письменной речи учащихся и общей культуры общения как в стенах образовательных учреждений, так и вне их.

3). Давайте все вместе подумаем о будущем наших детей. 4). О мышли кот мечтал на ужин.

<sup>4</sup> При этом заметим лишь, что в языке художественной прозы XX века (в особенности второй половины столетия) всё большее удельное место начинает занимать использование НСПР. Как специфический способ передачи чужой речи НСПР была открыта в конце XIX века (кажется, в 1895 г.). Под НСПР вслед за многими исследователями мы понимаем особое грамматико-стилистическое средство. Посредством НСПР (вне рамок конструкции с прямой речью) от имени повествователя или рассказчика передаётся чья-либо речь с сохранением индивидуально-стилистических и лексико-грамматических особенностей языка того персонажа, чьё высказывание (или ряд высказываний) приводится в тексте литературного произведения. С помощью НСПР, как правило, воплощаются размышления героя. В текстах литературной лирики НСПР почти не встречается.



...Мямлилось: «Помилуйте, о, боги!»

(В. Шумков

«В полумраке спецавтофургона...» - ОС, с.126)<sup>5</sup>

В последнем примере обращает на себя внимание необычный глагол речи во вводе (*мямлилось*), очень точно передающий особенности произнесения реплики-ПР ролевым героем.

2). ...И порой он песню пел:

«Одари меня пером,  
Белокрылый дикий гусь,  
Как летучим серебром».

(Л. Лапцуй, Оперённая стрела)<sup>6</sup>

3). Лето, как лебедь, над тунрой летя,  
Песню мне пело старинную:

«Светом, теплом, запасайся, дитя,  
На зиму длинную, длинную»

(Р. Ругин, Дума о Севере, с. 4)<sup>7</sup>

В первом примере обращает на себя внимание и глагол ввода *кричал*, с помощью которого автор указывает не только на силу голоса и высоту тона, но и, что для нас важнее, на степень эмоциональности. Во втором - ввод ПР с помощью сочетания имени и глагола, условно относящихся к лексико-грамматической группе (далее ЛСГ — С.Т.) слов со значением речи, *песню пел*, подобную разновидность ПР Г.М. Чумаков называет песенной ПР.

Реже в текстах лирических произведений встречается конструкция с ПР, где СА следуют после (в *постпозиции*) ПР:

4). Следа уж твоего во времени не сыщешь.  
«Пора забыть», - мне разум говорит.  
Но если нам любовь дарит всевышний,  
То отчего тогда душа болит?

(Н. Парфёнова

«Как странно думать о тебе...» - ОР, с.25)<sup>8</sup>

Ещё реже можно встретить конструкции, в которых СА находятся внутри *высказывания-ПР*, между его частями («разрывают» ПР) (*интерпозиция*):

5). Жажнут крови оленьей они и людской  
Эти злые летучие твари.

«Ветер, ветер, - молю я, - забудь свой покой,

Будь порывистым, друг, будь в ударе!»

(Л. Лапцуй Летом в тундре. — Там же, с. 9)

Яркими примерами *олицетворения*, основой которых в данном случае служат *высказывания-конструкции-ПР*, можно считать следующие:

6). Украшение тундры — отвага людей,  
Что нужна и зимою, и в летнюю пору,  
Когда в ярких цветах предстаёт она взору,  
Словно хочет сказать: - Полюби и владей!  
(Л. Лапцуй Летом в тундре. — Там же, с. 9)

7). Ветер железный в полярной ночи  
Голос мне ставил заранее:  
«Эй, постарайся-ка, перекричи,  
Мальчик, моё завывание».

8). Долгие наши полярные дни  
Слово шептали заветное:  
«Радугу в сердце своём сохрани,  
Чудо её семицветное».

9). Осенью небо, как серая жесть,  
Тожe учило по-своему:  
«Жизнь принимать, какова она есть,  
Следует мужу и воину».  
(Р. Ругин Дума о Севере - там же, с.4-6)

Кроме олицетворения, в 6-ом примере отметим то, что ПР вводится с помощью сравнительного оборота как **вымышленное высказывание**, *которого не было и не может быть в реальной действительности* (такого же типа высказывания-ПР и в примерах 3,7,8,9). Таким образом, этот пример иллюстрирует ещё и то, что конструкция с ПР — это лишь наиболее приспособленный для точной передачи чьей-либо речи способ, однако во многих случаях посредством ПР оформляются высказывания, которые не имели места в живой речи. Этот объективный, как нам представляется,

<sup>5</sup> Окно на Север. — Надым: Архитектон, 1997. (Далее в сносках «ОС» - С.Т.)

<sup>6</sup> Лапцуй Л. Пути-дороги. — М.: Молодая гвардия, 1983. — С. 4 —5. (Перевод Я. Козловского)

<sup>7</sup> Ругин Р. Метель на ладони. — М.: Советская Россия, 1987. — 71 с.

<sup>8</sup> Обская радуга: Альманах писателей Ямала. — Вып. 1. — Салехард: Обская радуга, 1998. — 206 с.

Далее в сносках «ОР» — С.Т.



взгляд на специфику ПР противоречит традиционно (в течение десятков лет) устоявшемуся и до настоящего времени тиражируемому в разных вариациях во многих научно-методических и учебных пособиях определению ПР как способа дословной, абсолютно точной, без искажений передачи высказывания того или иного лица. На самом деле, *дословная передача чьей-либо речи с помощью конструкции с ПР (или вне её) — это лишь частный случай ПР, который носит название цитации (цитирования)*. В большинстве случаев в художественных текстах мы имеем дело с передачей в форме ПР вымышленных высказываний придуманных автором персонажей.<sup>9</sup>

Нам кажется важной особенностью использования ПР и то, что конструкции (или конструкция) с ПР могут служить композиционной основой всего лирического произведения, как в стихотворении Р.Ругина «Дума о Севере», примеры строк которого (см. - 3,7,8,9) мы уже приводили.

В большинстве подобных случаев *ПР выполняет текстообразующую, в какой-то степени сюжетообразующую функции, а также роль (фун-*

*кцию) смысловой доминанты художественно-поэтического лирического текста*. Показательно в этом смысле одно из программных, как мы думаем, произведений Юрия Баскова:

Он сказал:	Молодицу ласкал.
- Я устал.	Он детей поднимал.
Он стоял на мосту.	Он таскал кирзачи.
За верстою версту.	Он свинец целовал
Он бежал.	В кандагарской ночи...
- Подожди, -	И теперь - на мосту —
Ему пели вожди.	Он глядел в высоту.
Дожидался.	Он был мал.
Вожди подгоняли:	Он стенал.
- Иди.	Он молился Христу.
Он водяру лакал.	— Помоги мне, господь, -
Он землю пахал.	Он в слезах вопрошал.
Он светлицу рубил.	И ответил Христос:
	- Я устал. Я устал.

Нельзя не заметить одну из весьма значимых особенностей структуры только что приведённого стихотворения — кольцевую композицию. Текст «открывается» репликой лирического героя — итогом его горестных раздумий о в чём-то обесмысленной жизни по злой воле тех, кто «эй, вы там наверху» жизни «отдельной человеческой единицы», конкретного «человеческого фактора». «Закрывается» текст такой же, только дважды повторенной (приём градации), репликой, но вложенной автором уже в уста Христа.

Субъектами ПР в рассматриваемом произведении являются лирический герой-«простой советский» и «постсоветски-перестроечный» человек, вожди (именно *Вожди*, что означает полисубъектность этого случая употребления ПР) и Христос (Христос, безмерно уставший от безобразий, творимых людьми и с людьми на созданной Им Земле, а также, видимо, и от собственной терпимости по отношению к тому, что происходит). «Я устал» — по-мужски годами сдерживаемый вопль измученной человеческой души, одухотворённой Творцом; «Я устал» — крик души обессиленного в какой-то момент Христа. И на фоне глагола изъявительного наклонения в прошедшем времени, слышимого из уст лирического героя и Христа, — бич повелительного наклонения в речи вождей: *Подожди, - Иди*. Невольно, по ассоциации, всплывает в памяти реплика ещё одного смертельно уставшего человека — Катерины Ивановны из

<sup>9</sup> Об этом мы подробнее писали в 1-ой главе работы: Тихонов С.Е. Прямая речь и прямое высказывание в художественном строе русской народной лирической песни / Дис. ...канд. филол. н. — Воронеж: ВГУ, ВГПИ, 1987.

Этот же вопрос теоретически и практически рассматриваем и в некоторых статьях и тезисах, например:

1. Прямая речь как языковая форма реализации повествования и описания в русской народной лирической песне // Язык русского фольклора. - Петрозаводск, 1985. - С.84—89.

2. К проблеме прямой речи в русской народной лирической песне // Известия Воронежского госпединститута, т. 236. — Синтаксис предложения и текста. - Воронеж, 1985. - С. 138—148.

3. О языковых формах реализации лирического и ролевого героев (на материале русской народной и литературной поэзии) // Язык и стиль произведений фольклора и литературы. - Воронеж, 1986. - С. 47—54.

4. О некоторых композиционно-стилистических особенностях включения прямой речи в текст русской народной лирической песни // Композиционное членение и языковые особенности художественного произведения / Межвузовский сб. научн. тр. - М., 1987. - С.126 - 136.

5. О специфике речевых характеристик персонажей в тексте русской народной лирической песни // Слово, синтаксическая конструкция и текст в фольклорном произведении / Межвуз. сб. научн. тр. — Курск, 1990. - С.50—59.

6. О способах языковой реализации системы коммуникативных актов в художественном тексте // Актуальные проблемы филологии в ВУЗе и школе / Материалы 6-ой Тверской межвузовской конференции ученых-филологов и школьных учителей 10—11 апреля 1992 г. — Тверь, 1992. - С.32—33.

7. Об иерархии коммуникативных актов в художественном тексте // Проблемы функционально-семантической грамматики: Материалы Всесоюзной научно-методической конференции 16 - 17 апреля 1991 г. — М., 1994. - С.120—121.



«Преступления и наказания» Ф.М. Достоевского: «Замучили клячу».

Если в стихотворении «Он сказал: - Я устал...» роль композиционно-смысловой доминанты выполняют, на наш взгляд, несколько реплик, которые передаются с помощью ПР, то в стихотворении «*Не до сказок сегодня Кавказу...*» выполнение этой функции Ю. Басков «поручает» одной реплике-ПР:

*Не до сказок сегодня Кавказу...  
В молчаливом строю подошли  
к блок-посту,  
не оставив ни разу  
тяжкий след в придорожной пыли.  
Подошли и стоят на границе  
между светом и тьмой до утра,  
смотрят молча в солдатские лица  
и в багровые угли костра.  
А под утро исчезли.  
И ветер  
Полувнятно шепнул над постом:  
«Мы погибли за вас в сорок третьем,  
Вы за нас — в девяносто шестом».*

(ОР, с. 12)

Одним из нечасто встречающихся способов передачи ЧР, занимающим пограничное положение между ПР и КР, можно условно признать тот способ, при котором *одиночное слово-реплика или очень краткое слитное высказывание оформляется как ПР, т.е. в кавычках*, при этом такая ПР подаётся вне свойственной ей специальной конструкции и *входит в состав простого предложения на правах одного из его членов*.

Например:

*...Я сквозь огонь твой синий взгляд ловлю.  
Сейчас мы вместе, в этом нет сомненья,  
Но день придёт, исчезнет наваждение,  
К другим уйдёт ненужное «люблю».*

(Н. Парфёнова

«В чужом жилище развела огонь» - ОР, с. 25)

*...Спеши губам моим в ответ  
Шепнуть земное «да».*

(А. Сержантова

«Всё лгут на свете зеркала...» - ОС, с. 109)

Очень редким в литературной поэзии (да и в прозе) является следующий способ композици-

онной организации текста: *Всё произведение по сути представляет собой структуру с ПР (конструкцию с ПР).*<sup>10</sup>

Именно такую структуру мы находим у А. Сержантовой в стихотворении «Северный вариант»:

На Ямале в медпункте была я с врачами в бригаде.  
Мы сидели там несколько суток по воле стихий.  
И, листая от скуки забытые кем-то тетради,  
Я случайно наткнулась на чьи-то чужие стихи:  
«Мой любимый, ты знаешь, опять мне сегодня не спится

<...>

*Ты ей скажешь потом: “Пропади же  
он пропадом, Север.  
Я устал от зимы, где не греет семейный очаг.  
Я земную любовь свою долгой  
разлукой проверил  
И желанней тебя на Земле никого  
не встречал”.*  
Я грущу от того, что слова  
эти будут не лживы

<...>

*Я тебе благодарна, Ямал,  
за прекрасную малость  
Долгожданного счастья быть преданной,  
верной женой.  
Ну и что из того, что мне золота  
не досталось?  
Лёд не тает на Севере в летний  
арктический зной...»*  
Мы когда-то неделями ждали погоду в палатках.  
Нам ли в тёплом медпункте бояться разгула стихий?  
Трое суток читала я тоненькую тетрадку  
И невольно запомнила чьи-то чужие стихи.

(ОР, с. 18-19)

Помимо только что описанной своеобразной черты приведённого текста, к его значимым и показательным особенностям следует отнести и то, что здесь встречаем пример так называемой *включённой ПР*, т.е. такого способа передачи ЧР, при котором внутри одной структуры с ЧР оказывается другая конструкция ЧР (*...Я случайно наткну-*

<sup>10</sup> Вспомните, например, «Письмо товарищу Кострову из Парижа о сущности любви» В.В. Маяковского.



лась на чьи-то чужие стихи: «Мой любимый, - ...Ты ей скажешь потом: «Пропади...не встречал»...зной»...).<sup>11</sup>

Подобный пример встречаем и у И.Шимко:

Мой сынок такой шалун, -  
Жалуется мама, -  
Заявил, что стул — скакун.  
И сидит упрямо  
Он на стуле-скакуне  
С самого обеда  
Говорит, что в гости едет  
К бабушке и деду.  
Гладит нежно скакуна,  
Травкой угощает.  
Обещает, что меня  
Тоже покатает.

(ОС, с.92)

Приведённый пример примечателен не только тем, что всё это произведение — конструкция с ПР, в которую включены другие структуры ЧР: в монолог-ПР мамы реплики сына передаются в форме косвенной речи (в тексте эти структуры выделены нами подчёркиванием). Напомним, что КР — второй по частотности использования способ передачи ЧР и в стихотворных произведениях ямальных авторов.

Приведём ещё некоторые примеры КР:

Я умер?  
Разве я умер?  
Кто это знает?  
Только белый чёрт.  
Нить заблуждений  
Оборвалась,  
И чёрное не кажется белым,  
а чёрным.  
Кто сказал,  
Что глаза у тебя светлые?  
Чернота двух солнц...

(В. Чапа.

Диалог с самим собой — ОС, с.100 — 101)

...Мне б прижаться к тебе и просить тебя,  
Чтоб простил мне всё то, что не было...

(Е. Громова — ОС, с.102)

Пример из стихотворения Е. Громовой обращает на себя внимание и тем, что в форме КР передаётся реплика лирической героини, **не уже произнесённое** ею когда-то высказывание («прошлая речь»-ЧР), а то, которое героиня **хотела бы произнести** при встрече с любимым («будущее высказывание»-ЧР). На это прямо указывает употребление во вводящей части конструкции КР глаголов в сослагательном (условном) наклонении, в том числе и глагола речи просить с модальным значением желательности совершения называемых в тексте действий, в том числе и речевого действия.

Мы уже упоминали о том, что одним из самых редких по частотности употребления в анализируемых художественных текстах способов передачи ЧР является несобственно-прямая речь (НСПР), например, в стихотворении для детей И. Шимко пишет:

В садик первый раз пошёл,  
Пятый год Борису.  
В тот же день он полюбил  
Девочку Ларису.  
Что за платье?!  
Волосы-кудряшки?!  
От восторга он назвал  
Лару: «Чебурашка»...

(ОС, с.91)

Выделенные подчёркиванием строки и представляют собой, как нам кажется, НСПР: они передают мысль очарованного и удивлённого Бориса, его восхищение, при этом сохраняются индивидуальные особенности внутренней речи мальчика. Важно подчеркнуть, что данные высказывания грамматически и пунктуационно не оформляются как ПР.

В стихотворных текстах ямальных авторов изредка может быть передан диалог героев, грамматически оформленный с помощью конструкции (конструкций) с ПР, например:

...И спросит братан:  
- А как там на Севере, - плохо?  
- Да что ты! — соврётся ему пьян...  
... - Славно, брат.

(В. Шумков. На поминках — ОС, с.126)

Не совсем обычным и небезынтересным показалось нам использование ПР-цитаты в качестве эпиграфа к стихотворному лирическому произве-

<sup>11</sup> Можно сказать, что при такой организации передачи ЧР действует «принцип матрешки».



дению; ПР-цитата во многом «задаёт» тему и в какой-то степени, очевидно, предопределяет главную мысль последующего текста:

*«Несколько молодых людей в часовне,  
где захоронен прах А.С. Пушкина,  
устроили пьяный дебош и танцы»*

Из газет... (ОС, с.129)

И далее следует собственно художественный текст.

Проведённый нами анализ стихотворных лирических произведений ямальных авторов с точки зрения языковых способов воплощения в художественном тексте грамматической категории чужой речи позволяет сделать следующие выводы:

1. Примерно третья часть изученных стихотворных текстов содержит в своей языковой и смысловой ткани «чужую речь».
2. Для передачи «чужой речи» в лирике ямальные авторы используют разнообразные грамматические и грамматико-стилистические способы - прямую речь, косвенную речь, тематическую речь и несобственно-прямую речь. При этом самым частотным способом передачи чужой речи является прямая речь. У некоторых авторов, например, у Л. Лапцуя, в качестве средства передачи «чужой речи» в лирическом произведении используется только прямая речь, иные грамматические структуры, способные передавать чью-либо речь, в исследованных нами произведениях этого автора отсутствуют.
3. Прямая речь может быть представлена в стихотворном тексте в различных композиционных

формах: реплики, монолога, диалога и др.

4. Конструкция чужой речи иногда оказывается включённой в состав уже имеющейся в тексте другой конструкции чужой речи.
5. Конструкции чужой речи в отдельных случаях могут выполнять в стихотворном лирическом произведении текстообразующую и в какой-то степени сюжетообразующую функции, а также играть роль его композиционно-смысловой доминанты.
6. Характер использования грамматической категории чужой речи в стихотворных текстах лирических произведений ямальных авторов соответствует закономерностям употребления разнообразных конструкций, с помощью которых передаются чьи-либо высказывания, в русской литературной лирике в целом. Кроме того, выявленные нами особенности достаточно чётко отражают общую для всех подсистем национального русского языка специфику использования различных конструкций, представляющих собой систему способов передачи «чужой речи».

В заключение отметим, что изучение способов и средств языкового и композиционно-стилистического выражения грамматической категории чужой речи в лирических стихотворных произведениях ямальных авторов, как мы считаем, только начато. Предлагаемая статья — это лишь первая, по нашим данным, попытка исследования языка стихотворных произведений наших земляков в указанном аспекте. ❖



## КАК ПОМОЧЬ УЧЕНИКУ (от диагностики ошибок к успеху в обучении русскому языку)

Тихонова Е.Б.

Так сложилось, что за более чем восемнадцать лет работы учителем русского языка только однажды мне довелось вести своих учеников с 5-ого по выпускной класс. В основном приходилось преподавать, начиная с 7-х — 8-х классов, т.е. тогда, когда орфографические и часть пунктуационных навыков уже были заложены и должны были бы быть в целом сформированы. Итоги первых диктантов, на которых выявлялся уровень знаний за предыдущие годы обучения, не могли удовлетворить во многих случаях ни моих учеников, ни меня как учителя. Очевидно, можно было бы успокоиться тем, что на начало учебного года, как правило, высока степень угасания знаний, не закончился период адаптации...

Желание помочь ребятам наверстать то, что было по разным причинам недоработано в предшествующий период, не снижая при этом планку критериев оценки «хорошо» и «отлично», предусмотренных соответствующими нормами, не «потеряв» при этом для предмета и в предмете ни одного учащегося, в реальной практике привело к созданию системы диагностики пробелов и их устранения в знаниях учащихся по русскому языку.

Основой для этого послужила современная методика преподавания русского языка, которая располагает многочисленными способами и приёмами фиксации и проверки результатов учебной деятельности.

В методике, по мнению Л.А. Муриной, выделяются следующие группы методов проверки знаний, умений и навыков:

- 1) методы устной проверки;
- 2) методы письменной проверки;
- 3) методы графической проверки;
- 4) методы программированной проверки;
- 5) методы текстовой проверки;

6) методы проверки с помощью технических средств обучения (ТСО).<sup>1</sup>

Каким образом в условиях школьной практики можно реализовать перечисленные выше методы?

Опыт работы в 5-х — 9-х классах показывает, что наиболее целесообразными, на мой взгляд, являются следующие приёмы диагностики результатов обучения:

1) постоянное использование таблицы учёта пробелов знаний «Морской бой»;

2) ведение тетради-накопителя ошибочных написаний «Банк ошибок»;

3) экспресс-контроль —

- а) диктант «под копирку»;
- б) работа с перфокартами;
- в) графический диктант;
- г) цифровой диктант;

4) постановка учеником «точки-сомнения»;

5) применение сигнальных карточек;

6) магнитофонные записи словарных слов;

7) открытый диктант (диктант с самоподготовкой).

Рассмотрим специфику каждого из применяемых мною приёмов.

**Таблица учёта пробелов «Морской бой»** помогает найти конкретный «адрес неудачи» каждого ученика. Ведётся она постоянно, заполняется учителем после контрольного диктанта. По вертикали — список класса, по горизонтали — номера изученных орфограмм и пунктограмм. Напротив фамилии ученика под номерами тех орфограмм и пунктограмм, на которые допущена ошибка, фло-мастером ставится «точка—попадание», «пробо-

<sup>1</sup> Мурина Л.А. Методика русского языка в школах Белоруссии. — Минск: изд-во «Университетское», 1990. — С.90.



ина». Причём каждому диктанту соответствует свой цвет или графический символ помет. Это даёт возможность по вертикали проследить частотность ошибок на конкретную орфограмму в классе в целом, а по горизонтали — количество орфограмм-пробелов у отдельного учащегося.

Итак, «противник» («орфо- и пункто-противник») обнаружен. Перед учеником сильным ставится задача превратиться в «непотопляемый авианосец», перед слабым — не допустить повторной «пробоины», от диктанта к диктанту с помощью регулярных консультаций и систематической работы по повторению на уроке сокращать количество «попаданий».

Правда, похоже на «Морской бой»? Но только Вы с учеником не противники, а союзники. Попутно Вам ветра!

Таблица пробелов — прекрасный координатор при организации индивидуальной работы и повторения, индикатор успешности и прилежания. Помимо этого, в ходе последующих уроков и консультаций у учащегося есть возможность отработать орфографический или пунктуационный навык с применением перфокарт, других дидактических материалов и на помете «ошибка» поставить «отработано».

В качестве приложения к «Морскому бою» учителем заполняется **тетрадь-накопитель** слов, в которых были допущены ошибки. Они систематизированы по орфограммам и представляют собой **«Банк ошибок»**, который необходим при дальнейшей отработке орфографических навыков.

В последние годы мною создана и введена в учебную и внеучебную работу по русскому языку **картотека «По следам ошибок»**, рассчитанная для занятий в 6-х — 9-х классах. Каждая карточка представляет собой совокупность «ошибкоопасных» (и орфографических, и пунктуационных) написаний конкретного диктанта. В качестве индекса на каждой карточке ставится номер диктанта. Работа с подобной карточкой может в зависимости от потребностей, целей и задач проводиться как с классом в целом, так и с группой учащихся или с отдельным учеником.

Поддерживать интерес к результатам работы помогает **экспресс-контроль**. Одним из видов **экспресс-контроля** являются **диктанты «под копирку»**. Можно отметить, что моим ребятам нравятся **диктанты «под копирку»**, когда сразу

же по окончании написания во время подробного комментария учителем (если предлагается работа повышенной сложности) или учеником они имеют возможность свериться, внести исправления, объяснить непонятное, вынести на поля ошибки и сами себя оценить. Главное в этой работе — не пропустить ошибку, увидеть, исправить, зафиксировать. Таким образом, один текст диктанта имеет два варианта записи — первичный, отражающий объективную грамотность, и «под копирку», подвергающийся самоисправлениям и самооцениванию.

Трудно переоценить достоинства и такой разновидности **экспресс-контроля**, как **перфокарты** и **цветовые сигнальные карточки**.

Число **120** для любого предметника должно стать магическим, ибо, по мнению учёных-психологов, именно **120 примеров на одно правило** позволяют выработать **твёрдый навык**. И набрать нужное количество примеров как раз и помогает работа с **перфокартами различных типов, цветовыми сигнальными карточками**, проведение **графических и цифровых диктантов**, использование разнообразных **лингвистических тренажёров**.

Внимательно ознакомившись с работами классиков программированного обучения Л.Н.Ланды и Г.Г. Граник, я разработала **33 комплекта перфокарт** на самые «ошибкоопасные» орфограммы.

Затем появились **5 комплектов «блочных» перфокарт**. Например, перфокарты на употребление **«Ь»** в различных частях речи, на правописание **«Н»** и **«НН»** в прилагательных и причастиях, на выбор **«О»** или **«Ё»** в именах существительных и прилагательных, причастиях, глаголах и наречиях и т.д.

Позднее возникла необходимость в создании **пунктуационных тренажёров**, с помощью которых учащийся может быстро «набить руку» в обозначении грамматической основы предложения, причастных и деепричастных оборотов, придаточных предложений в составе сложноподчинённых конструкций, однородных членов. И как следствие работы с подобными тренажёрами, у ребят возрастает пунктуационная зоркость, их способность к конструированию различных синтаксических моделей. Подобные **приёмы работы с перфокартами и лингвистическими тренажёрами** позволяют *уйти от типичных ошибок* в работах учащихся.



Ещё один эффективный способ диагностики — **сигнальные карточки**. Однако эти карточки представляют собой не конкретные начертания («а» и «я», «пре» — «при», «з» — «с», «н» — «nn», «ъ» — «ь», *простое и сложное предложение, слитно — раздельно, обособленные — необособленные* члены предложения и т.д.), а набор из карточек 4-ых цветов: *красного, жёлтого, синего, зелёного*. В этом случае на языке цветовых сигналов можно провести работу по разграничению явлений орфографии, лексики, грамматики, пунктуации, синтаксиса.<sup>2</sup>

*Сигнальные карточки* используются мной как приём оценивания, своеобразная форма быстрого реагирования на включение ребёнка в активную работу. Это даёт *возможность оценить каждую попытку* учащихся (пусть даже в форме точного ответа-реплики) поддержать диалог на тему урока, обнаружить свои знания и степень самостоятельности мышления.

Ученик может заработать за урок различное количество карточек. Оценка обычно выставляется уже при наличии двух — трёх карточек. Однако, если ученик в ходе занятия получил лишь одну карточку, то она становится «стартовой позицией» для следующего урока, превращаясь из карточки-оценки в карточку-стимул.

Кроме того, при помощи *красной карточки* я отмечаю и пассивность учащегося. Если при неоднократном прямом обращении учителя к ученику класс, к сожалению, не слышит его ответов, мною кладётся перед учащимся красная карточка как фиксация незнания части изучаемого материала и приглашение к работе на уроке. Ребята знают, что при наличии трёх красных карточек у одного учащегося я вынуждена буду поставить ему за урок неудовлетворительную оценку. Как правило, уже после первой «штрафной» карточки учащийся от пассивного наблюдения переходит к этапу аналитической, поисковой работы. Поэтому выставление оценки «2» на моём уроке русского языка — случай крайне редкий.

Убедиться в том, что запятая поставлена сознательно, аргументированно помогает *ещё один вид экспресс-контроля — цифровые диктанты*.

<sup>2</sup> Попутно заметим, что возможно применение цветовых сигналов и на уроках литературы, в частности, при определении размеров стихосложения, разновидностей художественных тропов, литературных направлений ...

На доске расположены *графические схемы с цифровым кодом*.

запятая в сложном предложении — 1,  
однородные члены предложения, соединённые  
перечислительной интонацией **О, О, О** — 2,  
однородные члены предложения,  
соединённые одиночным союзом **О и О** — 3,  
однородные члены предложения  
с повторяющимся союзом **О, и О, и О** — 4,  
причастный оборот после  
определяемого слова — 5 а,  
причастный оборот перед  
определяемым словом — 5 б,  
одиночное деепричастие  
и деепричастный оборот — 6,  
вводные слова — 7...

Таким образом, при уточнении знака препинания в том или ином случае в ответе учащихся должен прозвучать цифровой код соответствующей позиции. Например:

*Изредка,<sup>6</sup> гулко гремя и<sup>3</sup> встряхивая зем-  
лю,<sup>6</sup> прокатывалась гроза,<sup>1</sup> а потом над Ка-  
мой долго висела многоцветная арка радуги.  
6, 3, 6, 1*

*Два охотника совещаются между собой,<sup>2</sup>  
шёпотом спорят<sup>3</sup> и,<sup>7</sup> наконец,<sup>7</sup> решаются,<sup>6</sup>  
пользуясь сильным ветром,<sup>6</sup> срезать еще не-  
много оклад. 2, 3, 7, 7, 6, 6*

Эти же самые предложения могут быть переведены на язык графики.

Далее. В диагностировании нам с ребятами помогает и система постановки **«точек сомнения»**, когда ученик при выполнении любой работы в контрольной или рабочей тетради в случае затруднения на полях напротив ставит *точку*, тем самым «завязывая узелок на память», чтобы не забыть и впоследствии возвратиться к трудному случаю написания. При этом я заранее предупреждаю учащихся, что *количество* поставленных ими самим себе точек *никак не отразится на оценке*, и, таким образом, учащийся всегда получает возможность откровенно, без утайки обнаружить свою неуверенность. А это уже первый сознательный шаг к ликвидации пробела и объективная картина орфографического и / или пунктуационного неблагополучия, которую создаёт сам учащийся в помощь себе и учителю.

Благодаря этому приёму ученик быстро и сознательно включается в проверку домашнего задания,



в анализ проверочной работы, формулирует вопрос на уточнение написания.

Однако, несмотря на активное использование в практике описанных выше приёмов, *частотными ошибками*, к сожалению, *продолжают оставаться непроверяемые словарные слова*. И учителю, и ребёнку при этом становится досадно от того, что последовательная, скрупулёзная успешная работа по преодолению других ошибок «разбивается» порой о «твёрдь» словарных слов.

Что делать? Как помочь? А если поиграть?

Так родилась **дидактическая игра «Утюжок»**. Но прежде чем провести её со всем классом, необходима лабораторная работа с толковыми словарями и словарём иностранных слов, которая выполняется несколькими учащимися в каждом классе в соответствии с их желанием.

Практика показывает, что зачастую, следуя логике подачи словарных слов авторами учебников, мы обращаемся к словарным словам на каждом уроке, но при этом редко заглядываем на одну из последних страниц, где все словарные слова, изучаемые в данном классе, сведены воедино в алфавитном порядке (мини-словарь).

Я же параллельно с работой над словарными словами от темы к теме предлагаю ребятам часто обращаться к названному списку, с тем, чтобы *в каждой домашней работе отработать по пять словарных слов*. При этом, если на странице учебника с заданным в качестве домашней работы параграфом и упражнением расположено меньше пяти лексем, то остальные ученик должен «добирать» из указанного алфавитного списка.

Для того, чтобы обеспечить успешную работу над словарными словами всему классу в течение года, учащиеся-лаборанты в сентябре выполняют лабораторную работу. Суть её заключается в следующем: из различных толковых словарей, а также словарей иностранных слов ребята выбирают наиболее удачные, с их точки зрения, толкования ряда слов в совокупности всех их значений. При этом учащиеся фиксируют слова и их значения на отдельных листках.

Таким образом, в течение первых двух недель учебного года группой учеников каждого класса коллективно создаётся толковый мини-словарь, равный по объёму слов словарному минимуму, предложенному авторами учебников, по которым занимаемся.

Следующий этап работы заключается в том, что после того, как за одну учебную неделю отработаны с комментарием 10–15 слов, преподавателем даётся лексический диктант, во время которого учитель зачитывает из мини-словаря толкование, а дети должны записать соответствующее слово.

Как только таким образом оказываются отработанными 25–30 слов (в зависимости от установленного нормой объёма словарных диктантов для того или иного класса), с целью предварительного контроля проводятся:

1. Диктант с самопроверкой (в слабом классе или в случае затруднения учащимся разрешено во время диктовки пользоваться учебником);

2. Диктант с взаимопроверкой (с обязательным использованием списка учебника в момент проверки работы одноклассника).

И лишь после проведения этих видов диктантов проводится контрольный словарный диктант, оценка за который выставляется в журнал. Как правило, это происходит один раз в месяц. В результате уже за первое полугодие мы успеваем отработать весь список словарных слов (например, для 8 класса это составляет 119 слов, для 9 класса — 58 лексических единиц).

Подобная работа *позволяет ученикам*:

- расширить активный лексический запас;
- сформировать прочный навык правильного написания словарных слов;
- тренировать все виды памяти (слуховую, зрительную, речедвигательную, и моторную);
- планировать положительный результат;
- переживать ситуацию успеха в столь сложном виде деятельности;

*учителю*:

- организовать планомерную групповую и самостоятельную подготовительную работу над словарными словами;
- помочь ученику поверить в себя и не испытывать стресса перед диктантом;
- сделать словарный диктант одним из предпочитаемых самими ребятами видов работы по русскому языку;
- создать потенциальную возможность для самостоятельной работы учащихся с техническими средствами для закрепления и проверки словарных слов в домашних условиях (некоторые



учащиеся по собственному желанию делают магнитофонные записи для проведения самодиктантов);

— при применении конкретных приёмов, направленных на усвоение правописания словарных слов, реализовать принцип опережающего обучения.

На разных этапах работы над словарными словами в классе используются созданные мной **аудио-диктанты** (магнитофонные записи словарных слов как в алфавитном порядке в соответствии со списком, так и в произвольном порядке, сгруппированные в блоки по 25 — 30 слов; подобные записи применяются и для тренировки, и для контроля).

Работа с магнитофоном позволяет закрепить и проверить не только орфографические навыки (во время специально сделанной паузы между диктуемыми словами ребята каждое из них письменно воспроизводят, как правило, на отдельных листках), но и организовать устную работу (подобрать синоним и / или антоним, составить словосочетание, дать краткое толкование только что услышанного слова).

Во время зачётной работы (контрольного словарного диктанта) слова диктуются не в том порядке, к которому ребята уже могли привыкнуть на этапе подготовки, а в ином расположении: диктуются «по вертикали», «по горизонтали», «снизу вверх» и «сверху вниз».

Вам это не напоминает движение утюга в руках аккуратной, домовитой, сноровистой хозяйки? Именно поэтому такую дидактическую игру мы с пятиклассниками и назвали «**Утюжок**». Мы ведь действительно «*утюжим*» коварные словарные слова.

Итоги последних срезовых контрольных словарных диктантов, проведённых в феврале 2001 года, таковы:

8 «В» класс	-	91 %,
9 «Б» класс	-	95 %,
9 «В» класс	-	88 %.

Далее. Как известно, во многих упражнениях в учебниках рекомендовано вставить пропущенные буквы и / или расставить знаки препинания. В качестве дидактического материала при этом чаще предлагаются словосочетания, отдельные пропущенные (что облегчает проведение и цифровых диктантов), не связанные между собой предложения, которые объединены лишь определённым

орфографической и / или пунктуационной задачей. Но *третья часть материала*, имеющегося в учебнике для отработки практических навыков, *представлена текстами*.

А что если их использовать после предварительной аналитической работы, которую учащиеся могут выполнять и в классе, и дома, *в качестве диктанта*, но не контрольного, а подготовленного, т.е. **открытого диктанта, диктанта без стресса?**

В слабых классах для подобной работы лучше взять восстановленный (не содержащий никаких пропусков) текст из художественной литературы (в этом нам может, в частности, помочь учебник литературы).

На первых же уроках при изучении новой темы учащиеся узнают о номере этих упражнений и поэтому имеют возможность подготовиться к диктанту, в том числе и с помощью уточнения правильности того или иного написания и у одноклассников, и у учителя, в справочной литературе, задавая вопросы как на уроках, так и на консультациях.

Ощущение того, что успех в его руках, что многое зависит от него самого, повышает ответственность учащихся, способствует их самоориентации на успех, формированию целеустремлённости, развивает навык осмысленного письма и, что крайне важно, даёт возможность родителям слабых учащихся оказать посильную помощь, т.е. по сути создаётся ещё одна ситуация потенциального плодотворного сотрудничества школы и семьи.

«Я могу!», «У меня получается!», «Ничего непреодолимого нет!» — вот главный итог такого вида работы для детей, а, значит, и для учителя.

В 5-х — 6-х классах такой *открытый диктант* может быть диктантом недели, в 8-х — 9-х классах — диктантом темы. Причём для старших классов из данных им в качестве возможного будущего открытого диктанта 3-х упражнений учебника только один текст определяется как *открытый диктант* (при этом во многих случаях определиться в том, какой из текстов упражнений станет в итоге открытым диктантом, могут даже сами учащиеся).

В дополнение к сказанному отметим, что описанные работа со словарными словами и перспективные задания по текстам открытых диктантов в условиях активированных дней, нередких для школ Ямала, могут стать своеобразной «палочкой-вы-



ручалочкой», т.е. заданиями, которые учащиеся могут выполнять в указанные дни самостоятельно в домашних условиях.

В данной статье я попыталась обобщить и описать некоторые из разработанных и успешно применяемых мною на практике приёмов, позволяющих

- увидеть в работе конкретного учащегося с его индивидуальными и определёнными проблемами;
- создать атмосферу доверия, открытости и позитивного отношения к предмету;
- способствовать формированию сознательности в изучении предмета и возникновению интереса к нему;

- дать каждому учащемуся возможность видеть динамику в освоении предусмотренных государственным образовательным стандартом нормативных случаев орфографического и пунктуационного написания;
- реально улучшить качество как самого процесса обучения русскому языку, так и его результатов.

Смею предположить, что из сказанного становится очевидным, что вся проводимая мною *работа строится с учётом принципов педагогики сотрудничества и развивающего обучения.*

Некоторые из указанных в этой статье приёмов были описаны мной в выступлениях на заседаниях гимназического и городского методических объединений учителей русского языка и литературы. ❖



## САГА О НАРОДЕ ХАНТЫ

(о романе Еремея Айпина «Ханты, или Звезда Утренней Зари»)

Попов Ю.И., Цымбалистенко Н.В.

Роман Еремея Айпина представляет собой лирико-эпическое повествование о судьбах народа ханты в XX в. Написанный в конце 80-х, он причудливо сочетает в себе рудименты прошлого и ростки нового подхода к осознанию действительности. Роман явился одной из первых попыток осмыслить драму северных народов, определить роль «большого» народа по отношению к «малому», объективно оценить процессы и явления, актуальные для жизни Севера во второй половине XX века.

Своеобразна форма романа, интегрирующая мифы и фольклор ханты, сюжетное действие, лирический компонент, размышления главного героя, этнографические и документальные вкрапления, авторские отступления, газетные цитаты и т.п.

Композиция романа включает в себя следующие основные элементы: 1. Эпиграфы; 2. Вступительная легенда; 3. Основное сюжетное действие; 4. Публицистические авторские отступления. Все это вместе взятое с разных сторон и позиций освещает главную проблему романа — судьбу народа ханты в XX веке, сконцентрированную в истории жизни главного героя романа.

Три эпиграфа определяют подход к теме, вводят повествование в мировой контекст и представляют историческую ретроспективу.

Первый эпиграф — ставшая уже хрестоматийной фраза Хемингуэя из повести «Старик и море»: «Человек не для того создан, чтобы терпеть поражения. Человека можно уничтожить, но его нельзя победить». Сентенция великого американца в настоящее время неоднократно опровергалась, но в контексте молодой северной литературы она актуальна и буквально с первой страницы романа настраивает читателя на глобальное восприятие книги Айпина. С другой стороны, тема войны и мужества человека сближают произведения Хемингуэя и Айпина.

Второй эпиграф — из дореволюционной российской энциклопедии. Он открывает забытую многими ныне грань истории народа ханты. Как выясняется, до прихода русских казаков остяки (ханты) уже имели национальную организацию, жили в укрепленных городах и оказали упорное сопротивление завоевателям. Однако с приходом русских и внедрением товарно-денежных отношений народ стал вымирать под воздействием продуктов цивилизации — водки, сифилиса... Судьба народа в этом отношении аналогична драме североамериканских индейцев, своеобразная культура которых весьма схожа с культурой ханты и была так же плачевна.

Третий эпиграф взят из советской энциклопедии 1982 года. Статья о ханты в нем предельно кратка и безлика, она своеобразно иллюстрирует знаменитый тезис о «формировании новой исторической общности людей». Авторская мысль представляется достаточно ясной — еще раз подчеркнуть тенденцию к обезличиванию народов в Советской империи, сведению их культур к некоему единому общему знаменателю — (русский алфавит в данном случае является материальным символом этой идеи).

Таким образом, три эпиграфа к роману представляются совершенно органичными и задающими тон дальнейшему повествованию.

Следующий компонент повествования — Легенда о Вверх Ушедшем Человеке — метафорически воплощает одну из важнейших идей всего произведения. Это романтическая концепция двоемирия, противопоставления земного и небесного существования, вытекающая из мифологических представлений северных народов о Верхнем (божественном) и Среднем (человеческом) мирах.

Мотив Вознесения не нов в мифологии, фольклоре и литературе всех народов мира. И дело не



только в параллелизме с преданием о вознесении Христа. Небо всегда было средоточием чистоты, благородства, блаженства, в то время как земля олицетворяла собой нечистое начало. В легенде эта идея выражена в том эпизоде, когда оставшиеся внизу люди зовут сыновей Ушедшего Вверх спуститься снова на землю. Однако те отказываются: «На землю нам нельзя спускаться... на земле и у самой земли — ниже вершушек деревьев — слишком много *нечистого*...»<sup>1</sup> Мотив вознесения на протяжении веков ассоциировался с идеей спасения, освобождения, очищения — от «Божественной комедии» Данте до «Небес обетованных» Э.Рязанова. Но смысл легенды, приведенной Е.Айпиным, также и в том, что вознесение требует определенной жертвы, отказа от мелких, ненужных и нечистых вещей, помыслов, желаний. Подобно жене Лота, жена Вверх Ушедшего Человека не выдержала этого испытания и захватила с собой массу ненужных вещей, но Небо не приняло этой нарту, и она упала на землю как предупреждение, знак для других поколений людей.

Автор сопровождает легенду своим комментарием, который вводит читателя в определенный исторический контекст: «...Но до сего дня живо во мне желание детства — увидеть листовенничную нарту Вверх Ушедшего Человека... Я уверен, если поблизости не заложили новый город, не поставили буровую, не построили железную дорогу или нефтепровод, эта листовенничная нарта, наполовину врезавшаяся в землю, с поднятыми в небо носами полозьев, до сего дня стоит где-то на берегах великой Божьей Реки как памятник о Вознесении Человека земли, как память о Вверх Ушедшем сородиче моем...»<sup>2</sup>

Ностальгическое воспоминание о наивной и чистой детской мечте автора ассоциативно заставляет задуматься о чистой, непорочной до поры, до времени природе северного края...

Основная сюжетная канва романа строится автором традиционно, с опорой на опыт мировой литературы. Мотив путешествия, хронотоп дороги всегда служили удобной художественной формой для показа окружающего мира во всей его противоречивости и сложности, достаточно вспомнить «Дон Кихота» или «Мертвые души».

Герой Еремея Айпина охотник ханты Нимьян (на русский лад Демьян) из рода Медведя отправляется в путь на оленях из своего охотничьего зимовья в районный поселок с целью повидать детей, учащихся в интернате, продать свою охотничью добычу и купить на вырученные деньги необходимые вещи в дом, а затем возвращается обратно. Все путешествие длится трое суток.

Внешних событий в романе не так уж много: по пути Демьян встречается и знакомится с молодыми русскими искателями, заезжает переночевать в дом к своему двоюродному брату Коске, но не застаёт его и беседует с его женой. На следующий день по дороге происходит еще одна встреча — со старым солдатом Ефимом Седым, братом Демьяна по роду Лося.

К вечеру Демьян приезжает в поселок, встречается с детьми, делает необходимые покупки, ночует с детьми у дальнего родственника Федора Казамкина. На обратном пути Демьян заезжает к уже знакомым русским искателям и выпивает с ними. Воспользовавшись опьянением Демьяна, русские обманом выманивают у него его любимую олениху Пеструху и убивают ее, чтобы заполучить оленьи рога. Наутро Демьян просыпается у себя дома в тяжелом похмелье. Узнав о потере любимой оленихи, Демьян уходит в другой мир: «Он шагнул в черноту ночи, уверенный в том, что, когда придет время, он взойдет на Востоке Звездой Утренней Зари и принесет людям новый день...»<sup>3</sup>

Сюжет, таким образом, построен по циклическому принципу. Трагический финал соотносится с несколько загадочным зачином, смысл которого становится ясным лишь по прочтении концовки романа: «В самое последнее мгновение, когда все будет кончено и останется лишь единственный шаг в этой жизни, и житель земли Нимьян из рода Медведя поймет, как непросто быть человеком и как непросто быть звездой...»<sup>4</sup>

Уже только этот внешний пласт романа демонстрирует глубокую трагедию охотника-ханты, который столкнулся с миром пришельцев, грубо вторгнувшихся в жизнь местных жителей. Причем конкретно винить, в сущности, некого: не так уж велика вина двух молодых русских парней, девушка одного из которых потребовала оленьи рога

<sup>1</sup> Айпин Е.Д. Ханты, или Звезда Утренней Зари. — М.: Мол. гвардия, 1990. С.7

<sup>2</sup> Указ. соч., с.9

<sup>3</sup> Указ. соч., с.334

<sup>4</sup> Указ. соч., с. 10



в знак любви. Они и ведать не ведали, что значит олень для охотника-ханты. С другой стороны и Демьян не подросток — он прекрасно знал, насколько беззащитен организм ханты перед «огненной водой». Трагедия в том, что некто сверху столкнул лбами простого ханты и простого русского, некто вышестоящий не подумал о судьбе людей, сгоняемых другими с исконных земель в погоне за нефтью и газом: «Пришлые издалика гости всегда приносили что-то новое. У них было свое отношение к деревьям-травам, рыбам-зверям, водам-землям. Они по-своему смотрели на уклад жизни таежных народов. Они не знали истории, культуры и обычаев этих народов. А подчас и не хотели знать. И часто взгляд хозяев и взгляд гостей на природу и жизнь тайги не совпадали. И каждый поступал сообразно со своими взглядами. И каждый по-своему вершил свои дела. Но земля требовала единства. И жизнь требовала единства»<sup>5</sup>.

Однако внешний план романа далеко не исчерпывает его содержания. Огромный мир открывается читателю через поток сознания главного героя — его впечатления, воспоминания, размышления, представления. Демьян неграмотен, но обладает удивительной глубинной способностью к мышлению, пониманию, сопереживанию. Причем он одинаково хорошо чувствует жизнь природы, понимает душу оленя и в то же время размышляет о всемирном родстве и братстве людей. Он знает о родстве ханты и манси с венграми и прибалтийскими народами. Через весь роман красной нитью проходит история краткой, но очень глубокой любви Демьяна к девушке Марине, в жилах которой течет, помимо русской, и польская кровь.

Особое место в сознании Демьяна занимает советско-русский мир. Его мысли постоянно возвращаются к войне и великой победе, посильный вклад в которую внесли и его сородичи. Главным носителем военной темы в романе является брат по роду Демьяна Ефим Седой. Это он рассказывает о жестокости рукопашной схватки и о единоборстве с фашистским танком — этот эпизод становится символом победы человека над безжалостной системой, воплощенной в тяжелой боевой машине.

Важную роль в формировании взглядов Демьяна сыграл директор школы Корнеев — человек

высокой души и широкого сердца, честный идеалист, искренне верящий в возможность построения утопии. Это ему принадлежит фраза, прочно укрепившаяся в сознании нескольких поколений советских людей: «Чем прочнее Государство, тем прочнее мир»<sup>6</sup>.

Вместе с образом Корнеева в роман входит тема Партии Больших Красных Людей — коммунистов и ее лидера Ленина, который будто бы в свое время объехал всю Югру — такая легенда бытовала у ханты. Размышляя о коммунизме, Демьян понимает его как всемирное братство всех людей Земли, и он в принципе не против новых веяний: «А если этот коммунизм по жизни идет так, как я думаю?! Пусть идет, пусть!...»<sup>7</sup>

По достоинству оценивает Демьян и легендарную широту души русского человека, рассказывая о том, как русский геолог подарил Седому столь нужную ему в хозяйстве лодку с мотором.

Однако гораздо больше места в воспоминаниях и размышлениях Демьяна занимают террор и репрессии, которые развязала на Севере новая власть в тридцатые годы. Олицетворением жестокости Советской власти становится фигура Кровавого Глаза — районного начальника с «маленьким ружьем» — пистолетом в кармане, который становится чуть ли не главным аргументом в пропаганде новых идей.

Демьян вспоминает историю деда Петра, который был арестован только за то, что был старостой деревни еще при царе. Писатель подчеркивает изощренную жестокость и лицемерие новой власти: даже отпустив старика, она все равно обрекла его на мучительную и недостойную смерть — его забило насмерть хулиганье районного центра как «врага народа».

«Врагом народа» оказывается и первый председатель северного колхоза Айсидор — родной дядя Демьяна. Его дочь Тамара поклялась выяснить судьбу отца. Она преодолела безграмотность, получила образование, чтобы в конце концов получить сухой бюрократический ответ: «Умер в психиатрической лечебнице города Молотова»...

История деятельности Кровавого Глаза на Севере, как в капле воды, вместила в себя трагическую историю становления Советской вла-

5 Указ. соч., с. 92-93

6 Указ. соч., с. 189

7 Указ. соч., с. 30



сти в России в целом. Это он составляет списки «врагов народа» согласно спущенной сверху разнарядке. Это он изобретает инструкцию — руководство к действию, по которой можно арестовать как русского, так и остяка. Это он буквально «выбивает» несуществующее золото у священника. Это он «шутит» с шаманами, обстригая пулями шерсть с их капюшонов...

Зловещая фигура Кровавого Глаза приобрела у ханты таинственно-мистические черты, и столь же рационально необъясним отпор ему. Е.Айпин приводит в романе историю, которую рассказал ему старый ненец Япта Вэлла. В разгар борьбы с шаманством Кровавый глаз столкнулся с шаманом Сэм-Ики, который славился своим искусством, и потребовал от него привести доказательства владения сверхъестественной силой. Далее следует эпизод в духе «магического реализма»: «...Сэм-ики молча приподнял руки на уровень груди, локти прижал к туловищу и начал перебирать ногами, начал пританцовывать на месте. И смотрим — из ножен на правом боку Сэм-ики вышел нож.

Сам собой.

И нож поплыл по воздуху острием вперед. Нож пошел к Кровавому Глазу. И лицо его стало белое, как береста. Потом лицо его стало белое, как снег. На лице не стало ни кровинки. Это я хорошо видел. Он стоял напротив меня.

Нож медленно шел вокруг него.

Я видел это собственными глазами. Вот этими глазами.

Нож обошел его и вернулся в ножны. Сам собой.

Нож вернулся к хозяину с другой стороны. Они остались в незримом кругу, который очертил нож. Оба застыли. Не шелохнутся.

Я во все глаза смотрел на рукоятку ножа и Сэм-ики. Руки у него вверху, как были, к ножу он не прикоснулся. Такое я впервые видел.

Кровавый Глаз стоял неподвижно и молчал...»<sup>8</sup>

Показателен финал истории Красного Глаза. После случая с шаманом он исчезает. Народное сознание жаждет справедливости, поэтому через некоторое время появляются слухи о справедливом воздаянии за жестокость — будто бы он был убит людьми Березовского края. По другой версии он попал в те самые места, куда он с таким рвением отправлял невинных людей.

На самом же деле, как выяснит много лет спустя старший сын Демьяна Микуль, правда жизни окажется и жесточе, и прозаичнее: Кровавый Глаз проворовался, но сумел вовремя и безнаказанно уехать с Севера и дожить остаток дней в тишине и покое. Автор завершает историю Кровавого Глаза следующим образом: «Но Микуль ничего не скажет жителям Реки. Пусть хоть в памяти народной торжествует справедливость»<sup>9</sup>.

Не успели еще затянуться раны народа ханты после сталинских репрессий, как в 60-е годы пришла новая беда: «...дни Безумного Времени — Времени Нефти, Времени Газа, Времени дурной воды — водки»<sup>10</sup>.

Е.Айпин рассказывает о трагической судьбе Курпелака Галактиона, семья которого как бы взяла на себя все беды нового времени. Утонул спьяну старший сын Иван, по той же причине ушла в мир иной невестка, попадает под машину внук, изувечена автомобилем одна из дочерей... Техника, которая, казалось бы, должна была облегчить жизнь северян, на самом деле подводит, в условиях Севера она ненадежна, более того, она нарушает устоявшийся уклад жизни и традиционные способы передвижения, люди неделями ждут самолета вместо того, чтобы за день-два добраться до места на оленях...

Странно меняются даже лучшие представители народа. Коска младший, охотник от бога, под воздействием водки убивает ножом олениху — на Севере это небывалый и страшный грех. Автор включает в ткань романа документальные свидетельства жителей края — ханты и русских — свидетельствующие о бедственном положении народа. Е.Айпин говорит о снижении численности народа ханты, о падении рождаемости, повышении уровня смертности, о почти поголовном пьянстве. Ярослав Я-в, русский механик, коренной житель, свидетельствует: «Ханты, по-моему, утратили ощущение заботы о себе со стороны местных властей, лишились стимулов для активной жизни. В руководстве их социальной и хозяйственной жизнью участвуют случайные люди, игнорирующие или лишь формально защищающие их интересы. Еще несколько лет назад в поселке действовали электростанция, пилорама, пекарня,

8 Указ. соч., с. 212

9 Указ. соч., с. 265

10 Указ. соч., с. 228



баня. Магазин располагал многими товарами, которых сейчас нет и в помине. Расплата со сдатчиками пушнины, рыбы, дикоросов была оперативной и выгодной. Предусматривались многие нужды с горючим, оружием, снастями, снаряжением. Потом сломалась и была растащена электростанция, увезен в Л-к двигатель с пилорамы, исчезли товары из магазина. Нет пекарни. Давно зарос травой аэродром... Нынешний управляющий отделением пьет, бездеятелен, высокомерен, груб. Обирает ханты, не дает квитанций о сдаче пушнины... Хозяйство наше приходит в полный упадок»<sup>11</sup>

Не менее существенны свидетельства Владимира Н-н, ханты, заведующего клубом: «Для девушек и женщин отсутствуют стимулы для жизни в тайге — нет возможности красиво одеваться, приобрести украшения, предметы быта. Они чувствуют себя ущемленными. Но скорее всего не из-за того, что живут в лесу — хотя и это со счетов не сбросишь, — а потому, что нет в их жизни признаков современности»<sup>12</sup>.

К голосам жителей края органично присоединяется авторский комментарий. Е. Айпин подчеркивает, что ханты — «люди тайги, они прекрасно приспособлены к суровому климату, почти не знают закрытых помещений, без промаха стреляют на звук, знают все запахи леса, ощущают невидимые знаки и ветры. Им известны законы природной селекции и метеорологии, миграции зверей и рыб, периоды удач и невезений. Ханты немногословен и деликатен, никогда не подведет, не обманет, не возьмет чужого. Он надежен и вынослив. И только перед алкоголем он слаб, просто беспомощен...»<sup>13</sup>.

Автор предлагает свои пути решения проблем народа ханты, явно навеянные идеями перестроечной поры середины восьмидесятых: «Продажу спиртного нужно запретить — это мнение всех, кто компетентен и заинтересован в судьбе национальности ханты... в хантыйские поселки для решения социально-экономических задач должны прийти коммунисты-последователи и ученики тех «двадцатипяти тысячников», которые поднимали колхозы страны в тридцатые годы»<sup>14</sup>.

Остается только предположить, что этот пассаж был необходим автору для успешного издания книги. Напомним, что роман писался в 1977–1988 годах, когда статья шестая Конституции была еще в силе. Однако как далеко ушли мы сейчас от того времени и насколько анахроничными кажутся теперь рецепты Е. Айпина... Однако время не решает проблем народа, скорее усугубляет их, и лишь объективное и вдумчивое осмысление всей истории народа в широком историко-культурном аспекте может привести к положительным сдвигам.

Именно этим займется сын Демьяна Микуль (как представляется, его суждения наиболее близки к точке зрения самого автора). Микуль приходит к несколько неожиданному на первый взгляд выводу: наиболее серьезное отношение к проблемам народов Севера было в конце 20-х – 30-х годов. Именно тогда строились добротные фактории и культбазы, школы и больницы, начала выходить литература на языках коренных народов. Жизнь, таким образом, опять-таки не поддается каким-либо однозначным оценкам — ведь именно в это время на Севере появляется Кровавый Глаз...

Особняком вошла в роман глава о встрече и разговоре Микуля с американской журналисткой Кэтрин Джефферсон, которая решила написать книгу о ханты. Именно в ее уста вкладывает автор крамольную в те времена мысль о сходстве отношения к коренным народам всех завоевателей: «Колонизаторы английские, французские, испанские, русские и прочие. Будь они в Америке, в Африке или в Сибири. Все они одинаковые, все одного цвета»<sup>15</sup>. Ее собеседнику остается лишь возразить, что русские колонизаторы не снимали скальпов даже в царские времена (однако описанные в романе «шутки» с шаманами Кровавого Глаза представляются весьма сомнительным прогрессом в сравнении с американскими обычаями).

Видимо, чтобы как-то уравновесить столь нелестный отзыв о русской политике по отношению к северным народам, Е. Айпину пришлось изрядно потрудиться, подбирая материал о политике США по отношению к индейцам. Были использованы и цитаты из «Капитала» Маркса, и упоминания о мало кому известном немецком режиссере Якобе Хольдте, сделавшем фильм об американских

11 Указ. соч., с. 114

12 Указ. соч., с. 114

13 Указ. соч., с. 115–116

14 Указ. соч., с. 116

15 Указ. соч., с. 305



индейцах, и сомнительной достоверности статьи из «Известий» за 1984 год.

В целом же этот публицистический экскурс в духе «холодной войны» выглядит надуманным и диссонирующим с основным содержанием книги. Однако фраза из романа Айпина о «русских колонизаторах» стала знаковой и свидетельствует о существенном сдвиге в сознании определенной части национальной интеллигенции.

Описания трагических моментов истории народа ханты в XX веке чередуются в романе с показом обыденной жизни народа. Книга Айпина является своеобразной энциклопедией мифологических и религиозных представлений народа, жизненной мудрости и этикета ханты. Тон этому пласту повествования задает вступительная легенда о Вверх Ушедшем Человеке, а затем существенное место в романе занимают пересказы мифов, описания традиций и обычаев народа. Так, например, автор приводит миф о том, как Торым, верховный бог ханты, сделал сначала для людей муку из снега, и лишь потом исправил собственную ошибку - отсюда почетное отношение ханты к хлебу<sup>16</sup>. Об особом поэтическом мироощущении ханты свидетельствуют названия месяцев, так месяц март называется Месяцем Правдивого Орла. Существеннейшим моментом мировосприятия ханты является его нераздельность с природой, и, в частности, особое отношение к животным - медведю, оленю, собаке. Описанию праздника Медведя Е.Айпин посвятит несколько страниц. Ученые-этнографы придерживаются различных мнений по поводу наличия у ханты тотемических представлений, однако простой охотник Демьян всегда идентифицирует сородичей и соседей по родам Медведя, Бобра, Лося.

Упоминает Е.Айпин и своеобразные, но существенные в условиях изоляции и малочисленности законы экзогамии. Так в частности, видимо, имеет глубинный смысл обычай *избегания*.<sup>17</sup>

16 Указ. соч., с.82

17 Известные исследователи культуры ханты В.Кулемзин и Н.Лукина описывают этот обычай следующим образом: «Женщина стыдилась показывать волосы и лицо старшему брату мужа и его отцу, поэтому при них низко опускала на лицо платок. Это делалось и в присутствии чужих мужчин. Будучи рядом с ними, она вела себя очень сдержанно, не говорила громко, не смеялась, и только с их уходом женщину как будто подменяли. Мужчины тоже избегали смотреть на нее прямо, а предназначенные ей слова говорили в пространство, как бы безадресно. Входя в помещение, где могла находиться «стыдящаяся» женщина, они предупреждали о себе покашливанием, чтобы та успела закрыться». Кулемзин В.М., Лукина Н.В. Знакомьтесь: ханты. - Новосибирск, ВО «Наука», 1992.- С.19

Народная традиция, видимо, учитывала слабость человеческой воли, силу инстинктов и стремилась избавить людей от ненужных соблазнов.

Е.Айпин рассказывает и об обычае сохранять и использовать вещи умерших, что связано с особым представлением ханты о смерти и религиозным культом предков. Демьян бережно восстанавливает лопату отца, объясняя при этом: «А лопата была, как выражались ханты, «с глазами-ушами». Так говорят о вещах, которые смастерил человек, ушедший из Среднего Мира.<sup>18</sup> Человека не стало, а все, что он оставил после себя, обретает «глаза и уши» - сохраняет для потомков «взор и голос» своего хозяина...»<sup>19</sup>

В романе дан своеобразный кодекс общественного поведения ханты, правила хорошего тона в общении людей между собой. Вот как описан закон встречи гостей: «...По древнему обычаю первыми гостя встречают дети... Она [дочка] скажет родителям, что приехал отец такого-то - назовет старшего ребенка в семье, скажет «мой дядя» или «мой брат», «мой племянник» или еще кто-то другой по родственной линии отца, матери и дальней родни...»<sup>20</sup>

А вот описание «салонного» разговора встретившихся родственников. Женщина задает вопросы о детях и жене, мужчина степенно и односложно отвечает, подчеркивая обыденность ситуации спокойной интонацией: «Если бы он выговорил их чуть помедлив, с оттяжкой, едва натянув неуловимую струну голоса, тогда бы Матрена догадалась, что у его домашних не все в порядке, есть и какие-то неприятности. Матрена, немало всего навидавшаяся на своем веку, в разговорах прислушивалась не столько к словам, сколько к тому, с какой интонацией они произносятся. И поэтому она всегда безошибочно улавливала те сотни оттенков, которые обычно сопровождают эти привычные, на первый взгляд ничего определенного не означающие слова «живут пока»...»<sup>21</sup>

Е.Айпин обнаруживает в данном случае острую наблюдательность и глубинное понимание психологии человека в традиционном обществе, где женщине приходится меньше говорить, но очень

18 По представлениям ханты мир состоит из трех частей: Нижней, в которой находятся умершие, Средней - где находятся живые, Верхней - где обитают Боги.

19 Указ. соч., с.70

20 Указ. соч., с.86

21 Указ. соч., с.89



о многом догадываться, а немногословие мужчины - неписанный закон мира, где о мужчине судят не по словам, а по делам его. Устои бытия поддерживаются неукоснительным исполнением традиции, церемониала даже в манере пить чай: «Демьян выпил последний глоток чая и пустую кружку боком положил на блюдце. Это означало, что он поел и больше ему ничего не нужно. Если кружка не повернута, то хозяйка подливала чай не спрашивая...»<sup>22</sup>

Писатель хорошо понимает силу слова, обычая, традиции в культуре любого народа и их несхожесть у разных народов, что приводит нередко к взаимному непониманию, отчуждению и даже трагическим последствиям (выше уже говорилось о том, как из-за этого абсурдно трагически обрывается жизнь Демьяна). Е. Айпин приводит в своем романе пример несхожести речевого ритуала: у ханты не принято благодарить за мелкие бытовые услуги. Автор поясняет: «Ханты очень высоко ценили слово «спасибо». Если человеку дали кров, его накормили-напоили — он не должен говорить «спасибо», ибо это такая мелочь, которая не стоит благодарности. Это обязан сделать каждый хозяин, каждый человек земли»<sup>23</sup>.

То же касается мелких бытовых поведенческих правил, например, стука в дверь перед тем, как войти в дом. У ханты это не принято — «ведь по древнему обычаю предков гость не стучится в дверь: он всегда желанный человек в доме и его приход никогда не бывает некстати. Тем более, что о появлении гостя предупреждает собака особым «гостевым голосом» — беззлобным лаем... Русские дома - другое дело. На толстых дверных обивках он обычно с трудом отыскивал какую-нибудь дощечку и деликатно скребся — из уважения к обычаям другого народа. Коль у них так принято - чего же не постучаться, рука не отвалится...»<sup>24</sup>

Показательна природная деликатность и обходительность героя Айпина, чего, с сожалением, нередко не хватает нашим соотечественникам по отношению к малым народам.

Существенное место в романе занимает история путешествия Демьяна по реке с «девушкой-доктором» Мариной — может быть, самое яркое воспоминание героя о своем прошлом. Рассказ о

знакомстве, взаимной симпатии и близости молодых людей подан с предельной степенью чистоты и целомудренности. Сама ситуация одиночества молодых людей на лоне природы достаточно часто использовалась в мировой литературе, но Е. Айпин насыщает ее серьезными размышлениями Демьяна и Марины о жизни и мире вокруг них. Любовь, природа, искусство - вещи для Е. Айпина неразрывные, поэтому и линии женского тела ассоциируются у его героя с линией горизонта, следом падающей звезды, «изгибом печального месяца на ущербе», извивом Агана-реки... Зрительный ряд метафоричен, руки Демьяна «могут видеть лучше, чем глаза: в нем останутся все ее линии во всей первозданной чистоте и неповторимости, во всем совершенстве. Он сам поразится памяти сердца и памяти рук. И эти линии останутся в нем до самого последнего мгновения его жизни на земле».<sup>25</sup> Вся маленькая 26 глава посвящена кульминации отношений Демьяна и Марины, в которой автор сумел метафорически описать пароксизм любовного чувства. Опять-таки с точки зрения современной российской раскрепощенности это описание может показаться в чем-то слишком романтическим и патетическим, но не следует забывать о времени написания романа. В целом проблема специфики изображения любовного чувства северными писателями еще ждет своего исследователя (например, совершенно по-иному подходит к этой теме ненецкая писательница Анна Неркаги).

Возвращаясь к роману Е. Айпина, следует подчеркнуть, что любовная тема в нем играет подчиненную роль. Разговоры молодых людей во время путешествия по реке, их споры, рассуждения - вот что волнует в первую очередь и писателя, и читателя. Автор явно наделяет двадцатилетнего неграмотного парня-ханты своими глубоко продуманными идеями. В частности, когда речь заходит о боге и вере, Демьян наставляет Марину: «У вас... ученая вера. Вы верите в учение, в книги, в коммунизм. Верите людям, которые написали эти книги, придумали эти слова и идеи. Это - ваши боги. Только вы их называете не богами, а как-нибудь по-другому. Дело не в этом. Главное — вы верите. С их помощью ищите Высшую Истину Жизни...»<sup>26</sup> Таким образом, молодой герой Айпина высказыва-

22 Указ. соч., с. 90

23 Указ. соч., с. 179

24 Указ. соч., с. 222

25 Указ. соч., с. 249

26 Указ. соч., с. 132



ет весьма зрелые социокультурные концепции. Но не будем слишком требовательны к автору в плане психолого-интеллектуальной достоверности изображаемого им героя. Роман Айпина — своего рода просветительское произведение, в котором идеи и концепции нередко доминируют над психологической достоверностью изображаемых им персонажей.

Для автора очень важно донести до читателя (в первую очередь до молодого поколения ханты) определенный комплекс идей, который бы не разрушал издавна сложившиеся традиции, национальный образ мира, а наоборот, скрепил заново распавшийся за годы насильственной советизации этнос. Поэтому опять-таки устами Демьяна он провозглашает некий пантеистический принцип: «Люди живут, делают свое дело, любят и страдают, рожают детей, воюют и умирают. Все они нуждаются в простой вере, которая объединяет их, которая зовет их к доброте и справедливости. Пусть символом этой веры будет бог. Может быть, его нет вовсе. Возможно, так дело и обстоит. Но что-то должно объединять людей, связывать их. Можно это объединяющее начало называть не богом, а каким-нибудь другим словом. Это все равно. Главное — чтобы в людях была простая вера во что-то или в кого-то. С помощью этой веры они ищут Высшую Истину Жизни...»<sup>27</sup>

Таким образом, Еремей Айпин и его герой достаточно явно высказываются за приоритет веры в глубинном познании жизни, не случайно «ученая» Марина лишь задает вопросы и безнадежно пытается апеллировать к комсомольской совести... Впоследствии Демьян придет к еще одной важной мысли: «Демьян не против учения, нет. Он против ослабления связи с родительским домом и родившей земель. Вот что беспокоит его с давних пор... Земля не может жить без любящего человека. И быть может, сейчас она больше нуждается в думающем охотнике и рыбаке, нежели в геологе и инженере. У каждого народа есть исконные промыслы, от которых сразу трудно отказаться. Да и стоит ли отказываться?!»<sup>28</sup> Писатель мягко, исподволь ставит вопрос, который сейчас бурно обсуждается педагогической общественностью — чему и как учить подрастающее поколение коренных народов Севера?

Как представляется, образ доктора Марины введен в повествование в основном для того, чтобы задавать вопросы. Она выглядит в романе таким наивным советским гражданином, который твердо знает, что учение — это свет, что жизнь в поселке — лучше и приятнее, чем жизнь в лесу, религия есть опиум для народа и т.п. И опять-таки автор через посредство своего героя объясняет ей, что «не привык наш народ ничего не делать... Если ему нечего делать — он вино и водку пить начинает... те, кто долго в поселке живет, охотничьи навыки и сноровку утрачивает. Интерес к лесу и к лесным промыслам у них пропадает...»<sup>29</sup>

Далее разговор переходит на праздники. Демьян вполне логично и обоснованно доказывает Марине всю неправильность обряда отмечания Нового Года — поскольку гибнет огромное количество живых елей. Такой подход к природе непонятен хантам, который привык жить по принципу: возьми у природы то, что тебе необходимо для выживания и не более того. Демьян рассказывает об обычае ханты украшать Священные Деревья в лесу. Для Марины это язычество, поклонение богу. Однако Демьян снова разбивает ее аргументы: «У вас — елка, у нас — Священное дерево. Вы — наряжаете, мы — тоже. Вы желаете счастья, здоровья, веселья, мы тоже просим здоровья и удачи... Одна только разница есть: вы поклоняетесь мертвой, срубленной елке, а мы — живому дереву. Живому человеку все-таки ближе живое дерево, нежели мертвое...»<sup>30</sup>

Мудрость северного народа проявляется и в обычае не отмечать дни рождения. Демьян поясняет Марине: «Наверное, не деликатно каждый год напомнить человеку, что он все ближе к старости, ближе к концу жизни. Какой же это праздник? Особенно для пожилых»<sup>31</sup>.

Интеллектуальное общение с Мариной Демьян завершает подробным описанием праздника Пляски медведя. Опять-таки подробность и обстоятельность рассказа, экскурсии в этнографию и мифологию свидетельствуют о стиле и знаниях автора. Так или иначе, но описание праздника, изложенное на восьми страницах, представляет собой ценный этнографический материал и вполне может использоваться как пособие по изучению культуры ханты в школе.

27 Указ. соч., с. 133

28 Указ. соч., с. 197

29 Указ. соч., с. 235

30 Указ. соч., с. 238-239

31 Указ. соч., с. 239



Еще один момент в романе Е.Айпина представляет несомненный интерес. Иллюстрировал книгу замечательный мастер - первый профессиональный художник ханты Геннадий Райшев. Его иллюстрации демонстрируют своеобразное видение северной природы и северного мира, в котором сочетаются традиционные мотивы и сюжеты с техникой модернистской живописи XX века. Приглушенная золотисто-охрово-зеленая цветовая гамма отражает своеобразный колорит северной природы, несколько упрощенный примитивизированный вещный ряд ассоциативно сопрягается со священными идолами ханты. Отсутствие перспективы, произвольная композиция, упрощенные геометризованные формы - все свидетельствует об своеобразном синтезе элементов первобытного искусства и абстрактных композиций искусства XX века, в чем-то близких полотнам В.Кандинского (кстати, есть версия, что генетические корни этого великого абстракциониста XX в. связаны с народом ханты).

Е.Айпин вводит художника и его произведения в повествовательную ткань романа, следуя тем самым романтическому принципу синтеза искусств. Демьян под воздействием любовного чувства к Марине становится творцом и украшает создаваемые им инструменты и домашнюю утварь удивительными формами и линиями. Однажды сын приносит Демьяну книжку рисунков Геннадия Райшева. Характерна реакция на нее Демьяна: «Тогда он еще сомневался, что ханты могут также хорошо владеть карандашом и ручкой, всякой техникой и другими мудреными приборами, как и ружьем и веслом, топором и веслом. Больно уж все далеко друг от друга...»<sup>32</sup>

Однако увидев рисунки Райшева, Демьян воспринимает их всей душой, сердцем и разумом северянина и охотника. Для него рисунок - не просто копия действительности, а живая картина северного мира, вызывающая воспоминания и ассоциации...

Писатель вводит в роман и историю отца Райшева, правдоискателя Степана Мироновича, одного из немногих грамотных ханты в те времена, бесследно сгинувшего в тридцать седьмом. Рассказывает он и о трагедии сына-художника, которому государственник выдал справку о реа-

билитации - как выяснилось, отец был арестован по ошибке и врагом народа не был. Так прошлое не отпускает писателя, заставляя вновь и вновь возвращаться к трагическим страницам истории народа.

Роман Е.Айпина сложен и многопланов. Мозаичность повествования, сочетание внешнего и внутреннего действий, множество персонажей и судеб, событий и их отголосков, временная чересполосица не облегчают процесс его восприятия. Но ни один большой роман в XX веке не отличался простотой и доступностью.

Можно ли говорить об эпичности произведения Е.Айпина? Несомненно. Широкий временной охват (30-70 годы), органическая связь истории и человеческих судеб, столкновение идеологических и политических взглядов, конфликт природы и цивилизации, этнического и общечеловеческого, живые человеческие характеры и социальные маски, насилие, любовь, искусство, война, охота и многое другое нашло отражение в романе. В этом отношении книгу Айпина можно назвать произведением большой эпической формы - романом с признаками исторического, социально-политического, семейно-бытового жанров.

Несомненен также синтетический характер романа Е.Айпина, в котором сплелись эпос, лирика и драма, внешнее действие и поток сознания героев, литература и живопись.

Следует отметить также полифоничность, диалогичность романа. Эта черта произведения Е.Айпина прослеживается на внешнем событийном уровне (диалог Демьян - Марина), в изображении главного героя, который показан во внешнем и внутреннем движении, а также в сложном сочетании авторского голоса и голосов персонажей, которые то расходятся, то сливаются воедино. Можно спорить об органичности и психологической обоснованности подобных переходов и подмен. Как представляется, фигура главного героя нередко является рупором, транслятором авторских идей, однако это отнюдь не говорит о какой-либо слабости или недоработанности романа - речь идет лишь об ином, но вполне правомерном подходе к выражению авторской идеи. В определенном смысле можно говорить о просветительском, дидактическом характере произведения Айпина, что вполне согласуется с уровнем общественного сознания народа ханты, который в силу истори-

32 Указ. соч., с. 254



ческих обстоятельств оказался в отдалении от магистральных путей развития мировой культуры.

Как следствие той же нацеленности следует отметить публицистический элемент в романе: писатель стремится использовать все, что возможно, для выражения своей боли за судьбу родного народа. Отсюда и некоторая тенденция к прямым, газетно-агитационным приемам в романе, что отчасти вредит его художественной целостности. Не следует забывать также, что роман писался на излете коммунистической эпохи и определенные «правила игры» того времени так или иначе довели над писателем. При этом следует отметить гражданскую смелость Е. Айпина, который одним из первых поднял животрепещущие проблемы народов Севера. Другое дело, что полтора десятилетия, отделяющие нас от выхода романа в свет так

много изменили в нашей жизни, появились произведения, ставящие проблемы северных народов более радикально (например, «Молчащий» А. Неркаги), что волей-неволей приходится говорить об определенной политической «умеренности» романа Е. Айпина.

Тем не менее следует признать, что романа подобного масштаба о судьбах других малочисленных народов Севера пока не появилось. Еремей Айпин сумел создать произведение, которое вводит народ ханты в контекст мирового сообщества и мировой литературы. В нем достаточно органично сплелись замечательные описания традиций, обычаев, мировоззрения ханты с размышлениями о единстве и неразрывных связях всех народов мира. И в этом, как представляется, основной смысл и значение романа «Ханты, или Звезда Утренней Зари». ❖



## ОЩУЩЕНИЕ ПОЛНОТЫ БЫТИЯ (Мир легенд и сказок Р.Ругина)

Попов Ю.И., Цымбалистенко Н.В.

*Мифы и сказки не живут сами по себе.  
Они ждут, чтобы мы дали им плоть и  
кровь. Пусть хотя бы один человек на  
свете откликнется на их зов - и они напоят  
нас своими неиссякаемыми соками.  
Наше дело - сохранить их, сделать так,  
чтобы сон их не оказался смертным сном,  
чтобы стало возможно Воскресение.*  
А.КАМЮ

Обращение к мифу, фольклору, сказке является одной из характернейших черт литературы XX века. Осмысление сложного и противоречивого современного мира немыслимо без понимания глубинных архетипов человеческого сознания, своеобразия понимания действительности разными народами и в различные времена. Особенно это актуально для феномена культуры Севера, в которой в силу сложившихся исторических и географических условий сложно переплетаются прошлое и настоящее, природа и цивилизация, древние идолы и христианские святыне, коллективное бессознательное и нарождающееся ощущение ценности отдельного человеческого индивидуума.

После навязанной политической мифологии человек Севера стремится вернуться в область древнейшего мифологического сознания. Однако связь времен прервалась, корни оказались подрубленными, национальное сознание ищет выход в гипертрофированном времени чувстве независимости и отторжении «чужеродных» ценностей. В этой ситуации невозможно переоценить роль духовных пастырей народа, поэтов, писателей, мыслителей, возвращающих утраченную историческую память и одновременно старающихся приобщить свой народ к широкому полю мировой культуры. К числу таких наставников народа ханты следует отнести **Романа Прокопьевича Ругина**.

Представленный сборник включает в себя наиболее полное собрание произведений Р.Ругина, так или иначе связанных с мифологией и фольклором. В него включены обработанные поэтом легенды народа ханты, написанные им сказки, и возможно, первый в литературе ханты опыт создания народного героического сказания.

Обращение Р.Ругина к фольклору не случайно. Выросший на берегах Оби, с которой у народа ханты связано множество легенд и преданий (не случайно река и ее берега так часто фигурируют в произведениях писателя), впитавший с раннего детства удивительный мир народной фантазии (отец Р.Ругина был прекрасным сказителем, мать имела отношение к шаманизму), он и в детстве, и в зрелом возрасте воспринимал этот мир всерьез. В своих интервью писатель говорит об особой энергетике мест, в которых он родился и жил, рассказывает случаи из собственной жизни, которые иначе, чем мистикой не объяснишь<sup>1</sup>.

Мифы, легенды, сказки родного народа у Р.Ругина осмыслены с позиций мировой культуры и литературы. Его легенды и сказки не примитивный пересказ услышанных когда-то преданий, а серьезная мировоззренческая и художественная их переработка. Национальный антураж, хантыйские реалии повседневной жизни — нередко лишь фор-

<sup>1</sup> Бард снежной державы: Страницы жизни и творчества Романа Ругина. - Екатеринбург: Сред.-Урал. кн. изд-во, 2000. - С.9-10.



ма, способ введения культуры родного народа в мировой контекст, приобщения ее к великим достижениям человеческого духа, средство осознания общности со всем человечеством.

Существенно разнятся легенды и сказки Р.Ругина. Его легенды, которые в сущности являются литературно обработанными мифами ханты, имеют по преимуществу этнографический характер, в них доминирует национальный колорит. В сказках же явно прослеживается опора на европейский и русский фольклор, на «бродячие сюжеты» мировой литературы, пусть и обернутые иногда в национальные хантыйские одежды.

В легендах сплетены традиционные мифы и древние предания, содержащие архетипы народного сознания, мировосприятие и мироощущение народа, оказавшегося в специфических исторических, климатических, географических и культурных условиях. Это прежде всего космогонические и этиологические (объяснительные) мифы, в которых первостепенную роль играют животные. Особое отношение к животному миру легко объяснимо: испокон веков охота и рыбная ловля были основными занятиями ханты. Звери, птицы, рыбы в нерасчлененном мифологическом сознании ассоциировались не только с пищей, но превращались в героев, посланцев богов – как могучих, так и культурных, как помощников и защитников человека, так и его злейших врагов (в этом отношении мифология ханты схожа с древнеегипетской, в которой существовали зооморфные боги, обожествлялись крокодил, павиан, скарабей, кошка и т.п.). Та же кошка фигурирует в мифологии ханты как своеобразный культурный герой, принесший людям умение ловить рыбу, открывший тайну огня, спасающий от землетрясения, потопа, чудовища («Легенда о Казым Най»). Как видим, несмотря на все географические и исторические различия, архетипическое представление о кошке как о носительнице мудрости и хитрости свойственно многим народам (вспомним здесь и всемирно известную сказку Р.Киплинга «Кошка, которая гуляла сама по себе»).

Не менее важную роль в мифологических представлениях ханты играет собака, которая помогает стеречь стада, приучает людей к охоте, охраняет от медведя, спасает человека в критической ситуации («Залив Священной Собаки»).

Однако героем № 1 в мифологии ханты является медведь (сот хоятпи ляль) – именно ему посвящено наибольшее количество сказаний, в его честь существует особый медвежий праздник, он считается прародителем людей. В легендах и сказаниях он силен и мудр, он побеждает чудовищ, он руководит всем животным миром и помогает людям, победить его – для человека великая честь («Война зверей и птиц», «Остров Шиян» и др.)

Показательно, что олень играет в мифологии ханты менее значительную роль, чем в преданиях ненцев, хотя также фигурирует в легендах («Олень и солнце»).

Одной из важнейших функций мифа является объяснительная, что и отличает его от фольклорной сказки. По этому пути идет Р.Ругин. В его легендах объясняется происхождение земли («Как землю выловили»), образование земного рельефа, гор, рек, населенных пунктов («Остров Шиян», «Сюнанг Ёхан» и др.), карта звездного неба («Протока священного горностая»), происхождение нефти («Семиклювый-семикрылый ворон»).

Особое место среди представленных легенд занимает сказание «Порох Нёл». Формально это также объяснительная легенда – в ней объясняется по законам мифологической логики происхождение названия мыса на Оби. Но очарование легенды в ином: в изображении драмы любящего сердца, которая живо напоминает средневековую немецкую легенду о Лорелее. Трудно предположить какое-либо контактное заимствование в данном случае, еще раз подтверждается мысль о типологическом сходстве мышления и представлений о взаимоотношениях людей у разных, даже самых удаленных друг от друга народов.

Сказки Р.Ругина открывают для читателя другую яркую грань его таланта. Если в легендах мы погружаемся в мифологическую стихию северных народов, то в его сказках герои с хантыйскими именами весьма умело ориентируются в ситуациях, коллизиях, конфликтах мировой и русской сказочной классики.

То, что сказочный мир условен и маскараден, отмечал еще Ю.Лотман: «...сказочный и обыденный миры очень похожи, но сходство их – лишь внешнее: сказочный мир как бы притворяется обыденным, надевает его маску. Но то, что это – не подлинное сходство, а обманчивая похожесть, выражается прежде всего в их пространственной



несовместимости. Сказочный мир “надевает на себя” пространство обыденного. Но оно явно не по его мерке: разрывается, морщится и закручивается<sup>2</sup>. Так и сказочный мир Р.Ругина одевает на себя обыденные хантыйские реалии, но из под него явственно проглядывает мировой контекст. Морфология его сказок выверена веками: те же троекратные испытания и препятствия на пути героя к достижению цели, те же одномерно «хорошие» и «плохие» персонажи, тот же счастливый финал и вознаграждение за доброту, отвагу и отзывчивость. И сказочный герой его традиционен – тот же третий младший сын, который «назывался человеком с больной головой и считался дурачком»<sup>3</sup>. А.Синявский хорошо объясняет причину популярности этого фольклорного персонажа: «Назначение дурака – доказать (точнее сказать, не доказать, поскольку Дурак ничего не доказывает и опровергает все доказательства, а скорее наглядно представить), что от человеческого ума, учености, стараний, воли — ничего не зависит..., истина (или реальность) является и открывается человеку сама, в тот счастливый момент, когда сознание как бы отключается и душа пребывает в особом состоянии – восприимчивой пассивности»<sup>4</sup>. В нашем контексте важно подчеркнуть, что сказочный герой Р.Ругина давно известен уже на просторах Европы от Франции до России. То же и с другими сказками. Уже название «Человек с мизинец ростом» безошибочно натолкнет нас на «бродячий сюжет» о Мальчике-с-Пальчике. Две сказки Р.Ругина о людоедах ассоциируются с «Красной шапочкой» Ш.Перро, и с «Храбрым портняжкой» братьев Гримм, и с другими аналогичными сюжетами мировой сказочной классики.

Особый интерес представляет сказка «Младший сын царя» («Княжич Тавет» в стихотворном варианте). Заставка сказки несет отпечаток северных преданий о чудодейственной силе клыка медведицы, однако дальнейшее развитие событий в ней имеет очень опосредованное отношение к реалиям жизни ханты. Морское путешествие царского сына на двухмачтовом корабле, пребывание в чреве морского чудовища и чудесное спасение с по-

мощью пороха, прибытие на некий остров и встреча с великаном-людоедом, погружение великана в сон с помощью вина и погрузка его на корабль, обнаружение огромных зубов морского чудовища – все это представляет собой симбиоз библейского предания о Левиафане, знаменитую встречу Одиссея с циклопом, плавание аргонавтов, путешествия героев Рабле и Свифта и т.п. Р.Ругину удалось связать в одной сказке вершинные моменты великих сказочно-легендарных преданий всех времен и народов. Эти эпизоды в настоящее время утратили свою национально-историческую принадлежность и стали достоянием мировой культуры, некими общечеловеческими структурами авантюрного повествования, «общими местами» в сказках многих народов мира. Р.Ругин следует в данном случае постмодернистской тенденции, с долей иронии заставляя хантыйского княжича Тавета пережить опыт библейского Ионы и древнегреческого Одиссея.

Особое место в сборнике занимает поэма «Мыс трех Сепаров». Как представляется, это достаточно объемное произведение в стихотворной форме претендует на место народного героического эпоса народа ханты с характерными для этого жанра сюжетными ходами и мотивами. Они включают в себя описание могучего героя – Южного Духа, его подготовку к странствию, победы над чудовищами и страшными людоедами – Менгами, любовь к прекрасной Девике с отметиной Лошади и женитьбу на ней. Многие детали повествования опять-таки заставляют вспомнить героические сказания всех времен и народов – от шумерского «Гильгамеша» до германской «Песни о Нибелунгах». Это подробное описание оружия героя, его военные хитрости, длительное и гиперболизированное описание главного сражения (в общей сложности в поэме Р.Ругина сражение героя с великанами длится 14 лет), невозможность победы без знания уязвимого места врага, двоякая роль женщины в судьбе героя и т.п. Присутствует в поэме и определенная сверхзадача – это идеал спокойной и зажиточной жизни народа в городе Трех Сепаров и необходимость его защиты от нападения врагов.

Обращение Романа Ругина к мифам и фольклору родного народа таким образом объяснимо, закономерно и правомерно. Он выполняет для свое-

<sup>2</sup> Лотман Ю.М. В школе поэтического слова. Пушкин, Лермонтов, Гоголь, -М.: Просвещение., 1988, С.259-260

<sup>3</sup> Ругин Р. Волшебная земля. Т.3. - Екатеринбург: Сред.-Уральск. кн. изд-во, 1997. - С.153.

<sup>4</sup> Цит. по: Генис А. Иван Петрович умер. - М., 1999. - С.42



го народа ту работу, без которой невозможен его выход за пределы регионального сознания. Исторический опыт доказывает, что всяческие попытки «перепрыгнуть» через какие-то стадии культуры ни к чему хорошему не приводят. Только скрупулезная работа по восстановлению исторической памяти, «детства и юности» народа позволит ему

выйти на магистральную дорогу мировой культуры и прийти к ощущению духовной полноты бытия. На том историческом распутье, где находятся сегодня коренные народы Севера, переоценить труд и талант таких творцов, как Роман Прокопьевич Ругин, невозможно. ❖



## ОТКРОВЕНИЕ ОТ АННЫ

Попов Ю.И., Цымбалистенко Н.В.

Повесть Анны Неркаги «Молчащий» (1996) является, может быть, самым оригинальным произведением современной северной литературы. Актуальное содержание выражено в нем самыми современными художественными приемами. Элементы утопии и антиутопии, философской притчи и публицистики, морального эссе и футуристического прогноза скреплены воедино с помощью библейской символики, мифологических и фольклорных образов и мотивов, продуманной метафорики и литературных реминисценций, фантазии и визионерства. Однако постмодернистский дискурс повести не самоцель, а, видимо, единственно возможный способ выразить на бумаге сложный комплекс внутренних переживаний и страданий писательницы. Сама Анна Неркаги признается, что для нее эта повесть – «пятнадцатилетний путь к Господу... 15 лет невероятных нравственных страданий...» (с.408)<sup>1</sup>. Писательница понимает всю необычность, дискуссионность и возможное неприятие своего творения: «Я не прошу у читателя прощения за эту повесть. Многие меня осудят. И суда не боюсь. Знаю только одно. Если бы не написала, то предстала бы перед Судом Отца. За трусость, за низость Духа, за Безверие» (с.10).

Думается, прав В.А.Рогачев: «Молчащий» стал северным Апокалипсисом, откровением А.Неркаги об уже грянувшем на планете конце этого мира» (с.409). Критик справедливо отмечает сложность, непривычность содержания и стиля повести, которую действительно следует читать не как традиционную прозу, а скорее как молитву, в которой не все понятно разуму, многое следует прочувствовать, увидеть внутренним взором.

Замысел, эмоциональный настрой и способ создания своей повести А.Неркаги поясняет в По-

священии: «Я боюсь предсказывать. Заметила, что предчувствия мои сбываются. Это обязывает быть осторожным со словом, особенно с тем, что приходит в душу в минуту ни с чем не сравнимого волнения, схожего со странной болезнью: ум разгорячен, внутренний взор видит то, что в обычном состоянии вовсе не заметно... Бывает жутко, когда задумываешься о том, что кто-то ведет твой ум и душу... Дьявол или Бог мной руководит, сказать не могу...» (с.232)

Ненецкая писательница не без оснований претендует на роль северной Кассандры: она действительно провозглашает в своих произведениях истины, которым не хочется верить, их даже порой неприятно слышать, поскольку они разрушают сложившиеся стереотипы и мифы.

А.Неркаги творит согласно сюрреалистическому принципу «автоматического письма», когда разум не вмешивается и не регулирует процесс творчества: «Своих глаз не помню вообще, будто слепая. И букв, слов, строчек – ничего не видно. Есть только пульсирующая мысль, живое дыхание того, что написано и что понято» (с.232). Модернистский подход к процессу творчества выражен таким образом однозначно и недвусмысленно. Недоверие к разуму, иррационализм, характерные для модернистского искусства и литературы XX века, накладываются здесь на специфику отношения к миру северных народов, в котором также доминируют интуитивное и подсознательное. В этом контексте становится понятным посвящение книги памяти Даниила Андреева. Мистический и визионерский опыт русского мыслителя одухотворяет многие моменты романа А.Неркаги и в определенном смысле определяет развитие его сюжета и главную идею. Вся история развития христианской эры представляется Д.Андрееву ареной борьбы между постепенно набирающим силу Христом и демоном *Гагтунгром*. В процессе этой борьбы человечество неизбежно погрязнет в разврате и

<sup>1</sup> А.Неркаги. Молчащий: Повести. Тюмень: «СофтДизайн», 1996. – 416 с. В дальнейшем все сноски делаются по этому изданию



жестокости, на лице Земли появятся существа, родившиеся от брака людей и демонов. Однако силы Света в конце концов одержат победу над силами Мрака<sup>2</sup>. Отголоски этих идей явно прослеживаются в повести А.Неркаги.

Столь же нетрадиционна и даже шокирует главная мысль произведения, резко диссонирующая с привычным юношеским оптимизмом литературы советского периода: «...Я вижу впереди крах... В нас начала гнить душа» (с.232). Идеи А.Неркаги опять-таки не вкладываются в стереотип сознания многих северных писателей, которые, критикуя «отдельные недостатки», в целом оптимистично оценивают перспективы развития своих народов.

Далее писательница утверждает, что «начало краха ненцев я вижу в жестоком убийстве оленя», и затем напрямую связывает судьбу народа с истреблением этого священного для ненцев животного: «Вот так же погибнет и народ. Мы убеждаем и себя, и его, что он жив, здоров, благоденствует. Между тем это будет лишь тень» (с.232–233). Олень для А.Неркаги больше, чем олень: это символ и гарантия гармоничного сосуществования человека и природы на севере. «Ненец перестал видеть в олене своего брата по жизни, а лишь кусок мяса для утоления голода и тщеславия. Но голод всегда был предвестником смерти» (с.232). Отношение Неркаги к оленям не ограничивалось чисто художественно-социологическим интересом. Как отмечает известный библиограф северной литературы В.Огрызко, она сначала пыталась убедить сородичей иметь не более 70 оленей на семью, однако впоследствии убедилась, что для пристойной жизни необходимо иметь не менее 200–300. Согласно древнему поверью, семья должна иметь ровно столько оленей, сколько собака может собрать и пригнать к чуму<sup>3</sup>.

Но дело, конечно, не в количестве оленей на семью, а в отношении к ним самих ненцев. Как представляется, олень для ненца – что земля, корова для русского крестьянина. И в том, и в другом случае происходит отвыкание, отказ от многовековой традиции, что приводит к духовному и физическо-

му вымиранию популяции – такой представляется мысль А.Неркаги, которую она художественно воплощает в дальнейшем повествовании. И, думается, не случайно, слово «смерть», мотив смерти, крови, убийства проходит красной нитью через всю повесть.

Собственно повесть начинается притчей-сказанием об Орле и Игралище. Согласно фольклорной традиции основное повествование должно предваряться символическим, аллегорическим зачином, задающим тон и направленность главной теме. В данном случае смерть старого седого Орла недвусмысленно намекает на трагизм будущего повествования, он символизирует былую эпическую мощь народа, пришедшего к упадку. Игралище – «прекрасное место Земли» – утопический мотив, мифологический «золотой век» народа. В народном сознании прошлое всегда лучше настоящего, игра лучше работы, именно игра придавала смысл существованию («Умереть, не поиграв, считалось позором»), вместе с людьми в игре участвовали спустившиеся с небес боги<sup>4</sup>. Однако теперь Игралище заброшено, именно там обрел покой старый Орел, так же как и многие другие птицы и животные. Иначе говоря, Игралище превратилось в огромное кладбище – так причудливо и прихотливо развивается мысль автора.

В этом контексте становится понятным переход от Игралища к Скопищу.

Скопище<sup>4</sup> – центральный образ первой части повести (не случайно журнальные публикации произведения назывались именно так). Оно противопоставлено Игралищу. Писательница не жалеет натуралистических деталей при его описании: «Ужасное Скопище можно сравнить с прорвой червей, поедающих нечистоты, а после набрасывающихся друг на друга... Самые старые из скопийцев живут в жилищах, каким трудно и невозможно подобрать имя. Не дома, не избы, не палатки, а странные жилища в форме конуса, поставленные на землю вверх остриём... Хозяева их жалки, бедны и нищи...» (с.237). Писательница применяет прием остранения при описании чума с целью еще более подчеркнуть убогость жилища ненца, а нравы скопийцев заставляют вспомнить страшных свифтовских йеху.

А.Неркаги связывает появление скопищ с «революционными временами». Она верно обозначает

<sup>2</sup> Э.Вандерхилл. Мистики XX века. Энциклопедия. М., «Локид» – «Миф», 1998. С. 356, 358.

<sup>3</sup> Огрызко В.В. Писатели и литераторы малочисленных народов Севера и Дальнего Востока. М.: Концерн «Литературная Россия», 1998. С.513

<sup>4</sup> Голландский культуролог Й.Хейзинга считал, что именно игра была важнейшим фактором формирования человека мыслящего.

<sup>4</sup> Скопище – толпа, собрание



революцию как одно из многочисленных заблуждений человека по пути к бездуховности. Писательница склонна возложить вину за трагедию народа на интеллигенцию: «Их рождению скопийцы обязаны своей лучшей половине – интеллигенции. Их слепота, трусость, их чисто мышиная философия (вода, если разольётся, разрушит чужую, соседнюю норку, но никак не мою) привели к нынешнему состоянию нации, обезобразив её до неузнаваемости» (с.238).

Таким образом, Скопище – это та часть ненцев, которые приняли новую власть и получили от нее некие подаяния. Писательница с горечью пишет об утрате национальной идентичности народа: «В самом Скопище скопийцы не помнят ни первого дня свободы, ни последнего. Они родились рабами. Их отцы и матери открыли глаза уже в скопище и не знают ни оленей, ни длинных песен, ни вольных кочевий. Первое и последнее, что видели и познавали они во всю свою жизнь, – Скопище и в нем таких же как они, нищих, вечно голодных, озлобленных скопийцев» (с.241).

В сущности, эта первая часть повести является типичной антиутопией в духе Д.Оруэлла. Также, как в знаменитом романе «1984», государство взяло на себя заботу о прокормлении своих подопечных и ввело новые культы, но не преуспело ни в том, ни в другом: «В его сознании Бога нет, небо над ним пусто. Земля под ногами мертва, и отчаяние скопийца подобно смерти... Цена куска хлеба поднялась до человеческой жизни... Очередь являла собой чудовище, пожиравшее свои жертвы, не моргнув. Сломанные ноги, забытые, растоптанные младенцы, искалеченные, вспоротые животы, убитые сзади в спину... Дошедшие живыми, не осматривая добычи, стрелы бросались домой и ели тут же, торопливо проглатывая кусок за куском» (с.241-244).

Эта антиутопическая часть повести и написана в соответствующем стиле, где соседствуют социокультурные и научные термины (революция, интеллигенция, витамины, сыротерапия, картофель, государство, заводы, комбинаты и т.п.). В ней затронуты характерные для антиутопических произведений проблемы – рацион питания, деторождение, занятия скопийцев, их болезни и т.п. В сущности, эта часть повести посвящена проблеме «власть – народ».

Вторая часть произведения А.Неркаги посвящена Молчащему – сыну земной женщины и зверя,

выношенному в чреве Земли, но с печатью Бога на лице. Именно эту часть можно назвать и Евангелием и Откровением, поскольку в ней рассказывается история сына Бога, трагедия его смерти и воскрешения, описываются великие бедствия, обрушенные на нечестивцев и окончательное торжество Божественного начала. Ключевая проблема этой части – «народ и пророк, народ и сын Бога».

А.Неркаги расширяет аллегорический план повествования, противопоставляя скопийцам-жителям Скопища скопийцев-кротов. Согласно художественной логике автора, скопийцы-кроты – это та часть народа, которая не пожелала поселиться в Скопище и попыталась ему противостоять. История этого народа и его взаимоотношений с Сыном Бога своеобразно перекликается с Новозаветной историей Христа.

А.Неркаги как бы сжимает время: читатель не сразу понимает, что из эпохи Скопища действие перемещается в далекое и героическое прошлое, вернее, прошлое и современность смыкаются для решения вечных проблем бытия. Нечто подобное делает Г.Гарсиа Маркес в романе «Сто лет одиночества». Писательница далека от идеализации прошлого народа: и тогда были жестокость, коварство, несправедливость. В повествовании появляется два новых персонажа, причем оба они – носители зла.

Это слуга и шут Хозяина стойбища Салла, «единственное богатство которого – злой ум» (с.245). Он обладает удивительным качеством – проникать в святое святых человека – его душу, и говорить то, что «человек и перед смертью не вынимает из себя». Лишь Хозяин стойбища может остановить колотушкой поток опасной правды.

Второй персонаж Улыб – хозяин Великой Тьмы, повелитель Лжи, утроба его ненасытна и постоянно требует крови. Эти два страшных существа заключили между собой союз и удвоили силы зла. Следует признать, что мрачная фантазия писательницы не вполне беспочвенна. Почти во всех мифологиях и религиях присутствуют сильные и страшные носители зла, противостоящие добрым силам (Сатана, Шива, Молох, Мефистофель и т.п.). Салла и Улыб несут также отпечаток северных верований, традиций и обычаев, так, можно допустить, что Салла есть олицетворение шаманской способности понимать тайные мысли и намерения человека, кровожадность Улыба идет, возможно, от



обычая ненцев пить кровь ритуально умерщвленного оленя.

Носителям зла в повести противостоит странное существо, рожденное женщиной и зверем. Такой симбиоз достаточно часто встречается в мифологиях народов мира, причем нередко эти существа олицетворяют собой соединение мудрости человеческой и природной (достаточно вспомнить мудрого кентавра Хирона из мифов древних греков – воспитателя Тезея и спасителя Прометея). Однако А.Неркаги усложняет генезис главного героя своей повести: «Но судьба существа была, видимо, ещё загадочней и жутче, чем факт зачатия. Его не растили ни мать-человек, ни отец-зверь. Его поднял к жизни некто третий, неизвестный, и поставил на нём ужасный знак своих трудов, который одинаково можно назвать печатью жестокости, сарказма, смерти...» (с. 249). Напрашивается ассоциация с историей рождения Иисуса, но писательница творит свой миф, еще более универсальный и всеохватывающий: как выясняется, Молчащий был выношен в чреве самой Земли, смердящее озеро, в которое скопийцы спускали нечистоты и сбрасывали трупы павших животных, стало для него своеобразной плацентой. Обычно хтонические (т.е. порожденные землей) мифологические существа олицетворяли собой страшные и темные силы (например, Сфинкс – порождение Тифона и Ехидны). А.Неркаги переосмысляет древний миф. Парадоксальный и шокирующий полет авторской фантазии, в сущности, глубоко философичен: вспомним библейское – «И создал Господь человека из праха земного...» (Бытие: 2,7); органика является наилучшей питающей средой для выращивания злаков; многие прекрасные вещи нашего мира имеют в своем составе весьма неприглядные ингредиенты; вспоминается знаменитое ахматовское: «Когда б вы знали, из какого сора растут стихи, не ведая стыда...» Как представляется, сыграли здесь свою роль как языческие, так и христианские представления о нечистоте женщины – Земля здесь отождествляется с женским, животворящим началом. Наконец, прослеживается интересная параллель с романом французского писателя Мишеля Турнье «Пятница, или Лимбы Тихого океана», герой которого находит внутреннюю гармонию в глубокой пещере на необитаемом острове, ощущая себя эмбрионом в чреве Острова.

Прямые и косвенные мифологические параллели в повести можно было бы продолжить (например, убийственная сила взгляда Молчащего заставляет вспомнить Медузу Горгону), однако они не самоцель произведения.

Автор сосредоточивает свое внимание на великом противостоянии Молчащего и Скопища. Абстрагируясь от мимолетного и сиюминутного, А.Неркаги обращается к категориям вечного и непреходящего: «Раз всё противопоставлено друг другу: день – ночи, рождение – смерти, любовь – ненависти, добро – злу, – Скопище враждовало с Молчащим» (с.257). Следуя авторской мысли, Скопище и Молчащий – антагонисты, толпа и личность, стадный инстинкт и самодостаточность, люди и Бог, в конце концов. Не случайно автор называет своего героя Молчащим – только молчание можно противопоставить лжи, ненависти, злобе, зависти. Писательница неоднократно в тексте повести выражает недоверие к словам, к тому, что принято называть правдой: «Правда – всего лишь миф, пустой миф. В жизни правды нет, и она совершенно не нужна...» (с. 298) «Правда – сверкающая ложь. Она была придумана тогда, когда убивали Бога...» (с.299) Эти слова автор вкладывает в уста Улыба, однако, думается, этот своеобразный неркагианский Мефистофель выражает потаённые авторские мысли, которые удивительным образом перекликаются с тючевским:

Мысль изреченная есть ложь;  
Взрывая, возмутишь ключи,  
Питайся ими – и молчи.

Дальнейшее повествование построено на трагических перипетиях отношений Молчащего и Скопища, причем в нем опять-таки прослеживаются как мифологические, так и новозаветные реминисценции. Подобно умирающим и воскресающим богам древности, Молчащий трижды в повести подвергается мучительной казни и воскресает вновь: «Но Молчащий вставал. Его могучий Дух не гнушался искалеченным, поруганным телом. Рубцы и раны заживали. Закрывались чисто и крепко. От смерти к смерти становился прекраснее Молчащий...» (с.291)

Писательница причудливо сплетает языческие и христианские мотивы и реалии в своем повествовании. Огонь, Крест и Голгофа соседствуют в сложном дискурсе повести, усложняя ее понимание, но в то же время придавая ей неповторимый



колотит. Живой Огонь согревал тело и воспламенял душу предков-скопийцев, ему поклонялись, верили, любили, он воплощал в себе мечты, радость, прошлое, будущее... (с.290). Потеряв таинство и ритуал рождения огня, скопийцы утратили песни, молитвы, чувства — иначе говоря, Живой Огонь воплощал в себе то, без чего невозможно существование человека на земле.

Одновременно писательница вводит в ткань своего повествования тему Креста и того «Единственного, что на Голгофе». Таким образом, в повести отражается характерное для северных народов сочетание языческих верований и отдельных христианских представлений. Так, описание бедствий, которые претерпели скопийцы за оргии и кутежи, весьма напоминает сцены из Апокалипсиса: «...крошечная тьма опустилась на Скопище. Будто не одно, а несколько неб, тяжёлых, мрачных, застывших в иступлённой злобе, нависли над землёй, грозя своей тяжестью и гневом раздавить, уничтожить... через некоторое время внезапно перестал дуть ветер... Скудные травы и цветы замерли в шоке... Удушающая духота нависла над Скопищем, и скопийцы заматались в ужасе...» (с.275)

Описание второй смерти Молчащего заставляет живо вспомнить природный катаклизм, последовавший после мучительной смерти Христа на Голгофе: «Будто в сильном гневе могущественная рука разорвала полотна нависших туч, и до самой середины вздрогнуло земное чрево. А на тверди скопийские гробовины-дома распались и отвалились каждый на свою сторону, обнажив бесстыдства, от которых мутится разум...» (с.288)

С точки зрения сюжета история Молчащего сопрягается с темой страстей господних: она базируется на обстоятельствах страданий и смертей героя. Как уже говорилось выше, Молчащий в повести трижды обрекается на смертные страдания.

Первое столкновение Молчащего со скопийцами автор обуславливает дикими, первобытными нравами формирующегося человечества. Жестокое инстинкты молодых дикарей в первую очередь обрушиваются на «непохожего», «чужого» (вспоминается известный роман У.Голдинга «Повелитель мух», в котором озверевшая толпа благовоспитанных английских школьников травит и доводит до смерти мальчишку, не согласившегося подчиниться закону «стада»). А.Неркаги лаконично формулирует «закон ненависти»: «Он был на-

столько непонятен, что стал ненавистен» (с.208). Следует признать, что этот закон архетипически наследует и современное общество: примеров ненависти обывателя ко всему непохожему, непривычному, выходящему за рамки общепринятого в XX веке более, чем достаточно.

Писательница метко фиксирует и другую причину ненависти толпы к гению: это ее принципиальное неприятие красоты, носителем которой он всегда является («Улыбка Молчащего, расцветшая, как голубой цветок весны, вызывала яростное желание топтать, вогнать в землю само лицо. Так тревожно красивое...») (с.262). Следует признать, что А.Неркаги, описывая Скопище, художественным путем подводит к выводам, хорошо известным психологам и социологам. Так, психологам хорошо известен феномен связи насилия, жестокости и сексуальности — писательница натуралистически подробно описывает оргию перед распятым Молчащим. Общеизвестен факт о тяготении толпы к наблюдению страданий и смерти (вспомним средневековые публичные казни, картину В.И.Сурикова «Утро стрелецкой казни») — А.Неркаги подчеркивает: «Ибо ничто во все времена не влекло толпу так, как зрелище беды и смерти» (с.259).

Не без оснований, думается, писательница опровергает тезис многих прекраснотолковых мыслителей XIX века (в том числе, Ф.М. Достоевского) о том, что «красота спасет мир». Автор устами своего умного злодея Улыба выводит закон жестокого XX века: «...нужно дать волю нижней части человека, чтобы превратить его сначала в животное, о потом овладеть душой» (с.267).

Продолжая тенденцию, начатую в ранней повести «Анико из рода Ного», А.Неркаги не соболезнует благодушно бедам своего народа, а предпочитает прямо и откровенно говорить о его пороках и недостатках. Метафорические обозначения «Скопище», «скопийцы» никого не введут в заблуждение: претендуя на определенный универсальный смысл, писательница в первую очередь имеет в виду своих соплеменников. Необходимо иметь большую Совесть и великую Боль за свой народ, чтобы столь нелюбезно писать о нем: «Скопийцы вообще не знают любви, а законы развития тела и духа... нарушены так, что скопята выглядят дряхлыми стариками. Пора зрелости мужчин-скопийцев выражается до странности



болезненно: глаза наливаются кровью, тело нездоровой злой силой. Они ведут себя беспокойно, томясь от непонятной тоски и страха, избивая один другого в неистовой ярости, в жестокости, не знающей границ... Все это коротко, как цветение. Полгода спустя эти же скопийцы превращаются в сонных, одурманенных мух, дрябнут телом, опускаются. Женщины-скопийки любят похотливо, жадно и тоже отцветают быстро, как нежный цветок багульника после сильного порыва ветра» (с.271). В словах писательницы чувствуется и боль, и восхищение собственным народом. С другой стороны, много ли писателей в мире могли так искренне и откровенно говорить о собственном народе? Вспоминается лермонтовское: «Страна рабов, страна господ...»

Дальнейшее развитие сюжета о Молчащем одновременно традиционно и оригинально. За издевательство над Молчащим народ претерпевает всяческие несчастья. В число апокалиптических бедствий писательница включает описание некой техногенной катастрофы, стягивая тем самым в единый узел прошлое и настоящее: «Скопийские тело и душа, закаленные в бездуховности, выдержали давление неба, душность темноты и отсутствие солнца. А машины — нет. Враз, как единый гром, раздался вдруг взрыв неимоверной силы. Множество искр вскинулось в воздух. Это лопнули и погасли светила. Остановились, замерли и умерли машины, дающие свет и воздух. Скопийцы не успели и вздохнуть. Многие из них погибли в тот же миг... Скопище погрузилось во тьму...» (с.277) Писательница не считает нужным конкретизировать тип катастрофы, для нее важнее связать воедино сходные проблемы прошлого и настоящего. В повествовании появляется символическая фигура Царя Вожделений и Блуда (нечто подобное новозаветной Вавилонской блуднице), который гибнет в катаклизме, но оставляет после себя святое святых — Пещеру наслаждений. А.Неркаги описывает нагромождение ужасов и извращений в пещере, где детские и женские трупы соседствуют с фотографиями (!), на которых запечатлен «...акт насилия во всей красе, в подробностях и деталях, от которых мутится разум...» (с.279). Опять-таки сочетание реалий древних и современных вводит повествование Неркаги в некий вневременной, универсальный контекст: жестокость существует во все времена.

Писательница углубляет анализ проблемы взаимоотношений «толпа — пророк». Возрожденный в лоне земли Молчащий заговорил. Но то, что он увидел и попытался передать людям — незримо и непонятно для них: «Безумство гения смешит толпу или озлобляет, точно так же, как свет далёкой звезды не светит и не греет» (с.283). Подстрекаемая Улыбом, толпа убивает Молчащего — и опять наказана: «И... вторая смерть Молчащего имела свою цену... По истечении трех дней, глубокой ночью, когда вопли послыдных оргий, стоны несчастных жертв похоти и жестокости, прорезали небо, в невидимых даях раздалось... Будто острый нож разрезал взбуревшее тело язвы, и потоки нечистот полились, заливая все окрест» (с.288). Небесные кары дополняются земными раздорами. Ссора между Саллой и Улыбом разделяет скопийцев на два лагеря, которые дерутся между собой как две своры собак.

Третье явление воскресшего Молчащего примиряют Улыба и Саллу. Они призывают народ убить Молчащего навсегда: «И тогда жизнь будет спокойной, полна наслаждений и еды» (с.301). Но и мертвый, Молчащий любит своих убийц. Его любовь испепеляет Улыба, сжигает «гнилые, тошнотворные одёжи» скопийцев — и они ощущают себя нагими детьми, чистыми и непорочными. Куски убитого ими Молчащего превращаются в цветы невиданной красоты...

Но одновременно скопийцы почувствовали себя одинокими, брошенными — без матери и отца. Но отец не замедлил появиться: «...Со груди сверкающей глыбы на скопийцев глянул... Божественный лик... Глаза того, кто был распят на кресте две тысячи лет назад, изливали на людей своих тот же свет — любовь и милосердие» (с.305).

Страшное Скопище было уничтожено небесным огнем. Пройдя через очистительный золотой огонь, скопийцы упали в объятия Отца...

На этой мажорной ноте, напоминающей сцену дантовского «Рая», А.Неркаги завершает свое повествование. В кратком Послесловии писательница называет свое творение покаянием и очищением и еще раз за себя и за свой народ обращается к Богу:

- Отче, — прими нас!
- Отче, — прости нас!...

Сложная, противоречивая, местами трудная для понимания, местами вызывающая возражения по-



весть Анны Неркаги в то же время, является, возможно, первым по-настоящему литературным произведением, написанным на Ямале. Литературным в том смысле, что вся она пронизана фольклорными, мифологическими, литературными, философскими, социокультурными ассоциациями и реминисценциями. Причем, как представляется, речь не идет о сознательном параллелизме и заимствованиях - писательница неким внутренним чутьем, генетической памятью реконструирует многочисленные архетипы, сюжеты и образы мировой культуры. Так, например, напрашивается параллель структуры повести с «Божественной Комедией» Данте. Первая часть, в которой описывается страшное Скопище - Ад, вторая часть, в которой речь идет о многочисленных испытаниях и борениях скопийцев, а также об аватарах-превращениях Молчащего (еще одна параллель с древнеиндийским эпосом) — Чистилище, завершающая радостная часть — Рай.

Некоторые моменты повести вызывают возражения. Так, например, не вполне понятно резко негативное отношение автора к интеллигенции (с.238). Как бы ни складывались личные отношения писательницы с образованной частью своего народа, это все же не повод к огульному ее осуждению.

Нельзя не отметить богатство языковых средств писательницы. А.Неркаги в целом тонко чувствует неродной для нее русский язык, стилистически намеренно разнятся первая антиутопическая и вторая мифологически-сакральная часть повести. Но в то же время, в эпическом, по преимуществу, повествовании диссонируют отдельные неологизмы советской поры (вроде «революционный» и «интеллигенция») и так называемая ненормативная лексика. Сложен вопрос о мере эротических сцен в повести, на наш взгляд, А.Неркаги вполне в духе времени отдает должное натуралистическим деталям, не нарушая при этом идейно-стилистического единства. Во всяком случае, А.Неркаги и здесь является первооткрывателем в северной литературе: до нее этот пласт не встречался достаточно явно у писателей коренных национальностей.

Таким образом, повесть Анны Неркаги «Молчащий» представляется этапным, знаковым произведением в литературе северных народов. Ее значение - в преодолении провинциализма, национальной замкнутости, региональной проблематики, в выходе на широкие просторы мировой культуры и литературы, к более сложному и неоднозначному пониманию феномена Человека. ❖



### *АВТОРЫ ВЫПУСКА:*

1. Н.И.Шевчик - к.с.н., начальник Департамента образования Администрации Ямало-Ненецкого автономного округа
2. А.К.Демин - к.ф.н., доцент, директор филиала Тюменского государственного университета в г.Салехарде
3. Т.А.Баранова - к.ф.н., доцент, директор филиала Тобольского государственного педагогического института им.Д.И.Менделеева в г.Салехарде
4. С.А.Никипелова - старший преподаватель кафедры иностранных языков Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского
5. В.Я.Жигунова - старший преподаватель кафедры иностранных языков Нижегородского государственного университета им. Н.И.Лобачевского
6. В.Н.Введенский - к.п.н., старший научный сотрудник лаборатории этнообразовательных систем Ямало-Ненецкого окружного института повышения квалификации работников образования
7. С.Е.Тихонов - к.ф.н., доцент, заведующий кафедрой филологии и культуроведения Ямало-Ненецкого окружного института повышения квалификации работников образования
8. Е.Б.Тихонова - учитель русского языка и литературы, заведующий кафедрой риторики и риторизации МОУ Гимназия г.Салехард
9. Н.В.Цымбалистенко - к.ф.н., доцент, заместитель директора Ямало-Ненецкого окружного института повышения квалификации работников образования по научно-исследовательской работе
10. Ю.И.Попов - к.ф.н., доцент кафедры филологии и культуроведения Ямало-Ненецкого окружного института повышения квалификации работников образования



## С о д е р ж а н и е

Предисловие .....	3
<b>Демин А.К., Шевчик Н.И.</b>	
Проблемы и перспективы развития профессионального образования в Ямало-Ненецком автономном округе.. .....	5
<b>Шевчик Н.И.</b>	
Мониторинг социально-педагогической эффективности образования региона .....	14
<b>Введенский В.Н.</b>	
Сущность методов обучения, применяемых при формировании эвристической деятельности учащихся .....	18
<b>Баранова Т.А., Никипелова С.А., Жигунова В.Я.</b>	
Педагогическое общение: некоторые аспекты подготовки учителя к профессиональной деятельности .....	25
<b>Тихонов С.Е.</b>	
О некоторых особенностях языкового и композиционно-стили- стического воплощения грамматической категории чужой речи в сти- хотворных текстах ямальских авторов .....	31
<b>Тихонова Е.Б.</b>	
Как помочь ученику (от диагностики ошибок к успеху в обучении русскому языку) .....	38
<b>Попов Ю.И., Цымбалистенко Н.В.</b>	
Сага о народе ханты (о романе Еремея Айпина «Ханты, или Звезда Утренней зари») .....	44
<b>Попов Ю.И., Цымбалистенко Н.В.</b>	
Ощущение полноты бытия (мир легенд и сказок Р.Ругина) .....	54
<b>Попов Ю.И., Цымбалистенко Н.В.</b>	
Откровение от Анны. ....	58



**НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК**

**Издание администрации Ямало-Ненецкого автономного округа**

**Выпуск 12**

**2002 г.**

**Издатель:** департамент информации и социально-политических исследований администрации ЯНАО

---

Подписано в печать 19.12.2002 г.  
Формат 60х84/8. Печать офсетная. Усл. печ. л. 7,9.  
Гарнитура «Тех Book». Заказ 2377. Тираж 500 экз.