

мер сохранила таинство религии, таинство познания Бога.

Появление Вука Караджича не было случайно, а явилось продуктом деятельности австрийской тайной политики и дипломатии с расчетом на то, что Караджич будет тем человеком, которому удастся в языковом плане отдалить сербов от русских и таким образом присоединить сербов к австрийским славянам, чтобы потом они отвернулись от русских, вероятно, по причине принятия унии или римокатолицизма, отвергнув тем самым свои многовековые православные корни и традиции. Поэтому не удивительно, что подобные или аналогичные намерения и сегодня, практически совсем открыто проявляются в политике некоторых западных стран по отношению к Сербии и ее европейской (или даже евроатлантической) интеграции.

С другой стороны, появление Евразийского союза и желание народов освободиться от оков евроатлантических объединений вновь открывают и вопрос языка и культуры. К сожалению, со стороны России не наблюдается адекватной реакции на языковую и культурную политику на территории бывшей Югославии в целом.

Во времена, когда сербы опасались потерять свою идентичность, особенно религиозную и национальную, они сближались с Россией. Когда же Россия была слаба, а влияние западных центров сил в Европе росло, сербам навязывались реформы, цель которых изначально заключалась в отдалении Сербии от России. Согласно научным исследованиям, реформа сербского языка, которую провел Вук Караджич при поддержке Австро-Венгрии в лице Ернея Копитара с целью, можно уверенно сказать, переориентации сербской идентичности и формирования у сербов австрославянской идеологии, а также условий для их обращения в католицизм стали причиной как для последовавшей деструкции сербского языка с точки зрения невозможности развития языковой культуры более высокого уровня, так и для языковой дезинтеграции с ее немалыми последствиями и на политическом поприще.

Литература

1. *Бојић, М.* Вукова језичка реформа и Црква / М. Бојић // Језик цркве. Пети симпозион дипломираних

теолога (поводом 200-годишњице Вуковог рођења). – Београд, 1987.

2. *Буловић, И.* Вук и Црква / И. Буловић // Језик цркве. Пети симпозион дипломираних теолога (поводом 200-годишњице Вуковог рођења). – Београд, 1987.

3. *Gross, M.* Počeci moderne Hrvatske / M. Gross. – Zagreb, 1985.

4. *Костић, Л. М.* Тирилица и српство / Л. М. Костић // О српском језику ; Вук и Немци. – Нови Сад, 1999.

5. *Кулаковски, П.* Вук Караџић и његов рад и значај / П. Кулаковски. – Београд, 1987.

6. *Маринковић, М.* Српски језик у Османском царству: пример четворојезичног уџбеника за учење страних језика из библиотеке султана Махмуда I / М. Маринковић // Славистика. Књига XIV. – Београд, 2010.

7. *Митрополит Амфилохије.* Светосавско просветно предање и просвећеност Доситеја Обрадовића / Митрополит Амфилохије. – Врњачка Бања, 1994.

8. *Милошевић, З.* Црква и политика / З. Милошевић. – Београд, 2002.

9. *Милосављевић, П.* Идентитет и преименовања српског језика / П. Милосављевић // Србија: Политички и институционални изазови: Сборник статей / под ред. М. Суботић, Ж. Ђурић. – Београд, 2008.

10. *Мировић, А.* Склоност Срба ка прихватању супра- и транснационалних идентитетских категорија: Југословенство и 'евроунијство' / А. Мировић, З. Милошевић // Српско питање на Балкану. Сборник статей одноименой научной конференции с участием иностранных участников под ред. Суботић М. – Београд, 2013.

11. *Младеновић, А.* Славеносрпски језик / А. Младеновић. – Нови Сад, 1989.

12. *Поповић, М.* Вук Стеф. Караџић / М. Поповић. – Београд, 1987.

13. *Селимовић, М.* За и против Вука. Истраживање / М. Селимовић. – Подгорица, 2007.

14. *Скерлић, Ј.* Историја нове српске књижевности / Ј. Скерлић. – Београд, 1967.

15. *Стојановић, Љ.* Живот и рад Вука Стефановића Караџића / Љ. Стојановић. – Београд, 1987.

16. *Стојковић, Ж.* Караџићев устанак / Ж. Стојковић // Језик цркве. Пети симпозион дипломираних теолога (поводом 200-годишњице Вуковог рођења). – Београд, 1987.

17. *Суботић, М.* Однос филологије и идеологије код Срба / М. Суботић // Политичка ревија. – 2009. – №1(8).

18. *Суботић, М.* Политичка мисо србистике / М. Суботић. – Београд, 2010.

19. *Тодоровић, Т.* Скида се вео тајне са 'Првог српског буквара' / Т. Тодоровић // Политика, 31.05.2011. – URL: <http://www.politika.rs/rubrike/Drustvo/Skida-se-veo-tajne-sa-Prvog-srpskog-bukvara.lt.html>.

УДК 800.8

Н. П. Павлова

Череповецкий государственный университет

«РАЗВИТИЕ ДАРА СЛОВА» – ОСНОВНАЯ ИННОВАЦИЯ К. Д. УШИНСКОГО

В статье рассматривается связь возможность применения теоретических положений и практических выводов К. Д. Ушинского на развитие «дара слова» у ребенка-дошкольника в практике школьного образования.

Инновации, чувство языка, стратегии правописания, орфографический минимум.

The article deals with the relation between possibility of theory and practical reasoning of K.D. Ushinskiy on the development of the "gift for speech" at the preschool child in the process of education.

Введение.

Современный социальный мир меняется очень быстро. Вместе с ним неизбежно меняется и система образования. Отличительной особенностью современного этапа российской школы является поиск новой модели образовательного пространства. В этих условиях начальная школа, являясь самостоятельным звеном в системе непрерывного образования, не менее других звеньев подвергается изменениям и корректировкам. Значительно чаще стало звучать словосочетание «инновации в начальном образовании». На курсах повышения квалификации для освоения слушателям-учителям начальных классов предлагаются курсы типа: методологические и психолого-педагогические проблемы реализации инноваций в начальном образовании, инновации в начальном языковом образовании и пр. Понятие «инновация» сегодня широко внедряется в систему народного образования и правомерно ассоциируется с чем-то новым. Однако не всякое новое в обучении можно назвать инновационным, поскольку инновация предполагает создание и внедрение такого новшества, которое вносит значительные, существенные изменения в любую социальную практику, в том числе, и в систему обучения. Кажется, что любое новое в обучении дошкольников и младших школьников можно рассматривать как благо, но, как показывает практика, детский сад и школа часто отвергают это новое. Новое только тогда активно входит в обучение, когда оно опирается на действительные потребности общества и школы, соотносится с достижениями науки в соответствующих областях знаний и имеет такие технологические проработки, которые позволили бы любому воспитателю, учителю реализовать новые идеи на практике.

Основная часть.

Исходя из того, что родной язык – единственное орудие, посредством которого мы усваиваем идеи, знания, а потом передаем их, К. Д. Ушинский считал главной задачей элементарного обучения овладение родным языком. Эта работа постепенного сознания родного языка должна начинаться с самых первых дней учения и по своей первостепенной важности для всего развития человека должна составлять одну из главнейших забот воспитания. Родной язык в народной школе, по мнению Ушинского, должен оставлять предмет главный, центральный, входящий во все другие предметы и собирающий в себе их результаты. Ушинский много работал над тем, чтобы определить основное направление и содержание курса начального обучения и улучшить методику первоначального обучения родному языку в народной школе, чтобы превратить его в учебный предмет, способствующий умственному, нравственному и эстетическому воспитанию детей. Формальное изучение языка, считал К. Д. Ушинский, противоречит детской психологии, он подчеркивал, что дитя, если оно еще не испорчено ложным воспитанием, не склонно к фразам: его прежде всего увлекает самая

мысль, содержание, факт, а не форма выражения мысли. Состояние преподавания русского языка в современных условиях не может не волновать любого образованного человека, а тем более учителя-словесника. Не останавливаясь на других аспектах его изучения, обратимся лишь к одной проблеме – письменной грамотности, вернее, безграмотности. Она становится привычной даже для детей, хорошо занимающихся по другим предметам; в то же время ученик, не особо прилежный, часто имеет, что называется, «врожденную грамотность». В чем причины этих явлений? Где истоки «врожденной грамотности»? Как найти эффективные приемы и методы обучения? Возможно ли вообще в современной школе полноценное обучение родному (в нашем случае – русскому) языку? Очевидно, что родной язык – особый предмет в школьном курсе. Все дети (и независимо от способностей) овладевают им практически за три года – от 2 до 5 лет. Но письменная форма – это тот же язык, лишь перенесенный в графическую систему. Почему же происходит «срыв» у большинства детей в овладении этой формой? Может быть, именно положение К. Д. Ушинского о том, что изучение языка необходимо рассматривать как упражнение языковых способностей, как совершенствование врожденного дара слова должно стать основой разработки новейших методик в преподавании родного языка.

Одна из «главных инноваций» К. Д. Ушинского, на наш взгляд, заложена им в статье «О первоначальном преподавании русского языка» [7] и состоит в том, что обучение отечественному языку имеет одной из главных целей развитие в детях врожденной душевной способности, которую принято называть «даром слова». В последнее время в науке стали достаточно часто оперировать этими понятиями «дар слова», «чувство языка». Они служат объяснительным принципом «владения языком», «овладения языком», «способности к языку», что довольно полно отражено в существующей психологической, психолингвистической и дидактической литературе. Понятие «чувство языка» (ЧЯ) широко используется учителями-словесниками для объяснения быстрого формирования у некоторых учащихся орфографических и стилистических навыков. В языке, как известно, мы имеем дело с «нечеткими множествами». Из этого следует, что, если у обучаемого не развит, не сформирован дар слова, не может быть обеспечена и необходимая грамотность. Вопросы развития чувства языка и его роли в процессе овладения содержанием языковых дисциплин представляют не только академический, но и практический интерес: учителю надо хотя бы в известной мере контролировать влияние чувства языка на усвоение школьниками учебного материала, который, в свою очередь, должен способствовать дальнейшему развитию этого «дара».

Общепринятого понимания феномена и сущности чувства языка нет. К нему относят явления, которые имеют разную природу. Однако можно вычленил общие, разделяемые многими исследователями, ха-

рактеристики его: оно является интуитивным компонентом восприятия и порождения речи, обеспечивающим непосредственное усмотрение человеком особенностей высказывания (устного и письменного), но своим источникам чувство языка есть сплав результатов речевого опыта человека и усвоения специальных знаний о языке; основными функциями этого «чувства» считаются контроль и оценка человеком формы высказывания, ее правильности, привычности. Содержание и механизмы чувства языка получают разные трактовки, систематизировать которые довольно трудно. Предполагается, что в его основе лежат ассоциативные связи различных признаков языковых явлений или совокупности признаков (Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков, Ф. А. Сохин), обобщения, имеющие эмоциональный характер и выраженные черты «неосознанного знания» (Л. И. Божович), «обобщенные языковые представления» (Л. В. Щерба), сигналы согласования – рассогласования поступающих языковых форм с «конкретными эталонами языковых единиц, структурными схемами и метаязыковыми знаниями», что определяет стратегию отбора ребенком лингвистической информации (Н. В. Имедадзе). У К. Д. Ушинского – «это сила, врожденная в душе человека» [7, с. 240]. При множестве точек зрения на чувство языка наряду с тенденцией к расширению данного понятия наметилась тенденция к ограничению функций этого «чувства» **контролем и оценкой воспринимаемых и продуцируемых высказываний**, рассмотрению его в качестве «фильтра» высказываний, не соответствующих прогнозируемому речевому сигналу. В этом контексте само чувство языка есть механизм контроля, обеспечивающий своевременную реакцию на неверную или непривычную форму высказывания. Следовательно, реакции на высказывания, удачно построенные, правильные, точные, лишенные элементов непривычного, к чувству языка, надо полагать, отношения не имеют, а прогноз формы вне контроля и оценки высказывания не является функцией чувства языка. В лингвистике без апелляции к понятию прогноза это «чувство» определяется как «...интуитивная реакция на данную форму высказывания и т. п. со стороны лица, для которого данный язык является родным, как критерий правильности речи» [1, с. 519]. Материалы исследований, проведенных в детской и педагогической психологии, лингвистике детской речи дают основания для сомнения в том, что функции чувства языка ограничиваются контролем и оценкой правильности, привычности речевого высказывания. Напомним, что в до-речевой период наблюдаются явления, которые, будучи исходными моментами речевого опыта, могут подготавливать возникновение дара слова. ЧЯ изменяется с развитием языка и накоплением речевого опыта человека в онтогенезе. В процессе практической деятельности и общения с окружающими ребенок устанавливает связи между языковой и внеязыковой реальностью, овладевая предметной и ситуативной отнесенностью языковых единиц и их значениями. В дошкольном возрасте формируются первые эмпирические обобщения данных речевого опыта, свидетельствующие о дифференциации ребенком

средств языка. В период школьного обучения спонтанно накапливаемый ребенком опыт не остается нейтральным к усвоению знаний о языке. Исследования Л. И. Божович [2, с. 121–133] показали, что обучение грамматике родного языка опирается на уже сформированное ЧЯ, представляющее собой обобщение на уровне первичной генерализации, не предваряемой сознательным вычленением элементов, подлежащих обобщению. Тем самым обеспечивается образование грамматических, орфографических навыков применительно к языковому материалу, который не может быть четко определен, когда нельзя дать полной ориентировочной основы (написание большой буквы, употребление точки и т. д.).

Среди многих объективных и субъективных причин школьной безграмотности одна представляется нам очевидной: наши формы и методы обучения зачастую не только не учитывают возрастных особенностей психолингвистического развития ребенка, но и нарушают законы природосообразности. Овладевая устной формой языка, ребенок использует услышанные словообразовательные модели, подставляя в них свой «смысл» (корень). Доказательство тому – детское словотворчество. Природа дарит маленькому человеку способность улавливать общее грамматическое значение и целой модели (слова), и отдельных морфем, и синтаксических конструкций – и все это задолго до изучения грамматики. Язык вырабатывался человечеством сознательно, но ребенок усваивает его сначала бессознательно. Поэтому к началу учения ребенок уже обладает громадным языковым богатством, даже превышающим детские потребности. «У шестилетнего дитяти, – отмечал К. Д. Ушинский, – уже гораздо больше слов и оборотов для выражения чувств и мыслей, чем самих чувств и мыслей» [7, с. 243]. В школе же с 7 лет начинается обучение чтению – по слогам. Словообразовательная модель уступает место фонетической. Слово воспринимается ребенком как ряд слогов. А одновременное обучение письму ведет к послоговому (а то и побуквенному) списыванию. Если в это время, еще не закрепив навыка, видеть зрительный облик знакомой модели, давать для упражнений деформированные тексты или слуховые диктанты – безграмотность гарантирована. Неизбежные ошибки закрепляются механически, а изучаемые «правила» не спасают положения: их применение требует обычно 5–6 мыслительных операций, а мышление ребенка еще конкретно: ему легче запомнить, чем понять. Это обычный путь ученика к безграмотному письму. Его, как правило, счастливо минуют лишь те, кто умел читать до школы и у кого зрительный облик слов закрепился в памяти задолго до школьных «упражнений».

Справедливо мнение, что дети легко овладевают языком, в том числе и его письменной формой. «Пиком овладения грамотностью» психологи считают возраст 11 лет. Между тем общепринятая программа русского языка в 5-м классе дает учителю минимум возможности заняться этим «овладением». Она содержит обширные разделы лексики, фонетики, пропедевтический курс морфологии – и сжатый раздел «Состав слова». Целесообразнее же использовать именно морфемный принцип в построении програм-

мы. Это дает возможность оживить в сознании ребенка угасающие уже словообразовательные связи, сосредоточить внимание на смысловой (понятной ребенку) значимости морфем, наконец, возродить непосредственный детский интерес к «устройству слов», способствовать и лингвистическому, и духовному развитию ученика, развитию чувства языка, «дара слова». Характерно, что в последнее время педагоги приходят к подобным выводам. Об этом свидетельствуют выходящие в свет альтернативные программы и пособия, публикации в специальных изданиях.

Возвращаясь к «основной инновации», введенной, на наш взгляд К. Д. Ушинским, отметим, что именно в раннем возрасте уже проявляется способность к обобщению – это способность выделять общее в разном и на этой основе познавать главное, составляющее внутреннее единство явлений, скрытое за разнообразием их внешних проявлений. Развитие умственных способностей ребенка неразрывно связано со спонтанным развитием обобщения. На определенном этапе интеллектуальной и психической зрелости и в языковом развитии детей, видимо, наступает какой-то определенный момент, когда в когнитивном развитии ребенка происходят качественные сдвиги. Это новое в речевом опыте, не вписывающееся в рамки системы, ведет к ее перестройке, а каждое очередное новое состояние системы служит основанием для сравнения при последующей переработке речевого опыта. В связи с этим возникают два наиболее сложных и спорных вопроса, связанных с «даром слова»: характер самого «чувства языка» (интеллектуальный или эмоциональный) и степень его осознанности. Большинство авторов, особенно лингвистов, трактуют понятие ЧЯ с интеллектуалистских позиций. Оно рассматривается как некая сумма знаний о языке, полученная в результате бессознательного обобщения многочисленных актов речи, функционирующая в виде языковых представлений индивида. Однако, видимо, в ЧЯ можно усмотреть и эмоциональную составляющую: эмоциональный компонент ЧЯ проявляется в способности вызывать эмоции вследствие того, что они соответствуют или противоречат приобретенным в опыте познавательным структурам. Эксплицитно этот механизм не проявляется, пока не возникает затруднение. Но как только возникает препятствие (затруднение в произнесении звука, слова, словосочетания, затруднение в выборе слов, в построении предложения, в опознании воспринимаемых элементов), этот механизм начинает действовать в виде переживания отношений вербальных элементов, что иногда выражается в эмоциональной реакции недовольства при встрече с неправильностью. Необходимо отметить, что это не обязательно связано с появлением отрицательных эмоций.

Безусловно, близка к позиции К. Д. Ушинского об имеющейся у ребенка врожденной душевной способности к языку и позиция А. М. Пешковского, который отмечал: «Дети, ничего не знающие ни о прилагательном, ни о родительном падеже его, могут приучиться писать формы *доброто, синего* и т. д. через *г*, а слова *логово, зарево, здорово, заново* и т. д. –

через *в*. Очевидно, у них представление о родительном падеже единственного числа прилагательного в подсознательной сфере образовалось» [5, с. 40].

На этапе начального обучения как чувство языка (дар слова) можно квалифицировать узнавание и классификацию ребенком явлений до их специальной проработки к школе, решение орфографических задач до усвоения правил. Основой чувства языка в младшем школьном возрасте предположительно является ориентировка носителя языка (ребенка) в системе типичных для той или иной формы значений. В нашем случае мы наблюдали за передачей гласных в корнях слов (77 словоформ). В качестве материала использовались творческие работы (изложения) 18 учеников 2-го класса школы № 21 г. Череповца. Всего нами получено 1386 случаев написаний безударных гласных в корне слова, передачу на письме всех названных словоформ мы определяем как неадекватно-фонемную. Представим полный перечень словоформ: котенка, котят, убежала, вылезли, летали, пищали, птенцы, покрошил, (в) кормушку, (за) окном, часов, сломался, прилетать, синичка, (в) окно, весной, птенцов, (у) клестов, забот, хлопот, зима, появились, появляются, зимой, созревают, (в) конце, года, (после) войны, (в) городе, большая, копал, канаву, (в) земле, минеры, осторожно, город, солдатам, муравейник, стоял, (у) дороги, муравьи, спокойно, собирали, дорожки, колючки, (от) обидчиков, воробья, птенца, домой, бедняга, смотрел, девочка, вынесла, улицу, слетелись, воробья, взяла, подлетела, (к) птенцу, бежала, спешила, накормить, сидела, выпорхнул, улетел, маленького, щенка, домой, накормил, собака, перевернулась, тонуть, человека, хорошо, (за) помощью, лесника, прибежал, (на) голове, стеклянная, скафандр, (к) человеку, освободил, беднягу, аккуратно. Следуя традиционной классификации А. Н. Гвоздева [3, с. 46–52], 21 словоформа из перечисленных выше может быть отнесена к бесспорным (иррациональным) написаниям, 56 и – к косвенно определяемым произношением (проверяемым). Детями допущено 59 (4,25 %) отклонений от нормы при передаче безударных гласных. Самыми частотными стали следующие ошибки: *муровейник* – 0,36 %, *о*ккуратно – 0,36 %, *покрашил* – 0,28 %, *взела* – 0,28 %, *тануть* – 0,21 %. С нашей точки зрения, полученные данные могут быть с полным основанием отнесены к имеющемуся у детей ЧЯ. При этом мы не знаем (по образному выражению Р. М. Фрумкиной, это «ненаблюдаемое»), из чего исходит ребенок, решая орфографическую задачу: действует ли он безотчетно, но в основе его действий лежит самостоятельно открытое или приобретенное в школе знание; действует ли он «по чувству» при отсутствии знания. В основе действия «по чувству», видимо, лежит ориентировка носителя языка (ребенка) в системе типичных случаев, связей, ассоциаций, эталонов, речевом опыте, памяти. Можно допустить, что включается механизм действия закона аналогии: родственные морфемы надо писать одинаково. Именно «чутье» языка, дар слова могут оказать помощь в критической ситуации, когда отсутствует необходимое знание. Об этом говорит и тот факт, что детьми правильно передано написание словоформ

малочастотных в детском лексиконе: бедняга, хлопот, клестов, минеры, колючки. По сути дела, мы имеем возможность зафиксировать, как ребенок использует интроспекцию (самонаблюдение, самоанализ): он именно чувствует, как пишут, не отдает себе в этом отчета. Не случайно К. Д. Ушинский подметил: «Если ребенок... делает тонкое различие между словами и грамматическими формами, – это значит, что он сознает их различие, хотя не в той форме и не тем путем, как нам бы хотелось» [6, с. 208]. Мы предполагаем, что чувство языка у ребенка не только контролирует результат решения орфографических задач, но и регулирует его поиск; при более детальном исследовании процесса их решения, видимо, могут быть обнаружены связанные с интуицией качественные особенности поиска решения, обеспечивающие его успешность, и выявлены помимо контрольной на другие функции чувства языка.

О том, что дети в ситуации выбора вынуждены действовать посредством ЧЯ, говорят и следующие наблюдения. Нами проанализированы наблюдения за письмом 29 детей-дошкольников. При этом следует отметить, что некоторые протоколы имеют весьма объемный характер, другие – складываются из нескольких замечаний, высказанных детьми в ходе письма. Стратегии детей при письме могут быть самые разные. В самом общем виде вырисовываются следующие **стратегии поведения** семилетнего ребенка во время письма (всего 127 эпизодов): **1. «если сказать по-другому, то слышно... поэтому пишем» ... – 31 % (40 эпизодов).** Артем Т. (6 лет, 9 мес.): «Если сказать города, слышится Д, значит так и писать надо». **2. «потому что пишется... нужно писать» ... – 23 % (30 эпизодов).** Таня В. (6 лет, 11 мес.) пишет слово жираФ, объясняет: «Так надо писать». **3. «говорим... а пишем» ... – 14 % (18 эпизодов).** Люда М. (6 лет, 7мес.) пишет слово мороЗ, объясняет: «Потому что пишется З, а говорится С». **4. «так слышу»... – 11 % (15 эпизодов).** Таня Л. (6 лет, 8 мес.) пишет слово гриП, объясняет: «Так слышно». **5. «я ошибся, надо писать»... – 10 % (13 эпизодов).** Саша К. (6 лет, 10 мес.) пишет слово пироК, замечает: «Я ошиблась, ведь говорим пироГи». **6. «нетрафаретные случаи» – 5 % (7 эпизодов).** Артем Е. (6 лет, 10 мес.): «Буква З в слове мороЗ. Если С, то это не очень сильный холод, если сильный З». **7. «видел (а) в книжке»... – 3 % (4 эпизода).** Ксюша А. (6 лет, 9 мес.) пишет слово гриБ, поясняет: «Я видела в книжке».

Выводы.

Таким образом, полученные нами в ходе наблюдений материалы немного помогают понять то, что с трудом поддается изучению: как приобретаются, сохраняются и используются знания ребенком в ходе освоения грамоты. Кроме того, эти данные позволяют говорить о том, что на первоначальном этапе письма у детей-дошкольников и младших школьников интуитивно складывается определенная система операций, применяемая для решения поставленной задачи (в нашем случае – для передачи звукобуквенных соответствий), которая приводит к решению возникшей проблемы, т. е. своеобразный алго-

ритм, далеко не всегда соответствующий предложенным в методике обучения грамоте.

Разговор об «орфографическом терроре» в школе идет давно. О снижении грамотности – не реже. Сейчас, когда время, отведенное на изучение русского языка, в дефиците, а серьезными людьми, казалось бы, вполне серьезно высказываются предложения ограничиться каким-то малопонятным «орфографическим минимумом» и литературу потеснить из школьного курса, озабоченность учителей-словесников неприлично низким уровнем знания родного языка не может оказаться незамеченной. Однако до сих пор не существует альтернативной системы, модели освоения и усвоения грамоты, кроме изучения правил, зачастую крайне условных и немотивированных. Н. Д. Голев, анализируя «естественную» орфографию носителей языка пишет: «Обыденное письмо не предполагает 100-процентного единообразия и безошибочного письма: здесь идеал – коммуникативная достаточность, та мера, которая уравнивает понимание воспринимающего текст и усилия пишущего» [4, с. 144]. Для того чтобы понять, каков при этом должен быть «теоретический минимум», необходимо широкое экспериментальное исследование языковой интуиции («чувства языка», дара слова) не только детей, но и взрослых носителей языка. Правописание должно играть практическую роль, а для этого необходимы не знания, а навыки: умение определять звуки в слове, умение поставить ударение, разбить слово на значимые части. Опорой при этом могут служить не правилосообразные действия, а путь проб, догадок, чувствований.

Таким образом, о природе дара слова, ЧЯ нужен отдельный разговор в лингвистике, психологии, методике, совершенно необходимо, чтобы об этой природе рассказывалось не только в газетных и журнальных статьях, чтобы орфографической интуицией занимались не только репетиторы. Очень важно, чтобы каждый ребенок получил возможность, во-первых, осознать сам факт обладания этой удивительной способностью, а во-вторых, развивать ее у себя. Поэтому само понятие ЧЯ (дара слова или орфографической интуиции) и связанные с ним упражнения и приемы работы должны попасть на страницы школьных учебников – пусть пока в качестве эксперимента. Ребенок очень рано должен узнать три альтернативных пути в овладении грамотностью, три способа писать без ошибок. Это знание правил и умение их применять, это его удивительная, необыкновенная память, которой нужно уметь пользоваться, и его орфографическое чутье. Нужно позволить ребенку найти тот путь, который быстрее, легче и с большим удовольствием от учения приведет его к цели. Это вовсе не значит, что два других пути следует отбросить как ненужные. Важно, чтобы ребенок умел пользоваться всеми способами и чувствовал себя уверенно на любом из путей, но при этом научился бы понимать себя и использовать это понимание для преодоления трудностей в обучении. И именно поэтому еще раз приведем поистине инновационные и очень современные слова К. Д. Ушинского, с которых мы и начали данную статью: «Учение

детей отечественному языку имеет три цели: **первых, развить в детях врожденную душевную способность, которую называют даром слова**... [7, с. 240].

Литература

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М., 1966.
2. Божович, Л. И. Значение осознания языковых обобщений в обучении правописанию / Л. И. Божович. – М., 1946. – Вып. 3.

3. Гвоздев, А. Н. Избранные работы по орфографии и фонетике / А. Н. Гвоздев. – М., 2007.
4. Голев, Н. Д. Антиномии русской орфографии / Н. Д. Голев. – М., 2004.
5. Пешковский, А. М. Сборник статей / А. М. Пешковский. – М., 1925.
6. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – М., 1945.
7. Ушинский, К. Д. О первоначальном преподавании русского языка. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – М., 1974.

УДК 82.0

О. В. Поварова

*Научный руководитель: доктор филологических наук, профессор Н. В. Володина
Череповецкий государственный университет*

МОТИВ БЕГСТВА ИЗ СЕМЬИ В РОМАНЕ Н. С. ЛЕСКОВА «НЕКУДА»

Мотив бегства из семьи – ключевой в понимании сюжета романа Н. С. Лескова «Некуда», антинигилистического или полемического, как называют его исследователи. Главную роль в развитии центрального мотива играет героиня Лиза Бахарева. На примере ее судьбы Лесков показывает трагедию представителей молодого поколения 1860-х годов, сочувствующих нигилизму.

Мотив, антинигилистический роман, полемический роман.

The motif of escape from the family is the key to understanding the plot of the novel by Nikolai Leskov «Nowhere». There is no agreement on the classification of the novel in Russian literary studies. The researchers call the novel antinihilist or polemical. Lisa Bakhareva, the young nihilist plays the central role in the development of the motive. Leskov describes the tragedy of Lisa in the social sphere.

Motif, the antinihilist novel, the polemical novel.

Введение.

Теоретики литературы давно пришли к выводу о том, что элементы конкретного сюжета могут повторяться как в рамках произведений одного автора, так и в границах определенной литературной традиции. Начиная с работ А. Н. Веселовского, элемент сюжета принято называть мотивом [3, с. 301]. А. Н. Веселовский называл два свойства мотива – повторяемость и неразложимость. Развивая концепцию Веселовского, Н. Д. Тамарченко отмечает, что «термин «мотив» в исследовательской практике соотносят с двумя различными аспектами словесно-художественного произведения: с одной стороны, с таким элементом сюжета (событием или положением), который повторяется в его составе и (или) известен из традиции, с другой стороны, с избранным в данном случае словесным обозначением такого рода событий и положений, которое входит в качестве элемента уже не в состав сюжета, а в состав текста» [13, с. 196–197]. Н. Д. Тамарченко относит мотив именно к элементам сюжета: событию, ситуации (временное статическое положение действующих лиц) и коллизии (временное изменение равновесия сил в сюжете), говоря о том, что «мотив как элемент сюжета определяется положением сюжета (фабулы) между текстом и темой» [15, с. 195].

В сюжете каждый мотив играет определенную роль. Мотив может быть основным, второстепенным, эпизодическим. Как отмечает Л. Н. Целкова, «многие традиционные мотивы могут быть развернуты в целые сюжеты, а традиционные сюжеты, напротив, «свернуты» в один мотив [20, с. 204].

Еще А. Н. Веселовский отмечал склонность великих поэтов с помощью «гениального поэтического инстинкта» использовать сюжеты и мотивы, уже подвергшиеся однажды поэтической обработке» [3, с. 186]. Одним из универсальных мотивов в мировой культуре, в частности, в литературе, является мотив бегства, «ухода». Это выход «за пределы конкретной социальной данности, который связан с отчуждением личности от норм и идеалов окружающей среды, ее конфликтом с обществом и одновременно страстным устремлением к идеалам внутренней, духовной свободы» [17, с. 140]. Исследуемый мотив бегства из семьи является традиционным, уходит корнями в Библию, находя отражение как в произведениях периода сентиментализма («Бедная Лиза» Н. М. Карамзина, 1792 г.), так и в произведениях раннего реализма («Станционный смотритель» А. С. Пушкина – 1892 г.; «Машенька» А. Майкова – 1846 г.). Этот мотив реализуется в таких произведениях 60-х гг. XIX века, как «Накануне» И. С. Тургенева (1860 г.), «Гро-