

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**



**ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫК  
В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Сборник научных статей**

**ВЫПУСК 8 (17)**

**Красноярск – Лесосибирск  
2017**

**УДК 491.7**  
**ББК 81.2 Рус**  
**Ч 391**

**Редакционный совет:**

**И.В. Евсева**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и речевой коммуникации ИФиЯК СФУ

**С.В. Мамаева**, кандидат филологических наук, доцент, заместитель директора по учебной работе ЛПИ – филиал СФУ

**М.В. Веккессер**, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка, литературы и истории, заведующий лабораторией теоретической и прикладной лингвистики ЛПИ – филиал СФУ

**Т.А. Бахор**, кандидат филологических наук, доцент, декан филологического факультета ЛПИ – филиал СФУ

**Ч 391 Человек и язык в коммуникативном пространстве:** сб. науч. ст. / отв. и науч. ред. Б.Я. Шарифуллин. [Электронный ресурс]. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2017. – Вып. 8 (17). – 373 с.

ISBN 978-5-7638-3651-6

В данном научном издании представлены работы ведущих учёных, преподавателей, аспирантов и студентов, отобранные для VIII Международных (XXII Всероссийских) филологических чтений, посвященных памяти профессора кафедры русского языка Лесосибирского педагогического института Раисы Тихоновны Гриб. В разделах сборника публикуются статьи, рассматривающие различные вопросы взаимодействия человека, языка и культуры в теоретическом, историческом и методическом аспектах как на уровне речевой коммуникации, так и на уровне текста и дискурса.

Первые пять выпусков выходили под названием «Русский язык: Теория. История, Риторика. Методика», выпуски 6-9 – под названием «Теоретические и прикладные аспекты современной филологии».

Сборник научных трудов предназначен для преподавателей вузов, студентов, магистрантов, аспирантов филологических факультетов, учителей общеобразовательных школ и для всех, кто интересуется проблемами взаимодействия человека и его языка в коммуникативном пространстве.

Сборник постатейно размещён в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ.

ISBN 978-5-7638-3651-6

© Сибирский федеральный университет, 2017  
© Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ, 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

От редактора .....	8
Наши авторы .....	9
<b>КОММУНИКАЦИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА: ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ</b> .....	14
<b>Абдиримова О.А.</b> О воспроизводимости / невоспроизводимости как о категориальном признаке фразеологизмов .....	14
<b>Голованова Е.И.</b> Коммуникативный портрет российского риелтора по данным профессиолекта .....	19
<b>Евсеева И.В., Морозова А.Д.</b> Автограф автора на книге: текстовые функции .....	25
<b>Кожеко А.В.</b> Особенности Интернет-коммуникации .....	31
<b>Кузнецова А.А.</b> Конфирмативная и дисконфирмативная стратегии в межличностной коммуникации .....	37
<b>Мысягина Л.В., Веккессер М.В.</b> Слово «сибиряк» в парадигме значений .....	44
<b>Пономарева Е.А.</b> Употребление соматических дериватов от слова <i>сердце</i> с абстрактной семантикой .....	48
<b>Пушкарева И.А.</b> Значение «Истина» – «Максима» в российском медиадискурсе конца XX – начала XIX века (на материале городской газеты «Кузнецкий рабочий») .....	55
<b>Самотик Л.Г.</b> Две рыбы, два рыбака (на материале «Царь-рыбы» В.П. Астафьева) .....	73
<b>Сосипатрова А.В.</b> Мифологизация коррупции в дискурсе российских масс-медиа .....	79
<b>Усланова Е.М.</b> Морбиальная метафорика в религиозном дискурсе (на материале «Сокровища духовного, от мира собираемого» Тихона Задонского) .....	86
<b>Шахаева Е.В.</b> Лингвоперсонологическая специфика публицистического текста: схема эффективного коммуникативного выбора (на материале авторских зарисовок о Великой Отечественной Войне) .....	97

<b>Яковлева Е.А.</b> Метаязыковая функция языка: передача движения танца словом .....	105
<b>КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА</b>	113
<b>Венатовская В.М.</b> Город Енисейск в повести В.П. Астафьева «Пастух и пастушка» .....	113
<b>Голованов И.А.</b> Мировое зло и простые герои военной прозы А. Платонова .....	117
<b>Захидова Л.С.</b> Влияние языковой личности писателя на читателя .....	123
<b>Зырянова О.Н., Бахор Т.А., Мазурова Н.А.</b> «Я / другой в пьесе А. Вампилова «Утиная охота» .....	129
<b>Иванова В.Н., Мазурова Н.А., Лобарева В.С.</b> Образ-мотив пустыни в повести А.Е. Новоселова «Беловодье» .....	132
<b>Колесникова Т.А.</b> Фольклорные образы в русском изобразительном искусстве .....	136
<b>Леонтьева Г.Ю.</b> Графико-орфографические романизмы в языке А.С. Пушкина .....	140
<b>Ли Хо</b> Сон и реальность в рассказе А.П. Чехова «Сонная одурь» .....	147
<b>Лобарева В.С., Бахор Т.А., Зырянова О.Н.</b> Сибирский текст в романе А. Чмыхало «Дикая кровь» .....	151
<b>Попова Т.П.</b> Описание события в мемуарах П,Д. Боборыкина «Вечный город» .....	157
<b>Рабенко Т.Г.</b> Древнерусская духовная литература: традиции и новации проповедничества (на материале проповедей XI–XIII в.в.) .....	163
<b>Ревенко И.В.</b> Когнитивные признаки концепта «война» в произведениях В .П. Астафьева .....	169
<b>Тишевская Н.С.</b> «Сибирский писатель»: конструирование профессиональной идентичности в «Воспоминаниях» Г.Н. Потанина .....	174
<b>Фирер Н.Д.</b> Социокультурный феномен провинциального театра .....	179
<b>Чекушин Е.В.</b> Рецепция «тургеневского текста» в раннем творчестве А.Н. Толстого (цикл «Заволжье») .....	186

<b>КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО ЯЗЫКА В ДИАХРОНИЧЕСКОМ И РЕГИОНАЛЬНОМ АСПЕКТАХ .....</b>	191
<b>Шаповал В.В.</b> Попытка оценки разночтений в череповецких материалах М.К. Герасимова .....	191
<b>Шетэля В.М.</b> О прилагательных от названий тканей в текстах XVIII – XIX вв. ....	198
<b>СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	204
<b>Автушко Л.И., Веккесер М.В., Фалилеева А.А.</b> Формирование у младших школьников понятия «антонимы» .....	204
<b>Басалаева Н.В., Захарова Т.В.</b> Профессиональное становление студентов как актуальная проблема современного образования .....	211
<b>Бенькова О.А., Бенькова В.Ю.</b> Проблемы организации образования обучающихся с синдромом Аспергера .....	217
<b>Булгакова Н.Е., Веккесер М.В., Фалилеева А.А.</b> Подходы к системе оценивания в рамках федерального государственного образовательного стандарта в старших классах .....	224
<b>Глазкова С.Н., Герберсгаген Э.С.</b> Сказочные ремейки: вред или польза? .....	231
<b>Демидова Т.Г.</b> Использование мнемотаблиц при заучивании стихотворений с дошкольниками ....	237
<b>Дервягина О.В., Линсцер М.В.</b> Современный урок литературы и эффективные формы работы .....	239
<b>Захарова Т.В., Басалаева Н.В.</b> Профессиональное самоопределение студента педагогического вуза .....	243
<b>Казакова Т.В.</b> Рефлексивный семинар как форма актуализации суверенности педагога .....	247
<b>Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Яковлева Е.Н.</b> Проектный подход в реализации концепции воспитания студентов педвуза .....	253
<b>Мамаева С.В., Шмутьская Л.С., Славкина И.А.</b> Подготовка студентов-бакалавров к профессиональной деятельности учителя русского языка .....	259
<b>Митросенко С.В., Колокольникова З.У., Лобанова О.Б.</b> Подготовка будущего учителя к реализации технологии личностно- ориентированного обучения .....	266

<b>Пеленков А.И., Лобанова О.Б., Колокольникова З.У.</b> Способы интеграции учебных дисциплин в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза .....	272
<b>Пильчук М.Д.</b> Взаимосвязь личностных качеств и профессиональных навыков в процессе деловой и личной коммуникации будущего предпринимателя .....	278
<b>Сидорова Е.А., Веккесер М.В., Фалилеева А.А.</b> Организация интерактивного обучения в школе .....	284
<b>Сильченкова Л.С.</b> Креолизованные тексты в парктике обучения грамоте .....	291
<b>Славкина И.А., Мамаева С.В., Шмутьская Л.С.</b> Рабочая тетрадь как средство обучения в высшем учебном заведении .....	297
<b>Сыдыков А.Н.</b> Русский язык в образовательном пространстве Киргизии .....	301
<b>Чудаева Н.Л., Кольшко Л.В.</b> Эффективные приемы запоминания учебного материала (из опыта работы) .....	307
<b>Шмутьская Л.С., Мамаева С.В., Славкина И.А.</b> Развитие дополнительного специального образования в педагогическом вузе ..	314
<b>ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ .....</b>	<b>318</b>
<b>Бочарова К.А., Ростова М.Л.</b> Особенности перевода фразеологических единиц с компонентом-цветообозначением .....	318
<b>Кулигина Ю.А., Семенова Е.В.</b> Концепт <i>handmade</i> в американском варианте английского языка .....	324
<b>Марцинковская Е.М., Семенова Е.В.</b> Фразеологизмы в правовой лексике английского языка (на материале Конституции США) .....	330
<b>Олейникова О.С., Барахтаева О.Г.</b> Интернет-коммуникация как форма общения и метод обучения иностранным языкам .....	336
<b>Нарожная В.Д.</b> Национально-культурная специфика этнографических лакун в межкультурной коммуникации Южного Казахстана .....	340
<b>Попов К.Н., Семенова Е.В.</b> Феномен песенного дискурса (на материале текстов песен группы Queen) .....	346

**Черанева М.С.**

Особенности перевода терминов компьютерного подъязыка с метафорическим элементом ..... 352

**Шарифуллин Б.Я.**

«Hey, what's your name?»: антропонимическое пространство языковой картины мира Джима Моррисона ..... 357

## ОТ РЕДАКТОРА

Очередной сборник научных статей содержит материалы, представленные в качестве докладов на VIII Международные (XXII Всероссийские) филологические чтения, посвященные памяти профессора кафедры русского языка Лесосибирского педагогического института Раисы Тихоновны Гриб. С 2010 года мы начали новый отсчёт нумерации выпусков материалов Филологических чтений уже как научных сборников, зарегистрированных в РИНЦ.

География Филологических чтений (мы их называем ещё Грибовскими) постоянно расширяется. Кроме красноярских, кемеровских, томских, иркутских, абаканских, канских филологов свои статьи присылают учёные из Москвы, Санкт-Петербурга, Великого Новгорода, Челябинска, Тюмени, Уфы, Архангельска и других российских городов.

География Чтений в 2010 году вышла за границы России. На очных и заочных конференциях принимали участие учёные из Германии, Швеции, Финляндии, Австрии, Польши, Китая, Украины, Казахстана, Киргизии. Статус Международной конференции подтверждается и нынешними Чтениями.

Расширяется не только география, но и проблематика Чтений. Сначала к нам, лингвистам, естественным образом присоединились литературоведы, особенно после объединения наших кафедр. Потом подтянулись историки, педагоги, психологи, социологи, журналисты и даже математики с физиками. Таким образом, мы сняли противоречие между «физиками и лириками». Видимо, благодаря нынешнему наименованию Чтений «Человек и язык в коммуникативном пространстве». Коммуникация (в широком смысле – как наука об общении, и в узком – как некоторое пространство межличностного взаимодействия) – это то, что всех нас объединяет, независимо от пола, возраста, этнической или конфессиональной принадлежности, в конце концов – профессии и рода деятельности. Данный выпуск сборника это хорошо иллюстрирует. Например, традиционный раздел «Современные научные парадигмы и проблемы образования», восходящий к первоначальной рубрике «Методика преподавания русского языка в школе и вузе», включает работы учителей и преподавателей словесности, математики, информатики, педагогики и психологии, изобразительного искусства.

*Б.Я. Шарифуллин*



## Наши авторы

**Абдиримова Ольга Алексеевна**, преподаватель гуманитарных дисциплин Хакасского государственного университета, г. Абакан, Республика Хакасия, Россия, [sashka.chelovek@mail.ru](mailto:sashka.chelovek@mail.ru)

**Автушко Людмила Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия

**Барахтаева Ольга Геннадьевна**, преподаватель английского языка колледжа педагогического образования, информатики и права Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакана, Республика Хакасия, Россия,

**Басалаева Наталья Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, и. о. зав. кафедрой психологии развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [basnv@mail.ru](mailto:basnv@mail.ru)

**Бахор Тамара Андреевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, литературы и истории, декан филологического факультета Лесосибирского пединститута – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [tamarales@mail.ru](mailto:tamarales@mail.ru)

**Бенькова Валерия Юрьевна**, студентка 2 курса факультета психологии Национального исследовательского Томского государственного университета, г. Томск, Россия, [ShulakovaOA@mail.ru](mailto:ShulakovaOA@mail.ru)

**Бенькова Оксана Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [ShulakovaOA@mail.ru](mailto:ShulakovaOA@mail.ru)

**Бочарова Ксения Александровна**, учитель иностранного языка МАОУ ДОД «Центр дополнительного образования», г. Енисейск, Россия, [cabinaka@yandex.ru](mailto:cabinaka@yandex.ru)

**Булгакова Надежда Евгеньевна**, кандидат филологических наук, заместитель директора МБОУ «СОШ №9 г. Лесосибирска», г. Лесосибирск, Россия, [bulgakova2163@mail.ru](mailto:bulgakova2163@mail.ru)

**Веккессер Мария Викторовна**, канд. филол. наук, доцент, и. о. зав. кафедрой русского языка, литературы и истории, зав. учебно-исследовательской лабораторией теоретической и прикладной лингвистики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [vekkesser2012@yandex.ru](mailto:vekkesser2012@yandex.ru)

**Венатовская Виктория Михайловна**, студентка Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, Россия, [VikWen@mail.ru](mailto:VikWen@mail.ru)

**Глазкова Светлана Николаевна**, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры филологии Челябинского государственного университета, г. Челябинск, Россия, [snglaz@rambler.ru](mailto:snglaz@rambler.ru)

**Герберсгаген Элина Сергеевна**, учитель-логопед Центра развития «Детский сад № 108 г. Миасса», г. Миасс, Россия, [lesik\\_elina@mail.ru](mailto:lesik_elina@mail.ru)

**Голованов Игорь Анатольевич**, доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, Челябинск, Россия, [ligol@csu.ru](mailto:ligol@csu.ru)

**Голованова Елена Иосифовна**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания Челябинского государственного университета, Челябинск, Россия, [ligol@csu.ru](mailto:ligol@csu.ru)

**Демидова Татьяна Гавриловна**, воспитатель МАДОУ «Детский сад № 9 "Калинка" г. Назарова», г. Назарово, Россия, [detaga@mail.ru](mailto:detaga@mail.ru)

**Деревягина Ольга Викторовна**, преподаватель русского языка и литературы колледжа педагогического образования, информатики и права Хакасского

государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакана, Республика Хакасия, Россия, [Olqa75@yandex.ru](mailto:Olqa75@yandex.ru)

**Евсеева Ирина Владимировна**, доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка, литературы и речевой коммуникации Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, [ivevseeva@yandex.ru](mailto:ivevseeva@yandex.ru)

**Захарова Татьяна Вячеславовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики, информатики и естествознания Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [ta.zaharova@mail.ru](mailto:ta.zaharova@mail.ru)

**Зырянова Ольга Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, литературы и истории Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [onzyryanova@mail.ru](mailto:onzyryanova@mail.ru)

**Линцер Марина Васильевна**, учитель русского языка и литературы МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1 г. Абакана», г. Абакана, Республика Хакасия, Россия, [Olqa75@yandex.ru](mailto:Olqa75@yandex.ru)

**Ли Хо**, аспирант института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, Россия, Китай, [lihuo232355@mail.ru](mailto:lihuo232355@mail.ru)

**Захидова Лариса Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Новосибирского государственного медицинского университета, г. Новосибирск, Россия, [lz@ngs.ru](mailto:lz@ngs.ru)

**Иванова Наталья Владимировна**, учитель русского языка и литературы МБОУ «Огурская СОШ», с. Огур, Красноярский край, Россия, [ogur-shkola@yandex.ru](mailto:ogur-shkola@yandex.ru)

**Казакова Татьяна Викторовна**, старший преподаватель кафедры психология развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [ktv999@mail.ru](mailto:ktv999@mail.ru)

**Кожеко Анна Владимировна**, преподаватель кафедры русского языка, литературы и речевой коммуникации Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, [kozheko1712@mail.ru](mailto:kozheko1712@mail.ru)

**Колесникова Татьяна Алексеевна**, старший преподаватель кафедры педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [kolesnikovatanya.96@mail.ru](mailto:kolesnikovatanya.96@mail.ru)

**Колокольникова Зульфия Ульфатовна**, кандидат педагогических наук, доцент, и.о. зав. кафедрой педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [kolokolnikova\\_zu@mail.ru](mailto:kolokolnikova_zu@mail.ru)

**Колышко Любовь Васильевна**, учитель русского языка и литературы высшей категории МБОУ «СОШ № 7 г. Абакана», г. Абакан, Республика Хакасия, Россия, [lybovvasilevna@mail.ru](mailto:lybovvasilevna@mail.ru)

**Кузнецова Алена Александровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и речевой коммуникации Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, [31alena31@mail.ru](mailto:31alena31@mail.ru)

**Кулигина Юлия Александровна**, учитель английского языка МАОУ «СОШ № 1 им. И.П. Кытманова», г. Енисейск, Россия, [elenacs@mail.ru](mailto:elenacs@mail.ru)

**Лобанова Ольга Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [olga197109@yandex.ru](mailto:olga197109@yandex.ru)

**Лобарева Вера Степановна**, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, литературы и истории Лесосибирского пединститута – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [v.lobarewa2010@yandex.ru](mailto:v.lobarewa2010@yandex.ru)

**Мазурова Надежда Алексеевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и истории Лесосибирского пединститута – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [nadezhda.mazurova.59@mail.ru](mailto:nadezhda.mazurova.59@mail.ru)

**Мамаева Светлана Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент, заместитель директора по учебной работе Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [svmamaeva@mail.ru](mailto:svmamaeva@mail.ru)

**Марцинковская Екатерина Михайловна**, учитель английского языка МКОУ «Бартатская СОШ», с. Бартат, Красноярский край, Росси, [elenacs@mail.ru](mailto:elenacs@mail.ru)

**Митросенко Светлана Васильевна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [svmitrosenko@list.ru](mailto:svmitrosenko@list.ru)

**Морозова Анастасия Денисовна**, студентка Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, [anastasion1305@gmail.com](mailto:anastasion1305@gmail.com)

**Мысягина Лариса Валентиновна**, учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №1 города Лесосибирска», г. Лесосибирск, Россия, [larisateacher@rambler.ru](mailto:larisateacher@rambler.ru)

**Нарожная Валентина Дмитриевна**, доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры языкознания Южно-Казахстанского государственного педагогического института, г. Шымкент, Республика Казахстан, [vdn\\_ru@mailru](mailto:vdn_ru@mailru)

**Олейникова Олеся Сергеевна**, преподаватель английского языка колледжа педагогического образования, информатики и права Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, г. Абакана, Республика Хакасия, Россия, [olennickova.olesya@mail.ru](mailto:olennickova.olesya@mail.ru)

**Пеленков Александр Игоревич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [pelenkov@mail.ru](mailto:pelenkov@mail.ru)

**Пильчук Мария Дмитриевна**, студентка 3 курса Института управления бизнес-процессами и экономики Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, [olga197109@yandex.ru](mailto:olga197109@yandex.ru)

**Пономарёва Екатерина Александровна**, старший преподаватель кафедры русского языка, литературы и речевой коммуникации Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, [kolokolnikova88@mail.ru](mailto:kolokolnikova88@mail.ru)

**Попов Кирилл Николаевич**, учитель английского языка МБОУ «Шапкинская СОШ №11 имени Героя РФ В. В. Боровикова», с. Шапкино, Красноярский край, Россия, [elenacs@mail.ru](mailto:elenacs@mail.ru)

**Попова Тамара Павловна**, главный редактор художественно-публицистического альманаха «Радуга» Лесосибирского городского народного литературного клуба, член Союза журналистов РФ, г. Лесосибирск, Россия, [tomus19@mail.ru](mailto:tomus19@mail.ru)

**Пушкарева Ирина Алексеевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Новокузнецкого института – филиал Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк Россия, [pia11@yandex.ru](mailto:pia11@yandex.ru)

**Рабенко Татьяна Геннадьевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры стилистики и риторики Кемеровского государственного университета, г. Кемерово Россия, [tat.rabenko@yandex.ru](mailto:tat.rabenko@yandex.ru)

**Ревенко Инна Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, Россия, [inna.revenko@mail.ru](mailto:inna.revenko@mail.ru)

**Ростова Марина Леонидовна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [rostovaml@rambler.ru](mailto:rostovaml@rambler.ru)

**Самотик Людмила Григорьевна**, доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, Россия, [samotiklg@mail.ru](mailto:samotiklg@mail.ru)

**Семенова Елена Владиленовна**, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [elenacs@mail.ru](mailto:elenacs@mail.ru)

**Сидорова Евгения Александровна**, студентка 4 курса филологического факультета Лесосибирского педагогического института Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [16evgenija@mail.ru](mailto:16evgenija@mail.ru)

**Сильченкова Людмила Семеновна**, доктор пед наук, доцент, кафедра филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе ИППО ГБОУ ВО МГПУ, Москва, Россия, [lui-sil@yandex.ru](mailto:lui-sil@yandex.ru)

**Славкина Инга Анатольевна**, кандидата филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и истории, декан факультета педагогики и психологии Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [ingaslavkina@yandex.ru](mailto:ingaslavkina@yandex.ru)

**Сосипатрова Алена Викторовна**, магистрантка Кемеровского государственного университет, г. Кемерово, Россия, [alena\\_cognitiv@mail.ru](mailto:alena_cognitiv@mail.ru)

**Сыдыков Анарбай Намитаевич**, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры общего и русского языкознания Бишкекского гуманитарного университета имени Кусейна Карасаева, г. Бишкек, Кыргызстан, , e-mail: [namitaevi4@mail.ru](mailto:namitaevi4@mail.ru)

**Тишевская Надежда Сергеевна**, специалист сектора учебной работы учебно-организационного отдела Лесосибирского педагогического института Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [nadezhda-tishevskaya@yandex.ru](mailto:nadezhda-tishevskaya@yandex.ru)

**Усланова Елена Михайловна**, магистрантка факультета филологии и журналистики Кемеровского государственного университета, г. Кемерово, Россия, [elenka070892@mail.ru](mailto:elenka070892@mail.ru)

**Фалилеева Анна Александровна**, учитель английского языка МБОУ «СОШ №10 с углубленным изучением отдельных предметов им. академика Ю.А. Овчинникова», г. Красноярск, Россия, [yean\\_93@mail.ru](mailto:yean_93@mail.ru)

**Фирер Наталья Демьяновна**, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры русского языка, литературы и истории Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [ntlfr@gmail.com](mailto:ntlfr@gmail.com)

**Чекушин Викентий Владимирович**, магистрант филологического факультета Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, Россия, [Viksha@bk.ru](mailto:Viksha@bk.ru)

**Черанева Мария Сергеевна**, студентка Казанского федерального университета, г. Казань, Республика Татарстан, Россия, [marucherme@yandex.ru](mailto:marucherme@yandex.ru)

**Чудаева Наталья Леонидовна**, кандидат педагогических наук, преподаватель русского языка и культуры речи; председатель предметно-цикловой комиссии гуманитарных дисциплин колледжа педагогического образования, информатики и права ХГУ им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакасия, Россия, [nataliya-25.74@mail.ru](mailto:nataliya-25.74@mail.ru)

**Шаповал Виктор Васильевич**, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания истории Московского городского педагогического университета, г. Москва, Балабаново, Россия, [lilorol@yandex.ru](mailto:lilorol@yandex.ru)

**Шарифуллин Борис Яхиевич**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, литературы и истории Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [borshariff@gmail.com](mailto:borshariff@gmail.com)

**Шахаева Екатерина Валерьевна**, студентка института филологии и межкультурной коммуникации Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова», г. Абакан, Республика Хакассия, Россия, [kate11195@mail.ru](mailto:kate11195@mail.ru)

**Шетэля Виктор Мечиславович**, кандидат филологических наук, доцент кафедры контрастной филологии Московского государственного педагогического института, г. Москва, Россия, гражданин Республики Польша, [szetela@mail.ru](mailto:szetela@mail.ru)

**Шмульская Лариса Степановна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и истории, декан факультета дополнительных профессий Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [lara\\_sh1973@rambler.ru](mailto:lara_sh1973@rambler.ru)

**Яковлева Евгения Андреевна**, доктор филологических наук, профессор Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, Россия, [e\\_yakov@mail.ru](mailto:e_yakov@mail.ru)

**Яковлева Елена Николаевна**, кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики, информатики и естествознания Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, [ya\\_kovlev@mail.ru](mailto:ya_kovlev@mail.ru)

# КОММУНИКАЦИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА: ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ

УКД 8

**О.А. Абдиримова**  
(Россия, Абакан)

## **О ВОСПРОИЗВОДИМОСТИ / НЕВОСПРОИЗВОДИМОСТИ КАК О КАТЕГОРИАЛЬНОМ ПРИЗНАКЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ**

*Ключевые слова:* воспроизводимость, фразеологическая единица, категориальный признак, устойчивый словесный комплекс, устойчивость.

В статье поднимается вопрос о том, можно ли считать признак воспроизводимости одним из самых главных в характеристике фразеологизмов; рассматриваются различные точки зрения ученых по данной проблеме. Поставленные вопросы о том, каким должно быть количество людей, воспроизводящих тот или иной фразеологизм, на какой по величине территории должен употребляться фразеологизм, как долго должны употреблять носители языка ту или иную речевую единицу, чтобы её можно было считать общественно воспроизводимой, остаются открытыми. Все это не дает возможности принять воспроизводимость как один из основных признаков фразеологизма.

**O.A. Abdirimova**

## **ABOUT REPRODUCIBILITY / IRREPRODUCIBILITY AS THE MAIN FEATURE OF PHRASEOLOGISMS**

*Key words:* reproducibility, phraseological unit, the categorical attribute, steady verbal complex stability.

The article raises the question of whether you can be considered a sign of the reproducibility to be most important one in characterization of phraseologisms; We discuss different views of scientists on this issue. The questions about what should be the number of people reproduce this or that idiom for a largest area should be used idiom, how long must use native speakers or that the speech unit, so it can be considered socially reproduced, remain open. All this makes it impossible to take the reproducibility as one of the main features of a phraseological unit.

Признак воспроизводимости многие учёные считают самым главным или одним из самых главных в характеристике фразеологизмов.

Академик В.В. Виноградов в своих работах не даёт как такового определения фразеологической единицы, но, выделяя типы фразеологических единиц (ФЕ), говорит о признаках, которыми они должны обладать. Так,

основным признаком сращения, по мнению учёного, является его семантическая неделимость. Признаками фразеологических единств он называет: 1) «переносное, образное значение»; 2) экспрессивную насыщенность; 3) невозможность замены синонимом ни одного из лексических элементов фразового единства; 4) семантическую заменимость лишь всего фразеологического единства.

Причём В.В. Виноградов указывает на то, что присутствие одновременно всех четырёх признаков не обязательно – для фразеологического единства достаточно каждого из них в отдельности.

Устойчивость и семантическая ограниченность фразеологических сочетаний говорят о том, что в живом употреблении они используются как готовые фразеологические единицы – воспроизводимые, а не вновь организуемые в процессе речи [3, с.133].

Итак, как мы видим, специально о воспроизводимости фразеологизмов В.В. Виноградов не пишет, говорит об этом признаке только в связи с фразеологическими сочетаниями, однако никак не разъясняя этого свойства. Отсюда логично предположить, что учёный не считает этот признак особенно важным, фразеомообразующим.

Однако ряд учёных-фразеологов говорит о воспроизводимости ФЕ, правда, придавая ему разный статус: то как определяющего, категориального свойства, то как признака, характерного фразеологизмам, наряду с другими. В частности А.М. Бабкин под воспроизводимостью понимает устойчивость сочетания слов, образующих фразеологическую единицу [1, с. 8]. Н.М. Шанский в качестве основного свойства фразеологического оборота, коренным образом отграничивающего его от свободного сочетания слов и в то же время сближающего его со словом, выделяет воспроизводимость: «Фразеологизмы не создаются во время общения, а воспроизводятся как готовые целостные единицы» [8, с. 21]. Потому этот важнейший признак учёный вводит в определение фразеологического оборота: «... это воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированная (т.е. постоянная) по своему значению, составу и структуре» [8, с. 20]. В.П. Жуков также полагает рассматриваемое свойство ФЕ определяющим. По нему, фразеологизм – это воспроизводимый в речи оборот, построенный по образцу сочинительных или подчинительных словосочетаний, обладающий целостным значением и сочетающийся со словом [4, с. 5]. Воспроизводимость в качестве категориального признака ФЕ признаётся В.М. Мокиенко, который определяет эту единицу как «относительно устойчивое, воспроизводимое сочетание лексем, обладающее (как правило) целостным значением» [5, с. 5]. Воспроизводимость как главный признак или один из признаков фразеологизмов считается присущим данной единице и многими другими фразеологами.

Теперь следует остановиться на вопросе о сущности рассматриваемого понятия. Анализ специальной литературы позволил установить тот факт, что

разными учёными признак общественной воспроизводимости понимается не совсем одинаково.

По мнению В.П. Жукова, воспроизводимость – это регулярная повторяемость, возобновляемость в речи языковых единиц разной степени сложности, т.е. неоднородных, разнокачественных образований; воспроизводятся крылатые изречения (*И дым отечества нам сладок и приятен*), пословицы и поговорки (*Тише едешь, дальше будешь*), составные термины и наименования (*белый медведь*), фразеологические словосочетания (*обращать внимание*), собственно фразеологизмы (*выжимать сок*) [4, с. 5].

Несколько необычной является позиция на данную проблему Л.И. Ройзензона, который считает, что для фразеологической воспроизводимости, в отличие от других возможных типов воспроизводимости, характерен признак дихотомии. Это значит, что любому устойчивому словесному комплексу (УСК) в сознании говорящего противопоставлено (прямо или косвенно, реально или ирреально) аналогичное сочетание лексем свободного синтаксического построения. Признак дихотомии не является абсолютно одинаковым на различных лингвистических уровнях. Отсутствие «двойников» у некоторых типов УСК вовсе не свидетельствует об отсутствии самого признака дихотомии, а скорее всего свидетельствует о её (дихотомии) особом способе проявления. В данном случае речь идёт о явлении, которое можно назвать индиректной дихотомией. Это значит, что данному УСК в языке непременно противопоставлен какой-то свободный оборот – образец, который и послужил формальной схемой для будущего УСК. Понятие воспроизводимости, с точки зрения Л.И. Ройзензона, включает в себя сверхсловность, общеизвестность, устойчивость [6, с. 9].

Данный взгляд, хотя и оригинален, но не убедителен. Ведь есть обороты, которые не имеют «двойников», например, *бить баклуши*. Здесь Л.И. Ройзензон говорит об особом способе проявления дихотомии, но объяснения сущности этого способа не даёт. Кроме того, любое слово в переносном значении дихотомично. Например, *пара* – это 1) «двойка», 2) «занятия в средних и высших учебных заведениях», 3) «супружеская чета». Означает ли это, что слова в переносном значении являются воспроизводимыми только потому, что есть аналогичные им слова (омонимы)? А будет ли являться фразеологизмом слово, употреблённое в переносном значении и более нигде не повторяющееся. И все ли будут считать его фразеологизмом? Например, в русском языке есть устойчивый оборот *попасть впросак*, в котором есть компонент *впросак*, произошедший в результате слияния слов *в* и *просак*; так назывался стан для кручения веревок. Отсюда и смысл выражения: *попасть волосами в такой стан* не было не только очень неприятно, но и опасно. Как мы видим, слово *попасть* употреблено в прямом значении «оказаться, очутиться в каком-нибудь месте, положении, обстоятельствах», а у слова *просак* было значение «стан», которое ныне забылось, но появилось другое значение «неприятное положение».



Возникает вопрос: что является фразеологизмом? Всё выражение, т.е. *попасть впросак* или только *просак*?

В языкознании имеется и другой подход к воспроизводимости ФЕ, в соответствии с которым этот признак не признаётся категориальным и исключается из перечня таких характеристик фразеологизмов (см., например позиции А.И. Молоткова, Ю.Я. Бурмистровича). В частности, Ю.Я. Бурмистрович говорит: «...остаётся совершенно неясным, где та граница, тот предел, когда количество употреблений переходит в новое качество, т.е. когда свободное сочетание слов начинают считать фразеологизмом. Возникает и ещё один вопрос. Как быть с теми фразеологическими единицами, которые почти вышли из употребления, частотность которых стала (а очевидно, и была) неизмеримо меньше частотности свободных словосочетаний (ср., например, *христова невеста*, с одной стороны, и *идти в кино* – с другой)? Иными словами, почему редко употребляемые фразеологизмы всё-таки продолжают оставаться фразеологизмами, а часто употребляемые свободные словосочетания (и, как заметил С.И. Ожегов, фактически воспроизводимые, а не производимые каждый раз вновь) не становятся ими?» [2, с. 126-130].

Вслед за названными учёными, мы также не можем согласиться с тем, что воспроизводимость является основной чертой, отличающей устойчивые обороты от свободных словосочетаний.

Во-первых, общественная воспроизводимость не может быть выявлена объективно. Она может быть выявлена только по договору, а это уже субъективность.

Во-вторых, этот признак, в известной мере, присущ и многим свободным словосочетаниям. Ведь в процессе речи не все свободные словосочетания впервые создаются говорящим. Очень многие свободные словосочетания (например, такие, как *студент университета*, *учитель школы*, *преподаватель начальных классов* и т.п.) настолько часто употребляются в речи, что фактически они также лишь воспроизводятся говорящими, а не создаются в процессе речи.

В-третьих, нужно чётко разграничивать, с одной стороны, язык и речь (а также общенародный язык и язык индивидуума), а с другой стороны, разные типы единиц языка. Воспроизводимыми могут быть разные единицы:

морфемы: *выходит*, *приходит*, *уходит*;

слова: *земля*, *работа*, *дом*;

фразеологизмы: *рукой подать*, *куры не клюют*, *кожа да кости*;

модели предложений: *Пришла весна*; *Отцвела черёмуха*;

часть моделей словосочетаний с их заполнением: *плохая погода*, *хорошее настроение*;

часть моделей предложений с их заполнением: *Как дела?* *Как поживаете?* *Как здоровье?*

Если мы будем считать, что главным отличием фразеологизма от всех других единиц является воспроизводимость, то в одну группу попадут все

воспроизводимые (языковые) единицы, а в другую – все невозпроизводимые (речевые) единицы. Иначе говоря, к фразеологизмам при таком подходе отойдут и *бить баклуши*, и *хлеб, трава, вода*, а к нефразеологизмам отойдут и *пролетариатоводец*, *распашонка* «комната особого вида», *мотать на ресницы* (этот пример взят из речи лектора, выступавшего перед женской аудиторией и намеренно заменившего один из элементов известного фразеологизма), и *делать свинцовую примочку* «расстрелять», (см., например, у И. Стаднюка в романе «Война»: «Небось опасается их фашистское свиное родие, что по дороге в штаб ему красноармейцы сделают свинцовую примочку. Вот и прёт окоlescицу: «Не расстреливайте, мол, я родня вашему генералу!»), т.е. и такие единицы, которые к никаким иным, кроме фразеологизмов, не отнесёшь.

Невозможно определить тот момент, когда та или иная речевая единица становится общественно воспроизводимой, тем более что нет критериев, позволяющих зафиксировать такой момент. Здесь также возникает ряд вопросов.

Во-первых, каким должно быть количество людей, воспроизводящих тот или иной фразеологизм (один, сто, тысяча, миллион и т.д.).

Во-вторых, на какой по величине территории должен употребляться фразеологизм (достаточно ли одного села, города, республики или всей страны).

В-третьих, как долго должны употреблять носители языка ту или иную речевую единицу, чтобы её можно было считать общественно воспроизводимой (месяц, год, сто лет)? Все эти вопросы остаются открытыми, и это не даёт нам возможность принять воспроизводимость как основной или один из основных признаков фразеологизма.

### Список литературы

1. Бабкин А.М. Лексикографическая разработка русской фразеологии. М.-Л.: Наука, 1964. 76 с.
2. Бурмистрович Ю.Я. Некоторые замечания об образовании фразеологизмов в современной русской речи / Развитие русского языка в советскую эпоху. Изв. Воронежского гос. пед. ин-та. Т.68. Воронеж, 1969. С. 126-130.
3. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. Избран. труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. 312 с.
4. Жуков В.П. Русская фразеология. М.: Высшая школа, 1986. 310 с.
5. Мокиенко В.М. Славянская фразеология. М.: Высшая школа, 1989. 287 с.
6. Ройзензон Л.И. Русская фразеология. Самарканд: СамГУ, 1977.

7. Стаднюк И.Ф. Война. Кн.3. Роман-газета, 1981. № 4.
8. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. М.: Высшая школа, 1969. 230 с.

УДК 81'367.628

**Е. И. Голованова**  
(Россия, Челябинск)

## **КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОРТРЕТ РОССИЙСКОГО РИЕЛТОРА ПО ДАННЫМ ПРОФЕССИОЛЕКТА**

*Ключевые слова:* профессиональная коммуникация, профессионалект, профессиональная языковая личность, профессионализмы, профессиональные жаргонизмы.

В статье рассматриваются особенности профессиональной коммуникации российских риелторов. На основе анализа лексики и фразеологии в составе профессионалекта как средства репрезентации семиотического пространства профессии, в котором отражены коммуникативные процессы, выявляются характерные черты коммуникативного портрета риелтора.

**E. I. Golovanova**  
(Russia, Chelyabinsk)

## **COMMUNICATIVE PORTRAIT OF THE RUSSIAN REALTOR ACCORDING TO PROFESSIONAL DIALECT**

*Key words:* professional communication, professional dialect, professional linguistic personality, professionalisms, professional jargon.

The article discusses the features of the professional communication of the Russian realtors. Based on the analysis of vocabulary and phraseology in the composition of professional dialect as a means of representation semiotic space of the profession, which reflects the communication processes, identifies characteristic features of communicative portrait of a realtor.

Термин «коммуникативный портрет» весьма активно используется в современном лингвистическом дискурсе. При этом создаются как коллективные, обобщенные портреты носителей различных социально-культурных характеристик и норм, так и индивидуальные портреты. Нас интересуют прежде всего исследования, в которых человек характеризуется с точки зрения профессиональной деятельности, принадлежности к тому или иному типу профессиональной личности [2].

Чаще всего в центре внимания лингвистов оказываются профессиональные коммуникаторы (термин Л.А. Шкатовой), то есть

представители сфер деятельности, где язык и речь выступают в качестве основного инструмента информирования, воздействия, управления, кооперации, творческого самовыражения. В частности, в отечественном языкознании предприняты попытки создания коммуникативного портрета специалиста по связям с общественностью, политика, журналиста, педагога, врача, менеджера, гида (см., например, [5; 9]).

Цель настоящей статьи – выявить характерные черты коммуникативного портрета российского риелтора. Материалом для анализа послужили единицы профессиолекта – профессионализмы и профессиональные жаргонизмы, которые широко представлены в сети Интернет в виде «наивных» словарей, созданных профессионалами [8; 10; 11].

Профессия риелтора появилась в России относительно недавно – в 90-е годы XX века, вместе с формированием рынка жилья (в результате приватизации квартир). Впервые наименование «риелтор» было зафиксировано в словаре иноязычных слов Л.П. Крысина в 1998 году. Позднее оно появилось в других словарях русского языка, в частности, в «Толковом словаре русского языка конца XX века» под редакцией Г.Н. Складневской (2000), «Большом иллюстрированном словаре иностранных слов» (2003), «Словаре актуальных профессий» (2004) и других лексикографических справочниках.

В современном русском языке *риелтор* – это специалист по сделкам с недвижимостью, агент по недвижимости. В словаре Л.П. Крысина дается следующее определение: «агент, торговый посредник по продаже недвижимости || Ср. брокер, джоббер, дилер, дистрибьютор, комиссионер, маклер, прокуррист» [6, с. 677]. Как видим, автор словаря ставит данное название в один ряд с людьми, занятыми посреднической деятельностью.

Профессиональный статус риелтора впервые был отмечен в словаре Г.Н. Складневской: «Риэлтер, а, м. Тот, кто **профессионально** занимается продажей и покупкой недвижимости» [12, с. 546]. В «Большом иллюстрированном словаре иностранных слов» указанный статус получил закрепление: «Риелтор – специалист, **профессионально** занимающийся продажей и покупкой недвижимости: посредник в сделках по продаже / покупке недвижимости» [1, с. 683]. Вполне закономерным стало включение данного наименования в «Словарь актуальных профессий»: «Риэлтор [англ. *realtor* < *realty* недвижимое имущество, недвижимость]. Агент, торговый посредник по продаже недвижимости (квартир, домов, земельных участков)» [3, с. 63].

Исходя из приведенных толкований, главное отличие риелтора от других посредников по торговым сделкам и операциям состоит в том, что он занимается куплей-продажей недвижимости. Однако риелтор занимается не только покупкой и продажей, но и арендой жилых и нежилых объектов недвижимости. Он осуществляет эту деятельность от имени и по поручению клиентов. Следовательно, клиент выступает для риелтора важным участником профессионального речевого взаимодействия. Для успешной коммуникации риелтору необходимо иметь аналитические способности, уметь извлекать и

систематизировать различную информацию о продаваемом и сдаваемом в аренду имуществе, о требованиях потенциальных покупателей или арендаторов. В рамках своей профессиональной деятельности риелтор находит покупателей и арендаторов, устанавливает с ними контакт, организует знакомство с продаваемым или сдаваемым объектом недвижимости, согласует договорные условия, оформляет операции с недвижимостью, помогает клиентам в сборе необходимых документов. Работа с людьми – главная составляющая деятельности риелтора, поэтому ему необходимы такие качества, как коммуникабельность, настойчивость, умение убеждать, сообразительность.

По данным сайта «Мое образование», риелтор должен уметь слушать, быть открытым, искренним, обаятельным, отличаться вежливостью, выдержанностью, дружелюбием, дипломатичностью, уметь находить компромиссы и работать в команде, обладать позитивным мышлением, трудолюбием, усердием и работоспособностью, энергичностью и динамичностью [7].

Обратимся к языковому материалу для получения информации о представителе данной профессии. Прежде всего внимание привлекает рациональная составляющая личности риелтора. Профессиолект риелтора (под профессиолектом понимается устная разновидность языка, используемая в неформальной групповой коммуникации людей, объединенных общей профессиональной деятельностью [4]) обнаруживает стремление к систематизации объектов.

Так, в языке риелторов выделяются следующие классификации квартир:

– по отношению к первичному или вторичному рынку жилья: *первичка*, *вторичка*;

– по количеству комнат: *однушка*, *единичка*, *копейка*; *двушка*; *трешка*, *четверка*;

– по площади: *малогабаритка* (до 15 кв.м), *ущемленка*, *типовая квартира*;

– по наличию/отсутствию отделки (для первичного рынка жилья): *заходи и живи*, *бетонная коробка*;

– по времени строительства и соответствующим конструктивным особенностям (для вторичного рынка жилья): *сталинка* (1940-1950 гг.), *хрущевка* (1950-1960-е гг.), *брежневка* (1970-е гг.);

– по типу планировки: *стандартная квартира* (с изолированными комнатами и отдельным санузлом), *чешка* (чехословацкий проект, улучшенная планировка, 2 лифта, отдельная лестница), *гостинка* (современная студия), *малосемейка* (квартира в бывшем общежитии), *блок* (две или более объединенных квартир на одной лестничной площадке);

– по расположению комнат: *распашонка* – трехкомнатная квартира в форме рубашки (большая комната является проходной); *трамвайчик* – двухкомнатная квартира с расположением комнат одна за другой;

– по типу ремонта: *привет из 90-х* (квартира с ремонтом 20-летней давности), *слегка уставший ремонт* (ремонт сделан несколько лет назад),

*косметика косметическая* (легкий косметический ремонт), *как для себя* (ремонт высокого качества), *евроремонт*;

– по состоянию: *убитая, убой, дрова, сарай* (квартира под капитальный ремонт); *жилое состояние* («нормальная квартира, можно жить»);

– по готовности к заселению: *физически свободная квартира* (в квартире никто не проживает и нет вещей), *юридически свободная квартира* (в квартире на регистрационном учете никто не состоит); *квартира с тараканами* (квартира, где еще не выписаны старые жильцы).

Среди приведенных наименований выделяются группы единиц, построенных по регулярным моделям (*первичка, вторичка; однушка, двушка, трехка; сталинка, хрущевка, брежневка*). Для этих обозначений характерна разговорно-фамильярная тональность. Ряд наименований демонстрирует интенцию выразить эмоцию и поделиться ею в рамках социально-профессиональной группы. Экспрессия может создаваться за счет обращения к производящим основам с семантикой уничтожения (*убитая, убой*) либо через актуализацию стереотипной ассоциации с тем, что подлежит уничтожению (*дрова*) или служит вместилищем для чего-то малозначимого (*сарай*).

Необычным средством трансляции специального знания выступают устойчивые словесные комплексы *как для себя* и *заходи и живи*, представляющие собой кристаллизацию обиходно-разговорных речевых конструкций. Данные единицы профессионала эксплицируют безусловно положительную оценку и тем самым позволяют реализовать потребность риелторов в передаче в процессе коммуникации градационных или оппозитивных отношений между объектами.

Наибольший интерес в составе профессионала представляют наименования, позволяющие судить о лингвокреативном потенциале риелторов, тесно связанном с их коммуникативными интенциями. Номинативную смелость и раскрепощенность демонстрируют, например, обозначения категорий недвижимости в риелторской среде: *недвижимость «от купюр»* – элитный сегмент жилой недвижимости; *недвижимость «хочу быть от купюр»* – недвижимость бизнес-класса с претензией на элитный сегмент; *недвижимость shit-класса* – дом или квартира эконом-класса («рядом с которым на севере – мусорный полигон, на востоке – отстойник, на юге – свиноферма, на западе – рыбная фабрика и жильцы всегда точно знают, откуда дует ветер») [11].

Нами обнаружен ряд других наименований, основанных на творческом отношении риелторов к слову: *карлсон* – покупатель пентхауса; *русская народная сказка* – подтверждение дохода по форме банка; *зимний сад* – козырек под окнами; *на балконе дуб* – балкон обшит вагонкой; *пионер, покемон* – начинающий риелтор; *кастинг, аукцион* – показ одной квартиры сразу нескольким претендентам; *турист, экскурсант* – клиент, который постоянно ездит на просмотры квартир, но ничего не покупает/не снимает; *зыкино, но бабкино* – хороший, но переоцененный объект недвижимости; *кролик* – арендатор, часто меняющий квартиры; *дом-музей* – квартира

коллекционера, которая сдается в аренду с ценным имуществом; *морозко* – замороженный объект; *евроремонт природы* – ландшафтный дизайн; *край географии* – последние улицы района; *тихие соседи* – дом с видом на кладбище.

О целенаправленном коммуникативном воздействии риелторов говорят следующие номинации: *приболтать* – диалогом привязать к себе собственника или клиента, чтобы он ни с кем больше не работал; *прибить по цене* – убедить продавца (арендодателя) понизить цену; *топить квартиру* – убедить хозяина сдаваемого жилья в том, что его клиенты недостаточно платят, с целью поиска новых арендаторов; *детский сад* – квартира с ценой, не соответствующей ее качеству, куда возят «капризных» клиентов; *воспитанный* – характеристика клиента, который, посмотрев множество квартир, упустил подходящие варианты, поэтому приезжает на просмотр вовремя и возит с собой деньги для залога; *танцевать (станцевать)* – умение риелтора заселить клиента в квартиру, которая не подходит ему по всем параметрам.

О стремлении к кооперативному взаимодействию с клиентами (на основе беззлобного юмора или иронии) можно судить по наименованиям *сталинский винтаж* – квартира в аренду от бывших партийных деятелей с соответствующим интерьером; *бабушкин ремонт* – ремонт в съемной квартире, выполненный в стиле 1970-1980 гг.; *привязаны к маме* – клиенты ищут квартиру поближе к дому родителей; *привязаны к лоджиям* – клиенты хотят купить квартиру с лоджиями. В данных обозначениях мы усматриваем следы живого общения с клиентами в рамках устной, контактной коммуникации. Типичные ситуации вербального взаимодействия с клиентами зафиксированы в наименованиях: *контрольный* – созвон для подтверждения встречи; *катать (выгуливать)* – возить клиентов на показы.

Можно судить о существовании в риелторской среде определенного кодекса чести. Так, здесь осуждается использование информации о продаваемом (или сдаваемом) жилье без согласования с хозяином (ср. *мусорищик* – агент, который, не заботясь мнением владельцев, выставляет их квартиру в своей рекламе как сдаваемую или продаваемую), не приветствуется использование в корыстных целях беспомощного состояния владельцев квартир (*кривая квартира* – квартира, приобретенная у асоциальных элементов дешевле реальной стоимости), негативно оценивается нечестность по отношению к клиентам (*разводной ключ* – заведомо невыгодный для клиента договор; *замануха, пустышка* – нереальный объект, выставленный в рекламе для привлечения клиентского интереса).

К клиентам со стороны риелторов тоже предъявляются требования. Так, считается неприличным, если арендодатель или владелец квартиры работает сразу с несколькими агентствами по недвижимости, не ставя их об этом в известность (*проститутка* – хозяин сдаваемой или продаваемой квартиры, который обзвонил все агентства недвижимости с просьбой сдать/продать его квартиру и в каждом случае на вопрос, работает ли он еще с кем-то, отвечает, что только с ними); осуждается несоблюдение договоренностей (*мутный*

*клиент* – тот, кто пытается избежать оплаты брокерской комиссии), отсутствие результата (*катается* – о клиенте, который смотрит и ничего «не берет»). Высмеивается излишнее беспокойство со стороны клиентов, их нелепые вопросы: *звонят как глухонемые*. Положительно оценивается, если клиент расплачивается наличными деньгами (*прямой, чистый* – покупатель с наличными деньгами). Судя по номинациям в профессиональном сленге, больше всего риелторы ценят в клиентах умение четко формулировать свои требования и способность адекватно оценивать состояние рынка. Отвечающий этим критериям человек квалифицируется как *заселяемый*, тот, кто полностью им не соответствует, – *незаселяемый*.

Активное взаимодействие риелторов между собой также получило отражение в неформальных обозначениях, например: *пополамка* – квартира, предлагаемая одним агентом другим агентам к совместной сдаче с последующим дележом комиссии; *прямой* (в аренде) – клиент, заинтересовавшийся квартирой агента напрямую, а не через второго агента; *кривой* – клиент на квартиру, которого предлагает другой агент).

В целом, в профессиональном сленге риелторов отражено тесное взаимодействие с разговорным языком и просторечием: *тянет* – краткое описание квартиры исходя из ее цены («цена нормальная, но с небольшим перебором»); *стóбит* – о квартире, цена которой соответствует ее качеству; *халявка* – случайная, неожиданно получившаяся сделка; *сидеть на деньгах* – иметь наличные деньги; *геморрой* – проблемный съезд жильцов со съемной квартиры; *паленая квартира* – квартира юридически нечистая либо с ее документами непонятные проблемы; *гурт* – совместный съем квартиры двумя и более съемщиками, не связанными между собой родственными узами, а объединившимися исключительно для совместного съема квартиры; *аул* – обобщенное название представителей южных государств, которые предпочитают снимать одну квартиру сразу несколькими семьями. По этим обозначениям можно судить о том, что разговорная речь – это питательная коммуникативная среда для риелторов.

Вместе с тем здесь обнаруживаются следы взаимодействия с другими социолектами (жаргонами и арго): *горящий объект* – срочная продажа; *висяк* – непродаемый объект недвижимости; *полный фарш* – о квартире с евроремонтом, мебелью и оргтехникой; *яйцеголовые* – аналитики и прочие люди, способные считать, анализировать, но не способные ничего продать; *пассажир* – покупатель; *лохотрон* – вид мошенничества на рынке недвижимости (предоставление информационных услуг); *настух* – мошенник, курирующий квартиры, хозяева которых состоят на учете у психиатра, и т.п.

Таким образом, риелтор предстает в своем профессиональном сленге как активная личность, вступающая во взаимодействие с разными категориями людей – сотрудниками агентств, покупателями, продавцами, арендодателями и арендаторами. Риелтора как участника коммуникации отличает творческое начало, гибкость, чувство юмора, ориентация на этические нормы и правила,



лояльность по отношению к представителям других профессиональных и субкультур.

### Список литературы

1. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов. М.: Рус. словари; Астрель, 2003.
2. Голованова Е.И. Профессиональная языковая личность в когнитивно-коммуникативном аспекте. Челябинск: Энциклопедия, 2013.
3. Голованова Е.И. Словарь актуальных профессий. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2004.
4. Голованова Е.И., Скрипичникова Н.С. Особенности употребления крылатых выражений в профессиональном лексиконе сотрудников правоохранительных органов / Е.И. Голованова, Н.С. Скрипичникова // На крыльях слова: материалы междунар. науч. конф. Магнитогорск: Магнитогорский Дом печати, 2015. С. 44-49.
5. Желлалли Э.И. Коммуникативный портрет гида: опыт разработки // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 12-1 (54). С. 77-82.
6. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2006.
7. Риелтор. Режим доступа: [http://moeobrazovanie.ru/professions\\_rieltor.htm](http://moeobrazovanie.ru/professions_rieltor.htm) (дата посещения 11.01.2017).
8. Риэлторский сленг, или как общаются риэлторы. Режим доступа: <http://lotos-ryazan.ru/news/5466.html> (дата посещения 14.10.2016).
9. Скорикова Т.П. Коммуникативный портрет специалиста по связям с общественностью: культурно-нравственный и нормативно-лингвистический аспекты // Ценности и интересы современного общества. М., 2015. С. 211-216.
10. Словарь риэлторского сленга. Режим доступа: <http://rb.ru/article/slovar-rieltorskogo-slenga/6668607.html> (дата посещения 08.01.2017).
11. Словарь современного риэлтора. Режим доступа: <http://realty.dmir.ru/bl> (дата посещения 25.11.2016).
12. Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / под ред. Г.Н. Складчиковой. СПб.: Фолио-Пресс, 2000.

УДК 81-115

**И.В. Евсеева, А.Д. Морозова**  
(Россия, Красноярск)

### АВТОГРАФ АВТОРА НА КНИГЕ: ТЕКСТОВЫЕ ФУНКЦИИ

*Ключевые слова:* автограф, текст, функции текста, функция упаковки, творческая функция, функция памяти.

Предлагаемое исследование посвящено изучению автографа на книге как особого вида текста, который в статье рассматривается как

креолизованный текст, относящийся к речевым жанрам – то есть как результат взаимодействия двух семиотических систем – вербальной и визуальной. Авторский автограф относится к категории «текст» на том основании, что он выполняет все функции текста, выделяемые М.Ю. Лотманом – функция «упаковки» смысла, творческая функция и функция памяти.

**I.V. Evseeva, A.D. Morozova**  
(Russia, Krasnoyarsk)

## **AUTHOR'S AUTOGRAPH ON THE BOOK: TEXTUAL FUNCTIONS**

*Key words:* autograph, text, the function of packaging the meaning, creative function, memory function.

The research is directed to studying autograph as a special kind of text, which is considered to be a creolized text related to speech genre. That means that text is a result of interaction of two semiotic systems – verbal and visual ones. Besides this, author's autograph related to the category of the «text» because it fulfills all the text's functions marked by Y.M. Lotman – the function of packaging the meaning, creative function and memory function.

Исследование посвящено изучению такого вида текста, как автограф автора в книге. Термин «автограф» понимается в работе вслед за Л.П. Крысиным как «собственноручная, обычно памятная, надпись или подпись» [3]. В отечественной филологии тексты, формирующие жанр «автограф», являются практически не изученными, особенно с лингвистических позиций. Нам удалось познакомиться лишь с одной работой, где в качестве объекта исследования выступает автограф. Речь идет о диссертационном исследовании Д.В. Марьина «Несобственно-художественное творчество В.М. Шукшина: поэтика, стилистика, текстология» [8], в котором автограф автора какого-либо художественного произведения рассматривается как самостоятельный жанр литературного творчества, во многом определяющий компонент авторского творчества и являющийся уникальным документальным источником.

В современной лингвистике особое внимание уделяется текстам разных жанров. Особенно это касается языковых образований, получивших статус текста лишь с развитием коммуникативного подхода. В лингвистике XX в. изучались преимущественно тексты в традиционном их понимании, как совокупность предложений, связанных между собой по смыслу и грамматически. Но малоизученными при этом оставались и остаются тексты, состоящие из одного предложения или даже слова (речь идет о текстах, в том числе креолизованных, относящихся к таким речевым жанрам, как записка, подпись к фотографии, афиша и др.). Среди трудов, изучающих тексты подобного плана, можно выделить работы Н.Б. Лебедевой и ее учеников, занимающихся изучением жанров естественной письменной речи

[4, 5, 6]. Как особый тип текста анализируется печатный кулинарный рецепт в диссертации Бурковой П.П. [1]. Жанр «подпись на фотографии» характеризуется в работе Евсеевой И.В. и Кулаковой С.В. [2].

Говоря о текстах в их нетрадиционном понимании, мы имеем в виду и такие тексты, как автограф автора на книге, которые еще не были в центре внимания лингвистических исследований.

В современной лингвистике понятие «текст» является ведущим, однако в настоящее время вопрос об определении этого понятия остается дискуссионным.

Большинство исследователей первоначально интерпретировали текст как некую совокупность языковых единиц (слов, предложений), связанных по смыслу и грамматически. Однако в рамки такого, условно говоря, традиционного понимания текста включаются в основном письменные тексты – то есть малая часть того языкового материала, который признается текстом в современной науке. Кроме того, в рамки традиционного определения не входят многочисленные тексты, которые состоят из одного предложения, или тексты, предложения которых лишены грамматической либо смысловой связи и др. С развитием новых направлений лингвистических исследований (в первую очередь функционального и коммуникативного) ученые сформулировали иное определение текста, под которое могут быть подведены самые разные по структуре тексты. Совокупность пониманий текста с позиции современной науки обобщена в определении, сформулированном А.А. Чувакиным: «Текст – это языковое образование, обеспечивающее коммуникативное взаимодействие людей» [9: 112]. С позиции данного определения количество предложений в тексте не имеет значения.

Современное понимание текста обращает особое внимание на его главную функцию – обеспечение коммуникации людей. Эта функция реализуется, если рассматривать текст как взаимодействие творчества «говорящего» и «слушающего» – то есть говорящим (автором) текст создается, а слушающим (читателем) он воспринимается и истолковывается. Коммуникативный процесс считается состоявшимся тогда, когда мысль, переданная одним из коммуникантов-адресантом, будет понятна другому (другим) коммуниканту-адресату. А чтобы быть понятой, мысль должна быть облечена в текст (уточним, речь здесь идет о законченной в содержательном плане мысли).

Исходя из того, что автограф обладает конкретным содержанием, в котором воплощаются его признаки как памятной и дарственной надписи, реализующиеся, в свою очередь, посредством языковых средств, позволяет нам сделать вывод о том, что автограф – это особый вид текста, передающий законченный смысл и обладающий своими специфическими особенностями. Продемонстрируем эти особенности посредством обращения к текстовым функциям, выделенным Ю.М. Лотманом [7].

Ю.М. Лотман, рассматривая текст как смыслопорождающее устройство, выделил три его основополагающие функции: **функцию «упаковки»**

**смысла**(в тексте уже содержится некий смысл, порожденный автором при создании текста. Этот смысл позже должен быть интерпретирован читателем, который в итоге должен получить исходное сообщение); **творческую**, когда текст выступает генератором смыслов (один и тот же текст может быть воспринят разными читателями по-разному); **функцию памяти**(текст порождает смыслы, которые впоследствии хранятся в культурной и исторической памяти человечества).

Обозначенные выше функции свойственны автографу, что доказывает принадлежность автографов текстам, точнее – к особому виду текста. Продемонстрируем данный тезис на конкретных примерах.

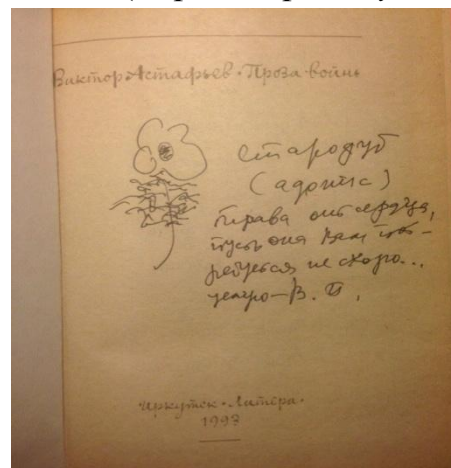
**Функция «упаковки» смысла.** Автограф является упаковкой определенного смысла в долговременной памяти человека. Например, на книге Р. Солнцева «Восторженный Беглец» мы обнаружили автограф следующего содержания: *«Светлому человеку в эти темные времена – ИОФ – сердечно от автора этой книжки»*(орфографию и пунктуацию текстовых примеров сохраняем, имя и фамилия адресата передаются зашифрованным буквосочетанием ФИО). Здесь мы видим, насколько используемая лексика являет собой однозначно положительное отношение автора к тому, кому он приносит в дар свое произведение. Это выражается в противопоставлении «светлого человека» «темным временам». О каких «темных временах» идет речь? В тексте автографа мы также находим дату – 24 мая 1994 года – время «лихих девяностых», когда в стране произошла смена государственной власти, отпущенные цены спровоцировали стремительный рост инфляции, резко произошел спад производства, обострились проблемы в социальной сфере, усилилось обнищание масс, увеличился рост преступности и коррупции. Поэтому автор подобрал столь характерное определение для того временного периода. Слово «сердечно» говорит об искренности чувств автора автографа, читая который, мы понимаем, что автор с теплом и трепетом относится к тому, кому дарит свое произведение.

Особую роль функции «упаковки смысла» можно увидеть, если содержание текста автографа соотнести с названием книги, которая приносится в дар. Например, на книге Владимира Дягилева «Доктор Голубев» мы видим текст следующего содержания: *«ФИО с сыновней любовью. / Пусть этот «Доктор» будет единственным вашим врачом до ста лет. / 20.03.56 г.»*. Текст этого автографа можно интерпретировать как проявление высшей степени уважения автора к адресату (отметим, адресат в данном случае – всемирно известный писатель), так как словосочетание «с сыновней любовью» говорит о том, что адресат является в жизни автора книги очень значимой фигурой и, возможно, неким примером для подражания, подобно таким отношениям, которые возможны между отцом и сыном. Кроме этого, автор искренне желает адресату крепкого здоровья, на что указывает его своеобразная метафора – он желает, чтобы единственным «доктором», который мог бы понадобиться адресату, была его книга с характерным названием.

Приведенные примеры демонстрируют, что каждый автограф несет в себе определенный смысл, который был порожден автором.

**Творческая функция** текстов-автографов создается посредством того, что этот текст создает сам человек, автор, который задействует свои творческие способности, именно он решает, что написать и какие средства при этом использовать. Например, В. П. Астафьев пользуется приемом языковой игры в автографе на книге «Последний поклон». В тексте автографа мы находим слово, уже содержащееся в названии произведения. («*Красноярскому университету с поклоном*»).

Творческая функция может проявиться также в том, что авторы используют в текстах своих автографов различные символы или рисунки. Так, на книге В. П. Астафьева «Проза войны» (см. фото) читаем: «*Стародуб (адонис) / Трава от сердца, пусть она Вам потребуется не скоро... / Целую – В.П.*» и слева от этой надписи мы видим собственноручно автором нарисованный цветок (рисунок, сопровождая текст, переводит последний в статус креолизованного). Возможно, это так



называемая автором «*травя от сердца*», которая утлит все переживания и тревоги. Творческая функция может проявляться и в том, что разными читателями этот рисунок, входящий в содержание автографа, может быть интерпретирован по-разному. И тогда речь уже будет идти о творческом восприятии посредством «вычерпывания» смысла из текста.

Кроме того, содержание текстов автографов позволяют нам установить связь с культурной памятью (определенной традицией), отложившейся в сознании – это говорит о наличии у текстов-автографов **функции памяти**. Функция памяти проявляется в том, что автограф – это текст, который пишется на память кому-либо, поэтому функция памяти будет первична, наиболее значима для адресата, именно он будет помнить об авторе и о тех событиях, при которых был осуществлен факт дарения книги. Сторонний читатель, познакомившийся с автографом, может из текста восстановить в памяти что-либо: временной период (если есть в тексте указание на него), какое-то общезначимое событие и др. Функция памяти реализуется посредством использования автором характерных языковых средств в тексте. Так, например, на книге ТойвоРяannelь «Мой черный ангел» мы читаем: «*Сибирской красавице – берестянке ИФ на самую-самую добрую память / автор текста и картины*».

Функция памяти также может проявляться, когда автор пишет пожелания адресату – своему читателю. Например, на книге В.П. Астафьева «Современная русская классика» в автографе «*<...>И от сухопутного моряка, желая попутного ветра во всех делах и началах. С любовью*» мы видим не только пожелание, но и ссылку на адресанта, что, в свою очередь, тоже является проявлением функции памяти, так как человек будет помнить, от

кого получил в дар книгу и автограф. Здесь автор текста называет себя «сухопутным моряком», видимо, потому что обыгрывает фотографию, расположенную на форзаце книги с его автографом. На этой фотографии мы видим Виктора Петровича Астафьева в тельняшке – характерной одежде моряков. Именно поэтому автор и называет себя «сухопутным моряком».

Таким образом, в текстах-автографах реализуются все функции текста, выделенные Ю.М. Лотманом: функция упаковки смысла, творческая функция и функция памяти. Эти функции в автографе проявляются на уровне лексики, грамматики, средств художественной выразительности, графики – использование автором различных символов и рисунков, что при анализе таких текстов помогает нам понимать их содержание.

Концепция Ю.М. Лотмана о функциях текста позволила нам определить текстовые особенности автографа и его системную организацию, а также проанализировать, каким образом функции текста реализуются в автографе. Анализ материала показал, что автограф обладает рядом особенностей, связанных с языковым воплощением, структурой и стилем написания данного вида текстов. Помимо этого, было отмечено, что автограф – это не только уникальный документальный источник, но и носитель некоторых эмоций, переживаний автора.

Следующей работой, направленной на изучение автографа автора на книге, будет исследование этого вида текста как речевого жанра.

### Список литературы

1. Буркова П. П. Кулинарный рецепт как особый тип текста (на материале русского и немецкого языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2004.
2. Евсеева И.В., Кулакова С.В. Фотография как особый вид текста // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-1. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24123261> (дата обращения: 30.01.2017).
3. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Эксмо, 2008. 944 с.
4. Лебедева Н.Б. Естественная письменная русская речь как объект исследования // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета (БГПУ): Гуманитарные науки. Вып. 1. Барнаул, 2001. С. 4-10.
5. Лебедева Н. Б., Зырянова Е. Г., Плаксина Н. Ю., Тюкаева Н. И. Жанры естественной письменной речи: студенческие граффити, маргинальные страницы тетрадей, частная записка. М.: КРАСАНД, 2011.
6. Лебедева Н.Б., Казанцева И.В. Жанр «Заметки на полях» // Вестник Кемеровского государственного университета, 2008. №2(34). С.146–149.
7. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М.: Языки русской культуры», 1996.

8. Марьин Д.В. Несобственно-художественное творчество В.М. Шукшина: поэтика, стилистика, текстология: Дисс. ... д-ра филол. наук: 10.01.01. Барнаул, 2015.

9. Чувакин А.А. Основы филологии: учебное пособие; под ред. А.И. Куляпина. М.: ФЛИНТА: Наука, 2011.

УДК 1751

**А. В. Кожеко**  
(Россия, Красноярск)

## **ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ**

*Ключевые слова:* интернет-коммуникация, интернет-общение, электронная коммуникация, сетевая коммуникация.

В статье рассматриваются основные характеристики интернет-общения с точки зрения различных аспектов: технического, коммуникативного, психологического, социокультурного и языкового.

**A. V. Kozheko**  
(Russia, Krasnoyarsk)

## **FEATURES OF INTERNET COMMUNICATION**

*Key words:* Internet-communication, Internet communication, electronic communication, network communication.

The article discusses the main characteristics of Internet communication from the point of view of different aspects: technical, communicative, psychological, sociocultural, and linguistic.

Интернет-коммуникация в современном обществе стала неотъемлемой частью жизни практически каждого человека. В связи с постоянным ростом популярности общения в Сети, вырабатываются все новые формы взаимодействия в электронной среде, появляются более удобные платформы и программы для общения. Виртуальная коммуникация имеет свою специфику, отличную от других, традиционных форм общения. Существует ряд параметров, характеризующих интернет-коммуникацию как особый вид взаимодействия. Многие исследователи выделяют схожие характеристики общения в Интернете, при этом уточняя и дополняя их. В основном, различия в существующих классификациях параметров интернет-общения связаны с тем, что ученые изучают особенности интернет-коммуникации в различных аспектах: техническом, коммуникативном, языковом, социокультурном, лингвистическом, семиотическом, дискурсивном и др.

Е.Н. Галичина выделяет следующие черты электронной коммуникации: виртуальность (Интернет предстает как особая форма действительности); электронный сигнал как канал общения; дистантность (разделенность собеседников в пространстве и времени); опосредованность (коммуникация осуществляется через техническое средство); гипертекстуальность (гипертекст определяется автором как текст и система команд к нему, вспомогательный инструментарий, направленный на получение нужной информации и позволяющий осуществлять ряд операций с текстом); креолизованность компьютерных текстов (сочетание буквенных, зрительных и слуховых компонентов в тексте); статусное равноправие участников коммуникации; и передача чувств и эмоций с помощью «смайликов» [2; 3]. В.А. Михайлов и С.В. Михайлов к вышеуказанным характеристикам также добавляют глобальность (расширение круга участников общения, снятие пространственно-временных ограничений), креативность (новые возможности для конструктивной деятельности) и мозаичность (в связи с отсутствием упорядочивающего центра и упорядочиваемой периферии сетевые структуры можно назвать хаотичными, мозаичными) [7, с. 40]. Подобные, но более детализированные черты интернет-коммуникации представлены в работах Е.И. Горощко и Ю.М. Кузнецовой [4; 5].

Наиболее устоявшимися и общепринятыми параметрами интернет-коммуникации являются ее технические характеристики. Так, Л.Ю. Щипицина определяет специфику компьютерно-опосредованной коммуникации следующими техническими параметрами: электронная форма существования текста; гипертекстуальность; мультимедийность (возможность использовать фото-, видео-, и аудиоматериалы); интерактивность (взаимодействие, диалог между людьми или между человеком и компьютером); синхронность (одновременная активность разных коммуникантов); гетерогенность (количество и эксплицированность коммуникантов варьируется); диффузность коммуникации (возможность одновременно действовать и коммуницировать в различных программах); использование различных способов кодирования сигнала (хотя визуальный является приоритетным); наличие аналогов среди предшествующих форм коммуникации. Автор также отмечает, что формирование медиалекта (особый медийный вариант языка) связан, прежде всего, с технической стороной канала коммуникации, которая влияет на реализацию конкретного национального языка [11, с. 59]. Помимо общих технических параметров лингвист рассматривает собственно лингвистические характеристики компьютерно-опосредованной коммуникации, которые зависят от синхронности/асинхронности общения. В синхронных жанрах (например, общение в чате) находят свое проявление такие языковые особенности, как: редукция букв, передача просодических явлений заглавными буквами, фонетическая ориентация написания, разговорная лексика, эллипсис, опечатки, нарушение синтаксических правил и т.д. Данная специфика организации языковых средств связана с тем, что в подобных жанрах коммуникация максимальна приближена к устному общению: она так



же спонтанна, собеседники стремятся к экономии речевых усилий и быстрой передаче информации. В асинхронных жанрах общение строится преимущественно по законам письменной коммуникации, здесь на первый план выдвигается нормативность речи [там же].

Языковая специфика электронного общения неоднократно рассматривалась в работах лингвистов и продолжает изучаться, так как с появлением новых форм общения изменяется и речевое поведение пользователей Интернета. Формируются целые сборники трудов, посвященные данной проблеме, например, «Современный русский язык в интернете» [9]. М.Б. Бергельсон к основополагающим характеристикам виртуальной коммуникации относит: экономию речевых усилий (проявляется в пренебрежении орфографическими и грамматическими правилами; использование графической информации для лучшего понимания эмоционального посыла сообщения; семантический характер пунктуации (с помощью знаков препинания пользователь может пояснить, выделить информацию, акцентировать внимание на важном, передать темп речи, заменить ими зрительную информацию и т.п.); частое отсутствие представлений адресантом о текущем состоянии знаний собеседника; стиль изложения можно назвать письменной фиксацией устной речи [1].

Е.Б. Штукарева, обобщая исследования Л. Воборила, Е.И. Горошко, Г.Ч. Гусейнова, Г.Н. Трофимовой выделяет следующие языковые особенности интернет-коммуникации: 1) взаимодействие устной и письменной формы реализации языка; 2) коммуникативная сущность; 3) интегративность, социализация (включение индивидов в общественную жизнь); 4) сильная зависимость от внешних факторов (например, развитие новой государственности, международные контакты, воздействие СМИ, развитие науки и техники и др.); 5) антиномия информационной и экспрессивной функции языка (противоречие между стремлением к стандартности языковых единиц и к оригинальности изложения); 6) усиление личностного начала (от полной анонимности автора в чате, до открытой публичности в социальных сетях и полного самораскрытия на персональной веб-странице); 7) диалогичность общения (даже монологичный текст часто возникает здесь как реакция на предыдущий текст, повышая свою диалогичность); 8) атмосфера свободы, связанная с анонимностью; 9) стилистические динамизм и контрастность; 10) нарочитая неграмотность текстов; 11) неформальность общения; 12) семиотические осложнения текста как новые средства выразительности (применяются иконические средства, а также знаковые средства других семиотических систем шрифт, цвет и др.) [12, с. 292].

Ф.О. Смирнов разграничивает признаки электронной коммуникации на общие и психологические. К общим он относит: использование электронного сигнала; дистантность и опосредованный характер общения; гипертекстуальность; статусное равноправие участников и передача эмоций с помощью дополнительного набора знаков (смайликов); полифоничность общения (сочетание различных типов дискурса); сочетание вербальной и

невербальной информации; специфическая компьютерная этика; множественность самопрезентации. В качестве психологических особенностей сетевой коммуникации автор выделяет анонимность; добровольность и желательность контактов; высокую эмоциональную насыщенность; склонность к девиантному поведению [8, с. 17]. Аналогичные психологические особенности рассматривает И.И. Шабшин, отмечая еще и такие свойства, как физическая непредставленность участников коммуникации и нерегламентированность поведения (отсутствие четких правил онлайн-коммуникации). Именно эти черты влияют на раскрепощенность собеседников, которая может иметь как положительные последствия (например, снятие коммуникативных барьеров), так и отрицательные (чувство безнаказанности и вседозволенности, оскорбления и т.д.) Остальные психологические особенности зависят от конкретного вида общения – делового, развлекательного (неформального), психотерапевтического и т.д. [10].

Некоторые лингвисты обращают внимание на дискурсивные свойства электронного общения, например, П.Е. Кондрашов характеризует его следующим образом: динамичный характер общения (диалогичность); коммуникативность (удовлетворение потребности в общении); персонифицированность (участник общения реализует себя как особую «языковую личность»); ситуативная обусловленность (коммуникация зависит от установки на общение, темы беседы, личности участников общения и др.); коннотативность (высокая степень эмоциональности текстов, жаргонизация речи, экспрессивные речевые образования); социальная составляющая и культурологическая заданность [6, с. 120].

Таким образом, исследователи чаще всего сосредотачивают свое внимание на самых ярких особенностях интернет-коммуникации, либо отмечая разнородные признаки виртуального общения, либо подробно анализируя определенные стороны этого процесса (техническую, языковую, дискурсивную и др.). На наш взгляд, для удобства восприятия полной картины специфики интернет-общения, следует разграничить характеристики сетевой коммуникации на технические, социокультурные, психологические, коммуникативные и языковые. Стоит отметить, что данное распределение весьма условно: во-первых, потому, что помимо вышеуказанных существуют и другие аспекты интернет-общения (дискурсивные, семиотические и др.), во-вторых, сложно провести границы между некоторыми характеристиками, так как они очень тесно связаны между собой. Например, такой параметр как отсутствие визуального контакта можно отнести и к техническим аспектам (т.к. оно обусловлено техническими возможностями канала связи и дистантностью участников коммуникации), и к психологическим (т.к. данное свойство несет для коммуникантов определенные последствия в виде затруднения в понимании эмоционального посыла собеседника, иллюзии свободы и безнаказанности и др.), и к языковым (т.к. порождает

специфические способы передачи эмоций в виде «смайликов» и прочих графических средств для компенсации отсутствия невербальных сигналов).

К **техническим** характеристикам интернет-общения можно отнести: опосредованность (общение происходит с помощью технических средств, имеющих доступ к Интернету: компьютера, телефона, планшета и др.); дистантность (участники общения находятся далеко друг от друга); виртуальность (интернет-пространство выступает как новая альтернативная коммуникационная действительность); глобальность (неограниченное количество коммуникантов, снятие территориальных, социальных, культурных и других границ); гипертекстуальность (возможность добавлять в текст ссылки на различные источники, нелинейность прочтения текста, отсылки на предшествующие, или первичные тексты); диффузность (возможность использования нескольких программ одновременно); мультимедийность (добавление в текст аудио-, видео- и фото-материалов, смайликов, гипертекстовых ссылок); интерактивность (информационный обмен, рефлексия собеседников, диалоговая форма взаимодействия между людьми или между человеком и компьютером); синхронность/асинхронность (немедленный обмен сообщениями, или растянутость коммуникации во времени в зависимости от того, когда собеседник прочитает сообщение); отсутствие пространственных и временных ограничений; мозаичность (отсутствие центра и периферии, хаотичность социокультурного пространства);

**Социальными** особенностями электронной коммуникации выступают, прежде всего: ослабление социальных и культурных границ; статусное равноправие участников общения и неоднородность социальной среды.

**Психологический** аспект коммуникации содержит следующие черты сетевой коммуникации: физическая непредставленность коммуникантов; отсутствие визуального контакта; анонимность и обезличенность; иллюзия свободы действий (как следствие физической непредставленности и анонимности); преимущественная неформальность общения (даже в деловой интернет-коммуникации наблюдается тенденция к снижению официальности общения, что проявляется в пропуске обращений, определенных этикетных элементов, наличии приветствий в деловых письмах и т.д.) нерегламентированность поведения (несмотря на то, что на многих сайтах, форумах и т.п. модераторы предлагают определенные правила общения, большинство пользователей смутно представляют, как вести себя в той или иной электронной коммуникативной ситуации, например, не понимают разницы общения в социальных сетях и в деловой переписке по электронной почте); добровольность и желаемость контактов.

**Коммуникативные** признаки интернет-коммуникации: коммуникативность (коммуникация – одна из важнейших функций Интернета, направленная на обеспечение потребности в общении); диалогичность (направленность на диалоговую форму общения); полифоничность (сочетание различных типов дискурса); персонифицированность (человек в созданных им

текстах демонстрирует себя как определенную «языковую личность»); креативность (широкие возможности для раскрытия творческого потенциала); быстрота передачи и получения информации; арзирование числа коммуникантов (участник коммуникации может общаться наедине с собеседником или приглашать в диалог несколько лиц (например, личная переписка в социальных сетях), либо общение происходит с неограниченным количеством зарегистрированных или случайных пользователей (чат, форум); компьютерная этика (формирование представлений о допустимом поведении в интернет-пространстве и появление особого электронного этикета, отличного от традиционного).

Основными **языковыми** характеристиками интернет-коммуникации выступают: электронная форма существования текста; слияние устной и письменной речи; стремление к экономии речевых усилий (выражается в минимизации используемых языковых средств, упрощении языка, пренебрежении орфографическими и грамматическими правилами, сокращении слов, аббревиации и т.п.); замена невербальной информации графическими и пунктуационными знаками (большое количество вопросительных или восклицательных знаков, смайлы, переключение регистра и т.д.); коннотативность (экспрессивные речевые образования).

Подводя итоги можно отметить, что интернет-общение является своеобразной сферой действительности, функционирующей по своим определенным законам и имеющей свои характерные черты, которые отличают ее от ранее существовавших привычных форм коммуникации.

### Список литературы

1. Бергельсон М.Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. № 1.
2. Галичкина Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Астрахань, 2001.
3. Галичкина Е.Н. Общая характеристика компьютерно-опосредованного дискурса // Интернет-коммуникация как новая речевая формация: колл. монография / науч. ред. Т.Н. Колокольцева, О.В. Лутовинова. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. С. 53-72.
4. Горошко Е.И. Информационно-коммуникативное общество в гендерном измерении: монография. Харьков: «ФЛП Либуркина Л. М.», 2009.
5. Кузнецова Ю.М. Психология жителей Интернета. М.: Изд-во ЛКИ, 2008.
6. Кондрашов П.Е. Компьютерный дискурс: социологический аспект: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Краснодар, 2004.
7. Михайлов В.А., Михайлов С.В. Особенности развития информационно-коммуникативной среды современного // Сборник научных

трудов «Актуальные проблемы теории коммуникации». СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. С. 34-52.

8. Смирнов Ф.О. Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Ярославль, 2004.

9. Современный русский язык в интернете / ред. Я.Э. Ахапкина, Е.В. Рахилина. М.: Языки славянской культуры, 2014.

10. Шабшин И.И. Психологические особенности и феномены коммуникации в Интернете // Московский психотерапевтический журнал. М., 2005, №1. Режим доступа: [http://zhurnal.lib.rU/s/shabshin\\_i\\_i/internet.shtml](http://zhurnal.lib.rU/s/shabshin_i_i/internet.shtml) (дата обращения 21.01.2017).

11. Щипицина Л.Ю. Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. Воронеж, 2011.

12. Штукарева Е.Б. Языковая специфика интернет-коммуникации // Интернет-коммуникация как новая речевая формация: колл. монография / науч. ред. Т.Н. Колокольцева, О.В. Лутовинова. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012.

УДК 81.33

**А.А. Кузнецова**  
(Россия, Красноярск)

## **КОНФИРМАТИВНАЯ И ДИСКОНФИРМАТИВНАЯ СТРАТЕГИИ В МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Ключевые слова:* межличностная коммуникация, коммуникативные стратегии и, коммуникативные тактики, коммуникативные приемы

В статье рассматриваются коммуникативные тактики конфирмативной и дисконфирмативной стратегий в межличностной коммуникации.

**A.A. Kuznetsova**  
(Russia, Krasnoyarsk)

## **CONFIRMATION AND DISCONFIRMATION STRATEGIES IN INTRPERSONAL COMMUNICATION**

*Key words:* intrpersonal communication, communication strategies, communication tactics, communication skills

The aim of the article is communication tactics confirmation and disconfirmation strategies in intrpersonal communication.

В настоящее время прикладные вопросы межличностной коммуникации приобретают все большую актуальность. Во многом они служат основой для

гармонизации межличностной коммуникации, достижения взаимопонимания, толерантности.

В контексте нашего исследования наибольшую значимость имеют наблюдения относительно преодоления дисгармонизирующего речевого поведения, которое возможно за счет уменьшения количества и релевантности деструктивных речевых стратегий и тактик и/или соответственно увеличения количества и релевантности конструктивных речевых стратегий и тактик, приводящих к гармонизирующему общению. В этом случае представляется возможным говорить о применении конкретных речевых действий, минимизирующих дисгармонию в общении, гармонизирующих общение, непосредственно связанных с толерантностью как основополагающим принципом эффективной коммуникации.

Выявление коммуникативного поведения, выходящего за границы гармонизирующего речевого поведения, невозможно без сравнения с некоторым общепринятым образцом гармонизирующего речевого поведения. Выявление речевых стратегий и тактик, гармонизирующих общение, представляется возможным при сравнении с потенциально дисгармонизирующими речевыми стратегиями и тактиками.

Общепринятых дефиниций в отношении таких понятий, как коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, коммуникативный прием пока нет. Отсутствует и их общепринятая классификация. Одни и те же приемы трактуются разными исследователями как «стратегии», «тактики», «приемы», «техники», «технологии», «механизмы», «уловки», «способы», «ходы» и др.

В основу нашего исследования была положена коммуникативно-прагматическая трактовка стратегий. С этой позиций коммуникативную стратегию можно определить как направление (вектор) речевого поведения, обусловленного коммуникативной задачей и коммуникативной интенцией воздействия адресанта на адресата. Коммуникативно-прагматическая трактовка стратегий предполагает целенаправленный и осознанный выбор адресантом варианта коммуникативного поведения в зависимости от обстоятельств коммуникации (места, времени, условий, причины, следствия), гендерной принадлежности, эмоционального состояния и типа межличностных отношений участников коммуникации, их возраста, социального статуса, коммуникативной роли, особенностей темперамента, характера, воспитания, уровня образованности и коммуникативной компетентности, личного опыта, степени согласованности/ несогласованности с личными убеждениями, культурными нормами и правилами.

Представляется возможным выделить два основных типа коммуникативных стратегий: конструктивную и деструктивную макростратегии, каждая из которых представлена частными стратегиями (микростратегиями).

Первый тип предполагает реализацию конструктивного бесконфликтного речевого поведения (эффективного речевого воздействия и

взаимодействия). Реализация данной стратегии свидетельствует о высокой коммуникативной компетентности языковой личности, принятии принципов гармонизирующего общения и готовности к их реализации.

Данному типу может быть противопоставлена деструктивная стратегия, предполагающая деструктивное конфликтное речевое поведение (деструктивное речевое воздействие, в том числе конфликтное речевое воздействие). В рамках каждой из выделенных нами стратегий была определена номенклатура частных стратегий и тактик, наиболее активно используемых для реализации макростратегий.

Коммуникативная микростратегия – разновидность коммуникативной макростратегии, которая предполагает конкретизацию коммуникативного намерения и коммуникативных задач макростратегии. Например, манипулятивная микростратегия как частная деструктивная стратегия предполагает скрытое воздействие на адресата с манипулятивными целью и задачами.

Коммуникативная тактика является частным речевым действием осуществления той или иной коммуникативной стратегии. Это речевое действие или совокупность речевых действий, определяющих ход коммуникативной ситуации и направленных на реализацию частных коммуникативных интенций и задач.

Коммуникативный прием – типизированный речевой прием (способ построения высказывания), направленный на реализацию речевых тактик, приводящих к осуществлению той или иной коммуникативной стратегии.

Межличностная «конфирмация» и «дисконфирмация» изучались в философии (Мартин Бубер, 1957), психологии и психотерапии (Laing, 1961; Walslawick et al., 1967), межличностной коммуникации (Cissna Sieburg, 1981, 2006; Матьяш О. И., Погольша В. М., Казаринова, Н. В., Биби С., Зарицкая Ж. В., 2011) [Цит. по: 3, с. 253].

В теории межличностной коммуникации конфирмацию / дисконфирмацию определяют как «способы, помогающие определить, насколько мы сориентированы на другого как равного себе партнера». Конфирмация означает «такую линию человеческого поведения и такие высказывания, которые утверждают ценность, значимость человеческой личности». Под дисконфирмацией понимается соответственно «игнорирование, умаление или отрицание личности в её самооценности» [3, с. 253].

В рамках коммуникативного-прагматического подхода представляется возможным определить термины «конфирмативная микростратегия» и «дисконфирмативная микростратегия» следующим образом.

Конфирмативная микростратегия – конструктивная коммуникативная стратегия, личностно-ориентированная линия коммуникативного поведения, в которой определяющими становятся ценность, значимость человеческой личности.

Дисконфирмативная микростратегия – деструктивная коммуникативная стратегия, личностно-неориентированная линия коммуникативного поведения, которая нацелена на игнорирование, умаление или отрицание личности и ее самооценности.

Противопоставлены указанные две микростратегии по принципу утверждения/отрицания самооценности личности (признание/отрицание физического существования другой личности в своем пространстве, значимости личности, ее жизненного опыта, права на мысли, чувства, речь).

Конфирмативная стратегия позволяет реализовать принципы гармонизирующего общения; коммуникативное событие порождается партнерами совместно (интерактивно, транзакционно); провозглашаются отношения равенства партнеров по общению; коммуникация диалогична; процесс общения двунаправленный; осуществляется либо коммуникативное воздействие, предполагающее обратную связь, возможность реагирования, либо коммуникативное взаимодействие (транзакция), направленное на поддержку партнера по общению, его коммуникативной линии поведения; ведет к кооперативному, бесконфликтному общению.

Дисконфирмативная стратегия не позволяет реализовать принципы гармонизирующего общения; коммуникативное событие акционно (субъектно-объектная коммуникативная модель поведения; акцент на активности адресанта); при этом осуществляется коммуникативное воздействие (а не взаимодействие) на адресанта; право на речь – у одного из собеседников; процесс общения однонаправленный; провозглашаются отношения неравенства партнеров по общению; коммуникация монологична; закрытая коммуникация; может быть направлена на защиту от коммуникативной линии поведения партнера по общению; может приводить к конфликту; может быть манипулятивной.

В рамках коммуникативно-прагматического исследования, объектом которого являлось коммуникативное поведение личности, мы наблюдали за речевым поведением людей с целью выявления коммуникативных конфирмативных микростратегий в межличностной коммуникации как важнейших особенностей речевого поведения в межличностном взаимодействии. С точки зрения конкретных методов и приемов исследования нами были использованы непосредственное или прямое наблюдение, а также включенное наблюдение, эффективность которых определяется возможностью непосредственной оценки межличностной коммуникации.

На первом этапе провели наблюдение, объектом которого являлось коммуникативное поведение личности. Наблюдение осуществлялось нами как непосредственно (без посредников), так и опосредованно (проводилось с использованием других лиц, получивших задание). Каждый из наблюдателей получил задание записать общение в течение 12 часов. Места, где проводилось наблюдение за межличностной коммуникацией, были чаще всего открытые (библиотека, магазин, университет, кафе, столовая, бар, парк, школа и т.д.) или условно открытые (студенческие общежития, клубы). Чаще всего



проводилось невключенное (простое) наблюдение за межличностной коммуникацией, в ходе которого наблюдатели не оказывали влияния на изучаемых ими людей или сам процесс общения. Иногда использовали включенное (регулируемое) наблюдение, активно вмешивались в процесс общения и следили за результатами своего вмешательства. Наблюдение чаще всего было скрытым.

На втором этапе осуществлялась детальная запись коммуникативного поведения участников. После обработки и интерпретации полученных данных пришли к следующим выводам.

Конфирмативная микростратегия в межличностной коммуникации представлена следующими коммуникативными тактиками (иллюстрации взяты из материала наблюдения):

- тактика поддержки: «Поддерживаю тебя», «Поддерживаю твой выбор», «Поддерживаю твою позицию», «Поддерживаю твое мнение», «Как я рад тебя видеть», «Как же хорошо, что мы встретились», «У тебя обязательно все получится»;

- тактика сопереживания, сочувствия: «Как же так!» «Сочувствую», «Если бы я тебе хоть чем-нибудь мог помочь!», «Трудно тебе?»;

- тактика понимания: «Как я тебя понимаю!», «Понимаю, как тебе сейчас нелегко!», «Как не понять тебя!»;

- тактика доверия: «Верю тебе, ты на этом собаку съел», «Доверяю тебе, как никому другому», «Верю в тебя!»;

- тактика восхищения: «Какой же ты у меня все-таки!...Самый, самый!», «Восхищаюсь твоим терпением!»;

- тактика одобрения: «Одобрю твой поступок», «Одобрю твой выбор», «Удачный выбор»;

- тактика признания: «Ты самый способный в вашей группе», «Авторитет, который у тебя есть, не купишь»;

- тактика согласия: «Да, я согласен», «Я также думаю», «Невозможно с Вами не согласиться»;

- тактика признательности: «Я признательна тебе за все, что ты для меня делаешь»;

- тактика похвалы: «Ты молодец!», «Умница», «Толковые ребята»;

- тактика обращения за советом, просьбы о помощи: «Посоветуй, пожалуйста, что мне делать», «Как бы ты поступил в моей ситуации?», «Помоги мне разобраться в этом деле».

Все эти тактики, соответствующие конфирмативной микростратегии, играют важнейшую роль в межличностной коммуникации, поскольку призваны влиять на повышение самооценки, приводят к росту самоуважения и самопринятия.

Дисконфирмативная микростратегия в межличностной коммуникации представлена следующими коммуникативными тактиками (иллюстрации взяты из материала наблюдения):

- тактика игнорирования (отказа в поддержке): уход от обсуждения, прерывание на полуслове, перевод разговора в другое направление: «Тебя нет!», «Я тебя не слушаю», «О чем сегодня говорили на кафедре?» – « Скажи, чем ты занимаешься завтра». « У меня сегодня самый сложный день!» – « Как ты думаешь, почему он мне все-таки не позвонил?»;

- тактика непонимания: «О чем ты! Даже слушать тебя не буду!»;

- тактика недоверия: «Я тебе не доверяю», «Разве можно тебе после этого доверять!», «Ты не заслуживаешь моего доверия!»;

- тактика неодобрения: «Чушь. Не пойдет у тебя это дело», «Мы с отцом не одобряем твой выбор»;

- тактика оскорбления: «Ты ничтожество!», «Дрянь ты такая!»;

- тактика порицания: «Ты как всегда ...ну очень вовремя» (издевка, ерничество), «Сколько можно говорить об одном и том же!», «Опять ты опоздал», «В очередной раз Вы не справились со своим заданием!»;

- тактика несогласия (вне аргументации): «Нет. Я думаю иначе!», «Позволю себе с Вами не согласиться. Не согласиться. И все тут!»;

- тактика навязывания совета: «Советую Вам сделать это. И как можно раньше!»

Разумеется, дисконфирмация может быть ненамеренной, являться результатом непонимания важности поддержки для личностной самооценки (в том числе из-за личного опыта, в котором отсутствовала конфирмация).

Однако заметим, что продолжительная дисконфирмация считается психологами одним из наиболее жестоких психо-эмоциональных наказаний людей.

Нереалистично было бы предполагать, что во всех осуществленных исследователем записях мы обнаружим тактику поддержки, реализующую конфирмативную конструктивную стратегию, приводящую к гармонизации общения, и все наши сообщения будут всегда носить только поддерживающий характер. Нередки ситуации, когда люди отказываются от общения с другими, по крайней мере, на содержательном уровне.

Но результаты исследования позволяют говорить о том, что в реальной речевой практике наблюдается отказ от реального взаимодействия с принятием самоопределения партнеров по общению, часто партнера по общению оценивают ниже, не замечают (уменьшают) его достоинства, не признают его авторитет, что приводит к проявлению превосходства одного из партнеров по общению и конфликтному типу общения (это подтверждает исследовательский материал). Тогда как использование конфирмативных стратегий, тактик, приемов может породить кооперативный тип общения. Данное утверждение во многом верифицируется значительно большей степенью употребления приемов, соответствующих дисконфирмативной стратегии. В материале, представленном для исследования, фразы, соответствующие дисконфирмативной стратегии, встречаются в 5,7 раз больше, чем фразы, соответствующие конфирмативной стратегии.

Таким образом, среди потенциально возможных микростратегий в межличностной коммуникации выявлены конфирмативная и дисконфирмативная микростратегии коммуникации, в крайней степени реализующие конструктивную и, соответственно, деструктивную стратегии коммуникации.

Реализация коммуникантом первой микростратегии свидетельствует о высокой коммуникативной компетентности языковой личности, принятии принципов кооперации и толерантности, принципов гармонизирующего общения и готовности к их безусловной реализации.

Использование коммуникантом второй микростратегии создает напряжение в межличностной коммуникации, приводит к конфликтному типу общения (и даже разрыву отношений).

Последняя микростратегия, являясь деструктивной, более частотна, по сравнению с конфирмативной, широко используется во всех сферах межличностной коммуникации, в том числе профессиональной, вне этики и эстетики, и в целом может привести к разрушению реальных связей между людьми, росту напряжения в обществе.

Активное использование приемов, тактик, реализующих конфирмативную стратегию, напротив, позволяет задать положительный вектор в коммуникативной прагматике.

Такая активная коммуникативная позиция коммуникантов свидетельствует о коммуникативной компетентности языковой личности в аспекте понимания чужих и реализации собственных коммуникативных событий, стратегий и тактик речевого поведения в межличностной коммуникации, может сформировать между собеседниками определенный доверительный характер взаимоотношений, проясняющий ценностные установки собеседников, или создать общение, предполагающее определенный уровень взаимного самораскрытия и оказания вербальной поддержки партнеру.

В рамках каждой из выделенных нами коммуникативных микростратегий была определена номенклатура коммуникативных тактик, наиболее активно используемых для их реализации. В методологическом плане освоение данных стратегий, тактик и приемов требует дальнейшей разработки речевого воздействия и взаимодействия в межличностной коммуникации.

### **Список литературы**

Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О.И. Матьяш, В.М. Погольша, Н.В. Казаринова, С. Биби, Ж. В. Зарицкая / под науч. ред. О.И. Матьяш. СПб.: Речь, 2011.

**Л. В. Мысягина, М. В. Веккесер**  
(Россия, Лесосибирск)

## **СЛОВО «СИБИРЯК» В ПАРАДИГМЕ ЗНАЧЕНИЙ**

*Ключевые слова:* сибиряк, Сибирь, менталитет, сильный характер.

В статье рассматривается слово «сибиряк», его происхождение, основные группы, ассоциативный ряд, черты характера сибиряка.

**L.V. Mysyagina, M.V. Vekkeser**  
(Russia, Lesosibirsk)

## **WORD “SIBERIAN MAN” IN PARADIGM OF MEANINGS**

*Key words:* Siberian man, Siberia, mentality, strong character.

The aim of the article is the word “Siberian man”, its origin, the main groups, associative array, traits of character of Siberian man.

В настоящее время в России наблюдается рост регионального самосознания. Это проявляется во все более активных попытках населения регионов привлечь внимание центра к своим социально-экономическим и экологическим проблемам, в осознании региональных культурных особенностей, возрастанию интереса к истории своего региона (см., например, исследования, посвящённые данной проблеме: [1, 2, 6, 9-11]). Предварительные результаты последней переписи населения демонстрируют и такие проявления регионального самосознания, как появление новых национальных самоидентификаций, среди которых в количественном отношении выделяется национальность «сибиряк». Слово «сибиряк» произошло от наименования «Сибирь», которое, по одной из версий, образовалось от «Сибэр/чибэр» – тюркское слово, означающее «красивое». Также в тюркских языках (в частности, в татарском языке) имеется слово «Себер(ү)», означающее «мести», «метель (позёмка)», таким образом название «Сибирь» дословно может означать «метель».

Остановимся на некоторых толкованиях значения слова «сибиряк» в словарях русского языка. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля: «Сибиряк – сибирячка – житель, уроженец Сибири». В современных толковых словарях: сибиряк – житель, уроженец Сибири [5, 7]. В «Википедии» это слово определяется так: «Сибиряк – житель Сибири различной этнической принадлежности, а также этнографическая группа русских – человек с особыми «сибирскими» чертами (характером и здоровьем), обусловленными в основном суровым континентальным климатом, относительной малочисленностью населения и прочими особенностями жизни в этом регионе».

Таким образом, слово *сибиряк* означает человека, живущего в Сибири, наделённого отменным здоровьем и сильным характером.

Сибиряки составляют сейчас примерно 30-35% от общей численности. Сибиряки – это потомки добровольных переселенцев, пришедших в Сибирь в период с XVII по конец XIX века, и, конечно же, дети от множественных смешанных браков – метисы в разных поколениях.

Согласно свидетельствам переписчиков, участвовавших во Всероссийской переписи населения 2010 г., среди вариантов национального самоопределения были зафиксированы «сибиряки». На специальном сайте в Интернете была организована акция «Запишись сибиряком», которая призывала: «Друзья! Сибиряки! Согласно Конституции России, национальность гражданина определяется не по паспорту, не по указанию правительства, а по самоидентификации человека. В переписи населения 2010 года предусмотрена национальность «Сибиряк». Сибиряк – это не место жительства, не штамп в паспорте. Сибиряк – это состояние души».

Довольно часто можно встретить точку зрения, согласно которой Сибирь – это «иная, другая Россия». На протяжении нескольких веков она не только пугала своей отдаленностью, неизвестностью, каторгой и ссылкой, но и манила своими природными богатствами, романтикой свободы и обширными пространствами. Сибирь была тем местом, где открывались более широкие возможности для самореализации. Для декабристов, а затем – и ссыльных народников, Сибирь с ее населением, не знавшим крепостного права, считалась поначалу обетованной землей, где они могли обрести свободного русского крестьянина, обладавшего в полной мере «землей» и «волей». И не важно, что сибирская действительность заставила их во многом разочароваться, и сибиряк оказался далек от рисуемого образа. Главное в том, что в этом можно усмотреть начало формирования колониционного проекта «обрусения» Сибири, в котором реальность причудливо сочеталось с романтической эстетикой, народническими социальными идеалами и даже консервативными национальными проектами «единой и неделимой» России.

В настоящее время в народной среде «старожилами» называют тех, чьи предки прожили в Сибири 3-4 поколения, а также тех, кто родился и прожил в Сибири около 30 лет. Современное население Сибири характеризуется неоднородностью, пестрым этническим, конфессиональным и социальным составом. Подавляющее большинство жителей сибирского региона, около 80%, приходится на русских. Первые варианты самоидентификации национальности «сибиряк» стали встречаться при опросах еще в начале 1990-х гг., что позволило нам сделать предположение о возможности перерастания этого топонима в этноним.

Тем не менее, на сегодняшний день не существует единого мнения по поводу самого термина «сибиряки», несущего различную смысловую нагрузку. Учитывая данные исторических, этнографических и лингвистических источников, мы выделяем 5 основных подходов к определению данного слова «сибиряк»:

1) топонимический: «Сибиряки – это все люди, живущие на территории Сибири» (без этнической окраски);

2) историко-хронологический: «Сибиряки – это коренные, местные жители Сибири (аборигены), живущие здесь издавна;

3) психологический: «Сибиряки – это особый тип людей, обладающих сибирским характером»;

4) антропологический: «Сибиряки – это «винегрет народов»;

5) этнокультурный: «Сибиряки – это субэтническая группа русского народа».

По результатам опроса в Интернете на вопрос «Есть ли разница между русскими Европейской России и русскими Сибири?» 83% респондентов ответили утвердительно. При уточняющих ответах выяснилось, что различия фиксируются, прежде всего, в самосознании, менталитете, чертах характера и образе жизни. По мнению опрошенных, люди в Сибири добрее, доверчивее, демократичнее, более искренние и неприхотливые. Нами было проведено анкетирование среди учащихся 9-11 классов. Проанализировав ответы респондентов на первый вопрос (Какими чертами характера должен обладать сибиряк?), мы получили следующие результаты: доброта, сила духа, выносливость, трудолюбие, гостеприимство, отзывчивость, патриотизм.

Респондентам было предложено назвать несколько ассоциаций, возникающих у них при слове «Сибирь». По частоте упоминаний лидировали следующие: холод, снег, обширная территория, тайга, лес, медведи, ссылка, зима, Родина. Объединив все ассоциации по условно-тематическому признаку, мы получили 5 основных блоков.

1) Природно-климатические: суровый климат, холод, зима и др.;

2) личностно-психологические: Родина, родной край, дом, моя жизнь и др.;

3) географические: обширная территория, Енисей;

4) исторические: ссылка, каторга, покорение Сибири, Ермак, казаки;

5) этнокультурные.

Таким образом, Сибирь воспринимается большинством ее жителей как особая территория с характерными природно-климатическими условиями, психологическими, историческими и этнокультурными особенностями.

Высказывания в Интернет-общении тоже подтверждают данные социологического опроса, например:

Zorro: «Сибиряк – житель Сибири различной этнической принадлежности, а также этнографическая группа русских – человек с особыми «сибирскими» чертами (характером и здоровьем), обусловленными в основном суровым континентальным климатом, относительной малочисленностью населения и прочими особенностями жизни в этом регионе»; «В нашем представлении сибиряк – это крепкий, здоровый духовно и нравственно человек... И все, чего добились в жизни, добились сами».

Таким образом, социологический опрос выявил, что образ сибиряка чаще характеризуется респондентами как добрый, толерантный, выносливый,

гостеприимный, радушный человек с сильным характером. Такие черты, на наш взгляд, обусловлены несколькими важными факторами: территориальным признаком (место рождения или проживания), социокультурным фоном, историческим следом.

О Сибири писали и пишут многие писатели, поэты, например, Валентин Распутин говорил о Сибири: «Сибирь неминуемо чувствуют в себе даже те, кто никогда в ней не бывал и находится вдали от её жизни и её интересов» [8].

Евгений Гришковец, режиссер, актер и писатель, представил вниманию читателей свою новую книгу «Реки», где есть такие строки: «Сибиряк знает, что уже по факту места рождения он верный друг и честный товарищ, он открытый и мужественный человек, обязательно щедрый, готовый отдать и снять с себя последнее. Сибиряк – человек с острым чувством справедливости».

Таким образом, проанализировав фрагменты текстов о сибиряках, мы установили, что образ сибиряка складывается из следующих черт: любви к природе, наблюдательности, проявления доброты, гостеприимства, выносливости, честности и верности, острого чувства справедливости.

В результате вышеизложенного можно отметить, что идентичность сибиряка включает в себя сразу несколько важных составляющих: территориальный признак (место рождения или проживания), социокультурный фон (повседневная среда), биографический след (создание семьи и становление карьеры) и политический аспект (средство мобилизации активной части населения).

### Список литературы

1. Бахор Т.А., Зырянова О.Н., Лобарева В.С. Ассоциативные поля как воплощение региональной самоидентификации // Инновационные технологии научного развития. – Уфа: АЭТЕРНА, 2016.

2. Веккесер М.В., Мамаева С.В., Славкина И.А., Шмульская Л.С. Проявление региональной самоидентификации автора в поэтическом дискурсе // Современные исследования социальных проблем: Периодическое научное издание. № 3-2(27). Красноярск, 2016. С. 120-134.

3. Википедия. Режим доступа: [http:// ru.wikipedia.org/wiki](http://ru.wikipedia.org/wiki) (дата обращения 25.01.2016).

4. Гришковец Е. Реки. – М.: Махаон, 2005.

5. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3 томах. – АСТ, Астрель, 2006.

6. Мамаева С.В., Веккесер М.В., Шмульская Л.С., Славкина И.А. Социолингвистический портрет школьников-подростков как речевой маркер региональной идентичности // Международный научно-исследовательский журнал успехи современной науки. – №9, Том 4, 2016. С. 47-51.

7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка/ С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 2000.

8. Распутин В. Земля у Байкала. – Иркутск, 2008.
9. Славкина И.А., Шмульская Л.С., Веккесер М.В. Вербализация процесса региональной самоидентификации жителей Приенисейской Сибири // Роль инноваций в трансформации современной науки. Сборник статей Международ. науч.-практ. конф. – Уфа: Аэтерна, 2016.
10. Славкина И.А., Шмульская Л.С., Мамаева С.В., Веккесер М.В. Вербальные маркеры региональной идентичности (на материале современных чоконимов) // Современные исследования социальных проблем: Периодическое научное издание. № 3-2(27). Красноярск, 2016. С. 227-243.
11. Шмульская Л.С., Славкина И.А., Веккесер М.В., Мамаева С.В. Отражение территориальной идентичности в письменных работах школьников // Международный научно-исследовательский журнал успехи современной науки. – №9, Том 4, 2016. С. 67-70.

УДК 81-33

**Е. А. Пономарева**  
(Россия, Красноярск)

### **УПОТРЕБЛЕНИЕ СОМАТИЧЕСКИХ ДЕРИВАТОВ ОТ СЛОВА СЕРДЦЕ С АБСТРАКТНОЙ СЕМАНТИКОЙ**

*Ключевые слова:* соматизмы, соматические дериваты, признаковый подход, семантика

В данной статье рассматриваются соматические дериваты *мягкосердечие*, *мягкосердие*, *мягкосердый*, *мягкосердечный*, *мягкосердечность*, значение которых в толковых словарях русского языка несет положительные коннотации. Семантика этих же единиц в современных контекстах демонстрирует преимущественно негативный смысл. Такое несоответствие связано с физическими признаками базовых соматизмов, от которых образованы рассматриваемые дериваты.

**E. A. Ponomareva**  
(Russia, Krasnoyarsk)

### **THE USAGE OF SOMATIC LEXIS WITH ABSTRACT SEMANTICS DERIVED FROM THE WORD *HEART***

*Key words:* somatisms, somatic derivatives, feature approach, semantics.

The paper describes somatic derivatives *мягкосердечие*, *мягкосердие*, *мягкосердый*, *мягкосердечный*, *мягкосердечность*. These words have positive meaning in the dictionaries whereas in the contexts they are defined negatively. Such



contradiction is due to the physical features of basic somatisms from which the derivatives are formed.

В основе современной когнитивной лингвистики лежит антропоцентрический подход к изучению языка, согласно которому основное внимание уделяется человеку, а именно связи языка и мышления. С точки зрения антропоцентризма рассмотрение лексики, обозначающей телесные объекты, т. е. соматизмы, представляет немалый интерес, так как посредством своего тела человек познает окружающую среду и эти знания находят отражение в языке. Поэтому всесторонний анализ такого рода языкового материала позволит создать представление о восприятии носителями языка самих себя в мире.

Телесные объекты в отечественной лингвистике изучаются в различных аспектах: исследуются фразеологизмы с компонентами – соматизмами (А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский, В. Н. Телия и др.); описываются ключевые концепты, связанные с телом человека (А. Вежбицкая, А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, У. М. Трофимова, А. Д. Шмелёв и др.); осуществляется моделирование гнезд однокоренных слов с вершинами – именами соматических объектов (Л. С. Абросимова, И. В. Евсеева, Е. А. Пономарева и др.) и многое другое. Особый вклад в работу по изучению соматических объектов внесли ученые под руководством Г. Е. Крейдлина, строящие семиотическую концептуализацию человеческого тела. Все вышеперечисленные научные труды объединяет отношение к человеческому телу как инструменту когнитивной деятельности человека.

Одним из наиболее значимых для функционирования и жизнедеятельности человека органов является *сердце*. Он выполняет не только свою основную прагматическую функцию – разгонять кровь по телу – но и является средоточием чувств и эмоций. Данный соматический объект всесторонне изучается многими современными лингвистами в рамках когнитивных исследований.

Например, Е. В. Урысон строит «модель человека», как фрагмент языковой модели мира в целом. Исследователь считает целесообразным применение семантического анализа лексических и грамматических значений того или иного конкретного языка в качестве метода описания языковой модели мира, которая «закреплена и выражена в первую очередь в языке, в его лексике и значимых грамматических категориях» [7; с. 12]. Автор описывает *сердце* как материальный объект, который, согласно «наивной анатомии», выполняет особые функции, присущие психике человека, например, является органом чувств и связанных с ним желаний (*Ее сердце полно страха. В его сердце рождалась обида*).

А. Д. Шмелев, описывая строение человека в русской языковой картине мира [8; с. 301–315], выполняет семантический анализ лексики, называющей объекты человеческого тела. В частности, ученый говорит о двух противопоставлениях в русской языковой модели человека: (1) идеального и

материального, (2) интеллектуального и эмоционального. *Сердце*, в противовес уму, является отражением эмоционального в человеке. Однако при этом разум призван контролировать *сердце* (*Его сердце послушно разуму*). Кроме того, сердце, по мнению исследователя, является главным органом любви (*предложить руку и сердце; дама сердца*).

О. Н. Кондратьева выполняет концептуальный анализ центральных компонентов внутреннего мира человека – концептов *душа, сердце и ум* в национальной картине мира древнерусского периода на материале летописей [3]. Работа с материалом осуществляется в два этапа: (1) предварительный, который включает в себя выявление основных репрезентантов исследуемых концептов, рассмотрение этимологии ключевого слова, анализ лексического значения соответствующих лексем в словарях древнерусского языка и (2) исследовательский, состоящий из анализа сочетаемости, выявления концептуальных метафор, выявления основных признаков рассматриваемых концептов и установление их признаковой структуры, а также поэтапное сопоставление этих признаков у трех рассматриваемых концептов. Исследователь отмечает, что, в отличие от современной русской языковой модели человека, в древнерусской модели отсутствует четкое противопоставление органов интеллектуальной и эмоциональной сфер.

В наших предыдущих работах мы рассматривали соматизм *сердце* с позиций когнитивного словообразования (см. об этом, например, [2]). В настоящей статье анализируется семантика таких дериватов, как *мягкосердечие, мягкосердие, мягкосердый, мягкосердечный, мягкосердечность*. Согласно лексикографическим источникам эти единицы называют качество личности человека (*мягкосердечие, мягкосердие, мягкосердечность*), либо характеризуют его определенным образом (*мягкосердый, мягкосердечный*). Основной проблемой данной работы является то, что анализируемые дериваты, имея положительное толкование в словарях, в контекстах чаще всего используются в отрицательном значении. Нашей задачей является установить возможную причину такого несоответствия.

Для выполнения этой задачи мы применили метод контекстного анализа дериватов *мягкосердечие, мягкосердие, мягкосердый, мягкосердечный, мягкосердечность* (контексты были нами найдены в Национальном корпусе русского языка [5]), и сопоставили присущие им смыслы со словарным толкованием, представленным в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой [6]. Анализ языкового материала осуществлялся также с позиций признакового подхода [4]. Согласно этому подходу к описанию соматической лексики каждый объект человеческого тела обладает определенным набором характеристик, или признаков, которые могут быть объединены в следующие классы: 1) структурные признаки (признаки, связанные со структурой, строением тела и каждого соматического объекта в частности; подразделяются на членимость, месторасположение и ориентацию, направленность); 2) физические признаки (различного рода характеристики соматического объекта, например, форма, размер, цвет и др.);

3) функциональные признаки (все функции и действия, которые может выполнять соматический объект, либо действия, производимые над ним). Выделение признаков у соматических объектов обеспечивает их всестороннее описание, что способствует выявлению причин анализируемой нами проблемы.

Для начала обратимся к семантике составных частей данных производных слов – производящим словам *сёрдце* и *мягкий*.

В русском языке слово *сёрдце* имеет следующие значения: 1. Центральный орган кровеносной системы (у человека в левой стороне грудной полости), заключенный в околосердечной сумке. 2. *перен.* Эмоциональное начало в человеке, средоточие в нем чувств, переживаний, личных отношений к кому-нибудь. 3. *перен.* Важнейшее место, средоточие чего-л. 4. Символическое изображение средоточия чувств в виде вытянутого по бокам овала, мягко раздвоенного сверху, книзу сужающегося и заостренного. Таким образом, сердце как орган, в представлении наивного пользователя языка отвечает не только за циркуляцию крови по телу, но также за чувства, эмоции, качества человека. Объединение слов *сёрдце* и *мягкий* определенным образом характеризует личность (*мягкий сердцем, мягкое сердце*). Само прилагательное *мягкий* в «Толковом словаре русского языка» [6; с. 372–373] имеет следующие значения: 1. Легко поддающийся давлению, сжатию, малоупругий, эластичный. 2. Приятный при ощущении, не раздражающий. 3. Плавный, размеренный. 4. Кроткий, лишенный грубости, резкости. 5. Не очень строгий, снисходительный, не суровый. 6. Теплый, приятный. 7. О воде: содержащий мало солей кальция и магния, легко смывающий мыло, не жесткий (в 5 знач.). 8. *полн. ф.* О транспортных средствах: с мягкими сидениями или предназначенный для использования мягких сидений. 9. *полн. ф.* О согласных звуках: произносимый с приближением средней части языка к твердому небу; противоп. твердый (в 5 знач.) (спец.).

Как можно заметить, отдельно взятые значения каждой из составных частей дериватов *мягкосердечие, мягкосёрдие, мягкосёрдый, мягкосердечный, мягкосердечность* не несут в себе негативного смысла. Более того, слово *мягкий* либо имеет позитивную коннотацию (как, например, во втором и шестом значениях), либо описывает нейтральное свойство предмета (как в первом, седьмом, девятом значениях). По нашему мнению, это может являться одной из причин того, почему в словарях дано преимущественно положительное толкование рассматриваемых в данной статье дериватов.

Сравним значения слов *мягкосердечие, мягкосёрдие, мягкосёрдый, мягкосердечный, мягкосердечность*, приведенные в толковых словарях с тем, какой смысл эти слова приобретают при использовании их в контекстах.

Слово *мягкосердечие*, согласно словарю С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой [6; с. 373], определяется как ‘душевная мягкость, доброта, отзывчивость’, а В. И. Даль толкует его как ‘сострадательность, чувствительность к чужому горю’ [1]. Можно заметить, что это качество личности человека рассматривается в словарях как добродетель, нечто

хорошее, положительное. Однако в контексте данное слово приобретает иной смысл. В национальном корпусе русского языка нами было найдено 56 примеров употребления данного слова. Из них только в 17-ти оно имело значение добродетели, положительного качества. Остальные были окрашены нейтрально, либо негативно. Например:

*Так, мягкосердечие, растерянность и непостоянство Александра II были ему противны.* А. Н. Бенуа. Жизнь художника;

– *Нельзя, нельзя, Нина Сергеевна, проявлять мягкосердечие и ручаться за всех и каждого, – назидательно говорил Клоков.* Л. К. Чуковская. Спуск под воду;

*Науки да книги умягчают сердце; а от мягкосердечия до трусости один только шаг.* Н. И. Новиков. Живописец;

*Впрочем, может быть, кто-нибудь из вас желает упрекнуть меня в мягкосердечии?* Ю. Герман. Дорогой мой человек.

Таким образом, контексты демонстрируют, что *мягкосердечие*, как черта характера, используется авторами для описания человека слабого, бесхребетного, неспособного отстаивать свою точку зрения.

Аналогичная ситуация наблюдается при анализе контекстов с дериватом *мягкосердечность*, который является синонимом слова *мягкосердечие*:

*Не без усердия преподобного Юрьева решили обвинить меня, для формальности, то есть сослались на мою доверчивость, мягкосердечность (этот грех не скрываю за собой, но только в данном случае он напрасно вменяется мне в вину).* В. Н. Гельфанд. Дневники 1944-1946 гг.;

– *Позаботимся, чтобы во всех организациях узнали, что Волнухин провокатор. – Ну и мягкосердечность! Он изменник!* А. Егоров. Тайна полковника Уранова.

Несколько по-иному представлено в письменных источниках слово *мягкосердие*. Нами были найдены примеры, в которых оно употреблялось как нечто, называющее либо достоинство человека (*А дабы сии понятия, врожденными так сказать в вас были, то старался я всякими способами возбудить в вас мягкосердие, которое можно назвать физическим корнем добродетели.* А. Н. Радищев. Положив непреборимую преграду...), либо недостаток (*Новичка, вступавшегося за несчастного служителя, если не прямо клеймили доносчиком, то немилосердно преследовали за мягкосердие и, именуя его «маменькиным сынком», прозывали более или менее презрительными прозвищами.* П. А. Висковатый (Висковатов). Жизнь и творчество М. Ю. Лермонтова).

Приведенные примеры показывают, что такие качества человека, как *мягкосердечие* и *мягкосердечность*, в контекстах приобретают преимущественно отрицательную смысловую окраску, описывая людей неуверенных, непостоянных, подверженных чужому влиянию. Слово *мягкосердие*, однако, может приобретать как позитивный, так и негативный смысл.

Прилагательные *мягкосердечный* (и синонимичное ему слово *мягкосердкий*) определяется толковым словарем русского языка как 'обладающий мягкосердечием'. Отсюда можно заключить, что *мягкосердечным* можно назвать человека, проявляющего сострадание, сочувствующего чужому несчастью, отзывчивого, доброго, с мягким сердцем. Однако анализ этих дериватов в контекстах демонстрирует нам, что они используются, преимущественно, для описания человека чрезмерно уступчивого, безвольного (*Мы, русские, – народ недисциплинированный, мягкосердечный и рыхлый*. В. Г. Короленко. Черты военного правосудия), покладистого, неспособного принимать решение в трудных ситуациях (*– Зато мягкосердечный, добренький зато, – неожиданно вставил Мохнаков, все глядя в потолок и как бы ни к кому обращаясь*. В. Астафьев. Пастух и пастушка. Современная пастораль), бесхарактерного (*Владыка нужен городу, а не мягкосердечный отрок с женственной душой*. Ф. К. Сологуб. Страна, где воцарился зверь), трусливого (*Мягкосердый секретарь строительной комиссии удавился от страха*. А. Ф. Писемский. Тысяча душ), оправдывающего то, что оправдать нельзя (*Только мягкосердечный дядя Хрисанф, смущенно втирая ладонью воздух в лысину свою, пытался оправдать нового вождя народа*. М. Горький. Жизнь Клима Самгина). Способность отстаивать свое мнение и приверженность определенным моральным принципам, стойкость в своих суждениях высоко ценится людьми, поэтому чрезмерная покладистость является скорее нежелательным качеством человека и характеризует его как бесхребетного и безвольного. Еще одним доказательством того, что слово *мягкосердечный* приобретает негативную семантику в контекстах является использование данного деривата при характеристике главного героя произведения В. В. Набокова «Лолита», который воспринимается как отрицательный персонаж (*Как бы тебя ни злил мягкосердечный, болезненно чувствительный, бесконечно осмотрительный герой моей книги, не пропускай этих весьма важных страниц!* В. В. Набоков. Лолита).

Даже в тех контекстах, где нет явного негативного посыла, чувствуется не одобрение, а некоторое снисхождение к людям, обладающим данной личностной чертой (*И, наоборот, если бы в танцевальном классе, где свирепствовал Лилеев, предо мною явился наш тихий и мягкосердечный попик, я не бегал бы и не скрывался от танцевальных уроков, как от грозы небесной*. Н. И. Пирогов. Вопросы жизни. Дневник старого врача).

Объяснение такой особенности дериватов *мягкосердечие*, *мягкосердкое*, *мягкосердкий*, *мягкосердечный*, *мягкосердечность* можно найти, обратившись к признаковому подходу к описанию соматизмов. *Сердце*, как любой другой объект человеческого тела, обладает определенными признаками. Физический признак мягкости данного органа (и любого другого объекта, имеющего плотную консистенцию), по нашему представлению, является отклонением от нормы обычного его состояния, что воспринимается носителем языка как нечто негативное, и это вступает в конфликт с положительным словарным

толкованием слова *мягкий* в отрыве от характеристики телесных объектов. Следует заметить, что отрицательно также воспринимается отклонение в противоположную сторону – чрезмерная твердость или сухость соматического объекта<sup>1</sup> (ср. *сухосёрдный* ‘имеющий «сухое» сердце, неотзывчивый’ (<...> *надо как-то отреагировать, а не уподобляться его твердолобому и сухосердному молчанию*. Коллективный форум: Мужчина Дева <http://www.woman.ru/horoscope/medley10/thread/38015/196/>); *твердосёрдие* ‘качество немилосердного человека с жестким сердцем’ (*И когда те оправдывают свое твердосердие маленькими окладами* <...> Коллективный форум: Маленькие скрипачи).

Определенным подтверждением нашего предположения о том, что чрезмерная *мягкость* и *твердость* телесных объектов (отклонение от нормы) воспринимаются как нечто негативное, может служить наличие в русском языке производных слов *мягкотелый* ‘слабохарактерный, вялый’ (*Я совсем не хочу, чтобы у читателей моих воспоминаний о Константине Язоновиче сложилось впечатление, будто он был мягкотелый, нерешительный дяденька*. В. Розов. Удивление перед жизнью) и *твердолобый* ‘тупой и косный’ (*Вот он и подписал указ – казнить двенадцатилетних детей за колоски, которые они с голоду подбирали в поле. Молотов твердолобый, прозванный каменной задницей. Оба они отдали своих жен в залог, в лагеря*. Г. Я. Бакланов. Жизнь, подаренная дважды).

Таким образом, можно заключить, что в соматических дериватах *мягкосердечие*, *мягкосёрдие*, *мягкосёрдый*, *мягкосердечный*, *мягкосердечность* прослеживается несоответствие их положительных словарных толкований и отрицательной семантики, которую они приобретают в контекстах. Причиной такого несоответствия предположительно является то, что, несмотря на представление о мягкости, как о чем-то хорошем, приятном, *сердце* – это орган, обладающий определенным спектром характеристик. Если данные характеристики проявляются в большей или меньшей степени, то речь идет об отклонении от нормы в ту или иную сторону, которое воспринимается носителями языка негативно, что и находит отражение в языке.

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект «Русская соматическая лексика: когнитивный и семиотический аспекты» № 16-04-00051**

#### Сноски к статье

1. К таким дериватам, однако, не относятся слова *милосёрдие*, *жестокосёрдие* и подобные им, так как они не отображают физические признаки органа.

## Список литературы

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Режим доступа: <http://slovardalja.net> (дата обращения 21.01.2017).
2. Евсеева И. В., Пономарева Е. А. Когнитивное моделирование лексико-словообразовательного гнезда (на материале гнезд с вершинами сердце и heart) // В мире научных открытий. 2012. № 11.3. С. 90–118.
3. Кондратьева О. Н. Душа, сердце, ум // Антология концептов / Под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. М.: Гнозис, 2007. С.61–68.
4. Крейдлин Г. Е., Переверзева С. И. Ориентация тела и его частей: коммуникативные ситуации и стратегии поведения // Фонетика и нефонетика: К 70-летию Сандро В. Кодзасова. М.: Языки славянских культур, 2008. С. 589–602.
5. Национальный корпус русского языка. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/index.html> (дата обращения 21.02.2017).
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: ООО «А ТЕМП», 2006.
7. Урысон Е. В. Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике. М.: Языки славянской культуры, 2003.
8. Шмелев А. Д. Русский язык и внеязыковая действительность. М.: Языки славянской культуры, 2002.

УДК 81'42

### **ЗНАЧЕНИЕ «ИСТИНА – МАКСИМА» В РОССИЙСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ ГОРОДСКОЙ ГАЗЕТЫ «КУЗНЕЦКИЙ РАБОЧИЙ»)**

**И.А. Пушкарева**  
(Новокузнецк, Россия)

*Ключевые слова:* ценностные категории; концепт; медиадискурс; коммуникативная стилистика текста; ассоциативно-стилистический комплекс.

В статье рассматривается отражение в региональном медиадискурсе ценностной категории Истина. Материалом исследования является городская газета «Кузнецкий рабочий» (Новокузнецк) 1980–2013 гг. – отрезка времени, охватывающего доперестроечный период, годы перестройки, послеперестроечный период и наше время. В хронологическом порядке проанализированы публикации, содержащие контексты со значением «истина – максима», выявлена их семантико-стилистическая специфика.

# THE MEANING “VERITY – MAXIM” IN RUSSIAN MEDIA DISCOURSE OF THE LATE 20<sup>TH</sup> AND EARLY 21<sup>ST</sup> CENTURIES (ON MATERIALS OF THE CITY NEWSPAPER “KUZNETSKY RABOCHY”)

I.A. Pushkareva  
(Novokuznetsk, Russia)

*Key words:* value categories; concept; media discourse; communicative text stylistics; associative stylistic complex.

The article examines reflection of the value category Verity in regional media discourse. The material for research is the city newspaper “Kuznetsky rabochy” (Novokuznetsk) of 1980 – 2013. This period includes the time before perestroika, perestroika itself, the time after it and our time. The texts containing contexts with the meaning “verity – maxim” are analyzed in chronological sequence. The analysis reveals their semantic and stylistic specificity.

**Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-04-00216**

Актуальным представляется исследование отражения ключевых ценностных категорий в российском медиадискурсе конца XX в. – эпохи перемен не только в общественно-политической и экономической сферах, но и в духовной жизни общества. Газетные тексты, реализуя социальную оценочность [14, с. 313], запечатлевают важные тенденции аксиологических поисков общества. В информационно-оценочном пространстве газеты находит воплощение Триада великих ценностей – Истины, Добра и Красоты. Особый интерес в связи с географической спецификой России представляет отражение ценностных категорий в региональном медиадискурсе, позволяющее как подтвердить значимость надрегиональной составляющей аксиосферы, связанной с культурными концептами, так и обнаружить своеобразие региональных акцентов.

Рассмотрим семантико-стилистические особенности употребления слова *истина* в значении «максима» в городской газете «Кузнецкий рабочий» (Новокузнецк) конца XX–конца XXI в. (далее– КР). В материалах 1980–2001 гг. была осуществлена сплошная выборка по заголовкам газетных текстов и частичная выборка с учётом тематики газетных материалов. Для исследования специфики реализации значения «истина – максима» в современном медиадискурсе были проведена сплошная выборка газетных публикаций 2010–2013 гг. (материалы КР с 2002 г. представлены на официальном сайте: [Кузнецкий рабочий. URL: <http://www.kuzrab.ru/>]). Газетные тексты анализировались в хронологическом порядке, с опорой на периодизацию В.В. Согрина, который выделяет четыре этапа перестройки: 1985 – январь 1987, 1987–1988, 1989–1990, 1991 гг. [13].



Истину В.И. Даль определяет следующим образом: *истина* – «противоположность лжи; всё, что вѣрно, подлинно, точно, справедливо, что есть; *нынѣ* слову этому отвѣчаетъ и *правда*, хотя вѣрнѣе будетъ понимать подъ словомъ правда: *правдивость, справедливость, правосудіе, правота*. <...> Истина относится къ уму и разуму; а добро или благо къ любви, нраву и волѣ» [6: 60]. Содержание концепта «Истина» и особенности его отражения в языке раскрыты в ряде фундаментальных исследований: [2, с. 543–642; 15, с. 455–471; 8; 1; 9, с. 244–254]. Имя концепта «Истина» в городской газете передаёт три значения: 1) «всё, что верно, подлинно, точно» [6, с. 60]; 2) «максима» [2, с. 556]; 3) «метафизическая сущность», относящаяся к «неизменным, раз навсегда данным и недоступным опыту началам мира» (использован фрагмент из толкования значения слова *метафизика*: «Идеалистическое философское учение о неизменных, раз навсегда данных и недоступных опыту началах мира, рассматривающее явления вне их взаимных связей, вне движения, изменения и развития» [10, с. 320]).

Значение «**истина – всё, что верно, подлинно, точно**» тесно связано с семантикой слова *правда*, хотя В.И. Даль характеризует эту связь как современную, не совпадающую с истоками понятий «правда» и «истина». Причём если дифференцировать «правду факта» и «правду мысли», то понятие истины связано с «правдой мысли»: как верное, подлинное и точное характеризуется не конкретный факт, а некое суждение обобщённого характера. В.А. Маслова отмечает: истина «выражает общие суждения» [9, с. 247]. Данное значение преобладает в газетных материалах, что соответствует установке журналистов представить правдивую информацию.

Значение «**истина – максима**» метонимически соотносится с первым и связано с «ситуацией истины в житейском контексте», где она становится «максимой, сентенцией, резюмирующей жизненный опыт» [2, с. 556].

Важнейшие онтологические признаки истины более полно воплощаются в контекстах со значением «**истина как метафизическая сущность**», менее распространённых, но очень значимых в текстах городской газеты и медиадискурсе в целом. Данное значение органично в философских сочинениях, религиозном и художественном дискурсах. Согласно обобщающим наблюдениям Н.Д. Арутюновой, природа истины обусловлена двойственностью мира, который «распадается на мир реальный и мир идеальный» [2, с. 545]. Сама истина, как метафизическая сущность, помещается сознанием в идеальный мир. Отношения двух миров и, соответственно, истины и мира реального, могут рассматриваться в нескольких логических интерпретациях. Н.Д. Арутюнова называет две основные – познавательную и креативную. В познавательном плане мир идеальный «отражает (или моделирует) реальный мир и в этом смысле вторичен»; «множественность сводится к единому образу»; «Истина скрыта в глубине мира», и «её открывает человек». В креативном плане мир идеальный «предопределяет реальный мир и в этом смысле первичен»; «единый образ порождает множественность форм (воплощений)»; «воля Божия и данный

Богом человеку Закон составляют Истину и возвышаются над миром»; Истина «открывается человеку» [там же].

Для исследования ценностных категорий медиатекста в регулятивном аспекте обратимся к понятию ассоциативно-стилистического комплекса, основанному на подходах коммуникативной стилистики текста и соответствующему методике изучения интерпретационного поля концепта З.Д. Поповой, И.А. Стернина (см. о месте интерпретационного поля в структуре концепта: [11, с. 110–115]).

«Интерпретационное поле концепта включает когнитивные признаки, которые в том или ином аспекте интерпретируют основное информационное содержание концепта, вытекают из него, представляя собой некоторое выводное знание, либо оценивают его» [там же, с. 110]. Согласно подходу З.Д. Поповой, И.А. Стернина, «публицистические или художественные тексты, присущими ими средствами раскрывающие содержание концепта», входят в перечень средств, которые могут обеспечить описание концепта в процессе лингвокогнитивного исследования [там же, с. 69–70]. Причём исследователи предлагают обращаться к публицистическим текстам для установления как ядра, так и периферии номинативного поля концепта [там же, с. 179]. При анализе текстов, в соответствии с логикой семантико-когнитивного описания концептов, необходимо обратить внимание на контексты, «в которых номинируется исследуемый концепт», «на номинации видовых разновидностей денотата концепта и отдельных признаков концепта», провести «анализ сочетаемости лексем, объективирующих концепт в языке». Анализ сочетаемости лексем позволяет вывести многочисленные признаки концепта: «все эти признаки включаются в описание концепта, а их встречаемость в различных текстах фиксируется для выявления наиболее ярких, коммуникативно релевантных» [там же, с. 180].

Поскольку ценностные категории медиадискурса имеют ярко выраженный межтекстовый статус, формируется круг ключевых смыслов, соотносимых с каждой ценностной категорией и воплощённых во множестве медиатекстов. Обозначим с помощью термина «ассоциативно-стилистический комплекс» (далее АСК) систему смысловых лексических парадигм, текстовых синтагм и стилистических приёмов, участвующих в актуализации в медиадискурсе имеющего межтекстовый статус ключевого смысла обобщённого характера.

Согласно определению Н.С. Болотновой, текстовая парадигма, которая может быть смысловой, формально-смысловой, формальной, – это «совокупность лексических единиц (словных и сверхсловных элементов), объединённых концептуально на основе какого-либо общего элемента: внешнего (экстралингвистического) и/или внутреннего (лингвистического)» [3, с. 40]. Семантическая соотнесённость компонентов текстовой парадигмы на основе повтора и контраста соответствует характеристике таких типов связи в лексических полевых структурах, как связь-вхождение [12, с. 34–35] и связь-расхождение [там же, с. 38–39]. Смысловые лексические парадигмы,

реализующие связь-вхождение, формируются благодаря явлению изотопии, описанному А. Греймасом (1966). «Согласно А. Греймасу, изотопия присутствует там, где имеется “семная рекуррентия”, т.е. семный повтор. Другими словами, в разных частях текста (фрагмента текста) повторяются лексемы, несущие в себе одинаковые семы, в результате возникают изотопические цепочки, пронизывающие всю структуру текста (фрагмента текста)» – «изотопическая сеть» (Isotopienetz) [16, с. 260]. В процессе настоящего исследования выявлялись такие текстовые и межтекстовые смысловые лексические парадигмы, как изотопические цепочки и антитезы.

АСК включает не только фрагменты текстовых и межтекстовых ассоциативно-смысловых полей (в соответствии с учением Н.С. Болотновой о лексической структуре текста в ассоциативном аспекте [3]), но и систему стилистических приёмов, которые связаны с контекстами, значимыми для выявления входящих в интерпретационное поле признаков концепта. Конвенциональная часть этих признаков образует ядро интерпретационного поля концепта. Однако ключевые смыслы обобщённого характера в тексте конкретизируются, наполняются авторскими акцентами, включаются в определённую логику интерпретации, с чем связано отражение периферии интерпретационного поля концепта. В ходе аксиологического анализа медиатекста нет той необходимости в выявлении ассоциативно-смысловых полей, которая является органичной при анализе художественного произведения. Ассоциативно-смысловое поле художественного текста отражает уникальность авторской эстетической установки, тогда как при аксиологическом исследовании медиадискурса прежде всего требуется выявить имеющий межтекстовый статус круг репрезентантов ядра интерпретационного поля концепта, входящего в ценностную картину мира. Связанная же с авторским подходом журналиста система аксиопозиций и способов их репрезентации входит в периферийную часть интерпретационного поля концепта и предполагает не полную, а лишь частичную реконструкцию лексической структуры текста. АСК является единицей семантико-стилистического анализа медиадискурса, соответствующей специфике воплощения в нём ценностных категорий. Значение «истина – максима» реализуется в АСК «поиск истины» (он доминирует), «выражение истины», «борьба за истину». АСК «выражение истины» характерно именно для значения «истина – максима».

В публикациях **1980 – марта 1985 г.** значение «истина – максима» раскрывается в АСК «поиск истины», «выражение истины», связано прежде всего с нравственной проблематикой и лишь в единичных случаях, в отличие от контекстов со словом *правда*, включено в материалы по идейно-политическим вопросам. Для реализации данного значения характерна форма множественного числа имени существительного – *истины*.

Истина как максима существует в конвенциональном интеллектуально-духовном фонде, и в этом статусе истины скрыта возможность неоднозначной её оценки, отражённой эпитетами. Именно истина как максима достаточно

часто определяется с помощью эпитетов: *старая, как мир; банальная, простая, не оригинальная, прописная*. Это та истина, которая уже известна, но в то же время не теряет своей значимости. Её можно *напомнить*, например, спектаклем, как в отзыве Т. Тюриной (КР. 11.11.1982). Однако прийти к ней каждый человек должен своим путём. Данный смысловой акцент отражает не только повторяющаяся ключевая синтагма *поиск истины (истин)*, но и синтагма *добытые истины*. Так, оценка ещё не эксплицирована в заголовке отзыва А.С. Сазыкина об изданной в Кемерове фантастической повести новокузнецкого писателя Г. Емельянова «Истины на камне» – «**Истины старые, как мир**» (КР. 30.09.1982). В начале материала истины-максимы оцениваются негативно, что подчёркивает изотопическая цепочка *повторение банальных истин – ложный пафос – поверхностное нравоучительство: Для писателя же возникает риск впасть в повторение банальных истин, в ложный пафос, в поверхностное нравоучительство. Г. Емельянов избегает этой опасности <...>*. Однако на протяжении отзыва автор убеждает нас в том, что истина как максима также категория эпистемическая, что каждый идёт к ней своим путём, о чём, в частности, свидетельствует характерная синтагма *поиск истин* (в данном случае слово употребляется и в форме множественного числа). С симпатией автор отзыва характеризует позицию героя, *наполненную внутренним смятением, стремлением к поиску истин не только для людей, к которым его забросила судьба, но прежде всего для себя*. В данном отзыве, как и в некоторых других материалах, используется регулятивная структура, основанная на абстрактной семантике слова *истина*. В такой регулятивной структуре слово *истина* создаёт катафорическую связь, вызывает у читателя ожидание пояснений. Читая отзыв, мы видим, как постепенно в тексте «вырастает» мелиоративная характеристика старых, известных истин: *<...> высекает на камне истинны старые, как мир, и вроде бы нарочито не оригинальные, но за авторской усмешкой ясно читается мысль об их бессмертии: «...быть добрым труднее, чем быть злым. В здоровом теле здоровый дух. Помогать слабым, значит делать их сильными. Перед едой овощи мой кипячёной водой»*. И, наконец, высшая степень одобрения автора отзыва связана с гуманистической истиной, выраженной словами героя: *И высшая степень человечности звучит в словах героя о том, что его на Синей планете оставляют долг и сострадание, что мы остаёмся людьми до тех пор, пока сохраняется в нас совесть, жалость, милосердие*.

Основная часть истин-максим, выраженных в доперестроечной газетной публицистике, раскрывает нравственные вопросы. Это может быть, например, характеристика проблем воспитания, межличностных отношений: *И всё же, что нам делать с «трудными» подростками? Ответ и прост, и сложен – надо добиться, чтобы воспитание детей стало общим делом и одновременно делом каждого из нас. Некоторые читатели, возможно, сочтут его банальной истиной. Что таким возразить? Истина остаётся истиной. Даже если она банальна* (Б. Шертман. КР. 08.02.1984); *Нужно другое. Самовоспитание. Учиться и не обделять себя, не пополнять шеренгу*

*моральных недорослей. Их и так хватает. Прописная истина?* (В. Дядечкина. КР. 28.06.1984); *Но спектакль напомнил нам истину не менее важную: каждому человеку очень нужно чьё-то участие, ласковое слово, и мы не должны скупиться на них* (Т. Тюрина. КР. 11.11.1982).

Особое место в нравственной характеристике человека занимает тема исторической памяти. Так, неоднократно в газете звучит тема памяти о Великой Отечественной войне: *Мы должны свято хранить память о тех, благодаря кому мы сейчас живём. Эта истина была известна нам давно, но не всегда правильно мы понимали наше назначение сейчас, в мирное время, не всегда чутко воспринимали рассказы о войне. После вахты памяти это стало близким и понятным* (Е. Кобелева. КР. 17.09.1983). В приведённом контексте используется регулятивная структура с анафорической связью, которая дважды актуализируется в контексте и подчёркивает роль формулировки давно известной истины.

Значение истины-максимы используется и при характеристике человека-профессионала. Так, очерк о парикмахере Т.А. Стукановой, о её любимом деле назван *«Простые истины»* (Н. Золотарёва. КР. 21.04.1983). Заголовочная синтагма кореферентна высказываниям мастера: *Главное – всю себя отдавать любимому делу. <...> Но при этом нужны умелые руки и знания...* Повторяется заголовочное словосочетание и в конце текста (его сильной позиции), когда журналист подводит итог: *Простые истины, но они стали частью всей жизни мастера <...>*. В материалах, включающих слова *истина* и *правда*, регулятивные структуры достаточно часто представляют собой комплексы, состоящие из заголовка и его повторов в тексте, особенно в конце текста (см. приведённый пример).

На первом этапе перестройки (**апрель 1985 – январь 1987**) значение «истина – максима», как и в материалах доперестроечного периода, актуализируется в очерках о человеке в профессии. Дух перемен отражается в связи истин-максим с актуальными проблемами экономических реформ в стране. В очерке Л. Волковой о хирурге-ортопеде А.И. Вагнере *«Такая простая истина»* (КР. 19.10.1985) используется характерная регулятивная структура: заголовок включает ключевое слово и создаёт катафорическую связь, эффект ожидания продолжения, затем он полностью или частично повторяется в конце текста, закольцовывая композицию. Характерно, что истины о профессиональной этике врача охарактеризованы с помощью эпитета *простые*: как и в более ранних газетных материалах, простота, естественность истины сочетаются с её глубиной и непреходящей значимостью. В эмоциональной концовке очерка сочетание несобственно-прямой речи с обобщённо-личной формой изложения переводит текст в генеритивный регистр: *Врач в первую очередь должен быть человеком и гражданином. То есть, если в силах в чём-то помочь, то помоги другому человеку. Если можешь облегчить его страдания, сделай это. Этой истиной он живёт, с ней каждый раз заступает на врачебную вахту* (о генеритивном коммуникативном регистре см.: [7, с. 30]). С помощью анафорической связи

слово *истина* соотносится с размышлениями о главном в профессии врача и, входя в последнее предложение текста, закрывает регулятивную структуру. Экспрессивная синтагма *жить истиной* передаёт идею высокого служения, которую воплощает герой очерка.

Эпитет *простые* повторяется и в другом тексте – в материалах «круглого стола», где высказываются различные мнения о внедрении коллективного подряда (КР. 13.01.1987). В заглавии использован парадокс – «*Такие простые сложные истины*», – смысловое наполнение которого соответствует духу времени – атмосфере исканий и дискуссий.

Для текстов, раскрывающих значение «истина – максима» на втором этапе перестройки (**февраль 1987 – 1988 г.**) характерно усиление проблемного звучания: общеизвестные старые истины подвергаются сомнению, характеризуются эпитетами *прописные*, *общие* и даже *ложные*. Так, городская газета призывает к диалектическому подходу, обозначая тему дискуссии «*Польза и вред “прописных истин”*» («Слово к читателям». КР. 27.03.1987). С одной стороны, сохраняется одобрительная оценка, связанная с ролью прописных истин, например в контексте об экономической перестройке городской системы транспорта: *Прописная истина, что нечёткая работа транспорта способна парализовать производство, нормальную жизнь города, какие бы усилия ни проявляли трудовые коллективы промышленности и обслуживания населения* (А. Ленский. КР. 24.02.1988). С другой стороны, актуализирована и пейоративная окраска. В заметках Б. Шертмана с заседания исполкома горсовета, посвящённого социальной проблеме многодетных семей, тема общих истин соотносится с ограниченным, неглубоким взглядом на проблему, что отражает заголовок – «*За чертой общих истин*» (КР. 07.11.1988). Более глубокая характеристика истин-максим содержится в заметке К. Яброва о выставке в Доме творческих союзов художников и фотографов, посвятивших свои работы экологическим проблемам (КР. 03.06.1988). По мысли автора, общие истины могут быть ложными, могут лишить человека способности думать, быть личностью. Выставка же (и шире – искусство) учит самостоятельно мыслить, опровергая *ложные истины, сиюминутные ценности – дурацкие колпаки, которые мы на себя надеваем*. Далее автор разворачивает метафору: *Околпаченный человек не станет раздумывать над тем, срубить или не срубить дерево, загрязнить или не загрязнить реку... Он сделает то, что нужно сейчас, не задумываясь о последствиях...*

Согласно представленным в медиапространстве второго этапа перестройки смысловым акцентам, ответственность за истины всегда лежит на человеке. Однако он может не только поддаваться ложным истинам по неведению, но и сознательно создавать их, о чём свидетельствует экспрессивная синтагма *извращённые истины: Самая опасная ложь – это истины, слегка извращённые* (соотносятся с понятием *полуправды*). Данное предложение – цитата из эссе «*Слухи, слухи...*», опубликованного в рубрике «*Субботние беседы*» (КР. 11.07.1987), где поднимаются политические и

социальные вопросы, а также создаётся образ «западного врага», характерный для советских СМИ.

На третьем этапе перестройки (1989–1990 гг.) значение «истина – максима» представлено прежде всего в публикациях по острым социально-нравственным вопросам, реже – по экономическим вопросам. Истины-максимы охарактеризованы с помощью эпитетов *банальные, прописные* и рассматриваются в мелиоративных контекстах. Это позволяет предположить, что в период кипения общественно-политических страстей на первый план для россиян вновь выходят традиционные ценности.

Городская газета в 1990 г. открыла рубрику «*Банальные истины*», где постоянной ведущей стала журналист Т.А. Тюрина. Эта рубрика действует в течение 1990 года в рамках страницы «*Тепло вашего дома*». Тюрина придаёт своим эссе социально-нравственное звучание: согласно её концепции, даже в трудные времена счастье человека сохранится, если есть тёплый домашний очаг, любовь, уважение и доверие в семье, здоровый образ жизни. Ориентация на истину-максиму отражается в использовании конструкции с составным именным сказуемым с нулевой связкой, особых способов субъектной организации – персонального текста с *мы-субъектом*, безличного изложения, что переводит размышления автора в генеритивный регистр: *Как говорят в народе, без хозяйки дом – сирота; Так что, если в вашей измотанной женщине не сквозит весна, винить в этом надо не только женщин, но и мужчин (Т. Тюрина. КР. 08.03.1990); Человек сам кузнец своего счастья; Мне кажется, уважение друг к другу, бережное отношение к другим – главная оставляющая здорового образа жизни семьи; Мы не умеем довольствоваться малым. Мы не умеем радоваться этому малому – ясному дню, нечаянной встрече с хорошим человеком, удаче товарища (Т. Тюрина. КР. 07.04.1990); По отношению человека к братьям меньшим можно определять, насколько он человечен (Т. Тюрина. КР. 19.05.1990); Ведь страшно, если кризис, и экономический, и духовный, о котором мы постоянно теперь говорим, перерастёт в вырождение. Мы должны думать о будущем. Наш долг – думать о своих детях. Международный день защиты детей прошёл вчера, но защищать мы их должны ежедневно (Т. Тюрина. КР. 02.06.1990). Стремление автора к волюнтаристическому воздействию отражается в использовании слов с семантикой долженствования, глаголов в повелительном наклонении. Лейтмотивом эссе становится и противопоставленная теме истины тема лжи: *Мы, наконец, признали, что одной из самых больших бед нашего общества было, да и сейчас есть, небрежение человеком, отношение к нему как к сырьевому приращку, как к орудию производства. Разве бы настроили столько заводов в нашей области, если бы думали о последствиях для здоровья людей? При этом неустанно повторялось лживое: «всё для блага, всё – во имя»* (Т. Тюрина. КР. 07.04.1990); *Если уж мы признали лживость нашего лозунга «Всё лучшее – детям», так не для того, чтобы и дальше не думать, не заботиться о них* (Т. Тюрина. КР. 02.06.1990).*

Кроме того, журналист воплощает в своих текстах такие важные признаки эссе, как установка на рефлексивность, диалогичность, эффект спонтанности изложения, например: *Вот такая грустная банальная истина у нас получилась* (Т. Тюрина. КР. 27.11.1990). В приведённом высказывании изложение выдержано в реактивном регистре, что подчёркивают лексические и грамматические средства, в том числе синтагма с перфективом *истина получилась*. Как видим, формулирование истины для журналиста является процессом сотворчества с адресатом (*у нас*), причём результат этого процесса может удивить даже создателя текста.

Судя по актуализации значения «истина – максима», особую остроту на третьем этапе перестройки приобретают вопросы о подготовке ЖКХ к зиме, о проблемах в сфере торговли, об экономических реформах. В публикациях встречаются речеповеденческие контексты, нередко включённые в экспрессивное изложение, – глагольные текстовые синтагмы, актуализирующие связанную с АСК «борьба за истину» мысль об усилиях человека, который стремится донести истину до других: *И всё же нет-нет да приходится напоминать о прописных истинах. Например, таких: предприятие должно заботиться о своих объектах социально-культурного назначения, в частности, детских садах и школах, потому что от этого зависит благополучие детей рабочих и служащих их предприятия* (Т. Минеева. КР. 29.09.1989); *Сколько же можно твердить прописные истины, «ловить» тех, кто не желает их соблюдать?* (М. Четверик. КР. 17.05.1990); *Иногда приходится, как и в былые времена, до хрипоты доказывать прописные истины экономик не знающим кухни заводских расчётов работникам министерства* (Т. Минеева. КР. 08.03.1989).

Значение «истина – максима» в 1991 г., выделяемом В.В. Согриным как отдельный этап перестройки, наблюдается в публикациях о духовном состоянии человека, образовании, экономике. Проблема духовного мира человека занимает центральное место, тем более что материалы об образовании также непосредственно с ней связаны. Как уже отмечалось, в 1991 г. в городской газете действует новая рубрика «*Старые новые истины*», название которой актуализирует с помощью парадокса богатство фонда человеческой мудрости, его способность быть опорой для человека в любые времена. В текстах этой рубрики звучат истины-максимы о чести, любви, великодушии, например: *А просто хорошо знать, что есть люди, для которых честь – не выдумка писателей и моралистов. Ведь если горят маяки, значит, кто-нибудь к ним придёт* (Б. Сафьянов. КР. 31.07.1991). Вновь подчёркивая свой диалогический подход, газета призывает к интерактивному обсуждению «Старых новых истин»: «*Старые новые истины*» *выглядят порой очень спорными. Ну что ж, мы приглашаем читателей к разговору о них* (от редакции; Б. Сафьянов. КР. 07.08.1991).

В отзыве о спектакле синтагма *вечные истины* включена в последнее предложение текста, представляющее собой риторический вопрос: *Нетленна красота нравственной правды. Любовь, верность, чистота помыслов. Не за*



*эти ли вечные истины, пережитые вместе с героями, и любим мы театр?* (Л. Савицкая. КР. 29.11.1991). Анафорическая связь помогает читателю увидеть нравственное содержание вечных истин, риторический вопрос определяет высокую миссию театра, который позволяет этим истинам звучать и отзываться в душе зрителя.

В медиапространстве 1991 г. присутствуют и исповедальные тексты о пути к истине. Так, поиску *божественной истины* посвящено ироничное эссе Г. Грабко, в котором рассматриваемая синтагма находится в последнем предложении, соотносясь на основе анафорической связи как с суждением из Библии, так и с ранее приведённой его интерпретацией, выстраданной автором:

*Ведь удержаться от поступка гораздо сложнее, чем сделать его. <...> Судьбе виднее, и, если надо будет, она тебя «выбросит» в действие – держи себя, не держи. А куда есть силы – крепись.*

[Конец текста] *Вот и вся религия. Впрочем, это никак не противоречит и Библии. В Евангелии от Матфея (глава 6, стих 27) вы прочтёте: «Да и кто из вас, заботясь, может прибавить себе росту хотя на один локоть?»*

*А как труден путь к пониманию этой божественной истины, я попытался вам описать в этих строках* (КР. 25.09.1991).

Выражение *банальная истина*, реализующее духовное содержание, звучит в корреспонденции об увлечении эпопеей Дж.Р.Р. Толкина «Властелин Колец» и включено в текст с помощью анафорической связи: *Все взрослые в душе остаются детьми. Порой солидного мужчину так и тянет погонять на улице мяч или поиграть в разбойников. Эта истина так банальна, что меня могут упрекнуть: зачем об этом писать? Может, кого и тянет поиграть, да разве этим сейчас заняты головы людей, замученных бытовыми проблемами. Я и сама так думала, пока не познакомилась с теми, кто и в наше время может по-детски играть и радоваться* (Н. Демчук. КР. 28.09.1991). С сохранением детского начала в душе взрослого человека связаны в тексте мысли о радости, о стремлении к добру и свету, что подчёркивают антитезы *замученные бытовыми проблемами – могут по-детски играть и радоваться, зло – добро*. Отметим, что в материалах городской газеты жизнь и творчество Толкина неоднократно соотносятся с ценностными категориями Добра, Истины и Красоты, и это не случайно: исследователи видят в эпопее «Властелин Колец» «миф постиндустриального, сетевого и информационного общества» [5].

Внимание к внутреннему миру человека проявляется в привлечении в медиапространство высказываний специалистов-психологов. Так, в статью о любви научный консультант центра «Здоровье семьи» Н. Сосновская включает синтагму *азбучные истины* в мелиоративный контекст: *Можно смотреть и не видеть, можно слушать и не слышать – азбучная истина гласит, что художник или музыкант видят и слышат оттенки цвета и звука многократно тоньше обычного* (КР. 16.08.1991).

Истины, связанные с публикациями о проблемах образования, охарактеризованы как давно известные и включены в разные по оценочной позиции авторов контексты. Так, в очерке об эстетично оформленной школе истина-максима сформулирована в первом предложении, но затем автор спорит с ней: *Давно известна истина: богатство дома ещё не свидетельство счастья живущих в нём. И всё же, когда речь идёт не о личном доме, а о казённом учреждении, тем более о школе, детском саде или ПТУ, внешний достаток почти всегда связан с внутренним комфортом, самочувствием детей* (Т. Григорьева. КР. 19.03.1991). Т. Негода в статье о компьютерном оснащении Сибирского металлургического института создаёт яркий образ, расширяя словарный состав устойчивого выражения: *Хоть и избита истина до синяков, но права: нашему уж очень народному хозяйству для поправки нужны сейчас специалисты качественно нового уровня образования, за которое не было бы стыдно* (КР. 04.07.1991). Слово истина также включено в первое предложение, играющее роль зачина, однако в данном случае журналист полностью соглашается с устоявшимся мнением. *Уже добытые истины* в размышлениях директора-организатора Центра развития личности В.С. Гершгорина представлены, напротив, как то, чем не должно исчерпываться современное образование: *Общество через особый институт образования транслирует уже добытые истины, а реальная жизнь остаётся как бы вне образования* (Л. Савицкая. КР. 11.10.1991).

В размышлениях о проблемах экономики истина-максима сформулирована в заключительном абзаце эссе, как итог, а само слово истина звучит в последнем предложении, дающем оценку ранее выраженных мыслей: *Посмотрите: стоило чуть ослабить пресс, давящий людей, и в стране появились настоящие предприниматели – Артём Тарасов, Святослав Фёдоров, тысячи российских фермеров. Люди, которые хотят свободно и красиво работать, много зарабатывать, чтобы красиво и свободно жить. Стоит ли объяснять, что от этого выиграют все: и люди, и страна? Богатые граждане – богатое государство. И наоборот. Истина, к которой пробивались несколько десятков лет* (Б. Шертман. КР. 04.04.1991). Синтагма *пробиваться к истине*, связанная с АСК «поиск истины», передаёт сложность пути к ней. Интересно, что мысли о рыночной экономике звучат даже в контекстах, где актуализировано значение «истина как метафизическая сущность», причём экономические аспекты соотносятся с психологическими: *Наша психология деформирована и до сих пор не может принять рыночную экономику, которая базируется на принципах экономической свободы личности* (В. Ботнару. КР. 27.09.1991).

Основная часть истин-максим в публикациях 1992–1995 гг. связана со сферой творчества и увлечений человека. Неоднократно истины-максимы соотносятся с мыслью о гармонии человека с природой. Кроме того, истины-максимы включены в размышления об острых социальных проблемах, о правовом воспитании. Лейтмотивом публикаций становится мысль о тяжёлых временах в жизни россиян, об утрате городом того уровня, который был

достигнут до начала перемен (в сфере культурного досуга горожан, спорта). Истины-максимы представляют как важнейший АСК «поиск истины», так и АСК «выражение истины», «борьба за истину».

Истины, раскрывающие тему творчества, не определены с помощью эпитетов, но акцентированы с помощью указательных местоимений. Так, в очерке о художнике В. Новикове фигурирует истина о гуманистической природе искусства: *Новиков хорошо понимает ту истину, что основой искусства является человек, что истинно художественное есть истинно человеческое. Открытый миру, в котором живёт, он ведёт диалог на языке души* (В. Турнаев. КР. 21.11.1992). В очерке о кружке флористики с помощью анафорической связи журналист доносит до читателя истину о красоте и хрупкости природы: начало текста (*Об этой истине многие из младшеклассников 74-й средней школы интерната до не давнего времени и не догадывались. Топтали себе на прогулках палые листья, срывали мимоходом блёклые городские цветочки. Пока не пришла к ним в интернат известная в городе художница-флорист Елена Васильевна Романенко и не организовала соответствующий кружок*) отсылает к заголовку – «А природа так хрупка и прекрасна» (В. Валиулин. КР. 02.02.1995). Тему гармоничных отношений с природой раскрывает и катафорическая связь: содержание заголовка «*Простые истины Иванова*» раскрывается в интервью с членом клуба «Гармония» Н.А. Шатохиным, приверженцем системы оздоровления П.К. Иванова: *И слова Учителя, что нам надо Природу как мать любить, ценить, хранить как око, как нельзя кстати в нынешнее время* (Ю. Чурсин. КР. 15.04.1992).

В статье о необходимости реконструкции кинотеатра «Шахтёр» противопоставлены созидание (как должное, идеал) и разрушение (как современная реальность): *Следует учесть печальный опыт поколения разрушителей, основанный на истине «ломать – не строить». Довольно рубить и рушить. Пора созидать и творить, избегая судьбы вишневого сада или клуба имени Н.В. Гоголя, чьё изречение [приведённое в лиде] так подходяще городу и времени* (Е. Перминова. КР. 18.05.1995). В приведённом последнем абзаце статьи, заголовок которой также на основе игры соотносится с темой созидания, – «*Время собирать камни... и строить*», – выражена пейоративная оценка разрушения, изотопическая цепочка с деструктивной семантикой *разрушители – рубить и рушить* противопоставлена ряду с семантикой созидания – *созидать и творить*. Использование инфинитивов позволяет усилить экспрессию, перевести звучание финала текста в генеритивный регистр. Отметим, что во многих проблемных материалах, отражающих взаимодействие одобрительной и неодобрительной оценки, актуализирована тема современности как времени сложного в социально-экономическом и духовном плане. Подобные размышления приведены и в рассматриваемой статье: *Денежные суммы, исчисляемые миллиардами, не позволяют уповать на благотворительность современных предпринимателей: Морозовыми мы не избалованы. К тому же*

неумолимо растущие цены, опережающие бег времени, препятствуют интенсивности творческого труда и реставрации.

Только преданность делу и желание материализовать творческие идеи не подвергаются процессу инфляции и поэтому оставляют место для оптимизма в перспективных рассуждениях типа «кому это нужно»?

В очерке об А.К. Дикалине, ветеране войны и труда, основоположнике новокузнецкого хоккея, почётном гражданине Новокузнецка, славное прошлое новокузнецкого хоккея противопоставлено его печальному настоящему: А ведь в незабвенные годы новокузнецкий лёд обкатывали рядом и простой рабочий, и руководитель высокого ранга. Всех объединяла одна спортивная страсть. Жизнь пестует теперь иные образцы героев (А. Мелентьева. КР. 23.11.1995). Дстойное прошлое передано в очерке с помощью образа «старых» истин, которым верен основоположник новокузнецкого хоккея: Но всё-таки... Если бы Александр Кузьмич смог прожить ещё раз, он ничего не изменил бы в своей жизни, стремясь к той же цели. Потому что он – человек чести и долга.

И кто виноват в том, что созданный им лёд, на котором сжигают «старые» истины, начал таять у всех на глазах? Экспрессию заключительному риторическому вопросу очерка придаёт метафоризация, основанная на семантическом контрасте и языковой игре. Такое завершение очерка перекликается с метафорическим заголовком, также основанным на семантическом контрасте, – «Горячее сердце на ледяном поле». Употребление эпитета «старые» в кавычках заставляет задуматься об иной интерпретации автора статьи и героя очерка: есть истины, не подверженные обесцениванию, и среди них – мысль о людях с горячим сердцем, благодаря которым жизнь становится теплее и светлее, которые остаются людьми чести и долга в любые времена. Речь в очерке идёт не только о печальной утрате лучших традиций новокузнецкого хоккея, но и необходимости бережного отношения к наследию прошлого в целом, о необходимости сохранения и созидания. Не случайно именно в этот период в материалах с ключевым словом *красота* активно обсуждается концепция градостроительства.

Истина-максима о роли армии связана с темой социальной защиты военнослужащих в комментарии Т. Кислицыной: *Изрядно потрепав свою защитницу трибунными и газетными языками, общество, наконец-то, признало истину: армия – гарант стабильности, её надо беречь, о ней надо заботиться* (КР. 15.08.1992). Синтагма *признать истину* относится к АСК «поиск истины» и отражает объективность истины и необходимость прийти к ней и принять её. Традиционный для контекстов со значением «истина – максима» эпитет *прописные* используется в материале о предупреждении ДТП из рубрики «Человек и закон»; ключевое слово вынесено в заголовок («*Такие прописные истины...*»), задающий катафорическую связь, и повторяется в рассуждении подполковника милиции: *Далеко не каждый отдаёт себе отчёт в том, что пренебрежение этими прописными истинами может обернуться*

*бедой для него самого и для многих других, куда более осмотрительных людей* (С. Бугрова. КР. 03.11.1994).

Во **второй половине 90-х гг.** значение «истина – максима» в АСК «поиск истины» связано с размышлениями о проблемах общества, роли в нём журналиста, путях познания истины. Рассматриваемое значение неоднократно представлено в органичной для таких размышлений форме эссе. Так, значение «истина – максима» сосуществует со значениями «истина – всё, что верно, подлинно, точно», «правда факта», «правда мысли», «правда совести», в эссе Т. Кислицыной, где оно вербализовано не открыто, а с помощью перифраза *вечные прописи: Перед такой дерзкой ложью отступает банальность вечных прописей, выстраданных человеком, – насчёт милосердия, совести и справедливости* (30.03.2000). Использованный журналистом перифраз ассоциативно соотносится с синтагмами *вечные истины, прописные истины, банальные истины* и передаёт мысль о непреходящих нравственных основах человеческой жизни, которые представлены изотопической цепочкой *милосердие – совесть – справедливость* и соотнесены с ценностной категорией правды. Несмотря на высокое содержание, текст выдержан в доверительной тональности, которая создаётся использованием разговорного предлога *насчёт* [Большой толковый словарь. URL: <http://enc-dic.com/kuzhencov/> (дата обращения – 23.04.2016)].

Лирико-философские размышления представлены также в эссе Т. Дарской (КР. 30.09.1997): *«К осени» постигаешь, наконец, науку прощать ранее считавшееся непрощаемым, не спорить по поводу прописных истин и ценить простые житейские радости: работу в саду, прогулки с детьми.* Текстовая синтагма *не спорить по поводу прописных истин* передаёт умиротворённое состояние человека, достигшего возраста духовной зрелости, когда максималистский протест против существующего уклада сменяется его приятием.

В **XXI в. (2010–2013 гг.)** доминирующей темой газетных материалов, где представлено значение «истина – максима», является мировоззрение: это тексты, раскрывающие взгляд на мир и человека. Как и в материалах со значением «всё, что верно, подлинно, точно», важна такая тема, как медицина. В кругу ключевых тем находится также тема спорта.

Имя существительное *истина* представлено не только формой единственного числа и часто определяется с помощью эпитетов (в отличие от контекстов с другими значениями слова *истина*). Например: *Ученым давно известны две истины: первая – чем старше человек, тем выше вероятность получить это заболевание; вторая – рак органов пищеварения зависит от питания* (М. Стахович. КР. 15.07.2010); *Прошу прощения за азбучные истины, но профиль проезжей части должен быть выполнен таким образом, чтобы дождевая и талая вода стекала с центра к краям, после чего уходила в ливневую канализацию* (С. Бабилов. КР. 15.06.2010). Разнообразные эпитеты (самым частотным из которых является определение *прописная / прописные*) раскрывают истину-максиму – достояние конвенционального сознания – с

разных сторон, нередко давая противоположные характеристики: 1) степень сложности: *прописные, азбучные, нехитрая, банальная, трамвайная*; 2) степень распространённости: *общеизвестные, затёртая, поговорочная, расхожая, трамвайная* или *своя*; по нашему мнению, основанный на метонимии эпитет *трамвайная* в контексте выражает как семантику простоты, так и семантику распространённости; 3) «возраст» и «продолжительность жизни» истины: она предстаёт как *вечная, древняя* или *сиюминутная*; 4) сфера применения: *бытовая, жизненная*; 5) незыблемость: «*непреложные*» (эпитет заключён в кавычки); *никем не оспоренная*; 6) источник: *книжные*; 7) содержание: *христианские*.

Таким образом, обобщённая характеристика, выраженная эпитетами, представляет истину-максиму как результат опыта и мыслительной деятельности других людей, долгое время существующий в пространстве конвенционального сознания. Истины-максимы призваны выполнять охранительную функцию – предостеречь, дать полезный совет, поэтому закономерно их регулярное включение в контексты, связанные с темами спорта, здоровья, правил дорожного движения, садоводства и т.п.: *Выбор есть у каждого – книжная (в том числе) истина, которой каждый хоть раз успокаивал себя или ругал других* (О. Захаренко. КР. 11.01.2011); обращение инспектора ГИБДД к родителям: *Вы, родители, должны внушить вашему ребенку несколько простых истин* (Л. Ковякина. КР. 09.10.2010).

Однако многие характеристики истины-максимы не соответствуют её онтологическим признакам, к которым Н.Д. Арутюнова относит вечность, неизменность, единственность, сокровенность [2, с 549]. В частности, этим признакам противоречат эпитеты *своя, сиюминутная, «непреложные»*, а также неоднократно эксплицированная невысокая оценка глубины содержания истины-максимы. В ряде случаев позиция авторов акцентируется с помощью регулятивных средств. Например: *«Кто платит деньги, тот заказывает музыку» – вроде бы вполне затёртая, поговорочная, бытовая истина. Но, к сожалению, торжествует на каждом шагу* (А. Сазыкин. КР. 21.07.2011). С помощью асиндетона автор статьи о судьбе городской газеты подчёркивает содержательную «мелкость», банальность некоторых формул, существующих в пространстве конвенционального сознания. Приведём также пример использования антитезы: *В 1977 году промторг вел одну такую рубрику: «Качество – категория нравственная». Посыл вроде тот же, что у популярного некогда лозунга «Совесть – лучший контролер!». Но куда там трамвайным истинам до глубин социальной психологии, в которые заглядывали газетчики* (А. Денисов. КР. 11.02.2010). Н.Д. Арутюнова, характеризуя истину как максиму, отмечает, что «человек не склонен доверять чужому опыту», поэтому «нравоучительные истины нередко получают отрицательные квалификации» [2, с. 556]. В.А. Маслова также обращает внимание на ценную возможность сомневаться в истине: «Обыденное сознание подсказывает нам, что в истине можно сомневаться, и это особенно ценно в ней» [9, с. 247]. В газетных материалах отражена тенденция

рассматривать максимы не как истины в последней инстанции. Можно заключить, что в современном медиапространстве развивается рефлексия, появляются сомнения, отвергающие данное и помогающие личностному поиску истин.

Глагольные контексты, актуализирующие значение «истина – максима», также отличаются большим разнообразием. Как и в реализации первого значения, важна роль эпистемических контекстов, где истина выступает как объект познания: преобладает глагол *знать* (В. Германский. КР. 02.08.2011; И. Суворов. КР. 30.06.2011; Т. Тюрина. КР. 23.10.2012), встречаются также экспликативы *постигать* (Д. Черский. КР. 02.08.2012), *открыть* (А. Гарин. КР. 21.06.2012), *открывать* (Г. Дамм. КР. 21.07.2011). Отражают специфику данного значения контексты, связанные с восприятием и трансляцией истины (истин). При этом восприятие истины (*услышать, прочитать*) неразрывно связано с её трансляцией (*сформулировать, напомнить, вложить, проповедовать, рассказать*), при этом репрезентанты семантики трансляции истины отличаются бóльшим разнообразием. Возможная причина такого соотношения – пропагандистская функция СМИ. Глаголы передают также отношение к истине, причём отражены противоположные позиции: с одной стороны, *признавать, подтвердить*, с другой – *опровергнуть*. Координируемые с подлежащим *истина* глаголы-сказуемые менее частотны, чем в контекстах со значением «всё, что верно, точно, подлинно». Как и при воплощении первого значения, используется глагол *торжествует*, но включён он в пейоративный контекст: «*Кто платит деньги, тот заказывает музыку*» – *вроде бы вполне затертая, поговорочная, бытовая истина. Но, к сожалению, торжествует на каждом шагу* (А. Сазыкин. КР. 21.07.2011). Семантику трансляции истины акцентирует сказуемое *прозвучала*: *Но истина в понимании верующего христианина прозвучала – эту задачу ведущий, оставляя за собой обязанность православного священника, взял на себя* (Е. Макарчева. КР. 26.05.2011).

Таким образом, материал регионального медиадискурса позволяет выявить семантико-стилистическую специфику отражения ценностной категории *Истина* в контекстах со значением «истина – максима», которые связаны с осмыслением злободневных вопросов, волнующих россиян в конце XX и в начале XXI века. Неизменным на разных исторических этапах является нравственное содержание истин-максим, закреплённое в культурном пространстве. Истины-максимы часто определяются с помощью эпитетов, которые выражают неоднозначное отношение к накопленному конвенциональному духовному фонду.

Актуализация неодобрительной оценки по отношению к истинам-максимам наблюдается на начальных этапах перестройки, в то время как актуализация одобрительной оценки характерна для поздних этапов перестройки. Именно тогда городская газета вводит особые рубрики – «Банальные истины», «Старые новые истины», – позволяющие напомнить читателю о вечных ценностях как опоре в любое непростое время. В XXI в.

доминирующей темой газетных материалов, где представлено значение «истина – максима», является мировоззрение: это тексты, раскрывающие взгляд на мир и человека. Эпитеты создают обобщённую характеристику истины-максимы как результата опыта и мыслительной деятельности других людей, долгое время существующего в пространстве конвенционального сознания.

С одной стороны, истины-максимы призваны выполнить охранительную функцию – предостеречь, дать полезный совет. С другой стороны, авторы публикаций подчёркивают личностный характер пути к истине, который предполагает критическое отношение к готовому знанию и способность к сомнению и рефлексии. Это указывает на «смешанный аксиологический модус» (Е.Г. Малышева), который характерен для современного медиапространства.

### Список литературы

1. Агиенко М.И. Правда и истина // Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Волгоград: Перемена, 2006. Т. 3. С. 118–137.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999.
3. Болотнова Н.С. Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте. Томск: Изд-во ТГПИ, 1994.
4. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. Режим доступа: <http://enc-dic.com/kuzhecov/> (дата обращения: 23.04.2016).
5. Груздева Е.Н., Калмыкова В.В. «Властелин колец» как миф постиндустриального, сетевого и индустриального общества // Вопросы философии. 2011. № 8. С. 75–97.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Терра, 1994. Т. 2.
7. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М.: Институт русского языка РАН, МГУ, 2004.
8. Лишаев С.А. «Правда» и «Истина» (языковая концептуализация мира и тематическое своеобразие русской философии) // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». 2006. № 1 (4). С. 173–209.
9. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. Изд. 3-е, испр. М.: Флинта: Наука, 2007.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Советская энциклопедия, 1973.
11. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток – Запад, 2010.
12. Попова З.Д., Стернин И.А. и др. Полевые структуры в системе языка. Воронеж: ВГУ, 1990.



13. Согрин В.В. Перестройка: итоги и уроки // Общественные науки и современность. 1992. № 1. С. 133–147.

14. Солганик Г.Я. Публицистический стиль // Стилистический энциклопедический словарь / под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 312–315.

15. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М.: Академический Проект, 2004.

16. Филиппов К.В. Лингвистика текста. СПб.: изд-во С.-Пб. ун-та, 2003.

УДК 801.3

**Л.Г. Самотик**  
(Россия, Красноярск)

**ДВЕ РЫБЫ, ДВА РЫБАКА (НА МАТЕРИАЛЕ "ЦАРЬ-РЫБЫ"  
В.П. АСТАФЬЕВА)**

*Ключевые слова:* концептосфера, концепт, конфликт Природы и Человека, браконьеры Сибири, мотив, река.

В статье рассматривается рассказ «Царь-рыба» В.П. Астафьева, впервые анализируется повествование о двух рыбаках и двух рыбах: царь-рыбе и «дядьке». Показано, как разные люди по-разному воспринимают аналогичную ситуацию и как сложнее, чем трактовалось ранее, решается автором конфликт Природы и Человека.

**L. G. Samotik**  
(Russia, Krasnoyarsk)

**TWO FISH, TWO FISHERMEN (BASED ON THE "KING-FISH"  
OF V. P. ASTAFIEV)**

*Key words:* concept sphere, concept, conflict of Man and Nature, the poachers Siberia, motive, river.

The article discusses the short story "the Tsar-fish" V. P. Astafyev, the first to analyze the story of two fishermen and two fish: the king fish and "uncle". Shows how different people differently perceive the same situation as more complicated than previously interpreted, the author resolved the conflict of Man and Nature.

«Основные темы творчества Астафьева – Великая Отечественная война, жизнь сибирской деревни, человек и природа» [7, с. 51]. Проблемам экологии посвящена «Царь-рыба». Повествование в рассказах «Царь-рыба» было напечатано в журнале «Современник» (№ 1–6) в 1976 г. Основной конфликт в произведении между Природой и Человеком. Прямой. Природы и людей,

живущих в природе, в селах Приенисейского Севера, без посредников. Языковое выражение это находит в противопоставлении двух концептосфер: «Природа» и «Человек». Концептосфера «Человек» состоит из ряда макроконцептов (семантических полей): «этносы», «рыбаки», «охотники», – и концептов, но водораздел между *своими* и *чужими*, *хорошими* и *плохими* лежит в отношении людей к природе.

«*Концептосфера* – это упорядоченная совокупность *концептов народа*, информационная база мышления» [4, с. 37]. В функционально-когнитивном аспекте выделяются *макроконцепт* (как многомерная и многоуровневая сущность, тип значения) и «*концепт* – это культурно отмеченный вербализованный смысл, представленный в плане выражения целым рядом своих языковых реализаций, образующих соответствующую лексико-семантическую парадигму» [1, с. 47].

В произведении традиционно действие komponуется вокруг дихотомии *свои / чужие* (*мы / они* и т.п.). Чужие – браконьеры, свои – не браконьеры. Напряженность текста держится не на межличностных конфликтах (они есть, например, между братьями Утробинными, между Акимом и Гогой Герцовым и т.п., но эти конфликты ничем не кончаются); людей в итоге наказывает не закон (пожалуй, за исключением Грохотало), не люди, а природа и судьба. Гибнет в тайге Герцев (ср. гибель Амоса в повести «Стародуб»).

Три злостных браконьера в произведении в один день уходят на рыбалку (действие в одном месте и в одно время, как греческой трагедии (ср.: [Целиков, 1988, с. 48–49]), двое из них борются с рыбой, большим осетром: Игнатъич – с царь-рыбой, Грохотало – с «дядьком». Командору сказочно везет, у него большой улов, да еще и от рыбинспектора ушел. Но к нему на самоллов цепляется утопленник, «малый».

Командор знает закон реки: его нужно похоронить. Но не делает этого, отправляет усопшего дальше «за могилой и крестом». Все трое наказаны (*В поселке Чуш в тот вечер вообще было неспокойно – плачь, визг, бегал с ружьем по улицам Командор, отыскивая погубителя дочери; На другом конце селения крушил домашний скарб Грохотало, на Енисее тонули какие-то байдарочники. Кого вязать? Кого спасать?* (с. 109).)

Наказан страхом и прозрением Игнатъич, страшно наказан Командор гибелью дочери, Грохотало постигло самое тяжелое для него наказание – потеря *грошей* (потеря сказочного улова и штраф за браконьерство): *Кроме сала и себя, Грохотало признавал еще гроши, потому как был рвачом* (с.103). Мотив возмездия также имеет глубокие античные корни.

Рыбаки имеют в тексте именованья (макроконцепт вербализуется): *рыбаки, рыбачки, рыболовы, ловцы, добытчики, браконьеры, браконьершишки, дубаки, шыкалы, мухота, мародеры: Вокруг костра сидят рыбаки, распустившись душой и телом перед нелегкой работой, ждут ночи, лениво перебрасываются фразами* (с. 81). *Подводные гряды здешние рыбаки называют каргами...* (с. 80). *Рыбачки меж тем подваливали и подваливали, прятались с лодками за мысом Опарихи* (с. 110). *Ну, что у тебя, рыбачок,*

едрена мать? (с. 120). Тогда рыбзаводы заключали договоры с местными **рыболовами**... (с. 73). Возле костра собрались четверо **ловцов** – шел подозрительный катер, спугнул с самоловов (с. 83). **Добытчики** расползлись по углам, завидев вдали подозрительную дюральку... (с. 106). Пока чувство мщения рвало сердца и груди **добытчиков**, Грохотало, **загребастые глаза**, в одиночку боролся с матерым осетром (с. 105). Душевное торжество, предчувствие денег и выпивки, которой он не делился с «**шыкалами**» – так он именовал остальных браконьеров, приподнимали его чувства, не давая опуститься до пустого зла (с. 105). Год от года жизнь **браконьеришек** тяжелее делается: рыбоохрана, особенно из края которая, страсть какая ушлая стала (с. 141). **Браконьеришки** подолгу висели ночами на концах, но утешительных известий не приносили... (с. 142). И таким-то **дубакам**, как в Чуши рекут наезжих хапуг, уподобился местный житель, исконный **рыбак** (с. 123). А вот **мухота** эта, «**шыкалы**» – как их Грохотало именует, пьяницы, барыги, почуяв дармовую наживу, лиха для прут на Сым. Проходимцы, пьяницы и просто тупые **мародеры** продают снулую рыбу... (с.118).

Нейтральным стилистически выступает только слово **рыбаки**. Отрицательная (пейоративная) окрашенность нарастает от слова к слову.

Интересно, что в качестве самоназвания чушанцы выбирают слово **браконьер**: От Сурнихи до Опарихи и ниже их по течению держится красная рыба, и потому в устье этих речек постоянно вьются чушанские браконьеры, которые слово это хулительным не считают, даже наоборот, охотно им пользуются, заменив привычное слово – **рыбак**. Должно быть, в чужом, инородном слове чудится людям какая-то таинственность, и разжигает она в душе позыв на дела тоже таинственные и рискованные, и вообще развивает сметку, углубляет умственность и характер (с. 80).

В литературном языке: **Рыбак** – 'Тот, кто занимается ловлей рыбы как промыслом'. **Ловец** – 'Тот, кто ловит рыбу, зверя'. **Добытчик** 1. Разг. 'Человек, занимающийся добычей чего-либо'. **Мародер** – 'Человек, грабящий убитых и раненых на поле сражения'. **Шакал** – 2. презр. 'О жадном, хищном человеке' [СТСРЯ].

Анализируемое произведение подтверждает мысль о том, что художественный текст автономен в семантическом и стилистическом отношении. Авторское отношение к браконьерству резко отрицательное, можно сказать – личностно отрицательное. Поэтому нейтральные в стилистическом отношении слова **ловец** и **добытчик** приобретают в тексте отрицательную коннотацию. Слова, репрезентанты концепта, говорят и о розни в среде браконьеров, бранные слова они употребляют по отношению друг к другу.

Но автор и в самом тексте меняет стилистическую окраску слов. Обычно исследователи упускают из внимания тот факт, что в произведении одновременно борются с огромным осетром два рыбака: Игнатич и Грохотало. Разные рыбаки и разные рыбы.

Интересно, что в сцене борьбы с рыбой Игнатъича, он везде называется *ловцом*. В этом отрывке отрицательная коннотация снимается. Так реализуется тема наказания: *Припекло! Но какой же срам, какое варначество за ним такое страшное, коль так скрутило его?* (с. 136). Страницы полны напряжения, это борьба за жизнь. Это война («А-ах!» – *вырвалось из груди, как при доподлинном взрыве, подбросившем его вверх и уронившем в немую пустоту. «...так вот оно как, на войне-то...»* – успел он еще отметить (с.130)).

Другое слово снизит стиль, уберет высокий трагизм. *Рыба отодвинулась, грузно взбурлила воду, потащив за собой ловца* (с.133). *И опять ловец впал в забытье* (с. 133). *И принялся ловец уговаривать рыбу скорее умереть* (с.133). Слово «ловец» в отрывке сопровождается другими словами, принадлежащими к высокому стилю (не используются в одном контексте высокая и сниженная лексика, что характерно для стиля писателя при создании иронии). *Ловец крепче сжал твердый борт лодки, рванулся из воды, попробовал обхитрить рыбу, с нахлынувшей злостью **взняться** на руках и перевалиться за такой близкий борт такой невысокой лодки!* (с.132). *Бельмастый зрак глубин со дна реки проник наверх* (с.134).

Далее – мотив раскаянья и примерения: *Прощенья, пощады ждешь? От кого? Природа, она, брат, тоже женского рода!* (с.138). *Простите... Глаша, прости!* (с.139). *Из-за нее, из-за этой гады забылся в человеке человек!*

*Жадность его обуяла!* (с.135). Конец – умиротворение, единение с природой: *Иди, рыба, иди! Поживи, сколько можешь! Я про тебя никому не скажу* (с.140).

Совершенно аналогичная картина одновременно разворачивается на Енисее с другим браконьером – Грохотало. Но подана она совершенно в другом стилистическом ключе. В отличие от благообразного Игнатъича, портрет Грохотало сатиричен: *Рыбак Грохотало. При взгляде на этого окладистого, всегда почему-то насупленного мужика, вспоминался старый добрый британский классик: «Увы, лицо джентльмена не было овеяно дыханием интеллекта...».* Впрочем, всякие книжные высказывания Грохотало ни к чему, ни наших, ни заморских книг он не читал и читать не собирался. Он и без того считал себя существом выдающимся, обо всем имел свое стойкое суждение (с.103).

Грохотало – бывший бандеровец, расстреливавший мирных людей. Но даже такого человека есть за что пожалеть ("Жалость – одна из самых непосредственных и в то же время одна из самых культурно отрефлектированных эмоций, описываемых русским языком" [Левонтина, 2005, с. 271]: *В какое-то время затяжелел и Грохотало, забыл про осетра, про Черемисина, про бойкую свою бабу, но про **родину**, видать, еще помнил и без конца повторял, уронив большое лицо на студенисто вывалившуюся в разрез рубахи грудь: «Маты, маты... Ждэ своего солдата, а солдат спыть вичным сном...»* (с. 114).

В один день с Игнатъичем и ему попался большой осетр. Но в сцене борьбы с рыбой нет деления на отдельные мотивы, Грохотало особо не рассуждает и не чувствует. *Грохотало, загребастые глаза, в одиночку боролся с матерым осетром. Как глянул на рыбака «дядек» свинными глазками, как лупанул хвостом по воде – хвост, что у аэроплана, Грохотало и осел* (с.105). Текст содержит преимущественно разговорную лексику: *загребастые глаза* (загребущие руки?), *матерый* (разг.), *лупанул* (*лупить* – разг.), *попер* (*переть* – разг.), *очухался* (разг. – снижен.), *тартают* (нет), *забултыхался* (*бултыхаться* – разг.), *осатанился* (*осатанеть* – разг.), *фортеля* (разг.) *выделывал* [СТСРЯ]. Но впечатление у читателя создается индивидуальности идиостиля, очевидно, за счет использования особых однокоренных слов и их форм. И Грохотало уже не *ловец*, а *рыбак, добытчик, браконьер*.

И осетр этот не *царь-рыба*, а «дядек», *животина*. И описание его через восприятие Утробина-старшего и Грохотало разное. Вот *царь-рыба*: *Что-то редкостное, первобытное было не только в величине рыбы, но и в формах ее тела, от мягких, безжизненных, как бы червячных усов, висящих под ровно состругнутой внизу головой до перепончатого, крылатого хвоста – на доисторического ящера походила рыбина, какой на картинке в учебнике по зоологии у сына нарисован... Из воды, из-под костяного панциря, защищающего широкий, покатый лоб рыбины, в человека всверливались маленькие глазки с желтым ободком вокруг темных, с картечины величиною, зрачков. Они, эти глазки, без век, без ресниц, голые, глядящие со змеиной холодностью, чего-то таили в себе* (с. 126, 128).

И вот *дядек*: *На боку лежала угрюмая животина, побрякивая жабрами, и не жабрами, прямо-таки крышками кастрюль. На человека рыбина смотрела с коробящим спину, усталым спокойствием* (с. 105). У дядька *глазки свинячьи, и царь-рыба с желтенькими, восково плавящимися глазками, похожими на глаза не зверя, нет – у зверя глаза умные, а на порослячьи, бессмысленно-сытые глаза* (с. 132).

Мы знаем и вес *дядька*: *«Кил сорок будет?»... – «Ну зачем же скромничать? Все шестьдесят! Глаз ватерпас! Ошибаюсь на килограмм, не больше»* (с. 106). Осетры удивительно похожи, но люди – разные. *Все хапуги схожи нутром и мордой! Только иным удастся спрятать себя, притаиться до поры до времени, но накатывает случай, предел жизни настаивает... и сгребают всех в кучу – потом **одного по одному распределяет на места*** (с. 129).

А ведь остерегает Грохотало автор. Целых две пословицы приводит: *"Горе крепит, счастье слепит"* – такую поговорку не единожды слышал Грохотало (с. 105). Другую пословицу он не слышал, но её помнит Виктор Петрович: *Африканцы тоже предостерегающе изрекли: "Ты ловишь маленькую рыбку, а к тебе подбирается крокодил"* (с.106).

Одна рыба ушла на волю. Это *царь-рыба*. Она может казнить, может и миловать. *"Поток жизни размягчает человека и очищает. Если человек сам не размягчается в реке жизни, то царь-рыба насильственно погружает его в реку,*

где он очищается раскаянием, смирением или гибнет" [3, с. 290]. *Дядька* же Грохотало вытащил на берег, на всеобщее обозрение. Нет, Грохотало не погиб. Но, кажется, и предупреждения не понял.

Если царь-рыбу считают символом реки, Природы, то какой символ представляет *дядёк*? Очевидно, символ низменных страстей браконьеров, их *рвачества*. Некрасивая рыба!

**Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ и Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности. Проект «Феномен творчества В.П. Астафьева как регионально-национальное самосознание эпохи» №16-14-24006**

### Сноски статье

Источник речевых иллюстраций: Астафьев В.П. *Царь-рыба: Повествование в рассказах*. Петрозаводск: Карелия, 1986.

### Список литературы

1. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // *НДВШ ФН*. 2001. № 1. С. 64–72.

2. Левонтина И.Б. Помилосердствуйте, братцы! // Зализняк Ф.Ф., Левонтина И.Б., Шмелёв А.Д. *Ключевые идеи русской языковой культуры*, 2005. С. 270-279.

3. Перкиёмяки М. (Тампере, Финляндия). Река как главная экологическая метафора в "Царь-рыбе" В. Астафьева // *Сибирская идентичность в зеркале литературного текста: тропы, топосы, жанровые формы XIX-XXI века. Серия Универсалии культуры. Вып. VI: монография / отв. ред. Н.В. Ковтун. М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. С. 277-297.*

4. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. М.: АСТ: Восток – Запад, 2010.

5. *Современный толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова*. М.: РИДЕОЗ ДАЙДЖЕСТ, 2004.

6. Целиков В.А. Об одном принципе классического искусства и его значении для искусства современного // *Проблема единства современного искусства и классического наследия*. М.: АН СССР: Ин-т философии, 1988.

7. Шленская Г.М. Повесть и рассказ (И.М. Лавров, В.М. Шукшин, В.В. Липатов, В.П. Астафьев, В.Г. Распутин) // *Очерки русской литературы Сибири: в 2 т. Новосибирск: Наука, 1982. Т. 2. С. 497–543.*

**А.В. Сосипатрова**  
(Россия, Кемерово)

## **МИФОЛОГИЗАЦИЯ КОРРУПЦИИ В ДИСКУРСЕ РОССИЙСКИХ МАСС-МЕДИА**

*Ключевые слова:* мифологизация; концептуальная метафора; виды мифических существ; коррупция.

В статье рассматривается понятие мифологизации в современных средствах массовой информации. В исследовании демонстрируется разнообразие мифологических метафор, репрезентирующих феномен коррупции в современной политической действительности России. Описывается роль мифологии как источника для формирования социально-политического мифа о коррупции в СМИ. Выявляются особенности каждого представленного вида мифических существ, его прототипические признаки, устанавливаются основания, позволяющие сравнивать данных мифических существ с коррупцией.

**A.V. Sosipatrova**  
(Russia, Kemerovo)

## **MYTHOLOGIZATION OF CORRUPTION IN THE DISCOURSE OF THE RUSSIAN MASS-MEDIA**

*Key words:* mythologization; conceptual metaphor; types of mythical essences; corruption.

The article considers the concept mythologization in the modern mass media. In research demonstrates various of mythological metaphors representing a phenomenon of corruption in the modern political validity of Russia. In the article describe role of mythology as source for creation of the sociopolitical myth about corruption in mass-media. Features of each presented type of a mythical essences, its prototypical aspects are considered; the grounds for the comparison of the given mythical essences to corruption.

СМИ сегодня служат одним из основных каналов получения информации, а также средством воздействия на сознание общества. Свою суггестивную функцию СМИ реализуют с помощью различных коммуникативных приемов и тактик. Одним из таких приемов является мифологизация реальности, которая в современной науке рассматривается как «целенаправленное внедрение в общественное сознание социально-политических мифов – иллюзорных моделей действительности» [3]. Таким образом, в СМИ делается акцент не на истинное изображение реальных событий, происходящих в мире, а на внедрение искусственно созданной

картины мира, которая определяется каким-либо политическим заказом, курсом проводимой государством политики и т.д.

В основе мифологизации лежит миф, представляющий собой «освященный традициями образ (отчасти – фантомного характера), обладающий эмоциональной нагруженностью» [2, с. 126]. Исходя из данного определения, можно сделать вывод о том, что миф всегда культурно обусловлен и строится на устойчивых архетипах определенной культуры. Следовательно, миф способен апеллировать как к сознательной, так и бессознательной стороне человека, вызывая в нем чувства и эмоции, оказывающие влияние на его дальнейшие действия: «Введенный в сознание людей и глубоко там укрепившийся, миф способен длительное время (при наличии определенных предпосылок) подменять собой реальность. В результате реципиент воспринимает ее в соответствии с трактовкой мифа и действует, исходя из этого восприятия» [6]. Именно поэтому современные СМИ активно занимаются мифотворчеством, создавая новые и используя древние мифы для репрезентации различных явлений действительности.

При этом чаще в СМИ мифологизируются абстрактные явления, не имеющие потенциала быть выраженными однозначным словом, поскольку «целостный образ исключает возникновение мифа» [5]. Используя мифологизацию для репрезентации какого-либо абстрактного общественного феномена, СМИ сознательно ограничивают читателя в восприятии целостного образа, миф «иллюзорно восполняет практическую нехватку знаний при необходимости объяснения непонятных явлений общественно-политической жизни» [3].

И.Г. Милевич называет современную публицистику системой порождения мифов, «которая объясняет их и вводит в сознание своего читателя. Миф отражает систему различных концептов (социальных, политических, экономических, культурных и др.) в актуальных для общества метафорических парадигмах», при этом под мифами понимаются «принимаемые без аргументации мировоззренческие стереотипы» [9].

Для более эффективного и имплицитного внедрения мифа в общественное сознание СМИ пользуются метафорами, потому что механизм действия метафоры сходен с устройством мифа. Характеризуя и называя определенный предмет, метафора, также, как и миф, «высвечивает» одни свойства явления, «затемняя» при этом другие, благодаря чему создается образ абстрактного, до конца непознанного явления.

Объектом изучения данной статьи является феномен коррупции, который в современном мире все больше привлекает внимание прессы: постоянно постулируется необходимость проведения антикоррупционных мероприятий, устанавливаются новые законы, создаются международные рейтинги восприятия коррупции в разных странах мира (Напр., Transparency international). Однако до сих пор не выработано универсального определения данного термина в уголовно-правовой науке. Неопределенность в понимании коррупции обуславливает использование для её определения широкого



спектра метафор, которые позволяют представить абстрактную сущность в конкретных познанных человеком категориях.

Данная статья посвящена выявлению роли мифологической метафоры при мифологизации феномена коррупции в российских средствах массовой информации в период с 2000-2016 годы («Аргументы и факты», «Известия», «Литературная газета», «Визит» и т.д.).

В современной массовой коммуникации миф о непобедимости, враждебности и древности коррупции может реализовываться разными способами: с одной стороны, без непосредственного обращения к мифологии с помощью различных концептуальных метафор, а с другой – с помощью мифологической метафоры, в которой источником для метафорического переноса служат образы из древнейших мифов, как русской, так и европейской культурной традиции.

С позиции когнитивной лингвистики (Дж. Лакофф, М. Джонсон, А.Н. Баранов, И.М. Кобозева, Е.С. Кубрякова, З.И. Резанова, А.П. Чудинов и др.) метафора – это «не просто языковой, а когнитивный феномен, отражающий процесс человеческого мышления» [1, с. 71]. Метафора представляет собой «феномен, обусловленный факторами не только языкового, но и ментального характера, универсальный когнитивный механизм, способ познания, структурирования и объяснения мира [7, с. 19].

В процессе исследования метафорической модели «коррупция – это мифическое существо» нами была использована разработанная А.П. Чудиновым методика анализа, базирующаяся на характеристике сферы-источника и сферы-мишени и определении компонентов, которые связывают значения охватываемых данной моделью единиц [12, с.45]. В нашем исследовании сферой-источником является мифология, сферой-мишенью – коррупция. В работе последовательно устанавливались мифологические персонажи, с которыми сопоставляется в российских масс-медиа коррупция, выявлялись основания для подобного соотнесения. В процессе исследования определялись прототипические черты данных мифологических существ, значимые для мировой культуры и, в особенности, – для русской лингвокультуры, актуализировались связанные с ними прецедентные тексты, что позволило не только установить основания метафорического переноса, но оценить эмоциональную нагруженность возникающих в процессе переноса метафор, а также дало возможность установить национально-специфические черты в процессе мифологизации российской коррупции.

Проведенный анализ позволил сделать вывод, что в современном дискурсе российских СМИ коррупция сопоставляется с целым рядом мифологических существ, обладающих различными сверхъестественными способностями:

**1. Чудовище.** В русской лингвокультуре чудовище – это любое ирреальное «сказочное существо в виде небывалого животного» [10, с. 711]. Коррупционное чудовище имеет своё особое место обитания, функции, тип питания и т.д.: *Коррупция – это чудовище, питающееся деньгами*

**беззащитного населения. Обитает**, как правило, во всех заведениях государственной формы собственности, обладающих признаками бюрократической системы... Особенно широкого распространения достигло в ВУЗах... **Нападает**, как правило, стихийно, заглатывая одновременно огромное количество жертв. **Жизненный цикл Коррупции** в условиях ВУЗа характеризуется сезонностью. **Повышенная активность наблюдается** на протяжении всего лета (в период экзаменационных сессий и вступительных экзаменов), а также в сезон Новогодних праздников (Коррупция – чудовище с зелёными глазами. 2010). Для характеристики феномена коррупции в заглавие статьи вынесена цитата из трагедии «Отелло» Уильяма Шекспира «Ревность – это чудовище с зелёными глазами». Данную фразу произносит герой-любовник Яго, который вызвал чувство ревности в Отелло и заставил его убить невинную Дездемону. С тех пор образ Отелло является символом слепой, безрассудной ревности. А феномен коррупции в вузах, таким образом, метафорически переосмысливается как чудовище с зелёными глазами, разрушающее систему высшей школы и нарушающее принципы её гласности и объективности.

Однако эпитет «чудовищный» может указывать не только на внешние качества сказочного существа, но и метафорически использоваться при описании огромных размеров какого-либо явления действительности: *Главным итогом медведевской «пятилетки» (с учётом президентского срока, который отсидел нынешний премьер-министр), безусловно, стала чудовищная коррупция, которая превратилась в ключевой элемент системы управления государством* (Правда Москвы. 2014). В приведённом примере коррупция предстаёт явлением, которое ужасает своим широким распространением на всех уровнях государственной власти.

**2. Змея.** В текстах современных российских СМИ коррупция может быть представлена конкретными видами мифических чудовищ. Например, мифологической змеей Уроборосом, свернувшейся в кольцо, и кусающей себя за хвост. Уроборос является одним из древнейших символов известных человечеству, точное культурное происхождение которого не установлено: *Коррупция – это змея, пожирающая свой хвост, это тупик для эволюции, развития отношений, личностного роста* (Тульские новости. 2012); *Коррупция – это змея, кусающая себя за хвост. За завтраком ты грустно ругаешь систему, а в обед протягиваешь конверт «нужному человеку* (Turbo Text. 2013). Феномен коррупции способствует саморазрушению государства и общества, также как змея способна навредить самой себе, заглатывая часть собственного тела. Коррупция подрывает не только экономические основы государства, но и морально-этические ценности, существующие в обществе. К тому же, змея, кусающая свой хвост, образует замкнутый круг, выступая символом бесконечности. Коррупция в России предстаёт явлением, не имеющим начала и конца: никто точно не знает, когда и почему она появилась, и неизвестно, когда её получится преодолеть.

**3. Горгона Медуза.** Коррупция предстаёт в виде существа женского пола со змеями на голове – Горгоны Медузы. Согласно греческой мифологии, разгневанная и ревнивая богиня Афина превратила красивую девушку Медузу и её сестёр Эвриалу и Сфено в змееволосых чудовищ после того, как Посейдон влюбился в Медузу и овладел ею в храме Афины. В отличие от своих сестёр Медуза была смертна, и только она обладала чудесным даром околдовывать людей и обращать их в камень одним лишь взглядом: *Полонило державу чудище-юдуще по прозвищу Коррупция. Сказывают, что обличьем и повадкой это лихо точно похоже на мифическую горгону Медузу. На кого глянет оно бесовскими глазами, тот мигом теряет разум и становится его рабом* (Визит. 2014). Перед лицом коррупции человек становится безвольным и беспомощным, он вынужден вступать в коррупционные отношения, чтобы не выбиваться из сложившейся «системы», а также в целях личной выгоды и обогащения. С помощью данного примера эксплицируется принудительный характер коррупции для тех, кто работает в государственных организациях, ею охваченных, и нивелируется ответственность человека за совершение коррупционных действий.

**4. Дракон.** Сказочные древние крылатые ящеры гигантских размеров считаются вымершим видом животных. Всё, что, по преданию, осталось от драконов – это огромные скелеты и окаменевшие яйца. Скорлупа яйца покрыта множеством чешуек, похожих по фактуре на полированный металл. Яйца могут храниться десятилетиями и даже веками, прежде чем из них вылупится дракон: *Коррупция въелась в нашу жизнь, отложила драконьи яйца* (Известия. 2005). Коррупция, как древний дракон, отложила свои яйца, то есть укрепилась в российской действительности, стала восприниматься как нечто врождённое и естественное для общества и даже менталитета русского народа.

**5. Гидра.** В дискурсе СМИ для репрезентации феномена коррупции функционируют метафоры, восходящие не только к славянским, но и к европейским мифам. Так, например, в качестве одного из двенадцати подвигов Геракла в греческой мифологии было убийство «многоголовой змеи, у которой на месте отрубленных голов вырастают новые» [10, с. 117]: *Короче говоря, местная коррупция, как гидра из древнегреческих мифов – отрубилась чудовищу одну голову, а взамен вырастают три* (Аргументы и факты. 2014. №36.); *Коррупция на Украине подобна мифической гидре, ее невозможно победить, а на месте одной отрубленной головы, вырастает новая* (Газета МГ. 2014). Основанием для метафорической экспансии послужил признак непобедимости феномена коррупции в российском государстве.

**6. Спрут.** В обыденном представлении людей спрут воспринимается как «сказочное исполинское морское животное» [4, с. 470]. Это существо со змееподобными щупальцами, присосками, служащими для высасывания крови из жертв. Ответственность за гибель людей в море нередко возлагалась именно на осьминога, который всплывал целым островом и пожирал корабли. Таким образом, прототипическими признаками спрута являются огромный

размер, наличие множества щупалец и опасность для общества: *Как передаёт корреспондент «НР», сегодня уже очевидно, что вся система высшей школы России пронизана спрутом коррупции* (Новый регион. 2.2010); *С чем связано распространение коррупции? Виноват менталитет? Или, может быть, несовершенство законодательной базы, которую у нас веками не могут отрегулировать? Как обрубить щупальца коррупции?* (Литературная газета. 2013. № 23.). Российская коррупция приобретает повсеместный характер, оказывая пагубное воздействие на целые государственные системы и отрасли экономики. В современном мире коррупционеры встречаются везде: и на бытовом уровне, и на федеральном, на каждом из них образуя свою автономную разветвленную систему.

**7. Левиафан.** Феномен коррупции в современных СМИ назван именем мифического морского чудовища, упомянутого впервые еще в Ветхом завете, а затем и в западносемитской угаритской мифологии. Во внешнем образе Левиафана соединяются все вышеупомянутые признаки морских чудовищ, такие как наличие множества голов и щупалец, огромный размер, невиданная сила: *И, конечно, любой технологический прорыв, эффективное противоборство с недружественными структурами Запада возможно только на поле, постоянно очищаемом от мафиозных структур и коррупции. Метастазы Левиафана надо своевременно вырезать* (Наш современник. 2015). В библейском первоисточнике Левиафан воплощает в себе злое начало и враждебен Богу и человеку. В современных текстах масс-медиа разрушительное действие коррупционного Левиафана распространяется на государство, вызывая серьёзную «болезнь» общества. С помощью обращения к данному образу коррупция персонифицируется и воспринимается как древнее непобедимое чудовище, обвивающее своим телом всю страну (от ивр. *ливъятан* – 'скрученный, свитый'), т.е. как широко распространившееся в государстве явление.

Образы горгоны Медузы, дракона, лернейской гидры, спрута и библейского Левиафана восходят к одному мифологическому прообразу змея/змеи и могут считаться его дальнейшим продолжением для относительно поздней стадии развития мифологии [11, с. 394, 468-470], поскольку все они имеют внешние змеиные черты и основные признаки в основном совпадают с характеристиками мифологического змея, а данные образы лишь характеризуют феномен коррупции с разных аспектов рассмотрения.

В результате проведённого исследования можно говорить о том, что мифологические метафоры, участвующие в образном представлении феномена коррупции в текстах российских СМИ, являются наиболее древними, поскольку восходят к мифологическому типу сознания. С помощью обращения к мифологической сфере журналисты акцентируют внимание на таких признаках коррупции как её повсеместность, принудительный и разрушительный характер для политического строя страны, системность, непобедимость и врождённость. Таким образом, в сознании читателей формируется миф о коррупции как об острой социальной проблеме

России, которую, однако, не разрешить, потому что коррупция в современном обществе становится нормой, характерной особенностью менталитета русского народа.

### Список литературы

1. Баранов А.Н. Коррупция: нетрадиционный взгляд. Метафорические грани феномена коррупции. // *Общественные науки и современность*. №2. М.: Российская академия наук, 2004. С. 70-79.
2. Вепрева И.Т., Шадрин Т.А. Идеологема и мифологема: интерпретация терминов // *Научные труды профессоров Уральского института экономики, управления и права*. Вып. 3. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2006. С. 120-131.
3. Гаврилов А.А. Средства массовой информации и современные мифы: к вопросу об основании социально-политического мифотворчества // *Молодой ученый*. №11 (46) Чита: ООО «Издательство Молодой ученый», 2012. С. 230-233.
4. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Прогресс, 1994.
5. Жаданова О.С. Особенности текста в массовой коммуникации. Мифологизация // *Медиа. Информация. Коммуникация*. №13. М.: Московский государственный гуманитарный университет имени М.А.Шолохова, 2015. Режим доступа: <http://mic.org.ru/> (дата обращения: 25.05.2016).
6. Кара-Мурза С.Г., Смирнов С. Манипуляция сознанием-2. М.: Эксмо: Алгоритм, 2009.
7. Кондратьева, О.Н. Динамика метафорических моделей в русской лингвокультуре (XX-XX вв.): дис. д-ра филол. наук. Кемерово, 2014. 404 с.
8. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём // *Теория метафоры*. М.: Прогресс, 1990. С. 387-415.
9. Милевич И.Г. Язык масс-медиа: отражение современных мифов и идеологий // *Respectus Philologicus*. № 4 (9). Литва: Vilniaus universiteto, 2003. С. 50-59.
10. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. 26-е изд. М.: Оникс, 2010.
11. Токарев С.А. (главный редактор) *Мифы народов мира*. Энциклопедия. Т.1. М.: Олимп, 1997.
12. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991—2000). Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2001.

**Е.М. Усланова**  
(Кемерово, Россия)

**МОРБИАЛЬНАЯ МЕТАФОРИКА В РЕЛИГИОЗНОМ ДИСКУРСЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ «СОКРОВИЩА ДУХОВНОГО, ОТ МИРА  
СОБИРАЕМОГО» ТИХОНА ЗАДОНСКОГО)**

*Ключевые слова:* когнитивная лингвистика; метафорическое моделирование; религиозный дискурс; морбиальная метафора; фрейм; слот.

Статья посвящена исследованию моделирующей функции метафор в религиозном дискурсе. В качестве примера рассмотрены метафоры в наследии Тихона Задонского. Морбиальная метафорика в религиозном дискурсе фиксирует отклонения от нормального душевного состояния, что свидетельствует о недопустимости подобного положения. Рассмотренные религиозные метафоры, характеризуются концептуальными векторами тревожности и опасности. Воздействуя на адресата, метафоры данной группы формируют в сознании верующего эмоциональное отношение к происходящему, и, как следствие побуждают к действиям по спасению души.

**E.M. Uslanova**  
(Kemerovo, Russia)

**MORBIAL METAPHOR THE RELIGIOUS DISCOURSE  
(IN THE ARTICLE "SPIRITUAL TREASURES FROM THE WORLD  
GATHER" TIHON ZADONSKIJ)**

*Key words:* cognitive linguistics; metaphoric modeling; religious discourse; medical metaphor; frame; slot.

The article investigates the modeling function of metaphor in religious discourse. As an example, consider the metaphor of the inheritance of Tikhon of Zadonskij. Morbialnaya metaphor in religious discourse captures deviations from the normal state of mind, reflecting on the inadmissibility of such a provision. Considered religious metaphors are characterized by conceptual vectors of anxiety and danger. Acting on the destination, this group of metaphors form a believer in the minds of emotional attitude to what is happening, and as a consequence to encourage actions to save souls.

Новое понимание метафоры, возникшее в середине XX века, связано с когнитивным направлением языковых исследований. Когнитивизм – «это направление в науке, объектом изучения которого является человеческий разум, мышление и те ментальные процессы и состояния, которые с ними

связаны. Это наука о знании и познании, о восприятии мира в процессе человеческой деятельности» [3, с. 6].

Американские исследователи Дж. Лакофф и М. Джонсон утверждают, что метафора не может ограничиваться только сферой языка, процессы мышления человека также метафоричны. Пронизывая повседневную жизнь, метафора становится феноменом сознания, который проявляется не только в языке, но и в действии, в мышлении, поскольку «обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична» [2, с. 25].

Позднее Дж. Лакофф четко разграничивает метафорическое выражение и концептуальную метафору: «локус метафоры – в мысли, а не в языке» [2, с. 44]. С этого момента концептуальная метафора понимается как укорененная в сознании человека и определяющая его мышление, деятельность и восприятие. Языковая же метафора является внешним выражением концептуальной метафоры. Таким образом, метафора выполняет моделирующую функцию, т.е. не просто вырабатывает представление об объекте, но и определяют стиль и способ мышления о нем.

Представление человека об окружающем его мире формируется посредством усвоения опыта предшествующих поколений, зафиксированного в языке. В связи с этим невозможно не обратить внимания на вопрос о функционировании метафоры и способах ее репрезентации в конкретном языковом сообществе.

В настоящее время особое внимание уделяется описанию метафорических моделей с учетом специфики их функционирования в различных типах дискурса. Специфика национальной метафорической картины мира особенно ярко проявляется на материале текстов, относящихся к религиозному типу институционального дискурса. Именно религиозный дискурс оказал огромное влияние на формирование менталитета русской нации, поскольку является древнейшим типом институционального общения.

Широкое распространение в религиозном дискурсе получила морбиальная метафора. Понятие «морбиальный» (от латинского *morbus* – болезнь) было впервые использовано в трудах Ежи Фарыно. Термин «морбиальная метафора» был введен А.П. Чудиновым для обозначения группы метафор со сферой-источником «медицина» [5]. Ядром морбиальной метафорической модели являются метафоры болезней, основанные на представлениях о физических и психических отклонениях от нормального состояния, проецируемых на разнообразные аспекты человеческой деятельности.

Использование медицинской лексики для репрезентации духовного состояния человека имеет глубокие исторические корни. Причину данного явления очень емко охарактеризовал немецкий лингвист Ст. Ульманн, отметивший, что «источником метафорической экспансии и метафорического притяжения всегда служат семантические сферы, вызывающие особое внимание в народном сознании» [5, с. 253]. В рамках морбиальной

метафорической модели образно используется лексика, обозначающая болезни и раны, происходит метафорическая проекция из сферы «медицина» на духовную составляющую человеческой жизни.

Исследователи отмечают преимущественно эмотивный характер морбиальной метафоры, поскольку создаются они для того, чтобы осуществить перенос имеющегося у человека эмоционально-оценочного отношения к сфере-источнику на понятие, относящееся к сфере-мишени. К примеру, традиционным для русского национального сознания является сочувственное отношение к больному, которое закономерно проецируется на образ грешников, как людей, страдающих от духовных болезней [1].

Задача данной статьи – описать специфику морбиальной метафоры в религиозном наследии Тихона Задонского, крупнейшего православного религиозного просветителя XVIII века, автора сборника «Сокровище духовное, от мира собираемое».

В процессе анализа морбиальной метафорической модели в религиозном дискурсе нами были выделены следующие фреймы: «Физиологическое состояние», «Причины болезни», «Симптомы болезни», «Виды болезней», «Процесс лечения», «Лекарства», «Целители», «Медицинские учреждения».

**1. Фрейм «Физиологическое состояние».** В рамках фрейма функционируют несколько ключевых концептов, которые последовательно реализуются в текстах Тихона Задонского: «болезнь», «исцеление», «здоровье». Основу же данного фрейма составляет концепт «болезнь», обладающий наибольшим количеством языковых репрезентантов. При этом сама «болезнь» воспринимается как отклонение от нормы и является следствием нарушения заповедей христианской жизни.

Традиция использования образов болезни сложилась достаточно давно. К примеру, в Евангелие от Марка болезнь характеризуется как один из главных врагов, которых Иисус подчинил себе (Мк. 1: 32-34, 40-42; 2: 1-12). Так же болезнь активно используется Богом как средство наказания или суда.

Общее представление о болезни, в том числе и духовной, в авторской картине мира Тихона Задонского передается за счет следующих слов и выражений: *душевная болезнь, душевная рана, душевная немощь* и пр.

Как правило, болезненное состояние души связано с грехами, в которых погряз человек, поэтому Тихон Задонский не просто констатирует факт наличия «душевной болезни», но и увязывает ее с последствиями, которые грозят человеку: *Рассматривай и познавай, что в душе твоей делается, сколько и какие болезни ее мучают и к смерти ведут; Неисцеленная душевная болезнь вечной смертью грозит.* Показательно и то, что человек, страдающий от душевной болезни, также, как и страдающий от физического недуга, нуждается в помощи, поддержке и сострадании: *Душевная его болезнь должна подвигнуть на милосердие и сострадание.*

Концепт «исцеление» также является достаточно продуктивным. Отметим, что в религиозной традиции соотношение между *грехом и прощением, болезнью и исцелением* раскрывается в изображении Господа как



того, кто «прощает все беззакония твои, и исцеляет все недуги»: *Нет такой душевной болезни, которой бы Христос не хотел и не мог исцелить, только бы сам больной хотел того и усердно желал, просил, и искал у Христа.* Избавление от «душевной немощи», предполагает освобождение человека от греховных страстей, и соблюдение им христианских заповедей: *Признак того, что душевная немощь начала исцеляться, – когда страсти душевредные начнут умиряться и утихать, когда менее гордости, самолюбия, сребролюбия, ненависти, зависть, гнева, ярости, скупости, славолубия, нечистоты и прочего зла проявляется в человеке, как признак начавшего исцеляться тела – когда оно от вредных соков начнет освобождаться.*

В библейской традиции хорошее здоровье и исцеление рассматриваются как признаки Божьего благословения, а болезнь – как указание на немилость. Следовательно, при заболевании нужно обращаться к Богу.

Нормальная жизнедеятельность организма является основным признаком концепта «здоровье». Соответственно, здоровье человеческой души связано с соблюдением основных христианских законов, регламентирующих душевную жизнь. Зачастую религиозный дискурс устанавливает определенную взаимосвязь между душевным здоровьем и физическим. При этом душевное здоровье является необходимым условием здоровья физического: *Так и здоровой становится душа, когда от злых и греховных страстей освобождается.* Следует отметить, что в изученном нами материале метафора душевного здоровья встречается крайне редко, поскольку данное состояние является нормой и не нуждается в специальной акцентуации.

**2. Фрейм «Причины болезни».** В Библии представлен в основном донаучный взгляд на болезни и причины их приписываются в значительной степени действию внешних сил. В некоторых случаях возбудителями болезни прямо называется зло, хотя и допущенное Богом.

В своих трудах Тихон Задонский приводит значительное количество причин, вызывающих заболевание души. Основной причиной душевной болезни является «заражение»: *Так сильно уязвил и заразил нас враг наш, человек, что никакой силе невозможно было вылечить нас.* Таким образом, «заражение» выступает основной внешней причиной болезни. Однако автор приводит несколько разновидностей «заражения». Такой разновидностью, оказывающей пагубное влияние на человеческую душу, является «соблазн». Именно соблазн способен не просто разрушить, но убить человеческую душу: *Так и соблазн в одном человеке начинается, а потом и ко многим переходит. Видим, как друг от друга заражаются соблазном и погибают; Соблазн заражает и убивает душу человеческую.*

«Похоть» также является одной из причин духовного заражения. При этом проводится авторская параллель между образом «всепагубной язвы» и «похотями этого мира»: *Видим в Отечестве нашем эту всепагубную язву,*

*которая заразила не тела, а души христианские. Заразившиеся похотями мира сего не знают, как вредны эти похоти, пока в них пребывают.*

Следующим видом заразной инфекции является «мздоимство»: *Один судья заразился мздоимством, и столько-то тысяч собрал себе от этого незаконного дела.* Здесь Тихон Задонский обращает внимание не только на религиозную проблематику, но и на гражданскую. Следует отметить, что в большинстве случаев тексты Тихона Задонского отличаются преимущественно религиозным пафосом, гражданская же направленность присутствует эпизодически.

В рассмотренных нами контекстах «клевета» фигурирует как самостоятельная причина душевного заболевания, а также она присутствует в качестве разновидности заражения: *Что моровой язвой зараженный человек, то и клеветник. Клеветник повреждает того, кто слушает его клевету.*

«Пьянство» является еще одной причиной не только телесной, но и духовной болезни. Святитель подчеркивает, что «упившийся похотями мира» способен причинить больший вред, чем «пьяный от вина»: *А действует только горячность от вина, и он тем подобен бесноватому, который сам не знает, что делает. Так упившийся злой похотью суетного мира много вреда людям делает, и намного больше, чем пьяный от вина.*

Своеобразной причиной «душевной глухоты» являются различные «пагубные шумы», которые мешают услышать и воспринять «слово Божие». Так или иначе, «шум» выступает внешней причиной «болезни», по своему семантическому наполнению он равен «мирским страстям и суетам». Следовательно, данная причина является наиболее серьезной и разрушительной, поскольку от нее невозможно избавиться, она преследует человека на протяжении его земной жизни: *Отринь этот вредный и пагубный шум от своей души, и душа почувствует в себе тот небесный бальзам; Когда различный шум и мятеж мирских похотей ее [душу] беспокоит, тогда она не может слышать слова Божиего, так как мирские похоти, которые «восстают на душу», ее окружающие, не допускают до нее дойти Божию слову, отражают и отгоняют его от нее; Как глухому музыка – так шумом объятой душе слово Божие.*

**3. Фрейм «Симптомы болезни».** Отдельный признак или проявление какого-либо заболевания называется симптомом. При описании душевных ран и болезней Тихон Задонский использует максимально экспрессивную лексику, создает яркие метафорические образы. Основной прагматический смысл данных метафор определяется тем, что первичное значение используемой лексики знакомо каждому человеку, следовательно, реалии вызывают эмоциональное отторжение, а значит, образ больной души становится наиболее действенным, это делает картину более наглядной и понятной всем верующим.

Святитель намеренно рисует неприятную картину «душевных ран» с целью воздействия на сознание прихожан. В связи с этим основным и, пожалуй, самым частотным симптомом «больной» души является «смердящий

запах», а греховные раны и язвы не просто смердят, но и гниют: *То, что ближнего своего судишь и осуждаешь, очень ранит и уязвляет душу твою и делает гнусной и смердящей перед Богом; Греховные язвы и раны на душе смердят и гниют.*

«Безумие» является симптомом болезни человека, «упившегося похотями этого мира», то есть, по сути, симптомом пьянства. При метафоризации лексема «безумие» характеризует отклонение от нормального, трезвого взгляда на мир: *Похоть, которая в нем живет и делает его безумным, придумывает много причин и не допускает, чтобы он протрезвился.*

Исходя из рассмотренного материала, можно сделать вывод о том, что в авторском сознании Тихона Задонского метафоры, основанные на знаниях о симптомах болезни, не являются частотными и структурированными, однако прагматический потенциал данных метафор очевиден.

**4. Фрейм «Виды болезней».** Рассмотренный нами материал показал, что фрейм «Виды болезней» является наиболее структурированным в рамках морбиальной метафорической модели. Среди всего разнообразия «душевных болезней» преобладают заболевания, связанные с повреждением кожного покрова: язвы, раны, струпья и пр.

В различных религиозных традициях раны символизировали Божественный суд и Его высшую власть. В Ветхом Завете сказано, что раны, нанесенные Богом, Он же может перевязать (Иов 5:18; Ос. 6:1). Это так называемые «раны от дружеской руки», их задача – искупление. Также для верующих образ раны, прежде всего, связан с ранами Христа. Эти раны одновременно свидетельствуют о силе любви к человеку и являются средством искупления.

В текстах Тихона Задонского наиболее частотными являются упоминания о греховных «ранах» и «язвах». Как правило, к возникновению подобных кожных повреждений приводит неправильное, с точки зрения святителя, поведение, грехи и беззакония, которыми человек ранит свою душу: *Что человеку раны и язвы, то грешной душе грехи и беззакония; Тело уязвляется и покрывается ранами – душа грешного человека уязвлена и израна грехами; Грешная душа, в грехах пребывающая и грехи к грехам прилагающая, вся в язвах и ранах.*

Подобные «душевные раны» очень сложно излечить, очень часто они представлены автором «гниющими» и «смердящими»: *Греховные язвы и раны на душе смердят и гниют; От душевных ран, гниющих и смердящих, отвращается Бог. Страшно, возлюбленный христианин, быть человеку всему в ранах, ранах гнойных и смердящих, но еще лютее душе быть в своих ранах греховных и смердящих.*

Как правило, полное исцеление «греховных ран» невозможно, на их месте часто остаются «струпья», которые при очередном греховном поступке «раздражаются», от чего душа страдает с большей силой: *Грешная душа чем*

*более грешит, тем более уязвляется и ранится, и струпы свои греховные раздражает, а от того больший смрад издает.*

Однако нанести духовную рану также способен и «враг рода человеческого», то есть Дьявол. Лексемами, реализующими данную метафорическую тематику, являются: *уязвлять, измучить, изранить* и пр. Отметим, что в качестве «ран» и «язв», которыми Дьявол уязвляет человеческую душу, выступают такие пороки, как *гордость, высокомерие, тщеславие, самолюбие* и пр.: *Так весь род человеческий, после отступления от Бога и преступления Его святых заповедей, попал в руки к диаволу, как к разбойнику, и остался без святых и боготканых одежд, и неслыханно был изранен, и лежал на пути этого мира изъязвленный, как один человек; Позавидовал лукавый змей блаженству нашему, и хитро загнул нас, неизлечимо уязвил нас и лишил нас нашего блаженства; Язвы и раны, которыми нас неизлечимо уязвил враг наш, – это гордость, высокоумие, безмерное самолюбие, бесчинное желание, тщеславие, неведение Бога и о Нем нерадение, ненависть, зависть, гнев, злоба, нечистота, и прочее.*

Помимо кожных заболеваний в авторской картине мира Тихона Задонского широкое распространение получают метафоры, основанные на представлениях об инфекционных заболеваниях. При этом душа человека или же сам человек «заражается» такими заболеваниями как соблазн, мздоимство, клевета, похоть и т.д. Источником метафорического переноса зачастую выступает заболевание, называемое «моревая язва», иначе «чума». Прототипическими признаками «чумы» являются быстрая передача заболевания от одного человека другому, а также то, что болезнь быстро переходит в стадию эпидемии за счет огромного количества заразившихся: *Что моревая язва для тела, то для души соблазн. Соблазн заражает и убивает душу человеческую; Так соблазн, как моревая язва, не тела, но души человеческие заражает и отнимает у них не временную, а вечную жизнь; Что моревой язвой зараженный человек, то и клеветник.*

Отдельное внимание святитель уделяет так называемым хроническим, то есть по сути трудноизлечимым или же не излечимым «заболеваниям» человеческой души. Такие болезни, как правило, преследуют человека на протяжении всей его жизни. Одним из таких пагубных заболеваний, вернее – пристрастий, является «пьянство».

Судя по яркости библейских образов пьющего человека, этот персонаж вызывал у авторов Библии особое нравственное отвращение. Обличения пьяницы служат характеристикой его нравственной сущности как типа человека, подражать которому не следует. Пьянство – отличительная черта непокорного сына.

Пьющий человек страдает целым рядом психологических расстройств: он воет, стонет, ссорится, постоянно жалуется и подвержен галлюцинациям. Эта картина дополняется другими библейскими образами: пьяницы кружатся и шатаются, демонстрируют признаки безумия, теряют здравомыслие и пр.

В рассмотренных нами контекстах человек предстает «пьяным не от вина», а «упившимся» похотями этого мира, суетными мыслями, беззакониями. Подобное пагубное пристрастие помрачает ум и душу человека, делает его безумным, если пьяный от вина способен протрезвиться, то «упившемуся похотями» сделать это чрезвычайно сложно: ***Пьянство не от вина – когда человек любовью этого мира, суетными мыслями и беззаконными начинаниями упивается; Делает это в нем пьянство, не от вина и сикеры, но от любви к этому миру, которое так его ум помрачило, что, бедный, сам не знает, что делает; Похоть, которая в нем живет и делает его безумным, придумывает много причин и не допускает, чтобы он протрезвился.***

Еще одним недугом, постоянно преследующим человека, является «душевная глухота» и «душевная слепота». Как правило, утрата одного из органов чувств делает человека неспособным адекватно воспринимать информацию. Так, душевная «глухота» создает определенные трудности при восприятии «слова Божия», поскольку человек оказывается неспособным услышать его. Зачастую, душевная «глухота» порождается грехом: Тело имеет свою глухоту, когда уши его закрыты. ***Так и душа имеет свою глухоту, когда слух у нее закрыт; У всякого беззаконующего закрыты уши душевные, и потому душа глуха; Но еще более бедственна душевная глухота, ибо никакого Божия слова, без которого все злополучно, не допустит до души дойти; Но бедная душа сильного того голоса Божия не слышит и пребывает без покаяния, как пребывала.***

Грешники также метафорически обозначаются «слепцами», людьми утратившими способность к «душевному зрению». Душевная «слепота» так же пагубна как и «глухота», поскольку слепой не способен увидеть греха, который им совершается: ***Так и грешник, как слепой, не видя прочих людей при себе, думает и мечтает, что никто и его не видит, как и он никого не видит, и так дерзает на беззаконные дела.***

**5. Фрейм «Процесс лечения».** Восстановление нормального функционирования «больной» души требует определенного лечения. Для описания процесса душевного «исцеления» активно используются лексемы *лечение, врачевание, исцеление* и пр.

Поскольку «процесс лечения» происходит в Церкви, приобретающей метафорическое значение «лечебницы» человеческих душ, соответственно, врачом в церкви является Иисус Христос. Именно он устанавливает определенные правила, которых следует придерживаться всем христианам, желающим исцелиться: ***В Церкви святой находящимся христианам воздерживаться повелевает Христос от всего того, что душевному их исцелению и получению вечного спасения препятствует; Христиане, если истинно хотят исцелиться, должны поручить и верить себя премудрому и верному Врачу, Иисусу Христу, чтобы творил с ними, что хочет. Горькое или сладкое подает лекарство – все нужно за благо принимать.*** Также душевное «исцеление» можно получить от Евангелия или же при помощи

покаяния: *Так душа грешная, трепещущая Суда Божия, страхом перед ним и печалью сокрушенная, ослабление, живое утешение и исцеление от Евангелия получает; Когда это сделают, тогда и они Евангелием, как после поста пищей, утешаться будут. Тогда и их уязвленному сердцу Евангелие, как живительный пластырь к ране, приложится; Пора уже лечиться, пора пластыри покаяния к язвам и ранам прилагать. Тело больное лечишь, душа вся от ран и язв изнемогает, и не заботишься об этом!*

Закономерным способом лечения «пьянства» выступает процесс «отрезвления»: *Оставь это душепагубное пьянство и протрезвись, да не явишься с ним перед Страшным оным Судиею и Господом твоим; Так и ты, христианин, когда протрезвишься от этого душевредного пьянства, то воистину познаешь, что все, что ты ни делал, ни думал, ни замышлял и ни начинал, – суета; И протрезвишься, и будешь иметь здоровый разум, и всю красоту и прихоти мира этого будешь считать за ничто.*

Также Тихон Задонский в своих трудах отмечает признаки душевного исцеления: первое – это познание немощи своей души; второе – утихшие душевные страсти и пороки, которые терзали душу и препятствовали ее выздоровлению: *Начало же исцеления – познать немощь свою. Рассматривай, человек, и познавай различную немощь души твоей — да поищешь исцеления ее у Небесного Врача Христа; Признак того, что душевная немощь начала исцеляться, – когда страсти душевредные начнут усмиряться и утихать, когда менее гордости, самолюбия, сребролюбия, ненависти, зависть, гнева, ярости, скупости, славолубия, нечистоты и прочего зла проявляется в человеке, как признак начавшего исцеляться тела – когда оно от вредных соков начнет освобождаться.*

**6. Фрейм «Лекарства».** Зачастую, «душевные болезни» показаны в религиозном дискурсе как более сложные, по сравнению с телесными, соответственно, для их лечения нужны специальные «лекарства», одним из которых является «слово Божие».

Показательно, что «слово Божие» в авторской картине мира Тихона Задонского предстает зачастую как «спирт» или «крепкая водка», которая воздействует на обоняние и приводит человека в сознание: *Божие слово имеет некую Божественную силу, которая душу человеческую подвигает, как крепкая водка или спирт воздействует на обоняние; или как «бальзам», который «возливают» на «больную» душу: Как бальзам, внесенный в дом, наполняет дом благоуханием, так и Божие слово, как духовный и благоприятный бальзам, войдя в душу человеческую, делает в ней благоухание. Благоухание этого бальзама – страх Божий, любовь Божия и ближнего, покаяние, печаль по Богу, сокрушенный дух, воздыхание, умиление, слезы, утешение, духовная радость; Отринь этот вредный и пагубный шум от своей души, и душа почувствует в себе тот небесный бальзам.* Отметим, что образ «бальзама», выступающий в качестве метафорического обозначения

«слова Божьего», является наиболее древним, а в текстах Тихона Задонского он представлен как основной.

Еще одной разновидностью «лекарства» является Евангелие, которое метафорически предстает как «живительный пластырь», который прикладывают к душевным ранам и язвам: **Что пластырь живительный для язвы или раны телесной, то для души грешной, страхом Суда Божия и печалью о грехах уязвившейся, – Евангелие; Духовный и живительный пластырь Евангелия к ранам их приложится, и почувствуют в сердцах своих радостное известие о милости Божией к ним.**

Показательно, что Тихон Задонский акцентирует внимание на явлениях, которые были задуманы или воспринимаются людьми как «лекарство» от душевных болезней, но на самом деле таковыми не являются. Это «Божий закон», который только позволяет увидеть раны и язвы человеческой души, но не исцеляет их: **Послан был к нему с небес Божий Закон. Но тот его только обличал и раны ему показывал, а не исцелял, смертью ему грозил, а не помогал; Так и бедный христианин, видя свою страшную немощь душевную, то оттуда, то отсюда помощи себе ищет, но не получает. Многие книги с немалым трудом прочитывает, но от них исцелиться не может.**

**7. Фрейм «Целители».** Как для излечения тела есть врач, так и для исцеления души нужны специальные целители. Поскольку душевное здоровье намного важнее телесного, значит, и душевные врачи важнее обычного лекаря. В религиозном дискурсе разработана целая система «врачевателей» души. Исцелить душу способен Бог, Богородица, многочисленные святые, а также священнослужители.

Однако Тихон Задонский прежде всего в качестве духовного «лекаря» видит Иисуса Христа. Основная масса метафор базируется именно на восприятии Иисуса Христа как «целителя душ»: **Прибегнем с верою ко Иисусу Христу, Врачу душ и телес, и, не смея к Нему приблизиться из-за гниющих и смердящих ран, хотя бы вдалеке встанем и голос десяти прокаженных из глубины сердца вознесем к Нему; В Церкви святой Врач – Христос, который христиан, духовно больных, посещает и врачует. Так и христиане, если хотят исцелиться и быть спасенными, должны Христа-Врача слушать, и всего того избегать, что Он запрещает; Так и христиане должны объявлять свои болезни Христу, Небесному Врачу, и у Него исцеления просить.**

Человек также может быть «врачевателем» своей души, если окажется способен преодолеть все соблазны и противостоять грехам, но чтобы справиться с этим, ему все же необходима помощь «небесного врача»: **Исцелит воистину, если с верою придем к Нему и с усердием будем просить у Него исцеления. Он раны и язвы наши видит и хочет исцелить, для этого и пришел в мир; Надо было прийти Самому Создателю к Своему созданию, неизлечимо врагом уязвленному и на пути этого мира**

*поверженному, которого ни закон, ни пророки не могли вылечить, и Самому его вылечить, никакой другой силой неизлечимого.*

**8. Фрейм «Медицинские учреждения».** Поскольку излечение тела проходит в специальных медицинских учреждениях, соответственно, для исцеления души необходимо особое место. Таковым в христианской культуре является Церковь. В Библии с образом Церкви связано огромное количество метафор и сравнений.

У Тихона Задонского церковь предстает как некая лечебница или госпиталь: *Что госпиталь больным, то Церковь святая христианам, духовно больным; Вошел ты в священную Церкви святой лечебницу, искать исцеления души твоей от Христа Спасителя.*

Только в церкви человек с «душевной болезнью» может найти исцеление: *В Церковь святую входят духовно больные для того, чтобы вылечиться от душевных болезней и быть спасенными; В Церковь святую духовно больные входят верой и святым Крещением.* При этом, «вера» и «святое Крещение» выступают своеобразным средством исцеления.

Принципиально важным для Тихона Задонского становится указание на то, что человек не должен оставаться со своим душевным недугом один на один, но всегда может обратиться в Церковь, где сможет найти помощь и поддержку.

В результате проведенного исследования стало возможным высказать мысль о том, что метафорическая модель с исходной сферой «медицина» в границах религиозного дискурса используется преимущественно для репрезентации душевной жизни человека. Данная понятийная область сложилась достаточно давно, поскольку здоровье человека, в том числе и душевное, являлось той сферой, которая издавна привлекала внимание людей. Именно поэтому морбиальная метафора отличается детальной структурированностью, в ее составе выделяется восемь фреймов.

Практически все рассмотренные нами метафорические образы объединены концептуальным вектором тревожности за состояние душевного здоровья. Зачастую, подобные метафоры фиксируют определенные отклонения от нормального состояния, и, как следствие, недопустимости существующего положения.

Отметим, что данная группа метафор отличается ярко выраженной экспрессивной окрашенностью, поскольку отражает критическое состояние души или же безвыходное положение. Соответственно, основным прагматическим потенциалом морбиальных метафор является побуждение адресата к активной деятельности по спасению собственной души.

### Список литературы

1. Кондратьева О.Н. Метафорика религиозного дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. №10(365). С. 101-106.



2. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры / под ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. 25 с.

3. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие. Минск: ТетраСистемс, 2004. С. 6 – 12.

4. Ульманн С.Т., Семантические универсалии // Новое в лингвистике. М.: Вып.5. С. 253.

5. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале // Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001. 238 с.

УДК 81'271:81'23:811.161.1

**В. Шахаева**  
(Абакан, Россия)

**ЛИНГВОПЕРСОНОЛОГИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА  
ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА:  
СХЕМА ЭФФЕКТИВНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ВЫБОРА  
(НА МАТЕРИАЛЕ АВТОРСКИХ ЗАРИСОВОК О ВЕЛИКОЙ  
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ)**

*Ключевые слова:* лингвоперсонология; тип языковой личности; темперамент; элокутивы; речевое воздействие; публицистический дискурс.

Представленная в данной статье попытка соотнесения типологии авторской языковой личности и темперамента с выбором системы коммуникативных стратегий и тактик, которые определяют выбор средств языкового воздействия на собеседника, в том числе элокутивных орнаментальных усилителей изобразительности и выразительности речи в публицистическом дискурсе, является продолжением изучения лингвоперсонологической специфики авторского текста, описанной нами ранее на уровне литературно-художественного материала. Анализ ведётся в рамках «схемы эффективного коммуникативного выбора», включающей в себя ряд факторов, взаимосвязанных между собой и взаимопределяющих друг друга, а именно: «коммуникативные обстоятельства → дискурсивный тип языковой личности (с учётом особенностей темперамента) → коммуникативные стратегии и тактики → система изобразительно-выразительных языковых средств (элокутивов – тропов и фигур речи)».

**E. V. Shakhaeva**  
(Abakan, Russia)

**LINGUOPERSONOLOGICAL SPECIFICITY OF A PUBLICISTIC TEXT:  
SCHEME OF THE EFFECTIVE COMMUNICATIVE CHOICE  
(BASED ON THE AUTHOR'S SKETCHES ABOUT THE GREAT  
PATRIOTIC WAR)**

*Key words:* linguopersonologic; type of linguistic personality; temperament; elokutives; speech impact; publicistic discourse.

In this article the author represents an attempt to correlate the typology of the author's language personality and temperament with the choice of the system of communicative strategies and tactics that determine the choice of the means of linguistic impact on the interlocutor, including elokutive ornamental amplifiers of figurativeness and expressiveness of the speech in the publicistic discourse. This attempt is a continuation of the study of linguo-personological specificity of the author's text, which we have described earlier on the level of literary and artistic material. The analysis is conducted in the context of the «scheme of an effective communicative choice», which includes a number of factors, interrelated and determinant each other, namely: «communicative circumstances → discursive type of a language person (taking into account the features of temperament) → communicative strategies and tactics → system of figurative and expressive language means (elokutives – tropes and figures of speech)».

Античный канон заявил о возможности и целесообразности увеличения уровня речевого воздействия на собеседника через использование системы орнаментальных средств элокутивного раздела (о системе усилителей изобразительных и выразительных возможностей языка и речи см.: [4, с. 7–33; 5, с. 238–241]).

Таким образом, идея о повышении уровня эффективности языковой коммуникации являлась актуальной во все времена. Вместе с тем, схема лингвоперсонологического эффективного речевого взаимодействия начинает складываться лишь сегодня. Она учитывает не только психологические и социальные особенности сегодняшнего дня, но и специфику коммуникативного речевого выражения.

Е. В. Кобец предприняла попытку описать названную схему в рамках анализа речи регионального (Республика Хакасия) политика (Алексея Лебеда). Эта *схема эффективного коммуникативного выбора* (эффективной коммуникации) представлена ей следующим образом: «коммуникативные обстоятельства → дискурсивный тип языковой личности (с учётом особенностей темперамента) → коммуникативные стратегии и тактики → система изобразительно-выразительных языковых средств (элокутивов – тропов и фигур речи)» [3, с. 7]. Далее эта схема описывалась на уровне

политической коммуникации [2], диалогического общения разных стилевых сфер [12, с. 95–116], художественной речи [8, с. 84–85; 9, с. 72–76].

Данная схема органично реализует себя в такой области антропоцентрической лингвистики, как лингвоперсонология.

Проблемы идиостиля как элитарной языковой личности (ЯЛ) – ЯЛ известных деятелей науки и искусства, так и рядовой; индивидуальной или коллективной во все времена обращали на себя внимание учёных (филологов, журналистов, психологов, социологов). Однако XXI век заявил о рождении такой науки, как лингвоперсонология, в которой исследователями ЯЛ были выделены два аспекта, соотносимые с двумя подходами к изучению ЯЛ: «дедуктивным (с позиции личности) и индуктивным (с позиции языка)» [1, с. 7–12].

Первый аспект – лингвоПЕРСОНАЛОГИЯ – обращает внимание на то, что «языковые свойства личности выступают средством решения внешних для лингвистики задач» [1, с. 8]; второй – ЛИНГВОПерсоналогия – описывает «язык, текст, речевую деятельность в персоналогическом аспекте», то есть «сквозь призму характеристик личности» [1, с. 9].

Специфика реализации схемы эффективного коммуникативного выбора была нами описана через анализ авторских художественных текстов [10, с. 72–76].

В данной статье мы предлагаем иллюстрацию реализации описываемой схемы в авторских публицистических текстах (зарисовках журналиста о героях Великой Отечественной войны) в рамках второго аспекта ЛИНГВОперсоналогии, представляющего специфику выбора прагматически значимых коммуникативных стратегий и тактик, а также языковых средств, связанного с особенностями типа ЯЛ автора анализируемых текстов, в том числе – с учётом его темперамента.

Автор исследуемых зарисовок по типу ЯЛ относится к кооперативному актуализатору, основным принципом поведения которого, по свидетельству К. Ф. Седова [7, с. 6–12], становится следующий: он направлен одновременно на себя и на коммуникативного партнёра, умеет отстаивать свою позицию, уважает её, но ещё одной важной чертой в его поведении становится умение услышать коммуникативного партнёра, поставить себя на его точку зрения, взглянуть на ситуацию его глазами и даже принять его позицию при серьёзной аргументации.

Исследуя данный тип ЯЛ, мы уже отмечали [11, с. 72–76], что предпочитаемыми коммуникативными стратегиями и тактиками, которые он использует, являются следующие: **стратегии** – самопрезентации, эмоционального настроения адресата, информационно-интерпретационная, аргументативная, агитационная; **тактики** – упрёка, оправдания, отождествления, нейтрализации негативного представления о действительности, акцентирования положительной информации, эпотирования, признания существования проблемы, разъяснения, комментирования, указания на путь решения проблемы, указания на

перспективу, иллюстрирования, сопоставительного анализа, учёта ценностных ориентиров адресата, обращения к эмоциям [о стратегиях и тактиках см.: Грищева 2012: 217–254].

Тип ЯЛ целесообразно воспринимать в соотнесённости с темпераментом (см. о темпераменте: [6]). Нами отмечалось, что «доминантной реализацией темперамента автора исследуемого текста является контаминация сангвиника и холерика, что характеризует его как активного, порывистого человека с быстрой реакцией на происходящее, быстро растрачивающего свои силы, но умеющего сосредоточить их в нужный момент» [11, с. 72–76].

Охарактеризуем специфику реализации схемы эффективного взаимодействия в двух авторских зарисовках, посвященных героям Великой Отечественной войны: «Боевой путь рядового Ивана Бондаренко: от Сталинграда до Берлина» (Благотворительная информационно-рекламная газета «Исток». 08.05.2014. №1 (001)); «Любящий вас, Владимир» (Ежедневная Республиканская газета «Хакасия». 20 апреля 2016. № 72–73 (23179 -23180)).

Первая зарисовка посвящена участнику Сталинградской битвы И.А. Бондаренко. В ней повествуется о судьбе ветерана, который ушел на фронт добровольцем, прошел все тяготы военных лет, будучи рядовым, имеет награды за героизм и мужество. Он встретил победу в Берлине, собирался прожить до 120 лет, но жизнь распорядилась иначе – Иван Алексеевич не дожил до 70-летнего юбилея Великой Победы один год. Ушел из жизни в 2014 году, весной. Коммуникативной стратегией данного текста являются стратегия эмоционального настроя адресата, информационно – интерпретационная, аргументативная и агитационная. Данные стратегии реализуются через тактики акцентирование положительной информации, эпотирования, разъяснения, комментирования, указания на перспективу, иллюстрирования, сопоставительного анализа, учета ценностных ориентиров адресата, обращения к эмоциям.

Героем второй зарисовки стал мальчик, который ушел на фронт до положенного призывного возраста – в 17 лет и геройски погиб, оставив после себя память, которую сохранила не только его семья. Эта память увековечена в Абазинском краеведческом музее. Здесь автор текста использует уже названные коммуникативные стратегии, характерные для кооперативного актуализаторского типа ЯЛ. Коммуникативные тактики – те же, однако их ряд дополняется здесь автором зарисовки тактикой указания на путь решения проблемы (сохранения памяти о героях в сердцах подрастающего поколения).

Специальным авторским средством, усиливающим выразительность речи, становится графика: курсив обращает внимание на значимые отрезки речи, лид (лидер-абзац) выделяет важную для читателя с точки зрения автора информацию и концентрирует на ней внимание.

Итак, выбранная тематика – подвиг в Великой Отечественной войне – побудила автора (кооперативного актуализатора, сангвиника / холерика) к выбору названных коммуникативных стратегий и тактик. Те же, в свою

очередь, как и тип ЯЛ, определили выбор изобразительно-выразительных языковых средств. В текстах зарисовок использовано 347 элокутивов (100 %), из них тропов 193 (55,6 %), фигур 154 (44,4 %). Тропическая изобразительность несколько преобладает – автору важно создать яркие запоминающиеся образы героев войны. Вместе с тем, заметим, что при анализе художественного текста авторская соотнесенность тропов и фигур была несколько иной: тропов было также больше чем фигур, но их процент преобладал в большей мере (тропов – 115 (70 %), фигур – 49 (30%)) [Шахаева 2014: 72–76]. Это связано, очевидно, с тем, что в художественном тексте в художественном тексте у автора больше свободы в самовыражении, нежели чем в публицистическом, где существуют рамки жанра, коммуникативной заданности и индивидуальных особенностей героев материала.

Приведем статистику использования элокутивов в зарисовках.

**Тропы:** эпитет – 114 (59 %), метафора – 52 (27%), метонимия 11 (5, 7%), фразеологизм – 9 (4, 7 %), гипербола – 3 (1, 6), перифраз – 2 (1%), сравнение – 2 (1%).

**Фигуры:** риторическое восклицание – 37 (24%), инверсия – 26 (16, 9 %), апозиопеза – 24 (15,6%), градация – 22 (14, 2 %): восходящая – 18 (82%), нисходящая – 4 (18%), реминисценция – 11 (7,1 %), вопросно-ответный ход – 9 (6 %), эллипсис – 9 (6%), антитеза – 7 (4, 4%), повтор – 6 (3,9), амплификация – 2 (1,3%), интерзиопеза – 1 (0,6 %).

Подобное соотношение в использовании элокутивов объяснимо содержательной цепочкой схемы эффективной коммуникации. Преобладание эпитетов и метафор создает рельефные образы незабываемых людей, о которых экспрессивный кооператор не может не говорить без эмоций. К слову сказать, именно поэтому наиболее частотной фигурой в речи сангвиника/холерика кооператора становится риторическое восклицание. Напротив, гипербола, перифраз не характерны в рамках данной тематики и жанре «зарисовка о легендарном человеке»: они не нуждаются в преувеличении, их самодостаточность не требует перифрастических описаний.

Выразительность речи повышает совместное употребление элокутивов – их контаминация и конвергенция. В текстах часто встречаются гипертропы (метафорические эпитеты), контаминация тропов и фигур (метафора + риторическое восклицание, эпитет + инверсия) и под.

Проиллюстрируем сказанное.

*Зарисовка 1.*

«... (апозиопеза) Горящая эпитет земля, оглушающие эпитет взрывы и еле различимый эпитет запах крови. Нечеловеческие (эпитет+гипербола) испытания и ужас смерти... (апозиопеза) Терпеливое (эпитет) выжидание немца (метонимия) в окопах и отчаянные (эпитет+метафора) атаки... (апозиопеза) В одном из боев под Сталинградом, во время ставшей привычной (эпитет) перестрелки решалась судьба (инверсия) командира взвода. Как выяснится позже, она находилась в руках 19-летнего Ивана

Бондаренко (метафора) Он спас его, резко (эпитет) пригнув к земле и прикрыв собой, сверху их завалило землей от разорвавшегося рядом снаряда. Командир остался жив, рядового Бондаренко контузило так, что полмесяца в госпитале отлеживался (инверсия). За это он и получил «Медаль за отвагу»... (апозиопеза). Но это всего лишь один из многочисленных фронтовых эпизодов и наград, заслуженных героем войны Иваном Алексеевичем Бондаренко. Сейчас на его парадном пиджаке (эллипсис) три ордена - Два - «Отечественной войны» и «Красной Звезды», «Медаль за Отвагу» и более десяти юбилейных - за освобождение Сталинграда, за Берлин, за Брест и многие другие (амплификация+эллипсис).

(прозиопеза)...Впервые я познакомилась с Иваном Алексеевичем Бондаренко на одной из встреч юнкором с ветеранами. Когда настала моя очередь (инверсия) читать со сцены стихи Татьяны Трофимец, мои глаза (метонимия) встретились с глазами Ивана Алексеевича, полными боли и страдания (эпитет+метафора). Мой голос предательски (эпитет+метафора) задрожал, я с трудом сдержала слезы (устойчивая метафора=фразеологизм), но после паузы собралась и прочла проникновенно (эпитет), глядя именно на него <...>».

«И когда мне представилась возможность (метафора) написать зарисовку о ветеране, я не сомневалась ни минуты (полисиндетон): хочу рассказать о судьбе именно этого человека! (риторическое восклицание)».

«Хоть что-то и стирается (метафора) из памяти постепенно (инверсия), но все, что было тяжелое (эллипсис+метафора) – не забудется никогда (инверсия). Помню, самый первый (эпитет) бой, когда нас, пацанят (сегментация (антиципация), сразу после училища бросили (метафора) на передовую. Немец (метонимия) прет на танках и мотоциклах, а (антитеза) у нас одна пехота, орудий почти нет. Поэтому и жертв было так много! (эпитет+риторическое восклицание) И все равно немцы нас боялись, ведь мы сражались отчаянно (эпитет), не жалея ни сил (эпитет = фразеологизм), ни даже своих жизней (эллипсис + градация)».

«Мой собеседник делает паузу и долго молчит инверсия, а потом вздыхает и говорит о том, что никогда не забудет, как ему пришлось впервые стрелять в человека, пусть он и был врагом. Что спасало? (вопросно-ответный ход) Вера в то, что они защищают свое Отечество, а еще молитва Господу перед каждым наступлением (инверсия + градация восходящая)»

#### *Зарисовка 2.*

«В канун 70-летия со дня Победы судьба привела (метонимия=фразеологизм) меня в Абазинский историко-краеведческий музей, где я читала стихи Константина Симонова «Жди меня, и я вернусь...». В тот день там собрались фронтовики, труженики тыла и дети войны. Не перестаешь удивляться их задору, оптимизму и жизнелюбию (градация восходящая)! (риторическое восклицание) Общась с молодежью, они шутили, а порой, наоборот, говорили серьезно и проникновенно. (инверсия+антитеза)».

«Владимир Виноградов прожил всего 17 лет, 5 месяцев и три дня (восходящая градация). Что он успел увидеть за такую короткую (эпитет) жизнь? (риторический вопрос) А он ведь даже не узнал, что мы победим! (риторическое восклицание) Что (полисиндетон) теперь утром нас будит пение (метафора) птиц, а (антитеза) не взрывы разрывающихся снарядов, что ребята беззаботно (эпитет) бегут в школу, на кружки и секции, а антитеза не голодают и не тащат на своих хрупких плечах (эпитет+метафора) трудную работу (метонимия) взрослых (инверсия). Тогда вчерашние (эпитет) школьники добровольцами уходили на фронт и... (интерзиопеза) не возвращались! (риторическое восклицание) Многие из них младше меня, нынешних старшеклассников! (риторическое восклицание) О чем они думали, мечтали, говорили, размышляли? (амплификация+риторическое восклицание)».

«Письма разные по форме (инверсия): треугольники, открытки, специальные бланки, и написаны они на разной (эпитет) бумаге, в основном на тетрадных (эпитет) листах, карандашом простым или «химическим», чернилами (амплификация). И все эти письма уникальны (эпитет). Видимо, многие писались торопливо (эпитет), порой, неаккуратно (эпитет) – практически на коленке, иные – каллиграфическим (эпитет) почерком, где каждая буква старательно (эпитет) выведена. Пожелтевшие(эпитет), истертые (эпитет) листки нельзя читать без волнения и слез, без восхищения мужеством и оптимизмом, искренностью и нежностью автора! (восходящая градация + риторическое восклицание)»

«Вот история одной семьи, по которой будто (сравнение) страшными (эпитет) гусеницами танка, все разрушая, прошла метафора война... (апозиопеза) А сколько их таких? (Вопросительно-ответный ряд) Миллионы! (риторическое восклицание) И те, кто не вернулся с той далекой войны – живы... (апозиопеза) Живы (повтор), пока мы помним о них! (риторическое восклицание)».

Таким образом, анализ публицистического авторского текста в очередной раз продемонстрировал наличие объективной связи между спецификой описываемой ситуации, типом языковой личности автора, выбираемыми им коммуникативными стратегиями и тактиками. Весь этот коммуникативный комплекс определяет ту систему элокутивов (тропов и стилистических фигур), которая усиливает воздействие журналистского текста на читателя. Перспективой исследования станет выявление обнаружившей уже на данном этапе себя специфики, реализации авторского «Я» в разных по стилю произведениях. Художественный текст позволяет автору чувствовать себя более раскрепощенным, свободным в выборе усилителей изобразительности и выразительности речи. Публицистический же дискурс, ориентированный на строгое следование коммуникативному заданию, жанру, теме и соотнесенности с коммуникативным партнером – героем, часто сдерживает автора в его личностных реализациях, «подстраивает» под заданный формат. И вместе с тем и в художественном, и публицистическом

проявлениях тот или иной тип языковой личности автора неизменно себя проявляет: как через выбор коммуникативных стратегий и тактик, так и через выбор системы изобразительно-выразительных средств.

### Список литературы

1. Голев Н. Д.; Сайкова Н. В. Лингвоперсонология. Проблемы и перспективы // Вопросы лингвоперсоналогии. Межвузовский сборник научных трудов. Часть 1. Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2007. С. 7–12.

2. Грищева Е.С.; Кобец Е.В.; Пекарская И. В.; Шпомер Е.А. Современный политический дискурс в контексте коммуникативной и языковой прагматики (Монография). Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2012.

3. Кобец Е. В. Коммуникативно-прагматическая специфика политического дискурса (на материале речей А.И. Лебеда): автореф. дис. ...канд. филол. наук. Абакан, 2012.

4. Пекарская И. В. Теория и практика элокуции в аспекте комплексной системной риторической подготовки Культура русской речи в условиях многоязычия. Материалы II Международной научно-практической конференции (г. Махачкала, 18–19 мая 2015 г.) / отв. ред. М. Д. Ваджибов. Махачкала: Издательство ДГУ, 2015.

5. Пекарская И. В. Эффективная контаминация: элокутивное воздействие речи. В 2 ч. Ч. I. Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский госуниверситет им. Н.Ф. Катанова», 2014.

6. Сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик. Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/vidy-temperamenta> (дата обращения 21.01.2017).

7. Седов К. Ф. Типы языковых личностей по способности к кооперации в речевом поведении // Проблемы речевой коммуникации. Межвузовский сборник научных трудов. Саратов: изд-во Саратовского университета, 2000. С. 6–12.

8. Спалевич А. Ю. Специфика языковых реализаций кооперативно-комформного меланхолика (на материале авторского художественного текста) // Актуальные проблемы изучения языка, литературы и журналистики: история и современность: материалы X Международной научно-практической конференции, 24-25 ноября 2014 г., г. Абакан / науч. ред. И. В. Пекарская; отв. ред. В. П. Антонов. Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова». С. 84–85.

9. Шахаева Е.В. Лингвоперсонологическая специфика художественного текста: схема эффективного коммуникативного выбора (на материале авторского художественного текста) // Актуальные проблемы изучения языка, литературы и журналистики: история и современность: материалы X Международной научно-практической конференции, 24-25 ноября 2014 г., г. Абакан / науч. ред. И. В. Пекарская; отв. ред. В. П. Антонов.



Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова». С. 72–76.

10. Шахаева Е.В. Лингвоперсонологическая специфика художественного текста: схема эффективного коммуникативного выбора (на материале авторского художественного текста) // Актуальные проблемы изучения языка, литературы и журналистики: история и современность: материалы X Международной научно-практической конференции, 24-25 ноября 2014 г., г. Абакан / науч. ред. И. В. Пекарская; отв. ред. В. П. Антонов. Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова». С. 72–76.

11. Шахаева Е.В. Боевой путь рядового Ивана Бондаренко от Сталинграда до Берлина // Благотворительная информационно-рекламная газета «Исток». 08.05.2014 №1 (001).

12. Шахаева Е.В. Любящий вас, Владимир // Ежедневная Республиканская газета «Хакасия». 20 апреля 2016. № 72–73 (23179 -23180)).

13. Шпомер Е. А. Коммуникативные неудачи в диалогическом общении в соотнесённости с коммуникативными законами и типами языковой личности (на материале немецкого языка). Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова», 2011.

УДК 81

**Е. А. Яковлева**  
(Уфа, Россия)

## **МЕТАЯЗЫКОВАЯ ФУНКЦИЯ ЯЗЫКА: ПЕРЕДАЧА ДВИЖЕНИЯ ТАНЦА СЛОВОМ**

*Два мира властвуют от века,  
Два равноправных бытия –  
Один объемлет человека,  
Другой – душа и мысль моя.  
А. Фет*

*Ключевые слова:* невербальная коммуникация, культура, русский народный танец, кинема, движение, хореографический текст, метаязык, вербализация.

В статье анализируется невербальная коммуникация хореографического произведения – танца – как специфического отображения многовековой культуры народа и дается описание языковой манифестации кинем, осуществляемые посредством рук и ног. В этом плане язык выступает в функции метаязыка, способного выразить через слово «хореографический текст», состоящий из пластических движений и передающий танцевальные

сюжеты, образы и драматургию русской многовековой танцевальной культуры.

**E. A. Yakovleva**  
(Ufa, Russia)

## **METALINGUISTIC FUNCTION OF THE LANGUAGE: DANCING MOVEMENT TRANSFER BY MEANS OF THE WORD**

*Key words:* nonverbal communication, culture, Russian country dance, kineme, movement, choreographic text, metalanguage, verbalization.

The article analyses the nonverbal communication of the choreographic product (dance) as a specific reflection of the ancient national culture. The description of the language verbalization of the kinemes performed by legs and arms is given. In this context the language appears in the function of metalanguage, able to express by means of the word the choreographic text that consists of plastic movements, sounds, dance plot, dramaturgy of the Russian country dance.

Слово и танец. Казалось, что может быть между ними общего? Однако если порассуждать, то приходится подтвердить «философскую» связь между этими двумя феноменами: движением и словом. Ведь танцы – сиюминутные, существующие «здесь» и «сейчас» – давно бы исчезли, если бы частично не были записаны с помощью языковых знаков. В этом проявляется так называемая метаязыковая функция слова.

На наш взгляд, одним из самых знаменитых философов XX века, который смог пролить свет на проблему языкового воплощения некоего смысла и который обращался к темам «творчество» и «искусство», расширив данную парадигму за счет включения понятий «истина», «бытие», «понимание», «язык», был Мартин Хайдеггер. Немецкий философ отмечал, что «бытие» «всегда с нами», «всегда здесь». «Бытие», по Хайдеггеру, может быть отражено в художественном произведении как продукте «непосредственно-практической действительности» «окрестного мира». По его мнению, любое выразимое понятие имеет структуру «нечто как нечто» и включает указание «для чего». В этом плане «нечто» понимается и истолковывается, приобретая свое особое «название», то есть «членораздельное выражение понятия» [7, с. 394 – 397, 400]. Именно так и следует воспринимать знаменитую формулу философа «Язык – дом бытия». В нашем случае мы говорим о так называемом метаязыке – одном из важнейших понятий современной философии, логики, семиотики, теоретической лингвистики. В самом общем смысле метаязык – это любой язык, с помощью которого можно описать язык иного уровня: в нашем случае – естественный язык человека, с помощью которого описывается язык танца.

Народный танец являет собой яркое произведение искусства, он всегда содержателен, в нем представлена своеобразная драматургия, типизированные художественные образы, которые строятся на основе пластических движений

и пространственно-временных рисунков-построений [1; 2; 8]. Весь танец можно рассматривать как хореографический текст, наполненный семиотическими знаками. Такой подход, как справедливо подчеркивает Е.С. Пшикова, позволяет изучать отдельные культурные формы с точки зрения кодов (шифров), способных дать информацию о культуре, в рамках которой сформировалось то или иное художественное явление [9, с. 142].

С определенной поры искусствоведение использует русский язык для описания образа танца, предлагая словесное изображение пластики танцоров, их движений. Так, первые нотации для записи танцев, как писал А. Я. Цорн, появились тогда же, когда танцы стали записывать, – в середине XV века. Но подавляющее большинство записей использовалось лишь их авторами. Учителя танцев, как правило, передавали свое мастерство при личном обучении, «из ног в ноги», и не утруждали себя записыванием того, что они и так знали [13, с. 5].

Наш интерес к этой проблеме объясняется тем, что в настоящее время телесное воплощение человека осмысливается в свете многих гуманитарных наук (Н.Д. Арутюнова, М.М. Бахтин, Г.Е. Крейдлин, Л.Н. Капанадзе, А.Д. Шмелев, С.Н. Яременко и др.). По замечанию Г.Е. Крейдлина, невербальная коммуникация и невербальное знаковое поведение и взаимодействие людей складываются из сигналов, передаваемые различными путями [5, с. 14]. Именно этот устойчивый интерес к описанию «человека телесного, в т.ч. и танцующего» и привел нас к необходимости детального исследования хореографических метатекстов, являющихся вербальным воспроизведением народных танцев. Богатейшая лексика, связанная с наименованием видов танцев, различных танцевальных позиций, сложного инвентаря движений танцоров, динамическим описанием фигур и па, кодексов гендерного поведения – все это поможет обнаружить и классифицировать способы точной, ясной и выразительной вербализации танцевального рисунка. Это, в свою очередь, позволит в полной мере раскрыть образы народных танцоров, изложить сюжетную канву многовековых произведений пластического искусства [6]. В этом плане для описания «человека танцующего» достоверным языковым материалом оказывается соматическая лексика, то есть лексемы-наименования частей тела, поскольку телесность выражает себя не только статически – ростом, телосложением, цветом волос и т.п., но и динамически: движением тела, мимикой, позой, жестами, потоком звуков [4; 5; 12].

Базовой частью нашей небольшой статьи, опирающейся на материал русского народного танца, стало описание языковой манифестации отдельных кинем, осуществляемых посредством рук и ног. В работе, вслед за Г.Е. Крейдлиным, И.С. Баженовой и другими учеными, в качестве общего названия обозначения вербального отражения кинемы применен термин номинация, или репрезентация кинемы [5, с. 56].

Полисемант-соматизм «рука» в хореографическом тексте специальной литературы по теории и методике преподавания русского народного танца

употребляется в основном в своем первом значении – ‘рука как часть тела человека’. В хореографическом тексте выделяются такие номинации, как *рука* и ее части: *рука, левая рука, правая рука, тыльная сторона руки, ладонь, запястье, палец, кисть, плечо, локоть* и др. Например: *Обе руки широко раскрыты в стороны на уровне груди, ладони направлены вверх, пальцы вытянуты и соединены друг с другом. У девушек локти свободны, руки мягкие. У юношей руки раскрыты широко, грудь расправлена, руки в локтях вытянуты больше, чем у девушек.* Подобные положения рук напрямую связаны с гендерным толкованием невербального поведения «человека танцующего».

Руки в русском танце очень выразительны, и положения их весьма разнообразны. В сочетании с движениями головы и корпуса они передают характер, настроение исполнителя, придают танцу национальную окраску и особую выразительность [6, с. 6]. Например: *Обе руки, свободные в локтях, подняты вперед на уровне груди, кисти повернуты ладонями вверх, пальцы вытянуты и соединены друг с другом. Голова приподнята, взгляд открытый.* Это положение характерно для приветствия с хлебом-солью, приглашения, соединения рук юношей и девушек, подачи их друг другу. *Руки скрещены чуть ниже груди (левая поверх правой), немного отведены от корпуса вперед. Ладонь правой поддерживает снизу локоть левой, а ладонь левой – локоть правой. Пальцы обеих рук собраны.* Такое положение рук придает движению характер задумчивый, «с грустинкой». *Обе руки согнуты в локтях и находятся на талии. Локти направлены в стороны и расположены на одной линии с плечами. Кисть руки не прогибается, пальцы сжаты в кулачки, тыльная сторона кисти направлена строго вперед, большой палец прижат к указательному.* Про такое положение тела говорят «*упереть руки в боки*» или «*подбочениться*». Данная кинема показывает, что человек готов к действию. Мужчины, *подбоченившись*, демонстрируют силу, мужество, отвагу и доминантное положение. Женщины, в свою очередь, делают акцент на формах собственного тела: в подобном случае поза приобретает подчеркнuto чувственный характер.

В текстовом материале в составе языковой репрезентации кинем, осуществляемых посредством рук, как правило, присутствует существительное *рука* как в единственном числе, так и во множественном, поскольку не представляется возможным выполнить ряд жестов одной рукой (например, *всплескивать руками, разводите руки, складывать руки*). В частности, А.А. Климов, описывая русскую кадрили в Печерском районе Псковской области, отмечает, что при окончании каждой фигуры парни, взяв *правой рукой левую руку* своей партнерши, легонько ударяют по ее *ладони ладонью левой руки* [3, с. 128]. А вот, **например, описание движений рук в танцевальной фигуре «Корзиночка»:** фигура образуется из двух кругов (круг в круге). Внешний круг состоит из парней, внутренний – из девушек. В кругах должно быть равное количество участников. Стоя лицом к центру, парни и девушки *берутся за руки*, образуя каждый свой круг. Сделав шаг к кругу

девушек, парни *поднимают руки*, и через головы партнёрш *отпускают их на руки девушек*. Число пар – не менее четырёх. Руки могут находиться, как внутри круга, так и снаружи. Для этого парни, а потом девушки *поднимают руки* и через головы партнёров *опускают их* за спины.

Для русской народной пляски исстари характерен ударный звуковой аккомпанемент: бубен, трещотка, трензель, колотушка, рубель, ложки и разного рода *хлопки в ладоши*, называемые летописцами «*битием в долони*», «*рукоплесканием*». «*Не поет, так свищет, не пляшет, так прихлопывает*» – говорится в народной поговорке о *хлопках*. В танцевальных партитурах зафиксированы разные виды «*хлопушек*»: одинарные хлопки и удары – фиксирующие, одинарные хлопки и удары – скользящие, двойные хлопки и удары, строенные хлопки и удары. Из одинарных, двойных и тройных хлопков составляют *хлопушечные комбинации*. Помимо «*хлопушек*», в русской пляске существовали еще различные *удары ладонями* по корпусу, бедру, голенищу сапога и т. д. В старину это называли «*плесканием*».

Часто движением рук сопровождалось действием с каким-либо предметом. Например, описание наиболее характерных положений рук с платочком (ширинкой) у девушек. 1. *Правая рука с платочком слегка согнутыми пальцами касается подбородка. Ребро ладони направленно от себя. Левая рука, согнутая на уровне талии, поддерживает ладонью или тыльной стороной кисти локоть правой руки. Голова наклонена к правому плечу.* 2. *Согнутые пальцы рук соединены «замком» ан уровне груди. Кисти рук немного отходят от корпуса; локти – на одной высоте с кистями.* 3. *Обе руки подняты вверх, локти слегка закруглены и направлены в стороны. Платок держится за концы обеими руками и «обыгрывается».*

Если движения девушек кокетливы, показывают «игровую чувственность», то у юношей игра рук способствует демонстрации динамичной силы и мужской лихости, о чем свидетельствует использование лексемы *кулак*. 1. *Правая рука согнута в локте на уровне груди и сжата в кулак, направленный тыльной стороной кисти от корпуса. Левая рука, согнутая в локте, сжата в кулак, заведена за спину и направлена тыльной стороной кисти к корпусу. Руки не прикасаются к корпусу.* 2. *Левая рука широко раскрыта в сторону ладонью вверх. Голова повернута по направлению руки. Правая рука, согнутая в локте, прикасается кончиками пальцев к затылку, как бы поддерживая шапку.*

Среди различных положений рук, в текстовых танцевальных материалах встречаются следующие: *руки согнуты в локтях, кисти лежат на талии; обе руки скрещены на уровне груди, но не прикасаются к корпусу; обе руки согнуты в локтях, которые слегка приподняты и направлены в сторону; обе руки согнуты в локтях и заложены за спину на талию и др.*

Особо описывается позиция рук при подготовке к началу движения, что выполняется на музыкальное вступление, идущее в темпе музыкального сопровождения. Например, *рука из подготовительного положения, округляя в локте, поднимается перед корпусом, чуть ниже первой позиции, и*

*открывается от кисти до локтя в сторону; в первое положение; кисть находится на уровне талии. Голова слегка наклоняется вперед и поворачивается в сторону открытой руки.*

Полисемант-соматизм «нога» в хореографическом тексте специальной литературы по теории и методике преподавания русского народного танца употребляется также в основном в своем первом значении – ‘нога как часть тела человека’. В хореографическом тексте выделяются такие номинации, как *нога* и ее части, а также части обуви: *нога, левая нога, правая нога, стопа, внутренняя сторона стопы, внешняя сторона стопы, каблук, пятка, носок, пальцы, полупальцы, колено, бедро, икроножная мышца, голенище*. В изображениях движений ног также прочитывается гендерный подтекст, который акцентируется определительными маркерами: *широкий шаг, вся стопа* или *мягкий шаг на полупальцах*.. Например, при описании простого шага: *с продвижением вперед на каждую четверть, начиная с правой ноги, делается по одному шагу. Юноши ставят ногу на всю стопу; шаги широкие. Девушки в начале ставят ногу на низкие полупальцы, затем мягко опускают ее на всю стопу*. Вот еще пример типично мужских движений рук и ног: *шаг правой ногой вперед на ребро каблука; нога в колене вытягивается. Левая рука, сгибаясь в локте, поднимается до уровня груди; кисть сжата в кулак*.

При движении ног учитываются разные виды шага: *простой, переменный, переменный с притопом, переменный с каблука, с переступанием* и др. Помимо движений, обращается внимание на звуковое сопровождение таковых. Так, весьма распространены различные *дробь*, которые состоят из удара *всей стопой* (притопа) и удара *полупальцами* – подушечкой стопы и каблука. Удары могут быть *одинарные* и *двойные*, при этом все удары и *выстукивания* в дробях должны быть резкими, четкими, ритмичными и легкими. На основе этих ударов создаются различные ритмические композиции: «*дробь с подскоком*», «*дробная дорожка*», «*мелкая разговорная дробь*», «*в три ножки*», «*дробь хромого*» (*трех четвертная, «тройные поочередные выстукивания»*). Вот, к примеру, описание основных движений русского народного танца «*Веребочка*». В этом танце движения бывают пяти видов: *веребочка простая, с двойным ударом, простая с переступанием на всю стопу или на ребро каблука, с двойным ударом с переступанием на всю стопу или ребро каблука или с двойным ударом с переборами. «И-1» – с небольшого приседания с проскальзыванием левой ноги вперед правая, сгибаясь в колене, поднимается с боку левой, слегка прикасаясь к ней, и на уровне икроножной мышцы переводится назад. «1» – правая нога опускается позади левой слева от каблука в перекрещенное положение. «И 2» – движение повторяется*.

Выявление специфики танцевальных коммуникаций, скрытых механизмов процессов восприятия хореографии, чувственного и рационального в процедуре художественного акта – от замысла до воплощения танцевального произведения – позволяют отнести танец к теоретическим достижениям той области знаний, которую называют

*психологией творчества* [10, с. 23]. Кроме всего прочего, рассматриваемая проблематика тесно граничит с семиотикой (танцевальная знаковость и структура языка) и герменевтикой (хореографическое произведение как текст).

Трансцендентное и имманентное в танце позволяет раскрыть и математическую составляющую танца. Так, танец содержит фигуры, дроби, пропорции, операции сложения, вычитания, деления и др. Еще один факт, подтверждающий связь танца и математики, – это использование общих терминов: *линии, диагонали, колонны*, в рисунке танца они могут располагаться *параллельно* или *перпендикулярно*, *симметрично* или *асимметрично*. Более того, положения тела в танце фиксируются различными *углами – острыми, тупыми, прямыми*. Кроме видимых геометрических фигур и алгебраических форм Н. В. Осинцева в своем диссертационном исследовании «Танец в аспекте антропологической онтологии» отмечает у танцующего наличие чувства равновесия центра, иначе говоря, танцор всегда находится в *системе координат*. Исходя из этого, за танцевальной пластикой мы можем видеть не только создание поз, геометрических фигур, рисунка, но и точный математический расчет силы прыжка, количество поворотов в туре, длины и ширины шага, ускорения и замедления движения [8, с. 19].

### Список литературы

1. Буксинова О. Б., Андриющенко С.Л. Философская функция русского фольклорного танца – исторического достояния русского народа [Электронный ресурс] // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сборник статей по материалам XLII международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2014. №11(42). Режим доступа: <http://sibac.info/16574> (дата обращения: 10.11.2016).
2. Герасимова И. А. Танец: эволюция кинестезического мышления [Электронный ресурс] // Эволюция. Язык. Познание. М.: Языки русской культуры, 2000. Режим доступа: [http://evolsoznanie.narod.ru/Gerasimova\\_tanet](http://evolsoznanie.narod.ru/Gerasimova_tanet) (дата обращения: 03.09.2015).
3. Климов А. А. Основы русского народного танца: учебник для студентов хореограф. отд-ий ин-тов культуры, балетмейст. ф-тов театр. ин-тов и учащихся хореограф. училищ. М.: Искусство, 1981.
4. Ковалёва И.Б. Языковая репрезентация «человека телесного» в художественной прозе В.М. Шукшина. Уфа, 2012.
5. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М.: Новое литературное обозрение, 2004. С. 99-115.
6. Матвеев В.Ф. Русский народный танец. Теория и методика преподавания: Учебное пособие. СПб.: «Издательство ПЛАНЕТА МУЗЫКИ»; Издательство «Лань», 2010.

7. Михайлов А.В. Избранное. Историческая поэтика и герменевтика. СПб.: Издательский дом Санкт-Петербургского государственного университета, 2006.

8. Осинцева Н.В. Танец в аспекте антропологической онтологии: автореф. дис. ... канд. философских наук: 09.00.01. Тюмень, 2006.

9. Пшикова Е. С. Танец как вид человеческой деятельности: проблема происхождения и определения // Наука о человеке: гуманитарные исследования. Омск, 2014. № 3 (17). С. 139-144.

10. Симаева Ю.М. Педагогическое обеспечение преподавания хореографии в общеобразовательных учебных заведениях России (60-е годы XIX века – 1918 год): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2014.

11. Сироткина И. Свободное движение и пластический танец в России. 2-е изд., испр. и доп. М.: Новое литературное обозрение, 2012.

12. Слыханова В. И. Русский народно-сценический танец в контексте региональной культуры России: традиции и новаторство: автореф. дис. ... канд. культурологии: 24.00.01. М., 2012.



## КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

УДК 821.161.1

**В.М. Венатовская**  
(Россия, Красноярск)

### ГОРОД ЕНИСЕЙСК В ПОВЕСТИ В.П. АСТАФЬЕВА «ПАСТУХ И ПАСТУШКА»

*Ключевые слова:* главный герой, образ, биография героя, характерологическая функция языка персонажа.

Статья показывает, что родным городом героя повести «Пастух и пастушка» Бориса Костяева был сибирский город Енисейск.

**V. M. Venatovskaya**  
(Russia, Krasnoyarsk)

### THE TOWN OF YENISEISK IN THE STORY OF V. P. ASTAFIEV "SHEPHERD AND SHEPHERDESS"

*Key words:* main character, image, biography of the hero, the characteristic function of the language of the character

The article shows that the hometown hero story, "Shepherd and shepherdess" Boris Kostyayev was the Siberian town of Yeniseisk.

Незаменимую роль в жизни человека играют книги. Читая, погружаешься в мир литературных героев, иногда даже живешь их жизнью. Очень часто писатели, раскрывая характер героя или описывая его внешность, опираются на реальные события, реальных людей, реальные места. Такие произведения наиболее правдивы и интересны.

Прочитав повесть «Пастух и пастушка», я поняла, что родным городом главного героя, Бориса Костяева, является Енисейск, город, в котором я родилась, это моя малая родина. Виктор Петрович любил этот город и часто бывал в нем.

А.М. Бондаренко в своей книге «Из прошлого в будущее», посвященной 85-летию Енисейского района, пишет о том, как относился Виктор Петрович Астафьев к енисейской земле: «Виктор Петрович Астафьев любил енисейскую землю. Особенно в последнее десятилетие бывал у нас по 2-3 раза в год. География его визитов в сёла района довольно обширна: Озерное, Погодаево, Анциферово, Ярцево, Подтёсово... И всюду встречали знаменитого земляка с распростёртыми объятиями. Он охотно ездил на встречи с читателями,

разговаривал с учителями и учащимися в школах, делился планами, да и любой житель селения мог подойти к нему, пожать руку» [2, с. 255].

Н. Волокитин в статье «Чистый понедельник в Енисейске» пишет: «...Мне довелось организовать по просьбе Виктора Петровича два важных для него путешествия: на Казачинские пороги и в Енисейск. ...И Виктор Петрович сказал, что скоро, в восьмом номере журнала «Наш современник», будет опубликована его новая повесть «Пастух и пастушка», над которой он работал долго и трудно и до сих пор продолжает работать, и что главный герой этой повести – Борис Костяев – родом из Енисейска» [3].

В газете «Енисейская правда» был опубликован материал научного сотрудника Енисейского краеведческого музея Т.В. Игнатъевой «Сибирячке от сибиряка», рассказывающий о том, что в Енисейском краеведческом музее хранится подлинник одного из писем В. П. Астафьева к Станиславе Александровне Кобычевой, которая родилась и жила в Енисейске. В этом письме Виктор Петрович называет Енисейск родным городом: «...Нынче летом я был на Енисее. Ездил в Ярцево, там у меня живет братишка, и проезжал родной Енисейск, даже на берег сходил и покупал газеты в киоске. А живу я, как видите, на Урале. Женился по окончании войны, да и застрял вот среди России. Очень тоскую по Сибири, и из тоски этой родилась не одна уже книга о родине» [5]. В этом письме Виктор Петрович признается, что повесть «Пастух и пастушка» было написана им под впечатлением поездки на родину, в Овсянку. И, по словам писателя, главный герой Борис Костяев из города Енисейска, хотя город в повести не назван, но все приметы Енисейска оставлены.

Каковы же эти приметы? В повести «Пастух и пастушка» Виктор Петрович пишет: *Когда-то в наш городок был сослан декабрист Фонвизин. С его жены, генеральши Фонвизиной, Пушкин будто бы свою Татьяну писал. Мама там десятая или двенадцатая вода на киселе, но всё равно гордится своим происхождением* [1, с. 94]. Она и письма свои подписывала Ираида Фонвизина-Костяева. *Благословляю тебя, мой дорогой. Спокойной тебе ночи, если она возможна на войне. Вечно твоя мать – Ираида Фонвизина-Костяева* [1, с. 98].

Енисейская губерния долгие годы была местом ссылки. В XIX в. сюда были сосланы декабристы А. Якубович, М. Фонвизин, Ф. Шаховской, Н. Бобрищев-Пушкин и А. Веденяпин. Декабрист М.А.Фонвизин был участником войны 1812 года. Автор знаменитого «Недоросля» был ему родным дядей. Фонвизины жили в Енисейске в 1834-35 годах в доме купца Беднягина. Дом этот сгорел, на его месте построено здание по улице Ленина, 124 [7, с. 53]

Из статьи Т.В. Игнатъевой «Милый идеал» я узнала, что «вместе с декабристом Фонвизиним приехала и его жена Наталья Дмитриевна Фонвизина. Она отправилась в ссылку вместе с мужем, оставив в Подмосковном имении двух маленьких сыновей. Наталья Дмитриевна была женщина замечательная: ей посвятил свои стихи Жуковский, записав их в

альбом маленькой Наташи, затем и декабрист Одоевский, ей писал замечательные письма Достоевский, её судьбой интересовался Лев Толстой, а многие современники именно её считали прототипом Татьяны Лариной. Фонвизины жили уединённо. Наталья Дмитриевна была большая любительница цветов. Небольшой её садик был настоящей оранжереей, наполненной редкими растениями, она по целым дням иногда возилась в нем. Но, к сожалению, ни дома, ни садика не сохранилось» [6, с. 3].

А вот здание школы, в которой учился герой повести, сохранилось. Борис Костяев так рассказывает Люсе о своей школе: *Школа наша в бывшей гимназии. Мама училась в ней ещё как в гимназии* [1, с. 94]. Строительство женской гимназии (ул. Кирова, 68) связано с именем Почетного гражданина города В.М.Харченко (городской голова 1898 – 1902 гг.) [8]. В настоящее время в этом здании расположен Енисейский народный суд.

А вот как Борис описывает улицы города и набережную: *Улицы, переулки в нашем деревянном городке зарастают всякой разной топтун-травой. Набережная есть. Бурьян меж брёвен растёт, птички в щелях гнёзда вьют. Весной на угреве медуница цветёт, летом – сорочья лапка и богородская травка и берёзы растут старые-старые. ...От реки шёл запах прелой коры, днём туманы пахли убитым лесом. Коренная вода подбиралась к дамбе, вымывала из-под срубов землю, отрывала гнилые сутунки. Когда река укатывалась в берега, под дамбой оказывалась столько таинственного добра: бутылочных стёкол, черепушек, озеленелых от плесени монет, костей, медных крестиков. В лужах под дамбой бедовала прозевавшая отход реки рыба мелочь. Вороны прыгали вдоль распертой земли дамбы, хищно совали головы под бревна и заглатывали рыбёшек с жадным клекотом...*

*...Осенью к дамбе скатывали бочки, торцами прислоняли их к стене, туманы в эту пору да и весь городишко пахли рыбой, плесенью мхов, вянущей огородиной. Штабеля бочек поленницами росли выше и выше. Обветренного, истосковавшегося народа – северных рыбаков – людно и густо делалось.*

*...Пареваны и девки любят у нас встретить пароходы. Каждый пассажирский. Парят себя ветками – комары и мошки заедают, - улыбаясь, заговорил Борис, и Люся догадалась, что перед ним проишлись какие-то лишь ему известные картины, и он продолжал их видеть отделено от неё* [1, с. 95].

В СТСРЯ нет лексических единиц: *коренная вода, огородинка, озеленелый, пареван, парить ветками, сутунок, топтун-трава, на угреве*. Их 8 на такой небольшой текст. Очевидно, в обычном состоянии Борис не использует этих слов. Но вот в минуту воспоминаний, расслабившись, он говорит языком своей родины. И чуткая Люся понимает, что в эти минуты он существует "отделено от неё".

Большое внимание уделено в повести описанию церкви. Виктор Петрович пишет: *А церквей!.. Золотишники-чалдоны ушлые были: пограбят, пограбят, потом каждый на свои средства – храм! И все грехи искуплены! Простодушные всё-таки люди!* [1, с. 94].

История храмов города Енисейска особенно интересна, ведь в начале девятнадцатого века Енисейск был одним из самых красивых городов Сибири. На начало 20 века в Енисейске действовало 8 каменных церквей, 2 монастыря, несколько часовен, татарская мечеть, синагога [4].

Судьба многих Енисейских храмов печальна. Об этом и пишет в повести «Пастух и пастушка» В.П.Астафьев.

*Ну а теперь в церквах гаражи, пекарни, мастерские. По церквам кусты пошли, галки да стрижи в колокольнях живут. Как вылетят стрижи перед грозой – все небо в крестиках. И крику!.. Крику!.. [1, с. 94].*

Таким образом, можно определённо предположить, что именно Енисейск изобразил В.П. Астафьев в своей повести «Пастух и пастушка».

Виктор Петрович Астафьев – человек сложной судьбы. Ему было отмерено множество испытаний, но самые свои лучшие годы – детство – он провёл в Сибири, где он родился, вырос, получил профессию, отсюда ушёл на фронт. Сибирь вскормила писателя, дала ему закалку, научила трепетно и нежно относиться ко всему живому. И, вероятно, поэтому, где бы В.П. Астафьев ни жил, куда бы ни заносила его судьба, он всегда с любовью вспоминал о родных краях, писал о своей родине, о Сибири. Свою любовь к родине он выразил в произведениях, ставших классикой мировой литературы.

**Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ и Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности. Проект «Феномен творчества В.П. Астафьева как регионально-национальное самосознание эпохи» №16-14-24006**

### Список литературы

1. Астафьев В.П. Собр. соч в 15 т. Т.3. Пастух и пастушка. Красноярск: Офсет, 1997.
2. Бондаренко А.М. Из прошлого в будущее: Краткие биографические очерки. Книга вторая. Красноярск: СИД «Суриков», 2009.
3. Волокитин Н. Чистый понедельник в Енисейске // Красноярский рабочий. 30. 04. 2004.
4. Енисейск // Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Енисейск> (дата обращения: 10.4.2015).
5. Игнатьева Т.В. Сибирячке от сибиряка // Енисейская правда. 3.09.2009.
6. Игнатьева Т.В. Милый идеал: Рецензия на книгу // Енисейская правда. 8.06.1999. С. 3-4.
7. Памятники истории и культуры Красноярского края. Вып. 1. Красноярск: ККИ, 1989.
8. Православные храмы Красноярского края. История // Режим доступа: <http://kras-hram.ru/page24> (дата обращения: 15.10.2016).

9. Современный толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. М.: РИДЕРЗ ДАЙДЖЕСТ, 2004.

УДК 821.161.1

**И. А. Голованов**  
(Россия, Челябинск)

## **МИРОВОЕ ЗЛО И ПРОСТЫЕ ГЕРОИ ВОЕННОЙ ПРОЗЫ А. ПЛАТОНОВА**

*Ключевые слова:* А. Платонов, фольклор, миф, эпос, Великая Отечественная война.

Статья посвящена исследованию художественных особенностей военной прозы А. Платонова. Показывается, что в эпоху Великой Отечественной войны опорой для человека в борьбе с мировым злом, по мнению писателя, становится сила народная и новое знание.

**I. A. Golovanov**  
(Russia, Chelyabinsk)

## **THE WORLD'S EVIL AND ORDINARY HEROES IN MILITARY PROSE OF ANDREY PLATONOV**

*Key words:* A. Platonov, folklore, myth, epos, World War II.

Article is dedicated to a study of the artistic special features of military A. Platonov's prose. It shows that in the tragic epoch of World War II support for man and people, in the opinion of writer, occurs new knowledge and the force.

В центре внимания произведений А. Платонова всегда находится народ и история. Размышляя о них, автор вольно или невольно выходит на уровень мифа и фольклора, где сопрягаются национальное и универсальное, современное и вечное [2]. Особенно наглядно это предстает в его военной прозе. По признанию самого Платонова, события войны заставили его посмотреть на многие вещи по-новому: «Война меня многому научила» [6, с. 507]. Изучение этого важнейшего периода в жизни писателя, по-новому раскрывшего его дар художника-мыслителя, философа, историка, необходимо проводить в контексте всего творчества и во взаимосвязях с историко-литературным процессом [4].

В национальном сознании победа в войне всегда осмыслялась не только как историческое событие, но и как результат духовной силы народа [1]. Платонов не стремится изобразить внешнее воздействие событий на людей, для него важнее воплотить конкретно-историческое содержание военной эпохи в целостном образе простого человека. Война изменила

художественные обстоятельства его произведений, при этом авторская сверхзадача осталась прежней: постичь причины существования зла, его избирательности и могущества; найти истоки сил, которые смогут противостоять хаосу смерти; определить героев среди тех, кто живет рядом. Таковы рассказы «Божье дерево» (1942), «Дед-солдат» (1941), «Крестьянин Ягафар» (1942), «Одухотворенные люди» (1942), «Сампо» (1943) и др. В них Платонов размышляет над проблемой исторической памяти и высшей справедливости: кто войдет в вечность, а кого забудут? В итоге писатель приходит к выводу: «помнить надо то, что забывается», поскольку то, «что незабвенно, останется навечно и так» [6, с. 495].

Очерк-рассказ «Крестьянин Ягафар» в записной книжке писателя фигурирует под названием «Генерал Ефим»; первые названия в автографе – «Генерал Бабай», «Красноармейцы по хлебному делу». Философское понимание войны доверено здесь старому «башкирину»: «Он был самым старым человеком в районе, а может быть, и во всей Башкирии, и его звали всего чаще не по имени – Ягафар, а по старости – бабаем <...>. От старости лет с бабая сошли все волосы – и с головы, и с лица, и он стал голым, мягким и нежным на вид, как младенец» [6, с. 35]. Здесь необходимо отметить, что детство-младенчество у Платонова предстает как сакральное пространство жизни. Это не столько особый возраст, сколько особое «качество» жизни и ее постижения. Характеристики «по-детски», «как в младенчестве» даются писателем вне зависимости от возраста героев. Взрослая жизнь оценивается через «далекое» детство. В этом смысле значимой оказывается этимология имени *Ягафар*, которое представляет собой вариант арабского имени Джагфар, в переводе на русский «райский ручей, родник, река». Это придает персонажу мифологическую и философскую глубину.

«Всемирной войны бабай <...> не испугался: он давно чувствовал, что где-то посредине земли зреет смертное зло, и теперь оно вышло наружу, в войну <...>. Бабай чувствовал нарастающее всемирное зло по людям, по томлению их мысли, по содроганию их тихих сердец, все более скупоберегущих свое счастье, свое семейство и свою родную землю – все, что будет скоро удалено от них и страдать отдельно в бедствии. Бабай чувствовал это по людям, подобно тому, как можно угадать перемену погоды по небу» [6, с. 35]. Эти мысли созвучны довоенным размышлениям и художественным опытам самого автора.

Платоновская парадоксальность определяет дальнейшую логику развития мысли старика: «После наступления войны бабай даже обрадовался, потому что до войны зло было далеко и скрытно, а теперь настала пора уничтожить его вблизи, в жизни, чтобы люди больше не боялись жить на свете, чтобы они не томились больше в разлуке с родными, не горевали от разорения своих дворов, не мучались голодом и увечьем, – чтоб отошла от них тоска, непосильная для человеческого сердца» [6, с. 35]. Художественная логика требует и следующего шага: необходимо подчеркнуть единство героя и людей. Именно обращение к народному опыту и шире – к универсальному

опыту всего человечества – поможет бабаю найти истину в новых условиях. «Он пошел в гости по дворам, желая быть вместе с народом в такое время; дома у него была одна жена-старуха, все мысли и слова которой он знал вперед на будущее до самого конца ее жизни, и потому ему нужны были другие люди» [6, с. 35–36].

Традиционный круг проблем: война и человек, нравственный выбор, подвиг и предательство – в рассказах Платонова детализируется. Постепенно меняется и фокус их рассмотрения: война как необходимая форма существования человека; что происходит с человеком и его душой на войне; подвиг – это случай или закономерное выражение сущности конкретной личности? Этот комплекс нравственных проблем, как и многие другие, находится в центре рассказов военных лет. «Крестьяне, которые были помоложе бабая, собирались на войну и постепенно уходили из села – кто навеки, а кто на время, до возвращения после победы. Бабай провожал их, прощался с ними, горевал им вослед вместе с их родными, и совесть мучила его сердце» [6, с. 36].

Во многих своих произведениях Платонов обращается к проблеме кровной круговой ответственности поколений, в военных рассказах эта идея трансформируется в ассоциативную цепочку: «мать» – «дитя» – «воин» – «Родина». «Старуха, осталась во мне сила еще или нет ничего? <...> Сам живешь, сам мучаешься, значит, силу свою чувствуешь, – сказала бабаю жена, – без силы человек не живет. А ты еще серчаешь на зло, а кто серчает на него, у того сердце твердое, хорошее, тот, знать, не скоро помрет» [6, с. 36].

Кажущаяся простота мысли автора («народ всегда прав») осложнена представлением А. Платонова о невозможности обладания правом «на истину» одним человеком или даже целым поколением, если оно живет «слепо», неосознанно. «Бабай послушал жену и подумал, что она говорит ему правду. В гостях же ему говорили, что его жизнь теперь в том, чтобы собираться на тот свет, поближе к Магомету. А жена, с которой ему скучно было разговаривать, сказала ему то, чего другие люди не умели сказать, потому что они не знали и не любили его так, как знала его старая жена» [6, с. 36].

Именно мудрая жена дает ответы на сомнения старика: «Куда тебе ходить, живи со мной на деревне. Чего тебе война: на войне сила тратится, а в деревне она рождается. Тут тоже забота будет, даром не проживешь». «Старый бабай опомнился и понял, что жена ему опять правду сказала – народная сила рождается в деревенской материнской земле, и войско народа питается от земли, распаханной руками крестьян, согретой солнцем и орошенной дождем» [6, с. 36–37]. На войне всем есть место и для каждого есть дело. Старик должен на своей земле сделать всё, что от него зависит, для победы, а его «войско» – старики и бабы, которые тоже выполняют свой долг.

Открытие герою особого знания накладывает на него и особую ответственность. Возникает тема избранничества: «Председатель, а вскоре за ним и другие сильные крестьяне – все ушли на войну, и бабай стал в колхозе

председателем. <...> Он полагал, что по военному времени это звание равнялось генералу, который командует всей рожаящей силой земли, кормящей армию и согревающей ее» [6, с. 44]. В своих размышлениях старик приходит к умозаключению о необходимости единства сил человека и природы. Все должно выступить на борьбу со злом: «Солнце гоняет ветер по земле, – значит, в нем сила солнца есть. Из ветра обратно можно тепло брать, – значит, можно зимой овощ рожать, яйцо, молоко и масло много давать... Я тут буду глядеть, чтобы у нас не дошло до последнего хлеба, я тоже буду мало-мало красноармеец по хлебному делу!» [6, с. 47].

Рассказ «Божье дерево» – первый по времени создания рассказ военных лет, работа над которым была начата Платоновым в июле–августе 1941 года. Центральный образ рассказа – божье дерево, многократно убитое «молнией с неба». Можно предположить, что писатель подразумевает дуб, который в народной традиции считается царём леса, связан с богами грома и молнии. В том, что дуб часто получает поражения молнией, проявляется его способность привлекать энергию неба. В песенной лирике с дубом, прибитым грозой, сравнивается бездельный казак, герой трагический, судьба которого одновременно ожидаема и непредсказуема.

Название *Божье дерево* известно в разных регионах России, вместе с ним используются обозначения полынь лимонная, абротан, дуб-трава, бездрев, кудравиц, святое деревце. С помощью этого имени Платонов создает полисемантический образ, в котором объединились небо и земля, жизнь и смерть, мать и сын, мужское и женское. Старые и молодые листья помогают дереву бороться со смертью.

Герой рассказа Степан Трофимов «сорвал один лист» [6, с. 9]. Тем, что произошло дальше, автор дает понять, что природа и человек едины: лист «отогрелся, прижился и стал неосязаемым» [6, с. 9], то есть человек и лист «слились».

«Тайный человек» в рассказе – это солдат смерти, враг, который пришел убить сначала Степана, «потом его мать, и пройти дальше до конца света, чтобы всюду стало пусто и враг остался один на земле» [6, с. 10]). Пустая земля становится символом: вытоптанное поле «умерло под железом и солдатским сапогом» [6, с. 10]. Степан дает два обещания: матери – вернуться, а полю – вспахать его.

Во время атаки Степан увидел лицо врага, которое его испугало, потому что «было немного похоже на лицо самого Трофимова». Общее между ними – «робость страха», свойственная человеку. Но врагу нет пощады, поэтому один враг пронзен штыком, а второй – «кованым прикладом насмерть по голове» [6, с. 12]. Смерть и тьма, пустота и холод – ключевые символы всего враждебного русскому солдату Степану Трофимову.

После ранения Степан попадает в плен и силы ему дают образы русской культуры: Пушкин, русские книги. «И ты здесь со мной», – прошептал Трофимов Пушкину. После допроса Степана без сознания увезли в тыловую немецкую тюрьму, которую враг устроил в колхозной силосной башне. Лист с



божьего дерева был «его единственным имуществом и утешением» как память о родине, о матери, об избе и шуме листьев. Память дала силы, русский солдат решил погибнуть, но «задушить руками любого врага, который заглянет к нему в помещение» [6, с. 15].

Как добрая земля дает урожай, так и Трофимов не захотел жить без смысла. Его смысл – это смысл война, который должен защитить свою родину: «...если одним неприятелем будет меньше, то и Красной Армии станет легче». Это рассказ о том, как Русский солдат отдал жизнь за Родину в мировой войне со злом.

Война, по Платонову, – социальное явление, которое разворачивается в природной среде. Социальная энергия может противостоять природной стихии. На войне особый хронотоп. Есть время объективное и время субъективное (количество событий, их качество). С другой стороны, период войны – это существование на грани жизни и смерти, когда происходит ускоренное взросление. Время на войне приобретает иную и особую ценность по сравнению с мирным временем. Пространство войны структурировано: «свой» – «чужой» (мифологическая логика), передний край, ничья земля, пустое поле, одинокое дерево.

В рассказе «Сампо» А. Платонов создает версию эпоса о том, как герой из народа находит силы победить мировое зло. Классическая эпоса предполагает, что герой олицетворяет собой весь народ и решает своими деяниями судьбу всего общества и государства. В эпосе создаются образы всепобеждающих героев, воспроизводится гармоничное соединение космических сил и деталей местного пейзажа, изображаются решающие битвы и подробности быта, рисуются лики богов и лица простых людей. Всё это рождает идею единства бытия космоса и человека, вечного добра, а также допускает возможность существования и временного сиюминутного зла. Мир менялся, меняется и будет меняться, а борьба космоса и хаоса, созидательного порядка и разрушающего зла остается как закон бытия.

Простые герои А. Платонова воплощают в себе всеобщее, всенародное содержание. Это достигается более сложным путем, чем в древней эпосе, не через идеализацию, а через особую условность, но главная мысль та же: прошлое и настоящее находятся в неразрывном единстве [3].

Взгляд в прошлое дает писателю возможность увидеть иное пространство и время, где тоже были проблемы, споры и даже войны, но в результате возникали национальные ценности. Отвечая на волновавший его вопрос, в чем истоки народной силы, писатель изображает в рассказе «Сампо» колхозную мельницу как символ созидательного труда и залог будущей жизни людей.

Эпиграф к рассказу взят из «Калевалы»: события эпоса как бы дополняют настоящее, предупреждают о последствиях, помогают преодолеть исторический самообман. Это важно для историософии А. Платонова, поскольку его занимала идея обратимости времени и победы над смертью. В художественном дискурсе писателя происходит семантизация прошлого, в

результате чего читатель выводится за рамки истории в героический эпос и даже в миф с его архаикой и образностью. Писатель словно говорит: у народа есть шанс сохранить себя, куда есть возможность уйти по ту сторону бытия, где живут эпические герои. И мы понимаем, что у Платонова-мыслителя нет страха перед прошлым.

Народный эпос «Калевала» посвящен значительным событиям жизни рода-племени и общества, государства [5]. Всеохватность и общенациональный масштаб героического эпоса определяет близость задач древней эпохи Калевалы с временем Великой Отечественной войны. В карельских рунах через противостояние солнечной страны Калевалы и холодной страны Похьолы выражена идея созидания, победы жизни над смертью, что созвучно ключевым идеям А. Платонова.

В советской стране была создана «чудесная мельница Сампо» как символ счастливой жизни. Те, кто трудятся, непобедимы. Войска злобной ведьмы Лоухи – это возможный вариант ответа на вопрос о причинах существования и природе зла.

Колхоз «Добрая жизнь» разрушили и сожгли «немцы и финны», в маленькой деревне Пожва осталось целым одно только водяное колесо. Символическое значение этого образа – семантика пустоты, одиночества, напрасного, безостановочного труда и смерти. На двух-трех страницах первой части рассказа сочетание «одно водяное колесо» встретится шесть раз. Все, что создавалось до войны, погибло: «а всё другое добро, издавна нажитое и сбереженное, погорело в огне и сотлело в угли, уголь же дотлел далее сам по себе, искрошился в прах, и его выдул ветер прочь» [6, с. 109]. Возникает ситуация «первозданного» хаоса: «Вокруг росли и шевелились обгорелыми ветвями леса, и безмолвно лежала под ними чуткая материнская земля, всё породившая, но сама неподвижная и неизменная» [6, 110].

Мать-земля ждет помощи от своих детей. «И кузнец, карел Нигарэ, тоже не мог отвыкнуть от привычной земли», поэтому он вернулся в пустую Добрую Пожву, где «когда-то родился и жил всю жизнь до войны». Нигарэ – воин, морской пехотинец, рядовой боец Ладожской флотилии – получил прозвище Кирей («чтобы лучше и привычней было, его в части прозвали Киреем, и он теперь сам привык к себе, что он есть Кирей...»). Новое имя героя – это новая жизнь, новые задачи. После контузии Кирей возвращается в родные места. Ситуация «возвращения» как важный элемент поэтики Платонова в 1920-е – 1930-е гг., теперь обретает новые смыслы. Красная Армия на рубеже 1942–1943 гг. начала одерживать первые победы, а Андрей Платонов уже заглядывает в будущее (как люди будут жить в условиях разрухи и необходимости восстанавливать прежнюю жизнь): «Кирей не знал, что ему нужно теперь делать и как быть. И он стал делать сначала то, что было прежде; пусть будет все обратно, что умерло и погорело в Пожве» [6, с. 113].

Горе мучает Кирея, но воспоминания о погибших жене и детях, боль в сердце не могут помешать ему работать. Кирей строит одну избу, после он отстроит «всю Добрую Пожву, какой она была, и еще лучше», и ему удастся

«сработать своими руками самое важное и неизвестное: добрую силу, размалывающую в прах всякое зло» [6, с. 114].

Рассказ полон веры в силу народную, о которой А. Платонов писал в записных книжках: «В нашей войне знаменательно то, что даже человек слабый или ничтожный, даже ребенок, еще не осмысливший мир, обречен на подвиг, на честь и величие» [6, с. 496]. В этом – великое послание писателя потомкам.

### Список литературы

1. Голованов И. А. Константы фольклорного сознания в устной народной прозе Урала (XX–XXI вв.). 2-е изд., доп. М.: Флинта: Наука, 2014.
2. Голованов И. А. Своеобразие художественного дискурса Андрея Платонова // Вестник Омского университета. 2012 а. № 4 (66). С. 215–217.
3. Голованов И. А. Слово – миф – фольклор в рассказе А. Платонова «Иван Жох» // Мир русского слова. 2012 б. № 1. С. 41–46.
4. Голованов И. А. Художественный текст А. Платонова сквозь призму реальной и фольклорной истории // Учен. записки Забайкальского гос. ун-та. 2013. № 2 (49). С. 80–84.
5. Карельские руны // Героический эпос народов СССР. М.: Худож. лит., 1975. Т. 1. С. 324–351.
6. Платонов А. Смерти нет! Рассказы и публицистика 1941–1945 годов / Сост., подготовка текста, коммент. Н. В. Корниенко. М.: Время, 2010.

УДК 81.38

**Л.С. Захидова**  
(Россия, Новосибирск)

### КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ Ю.М. ПОЛЯКОВА

*Ключевые слова:* коммуникация, художественное пространство текста, индивидуальная картина мира, языковая картина мира.

В статье рассматриваются вопросы коммуникации в пространстве художественных текстов Ю.М. Полякова, осуществляемые на уровне «писатель – читатель», «писатель – писатель».

**L.S. Zakhidova**  
(Russia, Novosibirsk)

*Key words:* communication, space, text, individual picture of the world, language picture of the world.

The article discusses the issues of communication in the space of literary texts Yu. M. Polyakov, carried out at the level of the "writer – reader", "writer – writer".

При нахождении читателя в пространстве художественного текста, как правило, возникает коммуникация между ним и автором произведения. Данный процесс в текстах Ю.М. Полякова невозможно представить в отрыве от концептуальных предпосылок творческой деятельности. Именно этот факт даёт основания для обращения к индивидуальной картине мира Ю.М. Полякова, наложившей отпечаток на восприятие и интерпретацию фактов действительного мира. Интерес к творчеству Ю.М. Полякова обусловлен и положением писателя в современном обществе: писатель-публицист и общественный деятель, редактор «Литературной газеты», Юрий Михайлович Поляков одновременно является автором самых читаемых художественных произведений. Таким образом, перед нами – создатель художественных текстов, талантливый публицист, реагирующий на события в России и дающий оценки этим событиям, журналист и редактор, предоставляющий страницы «Литературной газеты» авторам разных направлений, социальных слоев, политических взглядов.

Базовым образованием Ю.М. Полякова стало педагогическое: он окончил факультет русского языка и литературы Московского областного педагогического института. Его литературная деятельность связана с публикациями в «Литературной газете», которые начались с середины 70-х годов XX века. Лауреат премии «Литературной газеты» в области публицистики за 1988 год, Поляков с 2001 года является главным редактором этого издания.

Ю.М. Поляков возглавлял газету «Московский литератор» (1981 – 1986), был заведующим отделом литературы и искусства в журнале «Смена», членом редколлегии журнала «Юность» (1986 – 1992), издавал журнал «Реалист» (1995 – 1997), был автором и ведущим телевизионных программ «Стихоборье», «Ни слова о политике», «Подумаем вместе!», «Дата». Является членом Союза писателей с 1981 года. Автор популярных произведений «ЧП районного масштаба» (1985), «Сто дней до приказа» (1987), «Апофегей» (1989), «Демгородок» (1993), «Козленок в молоке» (1995), «Небо падших» (1997), «Замыслил я побег» (1999), «Грибной царь» (2005) и других, а также целого ряда публицистических статей, Ю.М. Поляков занимает активную жизненную позицию и стремится своим творчеством изменить реальность, повлиять на ход событий в стране, возродить моральные устои общества.

Индивидуальная картина мира Ю.М. Полякова формируется под влиянием целого ряда факторов, среди которых как совокупный можно считать социальный. Для Юрия Михайловича Полякова никогда не стояла и не стоит проблема выбора гражданства: оставаясь гражданином России, он своей творческой и публицистической деятельностью служит ей «трудом, честью и правдой», составляет «соль и цвет России», «...является ее кровиночкой» [11, с. 6]. Поиск путей развития России, свойственный многим представителям творческой интеллигенции, приводил к неутешительным результатам, итогами которых стал 1917 и 1991 годы; именно поэтому так

ценны в России умные, просвещенные цивилизованные патриоты, к числу которых принадлежит и Ю.М. Поляков.

Его творчество можно оценивать по-разному, но оставаться равнодушным к нему нельзя, так как именно в произведениях Ю.М. Полякова (будь то романы, повести или публицистика) находит отражение современный писателю мир во всем многообразии его проблематики. Писатель не приукрашивает действительность, но анализирует её, делает выводы, заставляет читателя думать и действовать гуманистическими способами.

Гуманистическая направленность творчества Ю.М. Полякова определяется не только ориентацией его прозы на проблемы личности в современном мире, но и в попытке найти ненасильственный путь изменения современного мира. По замечанию А. Ципко, именно в публицистике Ю.М. Полякова идёт исследование «причин моральной деградации посткоммунистической России», причин, по которым «победа правды обернулась поражением совести» [11, с. 8].

Основополагающим понятием концептуальной картины мира Ю. М. Полякова является понятие «мораль». Именно поэтому рассматриваемое понятие подвержено наибольшей критике в публицистике исследуемого автора, именно к нему обращается Ю.М. Поляков в своей статье «Готтентотская мораль», написанной в 1992 году: «Если из всего многообразия точек зрения вы облюбовали и абсолютизируете только одну и только потому, что она вам выгодна, то знайте, что такое отношение к миру и живущим рядом называется «готтентотской моралью». Это этическая система, точнее, антисистема, обладающая колоссальной разрушительной силой...» [6, с. 72]. Готтентотская мораль, с точки зрения Ю.М. Полякова, проникла во все сферы человеческой жизни: в политику, в экономику, в культуру; она пронизывает саму сущность современного человека, привыкшего видеть не очевидные факты, а только то, что ему удобно. Эта позиция приводит к разрушению вечных ценностей, таких как добро, справедливость, гуманизм. Современное общество превращается в машину, ориентированную на собственные внутренние потребности, на сиюминутную выгоду, а не на конкретного человека, нуждающегося в помощи и поддержке. Антигуманизм приводит к разрушению мира, а не к его созиданию.

В современном мире философия гуманизма часто подменяется ложными постулатами, за которыми стоят интересы не всего человечества, а конкретных людей, и поэтому возникает вопрос, что есть истина и ложь в современном мире. Этот вопрос также становится объектом рассмотрения в публицистических произведениях Ю. М. Полякова.

К вопросу взаимоотношения истины и лжи обращается Ю.М. Поляков в статье «От империи лжи к республике вранья»: «Итак, мы были империей лжи, но заметьте: это была ложь во спасение... Во спасение сомнительного эксперимента, предпринятого прадедушками многих нынешних демократов и бизнесменов, во спасение «всесильной Марксовой теории», оказавшейся неспособной накормить народ, во спасение той коммунистической времянки,

которую наскоро сколотили на развалинах исторической России... Да и сама ложь эта скорее напоминала заклинания» [6, с. 67]. После перестройки ситуация изменилась: ложь перестала быть идеологией государства и стала идеологией личности, клана, этноса, «собственно, ложь стала первой и пока единственной по-настоящему успешно приватизированной государственной собственностью...» [6, с. 69]. Так как «тотальная опека коммунистической власти привела общественное сознание к инфантилизму, привычке все принимать на веру», то современная личность просто не в состоянии отличить «полутона» и продолжает воспринимать мир в черно-белых красках, и это «черно-белое мышление ... сегодня просто-напросто переносится во внутривполитическую жизнь» [6, с. 70]. Выходом из создавшейся ситуации может стать, по мнению Ю.М. Полякова, отказ от государственной лжи и от индивидуально-утилитарного вранья, формирование нравственных устоев, без которых невозможно существование современного общества. Итак, снова во главу угла помещается мораль и нравственность как критерии формирования и развития прогрессивного общества.

Немаловажной составляющей индивидуальной картины мира Ю.М.Полякова можно считать концепцию созидательной деятельности творческой личности, что отразилось не только в публицистике автора, но и в его литературной деятельности. Однако истоками теории созидания можно считать именно публицистику, а именно статью «Я не люблю иронии твоей...». Ирония рассматривается в индивидуальной картине мира (ИКМ) Ю. М. Полякова не как стилистическая фигура, способная воздействовать на читательское сознание и выразить авторское отношение к изображаемому объекту; ирония в ИКМ Полякова – это способ мировосприятия, мировидения, это оружие, защищающее целые поколения советских людей от социалистической реальности: «Ирония вкупе с самоиронией была средством психологической, нравственной защиты от нелепого жизнеустройства, а автор этих строк был именно за ироничность своих повестей и бит, и хвалим...» [6, с. 85]. Однако ирония может превратиться из конструктивного средства реагирования на окружающий мир в колоссальное разрушающее средство, что, собственно, и происходит в последнее время: «За последние годы ирония из средства превратилась в важный и весьма агрессивный элемент государственной идеологии. Если оттолкнуться от лозунговой классики, то можно сформулировать так: «Капитализм есть частная собственность плюс иронизация всей страны» [6, с. 85-86]. В современном мире происходит снятие запретов на иронию, снятие табу: даже смерть перестает быть чем-то сакральным и становится средством иронизации. И здесь уместно, вероятно, вспомнить тот факт, что, смеясь, иронизируя, человечество боролось со страхом перед чем-либо (в том числе, и перед страхом смерти), но, помогая победить этот страх, ирония теряла свою актуальность, становясь неким средством-раздражителем, некой отрицательной энергией, заставляющей людей воспринимать мир как бесконечную цепь человеческих недостатков. Без самоиронии ирония превратилась в глумление над константами

человеческой культуры, что привело к разрушению мира, а не к его созиданию.

«Превращение иронии в госидеологию, точнее, в идеологию правящей политической партии ведет в конечном итоге к снижению нравственности в обществе. Ирония – это форма инакомыслия, свойственная человеку. У нас в стране за последние годы ирония превратилась в средство борьбы с инакомыслием» [6, 91-92]. Предупреждение публициста относится к периоду после перестройки, но изменилась ли ситуация в настоящее время? Все те же сатирики по всем каналам, все те же попытки облить грязью оппозиционеров, все такие же истерические ироничные выкрики в адрес кандидатов на какой-либо пост и все та же «некротическая ирония». Ирония разрушительна. Особенно действенен ее механизм на молодую, еще не окрепшую психику молодого поколения. И мы получаем не поколение созидателей, а поколение иронизирующих и разрушающих мир граждан. «Я не люблю иронии твоей. Оставь ее отжившим и нежившим...», – так заканчивает свою статью Ю.М. Поляков, цитируя известные строки Н.А. Некрасова, а современный мир продолжает иронизировать над людьми, забывая о самом себе.

Неотъемлемой частью ИКМ Ю.М. Полякова стала ее мифологическая ориентированность. Мифология воспринимается Поляковым как способ познания мира и способ возвращения к истокам развития человеческого общества. Мифологический подтекст характерен для художественных текстов Ю.М. Полякова, что позволяет говорить еще об одном свойстве ККМ – диалогичности, проявляющейся в обращении автора современной концептуальной системы к другим концептуальным моделям, в частности, мифологическим (подробнее мы рассмотрим этот вопрос в третьей главе настоящей работы). Иллюстрацией диалогичности становится и факт использования непрокомментированных цитат, что позволяет вовлечь в ИКМ Полякова фрагменты ИКМ других авторов XIX-XX веков.

Яркой иллюстрацией мифологической ориентированности ИКМ Ю. Полякова стали, например, названия художественных текстов «Подземный художник», «Небо падших», «Возвращение блудного мужа», «Козленок в молоке» и «Апофегей», отсылающие нас к различным (языческим и христианским) мифам. Неомифологическое мышление, характерное для литературы XX века, позволяет не просто реконструировать систему категорий мироощущения древних, но и интерпретировать эту систему с позиций современной личности.

Ориентированность текстов на конкретного читателя позволяет Ю.М. Полякову использовать уже известный читателю «код»: стандартный набор символов, определённый подход к раскрытию тем, наличие сквозных мотивов и т.п., что проявляется в отсылке к мифам, с одной стороны, в отсылке к известным символам, с другой стороны.

Диалогичность понимается нами и как вступление автора в диалог с другой пишущей или читающей личностью, следовательно, как взаимодействие двух и более концептуальных систем, представленных в

тексте. Тип взаимодействия ИКМ может быть различным: это может быть ожесточённая полемика, развитие заданной ранее темы, пародирование вербализованной части ИКМ, переосмысление части чужой ИКМ. Показателем такого типа диалогичности может стать формальный критерий: наличие эпиграфа из текста другого автора, наличие дневниковых или других записей самого создателя текста об истинных мотивах написания произведения и ряд других признаков, среди которых немаловажную роль играют непрокомментированные цитаты, активно используемые в текстах художественных произведений Ю.М. Полякова. Следует отметить одну существенную особенность непрокомментированных цитат: попадая в другую текстовую систему, точнее, в другой контекст, они приобретают новый неожиданный смысл, часто прямо противоположный исходному: «Дианы грудь, ланиты Флоры» (позитивная оценка в романе «Евгений Онегин» превращается в иронию), «Свобода приходит нагая» (буквальное понимание строки стихотворения В. Хлебникова), «А жираф будет бродить возле озера?... Будет! – Изысканный? – Изошренный!» (изменение восприятия текста стихотворения Н. Гумилева «Жираф») («Парижская любовь Кости Гуманкова»). Такой тип текстовой диалогичности соотносится с критическим мышлением Ю.М. Полякова и позволяет говорить о многонаправленности его текстовой коммуникации, точнее, о полифоничности ИКМ и репрезентированной в тексте ее части. Характерной чертой ИКМ Полякова можно считать диалогичность, проявляющуюся в том, что его ИКМ в эксплицированной части становится средством реагирования на позиции ряда других писателей, поэтов, социологов и политиков. Ю.М. Поляков обладает редкой способностью: он действительно общается с современниками и влияет на их взгляды на мир. Происходит это в языковых формах, характерных только для него. Они лишены упрощённости, но не заумны, точно выражают мысли автора и, соответственно, его концепцию. Вот почему читатель может «наложить» собственную картину мира на авторскую. Полностью они никогда не совпадут, но это стимул для размышления над поставленными проблемами. И чем больше степень совпадения, тем больше степень понимания. Но в любом случае коммуникация писателя Ю.М. Полякова с массовым читателем осуществляется достаточно интенсивно. Он читаем, что и определяет степень воздействия творчества Ю.М. Полякова на сегодняшнее Русское общество.

### Список литературы

1. Никифоров А.Л. Семантическая концепция понимания // Проблемы объяснения и понимания в научном познании. М., 1983. С.43-64.
2. Пищальникова В.А. Проблема смысла художественного текста: Психолингвистический аспект. Новосибирск, 1992.
3. Поляков Ю. Порноκραтия. М., 2004.
4. Ципко А. Публицистика сопротивления // Поляков Ю. Порнократия. М., 2004. С.5–20.



УДК 82.32

**О.Н. Зырянова, Т.А. Бахор, Н.А. Мазурова**

*(Россия, Лесосибирск)*

**«Я» / ДРУГОЙ В ПЬЕСЕ А. ВАМПИЛОВА «УТИНАЯ ОХОТА»**

*Ключевые слова:* драма, коммуникация, двойник, герой, экзистенциализм

В статье рассматривается проблема «"я" / другой» и особенности коммуникации в пьесе А. Вампилова «Утиная охота». Авторы приходят к выводу, что рефлексия героя, осознание бытия-в-мире, бытия-в-себе было бы невозможно, если бы не «другой», причем в этой роли в пьесе русского драматурга выступают не только образы-двойники, но и «другой» – это сам Зилов, каким он видит себя в воспоминаниях.

**O.N. Zyryanova, T.A. Bakhor, N.A. Mazurova**

*(Russia, Lesosibirsk)*

**"I" / OTHER IN A.VAMPILOV' PLAY "DUCK HUNT"**

*Key words:* drama, communication, double, character, existentialism

The article deals with the problem of "the" I "/ other" and especially communication A.Vampilov play "Duck Hunt." The authors conclude that the reflection of the hero, awareness of being-in-the-world, being-in-itself would have been impossible if not for the "other", and are not only doubles images in this role in a play by Russian playwright, but also " other " – is itself Zilov how he sees himself in the memories.

Исследователи творчества А. Вампилова много внимания уделяют особенностям его героя: сопоставляют с героями Ф.М. Достоевского (В.П. Владимирцев, М. Липовецкий и др.), Н.В. Гоголя (Т.В. Краснова), А.П. Чехова (С.М. Козлова, Р. Сливовски и др.), С. Беккета (В.Фарбер, О.Н. Зырянова и др.).

Н.В. Погосова и М. Липовецкий отмечают влияние на творчество А. Вампилова экзистенциализма. Причем, Н.В. Погосова указывает на близость А. Вампилова к экзистенциализму в русском варианте, выраженном в творчестве Ф.М. Достоевского [4], а М. Липовецкий пишет о влиянии европейского театра экзистенциализма [3]. Исследователь указывает, что «... с экзистенциалистской драмой Вампилова сближает отношение к драматургическому действию как к парадоксальному эксперименту,

нацеленному на проверку всех возможных ответов на главный вопрос его творчества: что есть свобода? может ли личность добиться свободы от мерзкого социального окружения? как стать свободным? какова цена свободы?» [3].

Не только концепция свободы, но проблема коммуникации, отношения «я / другой» сближает А. Вампилова с экзистенциалистской драмой. Ж.П. Сартр указывает: «Другой необходим для моего существования, так же, впрочем, как и для самопознания. При таких условиях обнаружение моего внутреннего мира открывает мне в то же время и другого, как стоящую передо мной свободу, которая мыслит и желает «за» и «против» меня. Таким образом, открывается целый мир, который мы называем интерсубъективностью» [5, с. 51]. М. Липовецкий, М. Туровская утверждают, что через всю драматургию Вампилова проходит система достаточно устойчивых драматургических типов, которые образуют устойчивые пары. Такой парой является, по замечанию М. Липовецкого, юродивый чудак и циник-прагматик. М. Туровская выделяет женскую контрастную пару: полная романтических надежд девушка противопоставлена уставшей и изверившейся женщине [7].

«Утиная охота» – одна из самых загадочных пьес А. Вампилова. Ее открытый финал до сих пор вызывает споры и неоднозначно трактуется литературоведами: одни (И.И. Плеханова, Н.С. Коноплев и др.) дают Зилову шанс на перерождение, другие (М.Громова, Н. Ищук-Фадеева и др.) отрицают возможность изменения главного героя, рассматривают его как личность духовно деградировавшую.

В.П. Владимирцев указывает на наличие героев-двойников в пьесе: «Рядом с Зиловым, оттеняя его зловещие и странный характер, находятся иноипостасные двойники протагониста: одноименный, юный, почти ангельский (мальчик Витька), циничный, дьявольский (официант Дима, «зверь», по слову Зилова) и пошлый, вульгарный до маразма (шеф Вадим Андреевич Кушак)» [2, с. 29-30]. Причем, по мнению исследователя, их роль – «предупреждение о «наличных и близких несчастьях, которые потенцированы в «зиловщине»». Главный герой вбирает в себя противоположные возможности, которые присутствуют в нем самом и в окружающих. «В нем сочетаются святой и циник, бес и ангел, опустившийся алкаш и преуспевающий прагматик, низменное и возвышенное, трагическое и комическое» [3].

Литературоведы едины в своем мнении о том, что официант Дима – человек-автомат, робот, циник и зверь, ему чужды такие понятия, как совесть, сострадание, чувства. Образ Димы, с одной стороны, является антиподом Зилова, с другой – та возможность, потенция, которая может реализоваться, осуществится в самом Зиллове. В своей работе «Первичное отношение к другому: любовь, язык, мазохизм» Ж.П. Сартр размышляя о взаимоотношениях «я» и «другого», говорит о том, что другой, необходим для моего существования, но в то же время опасен для меня [6]. С одной стороны, «я» предстаю, как нечто вещественное, устойчивое во взгляде «другого», но

есть грань, за которую переходить нельзя, это грозит исчезновением личности. Зилов в конце пьесы, открывает для себя истинное лицо Димы:

**Зилов** <...> Ты жуткий парень, Дима, но ты мне больше нравишься. Ты хоть не ломаешься, как эти... Дай руку...

*Официант и Зилов жмут друг другу руки* [1, с. 210].

Пожимая руку Диме, Зилов признает будущее человеком-автоматом, биороботом, не чувствующим ничего. Ведь и сам Зилов так близок к этой ипостаси: в погоне за удовольствиями жизнь подменяется игрой с бесконечными обманами, предательствами, фальшью. В последней сцене пьесы, вызывающей споры, Вампилов не дает, казалось бы, конкретного ответа на вопрос о будущем героя. Но, в аспекте проблемы «я / другой» состояние, которое испытывает главный герой: «Вздрагивает. Еще раз. Вздрагивает чаще. Плачет он или смеется, понять невозможно, но его тело долго содрогается так, как это бывает при сильном смехе или плаче. Так проходит четверть минуты. Потом он лежит неподвижно <...> Раздается телефонный звонок. <...> Он поднимается, и мы видим его спокойное лицо. Плакал он или смеялся – по его лицу мы не поймем» [2, с. 212], – это перерождение, «переход в другого». Зилов принимает сторону «зверя», Дима «поглощает» его, и первым шагом в этом ритуале было рукопожатие Зилова. «Ровный», «деловой», «несколько даже приподнятый тон», которым Зилов говорит по телефону, подтверждает идею «смерти» героя, его «расчеловечивания». Тем более, что мотив смерти является сквозным в пьесе: похоронный венок, видения-поминки, попытка самоубийства.

Остальные герои, окружающие Зилова, так же оттеняют, поясняют качества, которые были, есть или потенциально возможны в главном герое: Кушак – пошлость и бездуховность; Саяпин – трусость и предательство; Кузаков – наивность и нелепость и т.д.

Структура пьесы такова, что Зилов – единственное реальное действующее лицо на протяжении всего действия, остальные герои появляются в его видениях и воспоминаниях, то есть в ирреальном плане. Таким образом, в пьесе Вампилова на сцену выводится само экзистенциальное существование человека. Герой один на один с собой. Вампилов показывает постепенное обретение героем своего «я», процесс самоидентификации. И это обретение, «приход к себе» был бы невозможен, если бы не «другой». И этим «другим» у Вампилова являются не только двойники: «другой» – это и сам Зилов, тот, каким он видит себя в воспоминаниях.

### Список литературы

1. Вампилов А.В. Старший сын. М.: АСТ Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2008.
2. Владимирцев В.П. Явление исторической поэтики: художественные идеи Достоевского в «загадочной» пьесе Александра Вампилова «Утиная охота» // *Almatater* Александра Вампилова: Статьи и материалы. – Иркутск:

Издание ОАО «Иркутская областная типография № 1 имени В.М. Посохина», 2008.

3. Липовецкий М. «Шестидесятники» как «потерянное поколение»: трагикомедии Александра Вампилова (1937-1972) // *Континент*. № 104. 2000. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/continent/2000/104/li13.html> (дата обращения 21.02.2017).

4. Погосова Н. В. Вампилов во Франции // *Мир Александра Вампилова: Жизнь. Творчество. Судьба: материалы к путеводителю / сост. Л. Ф. Иоффе и др.; вступление В. Я. Курбатова*. Иркутск: Иркутский областной фонд имени Вампилова, 2000. С. 367-371.

5. Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм // *Сумерки богов*. М.: Политиздат, 1989.

6. Сартр Ж.П. Первичное отношение к другому: любовь, язык, мазахизм // *Проблема человека в западной философии*. М.: Прогресс, 1988.

7. Туровская М. Вампилов и его критики // *Сибирь*. 1975. № 1 С. 102-115.

УДК 82.32

**Н.В. Иванова, Н.А. Мазурова, В.С.Лобарева**  
(Россия, Огур – Лесосибирск)

### **ОБРАЗ - МОТИВ ПУСТЫНИ В ПОВЕСТИ А.Е. НОВОСЕЛОВА «БЕЛОВОДЬЕ»**

*Ключевые слова:* А.Н. Новоселов, повесть «Беловодье», мотив, пустыня, локус, топос.

В статье рассматривается образ-мотив пустыни в повести А.Е. Новоселова «Беловодье», устанавливается двуналичие мотива, сопряжение образа пустыни с образами леса, гор, моря.

**N.V. Ivanova, N.A. Mazurova, V.S. Lobareva**  
(Russia, Ogur – Lesosibirsk)

### **IMAGE-MOTIV OF THE DESERT A.E. NOVOSELOV'S NOVELLA «BELOVODIE»**

*Key words:* A.N. Novoselov, the story «Belovodie», motiv, desert, locus, topos.

In the article the image-motif of the desert in the story of AE is considered. Novoselov "Belovodie", the two-headed motif is established, conjugation of the image of the desert with images of the forest, mountains, and the sea.

Изучению функционирования образа-мотива пустыни в произведениях русских и зарубежных писателей посвящены работы Н.Е. Меднис, К.А. Нагиной, О.И. Золотухиной и других исследователей. Серьезным вкладом в разработку темы является монография Н. Федосеенко «Мотив пустыни в русской классической литературе».

По справедливому утверждению Н.Е. Меднис, «литературный мотив пустыни восходит к библейским сюжетам, где с пустыней связано много семантически важных начал. Здесь и коренится аксиологическое двуначалие: с одной стороны, пустыня в Библии – пространство сакральное, безгреховное, дематериализованное в том смысле, что это земля неплодная, царство духа, аскезы. <...> С другой стороны, пустыня – это место гибели для непросветленных духом, и потому она страшит их как иномир, как дикое античеловеческое пространство, активно и даже агрессивно себя проявляющее» [2].

В художественной картине мира повести А.Е. Новоселова «Беловодье» образ пустыни занимает центральное место. Герои повести ищут Беловодье. Беловодье – острова с храмами и скитами – расположено, по их представлениям, в центре мира. Острова окружены морем, за морем расстилается пустыня, а за пустыней леса и горы. Мир устроен в виде своеобразных колец, концентрических кругов.

Повесть «Беловодье» подтверждает замечание Н. Федосеенко: «Особенность географического расположения России расширяет смысловые границы лексемы – это лес, степь или даже море» [5]. Пространство пустыни сопряжено А. Новоселовым с пространствами леса и моря. В дуалистической мифологии одним из основных является противопоставление «дом – лес». Лес – пространство враждебное человеку, таящее множество опасностей. Именно таким лес и предстает в повести Е. Новоселова: «лес черный, пугающий, застыл в своем молчании. Стволов не видно. Они тонут в непроглядной темноте, и лишь те, что стоят подле самой дороги, изредка рисуются прямыми толстыми колоннами» [4:16]. Топос леса характеризуется бесконечностью («старый-старый темный лес, которому конца нет по долинам» [4, с. 22] и замкнутостью («...за день ушли далеко. Не догнать, никому не сыскать» [4, с. 22], тьмой и светом.

Сочетание двух цветов – серого и красного («Над головой предутреннее, стали подобное, небо. Под ногами – красная бесплодная земля» [4, с. 16] – характеризует пространство как мертвое, угрожающее человеку.

С мотивом леса связан мотив дьявольского наваждения. В лесу возникает у Панфила желание вернуться, когда он вспоминает родной дом, деревню. Лес сопротивляется вторжению человека, путает его, ставит преграды в виде непроходимых чащ, хватающих и царапающих веток, темноты и сырости.

С образом леса связан образ гор. Горы и небо определяют вертикальную ориентированность пространства: «Только небо видит темные утесы и снега. Шпили утесов в ключья разрывают бесприютные, кочующие над землей

облака. Высоко-высоко вздымают они царственно гордые головы» [4, с. 22]. Горы и небо такие же неприветливые, враждебные, угрожающие, как и лес. Вместе с тем, семантика неба значительно сложнее. Староверы, ищущие землю обетованную, часто обращают свой взор в небо: «Небо опустилось на вершины огромных деревьев. В редкие просветы между ними оно блещет крохотными огоньками. Звезды – как оконца. Через них на заснувшую землю брызжет тонкими лучами свет того неведомого мира, что закрыт от суетной земли непроницаемой завесой» [4:15].

Топос пустыни связан в повести с мотивом пути. Герои повести живут на дальней периферии, но стремятся к центру. Пустыня – одно из тех пространств, которое следует преодолеть на пути к Беловодью.

Пустыня характеризуется А. Новоселовым как «великая», «без границ и без жизни», «мертвая». Это сближает два локуса – леса и пустыни. Более того, семантически эти локусы связаны и с морем: пологие холмы сливаются с «гладью песчаного моря», море «без конца и без краю идет», «берег такой, что как бы и не берег вовсе. Ежли в пасмурный день, то и не знатко, где вода с песком сливается». Пространства перетекают друг в друга, образуя единый, враждебный человеку мир.

Локус пустыни усиливает мотив смерти. В пустыне происходит столкновение путешественников с калмыками и смерть Сенечки, Асона и Анисима. Этот кульминационный момент повести окончательно разводит героев, определяет направление их дальнейшего движения.

Персонажи, вписанные в лесо-пустынно-морской хронотоп, разнородны. Каждый из них преследует свою цель на пути к Беловодью и у каждого своя коммуникация с пространством.

Хрисанф без сожаления оставил деревню, но в Беловодье не верит: «А только мне в монастырь не по дороге». Его физическая сила и крепость позволяют легко преодолевать встающие на пути препятствия. Ему интересна не цель пути, а процесс, здесь он мечтает проявить свою силу и удаль.

В рожденном лесом видении Хрисанфа в начале пути появляется картина встречи с киргизами, в которой Хрисанф чувствует себя ловким, умелым, азартным воином. Самоуверенность не позволяет Хрисанфу разгадать пророческий смысл перебивки хода лошади. Споткнувшаяся лошадь «предупреждала» о грозящей в пути опасности.

Пустыня выявляет в Хрисанфе звериное начало. В реальном столкновении с калмыками-зверем бросается на врага. Писатель сравнивает его то с тигром, то с голодным волком.

С другой стороны, пустыня заставляет Хрисанфа иначе взглянуть на себя и на смысл пути. Здесь ему открывается главный, бытийный смысл существования: жить не для себя, а для других. Он чувствует ответственность за людей, именно ему предстоит вывести их из пустыни, спасти от верной смерти.

Значение топоса пустыни как места гибели для непросветленных духом ярче всего проявляется в образе Сенечки. Сенечка одинаково далек и от мира

(«Одному все надо. Пока один – живешь по совести, а как вышел на мир, привяжут те и поведут, и поведут, куда не хочешь» [4, с. 26]), и от бога («Сенечка не раз дерзал против небесного. Бывало, по ночам откуда-то подкрадываются такие мысли, что и не скажешь их: страшно сказать. Он старается не думать, не смотреть на небо» [4, с. 26]). Долгое время Сенечка с верой и большим почтением относился к пророку Илье. По всей видимости, не случайно: пророк Илья смягчает людские сердца и способствует миру в семье.

Попытка найти общий язык с людьми не удалась. Совместная дорога не только не сблизила, еще дальше развела с миром. Кульминацией его отношений с путниками является предательство, итогом – смерть.

Сопряжение локуса пустыни со смертью становится еще более очевидным: «Солнце поднималось над землей багровым шаром. И побледневшая перед его лицом лазурь, и до земли пронизанный лучами-стрелами сухой недвижимый воздух, и пески, подернутые мертвой рябью, – все было залито жарким золотом. Но не жизнь и радость, не смех и песни были в знойном молчании – то было великое молчание смерти. Она была близко, была разлита всюду и, спокойная, открыто смотрела беловодцам в глаза. К ней подошли вплотную» [4, с. 29]. Пустыня ставит путников перед выбором.

Образ Панфила выводит на первый план евангельскую функцию топоса пустыни, как места духовного очищения и просветления.

Панфил – идейный вдохновитель похода. Найти Беловодье герой понимает как обет. На протяжении всего пути Панфил старался поддержать дух беловодцев, рассказывая о чудесном острове с церквями, об умиротворяющем колокольном звоне. Испытания не сломили его: «Страсти нам господь послал, большие страсти! А оно все к лучшему. К лучшему, братия! Великое горе ниспослано. Душа-то пала, страхом убило ее. А это господь нам милости послал. Допустил, знать, до горна небесного, чтобы горем да слезами выжгли все поганое. Доброе это знаменье!» [4:30].

Упорное стремление Панфила достичь Беловодья, присоединиться к святым схимникам позволило ему преодолеть все преграды. В конце повести Панфил, ясный и спокойный, уплывает к тихой обители. В бытовом плане повесть завершается смертью героя, в бытийном – обретением Беловодья и Царствия Небесного.

А. Новоселов показывает, что вера является той твердыней в мире хаоса и жизненных бурь, той жизненной и творческой силой, которые таятся в глубинах души, что позволяет стать каждому богатым духовно и просветленным человеком.

В «пустынном» сюжете повести отразился эсхатологический исход русского народа на Восток, в райскую преображенную страну. Путь в Беловодье долог, опасен, сопровождается испытаниями плоти и духа. Топос пустыни полисемантичен. Мотив пустыни сопрягается с мотивами пути, искушения, блуждания, просветления.

## Список литературы

1. Золотухина О.И. Пространственная мифологема «пустыня» в творчестве арабского писателя Ибрагима Аль-Куни // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Литературоведение. Журналистика». 2012. №3. Режим доступа: <http://docplayer.ru/33602325-Vestnik-rossiyskogo-universiteta-druzhby-narodov.html> (дата обращения 21.02.2017).
2. Меднис Н.Е. Поэтика и семиотика русской литературы. М.: Языки славянской культуры, 2011. Режим доступа: [http://velib.com/read\\_book/mednis](http://velib.com/read_book/mednis) (дата обращения 22.02.2017).
3. Нагина К.А. Пустыня в творчестве Л.Н. Толстого. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/pustynya-v-tvorchestve-l-tolstogo> (дата обращения 21.01.2017).
4. Новоселов А.Е. Беловодье. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1981.
5. Федосеенко Н. Мотив пустыни в русской классической литературе. LAP LAMBERT Academic Publishing. Режим доступа: <https://www.livelib.ru/book/1001925490-motiv-pustyni-v-russkoj> (дата обращения 22.02.2017).

УДК 373.31

**Т. А. Колесникова**  
(Россия, Лесосибирск)

### **ФОЛЬКЛОРНЫЕ ОБРАЗЫ В РУССКОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ**

*Ключевые слова:* фольклор, изобразительное искусство, образ, младшие школьники, Федеративные государственный образовательный стандарт начального общего образования.

Фольклорные образы древнерусской, славянской мифологии и фольклора, песенное творчество народа по-новому осмысляются поэтами, художниками самых разных социальных и творческих направлений. Произведения русского фольклора (сказки, легенды, былины, песни, частушки, танцы, сказания, прикладное искусство) помогают воссоздавать характерные черты народной жизни своего времени. В статье рассматриваются основные понятия «образ», «фольклорный образ», «художественный образ». Дается описание фольклорных образов как словесного искусства в литературных произведениях, так и в изобразительном искусстве. Представлены примеры ознакомления с фольклорными образами в начальной школе на уроках изобразительного искусства.



**T. A. Kolesnikova**  
(Russia, Lesosibirsk)

## **FOLK IMAGES IN RUSSIAN FINE ARTS**

*Key words:* folklore, art, form, younger students, Federal state educational standard primary education.

Folklore images of ancient Russian, Slavic mythology and folklore, songs of the people in a new way comprehended poets, artists of various social and creative trends. The works of Russian folklore (fairy tales, legends, epics, songs, folk songs, dances, stories, arts and crafts) help to recreate the characteristics of national life of his time. The article discusses the basic concept of «image», «folklore image», «artistic image». A description of folk images as a verbal art in literature and in art. Examples of acquaintance with folklore images in elementary school at lessons of the fine arts.

Слово «фольклор» в переводе с английского означает народная мудрость. Анализ источников показал, что впервые в 1846 году ввел его в обиход английский ученый У. Дж. Томс. Изначально трактовка охватывало всю духовную культуру народа от верования до музыки и даже резьбы по дереву. Иногда и материальную культуру (жилье, одежда). Современная наука не дает единой трактовке понятия «фольклор». С начала XX в. данный термин используется и в более узком, конкретном значении: словесное народное творчество. В нем воплощены воззрения и идеалы, стремления народа и поэтическая фантазия, богатейший мир мыслей, чувств и переживаний, а так же мечты о справедливости и счастье. В толковом словаре русского языка фольклор – это народное творчество; совокупность народных обрядовых действий [3].

Фольклор создается народом в нем отражение трудовой деятельности, общественного и бытового уклада, верования и культуры людей, знание жизни, природы. Он включает в себя произведения, которые передают важнейшие представления народа о жизненных ценностях: родине и общественном долге; семье и любви; труде. Он был словесным искусством, органически присущим народному быту.

В настоящее время представлено много сборников, включающих в себя один или сразу несколько жанров русского фольклора. Например: Л.Н. Толстой «Былины», Т.М. Акимова «Русское народное поэтическое творчество» В.П. Аникин «Русский фольклор», Ю.Г. Круглов «Русские обрядовые песни», А.Н. Афанасьев «Народные русские легенды», «Народ-художник: миф, фольклор, литература», Н.И. Костомаров «Славянская мифология».

Отметим, то что фольклор каждого народа неповторим, как его обычаи и культура. Для русского народа чаще присуще частушки и былины. Некоторые жанры (не только исторические песни) отражают историю данного народа.

Фольклор занимает особое место среди других видов искусства: живопись, скульптура, архитектура, графика и ее разновидность книжная графика и т.д. И находит свое отражение в фольклорных художественных образах. Образ – это. внешний вид, облик; наружность, внешность [5]. Под образом нередко понимают и элемент или часть произведения, которое обладает самостоятельным существованием и значением, к примеру, если в литературе это образ персонажа, то в живописи – это изображение предмета или художественного образа через различные художественные средства. Так же встречается понятие «художественный образ». *Художественный образ* – всеобщая категория художественного творчества, средство и форма освоения жизни искусством [4].

К фольклорным образам в изобразительном искусстве были обращены взгляды и произведения таких художников как: В.М. Васнецова, Н.К. Рериха, М.А. Врубеля и т.д. Героев картин Врубеля, соединили в себе все многообразие сказочных образов это и смутные мифологические символы и опозитизированных народной фантазией персонажей фольклора при этом у них сохранилось целостность и индивидуальность.

Необходимо отметить, что изучение фольклорных произведений входит не только в программу начальной школы по предмету литературное чтение, где согласно ФГОС НОО требования к предметным результатам отображают формирование первичных этических представлений о российской истории и культуре, о понятиях добра и зла, в частности через фольклорные произведения в русской литературе, но рассматривается в рамках предмета изобразительное искусство, технология, музыки.

Создание фольклорных (художественных) образов, на уроках изобразительного искусства происходит посредством чтения сказок, былин, древнеславянской мифологии, а так же знакомства с художественными произведениями искусства таких художников как: В.М. Васнецов и его произведениями по мотивам русских народных сказок: «Царевна-лягушка», «Богатыри», «Свящая царевна», «Аленушка», «Снегурочка», «Баба Яга» и т.д.; *Н. К. Рерих* «Лель и Снегурочка», «Снегурочка», «Заморские гости», по мотивам древнеславянской мифологии «Сирин и Алконост» и т.д.; *М.А. Врубель* с произведениями «Царевна – Лебедь», «Богатырь» и т.д.

Необходимо отметить то, что важным аспектом применительно к фольклорным образам, прежде всего, является иллюстрация. Но насколько бы мастерски она не была выполнена, её задача – быть поясняющим примером, помогающим нашему воображению. О знакомстве с книжной графикой, её значении и роли в художественно-эстетическом обучении и воспитании младших школьников, а так же о художниках иллюстраторах и их творчеством нами были изложены в статье «Я художник-иллюстратор»: знакомство детей с книжной графикой» [1]. Одним художник – иллюстраторов является И.Я. Билибин и его иллюстрации к сказкам «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Василиса Прекрасная» и т.д.

Одним из знаменитых фольклорных образов у И.Я. Билибина – это образ Бабы Яги. Сам рисунок создавался автором в модном стиле «модерн». С помощью акварели художник показал свое восхитительное умение обращения с тушью и подцветкой. Для формирования у детей собственного творческого мышления и фантазии можно предложить детям сравнить образ Бабы Яги написанный Васнецовым и Билибиным. Другой образ противоположный образу Бабы Яги это – образ Снегурочки. Она является добрым героем новогодней мифологии. Это образ по-своему уникальный, необычайно интересный. Поэтому его можно так же использовать для сравнительного анализа у разных художников, к примеру, у Васнецова и Рериха. Такой сравнительный анализ дает возможность сформировать у обучающихся собственный образ того или иного фольклорного героя. Все выше изложенное является основой для освоения обучающимися общей темы «Книжная графика», а так же непосредственно темы «Иллюстрация к художественному произведению».

Таким образом, фольклорные образы в русском изобразительном искусстве представлены довольно широко в произведениях великих художников, в иллюстрациях к сказкам, былинам, древнерусской мифологии. Выше перечисленные произведения искусства, представленные в репродукциях изучаются в начальной школе на уроках художественно-эстетического цикла (изобразительное искусство, технология) и способствуют формированию у обучающихся творческого воображения, мышления, фантазии, а так же представления и создание собственного фольклорного образа через иллюстрирование художественных произведений.

### Список литературы

1. Колесникова Т. А. Я «художник-иллюстратор»: знакомство детей с книжной графикой // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2015. № 6. Издательство: Сибирский федеральный университет (Красноярск), 2015. С. 190-192.

2. Мергалиев Д. М. Фольклор и традиции в современном изобразительном искусстве // Труды молодых ученых Алтайского государственного университета. 2007. № 4. Барнаул: Алтайский государственный университет, 2007. С. 429-430.

3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., дополненное. М., 2004.

4. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия / гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. 1983. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/4956](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/4956) (дата обращения 11.01.2017).

5. Энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/672> (дата обращения 21.01.2017).

УДК 811.161.1

**Г.Ю. Леонтьева**  
(Россия, Красноярск)

## **ГРАФИКО-ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ РОМАНИЗМЫ В ЯЗЫКЕ А.С. ПУШКИНА**

*Ключевые слова:* романизмы, вкрапления, художественная значимость, языковая личность.

В статье изложены результаты исследования художественной значимости вкраплений из романских языков в языке Пушкина. В результате выявлено более 150 вкраплений-романизмов, определены их функции в художественном пространстве поэта, способы их введения в текст и значимость в раскрытии поэта как языковой личности.

**G. Yu. Leontyeva**  
(Russia, Krasnoyarsk)

## **THE GRAPHICAL AND ORTHOGRAPHIC ROMANISMS IN THE LANGUAGE BY A.S. PUSHKIN**

*Keywords:* Romanism, impregnations, art importance, language personality.

In article results of research of the art importance of impregnations from Romance languages in Pushkin's language are stated. More than 150 impregnations of Romanisms are revealed; their functions in art space of the poet, ways of their introduction to the text and the importance in disclosure of the poet as language personality are defined.

Об использовании графико-орфографическом иноязычия в русском языке постсоветского периода опубликованы материалы, в которых это явление представляется довольно новым [2; 3; 4; 7 и др.], но это может рассматриваться лишь как следствие закрытости советской системы к внешним влияниям. Как показывает опыт других многих исследований, варваризация русского текста – довольно распространенное явление в русском языке досоветского периода. Графико-орфографические внедрения из европейских языков в русский были представлены не только в тексте. Но и словаре. «Полный словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка» (изд-е Е.В. Печаткина. СПб., 1861) немногие словарные единицы дает в графико-орфографическом облике языка-источника [3, с. 142].

Цель данного исследования – выявить графико-орфографические романизмы в языке А. Пушкина и определить их значимость в пределах текста и творчества поэта.

Материалом исследования послужили следующие тексты: лирические произведения, роман «Евгений Онегин», драмы, повести «Арап Петра Великого», «Повести покойного Ивана Петровича Белкина», «Дубровский», «Пиковая дама» и «Капитанская дочка» (1).

Известно, что Пушкину была решительно чужда нетерпимость к иностранным словам, и шишковские новообразования (*водомер, гульбище, мокроступы, тихогром, растопырка* и под.), вместо европеизмов *фонтан, тротуар, галоши, фортепиано, зонт* и др.) вызывали у него ироническое отношение:

Она казалась верный снимок  
*Du comme il faut...* (Шишков, прости:  
не знаю, как перевести.)

<...>

Никто бы в ней найти не мог  
Того, что модой самовластной  
В высоком лондонском кругу  
Зовется *vulgar*. Не могу...  
Люблю я очень это слово,  
Но не могу перевести.  
Оно у нас покамест ново...

В языке А. Пушкина, который по праву считается создателем русского литературного языка, иноязычные явления нельзя назвать единичными: отдельные слова, фонетические, грамматические и семантические элементы французского, немецкого, английского, латинского и других языков в пределах русского текста используются окказионально, «в одноразовом порядке». Значительную их часть составляют вкрапления из романских языков. И прежде всего – из французского. По мнению Ю.Т. Листровой-Правды, взращенный на языке Ж. Мольера, А. Пушкин активно использует французские вкрапления как необходимый компонент текста в разных ситуациях [Листрова-Правда 1986: 119].

Известно, что французский язык занимал важное место в языковом сознании поэта. В лицейские годы он общался на французском лучше, чем на русском, о чем свидетельствует его прозвище – «Француз» и, по воспоминаниям лицейских товарищей, он говорил по-французски с парижским акцентом. В определенных случаях французский язык выступал языком его творчества наряду с русским. Письма жене только на французском языке, поскольку французский был неотъемлемой частью женской эпистолярной культуры. Некоторые поэтические тексты (в основном – раннего периода) написаны целиком на французском: «*Stances*», «*Mon portrait*», «*Couplets*» и др. Среди них – стих. 1816 г., посвященное Варваре Михайловне Волконской, фрейлине императрицы Елизаветы Алексеевны («Кж. В.М. Волконской»):

*On peut très bien, mademoiselle, / Vous prendre pour une maquerelle,  
Ou pour une vieille guenon, / Mais pour une grâce, – oh, mon Dieu, non.*

Перевод: *Очень легко, сударыня, / Принять Вас за сводню  
Или за старую обезьяну, / Но за грацию, – о боже, нет!*

Элементы французского языка выполняют разные функции:

Прежде всего – антропонимическая номинация:

Все дамы желали видеть у себя *le Negre du czar* (*le Negre du czar* – царский негр). («Арап Петра Великого»).

Народ бегал за нею, чтобы увидеть *La Venus muscovite* (*La Venus muscovite* – московская Венера). («Пиковая дама»).

Прежде всего – имена собственные:

«Мой секундант? – сказал Евгений, –

Вот он: мой друг, *monsieur Guillot*.

Я не предвижу возражений

На представление моё...

(*Guillot* – уменьшительное от *Guillaume* – *Гийо*). Стоит отметить, что со времен Лафонтена во французской литературе употреблялось в переносном значении: человек, который старается казаться не тем, кем он является в действительности. В роман Пушкина оно попало, по-видимому, не непосредственно из Лафонтена, а из блестящей салонной комедии Вольтера «Шарло, или Графиня де Жеври». Впрочем, в романе встречаются и другие произносительные варианты этого имени:

Он поскорей звонит. Вбегает / К нему слуга француз *Гильо*,

Халат и туфли предлагает / И подает ему бельё.

Значительное распространение французского языка в цитатах:

• *Petri de vanité il avait encore plus de cette espèce d'orgueil qui fait avoir avec la même indifférence les bonnes comme les mauvaises actions, suit d'un sentiment de supériorité peut-être imaginaire. Tiré d'une lettre particulière.* (Проникнутый тщеславием, он обладал сверх того ещё особенной гордостью, которая побуждает признаваться с одинаковым равнодушием как в своих добрых, так и дурных поступках, – следствие чувства превосходства, быть может мнимого. Из частного письма). Эпиграф к роману «Евгений Онегин»

• *Elle était fille, elle était amoureuse. Malfilatre* (Она была девушка, и она была влюблена (Мальфилатор).

(Эпиграф к третьей главе романа «Евгений Онегин» взят из поэмы французского поэта XVIII в. *Мальфилатра Шарля Луи Кленшан* «Нарцисс на острове Венеры», где говорится о безответной любви нимфы Эхо к Нарциссу).

Французский язык используется как средство характеристика эпохи: используются слова, имеющие широкое распространение в русском речи пушкинской поры: *vis-à-vis* (напротив), *du comme il faut* (как следует), *Vive Henri-Quatre* (Да здравствует Генрих Четвертый – название песни, которую исполняют при встрече возвращавшихся после заграничного похода 1813–1814 гг. русских войск и др.

Для речи персонажей также характерно использование стихии французского языка. Показательна в этом отношении речь возвратившегося из Парижа пустого и легкомысленного щеголя Корсакова из повести «Арап

Петра Великого», который использует в разговоре с Ибрагимом французские слова и выражения, демонстрируя этим свою причастность к французской культуре:

- *Que diable est-ce que tout cela?»* (что за чертовщина все это?) – спрашивал Корсаков вполголоса у Ибрагима;

- – Дивлюсь твоему терпению, – сказал Корсаков Ибрагиму. – Битый час слушаешь ты бредни о древности рода Лыковых и Ржевских и еще присовокупляешь к тому свои нравоучительные примечания! На твоём месте *j'aurais plante la* (я бы плюнул на) старого враля и весь его род, включая тут же и Наталью Гавриловну, которая жеманится, притворяется больной, *une petite sante* (слабенькой)... Скажи по совести, ужели ты влюблен в эту маленькую *mijauree?* (жеманницу).

Аналогичный пример использования французского представляет собой речь Дефоржа (Дубровского), свободно владеющего французским, и переданная средствами русского языка речь Антона Пафнутьича, не владеющего такими навыками:

- Когда встали из-за стола, Антон Пафнутьич стал вертеться около молодого француза, побрякивая и откашливаясь, и наконец обратился к нему с изъяснением.

– Гм, гм, нельзя ли, мусье, переночевать мне в вашей конурке, потому что извольте видеть...

– *Que désire monsieur?* (Чего изволите?) – спросил Дефорж, учтиво ему поклонившись.

– Эк беда, ты, мусье, по-русски еще не выучился. *Же ве, муа, ше ву куше* (Я хочу спать у вас), понимаешь ли?

– *Monsieur, très volontiers*, – отвечал Дефорж, – *veuillez donner des ordres en consequence* (Сделайте одолжение, сударь... извольте соответственно распорядиться).

Антон Пафнутьич, очень довольный своими сведениями во французском языке, пошел тотчас распоряжаться.

<...>

Двери запирались одною задвижкой, окна не имели еще двойных рам. Он попытался было жаловаться на то Дефоржу, но знания его во французском языке были слишком ограничены для столь сложного объяснения – француз его не понял, и Антон Пафнутьич принужден был оставить свои жалобы. Постели их стояли одна против другой, оба легли, и учитель потушил свечу.

– *Пуркуа ву туше, пуркуа ву туше* (Зачем вы тушите, зачем вы тушите?), – закричал Антон Пафнутьич, спрягая с грехом пополам русский глагол *тушу* на французский лад. – Я не могу *дормир* (спать) в потемках. – Дефорж не понял его восклицаний и пожелал ему доброй ночи.

– Проклятый басурман, – проворчал Спицын, закутываясь в одеяло. – Нужно ему было свечку тушить. Ему же хуже. Я спать не могу без огня. – Мусье, мусье, – продолжал он, – *же ве авек ву парле* (я хочу с вами говорить). – Но француз не отвечал и вскоре захрапел.

<...>

Антон Пафнутьич открыл глаза и при лунном свете осеннего утра увидел перед собою Дефоржа;

<...>

– *Кесь ке се, мусье, кесь ке се?* (Что это, мусьё, что это?), – произнес он трепещущим голосом.

Вкрапления из романских языков встречаются не только в тексте, но и в эпиграфе:

*Pourquoi craindrais-je de le dire?*

*C' est Margot qui fixe mon gout. (Pourquoi craindrais-je de le dire? C' est Margot qui fixe mon gout. – Почему мне бояться сказать это? Марго пленила мой вкус). («К Наташе»)*

Кроме вкраплений из французского, в языке А. Пушкина довольно распространенными являются латинизмы. В эпоху Пушкина латинский язык был непременным атрибутом классического образования. Как отмечает В.В. Виноградов, «с организацией латинских школ в Москве знание латинского языка распространяется среди привилегированных слоев духовенства, разночинной интеллигенции и дворян» и «латинский язык «причисляется к лику» коренных языков» [1, с. 38].

Свое отношение к латыни Пушкин выражает в романе «Евгений Онегин»:

Латынь из моды вышла ныне: / Так если правду вам сказать,  
Он знал довольно по-латыни, / Чтоб эпиграфы разбирать,  
Потолковать об Ювенале / В конце письма поставить *vale*  
Да помнил, хоть не без греха, / Из Энеиды два стиха.

Латинизмы А. Пушкин использует, в основном, в эпиграфах, цитируя античных классиков и этим задавая тон всему тексту. В переводе стихотворения римского поэта I в. до н. э. Катутлла «*Ad rocillatorem*» («Виночерпию») в качестве эпиграфа используется первый стих латинского оригинала:

*Minister vetuli, puer* (*Minister vetuli, puer* – старого фалернского, мальчик). («Мальчику»)

*Exegi monumentum* (Я создал памятник...) – строки из оды Горация в стихотворении «Памятник» и *Procul este, profane* (Прочь, удалитесь, непосвященные) – строки из поэмы Вергилия «Энеида» в стихотворении «Поэт и толпа».

Особенный интерес представляет эпиграф ко 2-й главе романа «Евгений Онегин»: «*O rus! Hor. O Русь!*» (*О деревня! Гораций. О Русь!*).

Как пишет Ю.М. Лотман, здесь наблюдается игра слов, в результате которой понятие Руси и деревни отождествляются [6].

Помимо этого, латынь встречается в цитатах. Созданию атмосферы европейского средневековья, например, в «Сценах из рыцарских времен»:

*Lumen coelum, sancta rosa!* / Восклицал он дик и рьян,  
И как гром его угроза / Поражала мусульман.



*(Lumen coelum, sancta rosa! – Свет небес, святая роза! Как обращение к деве Марии).*

Графико-орфографические элементы третьего языка романской группы – итальянского – в языке Пушкина не столь многочисленны, но не лишены определенной значимости.

Два в заглавии «<Из Ариостова «*Rolando furioso*».>» – (неистовый Роланд) и «Из *Alifieri*» (имя автора трагедии «Филипп» В. Алифиери) – указание на литературный источник. И один раз в тексте стихотворения «Калмычка»: «Не распеваешь *Ma dov'e*» (*Ma dov'e* – Но где – название арии из оперы итальянского композитора XVII в. Галиани «Покинутая Дидона»).

В романе «Евгений Онегин» элементы итальянского языка употребляются в эпиграфе к 6-ой главе романа: *La sotto i giorni nubilosi e brevi / Nasce unagente a cui l morir non dole. Petr.* – Там, где дни облачны и кратки, / родится племя, которому умирать не больно). Эпиграф взят из книги Петрарки «На жизнь мадонны Лауры» (канцона XXVIII) (см. об этом: 7). И, кроме того, в самом тексте:

И он мурлыкал: *Benedetta / иль Idol mio* – и ронял  
в огонь то туфлю, то журнал.

(*Benedetta* – благославенна, *Idol mio* – Мой кумир)

Графико-орфографические романизмы А. Пушкина представлены разными единицами. Это может быть:

– **отдельный элемент иноязычного алфавита:**

*N.N.* прекрасный человек. («Евгений Онегин»);

Графиня *D.*, уже не в первом цвете лет, славилась ещё своей красотой («Арап Петра Великого»);

*Полон чистою любовью, / Верен сладостной мечте, /*

*M.D.* своею кровью / Начертал он на щите (Сцены из рыцарских времён). (*A.M.D.* – Ave Mater Dei – лат. Славься Матерь Божья).

– **отдельное слово:**

Апостол неги и прохлад, / Мой добрый Галич, *vale!*

Ты Эпикуров младший брат, / Душа твоя в бокале (Пирующие студенты).

Никто не плакал; слёзы были бы – *une affectation.*

(*une affectation* – Притворство) (Пиковая дама).

– **целая фраза:**

*Monsieur, très volontiers* – отвечал Дефорж – *veuillrz donner des orders en consequence.* (Дубровский)

(*Monsieur, très volontiers veuillrz donner des orders en consequence* –

Сделайте одолжение, сударь извольте соответственно распорядиться).

*Lumen coelum, sancta rosa!* / Воскликнул он дик и рьян,

И как гром его угроза / Поражала мусульман (Сцены из рыцарских времён).

(*Lumen coelum, sancta rosa!* – Свет небес, святая роза!)

*Здравствуйте, grand'maman*, сказал, вошедши, молодой офицер. – *Bonjour, mademoiselle Lise. Grand'maman*, я к вам с просьбою.

(*grand'maman* – бабушка; *Bonjour, mademoiselle Lise* – Здравствуйте, Лиза) (Пиковая дама).

Подошедшие к ним три дамы с вопросами – *oubii ou regret?* (*oubii ou regret* – забвение или сожаление) (Пиковая дама).

Проведенное не претендующее на полноту исследование, выжившее более 150 романизмов в языке поэта, позволяет заключить, что Пушкин активно использует вкрапления из романских языков, и доминирующим среди них выступает безусловно французский. Это является отражением языковой ситуации эпохи, когда французский язык в среде дворянства занимал лидирующие позиции. Причем наибольшее число употреблений элементов французского языка относятся к раннему периоду его творчества.

Следующим по частоте использования является латинский язык, знание которого также составляло обязательный образованной части общества. Незначительно представлены вкрапления из итальянского языка.

Все названные романизмы использованы как средство характеристики персонажа, но в большей степени как цитаты в эпиграфах и в тексте. Это способствует усилению словесной изобразительности текста и его семантической доминанты. И, безусловно, цитата и другие вкрапления-романизмы в языке поэта косвенно характеризуют его как языковую личность широкого языкового и культурного диапазона.

### Список литературы

1. Виноградов В.В. Язык Пушкина: Пушкин и история русского литературного языка. М.: Наука, 2000.
2. Григорьева Т.М. Русская орфография в посттоталитарный период // Русский язык сегодня. Вып. 1. М., 2000. С. 66–77.
3. Григорьева Т.М., Науменко С.В. Некодифицированные явления в русском письме постсоветского периода // Русский язык и культура речи как дисциплина государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Барнаул, 2003. С. 189–195.
4. Григорьева Т.М. Три века русской орфографии. М.: Элпис, 2004.
5. Григорьева Т.М. Русское иноязычие: pro и contra // Проблемы филологии в синхронии и диахронии. Сб. науч. трудов, посвященный юбилею проф. Л.А. Глинкиной. Челябинск, 2005. С. 131–144.
6. Листрова-Правда Ю.Т. Иносистемные языковые явления в русской художественной литературе XIX века. Воронеж. Изд-е Воронежского университета. 1979.
7. Филинкова Е.О. Графико-орфографическое иноязычие в контексте полизнаковости русского письма постсоветского периода: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 004.

**Ли Хо**

*(Китай, Россия, Ростов-на-Дону)*

**СОН И РЕАЛЬНОСТЬ В РАССКАЗЕ А.П. ЧЕХОВА  
«СОННАЯ ОДУРЬ»**

*Ключевые слова и фразы:* реальная жизнь, сон, одурь, частный человек, служащий.

В статье анализируется представление жизненного пространства персонажа рассказа. Обращается внимание на то, что основными событиями являются события, связанные с личной жизнью защитника в семье и вне дома. Реалии, связанные с исполнением служебных обязанностей в суде в качестве защитника, А.П. Чехов не представляет читателю: нет речей защитника, нет полного диалога с подсудимой. Жизнь защитника как частного лица дана через его внутренне восприятие в состоянии полусна, реальная жизнь как государственного служащего описана только как потенциальная. А.П. Чехову интересен частный человек даже при исполнении обязанностей.

**Li Huo**

*(China, Russia, Rostov-na-Donu)*

**DREAM AND REALITY IN A. P. CHEKHOV'S FICTION "DEADLY  
NIGHTSHADE"**

*Keywords and phrases:* real life , dream, stupor , a private person , public servant.

The article analyzes the representation of the living space of the character. Attention directed to the fact that the major events are linked with the defenders private life within the family and outside the home. The realities associated with the performance duties in the court as a defender. A.P Chekhov doesn't provide neither defender's speech, nor full dialogue with the defendant. As a private person, defenders life is presented through his proprioceptive sense been half asleep. And the real life of the servant of the State described only as a potential one. A.P. Chekhov is interested in the life of the private person, even during officiation.

Рассказ «Сонная одурь», написанный в 1885 году, относится к первому периоду творчества писателя (1880-1888), когда А.П. Чехов, молодой и неопытный, пытался создавать новые художественные формы.

Герой рассказа «Сонная одурь» – защитник, который принимает участие в судебном процессе и осуществляет защиту в ходе судебного

заседания. При этом мысли его заняты в основном другими сферами жизни, не связанными с выполнением его профессиональных обязанностей.

*«В зале окружного суда идёт заседание... Под такое чтение хорошо мечтать, вспоминать, **спать**... Судьи, присяжные и публика нахохлились от скуки... Тишина. Изредка только донесутся чьи-нибудь мерные шаги из судейского коридора или осторожно кашляёт в кулак зевающий присяжный... Защитник подпёр свою кудрявую голову кулаком и тихо дремлет»* («Сонная одурь», С. IV, 181).

Глагол «дремать» – имеет два значения: 1) находиться в состоянии полусна, находиться в покое, неподвижности (о природе); 2) находиться в бездействии, оставаться без применения, не проявляться. [1, с. 183]

Содержание этого фрагмента соответствует образу героя-защитника: он хочет спать на судебном заседании и не думает о работе, не исполняет роль защитника. Его мысли не связаны с процессом судебного заседания.

*«Защитник встряхивает головой, как лошадь, которую укусила муха, и продолжает думать: "Что-то теперь у меня дома делается? В эту пору обыкновенно все бывают дома: и жена, и теща, и дети...Что-то теперь у меня дома делается?»* (Сонная одурь, с. 181).

Очевидно, что все мысли перемещиваются в голове защитника. Бытие героев, населяющих мысленный мир защитника, представлено как реальное, которое он хорошо знает в действительности.

Конфликт личности и окружающей его действительности выражен в забвении героем своих обязанностей на работе. Реальность, которая представлена читателю в мыслях героя, свидетельствует о его неприятии этой реальности, о некомфортном бытии в действительности.

Защитник всё время пытается находиться в таком полудремотном состоянии.

*«А может быть, у нас уже обедают! – **плывут мысли** у защитника. – За столом сидят теща, жена Надя, брат жены Вася, дети... У тещи по обыкновению на лице тупая озабоченность и выражение достоинства. Надя, худая, уже блекнувшая, но всё еще с идеально белой, прозрачной кожейцей на лице, сидит за столом с таким выражением, будто ее заставили насильно сидеть; она ничего не ест и делает вид, что больна. По лицу у нее, как у тещи, разлита озабоченность. Еще бы! У нее на руках дети, кухня, белье мужа, гости, моль в шубах, прием гостей, игра на пианино! Как много обязанностей и как мало работы! Надя и ее мать не делают решительно ничего»* (Сонная одурь, с. 182).

Функцию передачи напряжённой работы мысли человека выполняет глагол «плыть». Образное выражение «плывут мысли» представляет состояние героя: он не включен в заседание суда и все время мечтает, думает о доме, о своей личной жизни.

Предметы мысли выражены именительным падежом и обозначают субъектов разных пространств (пространство дома и пространство зала суда),

которые в состоянии защитника соединены в общее осмысление бытия персонажа.

*«В глазах защитника начинает всё сливаться и прыгать. Судьи и присяжные уходят в самих себя, публика рябит, потолок то опускается, то поднимается... Мысли тоже прыгают и наконец обрываются... Надя, тёща, длинный нос судебного пристава, подсудимый, Глаша – всё это прыгает, вертится и уходит далеко, далеко, далеко...»* («Сонная одурь», с. 183).

О реальных событиях в жизни защитника, о том, что происходит в его доме становится известно не из описания реальной действительности, а из его мыслей: дома сидят теща, жена Надя, брат жены Вася и дети. Жена и её мать не делают решительно ничего: они болтают о бытии, жалуются друг на друга, толкуют о сокращении расходов с кухаркой.

Защитник представляет, как жена и тёща говорят плохо о нем, когда его нет дома. Они всё время говорят по-французски, но когда речь заходит о нём, то тёща начинает говорить на русском языке, поскольку о нем нельзя говорить на нежном французском языке.

Защитник продолжает думать, мечтает о свободной, лёгкой и разгульной жизни. *«Заберёшься к Наташе или, когда деньги есть, к цыганам – и всё забудешь... честное слово, всё забудешь!... этой страшной, бешеной цыганки Глаши... Глаша! Милая, славная, чудесная Глаша!»* («Сонная одурь», С. IV, 183). Вновь в осмыслении бытия соединены субъекты (Наташа, Глаша) разных пространств, что свидетельствует о его непростой жизни вне дома.

Описание раздумий защитника сменяется описанием заседания суда и восприятием защитником этого заседания. Находясь в полудремотном состоянии, герой не слышит ничего, кроме звуков.

*«Он не признаёт ни точек, ни запятых, и его монотонное чтение похоже на жуужжание пчёл или журчанье ручейка»* (Сонная одурь, с.181);

*«А секретарь жуужжит, жуужжит, жуужжит...В глазах защитника начинает всё сливаться и прыгать»;*

*«Под влиянием жуужжания секретаря мысли его потеряли всякий порядок и бродят»* («Сонная одурь», с. 183).

Слово «журчанье» – производное от глагола «журчать», журкнуть, урчать, ворчать, издавать тихий однообразный шорох; говорится более о шуме проточной воды [1, с. 327].

Используя повторение трех раз слов с сочетанием этих монотонных звуков, автор представляет, что заседание, которое происходит на суде, для героя-защитника – это бессмысленная, скучная, ненужная жизнь.

Характеристика состояния героя играет важную роль. *«Защитник вздрагивает и открывает глаза. Прямо, в упор, на него глядят чёрные глаза цыганки Глаши, улыбаются сочные губы, сияет смуглое, красивое лицо. Ошеломлённый, ещё не совсем проснувшийся, полагая, что это сон или, он медленно поднимается и, разинув рот, смотрит на цыганку»* («Сонная одурь», с. 184).

Состояние описывается словами «ошеломить», «проснуться» и «разинуть». Основное значение глагола «ошеломить» – привести в состояние замешательства, растерянности своей неожиданностью; «проснуться» – перестать спать, очнуться от сна, пробудиться, перейти от сна к движениям; «разинуть» – раскрыть, разомкнуть, открыть. [1, с. 216].

Защитник окончательно просыпается, и ему понятно, что это не во сне. Перед этим он еще не проснулся, находясь в состоянии сонной одури. Слово «одурь» обозначает помрачение, помутнение сознания, одурение. Наконец-то защитник понял, что он должен выполнять свои обязанности и включился в работу.

Обратим внимание на реплику между защитником и свидетельницей: он что-то спрашивал, из слов «Благодарю вас... достаточно» узнаем, что она что-то ответила. Но в рассказе ответов нет, кажется, эти ответы ему не важны. Этот неполный диалог вновь показывает состояние героя-защитника.

В конце рассказа автор пишет: «*Он выпивает два стакана воды, и сонная одурь проходит совсем...*». Молодой писатель использует повторение в своём сочинении словосочетания «сонная одурь» в начале и конце текста.

Итак, мы видим, как герой себя ведёт: как правозащитник он плохо выполняет свою работу, потому что он абсолютно не включен в заседание, Он включается только в конце заседания, когда его зовут и два раза пытаются говорить «*тем же резким тоном*», чтобы вывести его из этого состояния. В основном содержание рассказа посвящено его мыслям: мысли о доме, о семье, о своей личной жизни. У А. П. Чехова поведение человека частного и человека государственного как защитника противопоставлены друг другу (антитеза).

### Список литературы

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского словаря. В 4-х т. Москва, 2006.
2. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем в 30 т. Сочинения: в 18 т. Т. 4. Стр. 181-184, М., 1974.

**В.С. Лобарева, Т.А. Бахор, О.Н. Зырянова**  
(Россия, Лесосибирск)

### **СИБИРСКИЙ ТЕКСТ В РОМАНЕ А. ЧМЫХАЛО «ДИКАЯ КРОВЬ»**

*Ключевые слова:* текст, речь, умолчание, автор, легенда, конфликт, инородец, острог, лихоимство, служба.

В статье характеризуются слагаемые сибирского текста. Особое внимание обращается на авторское видение исторических событий в Сибири XVII века, на оценку деятельности исторических лиц, драматический характер взаимоотношений русских с народами южной Сибири, климат и природный ландшафт. Рассматриваются особенности авторской речи и речи героев-сибиряков, функции архаизмов, историзмов, просторечий и кодифицированной лексики.

**V.S. Lobareva, T.A. Bakhor, O.N. Ziryanova**  
(Russia, Lesosibirsk)

### **SIBERIAN TEXT IN THE A. CHMYKHALO'S NOVEL "WILD BLOOD"**

*Key words:* text, speech, default, author, legend, conflict, foreigner, jail, extortion, service.

The addends of the Siberian text are characterized in the article. Particular attention is drawn to the author's vision of the historical events of the seventeenth century in Siberia, to the evaluation of historical figures, the dramatic nature of the relationship between Russians and peoples of southern Siberia, the climate and natural landscape. It is considered the features of the author's speech and speech-Siberian heroes, functions of archaisms, historicism, codified and vernacular vocabulary.

А.И. Чмыхало стал известен советскому читателю в начале пятидесятых годов прошлого века. Его романы печатались массовыми тиражами, их героев обсуждали даже самые непросвещенные читатели отдаленных сибирских деревень. Сегодня романы А. Чмыхало читают любители исторической прозы.

Обзор современной научной литературы о творчестве А. Чмыхало в целом и о его вкладе в формирование сибирского текста в русской литературе дает основание говорить, что литературное наследие этого автора не исследовано глубоко и всесторонне; анализ его сибирского текста отсутствует в коллективной научной монографии «Сибирский текст в национальном сюжетном пространстве» [1], в пространной статье красноярских ученых «Два

века – две грани сибирского текста: областники vs. «деревенщики» [2]. Данное обстоятельство может говорить и о научных пристрастиях ученых, и о том, что сибирский текст А. Чмыхало может не вписываться в парадигму, сложившуюся в современном литературоведении. Многие стороны поэтики романа освещены коллективом авторов в пособии «Литература Красноярского края» [3], но в нем не были раскрыты особенности сибирского текста А. Чмыхало.

Драматические истории о судьбах разных людей, их пути в пространстве и во времени придают романам А. Чмыхало и их сибирскому тексту историософский характер. Уже в романе «Половодье» А. Чмыхало размышлял о причинах исторических коллизий, искал «нейтральные полосы» между «красными» и «белыми», «своими» и «чужими». История Сибири, ее социокультурный и этнографический контекст оказались особенно впечатляющими для таких размышлений.

Важное место в развитии сибирского текста А. Чмыхало занимает роман «Дикая кровь» (1974) о событиях XVII века на енисейской земле. С первых страниц роман увлекает читателей своим «естественным», понятным даже неискушенному читателю языком. Для достижения исторической правдоподобности автор не стремится «состарить» язык, не следует грамматике того времени в речи героев, не использует неправильную русскую речь для передачи слов киргизов. Писатель создает «текст-историосимулякр» (О.А. Карлова). В то же время у читателя создается четкое представление о том, что речь идет о далеком прошлом: в нем достаточно малоупотребимых сегодня слов («рухлядь», «пищаль», «бухаретины», «подъячий», «князец», «съездная изба» и др.), понятны диалектные слова, кодифицированная лексика. Основные события в романе связаны с Красноярским острогом. Окруженный темными горами, острог был «на самом донце огромной каменной чаши<...> На северо-востоке от него кочевали тунгусы, на востоке – братские люди. С юга и запада острогу грозили киргизы и тубинцы, они никак не могли примириться с наступлением русских на Сибирь» [4, с. 20]. Так, автор вполне недвусмысленно говорит о том, что инородцы южных регионов енисейского бассейна считали русских завоевателями их территории. В описываемых автором условиях жизни мотив противостояния и примирения становится основным слагаемым сибирского текста. Он включает в себя все стороны жизни и быта героев, все значимые художественные детали.

В романе раскрывается особая жестокость начального князя киргизов Ишея. Он много раз ходил войной под Красноярский, Томский и Кузнецкий остроги, «дочиста разорял ясачные подгородные волости, угонял к себе полоняников и тучные табуны коней. И не было в суровом сердце Ишея жалости, когда в битвах лилась кровь, потому что он сам нетерпеливо жаждал крови, выискивая добычу, как голодный орел, парящий над степью» [4, с. 38]. Сравнение киргиза с орлом, высматривающим добычу, не случайно: в нем содержится намек на



свободолюбие этого человека, а также на его естественные, природные потребности – ему нужна «кровавая пища».

Подобным ему вырос сын Иринек. Бесчеловечно поступил Иринек по отношению к служилым людям, пришедшим в степь собирать государев ясак: во-первых, взял их в плен, хотя они шли с «белым флагом»; во-вторых, казаков несколько долгих, томительных часов продержал в расплавленной солнцем каменистой степи. Их «сжигала нестерпимая, неотступная жажда», но никто во всем улусе не смел подал им воды. Потом он приказал связать им руки, сам обрезал саблей их бороды и пояснил: «Ваши бороды закатают в кошму. Я буду спать на этой кошме. А жена моя зачнет на ней и родит мне храброго сына!» [4, с. 290]. После этого позора он отпустил их назад в острог.

Автор в других эпизодах показал, что жестко, но с внешне христианским милосердием относились русские воеводы к своим пленникам-аманатам: «...взятых у немирных племен знатных заложников содержали впроголодь на тюремном дворе, в особой избе. Дважды в день, утром и вечером, закрывали острожные ворота и выпускали аманатов на прогулку, потому как они, дети вольных степей, плохо выносили заточение, и воевода опасался, чтобы кто случаем от постылой тоски и неволи не наложил руки на себя» [4, с.105]. Не хотел воевода их смерти не из христианского сострадания, а из корысти: за каждого аманата он мог дожидаться большого выкупа. Так, судьбой простых людей распоряжаются князья и воеводы, люди для них стали предметом торга и получения прибыли. Такие воеводы, как Никитин, способствовали разжиганию ненависти к русским со стороны степняков. Стычки Никитина с честно исполняющим свой долг православным киргизом Ивашкой переросли в лютую вражду. Герасим, защищая свое лихоимство и неограниченную власть, ложно обвинил киргиза в измене, послал ложную челобитную в Москву.

Преступная власть – это очень важный аспект в сюжете противостояния как основе сибирского текста. Автор понимает причины беззакония: до бога высоко, до царя далеко. Ни у киргизских князей, ни у русских воевод нет в душе бога, и не служат они никому, а служат себе.

В романе раскрывается драматическое противостояние не только русских казаков и инородцев. А. Чмыхало стремится отразить всю сложность человеческих взаимоотношений в южных землях енисейского бассейна. Жестокость проявляется и во взаимоотношениях среди южных народов. Когда автор описывает последствия боя двух враждующих родов, он снова говорит о мучившей пленников жажде: «Лопсан, три его сына, его жены и придворные просили принести им напиться, а джунгарская стража с торжествующим хохотом хлестала пленников плетьюми из жил яка. Мальчишки повизгивали от нестерпимой боли, а жены хана, попарно связанные между собой косами, выли на разные голоса<...>» [4, с. 279]. Так автор через ряд сцен и довольно пространственные описательные рассуждения формирует у читателей представление о непрекращающейся вражде между собой киргизов, джунгар и других народов, населяющих южные степи. Он

своим романом иллюстрирует выводы ученых-историков о том, что южные народы были настроены враждебно друг против друга и все вместе против русских казаков.

В сюжете противостояния особенно ярко проявляется мотив взаимоотношений между мужьями и женами. Для степняков-кочевников жены были отчасти хранительницами очага, но зачастую становились продаваемой вещью. Неблагополучные отношения сложились и в самом остроге. Казаки продавали и по малой и по большой цене и меняли своих жен. Возвращаясь из Москвы, некоторые женились по дороге, «пользовались» женой до Красного Яра, а по приезде дарили ее дружкам, меняли на кобылу или на корову, а то просто отдавали женок в залог. Женщины часто становились причиной раздора и кровопролития, потому что их было мало в остроге, и большей частью они становились «беспутыми».

В отличие от северных народов – остяков, тунгусов и других, охотившихся на диких зверей и ловивших в реках и озерах рыбу, – южане больше воевали, были воинами, и главной их добычей становились чьи-то табуны лошадей и овец. Слабые соседи, и даже сородичи, часто обрекались на голод и рабство из-за набегов более сильных соплеменников. Эта разность между северянами и южанами возникла не только по причине разнящихся общественно-климатических условий, но и по причине их принадлежности к разным культурным традициям, разным родовым корням. Так, А. Чмыхало в сибирском тексте показал, что Южная Сибирь – это «воюющая» земля, она может быть уподоблена южной территории России – Северному Кавказу, на которой тоже живут преимущественно народы-воины.

Если абстрагироваться от событий трехвековой давности и перенестись в современность, то можно констатировать тот факт, что противостояние, изображенное А. Чмыхало, закончилось примирением. В понимании автора, примирение случилось не только под давлением силы белого царя и подчинении слабого степняка сильному казаку. Автор показал, что многие служилые казаки, простые землепашцы и ремесленники, явили степнякам такие свои качества, которые склонили их к миру. В этом смысле, русское казачество явилось той силой, которое способствовало укреплению государственности и мирной жизни на юге Сибири. Так, автор понимает службу казаков как служение высокой цели мироустройства.

Другим важным слагаемым сибирского текста А. Чмыхало является проблема рода и родовых связей, которые для понимания Сибири очень показательны. Повествование начинается с прибытия в острог «инородца...с круглым смуглым лицом и спокойными узкими глазами» [4, с. 8]. Это был Ивашко Айканов. В раннем детстве он жил аманатом в остроге и был приговорен к казне за набеги своего отца. Старый казак Верещага спас его от смерти, потом воевода Акинфов взял его в пасынки и по окончании службы увез в Москву. Там Ивашко получил образование, был хорошо воспитан. Прошло многих лет, и Ивашко «бил челом батюшке-царю», чтобы послал

служить в Сибирь: он узнал от умирающего Акинфова, что «где-то под Красным Яром есть у Ивашки родные дядья да братья и непременно должен Ивашко ту немирную родню привести под высокую государеву руку» [4, с. 10].

Автор проникновенно описывает «московские» сны Ивашки, который, казалось бы, не должен был помнить родную степь: «снились ему «диковинные земли, <...> снились резвые широкогрудые кони и у стремительных рек белые юрты. И замирало сердце <...>»[4, с. 10]. Эта деталь выводит читателей на размышления о родовой памяти, которая, в понимании автора, живет всех других. Для понимания специфики сибирского текста Чмыхало эта художественная реальность весьма значима. Ивашка в Москве жил и мечтал о родных местах, а русские казаки живут в Сибири, но, оказывается, не имеют родовую связь с другой территорией: о тоске казаков по родимой стороне автор ничего не говорит. Это может означать, что казаки либо не имеют родовых связей, либо они восприняли Сибирь как родную землю, поэтому нет у них тоски и тяги другой стороны. Здесь кстати будет заметить, что А. Чмыхало сам родился на алтайской земле в степях, рос и получил образование в чужом краю, но через много лет вернулся в Сибирь и не мыслил себя без енисейской земли.

Когда Ивашко стремился в Сибирь из Москвы, ему казалось, что нет ничего проще, чем склонить затевающих смуты своих сородичей на сторону Белого царя. Он думал: «Разве может небольшое племя киргизов противостоять неисчислимой и отважной силе русских?»[ 4, с. 65]. Но после этого внутреннего вопроса Ивашка начал рассуждать с позиции киргиза: «Киргизы должны жить в мире с русским царем. Но если их улусы будут исправно платить ему ясак, что тогда останется самим князьям? А монголы хотят и впредь получать свою долю дани»[ 4, с. 67]. То есть, автор через героя объясняет читателям драматические условия, в которых оказались киргизы: им невыгодно быть под властью Белого царя, так как это еще одна повинность и выплата еще одной доли дани; но если белый царь их не защитит, тогда они попадут в кабалу к другим кочующим степнякам. Думается, именно эти сомнения и предотвратили разрушительный набег киргизов на Красный Яр и способствовали примирению.

На переговоры острожный воевода послал Ивашку, потому что тот знал язык степняков. Так в поле встретились как представители враждующих сторон отец и сын. Сын смотрел на отца, который пришел войной на него, но думал о другом: «У отца, наверное, много всяких забот. Потом эти трудные походы, разве они для него? Лошадь и та устает в дальней дороге, а отец уже стар. Видно, скоро помрет»[ 4, с. 376]. В то же время отец смотрел на сына и думал: «Стар я стал – сын вон какой вырос. И когда Кудай позовет меня к себе, кому улус передам?»[ 4, с. 376]. Именно благодаря тому, что отец и сын думали об одном и том же (как найти дорогу друг к другу), переговоры закончились соглашением: нужно ждать решения Белого царя о ясаке, которое

и будет законом для обеих сторон. Так Ивашко навсегда вернулся в Сибирь, где был старый отец и верные друзья, а острог обрел человека, который соединял в себе вольную степь и государственное мышление.

Тема семейных отношений получила свое широкое освещение с самых первых страниц романа. Ивашку, оторванного от рода, спас казак. В свою очередь, спустя годы, уже Ивашка, вернувшийся в Сибирь, спас от истязаний на площади мальчика-монгола, привел его к своему ставшему родным казаку-деду: «Наконец-то к самому закату жизни у бобыля проявилась вдруг неизвестно откуда взявшаяся забота о людях<...>» [4, с. 51]. Так исторический роман о судьбах народов больших и маленьких приводит читателей к осознанию того, что самое главное в жизни человека – это его дом и семья.

Идея единения всех народов, проживающих в Сибири, в единую семью становится венцом сибирского текста А. Чмыхало. Как в русских волшебных сказках все сюжеты заканчиваются созданием (или восстановлением) семьи, так и в романе семейная тема выступает в финале на первый план. Важность этого аспекта в повествовании подчеркивается автором посредством включения в сюжет легенды о матери и сыне: «Мать рек, по-киргизски Енесу, ждала из тайги своего сына Чулыма, Ждала и не дождалась<...>. ... пошла искать его на восход солнца, а он, не встретив ее, побежал на заход, где и пристал приемышем к большой реке Оби» [4, с. 375]. Если соотнести содержание этой легенды с историей взаимоотношений малых и больших народов, которые строятся по принципу большой-старший и маленький-младший, тогда мысли автора могут быть сведены к следующему: малые кочевые народы ищут пристанища, как дети, потерявшие свою мать. Автор-гуманист надеется, что они найдут путь к старшему-большому, как нашел путь Чулым, как нашел Ивашко отеческое тепло среди русских. Какими будут эти отношения, автор не рассуждает, но, можно думать, подсказывает читателям судьбой Ивашки.

Ни один народ не хочет быть зависимым, каким бы малочисленным его не считали. На каких законах должны строиться взаимоотношения разных народов на сибирской земле – это самый главный вопрос, который вслед за автором обдумывают и читатели романа «Дикая кровь».

Так, осмысление исторических событий выводит автора на размышления о вечных вопросах бытия, о современных общественных процессах, ответы на которые он раскрывает с помощью исторических событий и фольклорно-мифологических образов. Непрерывная связь прошлого и настоящего в сознании художника является еще одним слагаемым сибирского текста А. Чмыхало.

**Публикация выполнена в рамках поддержанного Красноярским краевым фондом поддержки научной и научно-технической деятельности проекта «Региональная идентификация и самоидентификация жителей Приенисейской Сибири: фольклорный, этнографический,**

**лингвокультурологический, литературный дискурсы и их актуализация посредством интерактивной карты» (№ 16 – 14 – 24005 № 16 – 14 – 24005).**

### **Список литературы**

1. Сибирский текст в национальном сюжетном пространстве: коллективная монография; отв. ред. К.В. Анисимов. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2010.
2. Анисимов К.В. Разуvalова А.И. Два века – две грани сибирского текста: областники vs. «деревенщики»// Вестник Томского государственного университета. Филология. 2014. №1(27). С. 75-101.
3. Литература Красноярского края: основные тенденции развития: учеб.пособие / Т.А. Бахор, В.С. Лобарева и др. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014.
4. Чмыxало А. Дикая кровь. Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1986. 413 с.

УДК 821.161.1

**Т.П. Попова**

*(Лесосибирск, Россия)*

### **ОПИСАНИЕ СОБЫТИЯ В МЕМУАРАХ П.Д. БОБОРЫКИНА «ВЕЧНЫЙ ГОРОД»**

*Ключевые слова:* документалистика, мемуарный жанр, П.Д. Боборыкин, «Вечный город», событие в жизни, в художественном и документальном текстах.

В статье прослеживается, какие события автор отбирает, как их описывает и как встраивает описание событий в контекст книги «Вечный город» – одной из книг своей мемуарной трилогии. Исследуется полное и неполное использование дневниковых записей в структуре мемуарного текста.

**T.P. Popova**

*(Lesosibirsk, Russia)*

### **THE EVENTS DESCRIPTION IN MEMOIRS BY P.D. BOBORYKIN “THE ETERNAL CITY”**

*Key words:* non-fiction, memoir genre, P.D. Boborykin, “The Eternal City”, events in life, in belletristic and in non-fiction.

The paper investigates which events the author is selecting, how he describes them and how incrusts the events description to a context of his book “The Eternal

City”, one of his memoir trilogy. The full and not full using of day book notes in the structure of memoir text is investigating.

В отечественном литературоведении начала XXI века явно возрос интерес к мемуарному жанру и другим разновидностям документалистики (в каталогах Российской государственной библиотеки собраны данные о защитах за это время более 50 диссертаций). Изучая структуру текстов, призванных отразить реальную жизнь в виде прозаической наррации, исследователи уделяют много внимания специфике изображения в них человека (см. диссертации И.С. Андриановой, Т.В. Дьячук, Д.В. Минец, Н.А. Прозоровой, М.Г. Уртминцевой, Е.С. Родионовой и др.), влиянию общелитературных тенденций определённого исторического периода (см. диссертации Е.А. Самофаловой, Э.Р. Резник, Е.М. Богдановой, Б.А. Леоновой, Т.М. Колядич, З.Р. Сутаевой, А.В. Антюхова и др.) и иных факторов (эмиграции, например) на творческий замысел и специфику его реализации (см. диссертации А.А. Кузнецовой, Н.Н. Козновой, Е.В. Снежко, Е.В. Васильевой, Н.В. Штейниковой, Д.А. Богатырёвой и др.). Перечень изыскательских задач подобного рода справедливо будет дополнить исследованиями описаний событий в документальных текстах, поскольку и выбор этих событий, и их описание, и способы их включения в контекст тоже влияют на повествование, а значит, необходимы для достижения главной цели подобных изысканий – формирования типологии документальных жанров, в том числе и мемуаристики.

Используя термин «событие», мы учитываем многозначность его оттенков, выявленных в работах отечественных и зарубежных исследователей. Так, М.М. Бахтин видел в событии объект для свидетельства и суждения [1], П. Рикёр трактовал событие как «то, что могло произойти по-другому» [2], Ю.М. Лотман – как «то, что произошло, хотя могло и не произойти» [3]. Три важных качества для включения и функционирования события в контексте выделяет В.И. Тюпа – сингулярность, фрактальность и интенциональность [4]. Важное уточнение делает И.С. Сильдмяэ, отмечая, что событие выступает в тексте «как образ события» [5], а А.А. Тертычный в своём учебном пособии формулирует, вероятно, самое популярное и применяемое на практике определение термина – «объект углублённого исследования или художественного осмысления» [6].

Ещё на стадии формирования замысла Пётр Дмитриевич Боборыкин решил одну из книг своей мемуарной трилогии посвятить Риму. Воспоминания о столице Италии он назвал «Вечный город». С одной стороны, это можно оценить как дань многовековой традиции, нашедшей выражение и в литературе. С другой стороны, акцент на почётном титуле города отражает личное отношение мемуариста к Риму. Неоднократно высказываясь в этой книге о пользе поездки в столицу Италии, он в конце повествования пишет: «Всякий, кто из этих случайных посетителей Рима (туристов – Т.П.) хоть немного подготовит себя к нему, наверное, унесёт душевную отраду и

расширит свой кругозор» [7, с. 296-297]. Описывая свои поездки в Рим, автор учитывает плохое знание потенциальными читателями жизни Италии конца XIX века и щедро насыщает свои мемуары личными впечатлениями, в том числе и от событий, свидетелем или участником которых он был.

Вместе с тем, строго говоря, описаний событий в книге «Вечный город» немного. С полным правом об этом можно говорить, обратившись к страницам, где описывается аудиенция П.Д. Боборыкина у Папы римского Льва XIII, тем более, что автор выделяет это событие особо и приводит его описание в тексте мемуаров целиком как дневниковую запись. Присутствовал автор на новогодней службе в Ватикане, которую вёл Лев XIII, и на двух службах в честь юбилеев Папы. Подробно описан в книге приём у королевы Маргариты Савойской. Присмотримся к структуре текстов этих описаний и постараемся определить, каким образом они встроены в контекст книги.

«Весь приём у папы я, вернувшись, записал в тот дневник, который вёл всё время житья в Риме. Но другими записями я только пользовался, дополняя и сокращая их, а эту приведу целиком», – пишет мемуарист, излагая ниже текст своих впечатлений от аудиенции у Папы Льва XIII [7, с.162]. Начинается этот фрагмент возгласом «Истина – прежде всего!», назначение которого, как выясняется в первом же абзаце, – напомнить читателю описание Ватикана в романе Золя «Рим». Акцентируя внимание на том, что его повествование является не художественным произведением, а свидетельством, автор «Вечного города» подробно описывает, на чём он приехал в Ватикан, как его встречали у входа в здание, в фойе и в трёх залах, через которые он был сопровождён до гостиной Папы. При этом фиксируется буквально каждая деталь: необходимость замазать номер ландо при въезде в Ватикан, отсутствие швейцара на крыльце, наличие «двух чуланов» у входа в фойе с жандармом гвардейского вида и непременно итальянцем по национальности. С опорой на знание читателем архитектуры эпохи Возрождения представлены в тексте два первых зала, подробно – третий зал, тронный, «где папе вручают посланники свои верительные грамоты и бывают более торжественные приёмы» [7, с. 163]. С опорой на представления русских о внешности камергеров, иностранных семинаристов и священников даны описания служителей, которые встречали и сопровождали автора, приведены разговоры с ними, бегло описаны два посетителя, после которых Папа принимал автора «Вечного города». При этом мемуарист уточняет тонкости этикета и протокола посещений и, опять упомянув «Рим» Золя, количество комнат и их местонахождение.

Приём в гостиной тоже представлен буквально пошагово, начиная с того, как открывается дверь и кем и как отдаются поклоны. Подробно перечислены детали интерьера гостиной, обозначено местоположение в ней Папы, точно названа продолжительность аудиенции. Описание хозяина начинается с подробного перечисления деталей его одеяния, затем автор переходит к описанию внешности Льва XIII и его манеры вести беседу. Самый большой объём в этой дневниковой записи отведён пересказу состоявшейся

беседы с фрагментами прямого цитирования. Её темы актуальны не только для хозяина и его гостя: отношение Ватикана к России; взаимоотношения католичества с православием, католичества с протестантством и даже католичества с мусульманской религией; отношение Ватикана к социалистам; взаимоотношения церкви и госструктур. При этом мемуарист периодически сравнивает свои впечатления о Льве XIII с описанием Папы у Золя, непременно уточняя детали, а завершает свою запись в дневнике высокой оценкой благожелательного отношения «его святейшества» к писателям.

Анализируя образ автора в книге «Вечный город», мы уже отмечали такую особенность наррации в этом тексте, как свободный переход из одной ипостасей образа автора в другую [8]. Описывая аудиенцию у Льва XIII, П.Д. Боборыкин не только отразил её в дневнике, но и вскоре после этой встречи опубликовал текст своего репортажа в периодике. Как опытный журналист, он отражает в этом тексте массу деталей, чтобы событие предстало перед читателями как можно более наглядно. Публикация в периодическом издании предполагает также и актуальность для общества тем, которые отражены в материале. Не меняя ничего при включении этой публикации в текст мемуаров, автор придаёт этой дневниковой записи дополнительный смысл – подлинного и истинного свидетельства. При этом автор-репортёр легко передаёт право на наррацию автору-повествователю. После пространной цитаты из дневника мы читаем в тексте мемуаров: «В моём дневнике беседа в гостиной Папы записана возможно точно» [7, с. 169], после чего изложенные выше выводы повторяются, но уже в более обобщённом виде, сообщая синхронности дневниковой записи диахронную направленность, достойную мемуаров. Лёгкость перехода из одной ипостаси образа автора в другую позволяют автору-повествователю передать эстафету наррации автору-репортёру при включении этой дневниковой записи в текст мемуаров.

Теперь обратимся к трём событиям из жизни Ватикана, описанным в книге «Вечный город». Это новогодняя служба в зале Беатификаций, служба в соборе св. Петра, посвящённая 60-летию священства Папы, и торжество в Сикстинской капелле в честь 20-летия восшествия Льва XIII на папский престол. Судя по утверждению П.Д. Боборыкина, первоначально они также были отражены в его дневнике, но затем обработаны для печати.

Описание новогодней службы тоже начинается с упоминания романа Золя «Рим», в котором такая служба представлена в художественной форме. И снова мемуарист стремится уточнить описание Золя, после чего свидетельствует о массовости этого мероприятия, рассказывает о том, что представители разных сословий получают и разные билеты на новогоднюю службу, сообщает подробности о том, во сколько она начинается, как следует одеваться для этой церемонии, кому и где полагается во время неё стоять. На новогоднюю службу Папу вносят в зал на носилках под восторженные возгласы и рукоплескания, и он проводит молебен сам, затем присутствует на втором молебне, после чего верующие могут к нему подойти, получить



благословение и поцеловать туфлю. Прежде, чем описать эту церемонию подробно, автор «Вечного города» приводит слухи из религиозных и дипломатических кругов о немощи 88-летнего Папы и своим рассказом, по сути, развенчивает эти слухи. Аргументами служат внешний вид Льва XIII, его манера приветствовать верующих, вести молебен и принимать поздравления. Не согласен автор мемуаров и с оценкой Золя настроения верующих на этой службе как «пароксизма восторженной веры». Описывая окончание церемонии, после того, как Папу вынесли из зала, он отмечает её схожесть с поведением публики в театре по окончании представления.

При описании службы в соборе св. Петра для него тоже важную роль играет преамбула события: во сколько служба начинается, кто и каким образом может достать на неё билеты и как они выглядят. Детально описывает мемуарист заполненную народом площадь перед собором и организацию охраны массового мероприятия. Войдя в церковь, он «нарочно смешался с толпой в левом проходе, чтобы ещё раз оценить настроение массы» [7, с.160]. На этот раз мемуарист бегло описывает, как был украшен собор к торжеству, добросовестно перечисляет всех участников процессии при вносе Папы в собор и описывает их одеяния, отмечает отличия этой процессии от аналогичной процессии на новогодней службе в зале Беатификаций. Поскольку на этот раз Папа не вёл молебен, а только принимал поздравления, автор не останавливается на описании его внешнего вида и одеяния. Его интересует «настроение масс», которое он оценивает точно так же, как настроение участников новогодней службы.

С опорой на уже знакомые читателю «Вечного города» описания служб с участием Льва XIII выстроено и свидетельство мемуариста о чествовании Папы в Сикстинской капелле. Подробно описана забитая народом площадь перед капеллой с беглой характеристикой внешнего вида людей разных сословий и разъяснением, что в собор они не впускались, а лишь приветствовали Папу перед вносом его в капеллу и выносом из неё. Подробно описаны трибуны для участников церемонии внутри здания с указанием, для кого они предназначены. Отмечает автор, что трибуны быстро были заполнены, описывает типичные для таких церемоний туалеты дам-итальянок, указывает на то, что мужчины разных сословий и национальностей присутствуют «со всеми своими регалиями» и подробно описывает, как началась церемония и как Папу несли по проходу, сравнивая это действие со службами в зале Беатификаций и в соборе св. Петра. Но посреди своего рассказа он вдруг целый и довольно объёмный абзац посвящает оценке церковного пения в Италии, затем позволяет себе прервать описание церемонии воспоминанием о беседе с «одним русским» о протоколе католических церковных служб, затем – изложением беседы с одним из охранников церемонии о его малой родине и службе, после чего автор и вовсе прерывает описание, покинув капеллу из-за духоты, опять вспомнив оценку церковных церемоний Золя и опять с нею не соглашаясь. По мнению мемуариста, «пароксизм восторженной веры», который французский писатель

увидел в церковных службах Италии, уступает атмосфере церковных служб в России, напоминая русскому человеку, скорее, театр.

Внимательный взгляд на описание этих трёх событий позволяет говорить о подчинённом положении дневниковых записей по отношению к тексту книги. Они используются как источник для описания деталей, которые могли выпасть из памяти мемуариста с течением времени. Не теряя своей значимости для повествования как то, что мемуарист действительно видел и в чём действительно участвовал, дневниковые записи получают иную систему временных координат, а вместе с этим и признаки типического элемента текста. Иногда даже автор позволяет себе описание той или иной подробности во вневременной формулировке. Так, описывая процесс заполнения дамами трибун в Сикстинской капелле, он пишет: «Для папских аудиенций и служб дамы являются, как известно, в чёрном, с головой, покрытой кружевным вуалем» [7, с. 170]. И, добавив к этому несколько оценочных характеристик, продолжает описывать процедуру наполнения трибун в здании.

Такое же подчинённое положение по отношению к тексту книги занимает в ней и описание приёма у королевы Маргариты Савойской. При том, что приём описан детально, его назначение в книге – быть элементом литературного портрета королевы (подробнее см. [9]). Такую же подчинённую функцию по отношению к творческому замыслу книги выполняют и описания многочисленных встреч автора со знаменитостями, общения его с людьми разных сословий в кафе, в театрах и салонах, на лекциях и на улицах Рима, посещений им заседаний парламента, творческих мастерских и т.д. Как события поданы в книге «Вечный город» первое путешествие автора по Риму и первое его путешествие по окрестностям столицы Италии. Недоверие автора-повествователя автору-репортёру он объясняет в данном случае следующим образом: «Молодой человек не может так всецело воспринимать, потому что слишком торопится жить, и полон ещё разных личных мотивов, мешающих уходить во что-либо с забвением своего «я» [7, с.62].

Таким образом, в книге «Вечный город» можно выделить два варианта описания события мемуаристом. В первом случае автор-повествователь полностью доверяет автору-репортёру, оставляя в тексте мемуаров первоначальное описание этого события и включая его в контекст книги посредством развёрнутой автобиографической преамбулы (начало) и обобщающего вывода, созвучного с выводами в дневниковой записи (конец). Во втором случае автор действует, как и большинство мемуаристов: использует дневниковые записи как важное подспорье для решения творческих задач, которые он ставит перед собой как автор воспоминаний. Поскольку «Вечный город» стал первой книгой мемуарной трилогии П.Д. Боборыкина, которая была издана, интересно проследить, изменился ли подход мемуариста к изображению событий в рамках трилогии в дальнейшем. На этот вопрос даст ответ аналогичный анализ книг «Столицы мира» и «За полвека».

## Список литературы

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975.
2. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. М.: Искусство, 1970.
3. Рикёр П. Время и рассказ. М.-СПб: ЦГНИИ ИНИОН РАН: Культурная инициатива; Универсальная книга, 2000.
4. Тюпа В.И. Статус событийности и дискурсные формации – в сб.: Событие и событийность / под ред. Маркович В., Шмид В. / сер. Петербургский сборник. М.: изд-во Кулагиной; Intrada, 2010.
5. Сильдмяэ И.С. Знание (когнитивное). Таллинн, 1987.
6. Тертычный А.А. Жанры периодической печати: уч. пособие. М.: Аспект Пресс, 2000.
7. Боборыкин П.Д. Вечный город (Итоги пережитого). М.: Кушнерёв и Ко, 1903.
8. Попова Т.П. Образ автора в мемуарах П.Д. Боборыкина «Вечный город» // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. научных статей V Международных филологических чтений им. проф. Р.Т. Гриб. Вып. 5. Красноярск: изд. СФУ, 2014. С.117-123.
9. Попова Т.П. Литературный портрет в мемуарах П.Д. Боборыкина «Вечный город» // Экология языка и коммуникативная практика: научный сетевой журнал / гл.ред. проф. А.П. Сковородников. Красноярск, СФУ. 2017. № 2.

УДК 811.161.1:82-52

**Т. Г. Рабенко**  
(*Кемерово, Россия*)

**ДРЕВНЕРУССКАЯ ДУХОВНАЯ ЛИТЕРАТУРА: ТРАДИЦИИ И  
НОВАЦИИ ПРОПОВЕДНИЧЕСТВА  
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОПОВЕДЕЙ XI–XIII В.В.)**

**T. G. Rabenko**  
(*Kemerovo, Russia*)

**ANCIENT RUSSIAN SPIRITUAL LITERATURE: TRADITIONS AND  
INNOVATIONS OF PREACHING (ON THE MATERIAL OF SERMONS  
XI–XIII CENTURIES)**

*Ключевые слова:* древнерусская проповедь; древнерусское красноречие; древнерусская риторика; Византия; Киевская Русь; христианство.

В статье рассматривается вопрос о религиозно-эстетической и жанрово-стилевой соотнесенности византийской и древнерусской проповеднической литературы. Прослеживаются основные религиозно-эстетические традиции (идеи, мотивы, образы), которые проповеднические произведения Древней Руси органично воспринимают из высоких образцов ораторского искусства Византии, где существовала целостная и стройная система ораторских жанров. Исследуются элементы новаторства древнерусского красноречия, являющиеся результатом творческого осмысления полученного греко-византийского и славянского наследия. Статья вносит вклад в изучении жанрово-стилистической системы древнерусской духовной литературы.

*Key words:* ancient Russian sermon, ancient Russian eloquence, ancient Russian rhetoric, Byzantium, Kiev Russia, Christianity.

The issue of religious-aesthetic and genre-stylistic correlation of the Byzantine and Russian medieval ecclesiastical literature is discussed in the article. The major religious and aesthetic traditions (ideas, motifs, images) that preaching works of Ancient Russia organically take samples from high oratory of Byzantium, where there was a holistic and harmonious system of oratorical genres are traced. The elements of ancient eloquence innovation, the result of creative reflection received Greco Byzantine and Slavic heritage are explored. The article contributes to the study of genre and stylistic system of ancient spiritual literature.

В современной филологической науке продолжается исследование вопроса о религиозно-эстетической и жанрово-стилевой соотнесенности византийской и древнерусской духовной литературы, о степени влияния сложившейся в Византии восточно-христианской цивилизации на литературу славян. Изучение данного вопроса, рассматриваемого в общекультурном контексте художественно-эстетических взаимоотношений Византии и Руси, обретает особую значимость, ибо позволяет уяснить многие процессы, происходящие в самой Византии и в сопредельных с нею странах.

Дискуссии о путях развития России, ее особой миссии в мировой истории, наконец, о роли византизма в отечественной судьбе были начаты еще П.Я. Чаадаевым в «Философском письме» 1836 г., где, обращаясь к осмыслению роли внешних культурных влияний на Русь, философ писал: «По роли роковой судьбы мы обратились за нравственным учением, которое должно было нас воспитать, к растленной Византии, к предмету глубокого презрения народов» [9, с. 38]. Спор об оценке византизма, активно развивавшийся в ходе борьбы «западников» и «славянофилов», был продолжен К.Н. Леонтьевым и В.С. Соловьевым, демонстрируя разнообразные взгляды русских философов на византийское влияние.

Очевидно, что созданная в Византийской империи уникальная по своему богатству христианская культура оказала глубокое воздействие на страны средневековой Европы, в том числе и на восточных славян.

К моменту вокняжения Владимира Русь являла собой могущественное государство с развитым феодализмом и территорией, превосходящей могущественную Византийскую империю. Князь Владимир осознал необходимость приобщения своего народа и государства к одной из великих религий, которые к тому времени были приняты у соседей Руси: ислам у волжских булгар, иудаизм у хазар, христианство в Польше. Летописное предание об избрании князем Владимиром «греческой веры» в образной форме свидетельствует о том, что на Руси оценили высочайший уровень развития духовной и эстетической культуры Византии, которая в конце X в. находилась на вершине политического и культурного развития [5, с. 223; 10, с. 125-126].

В силу своего независимого социально-экономического положения Русь приняла новую религию на началах самостоятельной, равной всем остальным церкви, приобщилась к христианству, не попадая первоначально ни под какую идейно-политическую зависимость. По мнению академика Б. Д. Грекова [1, с. 392], «христианство было своеобразно усвоено русскими, как и все, что, так или иначе, попадало извне к русскому народу». Христианство на Руси, «заимствованное от греков и, в то же время, не отмежеванное полностью от Запада, оказалось, в конечном счете, не византийским, и не римским, а русским». Примечательно, что после крещения Руси развитие русско-византийских отношений шло по пути перехода от военно-политических, дипломатических и экономических столкновений и союзов к преимущественно церковным связям и культурному (в том числе литературному) взаимодействию. Эта особая близость Руси и Византии была во многом обусловлена осознанием общности православной духовной культуры, в течение ряда веков служившей связующим звеном между этими странами.

С распространением христианской веры на Руси и провозглашением обновленной системы нравственных ценностей, пришедшей на смену язычеству, развивается проповедническая деятельность. Первые образцы древнерусской практической риторики появляются в X–XII в.в., когда на Руси закладываются основы церковного красноречия. Закономерно, что на начальном этапе христианства древнерусская проповедь находится в прямой зависимости от греко-византийской и болгарской духовной традиции. Это объясняется самими обстоятельствами принятия христианства: близостью территорий, сложившимися политическими, культурными и религиозными связями. Но овладение данными традициями происходит так быстро, что это дает основание говорить как бы об отсутствии «периода ученичества» [4, с. 7].

Обращение Руси к христианству сопрягается с возникновением славянской письменности. Древнерусская книжность с самого начала оказывается фактически тождественной общеславянской церковной литературе, основанной на переводах с греческого языка на «*словенское письмо*». Среди переписываемых и переводимых текстов на Руси того времени преобладают книги Священного Писания и богослужебные книги.

Одновременно с ними начинают переводиться творения святых отцов, в том числе и гомилетические творения. Сочинения Иоанна Златоуста, Василия Великого, Григория Назианзина, Афанасия Александрийского, Ефрема Сирина, Нила Синайского и др. бытовали на Руси в виде энциклопедических, четых сборников: Святославов Изборник 1073г. (переведенный с греческого на древнеславянский язык в кон. IX – нач. X вв.), Изборник 1076 г., «Златоструй» (составленный в Болгарии при царе Симеоне и, возможно, при его участии), «Измарагд», «Торжественник», «Златоуст», «Златая чепь», Минеи чети, «Шестоднев» (цикл проповедей о сотворении мира в переводе Иоанна Экзарха Болгарского), «Паренесис» («Увещевание» – свод наставлений для новокрещенных) и др. Творения святых отцов сыграли важную роль в формировании этических принципов новообращенного народа Руси и в его освоении основ христианской догматики.

Особую роль в восприятии Русью византийского наследия сыграла Болгария, которая подготовила переводы богослужебных книг, адаптировала их к общеславянским реалиям, подав тем самым древнерусским книжникам пример трансляции религиозно-философских и литературно-эстетических традиций. С XI в. Киевская Русь становится центром славянского мира, главным ареалом общеславянской переводной деятельности.

Наряду с переводной литературой на Руси появляются значительные по содержанию и самобытные по национальному колориту собственные произведения: «Слово о Законе и Благодати» Илариона, митрополита Киевского, дидактические «слова» преподобного Феодосия, игумена Киево-Печерского, митрополита Никифора и новгородского епископа Луки Жидяты, шедевры торжественного красноречия святителя Кирилла, епископа Туровского. Древнерусские проповедники овладели всем многообразием приемов, выработанных святоотеческой проповедью и развитых классическим торжественным красноречием Византии. Поразительная глубина и острота мысли проповедей того времени, их яркий образный язык обеспечили им долгую жизнь в древнерусской (и не только) культуре.

Сочинения древнерусских проповедников, демонстрируя некоторое умиление перед фактом приобщения русичей к *«истинному источнику благодатной веры»* – византийскому православию, тем не менее, одухотворены идеей борьбы за политическую и церковную самостоятельность, доказательством равноправия Руси и Византии, так как конкретно-историческая обстановка, в которой происходило введение христианства на Руси, – это обстановка противоборства двух государственных систем: византийской и русской, двух миров: христианского, «ромейского» и языческого, «варварского» [2, с. 84]. Заметим, что идейно-религиозное отхождение Руси от Византии становится возможным лишь в XVI в., когда активное формирование новой идеологии великокняжеской власти (сопряженное со временем правления Иоанна III и наследника его Василия III) завершается созданием теории «Москва – Третий Рим», принятием

царского титула Иваном Грозным, а позднее – и возведением русской церкви на степень Патриаршества.

Идея равноправия всех народов, противостоящая теориям вселенской империи и вселенской церкви, – основная идея «Слова о Законе и Благодати» Илариона. Иларион своим сочинением «прославляет русский народ среди народов всего мира и резко полемизирует с учением об исключительном праве на вселенское господство Нового Рима – Византии <...>. Византийской теории вселенской церкви и вселенской империи, – пишет академик Д.С. Лихачев [6, с. 52, 57], – Иларион противопоставил свое учение о равноправности всех народов, свою теорию всемирной истории, как постепенного и равноправного приобщения всех народов к культуре христианства. <...> Иларион как бы противопоставляет обанкротившемуся античному миру новый мир, представленный народами, которых греки высокомерно третировали как «варваров». Будучи христианами, греки «...чинят насилие другим христианам». Они не делятся приобретенной «благодатью» с другими народами, а с «иудейской завистью» стремятся удерживать ее только для себя. Поэтому греки недостойны благодати и истины, которым «лепо» было воссиять над «новыми людьми», ибо «не вливают, по словам Господа, вина нового, то есть учения благодатного, в мехи ветхие, обветшавшие в иудействе, а то и мехи порвутся, и вино прольется» [4, с. 52].

Митрополит сравнивает Владимира с самим Великим Константином, первым императором, узаконившим христианство в Римской империи, и называет их «равноумными» и «равнохристоролюбивыми». Если вселенские церкви гордятся своим первым христианским императором, то и русская церковь должна воспевать «крестителя Руси» князя Владимира: «Сей славный, рожденный от славных, благородный – от благородных, князь наш Владимир! <...> Подобный Великому Константину, равный ему умом, равно христоролюбивый, равно чтущий служителей Его!» [4, с. 52, 55].

Для древнерусских и в целом славянских книжников «Слово о Законе и Благодати» послужило образцом высокого изложения мыслей, что предопределило его признание не только на Руси, но и в южнославянских странах. При написании жития Симеона Доментиан опирался на «Слово о Законе и Благодати», точнее, на его составную часть – «Похвалу князю Владимиру». Жития святых Симеона и Саввы в свою очередь имели особое значение для развития средневековой литературы и философии Восточной Европы. Подобное обстоятельство становится возможным, так как «сложившийся в результате деятельности представителей разных славянских народностей и на территории различных славянских стран древнеславянский письменно-литературный язык в IX-XIV вв. представлял собой общую фонетическую, грамматическую и лексико-стилистическую систему, понятную для всех носителей славянских наречий» [3].

Таким образом, творчески воспринимая византийский опыт из самой Византии и через посредство соседних славянских государств, Киевская Русь сама начинает транслировать его на окружающий мир.

Древнерусский народ, долгое время игравший в этом культурном диалоге роль «принимающей» стороны, после усвоения богатого византийского наследия сам становится носителем и хранителем православных традиций. По мнению Б.А. Успенского, русичи, получив византийскую систему ценностей в готовом виде, воспринимают лишь ее внешнюю оболочку, форму, ритуал, наполняя их новым содержанием и новыми смыслами [8, с. 5]. Красноречие Древней Руси органично воспринимает высокие традиции ораторского искусства античности, Византии, где существовала целостная и стройная система ораторских жанров, но, оставаясь в русле византийско-славянского учительства, творчески осмысливает полученное наследие [7, с. 116-117].

Древнерусском проповедничестве имеются образцы тонкого, глубокого усвоения и переосмысления на славянской почве основных идей византийского христианского миропонимания, где христианские формулы основных нравственных законов наполняются особым содержанием. Так, нравственный девиз любви к ближнему, с особым воодушевлением воспринятый на Руси и, по патристической традиции, основанный на любви Бога к людям, звучит как восхваление братской взаимопомощи, призыв к прекращению взаимной вражды: *«Брату ямы не рой, чтобы не вверг тебя Бог в еще большую! Прощайте брат брату и всякому человеку и не воздайте зла за зло»* («Поучение к братии» Лука Жидята) [4, с. 41]. Только всепрощающая и всепобеждающая любовь должна безраздельно господствовать в сердце человека, любовь как свидетельство его высочайшей праведности. Не случайно высшая Божественная заповедь – заповедь любви, которая провозглашается Иисусом Христом в ответ на обращенный к нему одним из фарисеев вопрос о высшем законе человеческой жизни: *«Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всею душою твоею, и всею крепостию, и всем разумением твоим. Сия есть первая и наибольшая заповедь. Вторая же подобная ей: «Возлюби ближнего твоего, как самого себя»* (Мф., 22: 37-39). В христианской заповеди любовь к Богу и любовь к ближнему едины: *«Любовь имейте ко всякому человеку, а более всего – к близким; и пусть не будет у вас иного на сердце, а другого на устах!»* («Поучение к братии» Лука Жидята) [4: 41]. Нравственный императив действенной любви к ближнему является важнейшей чертой, отражающей суть древнерусского христианского идеала.

Принятие христианства усилило идею православного патриотизма как высокого нравственного чувства, которое развивало и укрепляло самосознание русича. В древнерусских проповедях того времени нашла отражение искренняя надежда на обновление, связанного с принятием нового мировоззрения, переворотом общественного сознания, прозвучало обоснование независимости Руси в вопросах веры, ее равноправие с другими



христианскими странами: *«Все страны Бог наш помиловал и о нас позаботился: пожелал и спас нас, привел нас к познанию истины».*

Таким образом, сформированное под влиянием греко-славянской духовной традиции древнерусское красноречие, усвоив основные принципы христианской гомилетики, наполнила классические образцы самобытным содержанием, сыграв важную роль в развитии религиозной жизни древнерусского сообщества и ответив его насущным религиозным потребностям.

### Список литературы

1. Греков Б.Д. Киевская Русь. Л.: Госполитиздат, 1953.
2. Дулуман Е.К., Глушак А.С. Введение христианства на Руси: легенды, события, факты. Симферополь: Таврия, 1988.
3. Ионайтис О.Б. Византийские традиции и процесс формирования философской культуры Киевской Руси. Режим доступа: <http://www.orthedu.ru/uchposob/vizantolog/print:pa> (дата обращения: 25.04.2016).
4. Красноречие Древней Руси (XI–XVII в.в.). М.: Сов. Россия, 1987.
5. Кузенков П.В. Византия и Русь // Православная энциклопедия. М.: Православная энциклопедия, 2004. С. 219-232.
6. Лихачев Д.С. Русские летописи и их культурно-историческое значение. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1947.
7. Рабенко Т.Г. Духовные традиции древнерусского красноречия // Лингвистика как форма жизни: сборник научных трудов. Кемерово: Издательство Практика, 2015. С. 116-121.
8. Успенский Б.А. Царь и патриарх: харизма власти в России (Византийская модель и ее русское переосмысление). М.: Языки русской культуры, 1998.
9. Чаадаев П.А. Апология сумасшедшего. СПб: Азбука-классика, 2004.
10. Чекалова А.А., Чичуров И.С. Византийская Империя // Православная энциклопедия. М.: Православная энциклопедия, 2004. С. 125-126.

УДК 808

**И.В. Ревенко**  
(Россия, Красноярск)

### **КОГНИТИВНЫЕ ПРИЗНАКИ КОНЦЕПТА «ВОЙНА» В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В.П. АСТАФЬЕВА**

*Ключевые слова:* концепт, когнитивные признаки, метафорический образ.

Статья посвящена выявлению когнитивных признаков концепта «война» в прозе В.П. Астафьева. Основным средством языковой репрезентации

концепта является его имя – лексема война. Когнитивные признаки концепта определяются на основе анализа контекстных смысловых реализаций. Текстовый анализ военной прозы позволил выявить когнитивные признаки концепта «война», в числе которых наиболее частотными являются горе, смерть, страдание.

**I.V. Revenko**

*(Russia, Krasnoyarsk)*

### **KOGNITIVE SIGNS OF THE CONCEPT «WAR» IN THE WORKS OF V.P. ASTAFIEV**

*Key words:* concept, cognitive signs, metaphorical image.

The article is devoted to identifying the cognitive signs of the concept "war" in the prose of V. P. Astafiev. The primary means of linguistic representation of a concept is its name – token war. Cognitive signs of the concept are determined based on the analysis of contextual semantic implementations. A text analysis of the military prose helped to identify the cognitive signs of the concept "war", among which the most frequent are sorrow, death, suffering.

К настоящему времени в лингвистике накоплен существенный опыт анализа и описания концептов. Однако интерес к изучению этих когнитивных образований не ослабевает. Во многом это объясняется тем, что структура концепта включает не только значимые для русского языкового сознания признаки, но индивидуально-авторские приращения, которые характеризуют специфику языковой личности. Эта особенность структуры концепта делает его практически неисчерпаемым объектом лингвистических исследований.

Данная статья посвящена выявлению когнитивных признаков концепта «война» в прозе В.П. Астафьева.

«Концепт как единица структурированного знания имеет определенную, но не жесткую структуру: он состоит из компонентов (концептуальных признаков)... Концептуальные признаки в условиях вербализации концепта предстают как семы...» [6].

«Для когнитивной интерпретации ... концепта значимы все номинации, как устоявшиеся в языке, системные, так и ситуативные, окказиональные, индивидуально-авторские и кажущиеся случайными. Каждая из номинаций объективирует информацию о том или ином концептуальном признаке, поэтому, чтобы выявить концепт в целостности, необходимо анализировать всю совокупность номинирующих концепт языковых средств» [4, с. 165]. Когнитивная интерпретация имеет целью выявление когнитивных (концептуальных) признаков концепта, которые формируются на основе объединения близких по содержанию сем.

Основным средством языковой репрезентации концепта в произведениях В.П. Астафьева является его имя – лексема война. В.А. Маслова на основе анализа словарных дефиниций определяет ядерную зону концепта «война»: «отсутствие мира, раздор, конфликт, вооружённая

борьба между государствами или внутри государства между социальными группами; жарг. Боевые действия, боевой выход боевая операция; перен. Состояние напряженности в отношениях, невооруженный конфликт между государствами, имеющий целью навязать свою идеологию, ослабить противника в экономическом, политическом и т.п. отношении; перен. Состояние вражды между лицами или гражданами; ссора, перебранка» [2, с. 185].

Анализ паремиологического фонда позволяет установить эмоционально-оценочные коннотации, значимые для реализации концепта в русском языковом сознании. К числу таких коннотаций относятся следующие: «война – страшное событие, поэтому ее лучше не видеть; она связана с ложью, воровством, предательством; война – не Божеское дело; в войне неизбежны потери» [там же].

Ядерный компонент структуры концепта у В.П. Астафьева актуализируется, в частности, за счет концентрированного использования в одном контексте лексем, содержащих близкие семы: *Солдаты... шли вроде бы не с занятий, на бой они шли, на кровавую битву, и не устало бредущие по сосняку войско всаживало в колеблющийся песок стоптанные каблуки старой обуви, а люди, полные мощи и гнева, с лицами, обожженными не стужей, а пламенем битв, и веяло от них великой силой...* (Прокляты и убиты).

Наше внимание будет сконцентрировано на периферийной зоне концепта, включающей «прагматические составляющие ядерной лексемы, коннотации и ассоциации» [2, с. 45]. Когнитивные признаки концепта выявляются на основе анализа контекстных смысловых реализаций.

В прозе В.П. Астафьева война предстает как глобальное явление: *А она (война) вот как – везде и всюду, по всей земле моей ходуном ходит...* (Где-то гремит война). Показательным в данном контексте является использование средств интенсификации, за счет которых актуализируется указанный когнитивный признак: *везде и всюду, по всей земле*. Война не локализуется в местах боевых действий, она затрагивает и тыл. С этой стороны война раскрывается через такие когнитивные признаки как беда, горе. Материальным воплощением беды является похоронка: *...догадаться нетрудно, какая беда тут стряслась. Однако не хочется мне верить в нее, я боюсь услышать об этой беде и потому прячусь за трубу русской печки... – Похоронная пришла, – не поднимая головы, тихо обронила Августа ...* (Где-то гремит война). Данный когнитивный признак непосредственно связан с другим, занимающим важное место в структуре концепта признаком – смерть. Война нивелирует ценность человеческой жизни: *– Военное время, – толковывал профессор, – страшно прежде – всего тем, что человеческая жизнь как бы убавляется в цене, а кое для кого и вовсе ее теряет* (Соевые конфеты).

Представление войны как деструктивного начала реализуется за счет описания действий военной техники: *Штырьком связист долбил унтера,*

когда тот прыгнул на него сверху, тут их обоих и размичало гусеницей (Пастух и пастушка).

Танк, раздавивший боровшихся противников, показан как самостоятельная неконтролируемая сила, которая давит живую плоть словно овощ. Усилению указанного признака способствует использование безличного глагола. Важной составляющей ассоциативной стороны концепта является звуковой образ. Звуки, издаваемые военной техникой, характеризуются интенсивностью: *На другой стороне Днепра **гроыхала** артиллерия, харкали пламенем и визжали эрэсы...* (Сорока); *Пушки, две уже только, развернувшись, **хлестали** им вдогон* (Пастух и пастушка). Часто для передачи звуков В.П. Астафьев использует интенсивные глаголы, образованные на базе звукоподражаний: *Возле тяжелого ткнулся, **хокнул** огнем снаряд гаубицы* (Пастух и пастушка); *По броне, на которой с шипением таял снег, густо **зачиркало** пулями...* (Пастух и пастушка).

Исследователи отмечают также специфическую маркированность войны запахом – «кроме обычных запахов пороха и горения, у ряда авторов встречается упоминание запаха чеснока, серы, селитры» [5]: *... таких запахов в земной природе не существовало. Угарной, удушающей вонью пороченного чеснока, вяжущей слюну окалины, барачной выгребной ямы, прелых водорослей, пресной тины и грязи, желтой перхоти ядовитых цветков, пропащих грибов, блевотной слизи пахло в этом месте сейчас, а над ядовитой смесью, над всей этой смертной мглой властвовал приторно-сладковатый запах горелого мяса* (Прокляты и убиты).

Война в представлении В.П. Астафьева раскрывается также через когнитивный признак страдание. Страдание физическое проявляется через когнитивный признак боль от ран: ***Раны** всегда **болят** сильнее к ночи, и **страдают** люди сильнее всего ночью* (Сашка Лебедев). Проявлением страдания и боли является крик: *Тонкий, жалобный **крик**, переходящий в **сип** и **клекот**, доносился из толщи бинтов. Санитарка немигающими глазами смотрела на меня, на ефрейтора, моля нас взглядом о помощи, избавления от беды* (Сорока). В данном контексте степень страдания раненого солдата показана за счет нисходящей градации звука от крика до сипа и клекота. Также контекст показателен как проявление взаимодействия когнитивных признаков страдание и беда.

Война вырывает человека из привычного жизненного уклада, заставляет страдать от холода и голода. Чувство голода и инстинкт самосохранения ведут к утрате человеческого облика: *изможденные люди подбирали крошки, объедки со столов и под столами* (Прокляты и убиты), заставляют поступаться религиозными принципами: *Но и неистовые азиаты, больше других страдающие от холода и недоеда, один по одному сдавались: сначала начали хлебать суп, сваренный со свиной. Потом и мясо, отвернувшись, украдливо бросали в рот* (Прокляты и убиты).

Бесчеловечный характер войны раскрывается на основе метафорических по своей природе когнитивных признаков: война - ад, война – чудовище: *На*

земле... царствовал ад... непродышливая тьма сгустилась над плацдармом (Прокляты и убиты); ...Черный ад... назывался когда-то землей и небом (Прокляты и убиты). Лик войны для В.П. Астафьева ассоциируется с безголовым и безгласным червем: ...Тварь со дна ползет, биясь хвостом, неслыханная, невиданная, души и глаз не имеющая. Грязная тварь, состоящая из желтой жижи, покрытая красной пеной – да-да, конечно, это вот и есть лик войны, безликая сущность ее (Прокляты и убиты).

Актуализация когнитивного признака «война – не Божье дело», представленного в национальном языковом сознании, связана с апокалиптическими ассоциациями. Данные ассоциации в представлении войны у В.П. Астафьева отмечены рядом исследователей (см., в частности, [1, 5]). Ярко эти ассоциации проявляются в описании горящего немца: *Тень его металась, то увеличиваясь на версту, то исчезая вовсе, и он сам, как выходец из преисподней, то разгорался каким-то ослепительным, вулканическим огнем, то темнел, проваливался в тряпичном чаду и копоти. Он дико выл, оскаливая зубы, хрипел в удушье, и чудились на нем густые волосы... Руки его длинные, с когтями, ноздри зверино вывернуты, и уши как у нетопыря - лопухами. Холодом, мраком, лешачьей древностью веяло от этого двуногого существа, а полыхающий за спиной факел - будто отсвет тех огненных бурь, из которых возникло это чудище...* (Пастух и пастушка).

Война ведет к трансформации сознания человека, вызывает в нем слепые и разрушительные природные инстинкты, такие как жестокость, насилие. Когнитивный признак жестокость включает «следующие смысловые параметры: “беспощадное, безжалостное поведение по отношению к другим людям” (“убивать”, “топтать”, “унижать”, “наносить удары”))» [3, с.11]: *Все более стерженеющие сослуживцы били Попцова, всех доходяг били...* (Прокляты и убиты). Несмотря на то, что все новобранцы находятся в одинаковых нечеловеческих условиях в «чертовой яме», жестокость проявляется в отношении самого слабого из них – Попцова, а неконтролируемость эмоционального состояния, остервенение не позволяет новобранцам остановиться и они убивают своего сослуживца.

В произведениях В.П. Астафьева концепт «война» включает когнитивные признаки, относящиеся как к ядру, так и к периферии. Условно выделенные признаки можно объединить в следующие слои: характеристика явления (глобальное явление; деструктивная сила; война – не Божье дело, ад); когнитивные признаки как показатели частных проявлений войны (беда, горе, страдание, жестокость).

### Список литературы

1. Большакова А.Ю. «Что жизнь и смерть? А жаль того огня...». К 80-летию Виктора Астафьева // Астафьевские чтения. Вып. 3 Современный мир и крестьянская Россия. Пермь: Курсив, 2005. Режим доступа: [www.booksite.ru](http://www.booksite.ru) (дата обращения 21.01.2017).
2. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. Минск: ТетраСистемс, 2004.

3. Михайлушкина О.А. Индивидуально-авторские концепты в прозе В.П. Астафьева: автореф. дис. ... канд. филол. н. Майкоп: ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», 2016.

4. Нестерова О.А. Психолингвистический и лингвокогнитивный анализ языковой личности (на примере публицистического дискурса В.П. Астафьева). Диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук. Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова», 2016.

5. Подюков И.А. «Зрячий образ войны» // Астафьевские чтения. Вып. 3 Современный мир и крестьянская Россия. Пермь: Курсив, 2005. Режим доступа // [www.booksite.ru](http://www.booksite.ru) (дата обращения 21.01.2017).

6. Рудакова А.В. Когнитология и когнитивная лингвистика. Изд. 2-е, испр. Воронеж: Истоки, 2004. 80 с. Режим доступа: <http://zavantag.com> (дата обращения 21.01.2017).

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ и Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности. Проект «Феномен творчества В.П. Астафьева как регионально-национальное самосознание эпохи» №16-14-24006

УДК 82-94

**Н. С. Тишевская**  
(Россия, Лесосибирск)

**«СИБИРСКИЙ ПИСАТЕЛЬ»: КОНСТРУИРОВАНИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В «ВОСПОМИНАНИЯХ»  
Г.Н. ПОТАНИНА**

*Ключевые слова:* Сибирь, Г.Н. Потанин, социокультурная идентичность, региональное самосознание.

В статье рассматривается проблема профессионального самоопределения на материале «Воспоминаний» Г.Н. Потанина.

**N.S. Tishevskaya**  
(Russia, Lesosibirsk)

**"SIBERIAN WRITER": CONSTRUCTING OF PROFESSIONAL  
IDENTITY IN "MEMOIRS" WRITTEN BY G.N. POTANIN**

*Key words:* Siberia, G.N. Potanin, socio-cultural identity, regional identity.

The article is devoted to the problem of professional self-determination on the basis of "Memoirs" written by G.N. Potanin.

Рассматривая проблемы и перспективы областной литературы, Н.В. Серебренников отмечает, что региональная культура ощущается как акт самосознания народа и складывается как творческое выражение исторически сложившихся духовных, материальных и общественных потребностей там живущего народа, «и именно эти почвенные интересы придают областной культуре тот оригинальный облик, что отличает ее от культуры столичной, находящейся под влиянием запада» [10, с. 6]. Тезисы о важности понимания значения региональной культуры были одними из центральных в размышлениях сибирской интеллектуальной среды второй половины XIX – начала XX века. А.В. Головинов отмечает, что главным для провинциальных философов было становление местной интеллигенции как особого культурнотворческого слоя [2]. В интерпретации Г.Н. Потанина единственным вариантом регионального и общенационального самосознания было патриотическое просветительство. Его социально-гуманистическая концепция патриотизма «выстраивается в единстве духовности, гражданственности и социальной активности личности, являясь прочной основой» [2, с. 33] и побуждая к активным действиям на пользу и во имя интересов «малой» родины. Не случайно социологические взгляды Н.Г. Потанина и Н.М. Ядринцева рассматриваются в контексте теории глобализации, а исследователь А.Э. Зайнутдинов справедливо отмечает, что «областники конструировали сибирскую региональную идентичность, в первую очередь в российском контексте, выделяя Сибирь внутри России» [3, с. 165].

В последнее десятилетие в научной литературе появилось немало исследований, посвященных проблеме идеологического самоопределения областничества, связанного с учением русских западников и с либеральной программой славянофилов. А. Малинов и И. Пешперова, отмечают, что термин «областничество» воспринимается в первую очередь для обозначения идеологии сибирства – сибирского областничества [6], по мнению авторов статьи, такой подход оправдан, так как идеологическая программа сибирского областничества оказалась наиболее разработанной. В статье Л.И. Шерстовой высказывается мнение о том, что судебный процесс над областниками оказал значительное влияние на усиление начинавшегося процесса формирования сибирской идентичности [11].

А.В. Ремнев анализирует сибирское областничество через призму конструктивистских теорий национализма, которые дают возможность посмотреть на сибирский областнический проект «как на нереализованную попытку осуществить идею «сибирского народа», стремление вообразить его как влиятельную региональную общность поверх сословных и этнических границ» [9, с. 111]. Таким образом, в выше указанных источниках упор делается на описание сибирского областничества как своеобразного общественного движения, а проблема сибирского писательства как особой формы идентичности остается за рамками современной науки. Проблема профессиональной идентичности писателя является актуальной ввиду того, что появление художника-профессионала свидетельствует об определенном

уровне той культурной среды, к которой он принадлежит, об обретении литературной работы в отдаленном от культурных столиц характере литературного процесса.

Как уже было отмечено выше, собственно литературные работы писателя, такие как, мемуары, очерки, литературные статьи ранее привлекали внимания только в свете их областнических тенденций. Между тем их объем и качество, как отмечает Н. Яновский «открывает для нас Потанина с другой, не менее важной стороны, ставит его рядом с известными в его время писателями-сибиряками, вызывает наш к нему историко-литературный интерес» [4, с. 9]. Академик В.А. Обручев отмечал несомненную ценность содержащихся в воспоминаниях исторических фактов, живости и объективности в изображении событий и лиц и признавал большой вклад Г.Н. Потанина в мемуарную литературу [7, с. 51].

В примечаниях к «Воспоминаниям» Г.Н. Потанина, составленных Н.Н. Яновским, выдвигается как очевидный факт о том, что образцом Г.Н. Потанину для формирования глав и разбивки книги на части послужило литературное произведение в жанре воспоминаний А.И. Герцена «Былое и думы», опубликованное в 1868 году.

Создавать свои жизнеописания Г.Н. Потанин начал рано. В 1859 году в журнале «Русское слово» он опубликовал рассказ обличительной направленности «Отрывок из провинциального кадетского корпуса». Спустя более полувека в 1913 – 1917 гг. рассказы, написанные ранее и вошедшие в сборник «Воспоминаний», будут им переосмыслены и включены в книгу события от детских лет до 90-х годов XIX века. В 1913 году в возрасте 78 лет, слепнувший Г.Н. Потанин, начинает диктовать «Воспоминания» своей помощнице, учительнице географии Н.П. Карповой и печатать их в газете «Сибирская жизнь». Исследуемый текст «Воспоминаний» основывается на публикациях в томском еженедельнике «Сибирская жизнь».

На страницах «Воспоминаний» Потанин от развернутых историй, которые повлияли на формирование личности биографического героя, переходит к изображению событий, связанных с историческими или социальными явлениями, потерей близких людей, сменой места жительства. О том, что событийность становится главным признаком повествования, в первую очередь свидетельствует название глав «Детство», «В кадетском корпусе», «В казачьей службе», «Колония и метрополия», «Университет», «Возвращение в Сибирь», «Омская тюрьма и Свеаборгская каторга», «В Петербурге. В ссылке», «Петербург», «Ядринцев и его “Восточное обозрение”», «Мои спутники». В этой связи становится важным описание отношения героя к миру и окружающим его людям, событиям.

«Воспоминания» Г.Н. Потанина – это историко-биографическое повествование, состоящее из одиннадцати частей. Все части относительно друг друга находятся в линейной хронологической последовательности и рассказывают об основных этапах жизни героя. Единая структура глав



отсутствует, но объединяющим началом всех частей произведения является образ автора.

Проблема профессионального самоопределения заявлена уже в первой части воспоминаний «Детство». Потанин отмечает, что его любовь к науке и литературе пробудилась благодаря счастливому стечению обстоятельств, а вернее сказать, исключительным обстоятельствам для семьи потомственных казачьих офицеров. В возрасте семи лет Потанин попадает в среду, резко отличающуюся от той, в которой воспитывался ранее: полковник Карл Эллизен приглашает мальчика в семью в качестве «компаньона» по учебе младшего сына: *«казачью рубашку, с разрезом на горле и с большим воротником, заменили барской рубашкой, без воротника, с открытыми плечами»* [4, с. 31]. Живя в барском доме, Потанин был окружен не только другой, необычной для казаков, домашней обстановкой, но и другой духовной жизнью: *«Полковница», – так я привык называть во время моего детства мать этого семейства, – выписывала для своих девочек детский журнал «Звездочку», который тогда издавала Ишимова; и у Сони и у Лидии была у каждой своя полочка над кроватью для детских книг. Всякий месяц для них был праздник, когда с почты получалась новая книжка-журнал»* [4, с. 31]. В XIX веке литература была элитарным и дорогостоящим видом искусства, недоступным широким массам населения. Наличие журналов, томов художественной литературы в семье считалось элементом «культурности». В дальнейшем, уже обучаясь в кадетском корпусе, Потанин отмечал: *«Никто из моих товарищей до поступления в корпус не имел в руках «Звездочки» Ишимовой, не читал «Робинзона Крузо». Впоследствии, подросши, я еще более оценил дом Эллизена. Всю свою любовь к науке и литературе, которая во мне стала пробуждаться, я приписал благодетельному влиянию полковницы. Я начал считать ее своей духовной матерью»* [4, с. 9].

После окончания кадетского корпуса, в возрасте 17 лет, находясь в экспедиции близ Тянь-Шаня, литературный кругозор Потанина развивался благодаря новым знакомствам: *«Я ближе, чем с кем-либо другим из исыкского общества, сошелся с Бардашовым, может быть, потому, что через него я доставал книжки «Современника». У обоих нас уже замечался маленький литературный зуд. Мы поделились своими первыми литературными опытами, и вскоре нам пришла фантазия издавать рукописный журнал»* [4, с. 56]. Фантазия была претворена в жизнь: молодые литераторы составили один номер рукописного журнала, в который вошла статья Потанина «Бегство калмыков с Волги в Монголию в 1770-м году», юмористический рассказ об одном денщике, в котором автор старался подражать Диккенсу.

Г.Н. Потанин внес огромный вклад в изучение Северной Азии, развитие фольклористики, географической науки, этнографии, краеведения, общественной жизни и культуры сибирского региона, стремительно развивалась его деятельность как журналиста, прозаика, публициста. Но при ближайшем рассмотрении возникает ощущение внутреннего драматизма, связанного с происхождением писателя, сознанием своего положения: *«Пока*

он (П.П. Семенов) сидел у меня, он все говорил мне, что мне нужно выбраться в Петербург в университет, а если останусь в Сибири, то из меня ничего не выйдет, что так и останусь простым казачьим офицером» [4, с. 95]. Исследуя биографический сюжет в областнической литературе и публицистике К.В. Анисимов отмечает, что для человека, ищущего перспективы образования и карьеры, эмиграция в Европейскую Россию была «биографической нормой» [1, с. 183]. Одним из знаковых событий конструирования профессиональной идентичности писателя является «формовка» на экономическом уровне. Именно в этот период писатель переходит к профессиональной литературной деятельности, сотрудничает с сибирскими периодическими изданиями, тем самым зарабатывая себе на хлеб: «Есть ли у вас какое-нибудь имение? – спросил он меня «Никакого» – ответил я. «Так на какие средства вы прежде жили?» - «Зарабатывал собственным литературным трудом» [4, с. 252]. Работа в газете – это один из этапов профессионализации.

Следующим звеном этой мотивной цепи является мотив возвращения в Сибирь. Именно с этого события писатель приобретает первый настоящий травматический опыт, связанный с формированием интеллектуала посреди общества, которое любому признаку интеллектуальной культуры противится. Так в 1857 г. Потанин пишет Наумову: «Вы совершенно угадали, предполагая, что я в состоянии оценить Ваше положение посреди общества, совершенно равнодушного к Вашим усилиям» [8: 10]. Эта психологическая травма еще более болезненна, так как уже смоделирован определенный канон, связанный с взаимоотношением писателя и читателя: «Из народа выходит литератор, и все поколение уральской земли знает его имя» [4, с. 155]. «Где же вы в другом месте на лице русской земли найдете пример такой связи литератора с народной массой» [4: 156]. Речь идет об уральском писателе И.И. Железнове (1824 – 1863).

Важно отметить, что Г.Н. Потанин относился к творчеству в искусстве или науке, как к самому высокому дару, которым природа благодетельствовала человека: «И из разных неравноправий, созданных злой судьбой человечества, самое обидное неравноправие – это неравенство в правах на творчество. Вот рядом с вами творцы культуры, цари жизни; вы преклоняетесь перед ними за те благодеяния, которые они доставили; они счастливы: они создают свое значение для жизни, и совесть их спокойна. А вы, обитатель глухой провинции, по сравнению с ними умственный парий» [4, с. 303].

### Список литературы

1. Анисимов К.В. Проблемы поэтики литературы Сибири XIX – начала XX века: Особенности становления и развития региональной литературной традиции. Томск: ТГУ, 2005.

2. Головинов А.В. Идеологи областничества о роли интеллигенции в развитии русской провинциальной культуры // Областническая тенденция в русской философской и общественной мысли: К 150-летию сибирского областничества. СПб., 2010. С. 32-40.

3. Зайнутдинов А.Э. Сибирский регионализм Н.М. Ядринцева в контексте глокализации // Социология науки технологии. 2014 Т.5., №2. С.164-171.

4. Литературное наследство Сибири. Т. 6 Воспоминания / Григорий Николаевич Потанин / редкол.: Н.Н. Яновский (гл. ред.) и др. Новосибирск, 1983.

5. Литературное наследство Сибири. Т. 7 Григорий Николаевич Потанин. Воспоминания (окончание). Статьи, очерки, рецензии. Воспоминания о Г.Н. Потанине / редкол.: Е.И. Беленький, В.Г. Одинокоев и др. Н.Н. Яновский (гл. ред.) и др. Новосибирск, 1986.

6. Малинов А., Пешперова И. Областничество в исторической ретроспективе // Новое литературное обозрение. 2015. №3. С. 101-111.

7. Обручев В.А. Путешествия Потанина / В.А. Обручев. М., 1953.

8. Потанин Г.Н. Письма. В 4-х томах. Т.1. Иркутск, 1977.

9. Ремнев А.В. Национальность «сибиряк»: региональная идентичность и исторический конструктивизм XIX в. // Полития. 2011. №3. С. 109-128.

10. Серебренников Н.В. Проблемы и перспективы русской провинциальной литературы. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000.

11. Шерстова Л.И. Областническая идеология: некоторые аспекты региональной идентичности // Областническая тенденция в русской философской и общественной мысли: К 150-летию сибирского областничества. СПб., 2010. С. 156-171.

УДК 319

**Н.Д. Фирер**

*(Россия, Лесосибирск)*

## **СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ТЕАТРА**

*Ключевые слова:* культура провинции, провинциальный театр, социальные функции провинциального театра

В статье рассматривается социокультурная специфика практики театра провинциального города. Эта практика реализуется во множестве функций социализирующей, коммуникативной, когнитивной, рекреационной и функции формирования и удовлетворения культурных потребностей.

**N. D. Firer**  
(Russia, Lesosibirsk)

## **THE SOCIOCULTURAL PHENOMEN OF PROVINCIAL THEATRE**

*Key words:* culture of the province, the provincial theatre, the social function of a provincial theatre

The article examines the socio-cultural specificity of the practice of theatre in a provincial town. This practice is implemented in many functions of socializing, communicative, cognitive, and recreational functions of formation and satisfaction of cultural needs.

Слово «провинция» традиционно понимается как социокультурное пространство, значительно удаленное от столичного или регионального центра. Считается, что уровень культуры, прессы, театральной жизни, образования в провинции существенно ниже, чем в столице.

Культура провинции – в каких бы территориальных пределах ее ни выделять и какой бы высокой или примитивной она ни казалась – есть творческое выражение исторически сложившихся духовных, материальных и общественных потребностей ее жителей. Именно эти потребности придают провинциальной культуре тот оригинальный облик, который отличает ее от культуры столичной, находящейся под постоянным инновационным воздействием Запада. Многообразие России позволяет любой провинции иметь собственную значимость. С другой стороны, культура местная есть часть культуры общероссийской [1].

Провинциальная культура представляется как «поздняя историческая ипостась «профанической периферии», «в которую традиционно вытеснялись и в которой, затаившись, продолжали свою ценностно-ориентационную работу как мировоззренческие (универсальные), так и частные (технические, эстетические и т.п.) элементы культурных комплексов из человеческих сообществ предшествующих эпох» [2, с. 4]. Особенно важным в провинциальной культуре является не только сохранение элементов культуры предшествующих эпох, но и «живые элементы мироощущений и мировоззренческих исканий современного человека» [там же]. Провинция, таким образом, становилась хранительницей в национальной культуре народных традиций: «Город дает нам наиболее выразительный образ культуры своего времени, он впитал в себя всю историю связанной с ним страны; в городе мир прошлого не смыт беспощадным потоком времени. Былое просвечивает в нем повсюду: в направлении его улиц, в формах его площадей, в силуэтах его куполов и башен, в говоре его граждан, в их празднествах. Все накопленное веками слито здесь в едином целостном облике» [цит по: 3, с. 10-11].

Для провинциального общества театр является традиционным видом искусства. Он уже не одно тысячелетие многопланово влияет на личность:

объясняет мир, создаёт эмоциональные импульсы к различного рода деятельности, выполняет огромную воспитательную роль, поднимая насущные философские вопросы, и тем самым способствует формированию качеств, необходимых для жизни в условиях того или иного общества.

Театральные ресурсы малого города – это не только сегодняшние зрители, но и зрители завтрашнего дня. Для того, чтобы завтрашний зритель «материализовался», необходимо решение многих вопросов, касающихся изучения художественных пристрастий и вкусов наших современников, культурных запросов и мотиваций публичных просмотров, стимулирования театрально-зрительской практики. От решения этих вопросов зависит не только эффективность функционирования провинциального театра как социокультурного института, но и то, насколько внятно будет обозначена перспектива духовного обновления общества в ближайшем будущем.

Способ организации пространства, с которого начинается культура, В.Н.Порус называет Домом. Дом в его трактовке вполне соотносится с пониманием театра – «Это окультуренное пространство, «пространство с человеческим лицом». Важнейшим в Доме является не то, что он ограничивает космическое (физическое) пространство, «вырезает» из него нишу пребывания человека, чтобы стать Домом, пространство должно перестать быть физическим, обрести антропоморфные качества. Дом есть Пространство-для-Человека, не отделимое от человека. Дом – это Мир, но Мир, в котором есть человек» [4, с.28]. Именно театр в русле экзистенциализма является таким Домом.

Художник преобразует пространство сценическое в пространство реальной жизненной среды существования персонажей спектакля. Сценографическое пространство мыслится и осуществляется художником, а затем воспринимается зрителем как новая эстетическая реальность – как объемно-пластическая структура, автономная по отношению к пространству сценическому [5, с. 277].

Специфика творческой атмосферы театра, энергетический обмен актёра и зрителя, массовость восприятия и непосредственная спонтанность реакции публики даёт основания утверждать, что театр воздействует на общественное мнение и связан с жизнью общества более других видов искусств.

В театре личность овладевает системой ролей, усваивает социальные стереотипы и осознаёт общественный смысл своих действий. Театр - средство социальной ориентации, потому что именно эмоционально-творческий характер восприятия, помогает зрителю использовать полученную театральную информацию в арсенале жизненного опыта. Человек получает наглядный урок того, как можно и как нельзя выразить свои чувства, как должно поступать в той или иной ситуации. Так с помощью отождествления себя с героем, зритель ставит себя в сравнение с носителем социальных норм, у него появляется стимул приблизиться к нравственному идеалу. Через чувство свободного выбора, эстетическое наслаждение и творческую

активность зритель даёт свою оценку множеству вариантов человеческого поведения.

Соединяя в себе и используя возможности нескольких искусств, театр апеллирует ко всему объёму человеческих эмоций, переживаний, аффектов, ко всей совокупности человеческих чувств и способностей. Он требует от «третьего участника спектакля» – зрителя (по К.С. Станиславскому) соучастия и высокого уровня развития воображения. Характерный для театра высокий объём внимания и избирательности, отсутствие жёсткой организации восприятия и принудительной точки зрения обуславливают способность его к актуализации творческих потенций личности зрителя.

К.С. Станиславский говорил: «В момент творчества слова – от поэта, подтекст – от артиста. Если б было иначе, зритель не стремился бы в театр, чтоб посмотреть актёра, а сидел бы дома и читал пьесу». Значит, в театре рождается подтекст. «Театр умеет говорить о том, для чего ещё не родились нужные слова и понятия и нет изобразительных средств в других видах искусства. Это «специфическое бытие» познавательной функции в сфере театра в какой-то мере сознательно, а то и бессознательно имеет в виду зритель, оценивая различные функции театра».

Действительно, театр – лучшая школа жизни, потому что он выступает в качестве источника информации о мире, о жизни, дающего повод для работы мысли. Вызвать раздумья о смысле человеческого существования, о глубинах человеческой души – благородная и необходимая цель искусства вообще, и в том числе искусства театра. Таким образом одна из важнейших функций театра – это познавательная функция. Благодаря ей осуществляется передача социального опыта от одного поколения к другому, от одних стран и народов к другим.

В «театральной школе» люди учатся до старости, примеряя на себя множество ролей они не только получают информацию о тех или иных жизненных проблемах, но и учатся думать.

Наряду с познавательной функцией сценического искусства правомерно существует и ряд других (эстетическая, развлекательная, коммуникативная, социализирующая, компенсаторная, игровая, нормативная и многие другие), театр полифункционален, потому и занимает такое важное место в жизни общества, в особенности - провинциального.

Функция развлечения включает в себя ориентацию на необычность постановки, встречу с любимыми актёрами, яркую зрелищность постановки (музыка, свет, декорации, костюмы). Эта функция тесно переплетается с функцией коммуникативной. Театр, как зрелище вырос из народного праздника, обряда, яркими моментами которого была активность всех его участников и коллективность действия. Так, в земледельческих праздниках зрелище сочеталось с действием. Участники того или иного обряда – этого стихийного фольклорного театра – были одновременно и действующими лицами. Характерна и другая сторона традиционных фольклорных празднеств: коллективность переживания, чувства, действия. Отсюда можно

предположить, что именно эти традиционные фольклорные черты – потребность в эмоциональном общении всех участников – должны сказаться в оценке сегодняшнего самодеятельного театра.

Из всех видов искусств именно театр как искусство, коллективное по своей природе, в наиболее предметной форме имитирующее межличностные контакты, как искусство, в значительно большей степени, чем любое другое, привлекающее людей к сопереживанию и сотрудничеству, даёт человеку возможность каким-то образом слиться с другой личностью, установить с ней более глубокие, более тесные и разнообразные отношения. Так коммуникативная функция театра отвечает за поддержание целостности общества. Именно эта функция позволяет обществу относиться к театру как к особой социальной ценности, необходимой если не отдельному индивиду, то обществу в целом.

Совпадая в некоторых отношениях с компенсаторной и развлекательной функциями театра, игровая функция оказывает влияние на многие стороны социальной регуляции. Исходя из понимания игры, как свободного творчества, Ф. Шиллер возводил к ней эстетическую деятельность. А известный голландский культуролог Й. Хейзинга усматривал в игре наиболее существенное проявление человеческой сущности. Игра требует обособления участников от обыденной жизни, от производственной деятельности, от нормативной социальной среды. «...участвующий в игре актер, находящийся по отношению к зрителю вне обычного мира благодаря маске, которую он носит, ощущает себя переместившимся в другое я, которое он уже не представляет на сцене, но осуществляет, являет самим собою. В понимание этого он вовлекает и зрителей [6, с. 206]

Принимая правила игры, зритель отвлекается от насущных житейских проблем и получает компенсацию за нереализованные устремления в социально значимой деятельности. Игра как развлечение выполняет важную функцию снижения уровня психологической напряжённости, возникающей в силу социального или политического противостояния различных сил и партий.

Социализирующая функция театра связана с модой и престижем потребления театральной продукции. Посмотреть модную постановку, «сходить» на известного актёра – всегда имело, продолжает иметь и сегодня статусное значение.

Театральная жизнь провинции может рассматриваться как равноценная театральной жизни столицы. Это вполне согласуется с мыслью Ю.М. Лотмана о соотношении центра и периферии. Интенсивность порождения культурных смыслов характерна не для центра структуры, которая, по сути, находится в движении к гомеостазу, а на периферии, которая обеспечивает жизнеспособность системы в целом [7].

Лесосибирскому городскому театру «Поиск» 39 лет. Он основан в 1978 году. В те времена коллектив был народным. В театр приходили многие люди, но оставались те, которых притягивал не только интерес, но и желание творческого самовыражения. Актеры, тогда еще не имевшие театрального

образования, смело окунулись в бурлящий поток творческого процесса, которым руководил Владимир Иванович Евстифеев, человек замечательный и, в некоторых отношениях, даже уникальный. Именно с его талантливого и, несомненно, смелого руководства начинается свою жизнь Лесосибирский провинциальный театр «Поиск».

В 1980 году спектакль «Бесприданница» по пьесе А. Островского, поставленный В. Евстифеевым, стал лауреатом краевого фестиваля театрального творчества. Через три года коллектив достиг еще более заметного успеха, участвуя в Международном фестивале любительских театров в Токио.

Кроме восприятия искусства как способа познания самого себя, способа самовыражения, в провинциальном театре всегда существовало прочное отношение к театру как к делу, к работе или, точнее, как к служению.

После 10-летнего периода работы под руководством В.И. Евстифеева наступил новый этап в жизни театра. Пришел новый режиссер – Юрий Александрович Лобанов. Первый спектакль, который поставил с коллективом Ю. Лобанов, «Свалка» по пьесе А. Дударева, стал лауреатом краевого фестиваля театрального творчества. Актеры поверили в режиссера, он поверил в актеров. Через год с этим спектаклем театр завоевал диплом театрального фестиваля Сибири и Дальнего Востока в Улан-Удэ.

В 1994 году театр был участником Международного театрального Фриндж-фестиваля в Перми, куда возили спектакль по пьесе В. Ерофеева «Вальпургиева ночь, или Шаги командора». Театр сибирской провинции все время ищет новое. В драматургии, в сценических решениях, в ответах на вечные вопросы.

39 лет – это тоже судьба, тоже история, ведь он почти ровесник города Лесосибирска, который вырос на берегу Енисея и получил статус города в 1975 году. Театр учится самостоятельно жить в условиях рынка. А раз театр существует, то он влияет на сегодняшнее общество провинциального города, потому что только театр, а не телевидение, кинематограф или шоу-бизнес остаётся хранителем ценностей.

Вот почему нам следует с пониманием и бережностью относиться к «периферийной» культуре – хранительнице ценностей, уже не раз объявленных навеки утраченными. Эти ценности пока еще живы [8, с. 184].

Общение зрителя и театра в современных условиях определяется такой духовно-практической деятельностью, в которой реализуется целый комплекс духовных потребностей человека, и прежде всего потребность в искусстве. Эта потребность требует философски-социологического истолкования и раскрытия, в ходе которых театр может быть понят как специфический вид искусства, и, вместе с тем, как особый социальный институт, выступающий средством удовлетворения разнообразных человеческих запросов и устремлений. В силу того, что в общении зрителя с театром реализуется целый набор потребностей современного человека, удовлетворяются разнообразные запросы и устремления личности, личностный характер общения театра со зрителем во многом определяется



художественной потребностью общества в целом; эта потребность тесно связана с социальными функциями искусства. Театр моделирует общество и, приглашая зрителя к сопереживанию, формирует в его сознании определённые идеи, интересы, потребности, художественные критерии, вкус, жизненные ориентации. В театре следует видеть своего рода образную модель жизнедеятельности, которая обогащает личностный опыт человека, расширяя его границы, формируя определённые ценностно-нормативные ориентации [9]. Важное свойство театра состоит в том, что, отвечая на потребность эстетического постижения мира, он воссоздаёт окружающую человека реальную действительность как объективно существующие, расположенные в пространстве картины жизни, поэтому характер самого воздействия, производимого театральным спектаклем, предполагает и даже способствует распространению этих представлений на окружающие человека явления и отношение к ним.

### Список литературы

1. Отставнова И.В. Пространство российской провинции: ("Жизнесмыслы") : дис. ... канд. культурологических наук: 24.00.01 Саранск, 2006 150 с. РГБ ОД, 61:06-24/35 Режим доступа: <http://www.dslib.net/teorja-kultury/prostranstvo-rossijskoj-provincii.html> (дата обращения 23.02.2017).
2. Провинциальная ментальность: миф или реальность // ALMA MATER. № 2. С. 3-7.
3. Купцова И.А. Русская провинциальная культура: сущность, исторические и современные характеристики // Социально-гуманитарные знания. 2006. № 3. С. 34-48.
4. Порус Н.В. Пространство в человеческом измерении // Полигнозис. 2000. № 2. С. 22-24.
5. Киселева В.А. Хронотоп спектакля: анализ пространственного решения // Ученые записки НИИ прикладной культурологии. 2006.- 414 с.
6. Хейзинга Йохан. Homo Ludens. Человек играющий. СПб. 2015.
7. Лотман Ю.М. Избранные статьи: в 3-х т. Таллин, 1993. Т.1. С. 474.
8. Штуден Л.Л. Культурная роль русской провинции в эпоху перемен // Устойчивое развитие и культура регионов: Кемеров. гос. ун-т культуры и искусств: КемГУКИ, 2007.
9. Корниенко Н.Н. Социальные функции искусства и его видов. Функционирование театра в оценке зрителей и экспертов. М., Наука, 1980. Режим доступа: [http://studopedia.ru/10\\_286755\\_vzaimodeystvie-teatra-i-publi](http://studopedia.ru/10_286755_vzaimodeystvie-teatra-i-publi) (дата обращения 21.01.2017).

**В.В. Чекушин**  
(Россия, Красноярск)

**РЕЦЕПЦИЯ «ТУРГЕНЕВСКОГО ТЕКСТА» В РАННЕМ  
ТВОРЧЕСТВЕ А.Н. ТОЛСТОГО (ЦИКЛ «ЗАВОЛЖЬЕ»)**

*Ключевые слова и фразы:* И.С. Тургенев, А.Н. Толстой, «Заволжье», рецепция

Статья посвящена рецепции «тургеневского текста» в раннем творчестве Алексея Толстого. На примере цикла «Заволжье» (1908-1912 гг) рассматриваются стратегии житнетворчества Толстого, основанные на обращении к классическому канону, и позволившие писателю войти в элиту литературы своего времени, преодолев проблемы (само)идентификации. Прагматика житнетворчества рассматривается сразу на нескольких уровнях - собственно творческом и поведенческом. Кроме того, анализируется переосмысление Толстым основных тем, сюжетов, и образов из произведений Тургенева, посвященных теме «дворянских гнезд».

**V.V. Chekushin**  
(Russia, Krasnoyarsk)

**RECEPTION OF «TURGENEV'S TEXT» IN THE EARLY WORKS  
OF ALEXEY TOLSTOY (ZAVOLZHYE CYCLE)**

*Key words and phrases:* I.S. Turgenev, A.N. Tolstoy, Zavolzh'e, reception

The article is devoted to the reception of "Turgenev's text" in the early works of Alexei Tolstoy. Tolstoy created his life on the base of the classical canon. It allowed the writer to enter the elite of the literature of his time and to overcome the problems of (self-)identification. The writer's strategies of creating life are considered on the example of Zavolzhye cycle (1908-1912). Pragmatics of creating life is considered at once on creative and behavioral levels. In addition, it analyzes rethinking Tolstoy main themes, plots and images of the works of Turgenev, on the theme of «nests of the gentry».

В русской литературе модернизма повышенный интерес к текстам Тургенева совпал с «кризисом символизма» 1907 – 1910 гг. [13]. Пожалуй, больше всего «тургеневский текст» использовал в своем житнетворчестве близкий к журналу «Аполлон» Алексей Толстой, работавший в эти годы над произведениями цикла «Заволжье» (1908 – 1912 гг.). В основу цикла положены рассказы родственников и семейная хроника рода Тургеневых, к которому принадлежала мать автора «Хождения по мукам» Александра Леонтьевна. Следовательно, почти у каждого значимого героя цикла есть собственный прототип [6], литературная генеалогия персонажей выставлена

напоказ [2], а отдельные портреты и сцены запечатлены почти с фотографической точностью [1]. Сюжет зачастую разворачивается в легко узнаваемых декорациях угасающих «дворянских гнезд». Например, дело повести «Аггей Коровин» происходит в фамильной усадьбе Коровино, а название Туренево («Неделя в Туренево») прозрачно отсылает еще к одному фамильному поместью. В. Скобелев также отмечает прямые заимствования у Тургенева образов, характеров мотивов, ситуаций [15] непосредственно в художественной ткани произведений. В конечном итоге цикл стал отправной точкой, позволившей начинающему писателю «войти в большую литературу с собственной темой» [6, с. 25]. До начала работы над «Заволжьем» молодой Толстой не имеет достаточного веса, чтобы войти в литературную элиту и общается со второстепенными фигурами литературного Петербурга [17].

Вслед за Е.Д. Толстой мы рассматриваем писателя как человека прагматичного склада, «обдуманно строившего свой публичный имидж» [16, с. 12]. Поэтому целью нашей статьи является рассмотрение сознательных писательских стратегий (собственно творческих и поведенческих) Толстого, для входа в элиту литературы. Как нам представляется, «пропуском» в элиту послужило именно обращение к классике, которая образует «центральную, маркированную, сакральную часть» [8, с. 105] литературы и позволяет накопить достаточный «символический капитал» (термин П. Бурдьё) за счет отношения наследования к авторитетам прошлого [7]. В данном случае – к Тургеневу, с которым Толстого связывало отдаленное родство.

С творчеством Тургенева Толстой был знаком с детства. «Я начал его слушать в зимние вечера лет с семи» [18, с. 39], – писал Толстой в самой официальной последней автобиографии и лишь затем в ряду повлиявших на него классиков упомянул Льва Толстого, Некрасова и Пушкина. В письмах можно найти и другие свидетельства о раннем знакомстве с творчеством Тургенева. Так, в 1896 г. Толстой в письме к матери упоминает о написанном им сочинении на тему лошади Чертопханова из «Записок охотника» [19].

Вот как об этом писатель рассказывал своему сыну Никите: «Я считал, что величайшее счастье писать, как Тургенев. Я читал его так много и часто, что мог по началу фразы продолжить дальше – как у него написано или как он написал бы. Он будто заполнил меня всего. Так вот, когда я принялся за прозу всерьез, я стал пытаться найти свой язык, свой способ. Но смотрю – ничего не получается своего, чистый Тургенев» [цит. по: 5, с. 93]. При этом собственный успех воспринимался, как внезапное чудо, невольный обман публики: «отдал рассказ в редакцию, жду, трушу, что мне скажут: “Ну что вы, молодой человек, нельзя же так, это если не плагиат, то слепое подражание Тургеневу”. Однако не заметили, сказали – очень мило, давайте еще. Потом, довольно скоро, стали говорить, что чувствуется свой, новый голос. А я думал: неужели ничего не замечают?» [там же]. В итоге прямая ориентация на «грустную поэзию дворянских гнезд» [11, с. 115] позволила вступить в «полноправные отношения с литературной традицией» [11, с. 90] и включиться не только в классический канон, но и попасть в современный синхронический контекст.

Как отмечает Л. Пильд, тургеневский мир представлен в цикле «Заволжье» традиционными образами и мотивами, связанными с творчеством писателя: это «крушение идеалов», «лишний человек», «рефлексия», «заглохший сад», «пруд», «портреты предков на стенах» [14]. Также, по мнению ученого, в заглавии первой повести цикла «Неделя в Турене» содержится не только отсылка к названию родового поместья, но и аллюзия на тургеневскую пьесу «Месяц в деревне». Фабула произведений примерно совпадает: основным двигателем сюжета является приезд нового человека, который нарушает привычный ход жизни. Контраст подчеркивается, в том числе в портретах, где по-разному описываются детали внешности. Беляев так описан у Тургенева: «худой, стройный, **веселый взгляд, смелое выражение**» [20, с. 801]. Описание Николушки таково: «розовое, с полным ртом и изломанными бровями, лицо его было бы красиво, если бы не легкая одутловатость щек и не **беспокойство в глазах, больших и серых**». [18, с. 107]. Судя по всему, Толстой опирался на описание классика, но подчеркнуто обозначил различия между героями как на уровне поступков, так и портретов. Аналогичный прием использует Толстой при создании образа Мишуки Налымова: как нам представляется, он генетически восходит не только к предку писателя, но и к Большинцову из «Месяца в деревне». У обоих героев подчеркивается внешняя полнота, но в изображении Налымова она гротескна: перед смертью Налымов с тремя подбородками был страшен и «распух до нечеловеческого вида» [18, с. 211]. Кроме того, оба героя по сюжету хотят жениться на девушках-сиротах с одинаковым именем Вера. При этом Большинцов, хотя и туп, но «человек робкий, невинная душа, прямо из золотого века Астреи» [20, с. 825], и сватается действительно с благородными намерениями. Другое дело Налымов, пытавшийся изнасиловать собственную родственницу, и оставивший ей большое наследство перед смертью, чтобы избавиться от чувства вины. В данном примере снова можно усмотреть намеренную пародийно-сниженную проекцию, основой для которой послужили тексты Тургенева. Таким образом, в произведениях Толстого происходит как бы двойное «преломление» в изображении героев: с одной стороны основные персонажи имеют черты реально существующих прототипов, а с другой являются «сниженной» и пародийно представленной аллюзией на персонажей Тургенева. Кроме чисто творческих заимствований, Толстой перенес проекции «тургеневского текста» и на свой имидж. Это, как нам кажется, объясняется тем, что для писателя «большое значение имеет стиль и “стиль жизни”» [4, с. 33-34]. С помощью М. Волошина он изменил привычную прическу на «парижскую кучерскую <...>, которая придала ему двусмысленный, архаический – то ли простонародный, то ли барский – и одновременно сверхмодный шик [17, с. 42]. Другие изменения внешности заметила будущая жена писателя Наталья Крандиевская: «Толстой входил в моду. Он сильно изменил свою внешность. Длинные волосы на косой пробор, цилиндр, шинель – все было стилизовано под 40-е годы [XIX в. – прим. В. Ч.] и, правда, в барственной осанке его было что-то несовременное, дагерротипное» [9, с. 72]. Итог усилий по смене

имиджа в своем очерке на смерть Толстого подведет И. Бунин. Он, будто отождествляя писателя с героями его цикла «Заволжье», назовет раннего Толстого «странным важным барином из провинции» [3, с. 295]. Таким образом, конструирование мифа наследника классики совершалось как на уровне творчества, так и на поведенческом уровне.

В итоге созданный миф, по нашему мнению, способствовал решению одной из главных задач молодого писателя: преодолению травмы (само)идентификации, незаконного и непризнанного сына, прошедшего «бездну унижений, прежде чем получить титул и статус» [17, с. 84]. Дело в том, что мать автора «Хождения по мукам» Мария Леонтьевна Тургенева еще до рождения сына разошлась с мужем Николаем Толстым и начала жить с дворянином А.А. Бостромом. В связи с этим титул графа удалось получить лишь после смерти отца: Николай Толстой не позволял внебрачному сыну сделать это ранее [5]. Несмотря на благоприятный юридический исход истории с получением титула, в символическом смысле Толстой мог чувствовать себя ущемленным.

Литературное поле, притягивает агентов, «которые обладают почти всеми свойствами, позволяющими доминировать в данном пространстве», всех «кого уязвимая и внутренне противоречивая социальная идентичность <...> предрасполагает к противоречивой позиции угнетенного, слабейшего из господствующих» [3, с. 33]. В этом контексте логично, что Толстой выбрал для символического утверждения себя в качестве наследника известных дворянских родов именно среду литераторов. Как нам представляется, выбранная стратегия позволила Толстому добиться желаемого. Вскоре после опубликования цикла «Заволжье» литературный авторитет Максим Горький в письме к критику Амфитеатрову написал: «Обращаю ваше внимание на графа Алексея Ник. Толстого. Это – юный человек, сын Толстого – губернского предводителя дворянства в Самаре, родственник И. С. Тургенева: *хорошая кровь!* (курсив мой. – В.Ч.)» [12, с. 142].

Итак, рецепция «тургеневского текста» в рамках писательских стратегий Толстого происходила на разных уровнях: собственно творческом и поведенческом. Обращение к классике, в том числе, помогло писателю (само)идентифицировать себя в «поле литературы», как биографического и символического наследника известных дворянских родов и носителя старой дворянской культуры.

### Список литературы

1. Баранов В.И. А.Н. Толстой. Жизненный путь и творческие искания // Толстой А.Н. Полное собрание сочинений в 10 т. М.: Художественная литература», 1982. С. 5-37.
2. Баранов В. И. Революция и судьба художника. А. Толстой и его путь к социалистическому реализму. М.: Советский писатель, 1983 г. 456 с.

3. Бунин И. А. Третий Толстой // Бунин. И.А.Окаянные дни. Воспоминания. Статьи. М.: Советский писатель, 1990. С. 289-311.
4. Бурдые П. Поле литературы // Новое литературное обозрение. 2000. №45. С. 22-87.
5. Варламов А.Н.: Алексей Толстой. М.: Молодая гвардия, 2008.
6. Воронцова Г.Н.: Семейная хроника Тургеневых как источник ранних произведений А.Н. Толстого // А.Н. Толстой. Новые материалы и исследования (Ранний Толстой и его литературное окружение). М.: ИМЛИ РАН, 2002. С. 15-28.
7. Дубин Б.В., Зоркая Н.А.: Идея «классики» и ее социальные функции // Дубин. Б. А. Классика, после и рядом: социологические очерк о литературе и культуре.: М.: Новое литературное обозрение, 2010. С. 66-75.
8. Зенкин С.Н.: Классика и «современность» // Французский романтизм и идея культуры (аспекты проблемы). М.:РГГУ, 2001. С. 103-117.
9. Крандиевская-Толстая Н. В.: Воспоминания. Ленинград: Лениздат, 1977.
10. Крестинский Ю. А. А. Н. Толстой. Жизнь и творчество (краткий очерк). М.: издательство академии наук, 1960.
11. Крюкова А.М. А.Н. Толстой и русская литература (творческая индивидуальность в литературном процессе). М.: Наука, 1990.
12. Крюкова. А.М. М.Горький и А.Толстой. К истории творческих отношений // А.Н. Толстой. Материалы и исследования. М.: ИМЛИ им. А.М. Горького, 1985. С 140-164.
13. Пильд Л.Л. К вопросу о рецепции Тургенева в 1900–1910-х годах // Тыняновский сборник. Вып. 10. Шестые – Седьмые – Восьмые Тыняновские чтения. М.: Импринт, 1998. С. 143-157.
14. Пильд. Л.Л. Тургенев в художественной прозе «Аполлона» // Тургенев в восприятии русских символистов (1890-1900-е годы). Тарту, 1999. Режим доступа: [www.ruthenia.ru/document/533837.html](http://www.ruthenia.ru/document/533837.html) (дата обращения 18.07.2016)
15. Скобелев В.П. В поисках гармонии: Художественное развитие А.Н. Толстого. 1907-1922 гг. Куйбышев: книжное издательство, 1981.
16. Толстая Е.Д.: Деготь или мед: Алексей Н. Толстой как неизвестный писатель. (1917-1922). М.: РГГУ, 2005.
17. Толстая Е.Д. Ключи счастья: Алексей Толстой и литературный Петербург. М. : Новое литературное обозрение, 2013.
18. Толстой А.Н. Краткая автобиография // А.Н. Толстой. Полное собрание сочинений в 10 т. Т. 1 Повести и рассказы. М.: Художественная литература, 1982. С 38-48.
19. Толстой А.Н. Переписка А. Н. Толстого: в 2 т. М.: Художественная литература, 1989. Т.1.
20. Тургенев И. С. Избранные произведения. М.: Московский рабочий, 1950.

# КОММУНИКАТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО ЯЗЫКА В ДИАХРОНИЧЕСКОМ И РЕГИОНАЛЬНОМ АСПЕКТАХ

УДК 811.1.374

**В. В. Шаповал**  
(Россия, Балабаново)

## ПОПЫТКА ОЦЕНКИ РАЗНОЧТЕНИЙ В ЧЕРЕПОВЕЦКИХ МАТЕРИАЛАХ М.К. ГЕРАСИМОВА

*Ключевые слова:* текстология, написание диалектизма, ошибка прочтения, верификация описания диалектизма.

Словарные материалы М. К. Герасимова из г. Череповца публиковались трижды. Встречаются разночтения в написании одного слова, которые должны быть верифицированы.

**V. V. Shapoval**  
(Russia, Balabanovo)

## AN ATTEMPT AT ASSESSMENT OF SPELLING VARIANTS IN CHEREPOVETS LEXICAL MATERIALS BY M.K. GERASIMOV

*Key words:* textual criticism, spelling of a dialectal word, misreading, verification of a dialectal word description.

M.K. Gerasimov published his lexical materials from Cherepovets dialect three times. Several words have two different ways of spelling, which need verification.

Свидетельства собирателей прошлого о диалектной лексике нередко чрезвычайно сложны для интерпретации, поскольку обычная система письма и навыки объяснения призвана в первую очередь служить для фиксации слов широко известных и употребительных. Метаязыковая функция, как и в устном общении, в письменной коммуникации предполагает деавтоматизацию восприятия со стороны адресата и деавтоматизацию кодирования создателя сообщения. Пионерский для своего времени словарь М. Ф. Кривошапкина, отразивший около 2000 позиций, был нами рассмотрен ранее [12]. Проблема понимания свидетельств прошлого развивается нами в данной статье на диалектных материалах другого фельдшера.

Материалы для словаря Череповецкого уезда фельдшера М. К. Герасимова, члена-сотрудника Русского географического общества, при жизни автора публиковались трижды. Словарь 1910 г. явился итогом краеведческой деятельности М. К. Герасимова, он включает более 3000

единиц. Однако значительная часть этих материалов впервые была опубликована двумя порциями ранее – в 1893 и 1898 годах.

Эти материалы активно цитировались в лексикографии и в дальнейшем. Представляется, что наличие в прижизненных публикациях двух версий для значительного числа словарных статей создаёт редкую возможность для их детального сопоставления, что иногда оказывается весьма полезно для выявления ошибок. В частности, это касается и сопоставления двух вариантов записи некоторых диалектизмов. Как правило, более авторитетной считается более поздняя прижизненная публикация.

Это верно для художественной литературы. Но в данном случае текстология словарных изданий позволяет реконструировать более сложную картину. Ценность материала, публиковавшегося в двух версиях, в случае отсутствия рукописного автографа трудно переоценить. (Похожая ситуация постулируется для «Слова о полку Игореве».)

Обычно для реконструкции протографа можно опираться только на единственную публикацию словаря. В ряде случаев и на основе такого печатного текста удастся обосновать ряд исправлений, как в нашей статье о енисейских материалах М. Ф. Кривошапкина [12]. Наличие двух авторских версий, разнесённых по времени, создаёт уникальную возможность для верификации значительного числа вариантных словарных записей.

Алфавитная расстановка только по первой букве затрудняет поиск конкретного слова в материалах М. К. Герасимова, однако текстологический анализ из-за устойчивости такой расстановки в данном случае заметно упрощается. Автор редко менял последовательность слов в уже опубликованных фрагментах. Он зачастую сохранял расстановку внутри фрагментов по 10-15 слов при включении в переиздание 1910 году материалов словарей 1893 и 1898 годов.

Можно предполагать, что порядок слов внутри таких устойчивых фрагментов определился ещё на листах автографа, а далее менялся мало, за счёт редких вставок (обычно целых групп слов).

Например: «Доспѣшникъ... Добро... Двинеть... Дюкъ, въ дюкъ... Духмянка... Домаха... Деряба... Дрозженикъ... Дубецъ... [3, с. 393; 4, с. 34–35]. Эта особенность данных изданий позволяет довольно доказательно выявлять пропуски и опечатки даже при отсутствии в них строго алфавитной расстановки. Так, в 1910 году пропущено слово, видимо, оценённое как общенародное: «Бекеша – Кафтанъ, крытый сукномъ» [1, с. 376; 8, вып. 2, с. 206], а также: «Почечуй – Геморой» [1, с. 383]. Однако порой пропускались при переиздании и слова явно диалектные: «Висарье-я – Лоскутки, виски, обрывки» [3, с. 394; 8, вып. 4, с. 294].

Из-за противоречий в написании некоторых слов в разных изданиях возникают графические дублиеты, один из которых нередко является фантомным. По меньшей мере семь слов из коллекций М. К. Герасимова уже становились объектом анализа и коррекции в работах исследователей. (Далее



мы выделяем в словах место ударения полужирным или светлым по контрасту с записью слова.) Вот эти слова:

«Балжашъ – Шутникъ, озорникъ» [1, с. 377; 8, вып. 2, с. 82], по нашему мнению, правильно: \**балмашъ* ‘то же’ [10, с. 279], ср. *балмажь*, ж. ‘хулиганье’ [8, вып. 2, с. 83] и *взбалмошный*.

«**Буфеково**. «Название пустоши». Черепов. Новг.» [8, вып. 3, с. 317]. А. Ф. Журавлёв обосновывает чтение *Буераково* [5, с. 185]. В источнике 1910 г. представлено *Бурфеково* [4, с. 26], случай оказывается ещё сложнее [11, с. 674–675].

«Буршень – Майскій жукъ» [1, с. 376]; ошибочно «1853»! [8, вып. 3, с. 301]. Позднейшая публикация содержит ошибку: «Бурмень. Майскій жукъ» [4, с. 20; 8, вып. 3, с. 294], как доказывается в [6, с. 387]. Не единственный раз публикация Герасимова 1910 года показывает накопление ошибок. Однако в ней имеется и материал для исправления записи: «Буршенокъ. Прозвище» [4, с. 25], видимо, производное от *буршень*.

«Елибица – Злая женщина, вѣдьма» [3, с. 394]. Как доказывает А. Б. Страхов [9, с. 275], правильно \**егиблица* ‘то же’, ср.: «Егибица. Прозвище: злодѣйка, вѣдьма» [4, с. 38]. Этот ряд позволяет разъяснить и прозвище «Егичъ. Прозвище» [4, с. 38; 3, с. 399] как производное от *Яга*.

«**Закуша**, и, ж. Старая дева, оплакивающая невесту за день до свадьбы. Черепов. Новг., Герасимов» [8, вып. 10, с. 187], А. Ф. Журавлёв обосновывает чтение *зыкуша* [8, вып. 12, с. 35; 5, с. 190]; похоже на ошибочное расщепление одного свидетельства: «Зыкуша, причитальница. Старая дѣвица, оплакивающая невѣсту за день до свадьбы» [4, с. 42], в двух других словариках [1; 3] этого слова нет [10, с. 282].

«Захвой. Прозвище: хвастунъ» [4, с. 43]. А. Ф. Журавлёв обосновывает чтение \**захвост* или \**захваст* [5, с. 191]. Новгородское слово описано как московское [8, вып. 11, с. 146]. Скорее всего это слово \**захвосъ*. Производное от: «Хвастить – Хвастаетъ, преувеличиваетъ что нибудь» [3, с. 398; 4, с. 92].

*померсть* ‘эпидемия’ [4, с. 67; 8, вып. 29, с. 206], правильно *пóшерсть* ‘то же’ [7, с. 122, 129], ранее правильно: *пóшерсть* и *пóшестъ* [1, с. 384; 8, вып. 31, с. 31]. По ложной связи с *помереть*?

Но и в ряде других случаев сплошное параллельное чтение словарей М. К. Герасимова позволяет открыть противоречия и предложить аргументы для выбора одного из двух различных написаний явно одного диалектного слова:

Верно *баушка* или *баушка*, а не якобы слово-эхо: «Баушка-ушка. Растение (?). Настояемъ поять младенцевъ» [4, с. 23; 8, вып. 2, с. 151]. Возможно, сокращённая запись указывает на двойное ударение *баушка* и *баушка*, ср. *бабушка* «Растение василёк. Черепов. Новг.» [8, вып. 2, с. 30].

«Беззадинъ – Хромоногій; ругательное слово» [3, с. 393], правильно \**беззадикъ* ‘то же’, ср.: «Беззадикъ. Прозвище: хромоногій» [4, с. 23; 8, вып. 2, с. 191].

«Вешнетинье, вешти. – Лекарство, средство» [1, с. 377; 8, вып. 4, с. 223], правильно \**вешшетинье* ‘то же’, ср. в фонетической записи: «Вешшетинье, вешше. – Лѣкарство, средство, снадобіе. «Принесъ *вешшетинье* изъ аптеки» [4, с. 26] и = *вещатинье* [8, вып. 4, с. 227].

«Габарка – Жестяной чайникъ на судахъ» [3, с. 394; 8, вып. 6, с. 82], правильно \**гагарка* ‘то же’: «Гагарка. Такъ называемый жестяной чайникъ на судахъ Мариинской водной системы» [4, с. 32; 8, вып. 6, с. 88].

«Гаре – Бесѣдная игра» [3, с. 394; 8, вып. 6, с. 140], ср. лучше документированное: «Горе. Бесѣдная игра въ дер. Коротневѣ, Петриневской волости» [4, с. 32; 8, вып. 7, с. 31]. Ср. визуальное смешение *a* и ударного *o* в *хамонье* (ниже).

*голожья*: «Голожья, голожьямъ. Промежутки времени. «Живёмъ голожьямъ, – когда хуже, когда лучше» [4, с. 31; 8, вып. 6, с. 317], ранее правильно: «Голомьямъ – Временами, непостоянно» [1, с. 378], *голомями* [8, вып. 6, с. 321].

«Зажоры – Скопление воды подъ снѣгомъ...» [1, с. 379; 8, вып. 10, с. 89]. Написание с *-ье* зафиксировано однократно, оно сомнительно: «Зажорье. Скопление воды на дорогахъ подъ снѣгомъ...» [4, с. 41; 8, вып. 10, с. 89]. Возможно, смешение букв *ы* – *ье*. См. также *хворостье*.

«Затолшъ, затоличной – Глухое мѣсто, въ сторонѣ отъ большой дороги; проселочная дорога» [1, с. 379], правильно \**затолиной* ‘то же’, ср.: «Затолшъ, затолшной. Глухое мѣсто, въ сторонѣ отъ большой дороги. «Живемъ въ затолши», «дорога затолшная» [4, с. 41]. Ср. свердловское: «**2. Заболотный** <...>. Отдаленный отъ крупныхъ населенныхъ пунктовъ; *Живешь тутъ в заболотной сторонѣ*. Талицк. Свердлов.» [8, вып. 9, с. 266]. А. Ф. Журавлёв обосновываетъ чтение *заболотный* [5, с. 190]; скорее и свердловское *заболотный* следуетъ читать \**затолошный*.

«Згага – Тошнота, рвота» [1, с. 379; 8, вып. 11, с. 226–227] и *изгага* [8, вып. 12, с. 114], позднее неверно: «Згача. Тошнота, рвота. «Какъ поиси, такъ згача и будетъ» [4, с. 41].

«Казакнитъ – Суконный лѣтній кафтанъ» [1, с. 380], по нашему мнѣнію, правильно \**казакинтъ* ‘то же’: «Кзакинтъ. Суконный лѣтній кафтанъ, поддевка» [4, с. 46; 8, вып. 12, с. 308].

«Кой ножъ, кой усовъ – Восклицаніе при какомъ-нибудь недоразумѣніи или удивлѣніи» [1, с. 380; 8, вып. 14, с. 83]. Позднее иначе с *кай*: «Кай ножъ, кай усовъ. Восклицаніе удивлѣнія или недоумѣнія» [4, с. 45]. Вероятно, *кож* и *усов*, как *ни пуха, ни пера*. Ср.: *Кои жолви, кои усови* [8, вып. 14, с. 83].

«Комель – Берестяная плоская корзинка, одѣваемая на спину въ родѣ котомки, для съѣстныхъ припасовъ, берушихся на сѣнокосы и для сбора ягодъ» [1, с. 380] = «19. Комель [удар.?]» [8, вып. 14, с. 231]. По нашему мнѣнію, правильно \**кошель* ‘то же’, ср.: «Кошель. Берестяная плоская корзинка, привязываемая на спину, вродѣ котомки для пищевыхъ припасовъ, берушихся на сѣнокось, а также для сбора ягодъ» [4, с. 46; 8, вып. 15, с. 144].

«Курича – Рыболовный снарядъ» [1, с. 380], отражение чоканья. Позднее неверно: «Курига. Рыболовный снарядъ» [4, с. 46; 8, вып. 16, с. 125]. Не *курица* ли с отражением чоканья? «3. Курица, ы, ж. Род рыболовного снаряда. Твер., 1844» [8, вып. 16, с. 128].

«На верстяхъ – Верховъ на лошади» [3, с. 396]. В позднейшем издании иначе: «Наверетяхъ. Верховъ на лошади» [4, с. 60; 8, вып. 19, с. 211]. Написание и ударение в СРНГ отличаются, хотя описание сделано на основе предыдущего: «Наверстяхъ, нареч. Верхов. Черепов. Новг., 1910» [8, вып. 19, с. 156]. Толкование «верхом на лошади» вызывает сомнения. Если обратить внимание на «Сухое возвышенное место □ Веретья. Сольвыч. Волог., 1897» [8, вып. 4, с. 140], то может возникнуть подозрение, что перед нами *на верет(ь)ях* 'верхом, то есть по сухому возвышенному месту'. Ошибочное толкование могло возникнуть в результате неосторожной детализации.

*невримек* и *непримек* справедливо не отмечены в СРНГ, однако из краткой записи со скобками они потенциально вычитываются: «Нев(п)римѣкъ – Незамѣтно, невдомѣкъ» [3, с. 395]. «Невпримѣкъ. Незамѣтно, невдомекъ. «Были ли они въ церкви, невпримѣкъ» [4, с. 59]. Какой звук не произносится? «Невпримек и невпримѣк, нареч. Невдомек; незаметно» [8, вып. 20, с. 359]. Видимо, правильно *невпримѣкъ* и \**непримѣкъ*, тогда запись должна быть *Не(в)примѣкъ*. Скобками выделена не та буква.

Несколько примеров неправильного чтения строчного *ѣ* как *ю* и *ы*: *озвюздѣть*: «Озвѣздить – Ударить» [3, с. 396; 8, вып. 23, с. 85]. «Озвюздѣть. Ударить. «Какъ озвюздили по головѣ, и брызнула кровь» [4, с. 63], в СРНГ нет. «2. Перех. Сильно ударить кого-либо. =Озвездить. Черепов. Новг., 1853» [8, вып. 23, с. 85]. См. *порюзъ*, *слюдникъ*, *стрычокъ*.

*порюзъ*: «Порѣзъ – Кровоостанавливающее растеніе» [1, с. 384]. «3 Растение Achillea Millefolium, тысячелистник... Доп. Растение, употребляемое для остановки кровотечения Черепов Новг., 1853» [8, вып. 30, с. 55], но ошибочно: «Порюзъ. Растеніе (=?). Останавливаетъ кровь (Н. Б. М.)» [4, с. 67]. «Порюз, м. Растение, останавливающее кровь. Черепов. Новг., 1910» [8, вып. 30, с. 121]. Н. Б. М. – отсылки к труду того же автора по народной медицине [2].

«Сиверикъ – Растеніе (?)» [1, с. 385]. Позднее иначе: «Сивѣренъ. Растеніе (?). При лихорадкѣ» [4, с. 80]. «3. Растение [какое?]]» [8, вып. 37, с. 270; 8, вып. 37, с. 269].

*слюдник*: «Слудникъ – Стопа у человѣка» [3, с. 397; 8, вып. 38, с. 327]. Позднее правильно: «Слѣдникъ. Стопа у человѣка (Н. Б. М.)» [4, с. 82; 8, вып. 38, с. 249].

*стрычок*: «Стрычокъ – Стрѣкоза, коромысло» [1, с. 386]. Только по Герасимову, год издания с ошибкой, без ударения: «Стрычок, м. Стрекоза. Черепов. Новг., 1853» [8, вып. 42, с. 56]. Лучше документировано следующее: «Стрѣлокъ – Стрѣкоза, коромысло, – насѣкомое» [4, с. 81; 8, вып. 41, с. 318–319]. Последнее с более обширной географией.

*тамка*: «Ташка – Мѣшокъ, котомка за спиной» [1, с. 386]; «Сумка. Возьми каравай в ташку. Черепов. **Новг.**, 1846» [8, вып. 43, с. 316]. Позднее с ошибкой: «Тамка. Мѣшокъ, котомка за спиной» [4, с. 86; 8, вып. 43, с. 257]. Довольно широко известный германизм. См. об этой очитке [13, с. 53-55].

В СРНГ справедливо пропущена опечатка: «Тоопить – Мочить» [1, с. 386] (после *триха*). Позднее: «Тропить. Мочить, примачивать. «Часто ли тропить глаза-то» [4, с. 86]. «5. Делать примочки, смачивать. Черепов. **Новг.**, Герасимов, 1910» [8, вып. 45, с. 132].

*трава*: «Трава – Сочни прѣсные» [3, с. 398]; «Пресные сочни. Черепов. **Новг.**, 1853» [8, вып. 44, с. 324]. Позднее в другом написании: «Трова. Прѣсные сочни. «Закусите тровы-то» [4, с. 86]; «Трова, *мн.* Пресные сочни. *Закусите тровы-то.* Черепов. **Новг.**, 1910» [8, вып. 45, с. 103]. Женского рода считаемое или всё же собирательное?

Последний пример по Герасимову описан корректно, стяжение от *гоношиться*: «Гошиться – Готовиться, припасаться» [1, с. 378]; с ударением *гошиться* [4, с. 31; 8, вып. 7, с. 101]. Однако от этого глагола оторван другой глагол, данный с неправильным инфинитивом и другим ударением: «Гошили́ться, люсь, лишься, *несов., перех.* Хотеть. *Мы гошили́сь цену-ту схватить за нее на порядках (мы хотели цену-то взять за нее порядочную).* Черепов. **Новг.**, Шевырев, Поездка в Кирило-Белоз. монастырь, 1850» [8, вып. 7, с. 101]. В указанной книге [14] данная цитата по электронной версии не обнаружена, но несомненно, что перед нами форма глагола *гошиться*.

В заключение обратимся к тем словам из материалов М. К. Герасимова, которые ещё не охвачены выпусками СРНГ, но заслуживают комментария:

«Хаманья, хамать – Зѣваніе» [1, с. 387], но с *о* под ударением: «Хамота, хамонье, хамать. «Пора спать, хамонье беретъ» [4, с. 92]. Варианты ли *хамонье* и *хаманья*? В рассматриваемых словарях довольно часто отражается неуверенность выбора безударного *а/о*, но здесь вероятнее визуальное смешение *а – о*. Ср. *гаре*.

«Хвастить – Хвастаетъ, преувеличиваетъ что нибудь» [3, с. 398; 4, с. 92]. Только одна форма глагола *хвастить*. Ср. *щечи*.

«Хворосты – Сдобная, сухая лепешка» [1, с. 387]. Позднее иначе: «Хворостье. Сдобная, сухая лепешка» [4, с. 92]. Различие в оформлении финалей может быть иллюзорным, визуальное смешение *ы – е*. Ср. выше *зажорье*.

«Хизкой – Рѣзкій, пронзительный (о вѣтрѣ)» [1, с. 387]. Позднее иначе, возможно, орфографическая стандартизация маскирует заударное оканье: «Хизкій – Рѣзкій, пронзительный вѣтеръ» [4, с. 92].

«Финькать – Плакать, хныкать» [4, с. 92]; «Хинькать – Капризничать, хныкать» [1, с. 387; 4, с. 92]. Фонетическая вариантность [ф] – [х].

«Чось – Болѣзнь чесотка» [1, с. 387]. Редкая буква *ѣ* в переиздании не использована: «Чось. Болѣзнь чесотка (Н. Б. М.)» [4, с. 94].

*Частушки*: «Сбирушки, вертушки, частушки. Новѣйшія коротенькія пѣсенки у народа» [4, с. 79]. Ранняя фиксация слова *частушки*.

«Черсуха – Понось» [1, с. 387], а также «Черевунья – понось» [3, с. 398], от *черево*. Позднее представлено спорное прочтение: «Черсуха, черсуня. Понось (Н. Б. М.)» [4, с. 94], правильно \**чере<в>уха* и \**чере<в>ун<ь>я* ‘то же’. Решающий аргумент в пользу правильности варианта *черсуха* (и *черсуня*) – словообразовательная прозрачность.

«Чи(-е)ликъ – Сѣрый грибъ, подберезовикъ (*Boletus scaber*)» [1, с. 387], то есть *челик* или *чилик*. Позднее в скобках прочитано ошибочно *с*: «Чи(с)ликъ – Сѣрый грибъ подберезовикъ» [4, с. 94], то есть *чилик* или *числик*. Последнее фантомно.

«Швечь – Портной» [1, с. 388]. ««Швечь – Портной» [4, с. 9]. Снято отражение диалектной фонетики (чоканья) при переиздании.

«Шайба. – Желѣзная пластина с отверстиемъ, кладущаяся подъ гайку» [3, с. 398]. «Шайба. – Желѣзная пластинка с отверстиемъ, кладущаяся подъ гайку» [4, с. 95]. Надо ли сегодня считать диалектизмом? Ясно, что собирателю слово показалось региональным.

Небольшое различие в толкованиях: «Щемота – Ноющая боль въ какой нибудь части тѣла» [1, с. 388]; «Щемота. Ревматическая боль» [4, с. 97].

«Щечи – Смѣйся, шути» [1, с. 388; 4, с. : 97]. Только одна форма глагола *щечить*.

«Ясна, ясны – Десны» [3, с. 398]. Пропуск толкования ‘дѣсны’ в переиздании: «Ясна, ясны. «Бѣсть худо – ясны болять» [4, с. 98].

Таким образом, наличие для части слов двух альтернативных изданий ставит лексикографа перед выбором, как оценивать каждый из вариантов написания одного и того же диалектного слова. В одних случаях это фонетически приемлемые колебания записи: *трова* и *трава*. В других случаях нельзя не указать на фантомность записи: *тамка*, *черсуха*, *числик* и др.

### Список литературы

1. Герасимов М. К. О говоре крестьян южной части Череповецкого уезда Новгородской губернии // Живая старина. 1893. Вып. III. Отд. 2. С. 374–388.
2. Герасимов М. К. Материалы по народной медицине и акушерству в Череповецком уезде Новгородской губ. // Живая старина. 1898. Вып. II. С. 158–183.
3. Герасимов М. К. Материалы лексикографические по Новгородским говорам. Слова Череповецкие // Живая старина. 1898. Вып. III-IV. Отд. 2. С. 393–398.
4. Герасимов М. К. Словарь уездного Череповецкого говора // Сборник Отделения русского языка и словесности ИАН. 1910. Т. 87. № 3. С. 1–111.
5. Журавлёв А. Ф. Лексикографические фантомы. 1: СРНГ, А-З // *Dialectologia slavica*: Сборник к 85-летию Самуила Борисовича Бернштейна: Исследования по славянской диалектологии. 4. М., 1995. С. 183–193.
6. Журавлёв А. Ф. Лексикографические фантомы. 5. СРНГ, О-П // Аванесовский сборник. Антология. М., 2003. С. 382–389.

7. Журавлёв А. Ф. Лексикографические фантомы. 7. СРНГ, П [// Исследования по славянской диалектологии. 8. Восточнославянская диалектология, лингвогеография и славянский контекст. М., 2002. С. 120–131.
8. СРНГ – Словарь русских народных говоров. Вып. 1–24 / гл. ред. Ф.П. Филин / ред. Ф.П. Сорокалетов. М.; Л., 1965 – 1989; Вып. 25–41 / гл. ред. Ф.П. Сорокалетов. СПб., 1990–2007; Вып. 42 – 46 / гл. ред. Ф.П. Сорокалетов / ред. С.А. Мызников. СПб., 2010–2013.
9. Страхов А. Б. По страницам Словаря русских народных говоров (замечания, поправки, соображения) // *Palaeoslavica*. Cambridge, 2004. Vol. XII. № 1. С. 254–324.
10. Шаповал В. В. Уровни верификации словарной фиксации редкого слова // *Человек и язык в коммуникативном пространстве*. Сб. науч. статей. Вып. 4. Красноярск, 2013. С. 278–283.
11. Шаповал В. В. Addenda, corrigenda (СРНГ) // *Лексический атлас русских народных говоров. Материалы и исследования 2014*. СПб., 2014. С. 664–687.
12. Шаповал В. В. Словарные материалы М.Ф. Кривошапкина как объект критики // *Человек и язык в коммуникативном пространстве*. Вып.6(15). Красноярск, 2015. С. 162–168.
13. Шаповал В.В. Редкие диалектизмы или слова-фантомы: *ташка* и *тамка*; *стень*, *стенъ* и *стена*? // *Русский язык: история, диалекты, современность* (вып. XV). Сб. научных статей по мат. докладов и сообщений конференции. М.: МГОУ, 2016. – С. 53-58.
14. Шевырев С. П. Поездка в Кирилло-Белозерский монастырь. Вакационные дни профессора С. Шевырева в 1847 году. М., 1850.

УДК 811.161.1`37

**Виктор Шетэля**  
(Польша – Россия, Москва)

## **О ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ОТ НАЗВАНИЙ ТКАНЕЙ В ТЕКСТАХ XVIII – XIX ВВ.**

*Ключевые слова:* единица, заимствование, имя прилагательное, название, семантика, словарь, слово, этимология.

В статье рассматриваются прилагательные, образованные от названий тканей, сукон, полотен, которые были употреблены в русских произведениях XVIII – XIX вв. Исходные для прилагательных названия тканей, сукон и полотен часто характеризуют персонажа и язык автора этого произведения. Данная тематическая группа прилагательных имеет свою историю в русском языке. Подобные слова часто употреблялись в указанное время, а отдельные единицы иногда были отмечены в словарях русского языка разных типов.

Задачей статьи является представить данную группу слов и описать ее с точки зрения семантики и этимологии.

**Victor Szetela**  
(*Poland, Russia, Moscow*)

## **ABOUT ADJECTIVES, DERIVED FROM THE NAMES OF FABRICS IN THE TEXTS OF THE XVIII – XIX CENTURIES.**

Key words: unit, borrowing, adjective, name, semantics, vocabulary, word etymology.

The article presents the adjectives formed from the names of fabrics, thread-structure felts and linens that were used in Russian works of the XVIII –XIX centuries. The sources for the adjectives of the names of the fabrics, thread-structure felts and linens often characterize the character and the language of the author of this work. This lexical set of adjectives has its history in the Russian language. Such words were often used at the specified time and the individual units were sometimes marked in the dictionaries of the Russian language of different types. The aim of the article is to present the group of words and to describe it from the point of view of semantics and etymology.

Названия тканей, сукон, полотен и т.д., которые встречаются в русской художественной литературе, а также в рекламных газетных текстах имеют свою историю, часто представленную также в многочисленных научных работах.

Эти названия можно встретить, например, в словарях русского языка различных типов, как скажем в словаре В. Даля, БАС, в этимологических словарях М. Фасмера, П.Я. Черных и других.

Интерес вызывают такие названия тканей, как напр., **канифас** (голл. *kanefas* – «канва»), называющее парусинное изделие обозначает – «хорошая парусина, на парус; || устарелое название льняной, весьма прочной, полосатой ткани» [11, т. II, с.85].

По БАС название этой парусины, отмечено уже у Нордстета в томе за 1780 г. [19, т.5, стб. 753]. Слово встречается в рекламах газет, см., напр.: **канифас** [5, 1810, № 34, с.499].

Не все изделия текстильной промышленности имеют научную литературу.

Как скажем, не имеет ее прилагательные образования – **канифасовый, демикотонная** от **демикотон, котон** (из франц. *demi-coton*) для названия «плотной хлопчатобумажной ткани»

Тем не менее, в художественной литературе прилагательные от названия тканей, сукон и т.д. широко представлены, чего пример видим в известном случае, который произошел при въезде в город NN. Чичикову тогда

встречается, человека в «канифасовых панталонах» и трактирный слуга «в длинном демикотонном сюртуке».

Употребление подобных прилагательных может вызвать интерес, как в плане истории этих единиц в русском языке, так в плане определения круга авторов первыми их употребившими.

Например: прилагательное **драдедамовый** к **драдедама** (франц. drap de dames – „дамское сукно”) обычно выступает у разных российских авторов в сочетании со словом *платок*, см.: «У нас были нанковые капоты и зеленые драдедамовые платки» [20, с.304]; «С костылями или без костылей, в капоре или в драдедамовом платке, в старом беличьем салопе...» [25, т.4, с.146]; «Пошел я к Катерине Васильевне, взял драдедамовый платок и с благоговением завесил портрет» [16, с.220].

**Камлотовый**, прилаг. к **камлот** (франц. camelot) – «суровая шерстяная ткань» [11, т.II, с.83]: «Мы увидели человека с веселым и здоровым лицом, в сафьянном картузе и зеленом камлотовом сюртуке...» [3, с.201]; «встретила их хозяйка дома... в поношенной камчатой телогрее и красной камлотовой юбке» [13, с.17]. См. одно из первых употреблений существительного: *камлот* [5, 1810, № 34, с.500]. По БАС [19, т.5, стб. 734] слово **камлот** впервые в Лексиконе 1762 г.

Н.М. Шанским датирует более ранним временем – 1724 г. [28, с.39].

**Креповый**, прилаг. к **креп** (франц. crêpe от лат. crispus – “шереховатый, волнистый”) – «легкая шерстяная или шелковая ткань» [28, с.384]: «[Олимпиада Самсоновна:] Да вот недавно креповое с золотом сшила» [15, с.59]; «Она была в светло-голубом креповом платье...» [20, с.324].

**Муарантиковый** и **муаровый**, прилаг. к **муар** (франц. moire, др. франц. moiré – “ткань”) – «объяр, шелковая материя с волнистыми отливами» [4, с.415]: «Сеничка осторожно вынул из чемодана щегольской белый муарантиковый зонтик...» [26, с.297]; «Священник Карминов приходил на урок в муаровой рясе» [27, с.291].

**Нанковый**, прилаг. к **нанка** (из зап. яз.: франц. nankin, нем. Nanking, англ. nankeen < кит., от города *Нанкин*, кит. Нань-кинг – „южный властелин”, англ. Nankin-g) – «грубая, толстая хлопчатобумажная ткань, преимущественно желтого цвета» [24, т.I, с.557 – 558]: «Иван Никифорович в нанковом желто-коричневом казакине» [8, с.210]; «длинные плисовые или нанковые шаровары и черный галстук составляли весь наряд уездного щеголя» [3, с.178]; «На порог выткнулся рослый, плотный, широколицый и смуглый человек, род мещанина, в нанковом кафтане и картузе» [12, с.243]; «В воскресенье он (Гоголь. – В.Ш.) пил кофе с нами и приходил в полном параде, в светло-желтых нанковых панталонах, светло-голубом жилете...» [20, с.65].

**Петинетовый**, прилаг. к **петин-т** – «*фр.* – тонкая шелковая или бумажная ткань с набивным рисунком» [4, с.492]: «Рукавов петинетовых шитых белых» [6, 1810, № 89, с.1253].

**Плисовый**, прилаг. к **плис**, **полуплис** (возможно через франц. peluche – „плюш” или шведского plys, а от лат. pilus – „волос” ) – «нем. –



хлопчатобумажный бархат, с ворсом средней длины» [4, с.504]: (см.): *полуплис* [5, 1810, № 24, с.354]; «В будни ходил он в плисовой куртке» [18, с.85]; «входящий в комнату был ... в плисовых штанах с тяжелыми пряжками» [2, с.163]; «Он был одет в казакин и в широчайшие плисовые шальвары» [1, с.114]. См.: БАС [19, т.9, стб. 1404]; [23, т.III, с.282].

**Поплиновый**, прилаг. к **поплин** (из франц. popeline, paraline < итал. paralino – „папский”, потому что эта ткань якобы первонач. изготовлялась в знаменитой папской резиденции в Авиньоне): «у меня был поплиновый капот с бархатным воротничком» [20, с.121]. См.: Фасмер [23, т.III, с.327].

**Прюнелевый**, прилаг. к **прюнель** (франц. prunelle) – «легкая плотная ткань, идущая на изготовление верха обуви, обивку мебели» [19, т.11, стб.1588]: «Говорил дед, красный, весь в поту, одетый в прюнелевые ботинки» [10, с. 102]; «Крошечные ножки, обутое в маленькие, точно женские, прюнелевые ботинки» [21, с.52]. См.: Фасмер [23, т.III, с.392].

**Равендучный**, прилаг. к **равендух**, **равендюк** (англ. ravenduck и нем. Rawentuch из голл. ruwendock)– «род толстой пеньковой парусины» [4, с.546]; «Сделанный, изготовленный из равендука» [19, т.12, стб.33 с указ. на Словарь, 1847 г.: *равендучный парус*]. Название полотна встречается в рекламных текстах начала XIX века, см., напр.: «Полотен выпущено из здешнего порта: ..., Парусного полотна..., Равентуху..., Каламенки льняной» [5, 1807, № 68, с.844]; *равентух* [5, 1810, № 24, с.353].

**Триповый**, прилаг. к **трип** (из франц. tripe) – «ткань»: *трип* [6, 1810, № 89, с.1254] и раньше в Уставе морском 1724 г. [23, т.IV, с.103]: «О наряде своем он не думал. На нем был триповый картуз» [9, с. 457].

**Фланелевый**, прилаг. к **фланель** (из франц. flanelle) – «мягкая, ворсистая ткань, тонкая байка» [11, т.IV, с.536]; «легкая материя из мягкой шерсти» [4, с.681]. Одно из первых употреблении у Карамзина, см.: «изобразил его, целующего фланелевую юбку, присланную ему на жилет от госпожи Депине» [14, с.222]; «Жуковский любил рассказывать... про дурака Варлашку, который... ходил в фланелевой юбке» [20, с.19].

Название этой ткани встречается раньше, см.: *фланель* [7, 1807, № 101, с.4]; *фланели* [5, 1810, № 34, с.500]. М. Фасмер отметил *флонель* в Уст. морском 1724 г. [23, т.IV, с.198].

**Штофный**, прилаг. к **штоф** (из нем. Stoff) – «вид шелковой ткани» [23, т.IV, с.479 с указ. на Куракина, 1708 г.]: «содержатель типографии в штофном халате...» [14, с.128]; «Везде высокие покои, В гостиной штофные обои, Царей портреты на стенах...» [17, с.45]; «Старый, запущенный палаццо ... с тяжелыми желтыми штофными гардинами на высоких окнах...» [22, ч.5, с.34].

Вне нашего внимания оказались экзотические, но довольно частотные в русской речи в более ранний период, чем XIX века, названия **даба** (из кит. dabu); **фанза** (кит. фан-цзы); **уракозан** (из англ.); **трико** (франц. tricot); **фай** (или **фай** из франц. faille) и многие другие.

Само по себе интересно русское название **холст-хрящ** – образование по принципу тафтологии, в которой слово **холст** этимологически «связывают

со звукоподражательным образованием» [23, т.IV, с.258], а **хрящ** или иначе **хряст** связывают с «хруст, скрежет, стук» [23, т.IV, с.281].

**Холст-хрящ** является подражанием звука, издаваемым накрахмаленным материалом. На наш взгляд, описание подобной группы слов позволяет приблизить к читателю замыслы авторов произведения, а также ту эпоху, в которой они творили.

### Список литературы

1. Аксаков С.Т. Детские годы Багрова-внука. М.: Детская лит., 1986; Словарь трудных для понимания слов. С. 315-317.
2. Бестужев-Марлинский А.А. Лейтенант Белозор // Бестужев-Марлинский А.А. Повести / сост., вступ. ст. и прим. В.И.Кулешов. М.: Правда, 1986. С. 143-221.
3. Булгарин Ф.В. Сочинения: Иван Иванович Выжигин // Булгарин Ф.В. Сочинения. М.: Совр., 1990. С. 23-366.
4. Гавкин И.И. Краткий словарь иностранных слов. СПб., К., Харьков, 1912.
5. Газета «Санкт-Петербургские ведомости». СПб., 1807 – 1810 гг.
6. Первое прибавление к «Санкт-Петербургским ведомостям». СПб., 1810 г.
7. Прибавление к «Санкт-Петербургским ведомостям». СПб., 1807.
8. Гоголь Н.В. Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем // Гоголь Н.В. Собр. соч. в шести томах. М., 1959. Т.2. С. 195-245.
9. Гоголь Н.В. Мертвые души. Поэма // Гоголь Н.В. Собр. соч. в шести томах. Т. 5. М., 1959.
10. Гончаров И.А. Фрегат «Паллада». Очерки путешествия в двух томах / Комм. К.И. Тюнькина. М., 1985.
11. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. I – IV. СПб., М., 1880.
12. Данилевский Г.П. Беглые в Новороссии; Воля (Беглые воротились): Романы / вступ. статья и примеч. Э.Виленской. М.: Худ. лит., 1984.
13. Загоскин М.Н. Брынский лес. Эпизод из первых годов царствования Петра Великого // Полное собр. соч. М.Н. Загоскина. Т.2. СПб., М., 1898.
14. Карамзин Н.М. Письма русского путешественника. Повести. М.: Правда, 1980.
15. Островский А.Н. Свои люди сочтемся! // Островский А.Н. Избранные пьесы. Т.1. М.: Худ. лит., 1972. С. 5-69.
16. Печерский Андрей (Мельников П.И.), Именинный пирог // Печерский Андрей (Мельников П.И.), Старые годы: Рассказы и очерки / Сост. и примеч. А.А.Макарова. М.: Моск.рабочий, 1986. С. 205-220.

17. Пушкин А.С. Евгений Онегин: Роман в стихах. М., 1983.
18. Пушкин А.С. Барышня-крестьянка // Пушкин А.С. Сочинения. В 3-х т. М., 1986. Т.3. С. 85-110.
19. Словарь русского литературного языка. Т.1 – 17. М., Л., 1950. 1965.
20. Смирнова-Россет А.О. Дневник. Воспоминания. М., 1989.
21. Сухотина-Толстая Т.Л. Воспоминания. М.: Худ. лит., 1980.
22. Толстой Л.Н. Анна Каренина: Роман в восьми частях. Ч.5 – 8. Л.: Худ. лит., 1979.
23. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т. I – IV. М., 1986 – 1987.
24. Черный П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка. Т. I – II. М.: Рус. яз., 1993.
25. Щедрин Н. (М.Е. Салтыков), Помпадуры и помпадурши // Щедрин Н. (М.Е.Салтыков), Собр. соч. М., 1951. Т.4. С. 5-256.
26. Щедрин Н. (М.Е. Салтыков), Благонамеренные речи // Щедрин Н. (М.Е.Салтыков), Собр. соч. М., 1951. Т.6. С. 5-476.
27. Щедрин Н. (М.Е. Салтыков), Мелочи жизни // Щедрин Н. (М.Е.Салтыков), Собр. соч. М., 1951. Т.11. С. 145-450.
28. Этимологический словарь русского языка / под руководством и ред. Н.М. Шанского. Вып. 8. Изд-во Моск. ун-та, 1982.

## СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.161.1

**Л. И. Автушко, М. В. Веккесер, А. А. Фалилеева**  
(Россия, Красноярск – Лесосибирск)

### ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОНЯТИЯ «АНТОНИМЫ»

*Ключевые слова:* языковое понятие, антонимы, формирование языкового понятия, технология проблемно-диалогического обучения.

В статье рассматриваются упражнения и проблемный метод работы над понятием «антонимы» в соответствии с технологией проблемно-диалогического обучения Е.Л. Мельниковой, реализованный на уроке открытия нового знания. В конечном итоге на уроках русского языка у младших школьников эффективно происходит целенаправленное формирование языкового понятия.

**L. I. Avtushko, M. V. Vekkesser, A. A. Falileeva**  
(Russia, Krasnoyarsk – Lesosibirsk)

### TERM FORMATION OF «ANTONYMS» AMONG ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

*Key words:* linguistic term, antonyms, formation of linguistic term, technology of problem-dialogical training.

The article considers exercises and problem method of teaching with the term “antonyms” in accordance with the technology of problem-dialogical training by E.L. Melnikova, implemented in the lesson discovering of new knowledge. Eventually, purposeful formation of the linguistic concept effectively is taken place in the lessons of the Russian language among elementary schoolchildren.

Школьный курс русского языка предполагает изучение понятий, которые описывают все уровни языка как системы. Младшего школьника необходимо включить в учебную деятельность, специфика которой заключается во взаимодействии обучающегося с понятиями. Чтобы усвоить понятие, необходима активность собственной мысли ребенка.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования сформулированы требования к результатам обучающихся. К этим требованиям относятся личностные, предметные и метапредметные результаты. Предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего

образования включают в себя овладение обучающимися основными понятиями из курса русского языка [9]. Однако для младших школьников усвоение языкового понятия представляет определенную трудность в силу возрастных особенностей, так как все языковые понятия являются абстрактными. В связи с этим также для младших школьников возникает трудность в освоении понятия «антонимы».

Для того чтобы дети смогли правильно использовали в речи слова-антонимы, А. А. Реформатский в работе «Введение в языкознание» отмечает, что «введение в языкознание необходимо верно организовать работу с данными словами. Каждый урок русского языка, по возможности, должен включать в себя упражнения, направленные на работу с антонимами. Только в случае проведения систематической работы позволит обеспечить правильность и глубину усвоения знаний» [6].

Работу над антонимами можно построить следующим образом: антонимы группируют по парам; подбирают антонимы к данным словам; заменяют антонимы в предложении; дополняют начатое предложение словами с противоположным значением (антонимами); подбирают антонимы к словам, выступающим в разных значениях, подбирают синонимические группы антонимов.

М.Р. Львов предлагает следующую систему упражнений с антонимами [5].

#### 1. Группировка антонимов по парам.

Детям предлагается список слов, которые могут образовывать антонимические пары.

Задание: выписать пары слов с противоположным значением.

Подниматься, толстый, свет, узкий, худой, ночь, горький, опускаться, широкий, сладкий, тьма, день, красный, прохлада.

Разновидностью данного упражнения может быть упражнение на составление предложений с антонимами.

#### 2. Замена антонимов в предложении.

Данные предложения:

- 1) Пустой колос легок, он стоит прямо.
- 2) Наступила холодная снежная зима.
- 3) Зимой рано смеркается.
- 4) Заяц быстро бежит.
- 5) Весной птицы летят с юга на север.

Перестроенные предложения:

- 1) Полный колос тяжел, он к земле клонится.
- 2) Наступило жаркое цветущее лето.
- 3) Зимой поздно рассветает.
- 4) Черепаха медленно ходит.
- 5) Осенью птицы летят с севера на юг.

Замена антонимов в предложении требует его перестройки, добавления или замены некоторых слов. При этом нередко приходится

использовать еще одну или даже две антонимические пары. В этом состоит развивающая цель упражнения.

### 3. Подбор антонимов к словам, выступающим в разных значениях.

Учащиеся начальных классов с самых первых шагов обучения встречаются с многозначностью слова. Например, слова «земля»: Земля – планета, земля – суша (антоним – вода), земля почва, родная земля – Родина (антоним – чужбина) [4].

Подбор различных антонимов к разным значениям многозначного слова не только расширяет представление школьника о таком явлении, как многозначность слова, но и уточняет каждое значение этого слова.

Многозначность слов обнаруживается и в словосочетаниях. Учащиеся должны подобрать сочетания по образцам с противоположными значениями.

Учителя начальных классов Е.В. Бережных и Н.Л. Гашкова предлагают следующие задания для работы на уроке по изучению антонимов. На доске написан ряд слов: грибы, дрова, озёра, север; платье, грустный, семья, ружьё; юг, коровка, подружка, соседка; молодая, золотая, весёлый, лебединая. Учащиеся выбирают лишнее из каждой группы слов, объясняя свой выбор: «Из слов первой строки я исключаю слово «север», так как в этом слове орфограмма «Непроверяемая безударная гласная», а в остальных словах орфограмма «Проверяемая безударная гласная»; слово «север» употреблено в форме единственного числа, а остальные слова – во множественном числе». Далее они пытаются сформулировать тему и цель урока, вспоминая те слова, которые они выбрали из каждой группы (север – юг, грустный – весёлый.). Учитель задает им наводящие вопросы: «Скажите, как называются лексические пары слов, которые вы образовали, и сформулируйте тему урока. На основании темы урока и опорной записи, которая имеется на доске, сформулируйте цель урока».

Далее следует словарно-орфографическая работа. К доске выходит один ученик, читает на карточке слово «север», определяет лексическое значение слова (это сторона горизонта, это местность с холодным, суровым климатом, холодные края). На доске записано предложение: «Утром погода изменилась: подул тёплый южный ветер». Учитель задает вопрос: «Подумайте, какие слова в этом предложении можно заменить антонимами? Составьте новый вариант предложения». Ученики предлагают свои варианты: «Вечером погода изменилась: подул холодный северный ветер». Учитель задает вопрос: «Какие слова второго предложения являются антонимами к словам первого предложения? Назовите эти пары слов». Дети отвечают: «Антонимами являются слова утром – вечером, южный – северный, теплый – холодный». Из проделанной работы учащиеся делают вывод, что антонимы – это слова с противоположным значением [1].

Также для закрепления материала на уроке можно предложить задания подобного плана. Запись на доске: высокий – низкий, тяжело –

легко, чернеть – белый зима – летний. Задание: «Определить, в каком столбике пары слов являются антонимами, а в каком не являются и почему?»).

Учащимся раздаются карточки с текстом, в котором пропущены слова. Задание звучит следующим образом: «Рассмотрите запись на карточке. Прочитайте слова из справки. Вставьте вместо пропусков» (\_\_\_\_\_ сторона – мать, \_\_\_\_\_ – мачеха. Даже самое \_\_\_\_\_ дерево выросло из \_\_\_\_\_ семени. У \_\_\_\_\_ ума \_\_\_\_\_ язык. Ради \_\_\_\_\_ дружка \_\_\_\_\_ не покидай. Декабрь год \_\_\_\_\_, зиму \_\_\_\_\_. Справка: большое, длинный, кончает, короткого, маленького, начинает, нового, родная, старого, чужая.)

Л.В. Черемошкина в статье «Развитие памяти детей» предлагает на уроке провести работу с текстом. «Летом на заснеженном дереве можно увидеть стайку снегирей. Грудка у снегирей красная, тусклая. На голове белая шапочка. Крылья тоже белые, спинка голубовато серая. Снегири – южане, т.е. жители южных лесов. К нам в Кировскую область они прилетают «погреться», когда на их родине начинаются трескучие морозы. У себя на чужбине снегири дважды за одно лето высиживают птенцов. Родители без устали разыскивают для них семена, старые листики, насекомых». Учитель задает детям вопросы: «О ком говорится в этом тексте; что необычного в содержании текста вы заметили? Подумайте и скажите, какое задание нужно выполнить, чтобы исправить неточности этого текста?». Дети предлагают заменить некоторые слова в тексте антонимами, чтобы содержание текста стало верным. Данную работу можно выполнить в парах. После чего читается верный вариант текста. В конце подводятся итоги урока [7].

Учебник для второго класса образовательной системы «Школа России» направлен на формирование представлений о русском языке как о целостной системе, а также на развитие познавательной активности учеников. Основная задача курса – изучение родного русского языка с позиции его духовной и культурно-исторической ценности. Система заданий предложенного учебника организует наблюдения младших школьников над фактами и закономерностями русского языка; большое внимание уделяется заданиям направленных на развитие речи учащихся.

Образовательная программа «Школа России» представляет собой систему взаимосвязанных программ, каждая из которых является самостоятельным звеном, обеспечивающим определенное направление деятельности образовательного учреждения [8].

Учебник данной программы по русскому языку переработан с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта. И не смотря на все это в образовательной системы «Школа России» не выделяется отдельной темы для изучения антонимов. Дети знакомятся с этими словами в контексте изучения различных частей речи, на изучение которых программой отведено 30 часов. Это позволяет утверждать, что у

детей не формируется четкого представления о том, что такое антонимы. Не смотря на это, в планируемых предметных результатах в основной содержательной линии программы для второго класса прописано, что ребенок должен уметь подбирать к предложенным словам 1-2 синонима или антонима, а также наблюдать за использованием синонимов или антонимов в речи [3, 4].

Таким образом, проанализировав опыт работы педагогов, а также программы и учебники по русскому языку образовательной системы «Школа России» по изучению антонимов, мы пришли к выводу, что в программе не предусматривается выделения часов на изучение этого понятия. Знакомство с антонимами происходит практически, то есть в связи с изучением частей речи. Методисты и учителя предлагают разные упражнения для закрепления понятия «антонимы».

Для усовершенствования процесса формирования понятия «антонимы» на уроках русского языка мы предлагаем использовать технологию проблемно-диалогического обучения Е.Л. Мельниковой. Далее изложим ход урока.

Цель урока: «открываем» существенные признаки понятия «антонимы».

#### 1. Формулирование вопроса.

Постановка учебной проблемы путем создания проблемной ситуации. Учащиеся работают в микрогруппах. Задание на карточке: Прочитайте пословицу, объясните её смысл (*Человек от безделья болеет, а от труда здоровеет*).

– Что интересного вы заметили?

– Почему эти слова выделены?

– Какой возникает вопрос? (Как называются такие слова)

#### 2. Поиск решения проблемы (открытие субъективно нового знания).

– Каково лексическое значение каждого из этих слов?

– Какие это слова по значению? (Противоположные).

– Что объединяет эти слова? (Отвечают на один и тот же вопрос, относятся к одной и той же части речи – глаголу).

– Какие два существенных признака вы обнаружили у этих слов? (Эти слова относятся к одной части речи и противоположны по значению).

#### 3. Выражение решения (выражения нового знания в доступной форме)

– Слово *антоним* произошло от греческих слов *анти* – против и *онима* – имя, а теперь попробуйте сформулировать определение слов, которые ученые-языковеды назвали «антонимами», включая в него два главных признака.

#### 4. Реализация продукта.

Представление определения понятия «антонимы» учителю и классу. Определение понятия включает в себя два существенных признака,



которые нужно осознать: антонимы – это слова, противоположные по смыслу; относятся к одной и той же части речи.

5. Первичное закрепление. Закрепление умения распознавать антонимы.

Задание: замените антонимы в предложениях.

1) Пустой колос легок, он стоит прямо.

2) Наступила холодная снежная зима.

3) Зимой рано смеркается.

4) Заяц быстро бегают.

5) Весной птицы летят с юга на север.

(Учащиеся самостоятельно выполняют задание в тетрадах: 1) Полный колос тяжел, он к земле клонится. 2) Наступило жаркое цветущее лето. 3) Зимой поздно рассветает. 4) Черепаха медленно ходит. 5) Осенью птицы летят с севера на юг.)

6. Итог урока.

– О каких словах мы сегодня с вами говорили

(Сегодня мы говорили об антонимах)

– Какие слова называют антонимами? Назовите их признаки.

(Антонимы – это слова, противоположные по смыслу, которые относятся к одной части речи.)

Далее для более полного осознания и закрепления понятия «антонимы» мы предлагаем следующие упражнения.

1. Антонимы в сказках.

Учитель предлагает название – антоним, а дети должны угадать истинное название сказки (стихотворения).

*«Мышь босиком» – ... «Рассказ о простой курочке» – ... «Знайка в лунной деревне» – ... «Бэби-короткий носок» – ... «Рассказ о живой крестьянке и одном слабаке» – ... «Мужчина с ногу» – ... «Один худой» – ... «Федорова радость» – ...*

2. Антонимы в пословицах.

Пословицы и поговорки обладают большой выразительной силой. Работа с ними приобретает глубокий характер, если учащиеся рассуждают об использовании в пословицах различных антонимов. На первоначальном этапе работы с пословицами и поговорками можно использовать задания следующего характера. Вставьте пропущенные слова в пословицы.

*Больше думай,.... говори; Большому уму и в.....голове не тесно; Будет день – будет и ....; Будет зима – будет и ..; В мороз заснуть легко, проснуться –....; Век долог, да час....; Говорит ....., делает черно; Горькая правда лучше .... лжи; Добро помни, а зло ....; Дождик вымочит, а красное солнышко –....; Новых друзей наживай, а .... не теряй.*

3. Подберите антоним.

К данным словам необходимо подобрать слова, противоположные по значению.

*Утро, добро, жар, день, неприятель, добрый, твердый, широкий, грустный, здоровый, смеется, открывает, грустит, засыпает.*

4. К словам первой группы подберите подходящий антоним из второй группы. Запишите слова парами. (*Молодой, весело, север, веселый, молодость; грустно, старость, южный, юг, грустный*)

5. Выберите нужное по смыслу слово. Закончите и запишите предложения. *Этот пруд глубокий, а тот ... (большой, чистый, красивый, мелкий).*

*Эта ягода горькая, а та ... (вкусная, сладкая, красная, спелая).*

*Это платье дорогое, а то ... (большое, шелковое, старое, дешевое).*

*Этот дом просторный, а тот ... (каменный высокий, тесный, новый).*

6. Отгадайте загадку. Найдите и выпишите антонимы.

1) *Сверху кожа,*

*Снизу то же,*

*А в середине пусто.*

2) *Ночь, но, если захочу,*

*Щелкну раз – и день включу*

3) *Назад все ходит и вперед,*

*Но никак не устает.*

7. Коллективное выполнение задания. Учитель предлагает сыграть в игру «Наоборот»:

*Скажу я слово ВЫСОКО, а ты ответишь: ...*

*Скажу я слово ДАЛЕКО, а ты ответишь: ...*

*Скажу я слово ПОТОЛОК, а ты ответишь: ...*

*Скажу я, слово ПОТЕРЯЛ, И скажешь ты ...*

*Скажу тебе я слово ТРУС, Ответишь ты: ...*

*Теперь НАЧАЛО я скажу, Ну, отвечай: ....*

Использование проблемного диалога в соответствии с технологией проблемно-диалогического обучения Е.Л. Мельниковой, а также систематическое использование упражнений способствует осознанному усвоению младшими школьниками языкового понятия «антонимы».

### **Список литературы**

1. Бережных Е.В, Гашкова Н.Л. *Синонимы и антонимы // Начальная школа. 2012. №3. С. 90-99.*

2. Зеленина, Л.М., Хохлова Т.Е. *Русский язык. 2 класс : учебник / в 2-х частях. – 2-е изд. М. : Просвещение, 2012.*

3. Зеленина Л.М., Хохлова Т.Е. *Русский язык. 2 класс : учебник / в 2-х частях. - 2-е изд. М. : Просвещение, 2012.*

4. Колесников Н.П. *Словарь антонимов русского языка. – М. : Просвещение, 1972.*

5. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в школе. М., 2001.
6. Реформатский А. А. Введение в языкознание: учебное пособие. М.: Аспект-Пресс, 2007.
7. Словарь антонимов русского языка / под ред. Л.А. Новикова. М., 1984.
8. Фатеева Н.И Образовательные программы начальной школы. М. : «Академия», 2013.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.) // Минобрнауки России [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/922>

УДК 159.99

**Н.В. Басалаева, Т.В. Захарова**  
*Россия, Лесосибирск*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Ключевые слова:* образование, профессиональная деятельность, студенты, квазипрофессиональная деятельность, смыслы, ценности

В статье показано, что в процессе обучения формируются ценностно-смысловые составляющие профессионального образа мира студентов.

**N.V. Basalaeva, T.V. Zakharova**  
*Russia, Lesosibirsk*

## **PROFESSIONAL FORMATION OF STUDENTS AS TOPICAL PROBLEMS OF MODERN EDUCATION**

*Key words:* education, professional activity, students kvaziprofessionalnaya activities, meanings, values

The article shows that the value-semantic components of the professional image of the world formed by students in the learning process.

Для реализации современных ценностей образования необходим новый учитель – педагог-профессионал, поскольку необходимостью становится не трансляция предметных знаний, а умение научить способам их добывания, организовать образование как систему, создающую условия для формирования многомерного сознания, самопроектирования, самоопределения в мировой культуре. Педагог-профессионал – это «человек, хорошо понимающий общие тенденции развития мирового образовательного процесса, своего места в нем, и процесс смены образовательной парадигмы;

обладающий особым видением человека в процессе развития; понимающий направленность и результативность психологических действий и воздействий; превращающий любую учебную ситуацию в пространство для развития ребенка и способный к проектированию развивающей педагогической среды и самого себя» [10, с. 12].

Основной проблемой профессионального образования является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности студента к усваиваемой им деятельности профессиональной: в рамках одного типа деятельности необходимо "вырастить" принципиально иной [9]. В этой связи целесообразно говорить об образовании не только как о процессе приобретения новых знаний и навыков, но и как о процессе приобретения новых смыслов [1]. Необходимо отметить, что у отдельного студента смыслообразование начинается со смыслообразования, представляя собой отражение психологических качеств предметов (смыслов и значений). На индивидуальное смыслообразование в диаде (педагог-студент) оказывают влияние «такие новообразования, как цели, оценки, актуальные мотивы деятельности» студента [4, с. 175]. Таким образом, критериями возникновения новых смыслов являются цели образовательной деятельности, потребности студента: «соответствие смыслов, ценностей различным системам жизненных отношений, выработанных в актуальных и актуализирующихся целях и потребностях человека [4, с. 176].

Поиск смыслов в процессе педагогического образования раскрывает активность его непосредственных участников «как работу по ценностному преобразению действительности» [11, с. 152]. Характеризуя процесс становления ценностно-смыслового отношения к будущей профессии у студентов, можно выделить три основных этапа: 1) возникновение личного смысла, 2) собственная жизнь личностного смысла в индивидуальном сознании будущих педагогов, 3) экстерииоризация ценностно-смыслового отношения в практической деятельности [2]. На первом этапе студенты решают особую «задачу на смысл», результатом которой является осознание личностного смысла, «значения-для-меня» профессии учителя. Исходным пунктом движения является порождение «динамической смысловой системы». На втором этапе личностный смысл становится содержанием смысловой установки студентов, которая проявляется в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности. Происходит ценностно-смысловое самоопределение будущих педагогов. Смысловой опыт отношения студентов к будущей профессии, приобретается на лекционных, лабораторных, семинарских занятиях и фиксируется в сознании, получая возможность актуализироваться в новой, квазипрофессиональной деятельности. Третий этап становления ценностно-смыслового отношения студентов к будущей профессии является этап «движения» личностного смысла от индивидуального сознания будущих педагогов к продуктам их деятельности [8]. При этом возможно внутренне формируемое, индивидуальное образовательное пространство, становление которого происходит в опыте каждого студента. Задача создания образа мира педагога в

современных условиях предполагает «оживление» культурного опыта. «Живое знание ... не может быть усвоено. Оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ...» [7, с. 22]. Следовательно, субъективное понимание преподавателем смысла педагогического образования – основа профессионального знания будущего педагога.

По мнению М.М. Бахтина, смысл «меняет тотальный смысл события и действительности, не меняя ни йоты в их действительном (бытийном) составе, все остается как было, но приобретает совершенно иной смысл (смысловое преобразование бытия» [3, с. 367]. Если означение смысла преподавателем представить линейно, то этот процесс выглядит следующим образом. Педагог осмысливает фрагмент культуры, представленный ему в виде значений. Затем осуществляет обратный перевод для студента (означение смысла), т.е. объясняет таким образом, чтобы будущий педагог смог осмыслить означенное (значение должно приобрести личностный смысл), что и означает нахождение новых смыслов [11]. При означении смыслов могут быть обнаружены новые смыслы и преподавателем, что объясняется динамичностью смыслов. Особое значение приобретает квазипрофессиональная деятельность как пространство, в котором формируются смысловые составляющие профессионального образа мира студента.

Квазипрофессиональная деятельность, выступая, в узком смысле, формой учебной деятельности в контекстном обучении, в широком смысле рассматривается как общечеловеческая деятельность в сфере подготовки специалистов в области образования (педагогического, технического, повышение квалификации и др.), задает контекст будущей (реальной) профессии.

Наиболее адекватной моделью квазипрофессиональной деятельности может выступить педагогическая практика: оставаясь формой организации учебной деятельности студентов, она воссоздает предметное, социальное и психологическое содержание реального профессионального труда специалиста, задает целостный контекст его деятельности. Педагогическая практика помогает включить студентов в совместную с преподавателем деятельность по достижению намеченных результатов формирования профессиональной деятельности. В период прохождения практики студент, изучая какой-либо материал, не просто усваивает новую информацию, но пытается с ее помощью включить себя в ситуации решения каких-либо профессионально важных задач. В этом случае «единицей работы оказывается предметное действие, цель которого – не только усвоение содержащейся в тексте информации, но и достижение на ее основе практически полезного эффекта» [5, с. 107]. Кроме того, в условиях квазипрофессиональной деятельности обогащаются ценностно-смысловые составляющие образа мира студентов, поскольку смысловая компонента меняется под воздействием новых условий, в которые, несомненно, попадает студент.

В период педагогической практики формируется не только предметная, но и социальная компетентность субъекта учения путем вхождения в интерактивные группы, представляющие собой социальные модели будущей профессиональной среды. На профессионально значимом материале осуществляется предметное и социокультурное развитие личности, ее включение в профессию как часть культуры. Одновременно педагогическая практика позволяет использовать имитационные формы и методы контекстного обучения, которые дифференцируются на игровые (разыгрывание ролей, деловая игра, игровое проектирование и др.) и неигровые (анализ конкретных и классических педагогических ситуаций, метод «инцидента», действие по инструкции и др.) [5]. Имитационное моделирование, как утверждал Э. Берн, должно удовлетворить «социальный голод», который можно было бы назвать потребностью в опережающем формировании педагогического опыта.

Системообразующим фактором профессионального образования является профессиональное развитие обучаемых в процессе организации взаимодействия всех субъектов обучения с учетом их предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики учебного материала и конкретной учебно-пространственной среды. На начальных этапах профессионального образования источником профессионального развития выступает уровень личностного развития. На последующих стадиях профессионального становления соотношение личностного и профессионального развития приобретает характер динамической неравновесной целостности. На стадии профессионализации профессиональное развитие личности начинает доминировать над личностным и определять его. Э.Ф. Зеером выделены этапы профессионального обучения и воспитания: адаптация, интенсификация и идентификация [6].

На этапе адаптации бывшие школьники (первокурсники) приспособляются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новую социальную роль, налаживают взаимоотношения друг с другом и с педагогами. Психологическими критериями успешного прохождения этого этапа являются адаптация к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля жизнедеятельности. На данном этапе профессионального образования прохождение педагогической практики студентами не предусмотрено.

На этапе интенсификации происходит развитие общих и специальных способностей обучаемых, интеллекта, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за свое становление, самостоятельности. Психологическими критериями продуктивности этого этапа становления обучаемого являются интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, социальная идентичность, самообразование, оптимистическая социальная позиция. Именно на этапе интенсификации студент впервые включается в реальную

педагогическую деятельность в процессе прохождения воспитательной и педагогической практик [6]. В период практики проводимые студентами учебные занятия выделяются из ситуативно-жизненного контекста, психологически переживаются ими как значимые «здесь и теперь» события, опыт которых, после соответствующей переработки, может быть использован в других ситуациях профессиональной деятельности. Следует отметить, что учебная ситуация конкретна и организована единым коммуникативно-смысловым контекстом участников. В данном контексте смыслообразование студента означает вписывание им этого события в свой индивидуально-смысловой контекст. Для практиканта должен быть ясен ответ на вопрос: зачем ему этот конкретный урок, практика и каковы возможные направления движения.

На завершающем этапе профессионального образования – этапе идентификации – важное значение приобретает формирование профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности по получаемой специальности. Появляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с семейным положением и трудоустройством. Психологическими критериями успешного прохождения этого этапа являются: отождествление себя с будущей профессией, формирование готовности к ней, развитая способность к профессиональной самопрезентации [6]. В связи с этим одной из основных целей квазипрофессиональной деятельности является изменение позиции студента в учебном процессе. В условиях педагогической практики обогащаются ценностно-смысловые составляющие мира студентов, происходит становление образа профессионала.

Контекстное обучение в период прохождения педагогических практик осуществляется на основе разработанных методических материалов, раскрывающих содержание предметного, социального и психологического контекстов деятельности. Предметный контекст деятельности – это деятельность по освоению знаний, умений, навыков и опыта профессиональной деятельности, заданная с помощью системы учебных заданий, моделей и ситуаций в соответствии с целями обучения и модельными (квалификационными) характеристиками специалиста. Социальный контекст деятельности – это деятельность в системе взаимодействия участников образовательного процесса в соответствии с принятыми нормами социальных отношений и действий. Психологический контекст деятельности – это включение студента в профессию как часть культуры, вследствие этого происходит перестройка ценностно-смысловых составляющих мира человека.

В аспекте высшего педагогического образования могут быть выделены четыре группы установочных действий контекстного метода формирования дидактических умений у студентов в период педагогической практики в общеобразовательной школе (предметный контекст деятельности). *Первая группа* - действия регламентированы методическими приемами обучения или элементами педагогического общения в предполагаемой или заведомо

рассчитанной ситуации. *Вторая группа* – закрепление действий по неосознанному управлению обучением, регламентируемых соответствующими предписаниями. *Третья группа* – сформировавшееся умение, выражающееся в незамедлительной переориентировке в методике обучения и общении с обучаемыми учащимися, как того потребует соответствующая ситуация. Установочные действия на данном этапе регламентируются заданиями, подчиняющими ситуации обучения. *Четвертая группа* – содержание установочных действий регламентируется заданиями, способствующими свободной ориентировке практикантов в системе управления обучением.

Общая схема педагогической практики включает в себя следующее: 1) временной алгоритм прохождения всех педагогических мероприятий (что, где, когда должен выполнять студент); 2) перечень всех мероприятий, в которых должен участвовать студент; 3) учебные задания с ярко выраженными предметным и социальным контекстами деятельности и с четким алгоритмом предписанных действий; 4) перечень знаний по основным аспектам профессиональной деятельности; 5) перечень умений и навыков профессионально-практической деятельности; 6) перечень умственных умений методической направленности. При контекстном обучении программа педагогической практики составляется таким образом, что в первые недели студенты должны освоить все виды стандартной деятельности, а в последующие недели включиться в творческую деятельность, которая предполагает нестандартные ситуации, условия. Студентам предлагаются учебные задания с вводными данными, на основе которых им предоставляется возможность проявить творчество в разработке уроков, мероприятий и методике их проведения [12].

Условия педагогической практики побуждают ее участников к целеобразованию, анализу и оценке проблемных ситуаций, самооценке профессиональной деятельности, конструированию моделей взаимодействия, осмыслению многообразия педагогических вариантов, проблематизации образовательного процесса и поиску оптимальных решений для достижения успеха в профессиональной деятельности; к включению студентов в проектировочную деятельность, в процессе которой складывается целостное видение проблемной ситуации, происходит осознание собственных ценностей и смысловых оснований профессиональной деятельности, формируются и рождаются замыслы их решения.

Таким образом, можно констатировать, что квазипрофессиональная деятельность, адекватной моделью которой является педагогическая практика студентов, позволяет приблизить учебный процесс в системе высшего образования к будущей профессиональной деятельности, создавать с помощью учебных задач, заданий, моделей и ситуаций смыслообразующие (предметный, социальный и психологический) контексты деятельности, способствует становлению образа профессионала.



## Список литературы

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И.Б. Ханиной. М.: Наука; Смысл, 1999.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М.: Изд-во МГУ, 1990.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
4. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2002.
5. Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения как основа педагогических технологий // Завуч. 1998. № 5. С. 96-110.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М., 2005.
7. Зинченко В.П. Живое знание: психологическая педагогика. Самара, 1998.
8. Исаев Е.И., Пазухина С.В. Формирование ценностно-смыслового отношения к психологии у будущих педагогов // Вопросы психологии. 2004. № 5. С. 3-11.
9. Казакова Т.В., Басалаева Н.В., Лобанова О.Б., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н., Фирер Н.Д., Лукин Ю.Л. Профессиональный образ мира: уточнение понятия // Современные проблемы науки и образования. 2015. 22. С. 555.
10. Краснорядцева О.М., Морозова В.Е. Педагогическое мышление как проявление профессиональной компетентности. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000.
11. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М.: Академия, 2000.
12. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С., Карнаухов Г.З. Эффективность использования контекстного обучения в условиях педагогической практики в школе // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. М., 1998. Т. 5. С. 137-140.

УДК 159.97

**О. А. Бенькова, В. Ю. Бенькова**  
(Россия, Лесосибирск – Томск)

### **ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С СИНДРОМОМ АСПЕРГЕРА**

*Ключевые слова:* расстройства аутистического спектра, аутизм, синдром Аспергера.

В статье описываются особенности развития детей с расстройствами аутистического спектра, в частности, особенности развития при синдроме Аспергера. Рассматриваются возможности организации образования детей и

студентов с данным расстройством аутистического спектра с учетом их особых образовательных потребностей.

**O. A. Benkova, V. Y. Benkova**  
(Russia, Lesosibirsk, Tomsk)

## **PROBLEMS OF EDUCATION OF TRAINEES WITH ASPERGER'S SYNDROME**

*Keywords:* autism spectrum disorder, autism, Asperger's syndrome.

This article describes the features of the development of children with autism spectrum disorders, in particular, the features of the syndrome of Asperger. The possibilities of the organization of education of children and students with autism spectrum disorder, according to their specific educational needs.

Одной из главных задач модернизации современного российского образования является создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья. В статье 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» указывается, что образование обучающихся с ОВЗ может быть организовано как в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность, так и совместно с другими обучающимися, т.е. в рамках инклюзивного образования [3]. Лица, имеющие различные особенности здоровья, могут также обучаться и высших учебных заведениях. В последнее время среди студентов с ОВЗ определенную группу стали составлять студенты, имеющие аутистические расстройства различной степени выраженности.

В настоящее время распространенность аутизма и связанных с ним состояний имеет устойчивую тенденцию к росту. По данным Всемирной организации здравоохранения «...порядка от 4 до 26 случаев на 10 000 детского населения – это группа детей с расстройствами аутистического спектра, численно превышающая контингент глухих и слепых детей, и являющаяся значительным «поставщиком» инвалидов детства и других групп детей с патологией поведения, нуждающихся в разной социальной помощи» [1:3].

Особенностью расстройств аутистического спектра является нарушение единства психики, характеризующееся своей многоликостью и широким диапазоном проявлений. Одним из достаточно распространенных аутистических расстройств личности является синдром Аспергера, характеризующийся, в первую очередь, специфическими трудностями социального взаимодействия.

В современной психиатрии аутистическая психопатия (по Аспергеру) описывается через триаду следующих основных симптомов: коммуникативно-социальные проблемы, сложности чувственного и пространственного восприятия мира, дефицит эмоций, творческого мышления и воображения. Собственно термин «Синдром Аспергера» был предложен английским психиатром Лорной Уинг в 1981 году. Диагноз синдрома Аспергера устанавливается на основе данных психиатрической, клинической и неврологической экспертизы. Среди возможных причин синдрома Аспергера называют следующие: генетические факторы, повреждения головного мозга и нарушение его функций, а также нейропсихологические отклонения. Люди с синдромом Аспергера испытывают проблемы с невербальной коммуникацией, установлением и поддержанием дружеских контактов; склонны к однотипному поведению и действиям; имеют заторможенную моторику, стереотипизированную речь, узконаправленные и, вместе с тем, глубокие интересы. Особенности развития и странности поведения при синдроме Аспергера, как правило, начинают проявляться у ребенка в 2-3 года и более четко – к младшему школьному возрасту [2].

Для людей с данным типом нарушенного развития характерны нарушения сенсорного характера; часто они не переносят яркого света, громких звуков, шума, резких запахов и определенных видов пищи; т.е. испытывают состояние сенсорной перегрузки, когда одновременно поступает слишком большое количество сенсорных стимулов.

Речевые и когнитивные способности в целом остаются сохранными, что отличает синдром Аспергера от аутизма. Коэффициент интеллекта, как правило, в пределах возрастной нормы или значительно выше нормы (особенно вербальный показатель). Но у людей с синдромом Аспергера недостаточно развито абстрактное мышление и способность к осмыслению. Они имеют тенденцию понимать все буквально; испытывают трудности в обработке визуальной и слуховой информации; для них характерны проблемы с выделением и обобщением важных данных в беседе. Часто у людей аспи отсутствует мотивация к занятиям, которые не затрагивают специальную сферу их интереса. Как правило, они с трудом принимают критику, предложения и помощь от окружающих; не воспринимают чужие эмоции; не признают «неписанные» социальные правила, поэтому часто выглядят бестактными и грубыми. У них отсутствует способность выражать сочувствие окружающим принятым образом.

Люди с синдромом Аспергера не страдают от нарушений речевых навыков, но для них характерна педантичная манера разговора. Их речь структурирована, грамматически правильная, но имеет своеобразный ритм, темп и мелодику, как правило, монотонная и медленная, эмоционально не окрашенная. Развитие речи у ребенка с синдромом Аспергера может быть поздним или запоздалым по сравнению с братьями и сестрами, но появившись, речь и разговорный язык развиваются очень быстро, так что в возрасте 5-6 лет речь ребенка выглядит как правильная, педантичная, не по

годам развитая и чрезмерно похожая на взрослую. Часто ребенок, запомнивший речевые штампы, может выглядеть понимающим разговор. Однако для него трудно или полностью невозможно быть настоящим собеседником. Специалисты по нарушениям речи обычно называют этот тип проблем термином семантическое прагматическое нарушение, означающим, что, несмотря на нормальные или хорошо выраженные навыки речи, существует неспособность использования языка для коммуникации в условиях реальной жизни. Тональность голоса может быть нарушенной (слишком сильный, сильный, чрезмерно низкий), темп речи увеличенным или заниженным. Слова часто произносятся излишне ровно и монотонно, может проявляться эхолалия. Некоторые лица с синдромом Аспергера очень хорошо владеют письменной речью, возможно даже проявление гиперлексии (способность понимать письменную речь выше нормы, а способность понимать устную речь – ниже нормы). Также может встречаться семантическая дислексия – чтение без понимания смысла прочитанного [2].

В целом для людей с синдромом Аспергера характерны: кратковременное активное внимание; трудности с переключением внимания с одной задачи на другую; концентрация внимания на деталях; умение откладывать в памяти большой объем информации, особенно по темам специального интереса (увлечений); отличная долговременная память (иногда проявляют феноменальную, даже эйдетическую память). Обычно у людей с синдромом Аспергера недостаточно развиты абстрактное мышление и способность к осмыслению. Для них характерно узкое, систематическое мышление и ориентированность на детали. Как правило, люди с синдромом Аспергера имеют преимущественно визуальный стиль мышления (думают скорее картинками, чем словами); способны отлично выстраивать логические цепочки. Но им сложно делать выводы из высказанного, полноценно анализировать слова собеседника; им тяжело даются обобщения – они не понимают, что то или иное правило распространяется на другие схожие ситуации. У некоторых людей с синдромом Аспергера проявляются специальный интерес и исключительные способности к математике. Они способны решать сложнейшие математические задачи, но могут испытывать проблемы, если требуется объяснить свое решение словесно.

Как правило, люди с синдромом Аспергера умеют длительно сосредотачиваться; отлично выполняют однотипные задачи, где необходимо соблюдать точность, правильность и порядок выполнения; серьезно относятся к работе, стремятся к ее качественному выполнению.

Для людей с синдромом Аспергера характерны некоторые отклонения в физическом развитии, в частности в координации движений, их движения нескоординированные; характерны: неуклюжесть походки; специфическая «ковыляющая» осанка при ходьбе; навязчивые движения. Как правило, координация движений нарушена в большей степени, чем мелкая моторика. Движения мелкой мускулатуры (моторика пальцев) могут быть значительно

лучше, в особенности, если человек с синдромом Аспергера манипулирует объектами, его интересующими.

Один из основных симптомов данного нарушения – дефицит эмоций. Люди с синдромом Аспергера могут испытывать трудности в определении (назывании и понимании) различных эмоциональных состояний, как у себя, так и у других людей. Часто не способны передать своё собственное эмоциональное состояние. Кроме того, им может быть чрезвычайно трудно регулировать свое эмоциональное состояние. Также они испытывают трудности в понимании жестов, тона голоса, выражении лица. У людей с синдромом Аспергера могут быть трудности с «контактом глаз», так как это эмоционально их перегружает. Сам Аспергер подчеркивал фиксированный характер и необычность взгляда у людей с данным типом нарушения.

Основная проблема людей с синдромом Аспергера – это коммуникативные дисфункции. Для людей с синдромом Аспергера характерны нарушения социального взаимодействия и социальной коммуникации; эгоцентризм с небольшим или полным отсутствием желания или способности взаимодействовать с окружающими. Они имеют серьезные проблемы с установлением и поддержанием контактов с окружающими и дружеских отношений; во время общения проявляют беспокойство, тревогу, растерянность. Если с детства коммуникативные навыки не корректируются, у взрослых, имеющих синдром Аспергера, наблюдается острая социальная изоляция: человек не может найти общие интересы с другими людьми; не может поддерживать приятельские отношения; не складывается личная жизнь.

Образование детей с расстройствами аутистического спектра возможно только с учетом их особых образовательных потребностей. Дети с синдромом Аспергера могут посещать общеобразовательную школу, но они нуждаются в индивидуализированных условиях обучения (организации стабильной среды; создании мотивации, способствующей академическим успехам; сопровождении тьютора и др.). У детей с синдромом Аспергера обычно хорошо развиты способности, связанные с визуальными процессами, но существуют заметные трудности с восприятием информации на слух. Поэтому при обучении необходимо использовать визуальные поддерживающие стратегии – увеличение использования диаграмм, моделей и активного участия ребенка. На уроке ребенку с синдромом Аспергера необходимо давать дополнительные объяснения и стараться упрощать слишком абстрактные понятия. Индивидуальная учебная программа должна быть составлена так, чтобы ребенок с синдромом Аспергера мог чувствовать себя успешным. Учебная работа может иметь низкие результаты потому, что ребенок с синдромом Аспергера не имеет достаточной мотивации, чтобы сосредоточить усилия на том, что не входит в сферу его интересов. У него должна быть серьезная мотивация, чтобы не следовать своим собственным импульсам. Учеба должна быть «вознаграждающей», а не вызывающей тревогу и беспокойство [4].

При обучении студентов с синдромом Аспергера, сотрудники и преподаватели также должны быть в курсе, какие вышеописанные характеристики синдрома Аспергера могут проявляться в поведении обучающегося и должны учитывать их при организации образовательной среды для студента с этим расстройством аутистического спектра.

Так, перед началом лекции студента с синдромом Аспергера необходимо разместить в аудитории. Лучше, если это будет отдельное место в стороне от общей массы студентов в поле зрения преподавателя. Для студента с синдромом Аспергера в качестве визуальной поддержки необходимо использовать мультимедийную презентацию, также может быть предоставлена возможность записывать лекцию на диктофон.

Преподавателю необходимо заранее подготовить распечатанный конспект лекции, с которым студент с синдромом Аспергера будет работать на занятии. Это снизит тревожность у студента, вызванную необходимостью одновременно слушать и записывать; позволит сосредоточиться; облегчит понимание содержания материала и поможет обойти проблемы с тонкой моторикой.

Для студента с синдромом Аспергера важно адаптировать задания, т.е. четко описать то, какую деятельность он должен выполнить. Для этого преподавателю необходимо предварительно подготовить лист заданий с письменным конкретным разъяснением деталей выполнения задания, который дается студенту перед началом лекции. В случае, если предусмотрено домашнее задание, то оно должно носить конкретный характер, с указанием срока, пунктов и формата выполнения.

Если преподаватель распознает в поведении студента признаки повышенной тревожности, нервозности, начала срыва, то можно использовать специальную карточку «Домашняя гавань» (она может быть определенного цвета или с определенным изображением), положив ее на парту перед студентом незаметно для остальных. Это своеобразный сигнал, что студент может выйти из аудитории и пойти в «Домашнюю гавань» (тихое, спокойное и безлюдное место, например, сенсорная комната, комната психологической разгрузки), чтобы избежать стресса, вызванного текущей ситуацией и восстановить контроль над собой.

В конце лекции для студента с синдромом Аспергера можно использовать предварительное информирование (о теме лекции, времени проведения, № аудитории и т.п.) с целью уменьшения вероятности того, что студент будет испытывать тревогу и стресс в связи с тем, что ему предстоит. Лучше, если преподаватель сделает это для всех студентов, не акцентируя внимание на студенте с ОВЗ.

Из-за испытываемых проблем с общением и пониманием социальных условностей студенту с синдромом Аспергера может быть сложно работать в группе. У людей с данным аутистическим расстройством есть проблемы с пониманием чувств других людей, и они не могут хорошо работать в команде, потому, что по своей природе не принимают во внимание желания и

потребности других (например, желание победить и добиться успеха). При выполнении групповой работы кто-то из студентов группы, либо преподаватель должен быть посредником, чтобы студент с синдромом Аспергера точно понял, что группа ожидает от него, и чтобы все разногласия разрешались в спокойной манере на основе логики.

Поскольку люди с синдромом Аспергера обладают твердым, негибким мышлением, то даже небольшое изменение в привычном порядке вещей может причинить им огромное страдание. Непредвиденные или непрерывные изменения в знакомых людях и окружающей среде могут сильно его огорчить. Если изменение неизбежно, то очень важно, чтобы оно происходило как можно медленней, постепенно, в рамках четкой структуры, которую обучающийся может предвидеть и с условиями которой успеет свыкнуться.

Таким образом, для успешной интеграции студентов с синдромом Аспергера в образовательную среду вуза наряду с индивидуализацией образовательного процесса необходимо их сопровождение, то есть организация психолого-педагогической помощи, направленной на предупреждение (разрешение) трудностей, связанных с ситуацией обучения в вузе.

Синдром Аспергера может не иметь прямой угрозы для жизни и здоровья человека. Многие люди с данным расстройством аутистического спектра, своевременно прошедшие психологическую коррекцию, вполне комфортно приспосабливаются к окружающей действительности, неплохо учатся и делают успехи в конкретной деятельности, например, в науке. Но часты случаи, когда синдром Аспергера серьезно мешает во взрослой жизни, т.к. человеку трудно найти свое место и предназначение; перемены в жизни вызывают у него сильнейшую депрессию; развиваются различные фобии и навязчивые состояния, которые трудно поддаются психологической коррекции. Полностью изменить особенность восприятия мира у людей с синдромом Аспергера нельзя, но можно скорректировать их общественное поведение, развить навыки приспособления к жизни и успешно интегрировать их в образовательную среду.

### Список литературы

1. Аутизм в детстве. Лечение и реабилитация // Библиотека НЦПЗ РАМН. Режим доступа: <http://www.psychiatry.ru/lib/1/book/> (дата обращения: 12.02.2017).
2. Ремшмидт Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение. М.: Медицина, 2003.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 12.02.2017).

4. Хаустов А.В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 2. С. 3-12.

УДК 81.373.23

**Н. Е. Булгакова, М. В. Веккессер, А. А. Фалилеева**  
(Россия, Красноярск – Лесосибирск)

### **ПОДХОДЫ К СИСТЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ В РАМКАХ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА В СТАРШИХ КЛАССАХ**

*Ключевые слова:* система оценивания, федеральный государственный образовательный стандарт, старшие классы, рейтинг, блок модуль, трудоемкость обучения, самостоятельная работа.

В статье рассматриваются подходы к системе оценивания в рамках ФГОС в старших классах. Индивидуальные траектории обучения и индивидуальные планы обучающихся предполагают разную трудоемкость обучения. Система оценивания должна быть более гибкой и адаптирована под индивидуальные учебные программы старшеклассников, такую возможность дают балльно-рейтинговая система организации учебного процесса, при которых происходит накопление баллов в течение полугодия в зависимости от сложности задания и самостоятельности его выполнения.

**N. E. Bulgakova, M. V. Vekmesser, A. A. Falileeva**  
(Russia, Krasnoyarsk, Lesosibirsk)

### **APPROACHES TO THE ESTIMATION SYSTEM WITHIN THE FRAMEWORK OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD IN THE SENIOR CLASSES**

*Key words:* Assessment system, federal state educational standard, senior classes, rating, rating, labor intensity of training, self-work.

There are the approaches to the system of estimation within the framework of GEF in the senior classes in the article. The individual trajectories of training and individual plans of students assume different labor intensity of training. The assessment system should be more flexible and adapted to the individual curricula of senior pupils, such opportunity is provided by the score-rating system of the educational process organization, in which the accumulation of points takes place during the half-year, depending on the complexity of the task and the independence of its realization.



Введение федерального государственного образовательного стандарта на третьей ступени образования (ФГОС СОО) влечёт за собой ряд вопросов и проблем, ответ на которые пытаются найти в течение почти четырёх леткомандыобщееобразовательных организацийг.Лесосибирска, являющихся экспериментальными площадками по введению ФГОС СОО. В этом учебном году на базе МБОУ «СОШ №9» г.Лесосибирскабыла организована муниципальная целевая (проблемная) группа по введению ФГОС СОО «Методическое сопровождение ФГОС СОО»; в результате обсуждения участниками группы выявлены несколько проблем в образовательном процессе на третьей ступени обучения: 1) отличительные технологии, методы, приёмы и др.; 2) способы самостоятельной добычи информации старшеклассниками; 3) развитие монологической речи старшеклассника; 4) система оценивания образовательных результатов старшеклассников.

Проблема оценивания образовательных результатов в рамках ФГОС остаётся актуальной для всех ступеней образования:оценивание должно быть направлено не просто на выявление недостатков, оно должно стать механизмом, обеспечивающим непрерывность процесса совершенствования качества образования, должно обеспечить конструктивную обратную связь для всех субъектов образовательного процесса. Оценивание должно не просто подводить итоги достигнутого, оно должно стать отправной точкой, за которой следует новый виток развития, выход на новый уровень качества образования. Определяемые стандартом новые требования к результатам образования должны найти адекватное отражение в системе оценки качества образования. Достижению планируемых результатов подчинено проектирование всего образовательного процесса [см. об этом: 1, 2, 3,4].

Школьная система оценивания должна выполнять, как минимум, следующие функции:

- осуществлять информативную и регулируемую обратную связь, давая учителю информацию о том, достиг он или нет поставленных педагогических целей, а ученику – информацию о выполнении им программы, о том, насколько он продвинулся вперед, и в ряде случаев – о слабых своих сторонах, с тем, чтобы он мог обратить на это особое внимание;

- обеспечивать положительную мотивацию учебно-познавательной деятельности обучающихся (В этом плане важно использовать оценку как форму поощрения, а не наказания, сосредотачивая внимание в большей степени на продвижении и даже незначительных успехах учащихся, нежели на том, чего они не знают или не сумели достичь. Оценка должна ориентировать обучающегося на успех, а не служить средством наказания, наклеивания ярлыка [см. об этом: 1, 4].

Индивидуальные траектории обучения и индивидуальные учебные планы обучающихся предполагают разную трудоемкость обучения. Система оценивания должна быть более гибкой и адаптирована под ИУП. Таковую возможность даёт рейтинговая система оценивания.

Рейтинг учащегося (англ. rating, от torate – оценивать, ранжировать) – это индивидуальный числовой показатель интегральной оценки достижений в учебе, образуемый путем сложения рейтинговых баллов, полученных в результате оценки отдельных учебных действий, по возможности с учетом коэффициента значимости («весового» коэффициента) этих действий в достижении образовательных целей [6].

Основная идея рейтинговой системы заключается в создании условий для активации учебно-познавательной деятельности учащихся, усиления их мотивации к исследовательской деятельности старших школьников и повышения объективности оценивания обученности учащихся.

Основной принцип рейтинга – ранжирование.

Принципы рейтинговой технологии (по Л.Г. Устиновой)

1. Ориентационный принцип (чёткое определение для учащихся целей и задач работы, способов их достижения).

2. Принцип комплексного подхода (единство учебной, научной и воспитательной работы).

3. Принцип мотивации (формирование у учащихся потребностей в познании, в достижении цели, учении, труде).

4. Принцип объективности рейтинговой технологии обучения (независимость результатов от личности преподавателя) [5].

Конечная цель рейтинговой технологии – становление учащегося как субъекта учебной, научной деятельности, то есть достижения такого уровня развития обучаемых, когда они оказываются способными поставить цель своей деятельности; когда учащиеся могут планировать, корректировать свои действия, соотнося результат с поставленной целью. Учащийся должен осознать себя субъектом учебного процесса. Поэтому в рамках рейтинговой технологии между педагогом и учащимся возникают субъект-субъектные отношения.

Задачи рейтинга:

– построение системы комплексного мониторинга эффективности образовательной программы;

– повышение уровня мотивации учащихся в разных сферах деятельности;

– построение индивидуальных образовательных программ;

– целевая подготовка лучших абитуриентов, отвечающих требованиям высших учебных заведений.

Функции рейтинговой технологии:

– креативная (формирование творческого потенциала учащихся);

– рефлексия (самооценка учебных и личностных достижений);

– стимулирующая (создание условий для развития активности и самостоятельности)

– диагностическая (получение информации об особенностях учебного процесса);

– коррекция (корректировка влияний нововведений на развитие личности учащихся) [5].

Условия организации рейтинговой системы оценивания:

- модульная организация учебного процесса,
- постоянное отслеживание уровня знаний,
- многобалльное оценивание обученности старшеклассников.

Преимущества рейтинговой системы оценивания (по сравнению с традиционной технологией контроля):

В связи с выше изложенным материалом можно сказать, что данная система имеет преимущества:

- осуществляет предварительный, текущий и итоговый контроль;
- текущий контроль является средством обучения и обратной связи;
- развернутая процедура оценки результатов отдельных звеньев контроля обеспечивает его надежность;
- контроль удовлетворяет требованиям содержательности и конструктивной валидности (соответствие формы и целей).
- развернутый текущий контроль реализует мотивационную и воспитательную функции;
- развернутая процедура контроля дает возможность развивать у учащихся навыки самооценки работы и формировать навыки и умения самоконтроля в учебе.

Рейтинговая система является организующей образовательный процесс и активно влияющей на его эффективность; стимулирующей познавательную активность, исследовательскую деятельность; формирующей ответственное отношение к своевременному, выполнению основных видов работ; снижение числа пропусков без уважительных причин; формирующей ответственное отношение к выполнению основных видов работ.

Эффект от внедрения рейтинговой технологии выражается:

- в росте социальной активности учащихся;
- в признании равноценности различных образовательных траекторий;
- в ориентации на успех;
- в повышении адекватности самооценки;
- в укреплении командного духа;
- в осознанности жизненного выбора[5].

Рейтинговую систему в преподавание учебных предметов необходимо ввести в начале учебного года в 10 классе, т.к. учащиеся уже осознанно могут подойти к оценке своих возможностей, и использование индивидуального рейтинга является мощным средством мотивации деятельности обучающихся как к профильным, так и к непрофильным предметам.

При составлении тематического планирования на учебный год нужно разбить материал курса на блоки и модули, чтобы сделать систему оценки более подробной. Приведём пример такой разбивки (см. таблица №1).

Таблица №1.

Разбивка учебного материала на блоки-модули по учебнику «Общая биология»  
(под редакцией В.Б. Захарова)

№ модуля	Тема блока, модуля	Количество часов	Максимальное количество баллов	Зачеты	Дополнительные баллы
	Блок № 1. Введение. Происхождение и начальные этапы развития жизни на Земле.	10 часов	100 баллов		
М-1	Многообразие живого мира. Основные свойства живой материи.				
М-2	Возникновение жизни на Земле			Зачет	Презентации учащихся
	Блок № 2. Учение о клетке.	18 часов	100 баллов		
М-3	Химическая организация клетки.			Зачет	Семинар
М-4	Метаболизм – основа существования живых организмов.				Семинар
М-5	Строение и функции клеток.			Зачет	Семинар
	Блок № 3. Размножение и развитие организмов	11 часов	100 баллов		
М-6	Размножение организмов.				Презентации учащихся
М-7	Индивидуальное развитие организмов (онтогенез)			Зачет	Семинар
	Блок № 4. Основы генетики и селекции	22 часа	100 баллов		
М-8	Основные понятия генетики. Закономерности наследования признаков			Зачет	Семинар

В начале года обязательно нужно познакомить учащихся с данной системой, объявив им принцип зарабатывания баллов и систему итогового оценивания:

1. Представить учащимся шкалу оценивания по тематическим блокам и модулям. рейтинговая шкала оценки качества нормирована на 100 баллов за блок (это максимальное количество баллов, которое может получить ученик за выполнение всех обязательных заданий).

2. Нормативы итогового рейтинга, на основании которого выставляется оценка по блоку или за полугодие:

“Отлично” – 80-100 баллов.

“Хорошо” – 60-79 балла.

“Удовлетворительно” – 45-59 баллов.

“Неудовлетворительно” – менее 45 баллов.

3. Помимо выполнения обязательных заданий по курсу учащийся может набрать дополнительные баллы за непредусмотренные виды работ:

- ведение тетради в соответствии с едиными орфографическими нормами – 10 баллов (в конце полугодия).

- выполнение сообщений с презентациями – 20 баллов;

4. Для того чтобы работа учащегося по предмету была систематической в течение всего полугодия, необходимо вводить не только баллы для поощрения, но и штрафные:

- за отсутствие на уроке без уважительной причины – минус 5 баллов;

- опоздание на урок – минус 2 балла;

- не выполненное домашнее задание – минус 5 баллов.

В начале года проводится входное тестирование по материалу прошлого года, чтобы знать уровень ЗУН учащихся на начало года. Эти баллы входят в общую сумму баллов при подсчете итогового балла в полугодии.

Для каждого учащегося распечатываются индивидуальные листы, которые ученики вклеивают в свои рабочие тетради по предмету.

Таблица №2.

Структура индивидуального листа обучающегося

Тема модуля	Тема урока	Количество баллов за урок	Дополнительные баллы	Общая сумма баллов за тему
-------------	------------	---------------------------	----------------------	----------------------------

Большое значение для старшеклассников имеет самостоятельная подготовка к тематическим блокам, поэтому необходимо прописать трудоёмкость обучающихся в часах и количество баллов на каждый вид самостоятельной работы по модулям.

Таблица №3.

Самостоятельная работа по русскому языку: тематический блок «Культура речи»

Модуль	Наименование вида самостоятельной работы	Трудоемкость час.	баллы
1	2	3	4
Модуль 1	1. Составление текста-рассуждения. 2. Редактирование предложений. 3. Работа со словарями. 4. Дополнение теоретического материала из: Граудина Л.К., Ицкович В.А., Катлинская Л.П. Грамматическая правильность русской речи. – М., 2001. – С.86-327. 5. Решение тестов.	16	10 3 4 6 7
Модуль 2	1. Редактирование предложений. 2. Дополнение лекций материалами из: Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М., 1989. 3. Работа со словарями. 4. Решение тестов.	10	3 6 4 7
Модуль	1. Частичный стилистический анализ текста.	10	2

3.	2. Составление тезисов глагольного и именного характера.		2
	3. Подготовка сообщения на тему: «История русского делового письма».		4
	4. Работа со словарями.		2
	5. Редактирование предложений.		3
	6. Решение тестов.		7

У учителя должна быть сводная ведомость этих листов, в которой проставляются баллы за работу всех учащихся. По мере прохождения темы учитель подсчитывает баллы и строит диаграмму рейтинга учащихся по неделям (текущий рейтинг – это сумма баллов, набранная учащимися по всем видам работ), по окончании предметных модулей (контрольный рейтинг – сумма баллов за модуль) и окончании полугодия или года (максимальный рейтинг – сумма баллов, набранная за полугодие или весь год).

Таблица № 4.

Сводная ведомость учета баллов

Ф.И. обучающегося	Дата	Тема модуля	Тема урока	Количество баллов за урок	Дополнительные баллы	Общая сумма баллов за тему
-------------------	------	-------------	------------	---------------------------	----------------------	----------------------------

Рейтинг учащегося зависит от количества набранных баллов, как при прохождении модулей определенных блоков (во время текущего и промежуточного контроля), так и от баллов, набранных при итоговом контроле (по завершению изучения блоков).

Рейтинговая система оценки знаний хороша в старших классах, когда учебу школьники уже начинают рассматривать, как способ проявить себя, выделиться, обратить на себя внимание. С помощью рейтинга всегда виден "статус-кво" данного ученика на фоне всего класса, и легко определить, как "близко" или "далеко" в данный момент времени до оценки в полугодии или в году, на которую ученик рассчитывает. Такая система оценки позволяет ученику быть более активным в учебной деятельности, уменьшает субъективизм педагога при оценке знаний, стимулирует соревновательность в учебном процессе.

Однако есть и минусы в данной системе. У учащихся присутствует малое количество текущих оценок, что может вызывать нарекания со стороны администрации, учителю требуются дополнительные затраты времени на обработку результатов рейтинга.

### Список литературы

1. Воронин Ю.А., Трубина Л.А., Васильева Е.В., Козлова О.В. Курс лекций «Современные средства оценивания результатов обучения»: учебное пособие. Воронеж: ВГПУ. 2004.

2. Гам В.И., Бузина Е.В. О некоторых проблемах оценивания результатов учебной деятельности школьников в условиях реализации ФГОС // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. Режим доступа: [www.science-education.ru/104-6640](http://www.science-education.ru/104-6640) (дата посещения 08.03.2017).

3. Гутник И. Ю. Организация педагогической диагностики в профильном обучении: учебно-методическое пособие для учителей / под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2005.

4. Калужская М.В., Уколова, О.С., Каменских, И.Г. Рейтинговая система оценивания. Как? Зачем? Почему? М. : Чистые пруды, 2006.

5. Устинова Л.Г. Развитие творческого потенциала студентов в условиях рейтинговой технологии обучения: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.08, Волгоград, 2000.

6. Чернявская А.П., Гречин Б.С. Современные средства оценивания результатов обучения. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. Ярославль, 2008. Режим доступа: [http://pedte.narod.ru/SSORO\\_Uchebnik.html](http://pedte.narod.ru/SSORO_Uchebnik.html) (дата посещения 08.03.2017).

УДК 811.161.1; ББК 81.411.2

**С.Н.Глазкова, Э.С. Герберсгаген**  
(Россия, Миасс)

### **СКАЗОЧНЫЕ РЕМЕЙКИ: ВРЕД ИЛИ ПОЛЬЗА?**

*Ключевые слова:* «сказочный» прецедентный текст, сакральность, культурная идентичность, сказочный ремейк.

В статье сделана попытка ответить на вопрос, что значит сказка для современного дошкольника. Делается вывод о ее архивации для детей. Анализируются причины утраты ключевых для русской культуры «сказочных» текстов. Констатируется, что архаизация сказки свидетельствует о серьезных изменениях в русской языковой картине мира, ведет к нивелированию культурных особенностей.

**S. N. Glazkova, E.S. Gerbersgagen**  
(Russia, Miass)

### **FANTASTIC REMAKES: HARM OR FAVOUR?**

*Keywords:* "fantastic" case text, sacrality, cultural identity, fantastic remake.

In article attempt to answer a question that the fairy tale means to the modern preschool child is made. The conclusion about its archiving for children is drawn. The reasons of loss of "fantastic" texts, key for the Russian culture, are analyzed. It

is stated that the archaization of the fairy tale demonstrates serious changes in the Russian language pattern of the world, carries to leveling of cultural features.

«Сказка – ложь, да в ней намек, добрым молодцам урок»... С этими пушкинскими строчками мы выросли. Они живут где-то внутри нас и дают незабываемое ощущение правоты многовекового бытования сказки. Это интуитивное чувство подтверждено бесчисленными исследованиями «несерьезной» сказки с позиций серьезных наук: этнографии, философии, филологии, педагогики, психологии, лингвокультурологии и др.

Сказку относят к феноменам, содержащим элементы культурной идентичности и механизмы культурной самоидентификации. В сказке «базовая «матрица смыслов» данной культуры хранится практически в неприкосновенном виде» [1, с. 3]. «Сформированная на базе этнического менталитета специфическая «матрица смыслов» и сопряженная с ней «модель мира» не изменяется в случае внешних агрессивных воздействий, поскольку они не выставлены напоказ, не формулируются в какой-либо идеологической доктрине, а буквально «растворены» в обыденном сознании всех носителей культуры и отражены в повседневном поведении людей» [1, с. 4].

Сказки являются эволюционно апробированным каналом и механизмом трансляции опыта человека в словесной форме. Много написано о закодированной в сказочных образах информации, помогающей ребенку систематизировать и упорядочить мир социума и природы, адаптироваться и реализоваться в социальном мире. Глубинная семантика сказки вооружает ребенка через аллегорические образы архетипами, формируя коллективное бессознательное. Сказки, таким образом, важны для формирования лингвокультурной составляющей личности.

Сказки – энциклопедия жизни в социуме. Они обеспечивают успешную социализацию ребенка. В образах и сюжетах сказок зашифрованы важнейшие общечеловеческие знания: типы людей и сценарии отношений между ними, формы противостояния добра и зла, инструментарий разрешения конфликтов и преодоления трудностей, формы антистрессовой психотерапии, особенности мужского и женского начал, ценностное содержание жизни. Образная символика сказки позволяет миновать барьер сознания и обратиться напрямую к подсознанию – самому глубинному координатору нашего поведения.

Значимость сказки для ребенка определила выбор материала для исследования. Поводом послужили результаты опроса дошкольников, проведенного логопедами в детских садах №108, 40 г. Миасса. Цель опроса состояла в том, чтобы установить, знают ли дети сказки. Вопросы задавались таким образом, чтобы определить, какие из сказок дети помнят, знают, могут рассказать, привести или продолжить прецедентные тексты из них.

Для анализа были взяты самые популярные русские народные (20 фрагментов) и литературные сказки (10 фрагментов). Приведем некоторые примеры.

1) Фрагменты сказки «Репка»:



*Позвала внучка Жучку.... Бабка за дедку, дедка за репку... Вытянуть не могут... Вытянули репку...*

2) *Фрагменты сказки «Теремок»:*

*Терем-теремок! Кто в тереме живет? Я Мышка-норушка...*

3) *Фрагменты сказки «Колобок»:*

*Не ешь меня Заяц, я тебе песенку спою:*

*Я колобок, Колобок,*

*Я по коробу скребен,*

*По сусеку метен...*

*Я от дедушки ушел...*

4) *Фрагменты сказки «Маша и медведь»:*

*Идет медведь между елками, идет между березками...*

*Сяду на пенек, съем пирожок...*

*Не садись на пенек...*

5) *Фрагменты сказки «Курочка Ряба»:*

*Дед бил-бил – не разбил*

*Мышка бежала...*

6) *Фрагменты сказки «Морозко»:*

*Тепло ли тебе, девица...*

7) *Фрагменты сказки «Пузырь, Соломинка и Лапоть»:*

*А пузырь хохотал, хохотал, да и лопнул.*

8) *Фрагменты сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка»:*

*Не пей, братец, козленочком станешь...*

9) *Фрагменты сказки А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях»:*

*Свет мой, зеркальце, скажи*

*Да всю правду доложи...*

10) *Фрагменты сказки «Волк и семеро козлят»:*

*Козлятушки, ребятушки,*

*Отворитесь, отворитесь!*

11) *Фрагменты сказки «Три медведя»:*

*Кто сидел на моем стуле и сдвинул его...*

12) *Фрагменты сказки «Царевна-Лягушка»:*

*Упала одна стрела на боярский двор...*

Филологу, логопеду, воспитателю трудно представить себе, что ребенок может не знать этих цитат. Тем не менее факты говорят другое: более половины текстов не опознано детьми (не названа сказка и ее герои, не предложено продолжения текста). Какова причина забвения вековых смыслов и сюжетов? Среди причин, как представляется, и лингвистические, и экстралингвистические. Важны смена исторических и культурных реалий, цивилизационный скачок, появление информационно-развлекательных новаций, технологизация общества, усиливающаяся визуализация информации, потеря интереса ко всему национальному, русскому. Список можно продолжать. Следует сказать о недобросовестных издателях, которые с

непонятной (или понятной?) целью коверкают клишированный фольклорный текст. Приведем в качестве примера несколько фрагментов сказки «Курочка Ряба», напечатанной в сборнике русских народных сказов в Ростове-на-Дону (2009 г.): *Дед бил, бил, только палец ударил и моток сломал. Бабка скалкой была, была, не разбила. А мимо бежала мышка-воришка.*

Об одной из причин хочется сказать особо. Это создание новых сказок на базе канонических текстов. Тиражирование такой продукции стало делом обычным. В качестве примера возьмем известные детские мультсериалы «Маша и медведь» и «Машины сказки». Эти сериалы выбраны не случайно: они пользуются большой популярностью у взрослых и детей.

Когда смотришь «Машины сказки», конечно, смеешься от души, радуешься блестящей игре слов. Языковая игра – явление уникальное и интересное с художественной точки зрения. Однако всему свое время. Детство – не лучшая пора для восприятия пародий и игры слов. Это время формирования в человеке базовых ценностей без ерничанья и высмеивания. Хочется провести параллель с дискурсом современных популярных радиопередач: ведущие виртуозно играют со словом, речь их интересна, заковыриста, иронична, полна аллюзий, прямых и скрытых цитат. Это речь бойких интеллектуалов. Слушатель усваивает легкий тон, не понимая глубины содержания, полный уверенности, что он все понимает. Однако сам создать такой текст никогда не сможет, более того, не сможет его понять адекватно. Ему мешает отсутствие соответствующих пресуппозиций. Это игра на грани фола. Несоответствие апперцепционной базы ведущего и слушателя очевидно. Свое интеллектуальное развитие ведущие получили, а слушатели, не подготовленные к такому уровню общения, остаются в полной уверенности в своем совершенстве, так и не имея возможности «дорости» до интеллектуальной болтовни. Будто взрослые дяди и тети разговаривают в присутствии ребенка на иностранном языке. Это похоже на умственный разврат малолетних.

Примерно так же выглядят современные ремейки, например, мультсериал «Машины сказки». Разрушение традиционных фольклорных оборотов, композиции (например, троекратного повторения), постоянных эпитетов, сюжетов сказки в мультсериале нам кажется опасным делом. Сказка начинает выступать оружием против ребенка. Почему бы авторам названных выше сериалов не создать оригинальный сюжет и героев? Что мешает им творить за пределами фанфика, стилизации, пародии? Так нет же, в ряду ремейков самые известные сказки: «Лисичка со скалочкой», «Кот и петух», «Лиса и заяц», «По щучьему велению», «Теремок», «Гуси-лебеди», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» и др. Сюжеты сложно переплетаются, трансформируются, создавая забавное, залихватское причудливое как будто бы целое, но на самом деле микс, клип. Клип, над которым можно беззаботно смеяться, не узнавая первоисточников языковой игры и не понимая ее.

«Машины сказки» богаты различными средствами выразительности. Одно из них – избыточное употребление слов с суффиксами оценки,

стилизирующее речь сказителя. Недопустимы, как кажется, для детского восприятия ошибки в словообразовании диминутивов. Так, детям предлагают слова козляточки, ребяточки, репочка, мужичочек, голубчики [3]. Во-первых, ирония по отношению в диминутивам совершенно неуместна. Традиционно считалось, что их большое количество – особенность русской речи. Однако сегодня, по нашим наблюдениям, их употребительность в разговорной речи резко снизилась. Язык терпит национальное бедствие, а кто-то не прочь этим позабавиться. Во-вторых, неверные словообразовательные модели дезориентируют ребенка в его родном языке: ломается механизм правильного образования слов, разрушаются словообразовательные типы.

Перед нами сказочный микс, в котором происходит затейливая контаминация сюжетов (песенка «Жил-был у бабушки серенький козлик» и сказка); игривое смешение жанров (волшебная сказка «Гуси-лебеди» включает в себя детскую народную песенку: «Жили у бабуси два веселых гуся»). В текстовом содержании мультфильма сюжетная деформация соседствует с деформацией устойчивых эпитетов, сказочных оборотов. Так, знаменитый рефрен «Сивка-Бурка, Вещий каурка, встань передо мной, как лист перед травой» искажен и превращается в такую фразу: «Давай, Сивка-Бурка, пошевеливайся» [3].

В тексте сказок-ремейков много неоправданных, «для красного словца» употребленных просторечий: отседова, бац и молочная река, а козлик-то убега, заграбастал всю репу, закатила скандал, поил всякую дрянь, в печи пирогов набито. Современная речь так перенасыщена просторечиями и жаргонизмами, что, видимо, не стоит форсировать этот процесс искусственно.

Непозволительной хронологической вольностью представляется смешение временных пластов: о сказочном герое, братце Иванушке вряд ли допустимо сказать «по докторам Ваню возили».

Искажение фразеологических единиц (как селедки в бочке), на наш взгляд, неуместны в тексте для маленьких детей. Фразеологический фонд сегодня архаизируется на глазах. Игривая дефразеологизация выглядит как любование этим процессом.

Складывается впечатление, будто авторы текста «Машиных сказок» одобряют клипизацию сознания юных зрителей. Для таких сказок впору ставить пропускной режим: 16+, допускаются только те, кто отлично знает традиционный фольклорный репертуар.

Еще раз хочется подчеркнуть, что авторы мультсериала, безусловно, талантливые люди. И сериал замечательный! Даже блестящий! И, наверное, он дает толчок для развития детской креативности. Однако сегодня, когда из речи и сознания наших детей бесследно исчезают сказки, разрушение остатков национально-культурного идеала выглядит как танцы на костях. Поощрение процесса забвения всего самобытного в сознании ребенка сродни педагогическому преступлению: это разрушение мировоззренческих основ, культуuroобразующих смыслов.

Сказка умирает для наших детей. Анализ причин исчезновения из апперцепционной базы ребенка сказок, увы, ничего не меняет в современных реалиях: неуклонно происходит архаизация и архивация текстов сказки. Перед нами порочный круг: с одной стороны, дети не слушают, не читают, не запоминают сказки, потому что они архаичны; с другой стороны, сказки архаичны для ребенка, потому что их не читают, не слушают, не запоминают. Полученные результаты свидетельствуют о забвении веками бытующих в русскоязычной среде сакральных текстов. На наш взгляд, задача взрослых творческих людей – сдерживать этот процесс, противостоять ему, а не поощрять и тем более не способствовать исчезновению сказки.

Конечно, приравнивать исчезновение сказочных текстов и нивелирование национальной русской культуры не стоит. Однако тенденция к игнорированию сакральных текстов нам представляется опасной. Процесс этот, видимо, необратим, т.к. именно в детстве человек вооружается «сказочными» рецептами жизни. Мы теряем нечто невозполнимое, а масштабы потери трудно переоценить [2, с. 122-123]. Ведь это о таких культуuroобразующих сказочных текстах писал поэт и переводчик Е. В. Витковский: «Эта цепочка – точно по схеме, точно по слепку: Бабка за жучку, жучка за внучку, дедка за репку». Именно эти «цепочки» разрушаются на наших глазах. Изменения в фоновых ресурсах дошкольника необратимы. Псевдофольклоризация, с нашей точки зрения, лишь отягощает и без того тяжелое положение.

Утрата ключевых для русской культуры «сказочных» прецедентных текстов, сюжетов свидетельствует об изменениях в русском менталитете. И это ущерб национального масштаба. Он чреват потерей культурных смыслов, культурной идентичности. Созрела необходимость вернуться к русской фольклорной сказке: читать ее дошкольникам, пересказывать-сказывать, рисовать иллюстрации и пр. А «Машины сказки» пусть с удовольствием смотрят взрослые и старшеклассники и смеются от души

### Список литературы

1. Аббас А.Г. Сказка как феномен традиционной культуры народов Ирана и России: компаративный анализ: Автореф. дис. ... канд. культ. наук. М., 2011.

2. Глазкова С.Н. Обеднение разговорной речи как показатель трансформации русской языковой картины мира // Материалы Междунар. научн. конф. Лики традиционной культуры в современном культурном пространстве: полифония смыслов (3-6 июня 2015 г., Челябинск). Челябинск: ЧГАКИ, 2015. С.120-124.

Мультсериал «Машины сказки». Режим доступа: <http://promashaimedved.ru/mashiny-skazki> (дата обращения: 12.02.2017).

**Т.Г. Демидова**  
(Россия, Назарово)

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТАБЛИЦ ПРИ ЗАУЧИВАНИИ СТИХОТВОРЕНИЙ С ДОШКОЛЬНИКАМИ**

*Ключевые слова:* мнемотехника, мнемотаблицы, заучивание, развитие речи

В статье рассматривается опыт использования мнемотехники в работе с детьми дошкольного возраста.

**T. G. Demidova**  
(Russia, Orel)

## **THE USE OF MEMTABLES WHEN MEMORIZING POEMS WITH PRESCHOOLERS**

*Key words:* mnemonics, memorability, learning, speech development

The article considers experience of use of mnemonics in the work with children of preschool age.

Очень часто мы слышим от родителей, что очень сложно выучить стихотворение с ребенком. Мы бы хотели поделиться опытом, как можно решить эту проблему с использованием современной технологии по развитию речи.

В дошкольном возрасте у детей преобладает зрительно-образная память. Поэтому для заучивания стихотворений, составления рассказов и запоминания пословиц и поговорок очень удобна мнемотехника. Она не сложна в применении и подходит для любого дошкольного возраста.

Эта технология состоит из системы методов и приемов, обеспечивающих запоминание, сохранение и воспроизведение информации при помощи зрительных образов. Она позволяет развивать не только память, но и речь, мышление, воображение, восприятие и внимание.

Данная технология позволяет быть всем детям успешными при рассказывании стихов и рассказов. Мы наблюдали такую картину, когда утром с детьми с помощью таблицы учили с воспитателем стихотворение, а вечером дети в приемной уже смело его рассказывали родителям. Дети которые не уверены, что они хорошо запомнили стихотворение могли взять с собой домой мнемотаблицу и поучить это стихотворение дома. Работа с мнемотаблицей не вызывает трудностей и у родителей. Были случаи, когда родители приносили нам таблицы к стихотворениям, которые выучили их дети.

Кроме того эта технология может быть использована во всех образовательных областях. Приведём пример использования такой таблицы в

ходе непосредственно образовательной деятельности по речевому развитию на тему «Мои игрушки. Лошадка» во второй младшей группе. Мы заучивали с детьми стихотворение А. Барто «Лошадка» с помощью следующей таблицы:

 <p><b>Я люблю свою лошадку,</b></p>	 <p><b>Причешу ей шерстку гладко,</b></p>
 <p><b>Гребешком приглажу хвостик</b></p>	 <p><b>И верхом поеду в гости.</b></p>

Эта мнемотаблица была составлена из картинок уже знакомых детям, кроме того в ней использован символ – сердечко, означающий любовь. Перед началом заучивания стихотворения мы с детьми рассмотрели картинки и попытались понять, что они означают. После была прочитана первая строчка стихотворения и рассмотрены рисунки с первой строки таблицы. И далее работа была продолжена с каждой строчкой. Сначала дети все вместе с воспитателем повторяли стихотворение несколько раз. Потом рассказывали дети по собственному желанию и к концу занятия стихотворение запомнили практически все дети.

В ходе работы над составлением мнемотаблиц для младших дошкольников мы пришли к выводу, что очень удобно прописывать части стихотворения под картинками. Это принесет еще и пользу для детей старшего дошкольного возраста, когда они смогут использовать подборки стихотворений в самостоятельной игровой деятельности. Это позволит читающим детям самостоятельно прочитать, что написано под картинкой и выучить стихотворение самостоятельно.

Если в младшем дошкольном возрасте для составления мнемотаблиц мы используем готовые цветные картинки, так как формируются сенсорные эталоны у детей и остаются в памяти отдельные образы: ёлочка- зелёная, колобок – жёлтый и др. В старшем дошкольном возрасте изображения заменяются графическим изображением: лиса – оранжевые геометрические фигуры(круг, квадрат)и др., кроме этого схемы даются в одном цвете.

Чтобы правильно составлять мнемотаблицы нужно учитывать ряд правил. Нужно четко отражать в рисунке основные свойства и отношения, которые являются объектом познания. картинка должна быть простой для восприятия. Это позволит каждому ребёнку проявить свободу творчества, и у каждого ребёнка может быть своя модель - такая, какую он себе мыслит и представляет.

По этой технологии мы работаем не первый год, и нам удалось собрать небольшую подборку мнемотаблиц, которые мы использовали в разных видах деятельности. Эта подборка всегда в свободном доступе у детей и они могут в любой момент воспользоваться ей. Старшие дошкольники использовали ее для сюжетно ролевой игры «Школа». Младшие рассказывают стихотворения родителям и гостям нашей группы.

### Список литературы

1. Бодрова И. Мнемотехника – это технология развития памяти // Обруч. №3. 1999.

2. Артамонова О.В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи детей // Инновации в образовательном пространстве: опыт, проблемы, перспективы. Красноярск, 2013.

3. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста. СПб.: «Детство Пресс», 2010.

УДК 82.0

**О. В. Деревягина, М. В. Линцер**  
(Россия, Абакан)

### СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ЛИТЕРАТУРЫ И ЭФФЕКТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ

*Ключевые слова:* современный урок, квалифицированный читатель, подготовка к занятию, использование видеофрагментов.

Авторы статьи рассматривают эффективные формы работы на уроках литературы в современном образовательном процессе, указывают на значимость просмотра видеофрагментов при изучении художественных произведений.

**O. V. Derevyagina, M. V. Linstser**  
(Russia, Abakan)

### MODERN LESSON OF LITERATURE AND EFFECTIVE FORMS OF WORK

*Key words:* modern lesson, a qualified reader, preparation for class, use of video clips

The authors discuss effective forms of work at lessons of literature in the modern educational process; indicate the importance of viewing movies in the study of works of art.

В современной российской школе, как и в любом образовательном учреждении, урок – это заранее хорошо подготовленное занятие, где продуманы и грамотно подобраны все виды работы. Конечно, любой предметник при планировании занятия всегда учитывает степень сложности изучаемой темы, степень подготовленности обучающихся, распределяет задания, опираясь на индивидуально-дифференцированный подход в обучении. Учителя-словесники в этом отношении – не исключение, поэтому, готовясь к каждому занятию литературы, филолог должен, прежде всего, помнить о главной цели преподаваемого предмета. Для литературы – это формирование квалифицированного читателя. Квалифицированный читатель – это перечитывающий читатель.

Итак, основным видом деятельности на занятиях является чтение. Существует несколько видов читательской деятельности. Их необходимо систематически организовывать на занятиях, для этого словесник должен детально продумать домашнее задание с учетом дифференцированного подхода, т.е. сориентировать каждого обучаемого на диалог, дискуссию, аргументированный ответ. основополагающим моментом на занятии является аналитическое чтение, в процессе которого перечитывается еще раз знакомый текст (эпизоды), затем идет обдумывание и комментирование, обсуждение. Подготовить эффективное аналитическое чтение помогает формирование таких навыков: выделение ключевых фраз в произведении, подборка цитат, оформление закладок в книге.

Занятия по литературе в старших классах обычно не укладываются в рамки типового занятия, т.к. современный урок литературы ориентирован всегда на развитие эмоциональной сферы читателя, на создание дискуссии, на столкновение нескольких точек зрения. Вообще, идеальным занятием литературы принято называть то, на котором не учитель задает вопросы обучающимся, а наоборот; именно так обучающиеся постигают идею произведения, его проблематику. Достичь такого результата помогают различные формы занятий, которые также активизируют деятельность учащихся, расширяют их кругозор, формируют навыки публичного выступления и грамотного построения аргументированного ответа. О таких формах проведения занятий мы писали ранее [2, с.55], поэтому ниже приводим самые распространенные.

1. Занятие в виде исследования (Почему «Вишневый сад» А.П.Чехова – это комедия?).

2. Творческая лаборатория (В.В. Маяковский и культура футуристов).

3. Занятие-диспут (Красота истинная и ложная в романе Л.Н.Толстого «Война и мир».).

4. Круглый стол (Какие страницы русской классики ты прочитаешь своим детям?).

5. Свободный микрофон (Как ты считаешь, о чем сегодня на занятии не было сказано, о чем умолчали?).



Современному учителю (преподавателю) всегда доступны всевозможные дидактические и раздаточные материалы, подробные методические разработки, ИКТ, электронные ресурсы, новые ТСО и многое другое, что позволяет делать занятие увлекательным. Это многообразие призвано помогать, облегчать подготовку к занятиям, поэтому не следует забывать о том, что вся эта масса является вторичной по отношению к собственно художественной литературе. И заменять чтение произведений искусства знакомством с ними всякого рода толкованиями (просмотр фильмов, прослушивание краткого содержания произведения на дисках, чтение содержания в пересказе и т.п.), как это часто происходит, – недопустимо. Продукт, получаемый в результате такого рода операций, не просто бесполезен. Он вреден. Это суррогат знаний. Вот почему книги перестают читать, их просто приучаются «проходить». Каждый словесник, филолог, учитель обязан это понимать. Каждый из нас должен сам определить для себя такое «соотношение художественной литературы и литературоведения, которое позволит сохранить в чистоте непосредственность восприятия произведений искусства и оградить их от навязываемых подчас политических и эстетических спекуляций» [3, с.106].

В настоящее время, когда наблюдается значительное снижение интереса к чтению, многим педагогам кажется вредным присутствие кино на уроках. В данном случае уместно привести мнение знаменитого методиста В.Г. Маранцмана: «Увлечение кино для многих педагогов – признак падения интереса к литературе, упадка самой культуры чтения. И в ревностном желании отстоять литературу мы прибегаем к самому нехитрому оружию – забвению кино в школе. Мы делаем вид, что его не существует, мы обходим готовый вспыхнуть разговор о кино на уроке. Мы подавляем интерес к кино, «защищая» литературу. А между тем надо развивать интерес к кино» [4, с.204].

Грамотное использование кинофрагментов на занятиях литературы, постепенно приобщает обучающихся к настоящему киноискусству, открывая мир кино, его уникальность. Это позволяет старшеклассникам и студентам СПО понять специфику кино как особого вида искусства, еще и еще раз понять специфику литературы как искусства, которое заменить нельзя. Самая излюбленная и распространенная фраза ученика или студента: «А я фильм смотрел!» – означает, что читать художественное произведение необходимости уже нет. Но работа с видеофрагментами на занятиях литературы, которая должна проводиться в системе, показывает, что «есть целые области жизни, чувств, ума человеческого, подвластные только литературе и выразимые только ею» [4, с.208]. Именно к этому важнейшему выводу мы и стараемся подвести наших школьников и студентов.

Изучая художественные произведения классиков 2-ой половины XIX века можно разработать занятия, на которых непременно состоится интересный разговор о кино и литературе. Например, когда мы изучаем роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», то обязательно обращаем

внимание на его экранизацию. Здесь можно прибегнуть к методу сравнения двух экранизаций, что позволит обучающимся сделать вывод о том, что насколько фильмы соответствуют художественному произведению, сравнить и оценить режиссерский замысел, исполнительское мастерство актеров. Вот к каким наблюдениям мы приходим:

1. Фильм Л. Кулиджанова (1969) в большей степени передал трагичность судьбы Раскольникова. Блестящая актёрская игра Тараторкина навсегда заставит зрителя запомнить его страдающий взгляд за всех «униженных и оскорблённых». Владимиру Кошевому, который сыграл Раскольникова в 2007 году (режиссер Д. Светозаров), это не так ярко и трогательно удалось передать.

2. Фильм режиссёра Дмитрия Светозарова (2007) наглядно и образно позволил нам представить и ощутить атмосферу Петербурга Достоевского. Уличные сцены переданы настолько реально, что ты полностью погружаешься в атмосферу Петербурга 2-ой половины XIX века. В этом фильме блестяще сыграл роль Разумихина актер Сергей Перегузов.

Подобную работу можно провести и при изучении романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Предложите учащимся сравнить фильмы Ю. Кары (1993) и В. Бортко (2005).

Интересно сопоставить роман-эпопею «Война и мир» Л.Н. Толстого и кинематографический шедевр С.Ф. Бондарчука. Речь идет о просмотре не всего фильма, а наиболее важных и ключевых эпизодов. Это «Вечер у Анны Павловны Шерер», «На батарее Тушина», «Битва при Аустерлице», «Первый бал Наташи Ростовской», «Пьер на Бородинском поле» и др. Учащиеся отмечают бережное отношение режиссера к тексту романа, использование толстовских приемов в киноязыке (внутренние монологи, срывание всяческих масок). Но, к сожалению, такие выводы говорят только те студенты, которые прочитали весь роман или заданные главы к занятию. Для них кадры из фильма наполняются куда более серьезным содержанием.

Таким образом, соединение на занятиях литературы анализа художественного текста с грамотно отобранными фрагментами фильма дают возможность по-новому, «свежо и современно взглянуть на произведение искусства слова» [1, с.28]. Необходимо также отметить, что урок литературы – это обмен читательским опытом между учителем и учеником.

### **Список литературы**

1. Бочкова Е.М. Использование кинофрагмента на уроках литературы в старших классах // Литература в школе. 2014. №1. С. 27-28.

2. Деревягина О.В., Чудаева Н.Л. Эффективное использование видеофрагментов на занятиях литературы в современном образовательном процессе // Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе: традиции, инновации, перспективы: сборник материалов II научно-практ. конф. (Абакан, 28 апреля 2014 г.) / науч. ред. Л.Б. Самойлова, отв. ред.

В.Г. Семенова. Абакан: Изд-во ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2014. С. 55-57.

3. Кременцов, Л.П. Русская литература в XX веке. Обретения и утраты: учеб. пособие. М.: Флинта, 2007.

4. Методика преподавания литературы / О. Ю. Богданова, В.Г. Маранцман. В 2-х частях. Ч.1. М.: Просвещение, 1995.

УДК 378.134: 331.108.4

**Т.В. Захарова, Н.В. Басалаева**  
(Россия, Лесосибирск)

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Ключевые слова: самоопределение, профессиональное самоопределение личности студента.

В статье рассмотрены понятия «профессионального самоопределения», уровни реализации профессионального самоопределения личности.

**T.V. Zakharova, N.V. Basalaeva**  
(Russia, Lesosibirsk)

### **PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

Key words: self-determination, professional self-determination of the individual student.

The article discusses the concept of «professional identity», the levels of implementation of professional self-identity.

Современное высшее образование переживает период серьезных перемен, что выражается в обновлении и обогащении его ценностно-целевого компонента. Профессиональная подготовка ориентируется не только на овладение студентом профессиональными знаниями, умениями, формирование базовых профессиональных компетентностей. Важное место отводится культурному становлению студента в педагогическом вузе, которое протекает в глубокой связи с профессиональным самоопределением студента как субъекта образовательного процесса.

Для выявления сущности и содержания профессионального самоопределения студента педагогического вуза обратимся к содержанию базового понятия «профессиональное самоопределение».

В отечественной педагогике и психологии в последние годы все большее количество ученых связывают процессы профессионального самоопределения с выбором образа жизни, личностным самоопределением. Выбирая профессию, человек планирует способ существования, соотнося свой будущий профессиональный статус со смысло-жизненными ценностями. В русле данного подхода выполнены исследования К.А. Абульхановой-Славской, М.Р. Гинзбурга, Е.И. Головахи и др. Наиболее последовательно и разносторонне вопросы профессионального самоопределения субъекта рассматриваются в работах Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова.

Е.А. Климов рассматривает профессиональное самоопределение в качестве одного из важнейших проявлений психического развития человека, как процесс его включения в профессиональное сообщество и более широко – в социальное сообщество [2].

Профессиональное самоопределение в трудах Н.С. Пряжникова неразрывно связано с самореализацией человека во всех важных для него сферах жизни. Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации [6].

Р.С. Немов профессиональное самоопределение обозначает как сознательный выбор человеком профессии для себя. То есть считает его однократным явлением [3, с. 200].

Иной точки зрения придерживается В.Б. Шапарь. Он полагает, что профессиональное самоопределение – это процесс, охватывающий весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности [7, с. 395].

Оба подхода объединяет определение, данное В.Н. Дружининым. Профессиональное самоопределение – выбор профессии на основании анализа, оценки внутренних ресурсов субъектом выбора и соотнесения их с требованиями профессии и последующее его формирование как профессионала и субъекта труда.

В педагогической энциклопедии профессиональное самоопределение рассматривается как процесс формирования личностью своего отношения к профессиональной деятельности и способ его реализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей. Оно является частью жизненного самоопределения, то есть вхождения в ту или иную социальную и профессиональную группу, выбора образа жизни, профессии [5, с. 224]

Исследуя профессиональное самоопределение личности, Н.С. Пряжников обосновал следующую его содержательно-процессуальную модель:

1. Осознание ценности общественно полезного труда и необходимости профессиональной подготовки (ценностно-нравственная основа самоопределения).

2. Ориентировка в социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда.

3. Общая ориентировка в мире профессионального труда и выделение профессиональной цели – мечты.

4. Определение ближних профессиональных целей как этапов и путей к дальней цели.

5. Информирование о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства.

6. Представление о препятствиях, осложняющих достижение профессиональных целей, а также знание своих достоинств, способствующих реализации намеченных планов и перспектив.

7. Наличие системы резервных вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту самоопределения.

8. Начало практической реализации личной профессиональной перспективы и постоянная корректировка намеченных планов по принципу обратной связи.

Согласно Н.С. Пряжникову профессиональное самоопределение реализуется на следующих уровнях:

1. Самоопределение в конкретной трудовой функции. Работник находит смысл своей деятельности в качественном выполнении отдельных трудовых функций или операций. Свобода выбора действий человека ограничена.

2. Самоопределение на конкретном трудовом посту. Трудовой пост характеризуется ограниченной производственной средой, включающей средства труда, профессиональные права и обязанности. Выполнение многообразных функций повышает возможность самореализации в рамках выполняемой деятельности. Смена трудового поста негативно сказывается на качестве труда, вызывает неудовлетворенность работника.

3. Самоопределение на уровне конкретной специальности. Предполагает смену различных трудовых постов, что расширяет возможности самореализации личности. Например, водитель автотранспорта легко управляет любыми видами автомобилей.

4. Самоопределение в конкретной профессии. Работник выполняет смежные виды трудовой деятельности по нескольким специальностям.

5. Жизненное самоопределение. Связано с выбором образа жизни и кроме трудовой деятельности включает самообразование, досуг и др. Профессия становится средством реализации определенного жизненного стиля.

6. Личностное самоопределение. Характеризуется нахождением самобытного образа Я и утверждением его среди окружающих людей. Человек приподнимается над профессией, социальными ролями, становится хозяином собственной жизни. Окружающие люди характеризуют работника не просто как хорошего специалиста, но и, прежде всего, как уважаемого человека и уникальную личность.

7. Самоопределение личности в культуре. Наблюдается направленность человека на «продолжение» себя в других людях. Характеризуется значительным вкладом личности в развитие культуры, что позволяет говорить о социальном бессмертии человека.

Профессиональное самоопределение проявляется в эмоционально окрашенном отношении личности к своему месту в мире профессий. Оно детерминируется социально-экономическими условиями, межличностными отношениями в коллективе, возрастными и профессионально обусловленными кризисами, однако ведущая роль принадлежит активности личности, ее ответственности за свое становление. Э.Ф. Зеер отмечает, что профессиональное самоопределение является важным фактором самореализации личности в конкретной профессии и характеризуется [1]: избирательностью отношения человека к миру профессий; осуществлением выбора с учетом индивидуальных особенностей человека, требований профессии и социально-экономических условий; постоянным самоопределением субъекта в течение всей жизни; детерминацией внешними событиями (окончание обучения, изменение места жительства и пр.); тесной связью с самореализацией, проявлением социальной зрелости личности.

По мнению Ю.М. Орлова профессиональное самоопределение пронизывает весь жизненный путь человека, охватывая основные этапы его жизнедеятельности [4, с. 167]:

*Первичный выбор профессии* (характерен для учащихся младшего школьного возраста): малодифференцированные представления о мире профессий, ситуативное представление о внутренних ресурсах, необходимых для данного рода профессий, неустойчивость профессиональных намерений;

*Этап профессионального самоопределения* (старший школьный возраст): возникновение и формирование профессиональных намерений и первоначальная ориентировка в различных сферах труда;

*Профессиональное обучение*: осуществляется после получения школьного образования для освоения выбранной профессии;

*Профессиональная адаптация*: формирование индивидуального стиля деятельности, преобладание системы производственных и социальных отношений;

*Самореализация в труде*: выполнение или невыполнение ожиданий, связанных с профессиональным трудом.

В нашем понимании, профессиональное самоопределение личности студента понимается как самостоятельное осознанное нахождение ценностей (смыслов) выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной ситуации. Проблему профессионального самоопределения студента следует рассматривать не только в контексте выбора педагогической профессии, но и в более широком плане, в связи с вопросами профессионального развития личности.

## Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие. М.: Академия, 2006.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
3. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. 4-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. Кн.2: Психология образования.
4. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. М.: Просвещение, 1987.
5. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Дрофа: Бол. Рос.энцикл, 2008.
6. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учебное пособие. М.: Академия, 2008.
7. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.

УДК 159.923.2

**Т. В. Казакова**  
(Россия, Лесосибирск)

### **РЕФЛЕКСИВНЫЙ СЕМИНАР КАК ФОРМА АКТУАЛИЗАЦИИ СУВЕРЕННОСТИ ПЕДАГОГА**

*Ключевые слова:* рефлексивный семинар, суверенность, механизмы развития суверенности, педагоги, профессиональная деятельность педагогов.

В статье рассматривается рефлексивный семинар как форма актуализации и развития механизмов суверенности педагогов. Показано, что за счет рефлексии происходит преобразование ценностно-смысловых структур личности педагогов, способствуя их суверенизации, необходимой для успешной и эффективной профессиональной коммуникации.

**T. V. Kazakova**  
(Russia, Lesosibirsk)

### **REFLEXIVE WORKSHOP AS A FORM OF UPDATING OF SOVEREIGNTY TEACHER**

*Keywords:* reflective seminar sovereignty, mechanisms of sovereignty, teachers, teachers' professional activities.

The article discusses the reflexive workshop as a form of actualization of the sovereignty and the development of mechanisms for teachers. It is shown that due to

reflection is a transformation of values and semantic structures of the individual teachers, contributing to their sovereignty needed for successful and efficient professional activity.

В конце прошлого века А.Г. Асмолов выделил ряд методологических ориентиров развития образования в XXI веке: переход к системе вариативных инновационных технологий, этническая дифференциация образования, вариативные учебники, полифункциональные средства обучения, информационные технологии и др. При том, что педагог не упоминается в числе указанных ориентиров, автор отмечает стоящий перед педагогическим сообществом выбор – либо стать проводниками культуры полезности и начать штамповку личности, либо заняться строительством такой организации жизни, которая поможет каждому найти себя [1]. На наш взгляд, выбор осложняется тем, что педагогическая деятельность, по мнению В.А. Сониной, не имеет четкой регламентации, а ее содержание определяется социальной значимостью, характером включения в целостную социальную практику человека, поскольку учительство изначально выражает определенные государственные интересы [16]. Л.М. Митина также указывает на зависимость системы образования и профессии педагога от общественного мнения. Так, общество, находящееся на стадии оптимизма, воспринимает учителя как добровольного распространителя культуры, чья значимость и компетентность не только не подвергается сомнению, но и происходит расширение его функций. При этом утверждается демократический стиль преподавания и направленность на развитие личности ученика. Тогда как на стадии разочарования часто наблюдается тенденция сужения роли и функций педагога, усиливается контроль за его деятельностью, а профессия педагога воспринимается как бесполезная [11].

В исследованиях Н.В. Кузьминой профессиональная деятельность педагога определяется как деятельность, направленная на развитие психических новообразований в личности учащегося, формируемых средствами учебного предмета и обеспечивающих учащемуся продуктивное саморазвитие в последующей педагогической системе, в самостоятельной учебной и профессиональной деятельности, в жизни. Данный подход раскрывает суть деятельности учителя как специалиста-педагога [10].

Учительство, взятое в самом широком понимании, – это тот «пласт» профессионально подготовленных людей в обществе, чья деятельность имеет особое – социально-педагогическое и социокультурное – предназначение. Однако профессия педагога относится к массовым, и в условиях «омассовления» деятельность учителя нередко рассматривается в упрощенном виде, в частности, как направленная на передачу намеченного в программах предметного знания. И учитель в этом случае осознается, прежде всего, как носитель и транслятор такого знания, «предметник». Гораздо в меньшей степени он оценивается в качестве человека, способного и «обязанного»



(должного) оказывать собственно воспитательное воздействие на растущего человека [2].

Изучение ряда работ по психологии и педагогике (О.М. Краснорядцева, И.В. Молочкова, Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская и др.) показывает, что в педагогической профессии в большей степени рефлексированы свойства человека и его личности [5].

Как было показано в исследованиях О.М. Краснорядцевой, одним из вариантов реальной жизнедеятельности выступает профессиональная деятельность, создающая своеобразную призму преломления мировосприятия человека. Полагаем, что в условиях педагогической профессии возможен процесс актуализации суверенности и ее измерения, т.е. суверенизация.

Термин «суверенизация» появляется в работе В.Е. Ключко [6] и представляет собой растущую возможность человека к «овладению собой», опираясь на ценностно-смысловые координаты собственного становящегося многомерного мира, качество которых обеспечивает и саму степень открытости ребенка в «вещный» мир и мир культуры. По мнению автора, постепенно происходит перераспределение функций и ролей в совмещенной психологической системе, становление которой начинается с симбиотического события и оканчивается равноправным взаимодействием двух суверенных личностей. В этом и состоит суть процесса суверенизации, итогом которой является способность человека к самоорганизации.

С точки зрения О.М. Краснорядцевой, суверенизация внутренне противоречива, реализуется в рамках совмещенной системы «ребенок-взрослый», но вместе с тем направлена на освобождение от подавляющего влияния [8]. В понимании автора, суверенизация – это способность самостоятельно принимать решения, отклонять альтернативы, следовать своей цели и др. О.Г. Беленко отмечает, что при всей синонимичности понятий «суверенность» и «суверенизация», необходимо выделить некоторые отличия: суверенизация это процесс постоянно увеличивающейся доли самостоятельного выхода к культуре при сопровождении взрослого или спонтанно, тогда как суверенность предполагает определенный результат данного процесса. Суверенной считается личность, способная сохранять независимость и динамическое равновесие, созидая свой мир и самого себя [3]. Ю.В. Трофимова, развивая данное представление, считает, что суверенизация это процесс, совпадающий с возрастным развитием, но не подменяющий его, а делающий доступным к наблюдению процесс становления человека в его способности и возможности самостоятельно и устойчиво развиваться, что также свидетельствует о смысловых различиях данных понятий. При этом, Ю.В. Трофимова, определяя суверенность как результативную характеристику суверенизации, эмпирически доказывает наличие различных сценариев суверенизации как индивидуальных вариантов обретения суверенности [17].

В целом, можем говорить, что суверенность и суверенизация понятия, несомненно, зависимые, пересекающиеся, но не заменяемые, поскольку при отсутствии некоторой способности к свободному жизнеосуществлению, т.е.

собственно суверенности, будет невозможным и процесс суверенизации, а именно процесс достижения и развития данной способности.

В теории психологической суверенности С.К. Нартовой-Бочавер выделяются два универсальных механизма ее развития – приватизация и персонализация, каждый из которых, по мнению автора, решает определенную задачу: приватизация проявляется в познании и приобщении к конкретной среде (пространству), где открывается и обозначается потребность, а персонализация выражается в наделении этой среды своими продуктивными, личностными качествами [13].

В рамках концепции В.А. Петровского, А.В. Петровского персонализация отражает обретение человеком своей идеальной представленности, продленности в других людях, благодаря чему, он выступает как личность перед самим собой и в общественной жизни. Возможным же это становится при достижении личности такого этапа развития, что «начинает выступать в виде особой социальной ценности, своеобразного образца для освоения и реализации в индивидуальной деятельности людей» [15, с.351].

Е.В. Козлова в теоретическом анализе понятия «персонализация» указывает следующие его характеристики: обеспечивает расширение совместного психологического пространства; показатель степени открытости совмещенной психологической системы; асимметричный процесс «от более «богатой» личности к менее «богатой»; двусторонний процесс взаимопроникновения смыслов и ценностей в образ мира другого при наличии готовности принять и отдать [7].

С.К. Нартова-Бочавер понимает персонализацию как число изменений, осуществленных человеком в своем окружении, как способ воздействия на окружение с целью преобразования его в свое [13], нарушение которого приводит к отчуждению, нарушенному самовосприятию.

Человек, адаптируясь к условиям жизнедеятельности, «обживает» новое пространство и вырабатывает свою индивидуальную стратегию поведения через смыслообразование, принятие решений, взаимодействие и, в конечном итоге, установление взаимоотношений с окружающими. Если приватизация и персонализация не состоялись, то человек переживает депривирующее воздействие среды и вынужден защищаться, «уходя» в «отражающие» формы поведения, тем самым закрываясь от реальности. В случае успешной реализации механизмов приватизации и персонализации у человека не только в полной мере последовательно формируются измерения суверенности, но и наблюдается «интенция на индивидуализацию» [8, с.131], где человек осуществляет свободный, ответственный, а значит суверенный выбор. Поэтому измеряемая суверенность может рассматриваться не только как актуальный момент развития личности, но и как итог ее предшествующего развития.

О.М. Краснорядцева выделяет еще один механизм суверенизации – индивидуализацию, смысл которой заключается в фильтрации внешних

ценностно-смысловых представлений через систему собственных ценностно-смысловых установок, освобождаясь от влияния «чужих» норм и образцов поведения [8, с.131]. В этом случае проводником выступает значимый человек (педагог, психолог), создающий в процессе взаимодействия условия для порождения устойчивых, системообразующих ценностно-смысловых координат.

В педагогической деятельности механизмы развития суверенности являются не только источником личностного развития учителя, но и становятся условиями его профессиональной эффективности, успешности, движущей силой профессиональной компетентности.

Так, приватизация отвечает за адаптацию и социализацию в профессиональном пространстве; задает способы и формы создания своего Я, профессиональной Я-концепции; способствует достижению личной автономии. За счет приватизации педагоги приобретают характерные профессиональные черты: социокультурные нормы поведения, навыки профессионального общения, профессиональный имидж, профессиональные установки и т.д. [14].

Персонализация в педагогической деятельности реализуется в презентации своих личностных смыслов и ценностей, включенности в социальную и профессиональную ситуацию, ответственности, гибкости, рефлексивности. Одним из условий успешной персонализации является психолого-педагогическое взаимодействие, в ходе которого ценностно-смысловые представления педагога «наполняют образ жизни» учащегося. По мнению В.Е. Ключко, только взаимодействие, обладающее порождающим эффектом, производит смысл, который объективирует общее направление становления многомерного мира ребенка [6]. В ходе персонализации педагог становится автором и источником самоосуществления, основанием которого выступает профессиональная компетентность как высокий уровень владения теоретическими и практическими составляющими педагогической деятельности.

По мнению А.В. Карпова, рефлексии присуща особая функция – трансформационная, т.е. в условиях определенной ситуации рефлексия способствует видоизменению характера действий. Рефлексия выступает средством развития личности, деятельности, социальной роли и статуса [4]. Рефлексия же, активизируя внутреннюю психическую активность, направленную на преобразование ценностно-смысловых структур личности педагогов, связывает ее (активность) с перестройкой, необходимой для успешной и эффективной профессиональной деятельности.

Л.М. Митина указывает на значимость рефлексивного ресурса педагога, способствующего разрешению противоречий, возникающих в ходе профессионального становления. Рефлексия детерминирует смыслопорождение и смыслообразование, направленные на гармонизацию и устранение возможного дисбаланса профессионального пространства педагога. Вместе с тем, рефлексивный анализ интериоризирует внешние

ценностно-смысловые установки и профессиональные компетенции, расширяя сферу рефлексивных и профессиональных возможностей [12].

О.М. Краснорядцева отмечает, что одной из особенностей рефлексивного семинара является создание ситуации, где взаимообусловленность центрации – децентрации является необходимым условием актуализации готовности к пониманию себя и других. По мнению автора, предлагаемые «задачи на смысл», «задачи на ценность» трансформируют ценностно-смысловые составляющие образа мира участников семинара. В процессе рефлексивного семинара педагоги занимают активную исследовательскую позицию, запускаящую их профессиональную компетентность как источник смыслообразования, поиска вариантов решения профессиональной задачи, самоорганизации многомерного мира [9].

Таким образом, рефлексивный семинар выступает условием формирования суверенности педагогов за счет детерминирующей роли рефлексии в перестройке ценностно-смысловых координат многомерного мира, тем самым делая возможным его открытость и самоорганизацию. Рефлексия в ходе решения профессиональных задач и поиска вариативных способов решения «запускает» механизм возникновения суверенности как психологического новообразования.

### Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России // Мир психологии. 1999. №1. С.198-208.
2. Батракова С. Н. Проблема самосознания учителя как «человека культуры» // Мир психологии. 2002. №2. С.148-158.
3. Беленко О. Г. Проявление процесса суверенизации личности в стратегиях коммуникативного поведения (на примере старших подростков): диссертация канд. психол. наук. Барнаул, 2001.
4. Карпов А. В. Роль и место рефлексии в системе психических процессов // Вестник Ярославского государственного университета. 2007. №5. С. 25-28.
5. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: МГУ, 1995.
6. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2005.
7. Козлова Е. В. Персонализация как инобытие человека в жизнедеятельности другого человека // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 12. С.366-374.

8. Красноярцева О. М. Актуальные проблемы психологического сопровождения образовательных проектов // Сибирский психологический журнал. 2005. №22. С. 129-134.
9. Красноярцева О. М. Образовательный опыт развития рефлексии в структуре личностных компетенций у студентов, обучающихся менеджменту // Сибирский психологический журнал. 2015. №58. С. 45-60.
10. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990.
11. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. №4. С.28.
12. Митина Л. М. Смысл жизни как рефлексивный ресурс личностно-профессионального развития педагога // Вестник МГОУ. Сер. Психологические науки. 2014. №4. С. 81-89.
13. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008.
14. Педагогический словарь / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Издательский центр «Академия», 2008.
15. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъективности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
16. Сонин В. А. Педагогическая деятельность как профессиональная реальность // Психология обучения. 2010. №5. С. 8-20.
17. Трофимова Ю. В. Суверенизация личности как предмет постнеклассической психологии // Известия Алтайского государственного университета. 2012. №2-1. С. 64-68.

УДК 371

**З.У. Колокольникова, О.Б Лобанова, Е.Н. Яковлева**  
(Россия, Лесосибирск)

### **ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА**

*Ключевые слова:* воспитание, направления воспитания, концепция воспитания, подготовка будущего учителя, проектный подход, проектная деятельность.

В статье рассматриваются основные направления воспитания студентов педвуза, охарактеризованы основные виды проектов в рамках выделенных направлений воспитания; проанализированы анкетирования студентов на предмет реализации проектного подхода в вузе.

**Z. U. Kolokolnikova, O. B. Lobanova, E. N. Yakovleva**  
(Russia, Lesosibirsk)

## **THE PROJECT APPROACH IN THE IMPLEMENTATION OF THE EDUCATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER SCHOOL**

*Key words:* education, direction of education, the concept of education, preparing future teachers, the project approach, project activities.

The article discusses the main directions of education of students of pedagogical higher school, describes the main types of projects within the selected areas of education; analyzed the survey of students on the implementation of the project approach at the University.

Современная педагогическая наука рассматривает деятельность как основное средство развития личности, обращая особое внимание на проектную деятельность. В современных документах в области образования (ФЗ «Об образовании в РФ», ФГОС ДО, ФГОС НОО, Профстандарт педагога и др.) отмечается, что деятельностный подход составляет методологическую основу при организации образовательного процесса в образовательных организациях, который должен находить свое продолжение во внеурочной воспитательной работе.

Реализация проектного подхода в образовательном процессе вуза отражена в исследованиях В.Ф.Аитова, Л.В.Анохиной, В.В.Воронцова, А.В.Гуменниковой, В.В.Золотарева, Ю.Б. Козловой, Л.В.Липинского, Е.М.Фещенко, М.Г.Фидаровой и др. Современная педагогическая наука и практика уделяет большое внимание проблемам воспитания студентов в условиях профессионального образования: гражданско-патриотическое (А.Г.Горельцев, Л.А.Великородная, А.О.Жакенова, С.И.Кожевников, П.К.Магомедова, А.Г.Рядовой, С.Н.Самптонов, О.А.Соколова, А.Г.Черняк, Т.Т.Яунбаева и др.), физическое (А.А.Андриевский, А.А.Ильин, В.Д.Мещеряков, И.И.Неботова и др.), эстетическое (О.Р.Кабирова, В.И.Климов и др.), духовно-нравственное (С.В.Сорошева и др.), нравственное (А.Х.Гиеев, Р.К.Дисемьбинова, И.Н.Мирошниченко, Ю.Д.Мишин, Д.А.Спирина и др.), экологическое (а.В.Гришин, М.А.Заборина, И.В.Щепеткина и др.), поликультурное (Е.А.Абрамова, А.И.Богданова, Н.Г.Маркова, И.В.Сергеева и др.), экономическое (Н.С.Ковалева и др.).

Проектная деятельность в современных условиях охватывает самые разные стороны жизни от проектирования в строительстве и бизнесе до проектов в социальной и педагогической сферах. Проектная деятельность может быть организована как составляющая учебной, исследовательской и воспитательной работы со студентами педвуза. Широкие возможности для саморазвития и самореализации личности студента дает использование проектной деятельности в воспитательной работе педвуза, хотя эти возможности реализуются еще не в полной мере. Для изучения некоторых

аспектов использования проектной деятельности в воспитательной работе педвуза было опрошено 58 студентов 3-5 курсов ЛПИ-филиала СФУ.

Вся воспитательная работа в педвузе должна быть направлена на формирование общей и профессиональной культуры будущего специалиста. Внеучебная воспитательная работа – это организация педагогом различных видов деятельности студентов на переменах, после занятий, в выходные и праздничные дни. Особенности воспитательной работы со студентами в педагогическом вузе отражены и в цели воспитательной деятельности. Будущая педагогическая профессия предъявляет особые требования к формированию качеств личности студента. Цели воспитательной работы со студентами показывают модель студента, формируемого в процессе взаимодействий, исходя из условий Вуза и потребностей общества. Создание условий для разностороннего развития личности и формирования будущего педагога является основной целью воспитательной работы в педвузе.

Цели воспитания уточняются через задачи воспитательной работы со студентами педвуза: формирование базовой культуры личности будущего педагога; развитие социального и жизненного опыта, мотивационной сферы, ценностных ориентаций студентов педвуза; формирование умений и навыков принятия решений и ответственного осуществления своих социальных функций; формирование профессиональных компетенций будущего специалиста в учебной и квазипрофессиональной деятельности; гражданское самоопределение личности; формирование осознанного социально приемлемого образа жизни, здорового образа жизни; развитие интересов и способностей личности будущего учителя через клубную деятельность.

Традиционно воспитательная работа в педагогическом вузе планируется и реализуется по следующим направлениям: формирование ценностных ориентаций личности студента-будущего педагога в квазипрофессиональной деятельности (профессиональная направленность и трудовое воспитание); организация и педагогическое сопровождение учения и учебно-исследовательской деятельности (учение и учебно-исследовательская деятельность); развитие социальной активности и формирование студенческого самоуправления; формирование здорового образа жизни и организация спортивно-оздоровительной работы (спортивно-оздоровительная работа); создание условий для организации досуга, общения и развития способностей через формирование системы клубной работы; формирование гражданской позиции, чувства патриотизма и межнациональной толерантности у будущих педагогов.

Проектная деятельность как средство реализации задач и содержания воспитательной работы педвуза позволяет реализовать такие направления как учение и исследовательская деятельность, социальная активность, спортивная и клубная работа, досуг и общение. Мы видим, что проектная деятельность может быть использована практически в каждом направлении воспитательной работы педвуза. По мнению опрошенных, проектная деятельность чаще всего используется в социальной сфере (63 %), учебном процессе (55 %), в научно-

исследовательской деятельности (39 %), в воспитательной работе (17 %) и был предложен свой вариант ответа – «во всех сферах», который отметили 6 % студентов.

Педагогическое проектирование заключается в содержательном, организационно-методическом, материально-техническом и социально-психологическом (эмоциональном, коммуникативном и т.д.) оформлении замысла. В ходе анкетирования 74% опрошенных студентов под проектной деятельностью понимают деятельность «по разработке и реализации проекта», «направленную на решение проблемы», «по реализации идеи, задумки», «направленную на достижение цели», «направленную на получение результата», «последовательность действий по проекту» и т.д. Остальные либо затруднились ответить, либо приравнивали проектную деятельность к знаниям в форме рефератов, курсовых и выпускных квалификационных работ. Под результатом проектной деятельности студенты понимают «собранную (новую) информацию», «продукт деятельности или меры решения проблемы», «готовый продукт (статья)», «осуществление (реализация) проекта», «изменение отношения людей к чему-либо», «улучшение условий жизни в обществе», «достижение цели», «разрешение проблемы», «пользу в жизни».

В современном образовании активно развиваются следующие виды проектирования: *социально-педагогическое проектирование*, направленное на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами; *психолого-педагогическое проектирование*, целью которого становится преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов; *образовательное проектирование*, ориентированное на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем и институтов (Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П.). В ходе анкетирования студенты отметили, что под проектом они понимают «исследование», «проблему», «результат», «мероприятие», «готовый продукт», «задумку», «продукт», «идею улучшения или создания чего-либо», «разработку чего-либо», следовательно, выделяют основные виды проектов. Многие из опрошенных, отмечают важное свойство проекта – это фиксированное начало и завершение проекта.

Любой проект проходит экспертную оценку по следующим критериям: оригинальность; новизна, в какой степени проект способствует развитию личности и социальной активности участников; практическое воздействие проекта на окружающих.

Проанализируем, какая проектная деятельность и в каких формах реализуется в основных направлениях воспитательной деятельности педвуза (на примере ЛПИ – филиала СФУ). В ходе опроса, нами было выявлено, что 66 % студентов принимали участие в разработке и (или) реализации различных проектов, в том числе проекты грантовых фондов ККФНиНТД, Фонд М.Прохорова, Студенческая инициатива и др. Большинство из них (81%) отмечают участие в учебно-исследовательских проектах в рамках



учебного предмета и только 29 % отмечают другие виды проектов («Робототехника», «Альтернативная физика», «Конструирование аудиокниги со сказками», «Музейная экспозиция «Школа в годы войны», «Мастер-класс по тележурналистике», «Мы правнуки великой победы», «Чистый город», «Золотая молодежь Сибири», «Мы такие разные, но мы вместе», «Студенческие семьи» и др).

Таблица 1.

Направления воспитания студентов педвуза и виды проектов

Направление	Характеристика	Проектная деятельность
Трудовое воспитание и профессиональная направленность обучения	Формирование у студентов уважения и готовности к добросовестному труду на общее благо; осознание студентом общественной и личной необходимости качественного учебного труда – важнейшее условие наиболее полного развития его способностей в сфере избранной специальности.	проектная деятельность на учебных занятиях как учебно-исследовательская проектная деятельность; студенты принимают участие с разработанными исследовательскими проектами (при подготовке проведении музейных экспозиций и др)
Общение и досуг	организация досуговой работы таким образом, чтобы этап подготовки и реализации праздников проходил под руководством педагога-куратора и был ориентирован не только на получение удовольствия, но и на решение задач общечеловеческого и профессионального характера	опыт подготовки праздников студентами для детей студентов и преподавателей или студентов младших курсов; в этом случае праздник рассматривается как самостоятельный проект: инициативная группа студентов под руководством педагога составляет сценарии праздника, готовит необходимый реквизит, проводит праздник и анализирует результат (проектирование форм воспитательной работы (День Первокурсника, Педагогический квест)
Физическое воспитание	укрепление здоровья, формирование ценностного отношения к собственному здоровью, повышение продуктивности учебного труда студентов, формирование элементов физической культуры, пропаганда здорового образа жизни и профилактика наркомании, алкоголизма, табакокурения и ВИЧ/СПИДа	проекты волонтерского движения по профилактике ВИЧ/СПИДа, табакокурения, употребления алкоголя и ПАВ; зимний поход; проект по профорientации «Твои горизонты» для старшеклассников; проект-акция сдачи донорской крови; проект по созданию социальных роликов по правилам дорожного движения, профилактике табакокурения, алкоголизма и т.д.
Патриотическое и	выработка и укрепление в	проекты по созданию гирлянды

гражданское воспитание	сознании студенческой молодежи идеала преданности Родине, постоянной готовности участвовать в работе для процветания ее могущества, защищать ее свободу и независимость	бумажных цветов своими руками и возложению ее к памятнику героям ВОВ, проведение праздничных концертов и театральных постановок для ветеранов силами студентов, создание социальных роликов о ветеранах и т.д. В рамках реализации грантовых проектов фондов М.Прохорова, ККФНиНТД и др.
Нравственное воспитание	формирование у студенческой молодежи устойчивых моральных качеств, нравственных потребностей на основе освоения норм и принципов общественной морали	проект по сбору фольклора Красноярского края в ходе фольклорных экспедиций и создано пособие «Этнокультурные параллели в фольклоре Красноярского края»; создание социальных видеороликов.
Эстетическое воспитание и развитие творческих способностей	превращение эстетической культуры общества в эстетическую культуру личности	Создание студенческого телевидения «Новости FM», который существует более 10 лет; проект «Шахматная школа», «Адаптация первокурсников» и др.
Экологическое и экономическое воспитание	формирование у студентов представлений о проблемах охраны окружающей среды, бережного отношения к природе; формирование экономического мышления	проекты по поддержке студенческих семей, студенческому трудоустройству «Студенческая биржа труда», «Школа лидера», и др.

Согласно опросу для 71% студентов, основными мотивами участия в проектной деятельности являются: «интерес к деятельности», «самопознание», «самореализация», «саморазвитие», «показать свой внутренний потенциал», «проявить себя», «узнать свои силы», «помощь», «познание нового», «развитие навыков», «получить новый опыт», «научиться работать в команде», «дипломы и награды», «известность», «материальное вознаграждение», «реализация возможностей и способностей», «общение»; 60% принимали участие в проектной деятельности. 66 % опрошенных отметили для себя пользу от участия в проектной деятельности: «опыт проектной деятельности», «расширяет кругозор», «новые знания», «польза учебному заведению», «формирование самостоятельности», «опыт выступления на публике», «формирование предприимчивости», «опыт общения», «становится более открытым», «установление дружеских социальных связей», «умение планировать работу и оформлять проект», «социальный опыт», «уверенность в себе и ощущение нужности», «умение отстаивать свою точку зрения», «опыт руководства и командной работы». 34 % студентов не смогли ответить на вопрос о пользе участия в проектной

деятельности, из них половина не принимала участия в разработке и реализации проектов.

### Список литературы

1. Виленский М.Я., Образцов .И., Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. М., 2005.
2. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. М., 2005.
3. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Митросенко С.В., Газизова Т.В. Технологии воспитательной работы: учеб. пособие. Красноярск, 2016.
4. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе. М.: Логос, 2013. 364 с.

УДК 37.072

**С.В. Мамаева, Л.С. Шмульская, И.А. Славкина**  
(Россия, Лесосибирск)

### **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

*Ключевые слова: групповая форма организации занятий, методика обучения русскому языку, педагогическая практика.*

В статье рассматривается опыт проведения занятий по методике русского языка, современному русскому языку в групповой форме, а также организация производственной (педагогической) практики студентов-бакалавров.

**S.V. Mamaeva, L.S. Shmulskaya, I.A. Slavkina**  
(Russia, Lesosibirsk)

### **PREPARATION OF UNDERGRADUATE STUDENTS FOR PROFESSIONAL WORK OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHER**

*Key words: group form of employment organization, methods of teaching Russian language, teaching practice.*

The article deals with the experience of training as described in the Russian language, the modern Russian language in group form, as well as the organization of production (teaching) practice of undergraduate students.

Знания и навыки учащихся по русскому языку отстают от всё возрастающих требований, предъявляемых школе. Причины недостатков отыскиваются обычно сравнительно легко, и одной из них считается неудовлетворительная подготовка лиц, оканчивающих педвузы. Это в должной мере справедливо. Выпускники, впервые оказавшиеся в роли учителя в классе, затрудняются в решении многих вопросов. Нелегко подготовиться к трем-четырем урокам в день по русскому языку и литературе, к урокам, которые к тому же требуется построить с применением современных образовательных технологий.

Профессиональная подготовка по русскому языку осуществляется в курсах лингвистических дисциплин и в курсе методики обучения русскому языку. И упреки, прежде всего, оказываются обращенными к тем, кто читает курс методики, проводит практические и лабораторные занятия по современному русскому языку, руководит педагогической практикой.

По учебному плану на курс методики преподавания русского языка отведено 396 часов, из них на аудиторную работу 214 часов, распределенных на 3 семестра. В этих условиях требуется очень четкая, тщательно продуманная организация лекционных и практических занятий, педагогической практики.

Каждый студент должен быть вовлечен в процесс активной познавательной деятельности. Выполнить эту задачу помогает технология обучения в сотрудничестве, которая обеспечивает не только успешное усвоение учебного материала всеми учащимися, но и интеллектуальное и нравственное развитие студентов, их самостоятельность, доброжелательность по отношению к преподавателю и друг другу. «Соперничество, высокомерие, грубость, авторитарность, столь часто порождаемые традиционной педагогикой и дидактикой, несовместимы с этой технологией» [2, с.5].

В поисках оптимальных форм обучения в вузе – с целью действительно реального улучшения качества подготовки студентов филологического факультета к их будущей работе в современной школе - мы обратились к опыту группового обучения. По В.К. Дьяченко, «организационная структура групповых способов обучения может быть комбинированной, то есть содержать в себе различные формы: групповую, парную, индивидуальную. При этом доминирующее значение имеет именно групповое общение» [1, с. 45].

Исходя из данного общего методологического принципа мы разработали и внедрили в учебный процесс в вузе некоторые формы группового обучения, переосмыслив их в условиях новых учебных реалий и новых условий образовательного процесса XXI века. Основные исходные положения следующие.

К групповым способам обучения можно отнести:

- классно-урочную систему;
- лекционно-семинарскую систему;
- формы дифференцированного учебного процесса;

- дидактические игры;
- бригадно-лабораторный метод;
- метод проектов и другие.

Групповые технологии как коллективная деятельность предполагают:

- взаимное информационное обогащение членов группы;
- организацию совместных действий, ведущую к активизации учебно-познавательных процессов;
- распределение начальных действий и операций;
- коммуникацию, общение, без которых невозможны распределение, обмен и взаимопонимание и благодаря которым планируются адекватные учебной задаче условия деятельности и выбор соответствующих способов деятельности;
- обмен способами действия, что задается необходимостью построения различных способов для получения совокупного продукта деятельности – решения проблемы;
- взаимопонимание – диктуется характером включения учащихся или студентов в совместную образовательную деятельность.

Технологический процесс групповой работы складывается из следующих элементов:

1) Подготовка к выполнению группового задания:

- постановка познавательной задачи;
- инструктаж о последовательности работы;
- раздача дидактического материала по группам.

2) Групповая работа:

- знакомство с материалом, планирование работы в группе;
- распределение заданий внутри группы;
- индивидуальное выполнение задания;
- обсуждение индивидуальных результатов работы в группе;
- обсуждение общего задания группы;
- подведение итогов группового задания.

3) Заключительная часть:

- сообщение о результатах работы в группах;
- анализ познавательной задачи, рефлексия;
- общий вывод о групповой работе и достижении поставленной задачи.

Нами была апробирована групповая форма обучения на практически занятиях по методике обучения русскому языку и в курсе современного русского языка. Работая по данной технологии, мы преследовали две цели: первая – сделать практическое занятие наиболее эффективным, что предполагает более глубокое понимание и усвоение учебного материала; вторая – сформировать умение использовать данную форму работы в школьной практике, то есть усвоение основных методов и приемов группового обучения.

Данная форма работы помогла студентам проследить и реализовать основные условия коллективности: осознание общей цели, целесообразное

использование обязанностей, взаимная зависимость и контроль.

Приведем примеры дидактического материала для групповой работы, используемого в курсе современного русского языка:

Группа №1. *Русские туристы, не знающие иностранных языков, побывали сначала в Праге, а затем в Будапеште. В каком из этих городов туристы имели меньше проблем при общении с местными жителями? Почему?*

Группа №2. *Русские туристы, не знающие иностранных языков, побывали сначала в Кишиневе, а затем в Бухаресте. В каком из этих городов туристы имели меньше проблем при общении с местными жителями? Почему?*

Группа №3. *Турист из Гааги, не знающий иностранных языков, побывал сначала в Колчестере, а затем в Киркенесе. В каком из этих городов турист имел меньше проблем при общении с местными жителями? Почему?*

Группа №4. *Турист из Сигулды, не знающий иностранных языков, побывал сначала в Тарту, а затем в Клайпеде. В каком из этих городов турист имел меньше проблем при общении с местными жителями? Почему?*

При изучении темы «Методика обучения диалектным словам» студентам можно предложить следующие задания для совместной работы:

Группа №1. *В диалектах встречается чоконье. Попробуйте дать определение этому фонетическому явлению на основе примеров: царь – [ч]арь, кури[ч]а, оте[ч], до[ч]ка, пе[ч]ь. Какие теоретические сведения необходимо изучить со школьниками, чтобы они смогли выполнить данное задание?*

Группа №2. *В диалектах встречается цеканье и дзеканье. Попробуйте дать определение этим фонетическим явлениям на основе примеров: Тихо – [t<sup>ʰ</sup>]ихо, ма[t<sup>ʰ</sup>], дядя – [d<sup>ʰ</sup>]я[d<sup>ʰ</sup>]я, [d<sup>ʰ</sup>]ве. Какие теоретические сведения необходимо изучить со школьниками, чтобы они смогли выполнить данное задание?*

Надо отметить, что групповая форма работы может применяться для решения почти всех основных дидактических задач. Наиболее применима и целесообразна она при проведении практических и лабораторных работ. В ходе такой работы максимально используются коллективные обсуждения результатов, взаимные консультации.

Для эффективного проведения групповых занятий требуется особая четкая организация. При соблюдении этого условия данная форма работы в сочетании с традиционными вызывает интерес, воспитывает чувство коллективности, личной и взаимной ответственности, оказывает развивающее действие и дает хороший обучающий эффект.

Первая непрерывная педагогическая практика, имея своей целью формирование у студентов основных методических умений и навыков, проводится в 5-7 классах, длится 5 недель, и участие в ней принимают 3 кафедры: русского языка, литературы и истории, педагогики, психологии развития личности. Поэтому от студентов требуется четко спланированная

организация работы во время прохождения практики.

До выхода на педпрактику, в период изучения курса методики русского языка (3 курс – 6 семестры, 4 курс – 7 семестр) на практических и лабораторных занятиях студентам предоставляется возможность попрактиковаться в построении, проведении и анализе уроков разного типа.

Так, на уроках построения понятия или правила (урок-исследование), которым студенты отведут половину своего времени в школе, дается возможность тщательной отработки отдельных этапов: оргмомента, проведения опроса и проверки домашнего задания, объяснения нового материала, формирования умений и навыков, полученных на уроке, подведение итогов и др.

При объяснении нового студенты учатся правильно и доступно формулировать вопросы, обращенные к классу, пользоваться наглядными пособиями, занимательным и дидактическим материалом, подводить учащихся к формулированию определений, правил, выводов.

Особое значение имеет умелый подбор упражнений (как из учебника, так и других пособий), их актуальность и соответствие возрастным особенностям учащихся.

Большое внимание уделяется применению разнообразных методов, приемов, форм обучения, адекватности их использования на уроках разного типа.

В 7 семестре студенты приступают к изучению основных разделов методики русского языка: 1) Методика фонетики, график, орфоэпии; 2) Методика морфемики и словообразования; 3) Методика лексики и фразеологии; 4) Методика морфологии и синтаксиса; 5) Методика орфографии и пунктуации и т.д.

В этот период студенты учатся не только проектировать и проводить уроки разного типа, но и при составлении проекта урока учитывать особенности вышеназванных разделов методики: их принципы, особенности программ, учебников, по которым изучается данный раздел.

Восьмой семестр посвящен изучению методики развития речи. На практических и лабораторных занятиях студенты отрабатывают навыки построения уроков связной речи, анализа текста, подготовки к написанию изложения, сочинения и др. работ по развитию речи учащихся. А также учатся оценивать и анализировать письменные работы школьников.

На лабораторных занятиях студенты учатся не только проектировать свои уроки, но и анализировать уроки, проведенные их однокурсниками в аудитории, либо уроки учителей нашего города, записанные на видеокассету.

Таким образом, приступая к педагогической практике, студенты обладают основными умениями и навыками, необходимыми для прохождения практики по русскому языку. И теперь главная задача - суметь применить полученные знания, показать свою индивидуальность и творческую свободу на зачетных уроках.

Вторая производственная практика проводится в девятом семестре и,

помимо общей, уже обозначенной нами цели, преследует еще одну: она является одним из средств проверки профессиональной подготовленности студентов. Продолжительность ее – шесть недель, в течение которых студенты проводят уроки по русскому языку и литературе в старших классах.

Естественно, что методика работы в старших классах отличается от методики среднего звена. Первое ознакомление студентов с содержанием работы по русскому языку в старших классах имеет место при изложении общих вопросов методики. Что же касается подробного изучения вопросов методики работы в старших классах, то оно идет параллельно при изложении каждого частного методического вопроса и раздела методики русского языка.

Так, на изучение раздела «Методика фонетики, графики, орфоэпии» отводим 6 часов: 2 ч. – лекционных, 2 ч. – изучение данного раздела в среднем звене, 2 ч. – работа по данным темам в старших классах.

Считаем важным показать, что нельзя вести занятия теми же методами, которые хороши для 5-7 классов. Мы учим выбирать, какие из методов и приемов следует считать наиболее ценными, оправданными на каждом возрастном этапе, на каждом уроке.

В результате занятий по методике студент должен прийти к такому выводу: чтобы успешно вести дело преподавания русского языка, необходимо знать не только приемы и методы преподавания русского языка, но и те недочеты в постановке преподавания, которые связаны с неумением применять эти методы и приемы на практике или с недостаточно ясным пониманием задач преподавания русского языка.

Содержание работы студентов во время практики определяется многими факторами, но в первую очередь своеобразием учебных программ и учебников, принятых учителем и школой, а также спецификой учебного заведения.

Таким образом, в обязательную деятельность студента входит:

А) Изучение:

- программ, учебников, учебных пособий по русскому языку, по которым ведется обучение в данном классе;
- календарного, тематического и поурочных планов учителя-предметника;
- опыта учителя-предметника по отдельным разделам и аспектам школьного курса русского языка.

Б) Проведение учебной и внеучебной работы:

- посещение и анализ уроков учителя-предметника и студентов-практикантов (4 курс – не менее 10 уроков; 5 курс – не менее 5 уроков) с фиксацией хода урока и кратким анализом;
- определение тематики, сроков проведения зачетных уроков; составление индивидуального плана работы на период практики;
- разработка конспектов уроков;
- проведение запланированных уроков: 4 курс – 6 зачетных уроков по русскому языку; 5 курс – 4 зачетных урока;



- проверка тетрадей учащихся (анализ работы учеников, исправление ошибок, их классификация);
- подготовка и проведение внеурочных занятий по русскому языку, посещение внеклассных занятий, подготовленных другими студентами, участие в их анализе;
- индивидуальная работа с отдельными учащимися по совершенствованию умений и навыков по русскому языку;
- использование опыта учителя-предметника в собственной практике.

Примерное планирование деятельности студента в ходе производственной практики можно представить следующим образом:

1 неделя:

- проведение установочной конференции в вузе, на которой студенты знакомятся с целью и задачами практики, программой практики;
- проведение установочного совещания в школе, где администрация школы и учителя знакомятся с программой практики, а студенты - со школой: внутренним распорядком школы, учебным планом, планом работы школы на год, планом методического объединения школы, расписанием, классами, классными руководителями, учителями, администрацией, курирующим практику завучем;
- студенты знакомятся с тематическим планированием, планами работы учителей русского языка и литературы, классных руководителей, с личными делами школьников, классными журналами, посещают все уроки в своем классе, выбирают ученика, над психологической характеристикой которого будут работать всю практику, с первого дня начинают вести педагогический дневник;
- заканчивается неделя составлением плана-графика на всю практику с предоставлением его на кафедры, участвующие в педагогической практике.

2 - 5 недели:

- на второй и четвертой неделях практики студенты выполняют задания по педагогике, психологии, методике обучения русскому языку и литературе (проводят уроки и внеклассные мероприятия по предметам, посещают уроки учителей-предметников, уроки сокурсников, внеклассные мероприятия учителей, сокурсников, участвуют в обсуждении уроков, внеклассных мероприятий. Выполняют задания по НИРС и др.).
- на пятой неделе студенты завершают выполнение программы практики, оформляют документы практики: студенты получают оценки у учителей, классных руководителей (все оценки учителей и классных руководителей заносятся в индивидуальный план), пишут отчет, в котором подробно прописывают выполнение заданий по психологии, педагогике, методике обучения русскому языку и литературе;
- сдают на проверку выполненные задания по педагогике, психологии, методике обучения русскому языку и литературе, получают итоговые оценки методистов по педагогике, психологии, методике обучения русскому языку и литературе в индивидуальном плане. Затем студенты сдают индивидуальные

планы групповому руководителю для выставления итоговой оценки за практику.

Таким образом, наш опыт организации практикума по методике преподавания русского языка, педагогической практики показывает, что профессиональная подготовка высококвалифицированных учителей-словесников может быть разрешена успешно при усвоении студентами не только теоретического материала в форме лекционного изложения, но и практического его применения, когда теория непосредственно связывается с решением практических задач, направленных на освоение приемов обучения и повышения качества учебно-воспитательного процесса на уроках русского языка.

### **Список литературы**

1. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М., Педагогика, 1989.
2. Полат Е.С. Основные тенденции развития систем образования // Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2000.

УДК 37

**С.В. Митросенко, З.У. Колокольникова, О.Б. Лобанова**  
(Россия, Лесосибирск)

### **ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ЛИЧНОСТНО – ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Ключевые слова:* технология обучения, подготовка педагога, личностно-ориентированное обучение.

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты подготовки будущего учителя в системе высшего образования к реализации технологии личностно – ориентированного обучения; проанализированы результаты анкетирования студентов – будущих педагогов на предмет овладения компетенциями в области технологии личностно-ориентированного обучения.

**S. V. Mitrosenko, Z. U. Kolokolnikova, O. B. Lobanova**  
(Russia, Lesosibirsk)

### **PREPARING FUTURE TEACHERS TO IMPLEMENT TECHNOLOGY STUDENT – CENTERED LEARNING**

*Key words:* technology training, training of teacher, learner-oriented training.

The article discusses the theoretical and practical aspects of training future teachers in higher education to implement technology student – centered learning; the results of the survey of students-future teachers on the subject of mastering the competencies in the field of technology student-centered learning.

В современных условиях высшая школа, наряду с ее определенной консервативностью, стремится к повышению качества подготовки специалистов через внедрение новых Федеральных государственных образовательных стандартов, освоение современных образовательных технологий. В условиях новой парадигмы образования ведущими технологиями становятся развивающие и личностно-ориентированные, которые нацелены на формирование нового типа профессионального мышления педагогов. Модернизационные процессы в отечественном образовании реализуются на всех уровнях системы образования и включают разработку нормативно-правовых основ (ФЗ «Об Образовании в РФ», 2012); поэтапное внедрение ФГОС на всех ступенях обучения, включая дошкольное; изменения в системе подготовки педагога (Профессиональный стандарт педагога, ФГОС ВО и др.).

Еще в «Концепции модернизация российского образования» (до 2010 г.) говорилось, что школа – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны [2]. Эти идеи нашли свое продолжение в Стратегии развития образования до 2025 г. и других нормативных документах.

Личностно-ориентированное обучение основывается на идее взаимодействия педагогов и воспитанников как субъектов педагогического процесса, где сотрудничество трактуется как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей, скрепленная взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности.

Отношения «учитель – ученик» в значительной степени зависят от общего уровня развития общества. Многие выдающиеся учителя становились таковыми в результате того, что они обгоняли свое время и формировали в классах и школах более гуманные человеческие отношения, которые будут характерны для образования через несколько десятилетий.

И.С. Якиманская выделяет следующие характеристики личностно-ориентированного обучения: а) основным источником развития личности признается обучение; б) личность формируется с заранее планируемыми заданными качествами и способностями; в) развитие понимается как

наращивание знаний, умений и навыков, овладение образцами поведения; г) определение механизма усвоения обучающих воздействий выступает в качестве основного источника развития личности. Все эти положения И.С. Якиманская находит не отвечающими современной идее личностно-ориентированного обучения. Суть личностно-ориентированного обучения, по И.С. Якиманской, составляет «признание ученика главной действующей фигурой всего образовательного процесса» [3].

Личностно-ориентированный подход возможен, если: соблюдается приоритет индивидуальности, самооценности, самобытности ребенка. Ребенок признается субъектом учебной деятельности и носителем определенного субъектного опыта, образовательный процесс строится на основе двух составляющих, которые взаимосвязаны: обучение и учение, которое рассматривается как индивидуальная деятельность по трансформации социально значимых нормативов усвоения, заданных в обучении. В процессе обучения соединяется социальный, исторический опыт и личностный опыт ученика.

В личностно-ориентированном обучении выделяются следующие принципы: педагог признает уникальность каждого ученика; каждый ученик и учитель должны понимать уникальность любого другого человека, учитель уважает мнение и мысли учеников, ученики соответственно относятся друг к другу и к учителю; каждый ученик должен уметь взаимодействовать с другими учениками на основе гуманных отношений. Основной чертой коммуникации между учащимися должна быть толерантность; личная или коллективно создаваемая образовательная продукция ученика не отрицается, а сопоставляется с культурно-историческими достижениями; получаемые учеником образовательные результаты оцениваются им самим и учителем по отношению к индивидуально формулируемым целям ученика, которые должны соотноситься с общеобразовательными целями [3].

В связи с этим можно выделить основные задачи в подготовке будущих педагогов: переход от целенаправленного воздействия на личность с целью формирования профессиональных компетенций и профессионально значимых качеств личности будущего учителя (в системе традиционной профессиональной подготовки) к педагогическому взаимодействию в образовательном процессе, к гуманно-личностному общению, содружеству, сотрудничеству в решении задач становления педагога-профессионала. В условиях педагогического вуза личностно-ориентированное обучение особенно актуально.

Сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития, предоставление необходимого пространства, свобода для принятия самостоятельных решений, творчество, выбор содержания и способов учения и поведения, сотворчество – характерные особенности личностно-ориентированного обучения. Личностно-ориентированный подход отличается равенством партнеров, их свободой,

сознательным выбором использовать или не использовать базовые умения (конгруэнтность, эмпатию, принятие).

И.А. Колесникова считает, что при оценке профессиональной деятельности учителя руководителем школы в поле его внимания оказываются не только собственно профессиональные, но и личностные характеристики учителя: смысл и идеал профессиональной деятельности, установка на принятие ученика как целостной личности и оказание ему помощи в самореализации, высокий уровень саморегуляции и рефлексии в профессиональной работе, гибкость и диалогизм стиля педагогического общения, отказ от канонов в пользу авторской позиции, переход от ритуального к концептуальному поведению [1].

Подготовка студентов к освоению личностно-ориентированного обучения есть совокупность условий, которые реализуются в образовательном процессе вуза: выявление и использование возможностей психолого-педагогических дисциплин, информационно-коммуникационных технологий, микропреподавание, имитационные игры, решение педагогических задач и ситуаций, педагогическая практика, проведение специальных курсов и семинаров, тренингов и др., в результате чего формируется ориентация студента – будущего учителя на создание условий для собственного профессионально-личностного развития в образовательном процессе школы и подготовка к реализации в процессе профессиональной деятельности условий для актуализации личностных возможностей обучающихся в соответствии с психологическими и индивидуальными особенностями и учебными возможностями.

Личностно-ориентированная подготовка будущего учителя предусматривает активную самостоятельную деятельность студента, обуславливает его специализацию и вариативную подготовку и определяется следующими компонентами: вариативное содержание самообразования: индивидуальные планы и программы, спецкурсы, учебники, учебные пособия, методические разработки, методы самостоятельного приобретения знаний (проектный, проблемный, поисковый, исследовательский, игровой), средства самообразования (информационно-коммуникационные компьютерные технологии, теле- и видеоматериалы), формы обучения (индивидуальная, групповая, коллективная), педагогическая практика, специализация, вторая специальность и т.д.

В процессе исследования отношение к личностно ориентированному обучению выявлялось посредством анкетирования студентов филологического факультета. В анкетировании принимали участие 60 студентов выпускного курса и 125 первокурсников. Были получены следующие данные:

В высшей школе доминирует авторитарная модель обучения (более 50% опрошенных; 20% указали личностно-ориентированную модель; 30% отметили, что все зависит от конкретной ситуации, от особенностей преподавателя и студента. Большинство опрошенных студентов ориентированы на дисциплинарную модель взаимодействия с учащимися, так как «она более

простая», «легкая в освоении будущими учителями» и «дает устойчивые результаты» (30%); 10% – умеренно ориентированы на дисциплинарную модель; 60% ориентированы на личностную модель взаимодействия.

Полученные данные позволяют нам сделать выводы о том, что, несмотря на достаточное освещение проблемы в психолого-педагогической литературе (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), систему семинаров и спецкурсов по проблемам гуманизации образовательного процесса на старших курсах, внедрение личностно ориентированных форм обучения в образовательный процесс педвуза, роль традиционного обучения еще достаточно велика, хотя и намечаются определенные перспективы перехода к личностно-ориентированному взаимодействию в учебно-воспитательном процессе.

Выявив данные тенденции, мы задались вопросом: достаточно ли утвердилось личностно-ориентированное обучение как гуманистическая технология среди преподавателей педагогического вуза? Что, с точки зрения выпускников, понимают преподаватели педагогического вуза под личностно-ориентированным обучением, и какая работа проводится в образовательном процессе вуза по освоению студентами личностно-ориентированных технологий? Были проанкетированы 60 выпускников, которым задавались следующие вопросы: Считаете ли вы, что в образовательном процессе вуза активно практикуется личностно-ориентированное обучение (ЛОО)? Согласны ли вы, что будущее нашей школы за данной технологией? Требуется ли педагогу, планирующему использование технологии ЛОО, специальная подготовка? Какая технология более эффективна: ЛОО или традиционное обучение?

В процессе изучения ответов выпускников на поставленные вопросы мы выделили, что, по мнению выпускников, в каждодневной практике более половины преподавателей используют традиционное авторитарное обучение. Студенты-старшекурсники отмечают, что личностно-ориентированная модель взаимодействия требует наличия определенных качеств личности педагога (толерантности, гуманизма, любви к своей профессии), а также специальной подготовки преподавателей. По их мнению, на младших курсах преобладает традиционное обучение с элементами сотрудничества, модульно-рейтинговой технологии и практикуется система дополнительных занятий, которая позволяет учитывать индивидуальные особенности первокурсников и проектировать траекторию профессионального развития каждого студента. Более двух третей будущих учителей считают, что личностно-ориентированное обучение сложнее в реализации, требует создания определенных условий, материальных затрат, особых средств обучения, оснащения образовательного процесса компьютерной техникой и т. д. Использование технологий личностно-ориентированного обучения, по мнению выпускников, преобладает на старших курсах, как того требует учебный план (курсовые, выпускные работы, педагогическая практика и др.).

В процессе обсуждения проблемы личностно-ориентированного обучения на дисциплине «Актуальные проблемы педагогики» были выявлены основные задачи, стоящие перед преподавателями профессиональных учебных заведений: использование субъектного опыта студентов; развитие индивидуальных способностей будущего педагога, и, в связи с этим, использование имеющихся и создание необходимых условий для внедрения личностно-ориентированного обучения в образовательный процесс педагогического вуза; психолого-педагогическая помощь в самоопределении и самореализации будущего учителя в профессионально-педагогической деятельности и др.

Данные анкетирования студентов первого и выпускного курсов говорят о том, что личностно ориентированные технологии должны широко внедряться в образовательный процесс, так как они являются наиболее эффективными в подготовке учителя-профессионала. Студенты акцентируют внимание на различном уровне подготовки выпускников городских и сельских школ, на отсутствии у части первокурсников мотивации к получению педагогической профессии, на трудности периода адаптации в вузе, на проблемы, связанные с выстраиванием общения с преподавателями, на психологические особенности личности студентов. Всё это, по их мнению, говорит о том, что личностно-ориентированное обучение должно целенаправленно внедряться в образовательный процесс вуза.

Таблица 1.

Ориентированность студентов педвуза на взаимодействие с учащимися

Вопросы	1 курс (125 опрошенных)	5 курс (60 опрошенных)
Доминирующая модель взаимодействия в школе, на Ваш взгляд: <ul style="list-style-type: none"> <li>• учебно-дисциплинарная</li> <li>• личностно-ориентированная</li> </ul>	85% 15%	65% 35%
Ответственность за качество знаний у учащихся в школе несет	Учитель	Ученики и учитель (в том числе)
В педагогическом вузе наиболее эффективной является	Традиционная модель обучения	Личностно-ориентированное обучение
Ответственность за успешность студента в вузе несет	Преподаватель – 80% Студент – 20%	Студент – 90% Преподаватель – 10 %
В своей профессионально-педагогической деятельности я бы предпочел	Личностно-ориентированное обучение	Все зависит от конкретной ситуации
Требованиям времени соответствуют: <ul style="list-style-type: none"> <li>• личностно ориентированное обучение</li> <li>• авторитарная система обучения</li> </ul>	Личностно-ориентированное обучение	Использование различных технологий (это зависит от многих факторов)

Личностно-ориентированная модель организации образовательного процесса, безусловно, идет на смену традиционной, но для этого требуется время, ориентация преподавателей педагогических учебных заведений на новые образовательные технологии, целенаправленная подготовка студентов к работе в условиях личностно-ориентированного образования, а главное - выполнение социального заказа общества по подготовке компетентного, толерантного, учитывающего интересы и потребности каждого ребенка педагога-профессионала.

### Список литературы

1. Колесникова И.А. Проблемы развития современной педагогической науки. Режим доступа: <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-26> (дата обращения: 12.02.2017).
2. Концепции модернизация российского образования на период до 2010 года. М., 2001.
3. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М., 2000.

УДК 372.87

**А.И. Пеленков, О.Б. Лобанова, З.У. Колокольникова**  
(Россия, Лесосибирск)

### **СПОСОБЫ ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

*Ключевые слова:* интеграция, процесс, способы и приемы интеграции, профессиональная подготовка, блок художественно-эстетических дисциплин.

В статье рассматриваются способы установления и практического применения интеграционных связей в процессе изучения блока художественно-эстетических дисциплин при реализации программы профессиональной подготовки учителей начальных классов.

**A.I. Pelenkov, O.B. Lobanova, Z.U. Kolokolnikova**  
(Russia, Lesosibirsk)

### **HOW TO INTEGRATE ACADEMIC DISCIPLINES IN THE TRAINING OF STUDENTS OF THE FACULTY OF EDUCATION**

*Keywords:* integration, process, methods and techniques of integration, training, block art and aesthetic disciplines.



The article discusses ways of establishing and application integration in the process of studying the art block-aesthetic disciplines when implementing a training programme for primary school teachers.

Учитель начальных классов по праву является одним из немногих людей, которые целенаправленно знакомят детей с законами устройства окружающего мира, учат видеть в нем красоту и совершенство, формируют активную жизненную позицию, воспитывают стремление видеть и ценить прекрасное в художественных произведениях созданных руками человека. Иными словами, основной задачей учителя является формирование в сознании учащихся модели целостной картины мира, которая опиралась бы на чувственно-понятийный опыт ребенка, и включала бы в себя некий запас научных знаний из различных областей. Поэтому на качество подготовки учителя для начальной общеобразовательной школы должно быть обращено особое внимание.

Анализируя педагогическую деятельность учителя начальных классов можно с уверенностью отметить ее сложность и многогранность. В процессе своей работы ему приходится совмещать преподавание различных учебных дисциплин (математику и музыку, природоведение и труд, русский язык и изобразительное искусство). Остается только удивляться, насколько педагог должен быть эрудирован и подготовлен по каждому предмету, знать методику его преподавания, а также уметь вызвать к нему интерес и заинтересованность всех учащихся. К этому следует добавить увеличивающийся из года в год уровень сложности изучаемого материала по основным предметам школьного курса, что, несомненно, предъявляет особые требования к качеству подготовки будущего учителя.

Какими же средствами представляется возможным добиться у студентов высокого уровня профессиональной готовности к будущей трудовой деятельности, что требуется предпринять для того, чтобы их знания и умения, полученные при изучении отдельных учебных дисциплин, оказались востребованными и в других областях? Ответ на данный вопрос продолжает вызывать многочисленные дискуссии, и не имеет однозначного мнения.

Анализируя точки зрения различных специалистов по проблеме повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, мы считаем, что решение этой задачи в рамках только одной отдельно взятой учебной дисциплины на сегодняшний день становится невозможным. Интеграция же учебных дисциплин позволяет, как нельзя лучше подойти к реализации основных целей и задач учебно-воспитательного процесса, используя при этом многообразные возможности, возникающие при взаимодействии одного предмета с другим.

Предварительный анализ образовательных и воспитательных задач в процессе изучения различных учебных дисциплин в вузе, позволяет выявить ряд общих моментов, решение которых более плодотворно осуществляется в период взаимодействия неких блоков содержания данных занятий и единых

методов педагогического руководства. При этом содержание одного учебного предмета дополняется научными знаниями из другой учебной дисциплины, что позволяет студенту увидеть сложную взаимосвязь объектов и явлений окружающего мира, глубже проникнуть в их суть.

В педагогической литературе вопрос интеграции учебных дисциплин можно рассматривать в двух направлениях: первое – в установлении интегративных связей между содержанием учебных дисциплин, а второе – в разработке педагогических методов и приемов работы. Первое направление принято считать более эффективным при непосредственной работе с учащимися, поскольку интегративные связи одного учебного предмета с другим расширяют их сферу познания. Однако, определяя интеграцию учебных дисциплин как фактор повышения профессиональной подготовки учителей начальных классов, более полезным оказывается второе направление. Только благодаря изучению особенностей и законов по организации и проведению интегрированных уроков для будущего учителя становится возможным выявление сущности знаний, приобретенных по конкретному предмету, а его практические умения и навыки подлежат тщательному переосмыслению.

Понятие «интеграция» в современных энциклопедических словарях часто употребляется в двух значениях: 1) объединение в целое каких-либо частей, элементов; 2) процесс взаимного приспособления. Исходя из этого значение слова «интеграция», можно сказать, что интеграция это создание нового целостного процесса на основе выявленных однотипных элементов и их приспособление в монолит особого качества, благодаря которому происходит сближение предметных знаний и определяется их влияние на создание целостного представления об окружающем мире. Иными словами можно сказать, что интеграция – это высшая форма установления межпредметных связей для изучаемых дисциплин.

Содержание всех изучаемых в стенах вуза учебных дисциплин призвано заложить прочный фундамент для профессионального развития будущего специалиста, поскольку от того, насколько студенты владеют теми или иными знаниями, умеют практически применить их на практике, и будет зависеть успешность учебно-воспитательного процесса в начальной школе. В связи с этим ведущей идеей подготовки учителей для начальной школы в стенах высшего учебного заведения является идея формирования личностных структур сознания студентов, как источника и механизма само организуемого педагогического творчества. Для этого важно научить будущего специалиста оперировать не столько заученным значением знания, сколько поиском источников его смысла, соотносением его сущности с актуальными значениями, установлением причинно-следственных и интуитивных связей.

Анализ результатов современных исследований позволяет судить о том, что в содержании всех учебных дисциплин имеются прямые или косвенные аналогии, использование которых усиливает актуальность получаемой информации. При этом важно помнить – необходимость отхода преподавателя

ВУЗа от целей и задач, связанных с формированием узконаправленных специальных навыков диктуется еще и тем обстоятельством, что сами по себе эти навыки не обеспечивают качества всей профессиональной подготовки в целом.

Изучение возможностей установления интегративных связей в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов позволяет сделать ряд суждений, суть которых сводится к следующему:

Во-первых, проектирование и моделирование учебно-воспитательного процесса становится основной чертой работы каждого ВУЗа, основной задачей при этом является поиск методов, которые позволяют готовить специалистов, владеющих интегрированным, междисциплинарным мышлением. Исходя из этого, логика изучения каждой отдельной учебной дисциплины должна совпадать с комплексным развитием личности обучаемого.

Во-вторых, становится очевидным, что уровень подготовки, способности, интересы и склонности у всех студентов неодинаковы, поэтому интеграция на отдельном этапе обучения может предполагать неравномерную значимость и возможность каждой учебной дисциплины в гармоничном развитии личности. Однако это не исключает потенциальные возможности положительного воздействия, так называемого «второстепенного» учебного предмета, в будущем. Поэтому отдельным педагогам не следует излишне превозносить значение преподаваемых ими дисциплин, полагая, что их содержание является доминирующим в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста. Такая точка зрения пагубна тем, что у студентов постепенно формируется стереотип разграничения всех учебных дисциплин по условной степени важности, а это в дальнейшем отражается на отношении студента к изучению того или иного учебного материала.

В-третьих, каждый отдельный компонент учебной программы может проявляться неоднократно и неоднозначно. Он может и должен быть активным, а в некоторых случаях и доминирующим в связке с другими элементами изучаемых курсов. Помимо этого данный компонент может находиться в резерве и активно проявляться на более поздних этапах, при этом не исключается его отрицательное воздействие [1].

Последнее высказанное суждение может интерпретироваться не только как сохранение полученного знания в коре головного мозга как в некоем «хранилище» до момента непосредственного его использования, а предполагает перманентный процесс его углубления и переосмысления в принципиально новых, отличающихся от первоначальных условиях.

Рассматривая возможность использования интеграции в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов важно отметить факт положительного воздействия введения отдельного блока учебных дисциплин предусмотренных в данном профиле подготовки, апробация которого уже несколько лет ведется на факультете педагогики и психологии Лесосибирского педагогического института – филиала

Сибирского федерального университета. Содержание предметов, изучаемых в рамках данного блока, уже изначально предполагало тесное соединение случайных и разрозненных знаний из различных областей художественно-эстетической деятельности, приведение их в единую систему педагогической направленности. Помимо этого явилось необходимостью установить взаимное соответствие изучаемых разделов и тем в рамках каждой дисциплины.

Анализируя содержание данного блока, можно отметить, что студентам предлагается достаточно широкий перечень дисциплин, среди которых особо выделяются такие как «Поликультурное образование», «Композиция в изобразительной деятельности младших школьников», «Художественная роспись по дереву», «Теория и методика преподавания художественно-эстетических дисциплин с практикумом», «Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста». На примере общих закономерностей и правил, свойственных каждому виду искусства, студенты пусть даже не совсем осознанно, но создают свою собственную систему приобщения к прекрасному. В одних случаях это может проявляться как возвращение к ранее изученному материалу и его повторение на качественно новом уровне, в другом – выражается в стремлении установить некое соответствие с предыдущим, провести сравнение и анализ, самостоятельно установить общие закономерности.

Несомненным фактором углубления теоретических знаний и совершенствованием практических умений и навыков по художественному творчеству является интеграция дисциплин по выбору с основными дисциплинами предметной подготовки. Так, например, программа по курсу «Композиция в изобразительной деятельности младших школьников» составлена с учетом уже имеющегося багажа знаний и умений, приобретенного студентами в результате изучения основной дисциплины «Теория и методика преподавания художественно-эстетических дисциплин с практикумом». Тесная интеграция двух рассматриваемых дисциплин обеспечивается не только аспектом близости содержания, но и постановкой проблемных ситуаций, которые могут возникнуть в процессе выполнения какого-либо учебного или творческого задания.

Как уже было отмечено ранее, процесс установления интеграции одной учебной дисциплины с другой немаловажен без опоры на уже приобретенный уровень знаний, практических умений и навыков. Это правило в полной мере распространяется и на дисциплину специализации «Художественная роспись по дереву», которая логически завершает знакомство студентов с секретами изобразительной деятельности, открывающимися перед ними в период вузовского обучения. Несмотря на то, что содержание данной дисциплины в основном представлено лишь одним из видов изобразительного искусства, а точнее только одним из ее способов практического воплощения в художественном произведении – кистевой росписью, значение ее для общего и эстетического развития будущего специалиста достаточно велико. Выполнение практических заданий, предусмотренных программой по этому

предмету, способствует расширению знаний об истории возникновения и развития художественных промыслов, учит студентов выделять приемы письма, используемые не только в изучаемом виде росписи, но и присущие отдельному мастеру.

Обращаясь к возможности использования интеграции учебных дисциплин в процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов важно заметить, что педагогами чаще всего используется концентрическая система обучения. Суть данной системы не нова и сводится к тому, что каждое вновь получаемое знание как бы повторяет предыдущее, но на более высоком научном уровне. Тесное взаимодействие различных областей знания, а также приемов практической деятельности достигается в процессе изучения такой дисциплины как «Поликультурное образование».

Однако значимость выполнения практических заданий никак не может сравниться с постоянно пополняемым багажом теоретических знаний, которые по своей сути продолжают не только пополняться, но и переходят на качественно новый уровень. Благодаря введению в содержание профессиональной подготовки достаточно широкого перечня дисциплин художественно-эстетической направленности, преподавателям удается достигнуть формирования у студентов целостного отношения к «миру вещей», пониманию их эстетической и художественной значимости, познанию условностей и иносказаний, которые присутствуют в них.

Предварительные результаты экспериментальной работы показывают, что возможности интеграции одного учебного предмета с другим не являются неограниченными. При необоснованном и не достаточно продуманном ее использовании может возникнуть ряд негативных моментов. Излишняя увлеченность преподавателя в использовании на занятии интегративных связей чревата тем, что может потеряться специфика изучаемого предмета, в результате чего он утратит свою самостоятельность, а вместе с этим и свою значимость в учебно-воспитательном процессе.

Несмотря на неоспоримую эффективность использования интеграции между различными учебными дисциплинами и изучаемыми курсами, преподаватель ВУЗа сам интуитивно определяет меру ее разумного применения на конкретно выбранном занятии. Если же эта мера нарушена, то занятие теряет свою общую направленность, распадается на выполнение мелких заданий и упражнений, учебно-воспитательное значение которых невелико, а, значит, теряется и возможность использования интеграции как фактора для повышения уровня профессиональной подготовки будущего специалиста.

### Список литературы

1. Ахмедбекова, Р.Р. Интеграция предметов – одно из условий формирования познавательной активности школьников // Начальная школа. 2015. № 8. С. 14.

**М.Д. Пильчук**  
(Россия, Красноярск)

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ДЕЛОВОЙ  
И ЛИЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩЕГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ**

*Ключевые слова:* молодежь, предприниматель, карьера, коммуникативные навыки, предпринимательская инициатива.

*Аннотация.* Статья посвящена проблемам определения и развития личностных качеств будущего предпринимателя, которые влияют на успешность бизнес-деятельности в современных условиях; показана необходимость взаимосвязи личностных качеств и профессиональных навыков в процессе деловой и личной коммуникации будущего предпринимателя.

**M. D. Pilchuck**  
(Russia, Krasnoyarsk)

**THE RELATIONSHIP OF PERSONAL QUALITIES AND  
PROFESSIONAL SKILLS IN THE PROCESS OF BUSINESS AND  
PERSONAL COMMUNICATION OF THE FUTURE ENTREPRENEUR**

*Key words:* youth, businessman, career, communication skills, entrepreneurial initiative.

*Abstract.* The article is devoted to problems of definition and development of personal qualities of the entrepreneur that affect the success of business activity in modern conditions; the necessity of the interaction between personal qualities and professional skills in the process of business and personal communication of the future entrepreneur.

Установившиеся сегодня рыночные механизмы в экономике требуют подготовки конкурентоспособных специалистов, обладающих достаточным объемом знаний и комплексом личностных качеств, позволяющих творчески подходить к достижению поставленных целей. Общеизвестно, что такими личностями являются люди, занимающиеся предпринимательской деятельностью. Поэтому современная система образования призвана создавать необходимые условия для формирования у обучающихся предпринимательских качеств на этапе профессиональной подготовки. Это предполагает разработку содержательного и методического обеспечения процесса формирования предпринимательских качеств будущих специалистов, что отражено в ряде государственных документов: Концепция

долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года (2008), Закон РФ «Об образовании в РФ» (2012), Концепция развития исследовательской и инновационной деятельности в российских ВУЗах (2011); Концепция модернизации образования, ФГОС и др. В них отмечается, что современный специалист должен быть квалифицированным, способным к творческому саморазвитию, уметь создавать новые услуги, соответствующие потребностям экономики общества и государства, подчеркивается важность формирования предпринимательских качеств, роль предпринимательства в развитии российской экономики и важность формирования предпринимательских качеств. Концепция модернизации образования связана с тем, что оно не столько нацелено на воспроизводство кадров высокой квалификации, сколько на воспитание и формирование социально и экономически активной группы населения – современной молодежи, с которой связаны перспективы дальнейшего развития страны и которая способна эффективно действовать в рыночной среде [1]. Все это способствует формированию предпринимательских качеств в процессе обучения. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г. говорится не только о важности развития человеческого потенциала России, но и о создании высококонкурентной институциональной среды, стимулирующей предпринимательскую активность и привлечение капитала в экономику страны [4].

Как было сказано выше, социально-экономические преобразования, которые происходят в нашей стране последние десятилетия, выдвинули новые требования к профессиональной подготовке специалиста: сегодня требуются специалисты, не только обладающие комплексом глубоких и прочных знаний, но и личности, умеющие сплотить коллектив единомышленников и добиваться выполнения задач предприятия. Сегодня необходимо сделать акцент на подготовке таких специалистов, которые были бы разносторонне и глубоко образованными людьми, творчески мыслящими и быстро адаптирующимися в стремительно меняющемся мире, коммуникативных. Это определяется образовательной политикой РФ, Федеральным законом "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" (2011), Государственным образовательным стандартом высшего образования. В Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года (2000) одной из основных целей образования выделяет «формирование у молодежи трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда» [5]. В этом смысле коммуникация в профессиональной деятельности выходит на первый план. Сегодня сферы деловой коммуникации стремительно расширяются, появляются новые формы взаимодействия деловых людей, на новый уровень выходит использование каналов электронной связи, способствующий активному обмену деловой информацией. Все большее количество молодых энергичных людей включаются в организационную, управленческую и

предпринимательскую деятельность. Однако они зачастую ощущают недостаток или совершенное отсутствие навыков делового общения и коммуникативной культуры.

Вопрос формирования коммуникативных навыков будущего специалиста является одной из важнейших в социологической, педагогической, культурологической и психологической литературе. Внимание ученых к вопросам приобретения коммуникативных навыков человеком XXI века объясняется зависимостью между возможностью и качеством существования человека в современном мире и его готовностью, способностью, умением общаться с людьми. Общетеоретические вопросы деловых коммуникаций нашли свое отражение в работах Е.Н. Зарецкой, М.Ю. Коноваленко, Е.И. Кривокора, Е.А. Покровская, А.М. Руденко и др. Актуальность проблемы формирования коммуникативных навыков подчеркивается большим количеством исследований. В своих работах авторы анализируют различные аспекты коммуникативных навыков: формирование коммуникативных навыков детей дошкольного и школьного возраста (Т.Е. Артемкина, Э.И. Аюпова, Т.В. Воителева, Д.С. Казарова, Л.А. Кузнецова, Е.В. Локтева и др.); формирование коммуникативных умений и навыков в процессе профессиональной подготовки (С.А. Бородай, О.И. Гудыма, И.М. Османова, Л.И. Попова и др.). Авторы на обширном научном материале подчеркивают, что коммуникативные умения и навыки расширяет возможности субъекта вступать в компетентные отношения.

Формирование коммуникативных умений и навыков для профессиональной деятельности предполагает усвоение студентами знаний, необходимых для организации процесса общения и совместной деятельности, что в будущем будет способствовать карьерному росту специалиста. Карьерный рост в любой отрасли не возможен без коммуникативных навыков. Коммуникация (в переводе с латыни означает «общее, разделяемое со всеми») – это процесс двустороннего общения, ведущей ко взаимному пониманию, а коммуникативные навыки – навыки эффективного общения. Последние определяются как уровень владения человеком коммуникативными действиями по восприятию информации и оценке ситуации, обеспечивающими понимание других людей и построение на этой основе взаимоотношений с ними в ходе совместной деятельности и общения, приводящих к эффективной реализации профессиональных и личных интересов [2].

Деловая коммуникация – это особая форма взаимодействия людей в процессе их трудовой деятельности для обмена информацией с целью организации плодотворного сотрудничества, создания оптимальных условий для успешного решения задач, стоящих перед организацией и ее сотрудниками [6].

Для создания общего представления студентов о проблеме влияния коммуникативных навыков на карьерный рост мы провели анкетирование (выборка составила 85 студентов СФУ, обучающихся по направлению



«Бизнес-информатика» в возрасте 18-20 лет). Цель анкетирования состояла в выявлении у студентов потребности в навыках коммуникации как одной составляющей будущей профессии.

На вопрос «Что у тебя не сформировали за время учебы в школе?» студенты дали следующие ответы: умению быстро принимать решение (90%); собранности, умению держать себя в руках (45%); навыкам и умениям речевой деятельности применительно к сфере бытовой и профессиональной компетенции, основам публичной речи (73%); навыкам работы с информацией, требующей обязательного умения излагать, обсуждать и действенно отстаивать мнение (20%); навыкам работы с людьми, взаимодействовать с другими лицами, в частности, в коллективе (15%). Анализ ответов студентов дает возможность отметить наличие потребности и необходимости развивать умения и навыки речевой деятельности, личностных качеств, умений и навыков общения, что входит в понятие коммуникативные навыки.

Для нас было важно определить уровень самооценки способностей и умений выступать перед аудиторией. Поэтому нас интересовал вопрос «Есть ли у Вас ораторские способности?». Ответы на данный вопрос говорят о том, что ораторские способности не характерны для значительного количества студентов и большая часть испытывает затруднения при публичном выступлении (75%). Понимая, что выступления с сообщениями, докладами являются важным разделом профессиональной деятельности будущего специалиста, мы включили вопрос «Нравится ли вам выступать перед аудиторией?». Полученные ответы позволяют увидеть следующую картину: большинство студентов (63%) не боятся аудитории. В данном случае это можно объяснить тем, что значительная часть респондентов в период обучения в школе принимали участие в конференциях, молодежных проектах, занимались концертной деятельностью. Далее мы пытались выяснить самооценку студентами умений общения с людьми и коммуникативных способностей. На вопрос «Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?». На вопрос ответ «Да» ответили 15% респондентов. Ответ «Нет» дали 75%. Данные ответы предполагают наличие у студентов уверенности в себе, что объясняется следующим: в последнее время в общеобразовательной школе стало уделяться больше внимания развитию коммуникативных способностей, проводиться мероприятий по обучению работе в команде.

Интересно, что на вопрос «Бывают ли у вас ссоры и конфликты с людьми?» подавляющее большинство студентов (94%) ответило «Да». Поэтому необходимо обучение студентов межличностному общению и взаимодействию, культуре поведения, выдержке, контролировать эмоции.

Далее мы предприняли попытку выяснить мнение студентов о качествах личности, необходимых для продвижения по службе специалиста. Студентам было дано задание определить пять наиболее важных качеств личности для профессиональной деятельности. В своих ответах респонденты на первые места выдвинули коммуникабельность (80%), ответственность (70%),

целеустремленность (60%), трудолюбие (55%). Кроме того, важными качествами личности будущего специалиста, по мнению студентов, являются: профессионализм (30%), честность (25%). Такие качества как собранность, решительность, самостоятельность, умение находить компромиссы, амбициозность были отмечены редко (менее 10%).

Проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы: большая часть студентов имеют слабое представление о своих речевых умениях и испытывают затруднение при публичных выступлениях, однако не испытывают страха перед аудиторией; студенты свободно осваиваются в незнакомых коллективах, но достаточно большой процент респондентов вступает в различные конфликты; опрошенные достаточно высоко оценивают уровень своих коммуникативных способностей.

Интересно, что 90% опрошенных видят себя предпринимателем на одном из этапов своей жизни (ответы «возможно», «все может быть», «имею такую цель», «да, вижу, но не в ближайшее время»). Оставшиеся 10% респондентов ответили отрицательно (многие из них это объяснили сложностью формирования начального капитала). При ответе на вопрос «Какие предпринимательские знания и навыки Вы хотели бы получить?» более трети опрошенных затруднились ответить на данный вопрос; 16 % хотели бы получить навыки управленца; 15 % – способность к эффективной коммуникации и умению мотивировать, 8 % - умение нанимать нужных работников, работа с документацией и эффективный тайм-менеджмент; 6 % ответили, что не прочь были бы научиться управлению организацией в условиях экономического кризиса. Это свидетельствует о необходимости получить навыки деловой коммуникации, что в будущем будет способствовать организации процесса делового взаимодействия для решения широкого спектра задач: обеспечение личной безопасности, улучшение материального положения, карьерный рост, поддержка собственного престижа, завоевание авторитета среди коллег и подчиненных и др.

На вопрос «Укажите качества, необходимые, на Ваш взгляд, предпринимателю» мы также получили различные ответы: 30% студентов указали целеустремленность; 28 % – коммуникабельность и умение руководить людьми; 17 % – наличие харизмы, ответственности, настойчивости, креативности, находчивости, умения планировать; 7 % – уверенность в себе, терпение, умение прогнозировать, стрессоустойчивость, решительность, трудолюбие; 4 % – работа в команде, амбициозность.

Отвечая на вопрос «Какие из указанных качеств есть у Вас?», 20% признались, что им присуща целеустремленность; 20 % студентов считают, что они обладают коммуникабельностью и умением руководить людьми; 10% опрошенных затруднились ответить на этот вопрос; 10% сказали, что им не присуще ни одно из таких качеств; 10% обладают находчивы и настойчивы; у 4 % отмечены терпение, амбициозность, стрессоустойчивость, умение планировать, креативность, ответственность, трудолюбие, харизма, умение прогнозировать.

Проведенное нами исследование показывает, что большинство студентов видят себя предпринимателями в дальнейшей жизни. Готовность и подготовленность к предпринимательской деятельности способствует решению комплекса социально-экономических проблем общества, среди которых не только насыщение рынка различными образовательными услугами для разных групп населения, но и создание рабочих мест, обеспечение занятости и самозанятости работоспособного населения, повышение качества жизни. Поэтому будущий предприниматель должен уметь проектировать межличностные, групповые и организационные коммуникации; знать основы делового общения, принципы и методы организации деловых коммуникаций; уметь организовывать переговорный процесс с использованием современных средств коммуникации; владеть навыками деловых коммуникаций. В процессе обучения в вузе этому способствуют такие дисциплины как «Деловые коммуникации» и др.

### Список литературы

1. Бахор Т.А., Лукин В.А., Яковлева Е.Н., Захарова Т.В., Безруких Ю.А., Пильчук М.Д. Формирование предпринимательской компетентности при подготовке бакалавров педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6; Режим доступа: <http://www.science-education.ru/130-23512> (дата обращения: 07.01.2016).
2. Бородай С.А. Формирование коммуникативных умений и навыков у студентов экономических специальностей: дис... канд.пед.н. Чебоксары, 2004.
3. Письмо Минобрнауки РФ от 22.02.2011 N 13-91 «О направлении Концепции развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации на период до 2015 года» Режим доступа: <http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/dodokumenty/r9g.htm> (дата обращения: 06.01.2016).
4. Закон РФ «Об образовании в РФ». Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 06.01.2016).
5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года. Режим доступа: <http://government.ru/info/6217/> (дата обращения: 06.01.2016).
6. Ильинский И.М. Основы концепции воспитания жизнеспособных поколений. Режим доступа: <http://www.ilinskiy.ru>
7. Павлова Л.Г. Деловые коммуникации: учебник / Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. М.: КноРус, 2016.

**М. В. Веккесер, Е. А. Сидорова, А. А. Фалилеева**  
(Россия, Красноярск – Лесосибирск)

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ**

*Ключевые слова:* коллективные формы учебной деятельности, интерактивные методы обучения, коммуникативные игры.

В статье рассматриваются интерактивные методы обучения, которые являются эффективными, поскольку способствуют высокой степени мотивации, предполагают широкие возможности для творчества, позволяют повысить уровень освоения школьного предмета. Коммуникативные игры позволяют реализовать данный метод на уроках русского языка в школе.

**M. V. Vekkeser, E. A. Sidorova, A. A. Falileeva**  
(Russia, Krasnoyarsk – Lesosibirsk)

## **ORGANIZATION OF INTERACTIVE TRAINING LANGUAGE AT SCHOOL**

*Key words:* collective forms of educational activity, interactive methods of teaching, communicative games.

The article deals with interactive teaching methods that are effective, because it contributes to a high degree motivation, suggests a great range of opportunities for creativity and allows increasing the level of mastering the school subject. Communicative games provide to realize this method in Russian language lessons at school.

В отечественной педагогической практике широкое распространение получило новое понятие – «интерактивные формы обучения». Подразумевается организация учебной деятельности через взаимодействие учащихся друг с другом; при этом повышается мотивация и эффективность занятий, создаются условия для развития социальных качеств личности: умение общаться, использовать информацию, сотрудничать, работая в группе.

У термина «интерактивные формы обучения» имеется синоним, давно и самостоятельно используемый в отечественной педагогике, – «коллективные формы учебной деятельности». Он был введен в научный оборот в середине 70-ых годов XX в. и, таким образом, является предшественником американского аналога.

Понятие, стоящее за термином «коллективные формы учебной деятельности», теоретически и экспериментально разработано в трудах по педагогической психологии Л.И. Уманского и А.В. Петровского – последователей школы Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, сторонников педагогических идей А. С. Макаренко.

Интерактивные формы, несомненно, имеют большую перспективу, но только при условии их более глубокого научного осмысления, требующего обращения к трудам отечественных ученых советского периода истории, на имена которых мы ссылались в данной работе, а также к практике отечественных педагогов-энтузиастов.

Существуют различные классификации активных (интерактивных) методов обучения. В настоящее время наиболее распространенными являются следующие активные методы обучения:

- практический эксперимент;
- метод проектов – это интеграционный метод, предполагающий использование различных методических приемов, позволяющих глубоко освоить предлагаемую тему. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени;
  - групповые обсуждения – это групповые дискуссии по конкретному вопросу в относительно небольших группах учащихся (от 6 до 15 человек);
  - мозговой штурм – один из наиболее популярных методов стимулирования творческой активности, позволяющий найти решения сложных проблем путем применения специальных правил их обсуждения;
  - деловая игра – это имитация реальной ситуации. Создание упрощенной модели процесса позволяет каждому участнику в реальной жизни, но в рамках определенных правил, сыграть какую-либо роль, принять решение, совершить действия.
  - ролевые игры – это метод, используемый для усвоения новых знаний и отработки определенных навыков в сфере коммуникации. Ролевая игра предполагает участие не менее двух игроков, каждому из которых предлагается провести целевое общение друг с другом в соответствии с заданной ролью;
  - баскет-метод – это метод обучения на основе имитации ситуаций. Например, обучаемому предлагают выступить в роли экскурсовода по музею компьютерной техники. В материалах для подготовки он получает всю необходимую информацию об экспонатах, представленных в зале;
  - тренинги – обучение, при котором в ходе проживания или моделирования специально заданных ситуаций обучающиеся имеют возможность развить и закрепить необходимые знания и навыки, изменить свое отношение к собственному опыту и применяемым в работе подходам. Тренинг – очень популярный на сегодняшний день способ обретения не только теоретических, но и практических знаний;
    - обучение с использованием компьютерных обучающих программ;
    - анализ практических ситуаций – метод обучения навыкам принятия решений; его целью является научить учащихся анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, генерировать альтернативные пути решения,

оценивать их, выбирать оптимальное решение и формировать программы действий [5: 124].

Каждый реализованный отдельный интерактивный метод и группа интерактивных методов – это комплекс педагогических условий, представляющий собой целенаправленно создаваемую участниками педагогического процесса (прежде всего педагогом) среду, систему средств, взаимодействий для развития.

Интерактивные методы обучения очень эффективны, поскольку они способствуют высокой степени мотивации, предполагают широкие возможности для творчества, позволяют повысить уровень освоения предмета. По мнению О. Г. Смоляниновой, «разнообразие типов и форм технических и программных средств, неполная разработанность методики использования интерактивных средств на уроках русского языка позволяют нам отбирать содержание, средства и методы использования интерактивных ресурсов. Независимо от того, какие ресурсы мы отбираем для уроков, важно соблюдать общие дидактические принципы» [4: 37].

В системе интерактивного обучения русскому языку могут быть названы эффективными по ряду показателей *задания коммуникативного характера*, к которым относят игры и задачи, специально созданные для обучения общению и освоения лингвистических знаний, построенные на характеристике значимых компонентов речевой ситуации, требующие коммуникативных действий, ориентированные на активное сотрудничество всех участников образовательного процесса.

Риторическая задача как разновидность задания коммуникативного характера допускает одно или несколько решений, которые не всегда можно оценивать по шкале «правильно – неправильно». Анализируя вариант решения задачи, мы просим определить, вежливо – невежливо – грубо звучит высказывание, в какой мере предлагаемая модель речевого поведения позволяет решить поставленную речевую задачу.

Принципиально важно, что совместное обсуждение и выбор вариантов решения задачи способствуют формированию собственной позиции школьника. Создается ситуация, в которой рассматриваются все возникающие варианты продуктивного взаимодействия. Кроме того, необходимо обращать внимание не только на то, достигнута ли коммуникативная интенция, но и какими средствами пришлось воспользоваться для решения задачи.

Структурными элементами задачи можно назвать описание условий (реальных или воображаемых) – интенции, места, времени, социальных ролей и др. – и собственно задания или вопроса: «Пряатель опоздал на урок и не понял, как отличить краткое прилагательное от причастия. Объясни так, чтобы он смог продолжить выполнение упражнений по теме и выполнить контрольное задание. Не забудь привести примеры и помочь не только осмыслить теорию, но и применить её на практике. Разыграйте ситуацию».

Коммуникативная игра относится к дидактическим играм, которые специально создаются или приспособляются для целей обучения, при этом

специфическим признаком является сочетание условного игрового плана деятельности учащихся с её учебной направленностью (преднамеренность, планируемость, наличие учебной цели и предполагаемого результата). Эта игра, как правило, ограничена во времени, игровые действия подчинены фиксированным правилам, цели обучения достигаются через решение игровых задач.

Коммуникативная игра – это педагогически организованная в заданной учебно-речевой ситуации совместная коммуникативная деятельность состязательного характера. Основными признаками игры являются:

- 1) моделирование речевой ситуации;
- 2) наличие речевого действия участников;
- 3) наличие заданных правил;
- 4) принятие игроком какой-либо речевой роли с учетом воображаемой ситуации;
- 5) создание устного, письменного или поликодового высказывания (сообщения/ текста);
- 6) возможность смены речевых ролей: игрок – член жюри – ведущий;
- 7) наличие жюри; критериев для оценивания речевого поведения игроков; определение победителя;
- 8) анализ процесса игры и речевого поведения участников: по поводу игры и с учетом принятой роли (детальный анализ вербальной и невербальной составляющей высказывания, выявление особенностей и эффективности выбранной модели речевого поведения);
- 9) комплексный характер опорных и формируемых умений (одновременно совершенствуется несколько коммуникативных умений);
- 10) сохранение коммуникативного лидерства учителя-организатора игры и др. [2].

Такая игра состоит из начальной (вводной) части, основной и заключительной. Начальная часть содержит инструкцию – информацию для участников игры: описание воображаемой ситуации; обозначение и распределение ролей; сообщение правил игры, последовательности выполнения игровых действий; обозначение условий и критериев оценки, последовательности определения победителей; сообщение о времени для подготовки к выступлению; текст – резюме, в котором кратко (сжато, лаконично) повторяется установка на выполнение игровых действий. Важно так описать условия игры, чтобы «у детей возникло желание включиться в работу (поиграть, а не просто выполнить задание)» [3: 23].

Основная часть (проведение игры) – деятельность игроков, ведущего, работа жюри, а заключительная – анализ игровых действий, сообщение результатов игры, обобщение приобретённого опыта (подведение итогов). На этом этапе учитель обращает внимание учеников на корректность, уместность, эффективность поведения всех игроков и членов жюри.

Коммуникативная игра – эффективный прием обучения речевому общению, она позволяет ученикам проявить свою активность,

инициативность, лидерские способности; располагает к более продуктивному усвоению материала, повышает интерес к предмету. Кроме того, чрезвычайно важно учитывать, что «...для организации игровых упражнений нужна особая интонация: несколько удивлённый, интригующий тон, как бы приглашающий к игре, доброжелательно заинтересованная форма всех заданий, дружелюбное поощрение каждого удачного ответа» [3, с. 16].

Приведем примеры заданий коммуникативного характера при интерактивной форме организации урока русского языка в 5 классе.

1. Задание, представленное в учебнике: напишите рассуждение на одну из тем: Какую телевизионную программу вы постоянно смотрите и почему? Какой школьный предмет вам больше всего нравится и почему? Чем вы занимаетесь в свободное время и почему?

Это задание можно реализовать в форме коммуникативной игры. Например: представь, что при проверке домашнего задания разгорелся спор о том, какие передачи надо смотреть школьникам. Разделитесь на 3 группы, определите, кто может на основе домашнего задания (вариантов всех участников группы) убедительно рассказать о программах для школьников, обсудите и подберите веские доводы и аргументы, подумайте, в какой роли будет выступать представитель команды (ведущий молодежной программы, корреспондент, директор канала, школьник и проч.). Внимание: играем! От каждой команды выбираем по одному человеку в жюри, по 2 – 3 человека – активная группа поддержки в зале. В обсуждении участвуют представители команды. Выигрывает та группа, которая чётко сформулирует свою позицию, сможет построить убедительное рассуждение, будет вести себя вежливо по отношению к другим участникам игры. На подготовку – 5 минут. В это время члены жюри уточняют, по каким критериям нужно будет оценить выступление.

2. Задание, представленное в учебнике (§ 79 Беглые гласные, упр. 429): Поиграем в беглые гласные. Участвуют две команды. Представитель одной команды называет слово, в котором возможно чередование с беглой гласной. Представитель другой команды говорит нужное слово.

Интерактивное задание (задание коммуникативного характера – задача). Вообрази ситуацию. Ты готовишься к участию в предложенной игре и обнаруживаешь, что твой напарник отвлекся и прослушал объяснение учителя. Помоги ему, объясни, как определить, есть ли в слове беглые гласные или нет. Не забудь привести примеры. Разыграйте ситуацию.

3. Задание, представленное в учебнике (§84 Буквы а-о в корне -лаг-, -лож-, упр. 450): Опишите рисунок, употребляя глаголы с корнем -лаг-, -лож-: отложить, предлагать, располагаться, расположиться, уложить .

Интерактивное задание (задание коммуникативного характера – задача). Представь ситуацию. Лето. Каникулы. Ты с младшей сестрёнкой гостишь у бабушки с дедушкой. Родители волнуются, звонят тебе по телефону узнать, как вы там себя чувствуете. Успокойте их, расскажите, опираясь на иллюстрацию, о том, что вы делаете, употребляя глаголы с корнем -лаг- , -



лож-: отложить, предлагать, располагаться, расположиться, уложить. Помните, что родители не видят, что происходит в комнате. Говорите точно, ясно, вежливо! Разыграйте ситуацию.

4. Задание, представленное в учебнике (§ 91 Имена существительные собственные и нарицательные, упр. 499): Новые города, посёлки, площади, улицы нередко называют именами учёных, путешественников, писателей, героев и т.д. Встречаются ли в вашем населённом пункте названия улиц, площадей в честь знаменитых людей? Запишите эти названия.

Интерактивное задание (задание коммуникативного характера – задача). Представьте, что вы участвуете в конкурсе «Почемучкины ответы». Вас пригласили на передачу для учеников младших классов. Расскажите о том, почему улицы называют именами учёных, путешественников, писателей, героев и т.д. Вспомните, как строится рассуждение. Приведите примеры таких названий (можно использовать материалы, записанные в тетради). Говорите убедительно, достоверно, логично. Разыграйте ситуацию.

Интерактивная форма урока требует взаимодействия не только в режиме «учитель – ученик», но и активное участие всех обучающихся по принципу «ученик – ученик», при этом задача педагога – организовать эффективное общение с учетом темы урока, этапа освоения материала, уровня речевого развития школьников. При хорошей организации работы снимается психоэмоциональное напряжение, появляется возможность наблюдать непосредственную речевую деятельность обучающихся, осуществлять её контроль и коррекцию, стимулировать активную речемыслительную деятельность учеников, вносить разнообразие в учебный процесс, что не всегда возможно при фронтальной работе.

Таким образом, участвуя в выполнении заданий коммуникативного характера на уроках русского языка, обучающиеся приобретают практический опыт, который позволит им решать проблемы, возникающие в разных речевых ситуациях. Задания коммуникативного характера как интерактивная форма работы на уроках словесности увеличивают эффективность образовательного процесса за счет повышения мотивации к изучению русского языка, усиления практической направленности в освоении предмета.

Активные методы обучения предполагают участие в учебном процессе как учителя, так и ученика, к примеру, проблемная лекция или проблемное слово учителя заставляют совместно искать пути решения спорного вопроса. Как правило, при этом создаются условия, при которых у школьников активизируется мышление, он деятелен в течение всего урока, имеет возможность самостоятельно выбирать вариант решения задачи, что, как правило, приводит к более качественному освоению информации, овладению разным способом действия с ней, повышает мотивацию.

К разновидностям активных методов относят интерактивные методы обучения, при которых происходит взаимодействие не только учителя и ученика (учеников), но и учеников друг с другом. При этом существенно меняется роль учителя: не столько сообщить информацию, сколько создать

условия для работы, повышения познавательной активности. При этом на первый план выходит обучение самостоятельному исследованию информации (индивидуальному, парному, групповому), анализу ситуации, работе в команде, формулировке и отстаиванию своей точки зрения и др., что способствует развитию критического мышления и формированию универсальных учебных действий (далее – УУД).

Специфическими характеристиками интерактивного занятия называют взаимозависимость всех участников группы, обязательное непосредственное взаимодействие, связанное при этом с индивидуальной ответственностью каждого за совместную работу.

Для учителя важно, что активные и интерактивные методы в обучении русскому языку позволяют моделировать ситуации общения; наблюдать и корректировать возможные коммуникативные промахи и неудачи; формировать представление о результативном общении и умения практически применять лингвистические знания.

Задания коммуникативного характера направлены на совершенствование коммуникативной компетенции, под которой понимается способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию, что проявляется на репродуктивном (адекватно понимать информацию, воспроизводить текст, владеть разными видами чтения и др.) и продуктивном уровнях (создавать тексты различных стилей и жанров, владеть разными видами монологов и диалогов и др.).

Через формирование коммуникативных универсальных учебных действий (к примеру, умений сотрудничать с учителем и сверстниками; аргументировать и отстаивать свое мнение; работать индивидуально и в группе; умений осознанно использовать речевые средства в соответствии с коммуникативной интенцией; владения устной и письменной речью и др.) задания коммуникативного характера (задачи и игры) позволяют достичь метапредметных результатов обучения языку (регулятивных, познавательных, коммуникативных).

Включение интерактивных заданий позволяет развивать познавательные УУД: адекватно понимать основную и дополнительную информацию текста, воспринятого на слух; пользоваться словарями, справочниками; осуществлять анализ и синтез; строить рассуждения (Представь, что в классе оказался ученик, который совсем забыл, какие словари могут стать помощниками на уроках русского языка. Вспомни, какую информацию можно найти в каждом из них).

И самое важное: задания коммуникативного характера (игры и задачи) способствуют формированию и совершенствованию коммуникативных УУД: учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве; уметь договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности (Команда обсуждает вариант выступления и выбирает игроков, которые представят на суд жюри коллективный вариант

решения задачи (роли и количество участников определяет команда)); осознать важность коммуникативных умений в жизни человека (Приведи пример ситуации, когда словари помогли тебе узнать значение нового слова, уточнить написание, т.е. эффективно справиться с учебным заданием); выступать перед аудиторией сверстников с сообщениями (Разыграйте ситуацию; Побеждает команда, игрокам которой удалось войти в роль) и др.

### Список литературы

1. Активные и интерактивные формы и методы обучения: учебно-методическое пособие / под общ. ред. Е. В. Каменской. М, 2013.
2. Ермакова Л. А. Интерактивные методы обучения яв учебном процессе школы: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2016.
3. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра: введение в обучения.– Москва: Просвещение, 2009.
4. Мельников С.В. Лекция и семинар в образовательном процессе: (интерактивные методы бучения): учебно-методическое пособие. М.: РГУТИС, 2011.
5. Нечаев М.П. Интерактивные технологии в реализации ФГОС. 5-11 классы: технологии интерактивного обучения и воспитания, современные методы организации взаимодействия педагогов и родителей, сценарии ситуационных классных часов. М.: ВАКО, 2016.

УДК 372.8

**Л.С. Сильченкова**  
(Россия, Москва)

### КРЕОЛИЗОВАННЫЕ ТЕКСТЫ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ

*Ключевые слова:* типы знаков, иконические и символические знаки, креолизованный текст, методика обучения грамоте.

В статье описывается отечественная практика обучения младших школьников механизму чтения на основе использования креолизованных (поликодовых) текстов. Автор предпринимает попытку рассмотреть дидактические возможности креолизованных текстов. Проводится анализ методических условий использования в практике обучения учащихся начальной школы механизму чтения.

**L. S. Silchenkova**  
(Russia, Moscow)

## **CREOLISED TEXTS IN PRACTICE OF TRAINING IN THE DIPLOMA**

*Keywords:* types of signs, iconic and symbolical signs, creolised text, technique of training in the diploma.

In article domestic practice of training of younger school students in the mechanism of reading on the basis of use of creolised (polycode) texts is described. The author makes an attempt to consider the didactic possibilities of creolised texts. The analysis of methodical conditions of use in practice of training of pupils of elementary school in the reading mechanism is carried out.

Разновидностью учебного материала уроков чтения являются дидактические тексты, которые используются при формировании у первоклассников механизма чтения наряду со слоговыми таблицами, схемами-моделями слов и предложений столбиками слов. В практике начального обучения родному языку обычно опираются на лингвистическое определение текста, которое трактует текст как последовательность предложений, объединенная тематическим единством, связностью и цельностью. Этимологическое значение слова «текст» («ткань, связь, сплетение, соединение») предполагает широкое понимание этого термина: текст трактуется как определенным образом устроенная совокупность любых знаков, обладающую формальной связностью и содержательной цельностью. Так, семиотика понимает под текстом осмысленную последовательность любых знаков, в том числе использование в коммуникации разных типов знаков, например, символических и иконических.

Понятие текста в семиотике не обязательно связано только с естественным языком. Любая знаковая система, имеющая целостное значение и связность, является текстом. Поэтому к текстам с точки зрения семиотики можно отнести картины, таблицы, ноты, ритуалы, кино и т. д. Нередко текст использует единицы разных знаковых систем. Ярким примером такого текста является рекламный текст, который включает в себя все признаки текста в широком семиотическом значении: и словесный ряд, и изображение, и динамические элементы, и звук и пр. Можно сказать, что современный ребенок с раннего детства окружён поликодовыми (креолизованными) текстами, которые используют единицы разных знаковых систем.

Сочетание в тексте единиц разных знаковых систем – вербальных и невербальных – создает новую разновидность текста: креолизованный текст. Исследователи понимают под креолизованным текстом сложное текстовое образование, в котором вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное воздействие на реципиента (адресата). Примерами

креолизованных текстов являются тексты современной рекламы, афиши, плакаты, комиксы.

Младшие школьники с раннего детства окружены подобного рода текстами в повседневной современной жизни, в этом смысле креолизованные тексты следует рассматривать как ресурс современного образовательного пространства. Ребенок с раннего детства осваивает социум с помощью различных знаков, например, система знаков дорожного движения, где наряду с иконическими знаками используются и символические знаки.

Пространство современного города также организовано по законам знаковых систем. Так, иконические знаки наряду с вербальными используются на вывесках с названиями и профилем продаж торговых предприятий, например, в названиях обувных магазинов часто имеется и изображение башмака; на вокзалах и в аэропортах, где часто бывают современные дети, вербальные знаки дублируются иконическими. Все это благоприятно сказывается на формировании символической функции современного ребенка.

Наконец, стоит обратить внимание и на специальные объекты окружающей среды, созданные специально для образовательных целей подрастающего поколения. Часто первыми печатными изданиями для современного ребенка оказываются книжки с комиксами, которые по определению являются креолизованными текстами, где, кстати, зрительный (изобразительный) ряд может преобладать над вербальным, однако вербальный текст хотя и присутствует в дозированном объеме, все же выполняет свою образовательную функцию. Короткие слова, иногда в виде междометий «Ой!», «Бах!», «Бух!», «Ж-ж-ж» часто служат первыми словами, которые прочитывает ребенок еще до поступления в начальную школу.

Следует отметить, что креолизованные тексты давно печатаются в детских периодических изданиях: журналах «Мурзилка», «Веселые картинки» и других., Такие тексты содержат предметные рисунки, которые требуют для озвучивания знания некоторого количества имен существительных. Признаки предметов, действия, состояния трудно изображаются, еще труднее их озвучиваются, поэтому иконических знаков подобного рода в креолизованных дидактических текстах, как правило, не содержится.

Таким образом, можно утверждать, что креолизованные тексты давно присутствуют в образовательном пространстве, однако, к сожалению, пока данное явление как образовательный ресурс пока не осмыслено методической наукой. Собственно, семиотический подход еще только начинает осваиваться методикой обучения русскому языку [3]

Креолизованные тексты стали включаться в учебные книги для формирования первоначального навыка чтения – в буквари и азбуки – со второй половины XX века. В букварях того времени ощущался дефицит материал для чтения, лексика букварных страниц была крайне бедна, потому что тексты были ограничены строгим лимитом изученных букв. Порою набор изученных букв был столь органичен, что невозможно было создать

добротный дидактический текст. Использование иконических знаков в вербальном дидактическом тексте часто было единственным выходом в такой ситуации.

Одним из первых примеров использования креолизованных текстов в пособиях для обучения детей чтения является «Азбука для обучения детей в семье» А.И.Воскресенской, С.П.Редозубова, А.В.Янковской [2]. Это пособие более 10 лет использовалось в практике обучения детей дошкольного возраста первоначальному чтению и счету. По сути дела оно представляло собой интегрированное пособие. Приведем пример использования разных видов знаков на одной из страниц этого пособия – на странице введения (знакомства) с буквой Т.



Креолизованный текст помещается внизу, а в начале страницы идет сюжетная картинка, которая по сути дела иллюстрирует дидактический текст, расположенный после нее. Однако наряду с иллюстрированием текста сюжетная картинка выполняла и вполне самостоятельную дидактическую задачу: она служила материалом для рассматривания и составления предложений по этому наглядному материалу. По ходу составления коротких предложений дети употребляли в своей речи слова, которые в дидактическом тексте в конце страницы обозначены не вербальными, а иконическими знаками – предметными картинками. Получалось, что к прочтению креолизованного дидактического текста ребенок был уже подготовлен содержательно. Тема была уже задана иллюстрацией, предметные картинки в тексте обозначали слово в начальной форме, как если бы ребенок просто отвечал на вопрос типа: «Что тут нарисовано? – Тачка». Предметные картинки размещались в конце предложения, получалось, что «озвучивание» предметной картинке представляло собой просто наименование предмета на картинке, причем уже совершенное несколько ранее при рассматривании сюжетной картинке, где эти предметы (тачка и лопата) уже изображены. Мы можем квалифицировать такой подход к включению иконических знаков в печатный текст как методически верный подход по нескольким основаниям. Во-первых, ребенок уже был подготовлен к встрече с таким знаком в тексте всей предшествующей работой, во-вторых, предметная картинка обозначает предмет в начальной форме (именительный падеж единственного числа), что удобно для ее «озвучивания», в-третьих, располагается в конце предложения, поэтому использование этого знака в печатном тексте представляло своеобразный отдых для начинающего чтеца. В конце предложений стояла

точка, которая хорошо была видна на фоне предметного рисунка, т.е. давала возможность отрабатывать интонацию повествовательного предложения.

Стоит отметить, что и в стабильном учебнике того времени для 1 класса начальной школы – «Букваре» Н.Архангельской, Е.Карлсен, С.Кеменовой было [1] – также использовались креолизованные тексты, но очень дозировано. Всего в данном учебнике для первоклассников объем в 104 страницы мы насчитали 16 креолизованных текстов, что составляет 16% от общего количества букварных текстов.

Первый креолизованный текст встречается на стр.18 после изучения первых 6 букв: А, У, М, Ш, Р, Н. Конечно, такой ограниченный набор букв не давал возможности составить добротные дидактические тексты, поэтому составление креолизованных дидактических было хорошим методическим ходом авторов учебников по обучению грамоте. а часто единственным приемлемым вариантом насыщения страниц учебной книги дидактическим материалом.

Итак, уже на 18 странице букваря тексте напечатано предложение: «На, Ма-ша, рис. мяч.». Иллюстрация к этому дидактическому тексту располагалась выше, содержала изображение мяча, т.е. позволяла содержательно подготовить первоклассника к прочтению креолизованного текста. Использовалась привычная схема работы, применявшаяся в практике обучения детей грамоте того времени, отвечающая методическим требованиям, которые мы описали выше. Конечно, предпочтительными выглядят тексты, в которых озвучиваются иконические знаки словом в начальной форме или в форме винительного падежа неодушевленных имен существительных, совпадающей, как известно, с формой именительного падежа. Все это позволяло свести риски непонимания смысла читаемого до минимума, что мы и находим во многих креолизованных текстах этого учебника для обучения грамоте: «У Нины рис. книга.» (стр. 31); «У машины шины и рис. руль.»; «Ворона вила рис. гнездо.» (стр. 41); «Роман колот рис. дрова.».

Второй креолизованный текст размещался на стр. 23 после изучения еще двух букв (А, У, М, Ш, Р, Н+Л, Ы): «Ма-ма мы-ла Ла-ру. Ла-ра мы-ла рис. уточка. У Ма-ры рис. кувшин. У Шу-ры рис. полотенце». Внизу на странице букваря непосредственно под текстом была помещена сюжетная картинка, отражающая содержание приведенного выше дидактического текста. На иллюстрации довольно легко можно было найти предметы, которые были изображены рисунками в тексте: уточка, кувшин, полотенце. Однако заметим, что уже в первом предложении слово «уточка» необходимо было произнести не начальной форме, а в форме винительного падежа. Поэтому хотя иллюстрация к тексту помещалась после него, все же учебные потребности чтения текста диктовали учителю необходимость сначала поработать над иллюстрацией.

Безусловно, первоклассники, озвучивавшие такие тексты, могли ошибаться и произносить вместо слова в форме винительного падежа слово в

форме именительного падежа, потому что он во время дошкольного детства привык называть предметы на рисунках именно в форме именительного падежа. Такие ошибки («очитки» по терминологии С.Н.Цейтлин) при чтении креолизованных текстов обусловлены также ограниченными возможностями оперативной памяти учащихся-первоклассников. Однако содержательная логика темы, заданная беседой по иллюстрации к тексту, помогает им осуществлять операции контроля и оценки, следить за своими читательскими действиями. В этом смысле включение в дидактический текст иконических знаков, требующих озвучивания в формах косвенных падежей, представляется вполне оправданными. И таких креолизованных текстов в букваре становится все больше. На стр. 24 имелся такой текст «Са-ша мы- ла рис. кукла.»

Известную трудность могли представлять тексты с рисунками, которые нужно было назвать именем существительным в форме множественного числа, хотя многие тексты вряд ли могли представлять трудности, потому что было изображение не одного, а нескольких предметов. Такие тексты прочитывались (озвучивалось) детьми без трудностей, потому что особого выбора в данном случае у учащихся не было: «А у Мары рис. кубики.»; «Мама солила рис. огурцы.»; «У нас рис. флажки.».

Однако некоторые рисунки в дидактических текстах все же содержали возможность выбора, что не могло не вызывать некоторых затруднений. Так, некоторые рисунки потенциально содержали возможность вариантов озвучивания, например, на стр. 24: «Са-ма су-шу рис. развешанное белье». В данном случае рисунок можно озвучить как «белье», «вещи», «одежду», а можно просто перечислять все предметы, изображенные на рисунке (платье, майка, чулки).

Еще один вариант работы с креолизованными текстами представляет сочетание в таком тексте гипонимов и гиперонима, и также предоставляет варианты озвучивания иконических знаков, например, на стр. 39 первоклассники рассматривают различные грибы (мухомор, лисички, боровик), читают в тексте о мухоморе, а последнее предложение в дидактическом тексте содержит слово-гипероним в виде рисунка: «Хороши наши рис. грибы!».

Креолизованные тексты такого характера создают возможность обогащения словарного запаса первоклассников: одна предметная картинка позволяет поработать на уроке с несколькими вариантами наименования. Полагаем, что данная разновидность креолизованных текстов дает хорошие возможности для развития гибкости мышления: ситуация выбора слова для наименования предмета всегда этому способствует.

Креолизованные тексты имеются и в современных учебниках для обучения грамоте. Рамки статьи не позволяют подробно описать современную практику применения креолизованных текстов.

В целом можно сказать, что в отечественной методике обучения грамоте с середины XX века в качестве учебного материала стали



применяться креолизованные тексты. К сожалению, отечественная теория методики обучения грамоте пока не описала опыт использования этого дидактического материала для формирования у младших школьников механизма чтения, для развития у них мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, оценивания, контроля), воссоздающего воображения.

### Список литературы

1. Архангельская Н., Карлсен Е., Кеменова А. Букварь. Издание десятое. М.: Просвещение, 1975.
2. Воскресенская А.И., Редозубов С.П., Янковская А.В. Азбука для обучения детей в семье. Издание девятое. М.: Просвещение, 1969.
3. Сильченкова Л.С. Знаковый подход к процессу овладения механизмом чтения младшими школьниками // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей.: сб. науч. ст. VI Международные (XX Всероссийские) филологические чтения имени профессора Р. Т. Гриб (1928–1995) / отв. и науч. ред. проф. Б. Я. Шарифуллин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. № 6. С. 218-226.

УДК 37.02

**И.А. Славкина, С.В. Мамаева, Л.С. Шмульская**  
(Россия, Лесосибирск)

### **РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

*Ключевые слова: средства обучения в вузе, рабочая тетрадь, морфология русского языка.*

В статье рассматривается дидактическое обеспечение современного учебного занятия. В качестве средства индивидуализации, диалогизации процесса обучения в педагогическом вузе рассматривается рабочая тетрадь. Представлена характеристика оптимальной и методически целесообразной системы заданий, выявлены методические и дидактические требования к структуре рабочей тетради.

**I.A. Slavkina, S.V. Mamaeva, L.S. Shmul'skaya**  
(Russia, Lesosibirsk)

### **WORKBOOK AS A TEACHING TOOL IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

*Key words: means of teaching in high school, workbook, the morphology of Russian language.*

The article deals with the modern didactic software training classes. As a means of individualization, dialogization learning process in pedagogical high school is considered workbook. The characteristics of an optimal and methodologically appropriate system of tasks revealed methodological and didactic requirements for the workbook.

Поиск путей совершенствования качества подготовки будущих специалистов заставляет учебные заведения пересматривать как содержание образования, так и саму технологию организации образовательного процесса. Одним из средств индивидуализации и диалогизации процесса обучения в вузе можно считать рабочую тетрадь.

Своим содержанием, построением, конструированием, использование рабочей тетради нацелено на «соавторство» и «сотворчество», что является неотъемлемой составляющей диалогизации образовательного процесса. На смену заучиванию и репродукции приходит самостоятельное добывание знаний. Все эти особенности рабочей тетради следует учитывать при ее разработке. Рабочие тетради являются новым образовательным жанром, который интегрирует не только инновационную технологию образования, но и задает новую траекторию обучения, как теоретическом, так и в практическом плане.

В результате анализа литературы можно выделить следующие дидактические функции рабочих тетрадей: компенсаторная – то есть облегчение процесса обучения, уменьшение временных затрат; информативная – передача необходимой для усвоения информации; интегративная – рассмотрение изучаемого объекта или явления по частям и в целом; познавательная – развитие познавательного интереса, умения наблюдать, мыслить, эстетического вкуса; формирующая – формирование видов познавательной деятельности, приемов познания и способов усвоения [2].

Приведем несколько фрагментов рабочей тетради по морфологии современного русского языка, которые возможно использовать на лекционных занятиях.

В качестве одного из заданий рабочей тетради при изучении темы «Служебные части речи в русском языке» возможно заполнение таблицы по ходу лекционного занятия. В качестве материала для наблюдения приводятся фрагменты словоупотребления и выдержки из научно-методических работ, которые позволяют выявить особенности и характерные черты служебных слов и представить различные точки на их статус.

#### Задание

Заполните графы таблицы. Раздел «Материал для наблюдения» поможет Вам заполнить графу «Примечания»

Критерии сравнения	Слова самостоятельных частей речи	Слова служебных частей речи	Примечания
Фонетический	Имеют словесное		

уровень	ударение		
Лексический уровень	Имеют лексическое значение		
Морфемный уровень	Членятся на морфемы		
Морфологический уровень	Имеют морфологические категории		
Синтаксический уровень	Выполняют функцию члена предложения		

### Материал для наблюдений:

1) *Ветер по морю гуляет*

*И кораблик подгоняет...*

*Выйду я из дому,*

*Гляну на село:*

*Девчата гуляют –*

*И мне весело...*

2) «Выделяются морфемы корневые и аффиксальные (...) Корневые морфемы – обязательная часть слова, не существует слов без корня.... Некоторые аффиксальные морфы омонимичны корневым морфам служебных слов: приставка без- и предлог без....» (См. работы Е.А. Земской).

4) «...в русском языке выделяются слова, структурно идентичные морфемам. В эту группу слов входят слова с непроизводной основой, не имеющие форм словоизменения (перед, лишь, кашне, но, ой!, меню и.т.д.)» (См. работы А.Н. Тихонова, Н.М. Шанского).

5) «Корневая морфема является основным элементом, мотивирующим лексическое значение слова..(...). Она выделяется в пределах всех словесных единиц языка...» (См. работы А.Н. Тихонова, Н.М. Шанского).

При изучении темы «Наречие и СКС как части речи» целесообразно предложить выполнение задания, позволяющего выявить грамматические характеристики указанных частей речи, заполнив соответствующие строки. В заключительной части задания необходимо представить собственные рассуждения относительно выделения у слов категории состояния значений вида, наклонения и времени.

#### Задание

Обратите внимание на то, какие грамматические значения могут быть определены у слов категории состояния

*На улице холодно. На улице было холодно. На улице и завтра будет холодно.* \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Нам надо бы быть внимательней. Пусть всем вокруг будет хорошо.* \_\_\_\_\_

(В.В. Виноградов, А.Н.Тихонов, П.А. Лекант, Е.И. Диброва и др.)



2. Литвинова О.И. Рабочая тетрадь как средство управления учебно-познавательной деятельностью учащихся // интернет-журнал «Просвещение». Режим доступа: <http://agartu.com/index> (дата обращения: 12.02.2017).

УДК 809.434.1: (04)

**А.Н. СЫДЫКОВ**  
(Киргизия, Бишкек)

## **РУССКИЙ ЯЗЫК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КИРГИЗИИ**

*Ключевые слова:* русский язык, официальный язык, народ, образование, школа, вуз, Киргизия, Россия.

В статье рассматриваются роль и место русского языка в образовательном пространстве Киргизии.

**A.N. Sydykov**  
(Kyrgyzstan, Bishkek)

## **RUSSIAN LANGUAGE IN THE EDUCATIONAL SPACE OF KYRGYZSTAN**

*Key words:* Russian language, the official language, people, education, school, university, Kyrgyzstan, Russia.

The article deals with the role and place of the Russian language in the educational space of Kyrgyzstan.

Русский язык традиционно выступает как язык межкультурного и межнационального общения для населения республики.

В стране сохраняется вертикаль образования на русском языке. Он преобладает в дошкольной подготовке (65%), во всех киргизских школах среднего образования (11 классов) русский язык преподается как предмет, в 15 вузах (из 42) готовят учителей русского языка по государственному стандарту бакалавриата.

Продолжают пользоваться спросом образовательные услуги по получению высшего образования на русском языке в Киргизии не только граждан республики, но и молодежи из других стран (Китай, Индия, Пакистан, Южная Корея, Турция и др.). По состоянию на 2015 год в вузах России обучалось около 15 тысяч человек, причем 10 тысяч из них – на бесплатной основе за счет российского федерального бюджета. Это объясняется тем, что в России в настоящее время работают почти 700 тысяч мигрантов из Киргизии, которые хотят изучить русский язык на достаточно хорошем уровне, и, соответственно, получить нужную специальность.

В Киргизии русский язык объявлен официальным языком. Закон «Об официальном языке» Кыргызской Республики принят Законодательным собранием Жогорку Кенеша 25-мая 2000 года и подписан 29 мая 2000 года Президентом КР А. Акаевым.

В упомянутом законе за русским языком были закреплены все необходимые социальные функции в сферах делового общения, образования, науки, в средствах массовой коммуникации, в судопроизводстве [1, ст. 1].

Неправительственный фонд «Русский мир» открыл три центра в Киргизии, в частности, в городах Бишкек, Ош, Кант. На их базе организованы курсы русского языка. Помимо этого Фонд реализует грантовые программы по поддержке русскоязычных СМИ, организывает повышение квалификации преподавателей – русистов и обеспечивает их учебной и методической литературой, а также проводит праздники и фестивали, связанные с памятливыми датами в истории русской культуры.

Роль русского языка в становлении и развитии науки в Киргизии неоценим. Во второй половине XIX века российские ученые-путешественники П.П. Семенов-Тянь-Шанский, Н.М. Пржевальский, Н.А. Северцов, А.П. Федченко, И.В. Мушкетов, В.В. Радлов, Ч.Ч. Валиханов, Н.А. Аристов, В.В. Бартольд и многие другие заложили фундамент научного освоения основ кыргызской культуры. Ведь, к тому времени на просторах кыргызских земель (мы имеем ввиду не только территории присоединенные к России, но и пределы Кокандского ханства, в частности, Ферганскую долину, Горно-Бадахшанский край и районы подконтрольные цинскому Китаю – А.С.) не было ни одной школы, ни одного высшего учебного заведения, тем более научно – исследовательского учреждения.

Существующие тогда *мактаби* (в современном произношении *мектеп*) или *медресе* имели только одну задачу – подготовить мулл, то бишь грамотных людей, на базе арабской графики для отправления религиозных нужд. Они (муллы) не могли выполнять административные, военные или гражданские функции, типа: быть писарями, записывать хронологию событий, распоряжения своих беков и бийев, сказания акынов, решения судей и т.д.

Справедливости ради, надо отметить, что они служили при Кокандском хане, или при крупных манапах, но писали на старом чагатайском или татарском языках. Их письма в основном относятся к эпистолярному жанру.

В конце XIX века с приходом русских и украинских переселенцев впервые появляются светские школы, Так, в 1874 г. была организована первая русская начальная школа в Караколе, в 1876 г. – в Оше, в 1879 г. в Пишпеке [3, с. 265]. Затем начали открываться русско-туземные школы, где могли получить знания, приобщиться к русской и мировой культуре местное население: киргизы, дунгане, уйгуры, узбеки, татары и другие.

В начале XX века, в первые годы Советской власти была проделана огромная работа по ликвидации безграмотности. К 1923 году уже существовало 327 школ, из них киргизских 251, где учились более 20 тысяч учеников [5, с. 289]. Это был прорыв в образовании: нужен был учитель

нового типа, нужны были научные разработки новых программ для школ. Не последнюю роль сыграла идеологическая пропаганда. Советская власть специальным декретом ввела обязательное бесплатное обучение письму и чтению всех граждан от 18 до 40 лет. Сама жизнь диктовала необходимости обучать своих граждан: интенсивно развивалась промышленность, сельское хозяйство, инфраструктура, появилась электричество, расширилась сеть научных исследований – нужны были грамотные кадры.

В конце 1924 года был образован Академический центр, на базе которого в 1925 года была создана Кара – Киргизская научная комиссия. Эта комиссия многое сделала в области разработки алфавита на базе арабской графики, развития литературных норм, составлении терминологии по отраслям наук.

В декабре 1926 года уже в городе Фрунзе, столице Киргизской АССР, был создан Центральный музей. Им организовывались экспедиции для проведения комплексных исследований отдельных районов Киргизии, при этом особое внимание уделялось сбору историко–этнографического материала. В эти же годы началась запись эпоса «Манас», подготовка к переходу к латинской графике, запись песен акынов, национальных наигрышей на комузе и т.д [2].

В 1928 г. открывается первый научно–исследовательский институт краеведения, на базе которого в 1930 г. основаны Институт животноводства и Институт культурного строительства. Одним из основных направлений исследований Института культурного строительства была разработка основ терминологии, грамматики и орфографии литературного киргизского языка.

Республика нуждалась в высококвалифицированных специалистах как для народного хозяйства, так и для науки. И в 1932 году Совнаркомом республики было принято решение открыть первое высшее учебное заведение – Киргизский государственный педагогический институт.

В результате реорганизации Института культурного строительства в 1936 году был создан Институт киргизского языка и письменности. Там наряду с видными русскими учеными Е.Д. Поливановым и И.А. Батмановым, сыгравшими активную роль в становлении киргизского языкознания, трудились молодые ученые К. Тыныстанов, К. Карасаев, Дж. Шукуров, К.К. Юдахин и другие [4].

В годы Великой Отечественной войны (1941 – 1945гг.) в связи с увеличением эвакуированных научных учреждений из центральных областей Советского Союза и их дислокаций в г. Фрунзе и ростом научных сил республики возникла необходимость создания центрального управления для координации деятельности научно-исследовательских учреждений. Таким образом, 13 августа 1943 года состоялось торжественное открытие Киргизского филиала Академии наук СССР, который был преобразован в 1954 году в Академию наук Киргизской ССР [5].

Первые научные исследования эпоса «Манас» и киргизской этнолингвистики были проведены выдающимся русским ученым В.В.

Радловым и казахским ориенталистом, подданным и офицером Российской империи Ч.Ч. Валихановым.

Валиханов Ч.Ч. (1835-1865) во время экспедиции в 1862 записал эпизод «Поминки по Кекетею», перевел в прозаической форме и в 1861 году опубликовал его в работе «Очерки Жунгарии». К сожалению, сей труд стал достоянием общественности только в 60-годы XX века, благодаря казахскому академику А. Х. Маргулану.

Первые научные мысли были высказаны Ч.Ч. Валихановым: «Манас» есть энциклопедическое собрание всех кыргызских мифов, сказок, преданий, приведенное к одному времени и сгруппированное вокруг одного лица – богатыря Манаса. В этой безграничной объемной эпопее нашли место многовековая жизнь кыргызов, его традиции, география, религиозные обряды, медицинские познания, международные отношения» [7, с. 259-314].

Радлов В.В. (1837, Берлин – 1918, Петроград), урожденный Fridrich Wilhelm – русский востоковед-тюрколог, этнограф, переводчик. В 1858 г. закончил Берлинский университет. Один из основоположников сравнительно-исторического изучения тюркских языков. Расшифровал (одновременно с В. Томсеном) Орхоно-Енисейские надписи. Академик Петербургской АН (1884)

В составе экспедиции два раза посетил дикокаменных кыргызов (1862 г. Текес, 1869 г. Чуйская долина). В общей сложности В.В. Радлов собрал около 14 тысяч стихотворных строк, которые он опубликовал на киргизском языке с русской транскрипцией в 1855 г. в Санкт-Петербурге вместе с немецким переводом, впоследствии включенным в серию «Образцы народной литературы северных тюркских племен», под названием «Наречия дикокаменных киргизов». До сих пор не потерял актуальность его фундаментальный труд «Опыт словаря тюркских наречий» (1-4т., С-пб 1882-1909)

Впоследствии, в 20-30-х годах XX столетия неоценимый вклад в подлинно научное изучение эпоса «Манас» наряду с киргизскими учеными внесли М.О. Ауэзов (1897-1961), С.М. Абрамзон (1905-1977), В.В. Бартольд (1869-1930), П.Н. Берков (1896-1969), А.Н. Бернштам (1910-1956), М.И. Богданова (1908-1962), Е.Д. Поливанов (1891-1938), Г.Н. Потанин (1835-1920), П.А. Фалев (1888-1922), переводчики С. Липкин, А. Пеньковский и многие другие.

Все народы и национальности, проживающие на огромной территории Советского Союза, через русский язык быстро интегрировались в мировое языковое, политическое, экономическое, информационное пространство, что предопределяло интенсивное развитие национальных культур. Киргизия не была исключением.

После длительного (в течение второй половины 1939 и 1940 г.) обсуждения был разработан окончательный проект перехода на кириллицу, представленный на утверждение ЦК КП Киргизской ССР. В его разработке и редактировании принимали участие такие известные ученые, как К.К. Юдахин, И.А. Батманов, Дж. Шукуров, народный поэт Киргизии А.



Токомбаев и другие. Проект был подготовлен и опубликован Научно-исследовательским институтом языка и письменности. В январе 1941 г. проект был вынесен на обсуждение четвертой сессии Верховного Совета Киргизской ССР, где был принят Закон о переводе киргизской письменности на новый алфавит на основе русской графики. В сентябре 1941 г. Указом Президиума Верховного Совета Киргизской ССР был утвержден свод правил новой киргизской орфографии, который действовал до издания нового (1953 г.) свода [5].

Становление киргизской национальной письменности прежде всего связано с именем К. Тыныстанова. Им были написаны «Букварь» (1924), «Родной язык (1929), «Морфология киргизского языка» (1934), «Синтаксис киргизского языка (1936) и другие научно-публицистические труды. Большую роль в развитии киргизского языка сыграли и русские ученые, в частности, работы И.А. Батманова (1906-1969), «Грамматика киргизского языка» (1939-40), где автор дал классификацию частей речи и выделил грамматические категории киргизского языка, и «Фонетическая система современного киргизского языка» (1946), где он охарактеризовал соотношение вокальных и консонантных фонем, фундаментальный труд К.К. Юдахина (1890-1975) «Киргизско-русский словарь» (1940) и выполненный в соавторстве с Дж. Шукуровым, К. Карасаевым «Русско-киргизский словарь» (1944), учебное пособие П.И. Харакоз (1906-1995) «Методика преподавания русского языка в начальной киргизской школе» (1950) являются тому ярким свидетельством.

К началу 60-х годов педагоги - русисты республики подготовили серию новых оригинальных учебников, учебных и методических пособий, в которых была сделана попытка учесть реальные трудности изучения русского языка и литературы в школах с киргизским языком обучения.

В 1979 году был открыт Фрунзенский Педагогический институт русского языка и литературы (ныне Бишкекский гуманитарный университет, где расположен один из центров неправительственного фонда «Русский мир»), который подготовил за период с 1983 по 2015 год около 15 тысяч учителей русского языка и литературы.

В период горбачевской перестройки, 1985-1991 годы начался переход от спонтанной, практически сложившегося сосуществования русского языка как языка межнационального общения и национальных языков, то есть юридически нерегламентированного национально-русского двуязычия, к юридическому регулированию языковой жизни многонациональной республики. По данным переписи населения 1990 года в Киргизии проживало представители 89 национальностей.

В 90-е годы начался массовый отток русскоязычного населения, соответственно, начали закрываться детские сады, школы с русским языком обучения, резко сократилась подготовка учителей русского языка, остановились заводы и фабрики, начался кадровый голод в управлении государством и т.д., и т.п [6, с. 427].

Как говорят в народе, «свято место пусто не бывает». Освободившуюся нишу заняли Турция (система «Себат», Кыргызско-Турецкий университет), США (Американский университет), Китай (Институт Конфуция), Япония, Южная Корея, Кувейт, Иран. Россия заняла в этом перечне скромное место, образовав учебное заведение под витиеватым названием Кыргызско-Российский (Славянский) университет.

К счастью, народ быстро понял «кто есть кто» и в 2000 году принял судьбоносное решение на законодательном уровне закрепив статус русского языка.

Благодаря русскому языку достижения одной национальной культуры становится достоянием других национальных культур. Это обстоятельство имеет чрезвычайно важное значение в настоящее время, когда особенно интенсивно и целенаправленно протекает процесс взаимодействия национальных культур в рамках глобализации и ускорения обмена информационной технологией. В контексте сказанного, с помощью русского языка легко, быстро и свободно могут обмениваться и взаимообогащаться научными (РИНЦ), литературно-художественными (Пушкин, Айтматов), культурными («Русский мир»), патриотическими («Бессмертный полк») ценностями все национальности, проживающие, как в Киргизии, так и в России.

### Список литературы

1. Закон Кыргызской Республики «Об официальном языке Кыргызской Республики» / В редакции Закона КР от 28. 07. 2008 г. № 170, Бишкек, 2000.
2. История Киргизской ССР. Т. 1 Из-во «Кыргызстан». Фрунзе, 1968.
3. Киргизская Советская Социалистическая Республика. Энциклопедия. Главная редакция Киргизской Советской энциклопедии. Фрунзе, 1982.
4. Кыргыз Совет энциклопедиясы. (Кыргыз Совет энциклопедиясынын Башкы редакциясы). Фрунзе, 1976-1980. 1-6 т.
5. Кыргызстан. Энциклопедия. / Центр Государственного языка и энциклопедии. Бишкек, 2001.
6. Решение национально-языковых вопросов в современном мире / под ред. акад. Е. П. Чельшева. – М. – СПб: Златоуст, 2003.
7. Уалиханов Шокан. Тандамалы. 2-бас. Алматы: Жазушы, 1985. С 259-314.

**Н.Л. Чудаева, Л.В. Колышко**  
(Россия, г. Абакан)

## **ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ ЗАПОМИНАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

*Ключевые слова:* осмысленное и механическое запоминание, мнемотехника, законы памяти, мнемонические приёмы и методы.

В статье рассматриваются проблемы механического и осмысленного произвольного запоминания как условия формирования универсальных учебных действий. Обобщаются результаты работы педагогов по использованию на занятиях по русскому языку мнемонических приёмов и методов на этапе обобщения и повторения, подготовки к ЕГЭ с целью более успешного усвоения сложного материала в старшей школе.

**N. L. Chudaeva, Kolyshko L.V.**  
(Russia, Abakan)

## **EFFECTIVE RECEPTIONS OF MEMORIZATIONS OF THE EDUCATIONAL MATERIAL (FROM THE WORK'S EXPERIENCE)**

*Key words:* comprehension and mechanical memorization, mnemonics, laws of memorization, mnemonic receptions and methods

The article considers the problems of the mechanic and arbitrary memorization as the conditions of the formation of universal educational acts, generalizes the results of the teachers' work on the using of mnemonic receptions and methods on the Russian language classes on the stage of generalization and recurrence, the preparation to the Unifide State Exam for the purpose of more successful mastering of the complex material at high school.

*Приохотить ребёнка к учению –  
гораздо более достойная задача,  
чем приневолить*

*К.Д. Ушинский.*

В образовании подрастающего поколения сегодня преподаватели нередко встречаются с проблемой, когда обучающиеся не могут воспроизвести учебный материал, объясняя это тем, что у них плохая память и что в учебниках представлен очень трудный материал, или тем, что данный предмет им не интересен. Давно известно, что одна и та же информация учебного предмета запоминается разными людьми неодинаково. Объясняется этот факт не только индивидуальными особенностями памяти конкретного

человека и степенью ее развития, но и уровнем интереса к изучаемому предмету. Педагогическая практика показывает, что, если преподаватель акцентирует внимание на формировании интереса к так называемым «нелюбимым предметам», то качество усвоения данных предметов учащимися значительно повышается.

Разумеется, учебная деятельность – формирование определённых компетенций, универсальных учебных действий – опирается преимущественно на произвольное запоминание, когда подросток ставит цель запомнить, прилагает необходимые волевые усилия, мобилизует себя на лучшее и прочное закрепление материала, применяя для этого специальные приемы и способы запоминания, которые в педагогике и психологии давно описаны. Например, произвольное запоминание может осуществляться двумя способами: механическим и осмысленным.

«Механическое запоминание – это последовательное заучивание отдельных частей материала без опоры на смысловую связь между ними <...> Осмысленное (смысловое) запоминание основано на понимании смысла, осознании отношений и внутренней логической связи как между частями запоминаемого материала, так и между данным материалом и прежними апатиями» [2]. Иными словами, механическое запоминание основано на простом повторении – перечитывании учебного материала в расчете на то, что в результате нужная информация будет прочно усвоена; осмысленное же запоминание основано на понимании.

В методике преподавания разных дисциплин помогают такие законы памяти, как (классификация приводится по учебному пособию «Психология и педагогика» [5]):

1. *Закон осмысления: чем глубже осмысление запоминаемого, тем лучше оно сохраняется в памяти. Соблюдая данный закон, необходимо шире использовать опорные слова, схемы, диаграммы и таблицы.*

2. *Закон интереса: интересное легко запоминается, потому что мы не тратим на это усилий.*

3. *Закон установки. Он может быть представлен в двух аспектах.*

*А) Установка на запоминание по времени: запоминание лучше происходит в том случае, если человек ставит перед собой задачу запомнить "всерьез и надолго". Б) Установка на восприятие материала по содержанию (она определяет восприятие).*

4. *Установка на восприятие материала по содержанию (она определяет восприятие).*

5. *Закон контекста: информация легче запоминается и воспроизводится, если ее соотносить с другими одновременными впечатлениями*

6. *Закон объема знаний: чем больше знаний по определенной теме, тем лучше запоминается новое.*

7. Закон оптимальной длины запоминаемого ряда: чем больше по длине предъявляемый ряд информации превышает объем кратковременной памяти, тем хуже он запоминается.

8. Закон торможения: всякое последующее запоминание тормозит предыдущее.

9. Закон края: лучше запоминается то, что сказано (написано) в начале и конце ряда информации (т.е. как бы с его края) и хуже запоминается середина ряда.

10. Закон повторения: повторение способствует лучшему запоминанию [5].

Русский язык как предмет для изучения всегда считался и считается очень трудным, несмотря на то, что для многих обучающихся он – родной. И запоминать многие языковые явления, сопоставлять их, осмысливать систему языка подростки, как правило, не хотят. А различные исключения из правил, например, в орфографии, в произношении слов, вообще отбивают интерес к изучаемому языку у многих обучающихся.

В психологии разработан ряд приемов, облегчающих осмысленное запоминание изучаемого материала. Один из приемов, способствующих осмысленному запоминанию, – смысловая группировка материала, под которой следует понимать «разбивку, членение материала на части с выделением главного и существенного в каждой части. Смысловая группировка материала требует активной мыслительной работы, которая должна начинаться с установления того, чтобы определить, что является главным и существенным в содержании изучаемого материала»[2].

Но установление смысловых связей в разнородном материале не всегда возможно. В таком случае, соблюдая вышеперечисленные законы памяти, эффективным средством стимулирования и поддержания интереса учащихся к процессу обучения может послужить *мнемотехника* (искусственные приемы облегчения запоминания). Ее используют также как средство активизации межпредметных связей, в формировании метапредметных и внутрипредметных универсальных учебных действий – значимой компоненты для реализации ФГОС общего образования.

В последние годы в практике обучения русскому языку мнемотехника (мнемоника или мнемоническая техника) используется достаточно активно (хотя оценка в методике преподавания таких приёмов двойка [подробнее 3, с. 415]). Это и создание вспомогательных искусственных ассоциаций, и мысленное размещение запоминаемого материала в хорошо знакомом пространстве, в привычной схеме, в легко запоминающемся ритмическом темпе. Любая информация (в том числе и учебный материал), которая непосредственно связана с закрепленными прежними знаниями учащегося, запоминается произвольно.

Рассмотрим некоторые мнемонические приемы и методы, используемые нами на занятиях по русскому языку в старших классах, а также на 1–2 курсах колледжа.

*Метод ассоциаций.* Чем многообразнее и многочисленнее ассоциации, тем прочнее они закрепляются в памяти. Например, при обобщении темы «Морфемика» мы предлагаем ребятам следующее задание: *В рисунках, схемах показать, какие ассоциации возникают при произношении слов морфемика, состав слова, морфемный разбор слова.* Вот что представили обучающиеся:

Рисунок 1



Морфемный разбор изображается ими как винегрет, состоящий из «овощей-морфем» или торт, который нужно разрезать на кусочки (части слова) (рис.1) [подробнее см. пособие Чудаева, 2010]. Представленная в таком виде информация усваивается быстрее и надежнее.

Точно так же подростки легче запоминают пунктограмму или непроверяемую орфограмму, если находят ассоциации, аналогии. Например, слова *картина, картон, карандаш* ассоциируются с *вороной*, потому что она каркает; слово *пассивный* со словом *нас*, потому что *пассивный* всегда отказывается от активных действий. Сложноподчиненное предложение похоже на «паровозик с вагончиками», а *описание* как тип речи похоже на *солнышко*, каждый лучик которого – элемент описания. Для запоминания употребления паронимов *одеть – надеть* используем следующая аналогия: «*Одеть Надежду. Надеть одежду*».

*Метод связок.* Он заключается в объединении опорных слов текста в единую целостную структуру, в единый рассказ. Данный прием мнемотехники предполагает связывание информации с ярким образом или иллюстрацией. Запоминаемые предметы могут стать главными героями какого-нибудь действия. Так, со школьных лет всем известен мнемонический прием запоминания последовательности цветов светового спектра: «*Каждый Охотник Желает Знать, Где Сидит Фазан*».

*Метод рифмовки.* Рифмизация представляет собой интерпретирование информации в стихотворную форму. Например, всем известное правило написания неопределённых местоимений легко рифмуется: «*Кое-, То-, Либо-, Нибудь- – черточку поставить не забудь*».

В нашей практике эффективно используется данный прием для усвоения орфоэпических и грамматических норм. Существует множество вариантов, но, на наш взгляд, предпочтительнее рифмованные двустишия. Лаконично и четко прослеживается рифма, способствующая запоминанию. Например: *Купила мама дочке из золота цепочку. Мы у тети Фёклы ели борщ из свёклы. Мама сына баловала – вместо супа торт давала.*

В создании таких двустиший охотно принимают участие и сами учащиеся. Приведем примеры их творчества: *В глубине сибирских вод провели газопровод. Посадили вдоль заборов очень много помидоров. На листочке*

*много нОт, может, более трехсОТ. Слышу громкий диалОг, что нам нужен каталОг.*

Предлагаемые рифмованные тексты помогут учителю формировать предметные и метапредметные универсальные действия, организовать на занятиях по русскому языку и во внеурочной деятельности быстрое и нескучное повторение орфографических, орфоэпических, грамматических норм; обогатить словарный запас, повысить общекультурный уровень обучающихся; расширить их лингвистический кругозор.

Позитивно сказывается на атмосфере обучения и учебных достижениях использование юмористических примеров. Мотивационный эффект юмора определяется следующими механизмами: «а) смешные истории позволяют иллюстрировать и драматизировать отдельные положения учебного материала; б) забавные комментарии, ирония, самоирония, шутки позволяют "подкормить" самоуважение учащихся и предупреждают стрессовые реакции в ситуациях, угрожающих самооценке, представлению о себе; в) юмор повышает уровень творческой активности, снижает страх ошибки или неодобрения со стороны окружающих; г) шутка, вовремя рассказанная забавная история служат противоядием против скуки, переутомления, являются дополнительным источником энергии для учащихся, особенно в моменты снижения интереса к учебе; д) смех улучшает психологический климат в учебной группе, делает обучение приятным для учащихся, повышает доверие к преподавателю; е) умение преподавателя увидеть в серьезных проблемах забавные моменты повышает доступность материала» [3].

Используя данный прием, мы, например, при изучении темы «Имя существительное» для закрепления умения разграничивать само понятие части речи и члена предложения рассказываем историю (более подробно об использовании в практике преподавания лингвистических сказок можно узнать из других наших публикаций [1,7]):

*В некотором царстве, в некотором государстве жило-было слово. Его звали ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ. Оно было очень самостоятельным и любило наряжаться. То прямой формы наденет платье «КТОЧТО», то нарядится в платье косвенной формы. В гардеробе таких платьиц целых пять имеется :«КОГОЧЕГО», «КОМУЧЕМУ», «КОГОЧТО», «КЕМЧЕМ», «КОМЧЁМ». Гуляй, веселись, пока молодой.*

*Но пришла пора Имени Существительному выходить на работу. Приняли его в ПРЕДЛОЖЕНИЕ сразу ДОПОЛНЕНИЕМ, работа хоть и второстепенная, зато позволяет все платья косвенной формы носить. И «КОГОЧЕГО» можно примерить, и «КОМУЧЕМУ», и «КОГОЧТО», и «КЕМЧЕМ», и даже «КОМЧЁМ». Но захотелось Имени Существительному более разнообразную работу выполнять: проблемы обозначать, время и место, образ действия указывать. Пусть даже в компании с ПРЕДЛОГОМ, он же все равно сам по себе ничего не значит. Перевели его на новую должность – ОБСТОЯТЕЛЬСТВОМ. На многие вопросы теперь ИМЯ*

*СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ* ответить может, всё знает: ГДЕ? КУДА, ОТКУДА? ЗАЧЕМ? ПОЧЕМУ?

Но только проходит некоторое время, и опять становится *СУЩЕСТВИТЕЛЬНОМУ* скучно, хочется чего-нибудь творческого, красивого. Просится оно взять его *ОПРЕДЕЛЕНИЕМ*. Прилагательное было, конечно, категорически против: эта функция безраздельно его и делиться ею прилагательное не намерено. В этом споре победа все-таки досталась *СУЩЕСТВИТЕЛЬНОМУ*.

Жить бы да радоваться. Однако через какое-то время *СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ* думает: «А не пора ли мне замахнуться на *ГЛАВНЫЕ*, так сказать, *ЧЛЕНЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ*. Поработать *ПОДЛЕЖАЩИМ* или даже *СКАЗУЕМЫМ*».

С ролью *ПОДЛЕЖАЩЕГО*, безусловно, проще. Ведь его на эту должность к тому времени уже весь коллектив *ПРЕДЛОЖЕНИЯ* предлагал. Как самое талантливое, многофункциональное слово. А вот роль *СКАЗУЕМОГО* ему доверили не сразу. И то только потому, что на любой работе в *ПРЕДЛОЖЕНИИ* никогда *СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ* никого не подводило и исправно свои функции выполняло.

Так и работает теперь *СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ* в *ПРЕДЛОЖЕНИИ* на любой должности, потому что с каждой функцией всегда справляется блестяще!

Такие жизненные истории не только вносят юмористический эффект в занятия, но и воздействуют на эмоциональную сферу учащихся. Например: при повторении темы «Морфология» рассказываем следующую историю (она уместна только в старшем возрасте!): «Люди населяют планету Земля. А на планете «Русский язык» живут Слова. Они, как и люди, все разные. У них разный возраст, пол, рост, характер и т.д. Расселяются Слова по разным регионам (мы живём в регионе 19 – Республика Хакасия), а Слова могут жить в Республике Лексика, Республике Орфография, Республике Синтаксис. Наши Слова живут в Республике Морфология. Как и на планете Земля, Слова обязательно создают семью. Наша счастливая семья состоит из 4-х человек (Слов): мама – Имя Существительное (обозначает всё, что нас окружает), папа – Глагол (без него не обходится ни одно дело, никто не может без него ничего сделать), Дочь (иногда мы называем Сын, это не меняет сути повторения темы) – Имя Прилагательное (всегда крутится возле мамы, очень похожа на неё, очень много черт «характера» от мамы передаётся дочери (род, надеж, число), Сын – Причастие (это просто любимец папы, практически «копия своего отца», очень много черт «характера» передаётся от Глагола ему).

(Далее мы с обучающимися вспоминаем морфологические особенности данных частей речи, находим общее и различное в признаках). Ребята быстро при обобщении понимают, что в данной, нами придуманной семье, всего 4 части речи, а их в системе русского языка – 12. Поэтому, продолжая нашу историю, мы рассказываем случай из жизни, например: «Глагол часто



*отлучался из семьи и однажды встретил молодую красавицу по имени Наречие, встречи зашли так далеко, что вскоре у Глагола появилась новая семья, в которой родился ещё один Сын – Деепричастие. (Он был очень похож на своего отца)». Вспоминая признаки деепричастия и наречия, мы выделяем также общее и различное у этих частей речи. Например, Деепричастие, как мама (Наречие), не изменяется, но как папа (Глагол), имеет время, возвратность, вид. Имя Числительное в нашей истории становится родным братом Имени Существительного, а Местоимение родной сестрой всех Имён. Служебные части речи становятся друзьями нашей семьи и их родственниками, т.к. без них невозможно существование на планете Русский язык.*

Обучающиеся, несмотря на возраст, с удовольствием иллюстрируют такие истории (см. приложение 1).

*Метод пиктограмм особенно хорош для людей так называемого «зрительного» типа. Пиктограмма – это рисуночное письмо, совокупность графических образов, которые человек придумывает сам с целью запоминания и последующего воспроизведения каких-либо слов и выражений. Метод пиктограмм очень хорошо работает при запоминании текстов, в том числе и стихотворных. С примерным планом использования пиктограмм при работе с текстом можно познакомиться в работе О. Орловой [6]. К каждому выделенному слову или выражению рисуется пиктограмма. Можно сказать, что это зрительная ассоциация. Картинка не должна быть и слишком схематичной, и слишком подробной. Она не обязательно должна быть произведением искусства, требовать художественных навыков, не должна содержать букв или цифр. Например, при обобщении темы «Морфология» мы на доске рисуем человечков. Каждый человечек – это какая-то часть речи (глагол, прилагательное, причастие и т.д.). Повторяя морфологические признаки частей речи, выявляем «родственные связи»: человечек Глагол – папа, человечек Прилагательное – мама, Причастие – их дочь (сын). Находим, что у них общего, в чём они не похожи на папу Глагол или маму Прилагательное. Таким образом, метод пиктограмм позволяет развивать воображение, что в свою очередь способствует более качественному усвоению теоретического материала.*

Когда информация трудна для запоминания, сложно организована, когда вы ограничены во времени, на помощь приходят специальные приемы быстрого запоминания. В многочисленных исследованиях, посвященных мнемотехнике, как совокупности специальных приёмов и способов, облегчающих запоминание не запоминаемой информации, рассматриваются разные аспекты ее использования. В данной статье мы попытались обратить внимание на мнемотехнику в качестве средства активизации познавательного интереса, поделились опытом работы с некоторыми приемами мнемотехники, способствующими формированию метапредметных и внутрипредметных универсальных действий.

## Список литературы

1. Колышко Л.В., Чудаева Н.Л. Сочинение на лингвистические темы как средство формирования языковой и коммуникативной компетенции (на примере изучения раздела «Морфемика») // Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе: традиции, инновации, перспективы: сборник материалов Международной научно-практ. конфер. Абакан, 2013. С. 25-31.
2. Крутецкий В. А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. М.: Просвещение, 1980.
3. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология: учебник для студентов высших пед. учебных заведений. М.: Академия, 2001.
4. Приемы повышения мотивации к обучению// Режим доступа: <http://www.smartcat.ru/Personnel/OrganizaciyaObucheniyaPersonalaAQ.shtml> (дата обращения 19.01. 2017).
5. Психология и педагогика: Учебное пособие // Аверченко Л. К., Андриюшина Т. В., Булыгина А. А., Журевич Л. А. и др. М.-Новосибирск: ИНФРА-М–НГАЭиУ (Новосибирская государственная академия экономики и управления, Сибирский государственный университет путей сообщения), 2000.
6. Орлова О. В. Техники эффективного запоминания. Режим доступа: <http://biology100.ru/index.php/tekhniki-zapominaniya> (дата обращения 19.01.2017).
7. Чудаева Н. Л. Сочинения на лингвистические темы в разных жанрах // Русский язык. Методический журнал для учителей-словесников (Первое сентября). 2014. №. 3. С. 43-50.
8. Чудаева Н. Л. Методика непрерывного изучения морфемики в педагогическом колледже: метод. пособие. Абакан: Изд-во ГОУ ДПО ХРИПКиПРО «РОСА», 2010.

УДК 378.046

Л.С. Шмульская, С.В. Мамаева, И.А. Славкина  
(Россия, Лесосибирск)

### РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Ключевые слова:* дополнительное профессиональное образование, виды дополнительного образования, перспективы развития.

В статье рассматриваются вопросы становления системы непрерывного профессионального образования, состояние и направления развития дополнительного профессионального образования на примере Лесосибирского педагогического института.

L.S. Shmul'skaya, S.V. Mamaeva, I.A. Slavkina  
(Russia, Lesosibirsk)

## THE DEVELOPMENT OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

*Key words:* additional professional education, additional education, prospects. In the article the questions of formation of system of continuous continuing professional education, state and directions of development of additional professional education on the example of Lesosibirsk pedagogical Institute.

Дополнительное профессиональное образование является одним из перспективных направлений развития образовательной деятельности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета. Следует отметить, что дополнительное профессиональное образование представляет собой особый вид образовательных услуг, который требует высокого уровня организации учебного процесса, применения современных методов преподавания, обеспечивающих гибкость в удовлетворении потребностей заказчиков и практическую направленность разрабатываемых учебных планов образовательных программ. Одним из приоритетных направлений развития образования в Красноярском крае является непрерывность и адаптивность, предполагающее «возможность для человека с учетом уровня его подготовки, особенностей развития, способностей и интересов получать образование в течение всей жизни на основе выстроенных долговременных кооперационных связей между организациями общего, дополнительного и профессионального образования» [Проект Стратегии развития Красноярского края до 2030 года]. Таким образом, дополнительное профессиональное образование становится одним из системообразующих факторов, обеспечивающих реализацию государственной политики в области образования. Направления развития факультета дополнительного образования ЛПИ – филиала СФУ отвечают требованиям инновационной экономики Красноярского края и обеспечивают сохранение и развитие кадрового потенциала, способность специалистов эффективно работать в новых условиях, переобучение кадров в соответствии с изменяющимися условиями государства, общества и гражданина.

Дополнительное образование детей и взрослых в вузе проводится по профилю основных профессиональных образовательных программ ЛПИ – филиала СФУ в соответствии лицензией. В настоящий момент факультет дополнительного образования реализует 36 программ повышения квалификации, 13 программ профессиональной переподготовки, 32 программы дополнительного образования детей и взрослых. Заказчиками программ дополнительного профессионального образования являются образовательные организации г. Лесосибирска, Енисейска, Дубинино, Норильска; Отдел образования Администрации города Ачинска, Отдел образования

Администрации Пировского района, Управление образования Мотыгинского района.

Успешно апробируются и внедряются новые формы работы с заказчиком. В 2016 г. институт принял участие в запросе котировок Администрации г.Лесосибирска на оказание дополнительных образовательных услуг в форме семинара субъектам малого и среднего предпринимательства и лицам, желающим заняться предпринимательской деятельностью. В результате при поддержке Администрации г. Лесосибирска была реализована программа «Организация и ведение предпринимательской деятельности».

На факультете дополнительного образования активно внедряются современные образовательные технологии. Так, более 30% программ повышения квалификации могут быть реализованы с полным или частичным использованием дистанционных образовательных технологий. Все программы профессиональной переподготовки предполагают обучение с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Таким образом, анализ состояния системы дополнительного профессионального образования института позволяет сделать вывод, что она в целом выполняет стоящие перед ней цели. Новые задачи, обусловленные основными направлениями экономического развития региона, реформированием профессионального образования, расширением структуры и усложнением социального заказа на профессиональное образование предполагают необходимость и обязательность модернизации ДПО. Факультет дополнительного образования ЛПИ – филиала СФУ разработал программу развития, основными целями которой являются модернизация деятельности факультета образования, обеспечивающая повышение качества образования в соответствии с изменяющимися требованиями рынка труда; укрепление конкурентных позиций института на региональном рынке дополнительных образовательных услуг.

Цели программы развития определены общим позиционированием Лесосибирского педагогического института в составе Сибирского федерального университета: институт содействует росту социально-культурного потенциала региона, готовит квалифицированные педагогические кадры, способные к творческой и практической деятельности; создает условия для реализации непрерывного образования педагогических кадров.

В соответствии с целями определены следующие задачи:

- обновление программ дополнительного образования на основе требований профессиональных стандартов с учетом компетентностного подхода, развитие новых образовательных направлений деятельности;
- разработка и актуализация локальных нормативных актов, регламентирующих деятельность факультета дополнительного образования;
- повышение эффективности системы дополнительного образования ЛПИ – филиала СФУ путем внедрения современных образовательных

технологий (проектное обучение, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии), применения современных методов обучения;

– формирование системы интеграции образовательного процесса повышения квалификации и переподготовки кадров на основе развития сетевого взаимодействия с вузами, предприятиями;

– создание информационной базы данных «лучших образовательных практик»;

– разработка образовательных программ, адаптированных для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, и соответствующего учебно-методического обеспечения.

Последовательное решение обозначенных задач приведет к следующим результатам:

1. Совершенствование программ дополнительного профессионального образования.

2. Внедрение новых программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

3. Увеличение численности обучающихся на факультете дополнительного образования и, как следствие, увеличение дохода от реализации программ повышения квалификации, профессиональной переподготовки, программ дополнительного образования детей и взрослых.

4. Создание условий для расширения доступности качественных образовательных услуг для жителей удаленных территорий.

5. Позиционирование ЛПИ – филиала СФУ как регионального центра по подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических кадров, дополнительному профессиональному образованию и дополнительному образованию детей и взрослых.

### **Список литературы**

1. Ковалелев В.А. Система дополнительного профессионального образования: основные проблемы и перспективы развития // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 4 (16). С. 8-13.

2. Пахомов А., Иванов В. Дополнительное профессиональное образование в вузе // Высшее образование в России. 2004. №8. С. 57-65.

# ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ

УДК 80

**К. А. Бочарова, М. Л. Ростова**  
(Россия, Лесосибирск)

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ – ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЕМ

*Ключевые слова:* фразеологические единицы, компонент – цветообозначение, способы перевода.

В статье рассматриваются различные виды переводческих трансформаций, используемых при переводе фразеологических единиц, содержащих в своей семантике элемент цветообозначения.

**Bocharova K. A., M. L. Rostova**  
(Russia, Lesosibirsk)

## PECULIARITIES OF THE TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENT – THE COLOUR NAMING

*Key words:* phraseological units, a component – a color naming, ways of the translation.

In article different types of the translation transformations used when translating the phraseological units containing a color naming element in the semantics are considered.

Трудно представить жизнь человека без цвета. Все, так или иначе, в окружающем мире тесно с ним связано. Цветовое восприятие мира нашло свое отражение в лексической и фразеологической системах языка. Возникновение фразеологических единиц непосредственно связано с формированием метафорических значений у цветообозначений, а на появление метафорических значений прилагательных – цветообозначений решающее влияние оказала символика цвета.

Фразеологические единицы являются достаточно распространенными средствами выражения образов, их нередко используют в литературе. Они помогают по-иному воспринимать информацию, воздействуя на воображение человека. Фразеологизм в литературе – это как особая линия или пятно в картине. Они делают текст более интересным, выразительным, помогают создавать в определенные образы при чтении. Однако такие единицы нередко представляют собой ловушку для переводчиков, так как их существование,

понятное и само собой разумеющееся для носителей языка, может быть не зафиксировано словарями, или они могут сочетать в себе возможности двойственного употребления: как связанной, так и свободной единицы. Поэтому очень важно уметь распознать в тексте фразеологизмы и найти оптимальное переводческое решение. Очень важно учитывать нюансы перевода фразеологических единиц, ведь допустив ошибку можно потерять образ, а зачастую даже смысл написанного автором.

Все вышеизложенное определяет актуальность нашего исследования.

Цель исследования – изучение особенностей перевода фразеологических единиц английского языка, содержащих в своей семантике элемент цветообозначения.

Фразеология обладает огромным богатством: семантика, образность, яркость, лаконичность, выразительность, оригинальность. «Основной особенностью фразеологизмов, по мнению многих современных исследователей, является частичное или полное несоответствие плана содержания плану выражения, что определяет специфику фразеологической единицы» [1, с. 127], и что, безусловно, будет влиять на выбор приемов и способов их перевода.

Большинство ученых выделяют четыре основных способа перевода образной фразеологии.

1. Фразеологический эквивалент.

«Оптимальное переводческое решение при переводе фразеологизмов – это поиск идентичной фразеологической единицы в переводящем языке. Следует принимать во внимание, что число таких непосредственных соответствий между русским и английским языками весьма ограничено» [Там же, с. 140].

Данный вид перевода помогает сохранить полное значение переводимой единицы. Наличие в переводимом языке образного фразеологизма, который совпадает по всем параметрам с фразеологизмом оригинала, не зависимо от контекста, который обладает теми же денотативным и коннотативным значениями. Между соотносительными фразеологизмами нет различий в смысловом содержании, они равны стилистически, метафорично и имеют одинаковую эмоционально-экспрессивную окраску, обладают приблизительно одинаковым компонентным составом, одинаковыми лексико-грамматическими показателями: сочетаемость, принадлежность, к одной грамматической категории, употребительность, связь с контекстными словами-спутниками и так далее, а также у них отсутствует национальный колорит.

Существует два типа фразеологических эквивалентов.

1. Полные эквиваленты. Постоянное равнозначное соответствие, которое является единственным возможным переводом, не зависящим от контекста, совпадающим с эквивалентом переводящего языка значением, лексическим составом, образностью, стилистической направленностью и грамматической структурой. В. Н. Комиссаров называет такие выражения тождеством, то есть

полным совпадением аспектной организации и совокупного значения. Эти соответствия представлены как дословный перевод английских фразеологизмов [2].

В ходе анализа мы выделили следующие полные эквиваленты фразеологические эквиваленты:

*white as snow* – белый как снег;

*black as coal* – черный как уголь;

*black as night* – темный как ночь;

*red as blood* – алый как кровь;

*white crow* – белая ворона;

*blue blood* – «голубая кровь», аристократическое происхождение;

*black magic* – черная магия;

*to give (someone) the green light* – «дать зеленый свет»;

*golden share* – золотая акция;

*yellow press* – желтая пресса.

2. Частичные эквиваленты. Данные эквиваленты содержат при наличии одинакового значения одной и той же стилистической направленности расхождения в лексическом, грамматическом или лексико-грамматическом отношении [4].

А. В. Кунин [4] и В. Н. Комиссаров [2] выделяют два типа частичных эквивалентов:

1) частичный лексический эквивалент. Это русские эквиваленты английских фразеологизмов, которые совпадают по стилистической направленности, значению и близки по образности, имеющие расхождения по лексическому составу. Среди анализируемых нами единиц мы выделили следующие примеры:

*kill the goose that laid/ lays the golden eggs* – убивать курицу, несущую золотые яйца;

*hang out the white flag* – поднять белый флаг;

*all cats are grey in the dark* – ночью все кошки серы

*golden opportunity* – потрясающая возможность;

*white lie* – невинная ложь, ложь во благо;

*to catch somebody red-handed* – поймать кого-либо с поличным;

*grey cells/ matter* – «серое вещество», мозг;

*white man* – порядочный человек.

2) частичный грамматический эквивалент. Это русские эквиваленты английских фразеологизмов, которые совпадают по значению, по стилистической окраске и образности, но которые отличаются порядком слов или числом, в котором стоит существительное. Например,

*clear blue water* – наичистейшая прозрачная вода;

*red in the face* – покраснеть от смущения;

*not worth a red cent* – гроша медного не стоит;

*worth weight in gold* – стоит на вес золота.

2. Фразеологический аналог.



По мнению В. Н. Комиссарова ко второму типу фразеологического соответствия стоит относить фразеологический аналог. Он считает, что если отсутствует фразеологический эквивалент, необходимо найти в переводимом языке фразеологическую единицу, которая имеет такое же переносное значение, основанное на другом образе [2].

«При отсутствии непосредственных соответствий исходный фразеологизм можно перевести путем поиска аналогичной фразеологической единицы, имеющей общее с исходным значение, но построенной на иной словесно-образной основе. При этом следует помнить о том, что нередко сходные по значению, но разные по форме фразеологизмы в разных языках имеют различную эмоционально-ассоциативную окраску и не всегда взаимозаменяемы» [1, с. 140]. Мы считаем фразеологическими аналогами следующие выражения:

*paint a black picture* – видеть все в черном цвете;

*neither fish, flesh, nor good red herring* – ни рыба, ни мясо;

*green horn* – словно вчера родился;

*pot calling the kettle black* – горшок над котлом смеется, а оба черны;

оба хороши;

*the black ox has trod upon (one's) toe* – попасть впросак;

*white angry* – дойти до белого каления;

*be as white as a sheet* – дрожит, как лист на ветру.

### 3. Описательный перевод.

Данный перевод осуществляется путем передачи смысла фразеологизма переводимого языка свободным словосочетанием. Его используют, когда нельзя использовать фразеологические эквиваленты или аналоги. При таком переводе может потеряться экспрессивность, образность, афористичность, коннотации, некоторые оттенки значений. Поэтому переводчики обращаются к данному виду перевода крайне редко, лишь при особой необходимости.

Для нижеприведенных выражений в русском языке отсутствуют идентичные или аналогичные фразеологические единицы, и их невозможно перевести пословно, для этого применяется перевод-объяснение переносного значения фразеологизма, то есть посредством трансформации устойчивого словосочетания в свободное. При таком переводе фразеологизмы теряют свои образно-ассоциативные свойства (описательный перевод):

*blue Peter* – британский морской флаг с белым квадратом посередине, поднимаемый при выходе из порта;

*blue collars* – это работники, занятые физическим трудом;

*bluestocking* – образованная женщина, интересующаяся только серьезными предметами;

*black Friday* – день грандиозной распродажи в Америке после Дня Благодарения;

*blackaboos* – этим термином называют белых людей в Америке, которые пытаются подражать афроамериканцам;

*to turn the air blue* – использовать много грубых и ругательных слов в состоянии ярости;

*to talk a blue streak* – говорить много без остановки;

*red coat* – британский солдат времен Американской Революции (амер.);

*red alert* – предупреждение о вероятной опасности (о воздушной тревоге);

*peering black Tom* – очень любопытный человек (данный фразеологизм происходит от старинной английской легенды, в которой говорится о жене графа Мерсийского – леди Годиве. Согласно этой легенде граф ввел на жителей города Ковентри непосильный налог. Леди Годива попросила графа отменить налог, муж согласился, выдвинув условие: леди Годива должна проехать в полдень через весь город обнаженной. Все жители города, в знак уважения к этой женщине заперли ставни в своих домах. Но один лишь житель осмелился подглядеть за происходящим сквозь щель в ставнях – это портной Том, и тут же он ослеп);

*have kissed the brown Blarney stone* – льстить кому-либо (данный фразеологизм происходит от старинного английского предания, согласно которому каждый, кто поцелует камень, который находится в замке Бларни в Ирландии, становится обладателем дара лести);

*white attendance on somebody* – угождать кому-либо, ходить «на задних лапках» перед кем-либо (данный фразеологизм происходит от старинного английского обычая: невеста на свадьбе обязана была танцевать с любым человеком, который ее пригласил и ни в коем случае, если этот человек ей неприятен, не показывать этого, а наоборот угождать ему во всем);

*sit above the salt* – иметь значимое положение в обществе;

*sit below the white salt* – занимать низкое положение в обществе (данный фразеологизм происходит от старинного английского обычая, согласно которому солонка ставилась в центре стола, в то время гости, высокого положения в обществе занимали место вверху стола, а гости низкого положения и слуги за нижним концом стола).

#### 4. Калькирование.

Калькирование, или воспроизведение комбинаторного состава слова или словосочетания, может быть применено тогда, когда при помощи иных видов перевода невозможно передать семантико-стилистическое значение, образ или экспрессивно-эмоциональную окраску фразеологизма. Калькирование имеет множество достоинств и является довольно распространенным видом перевода фразеологизмов в переводческой практике. Калькирование позволяет сохранять образ текста – оригинала, что является достаточно важной частью художественного перевода, также помогает преодолевать множество трудностей, возникающих, когда образ в оригинальном тексте представлен в виде развернутых метафор. При использовании при переводе кальки переводчик обязан быть уверенным в том, что образ переводимого текста достаточно «прозрачен» и в переведенном тексте рецептор поймет переносное значение передаваемого текста. Например, *the grass is always greener on the*

*other side of the hill – трава всегда зеленее с другой стороны холма; all is not gold that glitters – не все то золото, что блестит и др.* Иногда таким образом удается внедрить в переводящий язык и даже культуру новое фразеологическое выражение.

Существует также и другие виды перевода.

**Антонимический перевод.** Применяется для передачи негативного значения при помощи утвердительной конструкции или же наоборот.

**Комбинированный перевод (смешанный).** Применяется тогда, когда русский аналог не в полной мере передает значение английского фразеологизма или обладает иным специфическим колоритом места и времени.

**Контекстуальный перевод.** Данный вид перевода достаточно часто называют «контекстуальной заменой». Его применяют в том случае, если отсутствуют эквиваленты и аналоги, и перевод фразеологизмов осуществляют нефразеологическими средствами.

Таким образом, в ходе работы было выявлено что, чтобы достигнуть максимальной адекватности при переводе фразеологических единиц с английского языка на русский, переводчик должен, прежде всего, уметь распознать его в тексте и проанализировать их речевые функции, а также знать возможные способы их перевода и уметь правильно использовать тот или иной вид. Существует множество способов перевода. Нами были описаны 7 из них: фразеологический эквивалент, фразеологический аналог, описательный перевод, калькирование, антонимический перевод, комбинированный перевод (смешанный), контекстуальный перевод. Наиболее часто используемыми способами перевода фразеологизмов с прилагательными, обозначающими цвет, являются поиск фразеологических эквивалентов и аналогов, калькирование и описательный перевод.

### Список литературы

1. Казакова Т. А. Практические основы перевода: English=Russian: учеб. пособие. Санкт-Петербург: Союз, 2006.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. М., 2014.
3. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь. М.: Живой язык, 2011.
4. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. М.: Высшая школа, 2015.

**Ю.А. Кулигина, Е.В. Семенова**  
(Россия, Лесосибирск)

## **КОНЦЕПТ «HANDMADE» В АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Ключевые слова:* американский вариант английского языка, концепт, *handmade*, «уютный роман»

Статья посвящена исследованию концепта *handmade* в современном американском варианте английского языка. Представлена специфика данного вида досуга в американском обществе. Установлена синонимизация лексем *handmade* и *handcrafted* по словарным статьям. Приведены примеры использования концепта *handmade* в современном жанре американского «уютного романа».

**Y. A. Kuligina, E. V. Semenova**  
(Russia, Lesosibirsk)

## **CONCEPT «HANDMADE» IN AMERICAN ENGLISH**

*Keywords:* American English, concept, handmade, “cozy novel”

The article deals with the concept *handmade* in modern American English. The specific features of this type of hobby in American society are given. The synonyms *handmade* and *handcrafted* are explained. Examples of using the concept *handmade* in the modern genre of American “cozy novel” are presented.

В целом ряде сфер жизни и деятельности современного человека – в области материальной культуры, экономики и финансов, образования, здравоохранения и многих других областях – американский вариант получает все большее распространение и имеет тенденцию к вытеснению британского варианта. В связи можно наблюдать смещение ориентира исследований различных аспектов английского языка с британского варианта в сторону американского.

Решить поставленные задачи помогает решить тот факт, что в последнее время исследователей все больше привлекает лингвоконцептология, активно развивающаяся на стыке лингвокультурологии, давшей мощный толчок для развития культуроведческого направления в современной методике, лингводидактике, а также собственно когнитивной лингвистике. Основной целью лингвоконцептологии является описание названных в языке концептов лингвистическими средствами. В качестве одного из основных объектов исследования лингвоконцептологии выступает «концепт», который представляет особый интерес для современных лингвистов, о чем свидетельствует большое количество публикаций, освещающих данный вопрос всесторонне и многогранно [14; 15; 16; 17; 18; 19; 20].

В качестве предмета исследования настоящей статьи выступает концепт «*handmade*» в американском варианте английского языка. Данный концепт относится к досугу, который является одним из важнейших компонентов жизни большинства людей в современном мире. Чаще всего, досуг выступает в качестве основополагающего при определении качества жизни человека. Это связано с тем, что досуг современного человека представляет собой время, которое распределено между различными видами деятельности, направленными на удовлетворение физических, духовных и социальных потребностей. Благодаря досугу у человека появляются широкие возможности для отдыха, восстановления сил, саморазвития и самосовершенствования. Именно поэтому, роль, отводимую досугу в жизни человека, невозможно оспорить.

*Handmade* (хэндмейд) как вид досуга в последнее время приобретает все большую популярность в современном американском обществе и становится одним из наиболее значимых вариантов досуговой деятельности. Этот вид деятельности представлен разнообразными формами и материалами техниками изготовления.

О значимости хэндмейда в Америке свидетельствует тот факт, что о нем рассказывается в СМИ, создается огромное количество специальных сайтов и снимаются фильмы. Целью занятия хэндмейдом для одних авторов может выступать хобби и успокоение, в то время как другие хэндмейкеры видят в данном виде досуговой деятельности возможность финансовой прибыли.

В результате исследований, проводимых с целью изучения специальной литературы, было установлено, что слово хэндмейд (*handmade*) является не просто лексической единицей, а репрезентирует самостоятельный концепт со своими отдельными составляющими.

Анализ концепта «*handmade*» был начат нами с изучения этимологии слова «*handmade*». В Этимологическом словаре о происхождении слова «*handmade*» говорится следующее: «*also handmade, 1610s, from hand (n.) + made. Old English had handworth «hand – wrought»*. Слово «*handmade*» вошло в употребление с 1610 года, при этом в старом английском языке, понятие, вкладываемое в это слово, было представлено в форме «*handworht*» [10].

В результате обзора американских интернет-сайтов, посвященных *handmade*, было установлено, что наряду с лексемой «*handmade*» часто используется лексема «*handcrafted*». Для того чтобы определить, являются ли данные лексем синонимами, мы обратились к словарям с целью уточнения значений обоих лексем.

В словаре «*The American Heritage Dictionary*» лексема «*handmade*» определяется как «*...made or prepared by hand rather than by machine*». В том же словаре лексема «*handcrafted*» определяется как «*to fashion or make by hand*» [11].

В словаре «*Merriam Webster*» лексема «*handmade*» определяется как «*made by hand or by a hand process*», а лексема «*handcrafted*» имеет значение «*to fashion by handicraft*». Также в данном словаре даются некоторые

пояснения лексемы «Handicraft»: *1: a: manual skill b: an occupation requiring skill with the hands; 2: the articles fashioned by those engaged in handicraft* [12].

Получается, что значения обеих рассматриваемых лексем практически идентичны. Для того чтобы проверить, всегда ли рассматриваемые лексемы имели настолько идентичные определения, мы обратились к словарю «Webster's Seventh New Collegiate Dictionary», который был опубликован в 1963 г. Согласно определениям, представленным в этом словаре, лексема «*handmade*» определяется как «*made by hand or a hand process*», а лексема «*handicraft*» имеет значение «*to fashion by handicraft*», к которому даётся некоторое пояснение: *a: manual skill; b: an occupation requiring a skill with the hands* [13]:

Следовательно, более 50 лет назад значимой разницы между этими двумя лексемами также не существовало.

Если рассматривать непосредственно лексему, репрезентирующую концепт «*handmade*», то можно отметить, что наряду с «*handicraft*» она имеет ряд других синонимов, к числу которых относятся *arts, arts and crafts, needlework* и т.п.

Часто в статьях можно встретить не только рекомендации для начинающих хэндмейкеров, но также и советы о том, как полученные знания по *handmade* могут быть применены в различных ситуациях.

Прежде всего, авторы статей ссылаются на то, что занятия *handmade* способствуют восстановлению психологического благополучия (избавление от страхов, депрессий, тревожности, напряжения и т.д.). Занятия *handmade* способствуют рациональному использованию времени и часто могут сочетаться с другими занятиями (например, просмотр любимой программы + вязание).

Занятия *handmade* позволяют сплачивать группы людей, укреплять дружеские и родственные связи. Также занятия *handmade* позволяют экономить средства, так как вместо того, чтобы купить что-то, человек делает это своими руками. Люди, увлекающиеся *handmade*, обладают определенными профессиональными навыками, а также приобретают различные специальные товары для создания вещей ручной работы – *handmade things*. Обзор статей, посвященных *handmade*, позволил установить, что в Америке существуют целые сообщества хэндмейкеров (*handmakers*), общающихся посредством специальных веб-сайтов, блогов и интернет-магазинов. Хэндмейкеры общаются с общественностью через независимые магазины, галереи и ярмарки ремесла.

Есть еще одна грань проблемы, связанная с концептом *handmade*. В исследовании, проводимом И.Е. Охолиной и Л.А. Петроченко, говорится о том, что о популярности «*handmade*» в США позволяет говорить тот факт, что в современных произведениях получивших название «*cozy – mystery*» («уютный роман»), все чаще встречается помимо интересной детективной сюжетной линии, параллельная линия, в которой даётся подробное описание, какому-то профессиональному занятию или хобби. Героини таких детективов

(в некоторых случаях и герои), увлекаются кулинарией, садоводством, вязанием, шитьем, прядением и т.д. [1, 2]. Чаще всего в таких детективах на первое место выходит не убийство и его расследования, а тихая, приятная и комфортная жизнь обитателей маленького городка, занимающихся различного рода «*handmade*».

Нами были проанализированы несколько романов современных американских писателей [4-9].

Так, например, в романе Джоанны Флюк «Кьянти для жертвы» повествуется о противоречивой жизни владелицы кафе Ханна Свенсен. Ханна Свенсен увлекается выпечкой, несмотря на то, что сама сидит на диете. Параллельно Ханна ведёт расследования убийств. Однажды в городке, где проживает Ханна, происходит кровавое убийство, а в доме жертвы находят один из её кулинарных шедевров – пирог с лимонной начинкой.

Для «уютного детектива» в целом, характерным является то, что на страницах произведений, помимо интересного сюжета, представлены различные идеи *handmade*, что в целом способствует привлечению к занятию «*handmade*» ещё большего числа американцев, которые сначала из любопытства попробуют испечь печенье, подробное описание рецепта которого можно найти в романе Джоанны Флюк «Кьянти для жертвы». В книге представлены девять кондитерских рецептов. Ниже в качестве примера приведен отрывок из одного из таких рецептов:

#### ***Almond Kisses***

*Preheat oven to 350 degrees R, with rack in middle position. 1 1/2 cups melted butter (3 sticks) 2 cups white sugar (granulated) 1 teaspoon vanilla 1 teaspoon almond extract 1/8 cup molasses (2 tablespoons) 1 1/2 teaspoons baking soda 1 teaspoon baking powder 1 teaspoon salt (if you use salted almonds, cut the salt to 1/2 teaspoon) 1 1/2 cups finely ground almonds (grind them up in your food processor with the steel blade—they don't have to be blanched) 2 beaten eggs (just whip them up with a fork) 4 cups flour (no need to sift) 13 oz. bag Hershey's Kisses (or small squares of milk chocolate) Microwave the butter in your mixing bowl to melt it.*

Описание достаточно подробное, и читатель может воспользоваться данным рецептом. Помимо выпечки, в романе косвенно освещаются другие увлечения главной героини:

*«The space wasn't very deep, only about six feet, but it ran the entire width of the building and was crowd-ed with racks of clothing, unassembled Beau Monde dress boxes, Claire's small desk, and her ever-present ironing board and sewing machine».*

Приведенный отрывок свидетельствует о том, что хэндмейком в Америке занимаются не только для собственного удовольствия или, другими словами, как хобби, но также и для получения дополнительного дохода. При этом ручной труд очень ценится.

*«There was the late-model pickup truck, the lunches at the cafe every day, and the expensive hand-embroidered vest that he'd been wearing at the celebration today».*

О популярности *handmade* среди американцев свидетельствует следующее.

«*When Ken or his wife, Kathy, answered, she'd ask about the community outreach night classes Jordan High was planning to hold in the fall. There had been an article about it last week in the Lake Eden Journal. She could pretend to be interested in signing up for basket weaving, or fly casting or something like that*» [3].

Как видно из приведенного выше примера, существуют определенные клубы, сообщества и группы, членами которых может стать любой желающий. Более того, у членов подобных клубов есть возможность пройти курс обучения у опытных мастеров.

В романах Лириан Джексон Браун «Кот, который читал справа налево», «Кот, который играл в слова», «Кот, который проходил сквозь стены», множество косвенных и прямых отсылок к «*handmade*». Помимо лексемы «*handmade*», а также наиболее употребляемых синонимов, встречается целая группа лексических единиц, которая имеет видовой статус и относится к данной сфере, а именно: *knitting, cross-stitching, spinning, weaving, woolfelting, crochet, quilting, sewing, embroidery, appliqué, beading*. Например:

«*It was then that he spotted the shop of The Three Weird Sisters, its window filled with washbowl and pitcher sets, spittoons, and the inevitable spinning wheel. Arch Riker might flip over this junk, but Qwilleran had no intention of flipping*» [Там же].

Проведенный анализ позволяет говорить о том, что феномен «*handmade*» имеет различные формы, наряду с этим существует огромное количество видов и разновидностей рукоделия, которые относятся к *handmade: felting wool, knitting and embroidery, all kinds of handicrafts made of stone, glass, polymer clay, wood or leather, soft toy, wall panels made of natural materials, designer dresses and accessories* ит.д.

В целом анализ концепта «*handmade*» позволил прийти к выводу, что на сегодняшний день *handmade* является неотъемлемой частью жизни американцев, о чем свидетельствует анализ словарных статей и произведений современных американских писателей, относящихся к поджанру «уютный детектив», описывающих жизнь рядовых американцев, в которой *handmade* отводится одна из ведущих ролей.

### Список литературы

1. Охолина И. Е. Концепт «*handmade*» и его выражение в американском варианте английского языка (на примере литературы *cozymystery*) // Вестник Томского гос.пед. ун-та. Томск, 2015. № 10 (163). С.50-54.

2. Охолина И. Е. Хэндмейд как одна из составляющих мегаконцепта «досуг» // Вестник Томского гос.пед. ун-та. Томск, 2014. № 10 (151). С. 178-183.



3. Fluke J. LemonMeringuePieMurder [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://bookre.org/reader?file=1271654>
4. Jackson L. Braun The Cat Who Turned On and Off [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/202425-the-cat-who-turned-on-and-off.html>
5. Jackson L. Braun The Cat Who Ate Danish Modern [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/202425-the-cat-who-turned-on-and-off.html>
6. Jackson L. Braun The Cat Who Could Read Backwards [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/202425-the-cat-who-turned-on-and-off.html>
7. Jackson L. Braun The Cat Who Knew Shakespeare [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/202425-the-cat-who-turned-on-and-off.html>
8. Jackson L. Braun The Cat Who Played Brahms [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <http://e-libra.ru/read/202425-the-cat-who-turned-on-and-off.html>
9. Jackson L. Braun The Cat Who Saw Red [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/202425-the-cat-who-turned-on-and-off.html>
10. OnlineEtymologyDictionary [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.etymonline.com/index.php?allowed\\_in\\_frame=0&search=teacher&searchmode=nl](http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=teacher&searchmode=nl)
11. The American Heritage Dictionary [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://ahdictionary.com/word> (дата обращения: 12.02.2017).
12. Webster M. Webster's New Dictionary of Merriam. Webster Inc., Springfield, Massachusetts, 2003.
13. Webster's Seventh New Collegiate Dictionary [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://archive.org> (дата обращения: 12.02.2017).
14. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. №1. С. 64–72.
15. Кубрякова Е. С. Концепт // Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. Ред. Е. С. Кубряковой. М.: Изд-во МГУ, 1996.
16. Кушнир О. Н. Эпистемологические основания лингвоконцептологии // Политические, экономические и социокультурные аспекты регионального управления на Европейском Севере: мат-лы VII Всеросс. науч-теор. конф. (Сыктывкар, 28 марта 2008 г.). В 3-х ч. Сыктывкар: КРАГСиУ, 2008.
17. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста: антол. М., 1997.
18. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001.

19. Мурзинова И.А. Лингвокультурные типы: признаки, характеристики, ценности: коллективная монография. Волгоград: Парадигма, 2010.

20. Охолина И. Е. Хэндмейд как одна из составляющих мегаконцепта «досуг» // Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2014. № 10 (151). С. 178-183.

УДК 811.11.26

**Е.М. Марцинковская, Е.В. Семенова**  
(Россия, Лесосибирск)

### **ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ПРАВОВОЙ ЛЕКСИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТА КОНСТИТУЦИИ США)**

*Ключевые слова:* фразеология, правовая лексика, юридический подстиль, язык права, Конституция США

Статья посвящена исследованию фразеологизмов в правовой лексике английского языка. Рассмотрены юридический подстиль и язык права. Проведен анализ текста Конституции США. Доказано, что в тексте содержатся общеупотребительные, правовые, политические, экономические фразеологизмы, присутствуют фразовые глаголы и латинские выражения. Язык основного закона США лаконичный, с преобладанием терминологических фразеологизмов, что соответствует официально-деловому стилю и юридическому подстилю.

**E. M. Martsinkovskaya, E. V. Semenova**  
(Russia, Lesosibirsk)

### **PHRASEOLOGICAL UNITS IN LEGAL ENGLISH VOCABULARY (BASED ON THE TEXT OF US CONSTITUTION)**

*Key words:* phraseology, legal vocabulary, legal sub-genre, language rights, the US Constitution

The article is devoted to investigation of phraseology in the legal vocabulary of the English language. The legal sub-style and language of right are considered. The analysis of US Constitution's text is given. It is proved that the text contains the common legal, political, economic terms, idioms, phrasal verbs and the Latin expressions. The language basic US law is laconic. There is a predominance of terminological phraseological units which correspond to the official-business style and legal sub-style.

Язык как средство коммуникации обеспечивает все направления жизни человечества. Особо выделяется правовая система, которая регулирует жизнь человека с самого рождения.

Для понимания правовой лексики будем рассматривать юридический (законодательный) подстиль, который обслуживает язык права. Юридический подстиль рассматривает закономерности организации правового текста (последовательность языковых и иных знаков, «...образующая единое целое и служащая объектом изучения и обработки») [2, с. 23].

Юридическому (законодательному) подстилю присущи точность, стандартность, обобщенность, отсутствие индивидуализации.

Любое государство и общество имеет свою правовую систему. Право тесно связано с социально-экономическим развитием государства, культурно-историческими традициями общества и оформляется через национальный язык права. Право отражает волевые предписания государства и регулирует поведение и отношения в обществе.

Язык права в последнее время стал актуальной темой лингвистических исследований, что привело к появлению пограничной дисциплины между правоведением и языкознанием, называемой юридической лингвистикой или юрислингвистикой, которая трактуется как отрасль научного знания, изучающая язык нормотворчества и правоприменительной практики, лингвистические техники и технологии юридической аргументации, юридическую риторику [3].

В рамках тематики предлагаемой статьи мы изучили текст Конституции США с точки зрения отражения в нем фразеологизмов правовой лексики.

Конституция Соединенных Штатов Америки от 1787 года является первой письменной конституцией в мире. Она закрепила основополагающие принципы демократического государства, и вобрала в себя представления передовых идей просвещения, гуманизма, федерализма. Именно под влиянием этой конституции в мире стала распространяться идея конституционализма.

Конституция Соединенных Штатов Америки от 1787 года является первой письменной конституцией в мире. Она закрепила основополагающие принципы демократического государства, и вобрала в себя представления передовых идей просвещения, гуманизма, федерализма. Именно под влиянием этой конституции в мире стала распространяться идея конституционализма.

Конституция США состоит всего из 7 статей, разделенных на части (разделы). Первые три статьи устанавливают формы власти: законодательной (Конгресс, состоящий из Сената и Палаты Представителей), исполнительной (Президент) и судебной (Верховный Суд) [7].

Конституция основана на следующих принципах: верховенство власти народа и закона; гарантии прав и свобод человека; разделение властей, система сдержек и противовесов; федерализм; возможность изменения и дополнения Конституции через внесение поправок.

В период 1789 по 1992 гг. было принято 27 поправок (*Articles of Amendments*). Первые десять приняты в 1791 г. – Билль о правах, и XI – XXVII поправки, которые были приняты с 1789 по 1992 года.

Конституция США является основным законом государства, поэтому ей присущ официальный стиль. Текст написан языком права. Главная функция этого текста заключается в утверждении республиканской демократической формы правления и федеративного устройства США. Поэтому эмоционально окрашенная, образная, метафорическая лексика в данном тексте отсутствует.

Проблемы определения границ фразеологического фонда английского языка приводят к тому, что анализ текста Конституции затруднен. Авторы фразеологических словарей по-разному определяют лексический состав языка. Исходя из этого, выборка и анализ устойчивых выражений использованных авторами Конституции приводит к противоречивым выводам. При анализе фразеологического состава текста используется широкое понимание фразеологического фонда (В.В. Виноградов, А.В. Кунин, С.Г. Гаврин, Т.З. Черданцева).

При анализе использовались англо-русские фразеологические словари авторства А.В. Кунина [13], англо-русский юридический словарь – С.Н. Адрианова [4], юридический словарь Д. Бувье [6], в том числе электронные словари *ABBYY Lingvo* [4]: англо-русский экономический словарь, англо-русский словарь общей лексики, англо-русский политический словарь.

После проведения сплошной выборки фразеологических единиц было выявлено, что по составным элементам можно выделить следующие группы: фразеологизмы, состоящие из терминологических единиц (*executive authority* – исполнительная власть; *President pro tempore* – председатель сената в отсутствие вице-президента США; *common law* – общее (обычное) право; *establishment of religion* – учреждение, введение государственной религии и другие); единицы, содержащие в своем составе термин и общепринятую лексику (*grand jury* – большое (следственное) жюри; *unreasonable search* – необоснованный обыск; *whole number* – целое число; *bill of attainder* – парламентское осуждение и другие); и состоящие из общеупотребительной лексики (*every year* – ежегодно; *absolutely necessary* – абсолютно необходимый; *from time to time* – время от времени и другие) [4,5].

Структурно-семантический подход позволяет выделить фразеологические сращения (идиомы). Например: *House of Representatives* – нижняя палата конгресса США (палата представителей); *state legislature* – законодательная власть государства/штата; *sole power* – прерогатива, исключительное право; *commander in chief* – главнокомандующий, верховный командующий; *State of the Union* – "О положении страны", (общепринятое название ежегодного Послания Президента конгрессу США; введено Франклином Рузвельтом в 1935 г.) и другие. Выявлены примеры фразеологических единств: *ex post facto law* – закон с обратной силой; *pro tempore* – на время, временно; *Our Lord* – Господь наш, Иисус Христос.

Чаще всего в тексте Конституции США встречаются фразеологические сочетания (устойчивые сочетания). Примерами таких сочетаний являются такие фразеологизмы как *original jurisdiction* – юрисдикция суда первой инстанции; *public minister* – дипломатический агент; *compulsory process* – принудительный привод в суд; *involuntary servitude* – принудительный труд; *seat of government* – место пребывания правительства и др. [5].

С точки зрения стилистики можно выделить в тексте фразеологизмы, которые можно разделить на тематические группы: фразеологизмы общей лексики, политические, юридические, экономические и фразовые глаголы.

С опорой на юридический словарь Бувье в тексте Конституции США было выявлено 21 юридический фразеологизм. Примерами являются такие фразеологизмы как *legislative powers*; *house of representatives*; *vice president of the united states*; *chief justice*; *the supreme court*; *law of nations*; *to declare war*; *letters of marque and reprisal* и другие [6].

По фразеологическому словарю А.В. Кунина из текста конституции были выделены около 10 фразеологических оборотов. Два из них имеют латинское происхождение: *expost facto* – после совершившегося факта; *protempore* – временно, на короткий промежуток времени, непостоянно. Выявлен один жаргонизм: *onaccount of smth.* – по случаю, по причине, вследствие чего-либо; из-за, ввиду; в связи с чем-л. и один американизм – *in order* 1) пригодный, подходящий, уместный; 2) не нарушающий процедурные правила, регламент. Остальные фразеологические единицы являются общими. Например: *take effect* – дать желательный результат, подействовать, возыметь действие; *without regard to* – безотносительно, не принимая во внимание; не соблюдая; *to vote by ballot* – голосовать; *the little ones* – дети, детёныши; *the high seas* – открытое море, море за пределами территориальных вод; *call into being* – пробудить к жизни; приводить в действие, пускать в ход и другие [1].

Мы проводили анализ лексики текста Конституции США, основываясь на электронном словаре *ABBYY Lingvo*, в состав которого входят десятки словарей такие как «Англо-русский политический словарь» Гарнов К.Д., Иноземцева Н.Г., который содержит 60 тыс. слов и словосочетаний; «Англо-русский экономический словарь по экономике и финансам» Аникина А.В.; *Adam Longman «Dictionary of Business English»*; «Англо-русский юридический словарь». Андрианов С.Н., Берсон А.С.; «*Oxford Dictionary of English Idioms by A.P. Cowie*» и др. [4].

По итогам анализа текста были выявлены около 200 устойчивых единиц. Из них общеупотребительных около 50 единиц: *take effect* – 1) оказывать воздействие, 2) вступить в силу; возыметь действие; *without regard* – не принимая во внимание, не придавая значения; безотносительно; *Our Lord* – Господь наш, Иисус Христос; *levy war* – начинать войну (против кого-л.); *to vote by ballot* – голосовать; *wartime* – военное время; *against the law* – против закона/вопреки закону; *in order* – по порядку и др. [4].

Из экономических словарей были выявлены около 100 единиц. К примеру: *general welfare* – всеобщее благосостояние; *do business* – вести дела,

заключать сделки; *in the house* – 1) в данной фирме, на предприятии данной фирмы 2) своими силами, без передачи работ на сторону; *collect duties* – взимать пошлины; *collect taxes* – взимать налоги; *high seas* – открытое море (часть мирового океана, не находящаяся по юрисдикцией ни одного из государств); *long term* – долгосрочный период; *bill of attainder* – парламентский закон о конфискации имущества и лишении прав состояния; *public money* – государственные (общественные) деньги; *coin money* – деньги в монетной форме; *public debt* – государственный долг и другие [Там же].

Также были выявлены около 30 единиц правового характера: *president pro tempore* – исполняющий обязанности президента; *Chief Justice* – председатель Верховного суда, главный судья; *House of Representatives* – палата представителей (нижняя палата Конгресса США); *the service soft hestate* – государственные службы; *new state* – молодое государство; недавно образованное государство; *freedom of speech* – свобода слова; *right to vote* – право голоса; *executive authority* – исполнительная власть, орган исполнительной власти; *President Pro Tempore of the Senate* – временный председатель сената и другие [Там же].

34 единиц имеют юридический характер: *legislative power* – законодательная власть; *state legislature* – легислатура штата, законодательная власть государства/штата; *executive authority* – исполнительная власть, орган исполнительной власти; *sole power* – прерогатива, исключительное право; *civil office* – 1) государственное гражданское учреждение, 2) гражданская должность; *letter sofmarque* – каперское свидетельство; *expost factolaw* – закон с обратной силой; *attain derofstreason* – лишение прав состояния с конфискацией имущества по приговору к смертной казни за государственную измену или в силу объявления вне закона за государственную измену; *impartial jury* - беспристрастные присяжные и другие [Там же].

В Конституции США присутствуют фразовые глаголы: *be on* – соглашаться принять участие в (чём-л.), быть на посту; *be in* – быть избранным на выборах, прийти к власти; *give in* – 1) уступать, сдаваться; соглашаться, 2) подавать (заявление, отчёт, счёт, имена участников соревнования); *do in* – погубить; разорить, обмануть, одолеть, победить (обманом) и др. [Там же].

Таким образом, анализ текста Конституции США подтверждает, что вопрос о фразеологическом фонде не решен. Разные словари по-разному оценивают устойчивые фразеологизмы, тем самым и число единиц получается различным.

Можно с уверенностью утверждать только то, что в тексте содержатся фразеологизмы общеупотребительные, правовые, политические, экономические. Присутствуют фразовые глаголы и латинские выражения. Поэтому язык основного закона Соединённых Штатов Америки достаточно лаконичный, с преобладанием терминологических фразеологизмов, что в точности соответствует официально-деловому стилю и законодательному подстилю.

## Сноски к статье

1. Кунин А. В. Большой англо-русский фразеологический словарь. М.: Русский язык-Медиа, 2005.
2. Основы русской деловой речи: учеб. пособие для студентов высш. учебных заведений. СПб.: Златоуст, 2012.
3. Федорченко Е. А. Языковые клише в юридическом тексте как особый вид манифестации когнитивных структур // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира: сб. науч. тр. М.: Архангельск, 2013.
4. ABBYYLingvo-Online [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.lingvo-online.ru/ru>.
5. Bouvier's Law Dictionary. 1856 Edition. Adapted to the Constitution and Laws of the United States of America and of the Several States of the American Union. By John Bouvier [2016]. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.constitution.org/bouv/bouvier.htm>
6. Black's Law Dictionary. By Bryan A. Garner. – Thompson, 2005. –1364 Bryan A Bouvier's Law Dictionary. 1856 Edition. Adapted to the Constitution and Laws of the United States of America and of the Several States of the American Union. By John Bouvier [2016]. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.constitution.org/bouv/bouvier.htm>
7. The Constitution of the United States [Электронный ресурс] / Constitution for the United States - We the People. – Режим доступа: <http://constitutionus.com>

## Список литературы

8. Амосова И. В. Трудности перевода юридической терминологии и проблемы межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] Режим доступа: [www.pravo.mgimo.ru/sites/default/files/pdf/014\\_nesterovichvm.pdf](http://www.pravo.mgimo.ru/sites/default/files/pdf/014_nesterovichvm.pdf)
9. Безуглова О. А., Кузнецова А. А. Юридическая лексика на занятиях по английскому языку в языковом вузе [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №4(58). Режим доступа: [www.gramota.net/materials/2/2016/4-1/54.html](http://www.gramota.net/materials/2/2016/4-1/54.html)
10. Биева Е. Г. Англоязычная юридическая лексика как средство формирования правовой культуры [Электронный ресурс] // Современные философские и социально-экономические аспекты понимания права, закона, истины и справедливости. 2016. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/pravovoe-vospitanie-i-obuchenie>
11. Власенко С. В. Метафоры в языке права // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2014. №4. С. 23-30.
12. Добричев С. А., Степанова О. Г. Фразеологизмы в правовой лексике английского языка // Вестник ТГПИУ (TSPU Bulletin). 2014. № 4 (145)юС. 17-21.

13. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. М.: Дубна, 2005.
14. Сухарев А. Я. Большой юридический словарь. М.: ИНФРА-М, 2009.
15. Шевырдяева Л. Н. Язык современного американского судебного дискурса (на материале решений Верховного суда США): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М., 2009.
16. Just English. Английский для юристов. Базовый курс. М.: ИКД Зеркало-М. 2002.

УДК 81.811

**О.С. Олейникова, О.Г. Барахтаева**  
(Россия, Абакан)

### **ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЯ КАК ФОРМА ОБЩЕНИЯ И МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Ключевые слова:* Интернет, Интернет-коммуникация, нелинейная организация информации, пространственность коммуникации, многомерность, метод обучения.

Данная статья является попыткой осмысления Интернет-коммуникации как многомерного, сложного явления, характеризующегося пространственностью и нелинейностью организации информации. В качестве примеров этих особенностей Интернета рассматриваются интернет-страница, электронное письмо, чаты и форумы. Затрагивается вопрос использования Интернет-коммуникации как современного метода обучения иностранным языкам и даются некоторые практические советы по ее использованию на занятиях.

**O.S. Oleynikova, O.G. Barakhtayeva**  
(Russia, Abakan)

### **INTERNET-COMMUNICATION AS A FORM OF COMMUNICATION AND METHOD OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

*Key words:* Internet, Internet-Communication, nonlinear organization of information, spatiality of communication, multidimensionality, teaching method.

This article is an attempt of understanding online communication as a multidimensional, complex phenomenon, characterized by spatiality and nonlinear organization of information. As examples of these features of the Internet we describe the Internet page, e-mail, chat rooms and forums. Here we also touch upon



the issue of using Internet communication as a modern method of teaching foreign languages and give some practical advice on its use in the classroom.

Интернет – многомерное, сложное явление, являющееся феноменом медийной культуры. В.М. Шкловский, отечественный теоретик литературы и культуры относил к важнейшим особенностям современности изобретение «приборов общности восприятия», такие как кино, радио и телевидение [1, с. 435]. Но в большей степени общность восприятия создается именно через Интернет, образующий сетевое пространство, внутри которого разворачивается процесс *не линейной, а пространственной* и многомерной коммуникации.

*Нелинейная организация информации* является системной особенностью Интернета. Традиционная письменность в европейской культуре характеризуется линейным характером. Это означает, что как репрезентация информации, так и форма её потребления носит линейный характер, поскольку, мы, как правило, читаем (или пролистываем) книгу последовательно. В отличие от подобного традиционного подхода, Интернет-коммуникация представляет собой *многомерное* пространство. Основанием для такого утверждения является не только вся система нелинейной организации информационных единиц (наличие разноуровневых отсылок, возможность при работе с Интернет-страницей уйти вперед и вернуться назад, система разветвления информации), но и тот факт, что традиционные тексты могут сопровождаться аудио- и видеоинформацией.

Конечно, пространственность как характерный признак может быть обнаружена и в системе литературных произведений, традиционных текстов и звучащей речи (см. [2]), которая создается разнообразными цитатами и включениями, сносками, отсылками, аллюзией и реминисценцией, заимствованностью сюжетов. Новые стороны пространственности мы обнаруживаем в Интернете.

Типичными примерами здесь становятся интернет-страница, электронное письмо, чаты и форумы.

*Интернет-страница* реализует информационные и рекламные цели. Она работает на привлечение новых клиентов с одной стороны, и одновременно предоставляет возможность обратной связи: в том случае, если у клиента возникают вопросы. Заполнив специальную электронную форму, он может направить свой запрос и получить, тоже через электронную почту, ожидаемый ответ. Так происходит переход одного жанра Интернет-коммуникации в другой.

*Электронная переписка* обнаруживает свою пространственность, обладая возможностью отправить полученное письмо далее по одному или сразу нескольким адресам. Становясь обладателем информации о том, кто является другими адресатами, получатель серийного письма обладает возможностью самостоятельно вступить с этими людьми в переписку.

*Чаты и форумы* создают особое коммуникационное пространство, в которое одновременно может включаться значительное количество коммуникантов. При этом предполагается наличие определенной целевой группы с соответствующими интересами.

Таким образом, система межличностного общения оказывается под влиянием Интернета как новой формы коммуникации. А масштабность этой формы усиливает фактор анонимности общения.

Будучи явлением цивилизационного уровня, Интернет оказывает значительное влияние на сферу научного знания в целом и его распространения в частности. Применение же информационных технологий для компьютерного обучения языкам характеризуется динамичной историей развития, предоставляя как педагогам, так и обучающимся все более совершенные методы обучения.

В начале 1980-х годов происходит первое знакомство с образовательными возможностями компьютера, что отражается в небольших программах компьютерных упражнений по отдельным вопросам грамматики языка и в учебных программах, использующих такой методический прием, как восстановление обучающимся пропусков в тексте (реконструкция текста).

Использование новых информационных технологий в образовательном процессе начинается с появлением компьютерных устройств, предоставляющих возможности мультимедиа, т.е. не только текстовой информации, но и звуковой (аудио-), видео- и графики (в том числе трехмерной), сенсорной информации и т.д. Эти программы существенно более интерактивны, по сравнению с созданными ранее и предоставляют пользователю возможность работы как с текстовыми, так и со звучащими, графическими, анимационными и даже видеоматериалами.

Следует отметить, что все еще встречается достаточно скептическое отношение к использованию ИТ и Интернет-технологий, среди преподавателей иностранных языков подпавших под влияние английского методиста Истмента (Eastment), высказавшего в мнение, что с появлением Интернета мы имеем дело с «триумфом формы над содержанием... который прикрыт видимостью новизны».

На наш взгляд, это мнение основано на недостаточной информированности о современных возможностях новых информационных технологий. И ниже мы предлагаем некоторые практические советы по использованию ИТ в образовательном процессе на уроке иностранного языка.

С точки зрения методики преподавания иностранного языка Интернет-коммуникация представляет собой методы общения, при которых передача информации происходит по каналам интернета с использованием стандартных протоколов обмена и представления информации. Информация может передаваться в различной форме: голос, видео, документы, мгновенные сообщения, файлы.

Технология работы с видео в интернете включает в себя три этапа:

1) преддемонстрационный этап, задачами которого являются снятие возможных трудностей видеосюжета, мотивация студентов на выполнение задания;

2) демонстрационный этап, решающий задачи речевой и социокультурной компетенции;

3) последемонстрационный, решающий задачи использования видеотекста в качестве опоры в устной или письменной речи.

Интернет-коммуникация отлично вписывается в рамки занятий. Это облегчает понимание незнакомых слов, улучшает усвоение вербальной и невербальной информации. Практика показывает, что перед просмотром целесообразно разобрать ключевые слова, которые применяются в контексте.

Видео интернет позволяет прослушивать и просматривать материал любой тематики и направления. Например, достопримечательности Лондона и т.д. При использовании видео интернет-коммуникации в процессе обучения иностранному языку необходимо соблюдать следующие условия: применяемый видеоматериал должен соответствовать уровню знаний обучающихся; видеоматериал должен использоваться в меру, постепенно и только в соответствующий момент занятия; демонстрируемый материал должен быть хорошо виден; следует детально продумывать пояснения, выдаваемые в ходе демонстрации видео-интернета; необходимо четко выделять главное, существенное; материал должен быть точно согласован с изучаемым учебным материалом; соответствие изучаемой теме.

После просмотра выполняются задания на понимание: вопросы-ответы, правильные-неправильные утверждения, выполнение лексических заданий и т.д.

Интернет-коммуникация наряду с другими формами общения на современном этапе является неотъемлемым средством обучения иностранному языку, позволяющим решить комплексные задачи. Использование интернет-коммуникации в обучении иностранному языку демонстрирует мобильность современной системы образования и представляет принципиально новые возможности презентации учебного материала, связанные с использованием зрительной и аудитивной наглядности. Благодаря чему преодолеваются пространственные, временные и иные ограничения процесса обучения.

### Список литературы

1. Шкловский В.М. За сорок лет. М.Искусство, 1965.
2. Юдина Т.В. Теория общественно-политической речи. М., 2001. Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text12/18.htm> (дата обращения: 12.02.2017).

**В. Д. Нарожная**  
(*Казахстан, Шымкент*)

**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА  
ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ ЛАКУН В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
КОММУНИКАЦИИ ЮЖНОГО КАЗАХСТАНА**

*Ключевые слова:* лакуны, этнографические лакуны, национальная картина мира, межкультурная коммуникация, обычаи, традиции, невербальное общение.

В статье рассматриваются невербальные этнографические лакуны, которые, отражая национально-культурную специфику казахского этноса, уходят корнями в глубокую историю, отражают народные традиции и обряды. В процессе межкультурной коммуникации такие лакуны сопоставляют «образы» различных культур, несущих в себе инвариантную и вариантную составляющие, и не только дополняют речевое высказывание, но зачастую заменяют его.

**V. D. Narozhnaya**  
(*The Republic of Kazakhstan, Shymkent city*)

**CULTURAL IDENTITY ETNOGRAFICHEKIH GAPS IN  
INTERCULTURAL COMMUNICATION IN SOUTH KAZAKHSTAN**

*Key words:* lacuna, ethnographic lacunae, national picture of the world, intercultural communication, customs, traditions, non-verbal communication.

The article deals with nonverbal ethnographic lacunae which, reflecting the cultural identity of the Kazakh ethnic group, are rooted in the long history, reflects the folk traditions and rituals. In the process of intercultural communication such gaps correlate images of different cultures bearing the invariant and variant components and not only complement the verbal expression, but often replace it.

Язык является основой той картины мира, которая складывается у каждого человека и «гармонизирует» огромное количество предметов и явлений окружающего мира. Язык отображает окружающий мир в нашем сознании, человек видит мир так, как он говорит. Люди, говорящие на разных языках, видят мир по-разному. Степень полноты понимания иноязычной культуры зависит от размеров культурологической дистанции между контактирующими этнолингвистическими общностями. Воспринимая явления, принадлежащие другой культуре, реципиент интерпретирует его в образах и категориях своей собственной, что и определяет степень понимания явлений неродной культуры.

В процессе межкультурной коммуникации сопоставляют «образы» культур, несущих в себе инвариантную и вариантную составляющие. В связи с этим явление лакунарности можно интерпретировать в понятиях «общекультурного “инварианта” и этнокультурного “варианта” вербального и невербального поведения» [2, с.89]. «Восприятие чужой культуры (инокультурного текста) происходит через призму локальной культуры реципиента, поэтому процесс межкультурного общения проходит с различной степенью понимания в зависимости от размера культурологической дистанции между коммуникантами, а также целей и потребностей инокультурного реципиента» [5, с. 130].

Следовательно, реалии/явления отдельной культуры, нехарактерные для представителей другого народа, можно определять как этнографические лакуны. Например, казахские лексемы *кумган*, *тандыр* и др. не имеют прямых эквивалентов в русском языке и могут быть переведены свободными словосочетаниями в описательной форме, «которые не совсем точно передают содержание данных предметов: *кумган* – алюминиевый узкогорлый кувшин с крышкой для воды; *тандыр* – печь круглой формы на подставке (основании) для выпечки лепешек» [6, с. 146].

Среди невербальных лакун, передающих национально-культурную специфику, мы посчитали необходимым выделить группу этнографических лакун, которые представляют определенный интерес в плане изучения, так как отражают национальные традиции и обычаи казахского народа, его социально-культурную специфику.

К *этнографическим* лакунам мы относим следующие жесты, которые связаны с бытом казахского народа.

- *Кушактасып амандасу* (здороваться за руки и обняться, буквально кос-нувшись друг друга грудью) [7, с. 74]. Правая рука первого коммуниканта кладется через левое плечо на спину второго, левая рука обнимает за талию. Вторая фаза объятия симметрична первой.

- *Аркага кагу* (хлопать по спине): жест используется в значении одобрения, дружеского расположения социально равных коммуникантов. Обычно же это жест старшего контактера по отношению к младшему, обратное воспринимается как нарушение этикета [7, с. 51].

- *Кол алысып амандасу* (брать за руки). Жест-приветствия: младший по возрасту протягивает обе руки вперед к старшему с раскрытыми ладонями. Старший в ответ также протягивает обе руки. Руки смыкаются в приветствии.

- *Он колын кеудесине баса сәлем беру* (жест-приветствия). Младший по возрасту прикладывает правую руку ладонью с разомкнутыми пальцами к груди или к области сердца. Голова слегка наклонена вниз.

- *Кол кусырып, бас иіп сәлем беру* мужчина обе руки прижимает к груди или скрещивает на груди, голова наклонена вниз.

Среди казахских этнографических жестов можно выделить такие жесты-приветствия, которые в настоящее время встречаются уже редко:

- *Тізелеп, кол кусырып, тағзым ету* (приветствие старшего): коммуникант становится на одно колено, руки прижимает к груди.

- *Тажим* (жест-приветствие жениха). Жест описан И. Алтынсариним. «Недалеко от аула невесты, версты за две, ставится шатер, куда заблаговременно стекаются из окрестных аулов женщины, приглашенные для встречи жениха... Подъехавшие туда же жених и его свита должны спешиться, и, когда женщины подойдут к ним близко, жених, опустив руки, низко кланяется» [1, с. 291].

В казахской культуре широко распространена кинема приветствия *корису* – мужской жест приветствия, при котором младший по возрасту, встретившись со старшим, идет к нему навстречу и протягивает руки. Старший, отвечая взаимностью, обхватывает руки младшего с наружной стороны. Этот жест приветствия повсеместно распространен на территории Южного Казахстана и возможен не только в приветствии казахов, но и при встрече казаха с коммуникантом другой национальности. Однако описанный знак приветствия может иметь и другое значение. *Корису* – это и «способ почитания умершего пожилого человека или знак почитания его фамилии» [7, с. 62]. В таких случаях зашедший в семью человек направляется к сыну покойного и здоровается с ним как младший, показывая этим жестом, что он приветствует через сына отсутствующего (умершего) и выражает свое глубокое почтение к нему. Следовательно, в данном случае можно говорить об этнографической лакуне, расшифровать которую можно лишь при понимании казахской культуры и обычаев.

Существование таких лакун обусловлено разной экстралингвистической реальностью. Этнографические лакуны как раз и отражают подобные несовпадения в познании и наименовании вещей и явлений носителями разных языков. Поэтому исследование этнографической лакунарности – удобный способ ознакомления с национально-специфическим в сознании, языке и культуре того или иного народа.

Среди этнографических казахских жестов выделяются также женские:

- *Салем ету* (жест уважения и послушания): женщина левым коленом припадает к земле, руки ладонями вниз одна на другую прикладываются на правое колено.

- *Иилип салем ету* (жест уважения, почитания): голова наклонена вниз, левая ладонь прикладывается к солнечному сплетению, а правая – на левую. Глаза опущены.

- *Тажим ету* (приветствие с поклоном): жест равнозначен жесту приветствия *салем ету*.

К женским жестам относится жест, передающий глубокую скорбь, печаль. Это жест *бет жырту* (*царапать свое лицо*), употребляемый при оплакивании покойника. Социальным, женским является и жест *еки буйирин таяну* (подбоченясь). Поза в сидячем положении, которую принимают женщины-казашки, когда оплакивают смерть мужа или сына. Большой палец руки направлен вперед, четыре пальца – назад.

В морали всех народов принято уважать старших. Важнейшее место в этическом кодексе почитание старших занимает и у казахов. «Уважение к старшим внедряется в сознание как высший принцип, следуя которому можно достичь успехов в жизни и завоевать авторитет народа» [3, с. 37]. Как отмечает С.П. Кулсариева, «в казахском обществе детям не полагается садиться до тех пор, пока не сядет старший. Младшие не должны лежать в присутствии старших, а также им неприлично сидеть, если старший по возрасту человек стоит» [4, с. 285].

Стройную, своеобразную систему нравственных правил поведения имеет этикет гостеприимства, который стал воплощением великодушия и щедрости казаха. Гостеприимство – обычай, берущий свое начало с глубокой древности, выступает как определенный морально-этический комплекс, а прием гостя разворачивается как ритуализованное действие, имеющее много функций. У многих кочевых народов скотоводы не брали с собой запасы провизии, отправляясь в дальний путь. Они знали, что в любой юрте их накормят и напоят, а если понадобится, то дадут лошадь [8, с. 149].

С традицией гостеприимства связано значение невербального знака *ерулик* (угощать новых соседей). Возник такой знак в то время, когда казахи кочевали, отгоняя с собой скот на новые пастбища. Та семья, которая раньше других устанавливала юрту на новом месте, должна была зарезать барана, сварить мясо и отнести его как угощение семье, которая только что установила свою юрту рядом. Сейчас такой невербальный знак уже не употребляется или употребляется крайне редко.

Путник, странствующий по степи, всегда мог найти приют в первой попавшейся юрте, где его обязательно сначала напоят чаем, а потом расспросят о делах. Хозяин или хозяйка, услышав топот копыт, всегда выходили навстречу путнику, чтобы пригласить его в юрту. Они производили действие, которое соответствовало знаку *жолаушынын тусуи* (остановка путника).

У казахов существовал негласный свод правил поведения, включающий в себя жесты, мимику, позы, содержание речи, интонацию голоса во время трапезы, похорон, праздников. Это регулировало отношения между полами, членами семьи, хозяином и гостем, людьми одного и разных родов, что неразрывно связано с традициями и имеет место и в настоящее время. Основой этикета всегда было и есть уважение к людям старшего возраста, мужчине, гостю и матери.

В связи с этим поведение казахских девушек и женщин отражало определенные нормы, связанные с запретами (табу), которые они неукоснительно выполняли. Приведем несколько примеров таких запретов, представленных в исследовании А. Сейдимбека «Мир казахов» [8, с. 292-294]. Женщина не могла ложиться спать раньше свекра, свекрови и деверя, ей запрещалось также присаживаться или ложиться на их постель, перешагивать через нее; женщина должна сидеть, укрыв ноги, ходить с покрытой головой, уступать дорогу встречному мужчине, не переходить ему

дорогу, не прикасаться к рукояти оружия мужа. Женщины-казашки никогда не называют старших родственников мужа по имени, а используют для этого различные нарицательные вокативы: *мырзага*, *кайын ага* (старший брат мужа), *мырза бала*, *мырза жигит* (господин), *ортаншым* (средний), *бойдак бала* (холостой), *кишкентай* (самый маленький, самый милый), *шырак* (светик) и др.

Существовали в национальном кочевом этикете казахов и нормы, регламентировавшие поведение человека в юрте в зависимости от его места в системе брачных связей. Пространство юрты строго разделялось на мужскую и женскую половину. «Мужская половина – это левая сторона, где хранились *мужские* предметы (принадлежности скотоводческого хозяйства, конское и охотничье снаряжение и др.). Направо от входа находилась женская половина: там располагались предметы домашней утвари, посуда, предметы повседневного быта» [9, с. 65]. Организация коммуникативного пространства прежде всего отражала статус главы казахской семьи, ее традиционную структуру. Мужчина, глава семьи, всегда сидел на почетном месте (*тор*) – это место в юрте считалось сакральным.

Таким образом, сдержанность в общении представителей казахского этноса компенсируется жестами, не несущими определенной информации и допускаемыми этикетом в некоторых случаях, – поглаживание бороды, перебирание четок или его имитация. Этот неинформативный язык жестов дополняется порой неинформативными разговорами о погоде, об общих знакомых и т.д. (фактическая речь) в начале каждой беседы. Это служит знаком вежливости и соотносится с правилами этикета. Завершение беседы – обязательные взаимные просьбы не осудить за возможные промахи и отступления от правил хорошего тона.

Важно также отметить существенное влияние ислама на этикет и поведение казахов, так как эта религия придает большое значение внешне выраженным актам поведения, предписывая регулярное совершение одних поступков и запрещая другие. Безусловно, религия влияет на поведение того или иного народа, но и сам язык не стоит на месте в современных условиях развития и глобализации. Особенно это характерно для многонациональных стран, где сталкиваются различные культуры и традиции. При длительном взаимодействии нескольких культур происходят такие явления, когда одна культура может влиять на развитие другой культуры и языка. Но, несмотря на это, в любом языке и культуре есть такие особенности, которые не всегда могут быть понятны носителям другой культуры, и то или иное коммуникативное сообщение может привести в полное замешательство или еще хуже к неправильному пониманию. Казахская культура не является исключением. Например, поза, при которой руки упираются в бока у женщин-казашек, считается позой траура. Эта позиция не приемлема в повседневной жизни казахов и считается плохим предзнаменованием. Также в юрте не рекомендовалось сидеть на корточках. Если так присел мужчина, это у казахов означало, что человек пришел ненадолго, он торопится, что не



соответствует правилам этикета и законам гостеприимства. Еще одно значение такой позы – поза бедняков и скитальцев, не имеющих ни семьи, ни скота, ни имущества.

Правильным способом сидения для мужчин казахи считали *молдас куру* (поза, когда ноги сложены калачиком). Замужняя женщина, хозяйка должна сидеть лицом к очагу, на подогнутой под себя правой ноге, левая же согнута в колене. Этот способ сидения иногда использовали и мужчины, если разливали кумыс, чай и т.д., но, поскольку они сидели на противоположной, мужской половине, положение подогнутой под себя и согнутой в колене ног обратно женскому. Женским способом у казахов считался и такой способ, когда женщина сидела боком, подтянув к себе ноги; ступни ног должны прикрываться подолом платья.

Таким образом, наличие этнографических лакун еще раз говорит о том, что у каждого этноса в соответствии с его обычаями жизни, с особым культурным типом имеется «соразмеренный материальный базис. Речь не идет только о предметах материальной культуры, сюда относятся и духовная сфера, и мировосприятие, и нравы, и обычаи, несущие в себе особые качества» [8, с. 24]. Очень важно, что процесс осознания единства осуществляется комплексно: тут и обычаи, и язык, и нравы, и нормы поведения, и этнические табу, и система жизненных ценностей, и родственные связи и социальные отношения. Именно такое единство и определяет национально-культурную специфику отдельно взятого этноса. Однако мы можем говорить и о том факте, что этнографические лакуны, присутствующие в невербальной коммуникации представителей разных этносов, постепенно стираются, элиминируются в процессе активного культурного взаимодействия.

### Список литературы

1. Алтынсарин И. Избранные произведения. Алматы: АН КазССР, 1957. 466 с.
2. Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Текст как явление культуры. Новосибирск: Наука, 1989.
3. Калыбекова А.А. Теоретические и прикладные основы народной педагогики казахов. Алматы: БАУР, 2005.
4. Кулсариева С.П. Традиции и формирование этнического менталитета у казахских детей // Обычаи и обряды казахов в прошлом и настоящем: Сб. науч. статей. Алматы: Ғылым, 2001. С. 284-294.
5. Марковина И.Ю., Васильченко Т.А. Интеркультурные лакуны в тексте с невербальным компонентом // Лакуны в языке и речи: Сб. науч. трудов Благовещенск: БГПУ, 2003. С. 129-141.
6. Нарожная В.Д. Невербальная коммуникация как этнокультурный феномен (теоретико-экспериментальное исследование): дис....докт. филол. наук. Кокчетав: КГУ, 2010.

7. Татубаев С.С. Жесты как компонент искусства. Алма-Ата: Казахстан, 1979.

8. Сейдимбек А. Мир казахов. Этнокультурологическое переосмысление: Учебное пособие. Алматы: Рауан, 2001.

9. Шаханова Н. Мир традиционной культуры казахов (этнографические очерки). Алматы: Казахстан, 1998.

УДК 811.11.26

**К. Н. Попов, Е.В. Семенова**  
(Россия, Лесосибирск)

**ФЕНОМЕН ПЕСЕННОГО ДИСКУРСА  
(НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ ПЕСЕН ГРУППЫ QUEEN)**

*Ключевые слова:* песенный дискурс, группа Queen, стилевое наполнение

В статье рассматривается феномен песенного дискурса, анализируется его стилевое наполнение на примере текстов песен группы Queen. Доказана интегрирующая функция стилового наполнения песенного дискурса.

**K. N. Popov, E.V. Semenova**  
(Russia, Lesosibirsk)

**PHENOMENON OF SONG DISCOURSE  
(ON THE EXAMPLE OF THE TEXTS OF GROUP QUEEN)**

*Key words:* song Discourse, Queen, stylistic content

The article deals with the phenomenon of the song discourse. The analysis of stylistic content of the texts on the example of Queen songs is given. The integrative function of style filling song discourse is proved.

В современной лингвистике существует большое количество работ, посвященных теории дискурса. Однако исследований, посвященных одной из разновидностей дискурса, песенному дискурсу, не так много. Исследователи сходятся на том, что песенный дискурс – это своеобразная форма хранения культурных знаний, своеобразное отражение жизни народа – его основных ценностей, этических воззрений, социальных представлений, стереотипов, моделей поведения, культурных норм, передающихся из поколения в поколение. Так, в понимании Л.Г. Дуняшевой, песенный дискурс – «это текст песен в совокупности с контекстом их создания и интерпретации» [2: 158]. Ю.Е. Плотницкий определяет песенный дискурс как родовое понятие по отношению к текстам песен, характеризующихся определенными языковыми особенностями, отражающими культуру представителей той или иной страны [5]. Е.А. Мензаирова отмечает двойственную природу песенного дискурса –

возможность одновременного существования в устной и письменной форме [4]. Подобная двойственность песенного дискурса определяет необходимость его анализа в рамках лингвосемиотики, лингвокультурологии, лингвостилистики, лингвопрагматики и жанроведения.

Исследуются также экстралингвистические характеристики, песенного дискурса: хронотоп, участники, цели, ценности, функции. Песенный дискурс реализуется в двух моделях хронотопа: 1) опосредованной, в которой время и место выступления исполнителя не конкретизированы; 2) непосредственная, когда песни представлены концертом в помещении или вне его.

Участниками песенного дискурса традиционно являются исполнитель песни, ее автор (это может быть одно и то же лицо), слушатель. Все участники имеют статусно-ролевые и возрастные различия. Основные цели песенного дискурса – донести до слушателя основные мысли, намерения, идей автора песни, оказать на слушателя эмоциональное воздействие, сформировать его социальную позицию и ценностные ориентации [1]. Ценности, отраженные в песнях, могут быть самыми разнообразными: мир, дружба, любовь, внимание, доброта, красота, свобода, достоинство и др.

Функции песенного дискурса подробно описаны в исследовании Л.Г. Дунашевой [2]. Она выделяет семь основных функций.

1. Эмотивная функция, апеллирующая к способности сочувствовать или сопереживать.

2. Конативная функция, побуждающая к действию.

3. Референтная или информативная функция проявляется через передачу содержательной информации.

4. Поэтическая функция – песенный дискурс характеризуется образностью и неповторимостью.

5. Фатическая, направленная на поддержание общения.

6. Этноконсолидационная функция, объединяющая народ или этнос.

7. Самоидентификационная функция, способствующая позиционированию исполнителя как члена определенной группы.

Отечественные и зарубежные лингвисты выявили разнообразные вербальные, невербальные, смешанные лингвосемиотические знаки песенного дискурса.

Под определяющими чертами песни как культурного феномена чаще всего рассматривают структурную и формальную простоту, которая достигается при помощи различных повторов и новых взглядов на реалии жизни.

Среди представленных выше характеристик песенного дискурса мы выделяем как одну из ведущих стилистическое наполнение текста. Стиль присутствует эксплицитно и имплицитно в тексте и позволяет выявить и обозначить основную концептуальную идею песни. Докажем это на примере анализа стилистического наполнения текстов песен группы Queen.

Группа Queen – это британская культовая рок-группа, добившаяся широчайшей известности в середине 1970-х годов, и одна из наиболее

успешных групп в истории рок-музыки, которая и по сей день имеет сотни миллионов поклонников. Столь длительный период успеха группы можно объяснить несколькими факторами, среди которых нас привлёк аспект стилового наполнения.

Наиболее востребованным языковым стилем большинства современных музыкальных композиций считается разговорный, сниженный стиль: использование просторечных форм в песнях подчёркивает демократичность и простоту песен, их принадлежность народу. Особенно ярко это проявляется в лексике. В текстах музыкальных композиций исследуемой группы мы отмечаем следующие изменения в области лексики:

1) широкое употребление «сниженных» слов, в том числе сленга:

*Fat bottomed girls*

*You make the rockin' world go round* [13]

*That critter was a bad guy*

*I had to make him pay* [17]

2) тенденция к постоянной замене глаголов нейтрального или книжного типа глаголами с постпозитивными элементами:

*And I blew him away* [Там же]

*Put out the fire, put out the fire* [Там же]

*I feel alive and the world it's turning inside out!* [11]

3) значительно чаще, чем в других стилях, употребляются специфические разговорные междометия:

*Hey heyhey!* [18]

*Oh oho ho hoh explode* [11]

*Baby you don't fool me, yeah* [21]

Синтаксические особенности разговорного стиля также отражены в текстах песен группы «Queen»:

1) преобладание бессоюзной связи над союзной в сложных предложениях:

*It's a battle to the end, knock you down you come again* [6]

*You say black I say white*

*You say bark I say bite*

*You say shark I say hey man* [9]

2) использование повторов:

*Don't stop me now, I'm having such a good time*

*I'm having a ball, don't stop me now* [12].

*Call me if you need my love*

*Call me if you need my love* [10].

3) употребление вводных элементов типа «indeed, sure»:

*She knows how to love me, yes indeed* [19].

Однако необходимо отметить, что не все тексты песен группы «Queen» представляют собой отражение разговорного стиля. Являясь по сути поэтическим образованием, тексты песенного дискурса в стилистическом плане неоднородны: они демонстрируют как черты разговорного стиля речи,

так и особенности, характерные для поэтического стиля, при том, что значительная часть текстов является стилистически неокрашенной. Довольно сложно выделить в чистом виде текст или тексты, демонстрирующие черты какого-то одного стиля, целесообразнее, видимо, говорить о преобладающих в тексте того или иного автора стилистических тенденциях. Для каждого отдельно взятого текста характерно тяготение либо к разговорно-сниженному стилю, либо к поэтически-возвышенному, книжному стилю. Причиной этому можно считать эстетическую позицию автора текста. Примером может служить текст песни «Barcelona», где прослеживаются черты поэтического стиля. Здесь доминирует книжная лексика, что подтверждает использование таких лексических единиц, как: *perfectdream, sensation, inspiration, celebration, foundations, horizon, jewel*. Наряду с этим наблюдается отсутствие ярко выраженной сниженной, разговорной лексики и разговорных сокращений наподобие «yeah, com'on, babe».

Более того, на примере данного текста можно увидеть еще одну характерную черту современного англоязычного песенного дискурса — параллельные конструкции, которые, в свою очередь, объединяют песенные тексты с поэтическими:

- *Let the songs begin*
- *Let the music play*
- *Make the voices sing* [7].

Говоря о стилевых особенностях текстов песен группы Queen, стоит сказать, что в них достаточно частотными являются вопросительные предложения, которые, как правило, предполагают присутствие адресата речевого сообщения:

- What is there left for me to do in this life?*
- Did I achieve what I had set in my sights?*
- Am I a happy man or is this*
- Sinking sand?*
- Was it all worth it was it all worth it?* [20].

В таких случаях адресат может быть не обозначен, однако зачастую он может имплицироваться с содержанием. Чаще всего адресатом обращения является возлюбленный или возлюбленная лирического героя. Как отмечает И. И. Ковтунова: «...лирические вопросы большей частью не рассчитаны на ответ. Они по своей сущности безответны. Ответ на вопрос отодвигается, поскольку с точки зрения говорящего в момент речи он неизвестен» [17: 129]. Некоторые лингвисты, однако, рассматривают вопросительное предложение как разновидность побудительного предложения. И. И. Ковтунова полагает, что даже если формально вопрос может быть адресован возлюбленному человеку, по своей сути такие вопросы зачастую являются вопросом лирического героя к самому себе, за исключением тех случаев, когда в тексте англоязычной песни непосредственно представлен диалог минимум двух героев.

Императивные предложения в текстах песен группы «Queen» также отражают диалогичность песенного дискурса. Такие императивные предложения, как правило, побуждают имплицитного собеседника к какому-либо действию:

*Just think of all those hungry mouths we have to feed*

*Take a look at all the suffering we breed* [15].

*Call me if you need my love* [10].

Обратимся вновь к точке зрения И.И. Ковтуновой, которая считает, что «...повелительное наклонение в поэзии часто применяется к лицам, непосредственно не присутствующим. Это расширяет круг значений, передаваемых императивными формами, и ведет к усложнению самих этих значений, в конечном счете, передвигая их также в сферу значений желательного наклонения. Прямое побуждение к действию уступает место выражению желания, чтобы адресат совершил это действие» [Там же: 120]. Такая диалогичность, однако, может характеризовать стиль текстов современного англоязычного песенного дискурса одновременно как разговорного, и поэтического.

Еще одной характерной чертой текстов песен группы «Queen» является инверсия в эмфатических целях, которая способствует приданию языку большей экспрессивности:

*Then came a man before His feet he fell*

*Unclean said the leper and rang his bell*

*Felt the palm of a hand touch his head*

*Go now go now you're a new man instead* [16].

*And a dirty old man was he* [14].

Следовательно, мы можем сказать, что тексты песен группы Queen сочетают в себе черты разговорной речи и черты, роднящие их с поэзией. Ю. Е. Плотницкий утверждает, что преобладание местоимений 1–2 лица, повторов различных типов, а также императивных и вопросительных предложений свидетельствует о тенденции к диалогичности [5]. Говорить о преобладании разговорной либо поэтической тенденции в текстах песен группы Queen нельзя, поскольку четкая картина отсутствует – встречаются тексты, где представлены обе эти тенденции. Но даже, если тексты песен предстают поэтическим явлением, то они находятся под сильным влиянием разговорной речи.

Таким образом, песенный дискурс – это одна из разновидностей дискурса, под которой мы понимаем сложное единство музыкального и языкового компонентов, где совокупность текстов характеризуется специфическими особенностями. При этом стилевое наполнение выполняет особую интегрирующую функцию.

### Сноски к статье

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров. М.: Академия, 1979.

2. Дуняшева Л. Г. Песенный дискурс как объект изучения лингвокультурологии // Актуальные проблемы романских языков и современные методики их преподавания Материалы Международной научно-практической конференции (22-23 октября 2015 года). Казань, 2015. С. 190-197.

3. Ковтунова И. И. Поэтическая речь как форма коммуникации: монография. М: Академия, 1986.

4. Мензаирова Е. А. Актуализация концептов «любовь» и «женщина» в песенном дискурсе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Ижевск, 2010.

5. Плотницкий Ю. Е. Лингвостилистические и лингвокультурные характеристики англоязычного песенного дискурса: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Самара, 2005.

6. Back Chat [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the\\_miracle.html](http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the_miracle.html)

7. Barcelona [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the\\_miracle.html](http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the_miracle.html)

8. Don't Lose Your Head [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the\\_miracle.html](http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the_miracle.html)

9. Bicycle Race [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the\\_miracle.html](http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the_miracle.html)

10. Call Me [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the\\_miracle.html](http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the_miracle.html)

11. Don't Lose Your Head [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the\\_miracle.html](http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the_miracle.html)

12. Don't Stop Me Now [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the\\_miracle.html](http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the_miracle.html)

13. Fat Bottomed Girls [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the\\_miracle.html](http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the_miracle.html)

14. Great King Rat [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the\\_miracle.html](http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the_miracle.html)

15. Is This the World We Created? [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the\\_miracle.html](http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the_miracle.html)

16. Jesus [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the\\_miracle.html](http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the_miracle.html)

17. Put Out the Fire [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the\\_miracle.html](http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the_miracle.html)

18. Sheer Heart Attack [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the\\_miracle.html](http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the_miracle.html)

19. The Loser in the End [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the\\_miracle.html](http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the_miracle.html)

20. Was It All Worth It [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the\\_miracle.html](http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the_miracle.html)

21. You Don't Fool Me [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the\\_miracle.html](http://www.amalgama-lab.com/songs/q/queen/the_miracle.html)

## Список литературы

1. Garner B. Garner's Modern American Usage: dictionary. New York: Oxford University Press, 2003.
2. Harris Z. Discourse analysis // Language. 1952. V. 28. №1. P. 1-30.

УДК 81.373.45

**М. С. Черанева**  
(Россия, Казань)

### **ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОВ КОМПЬЮТЕРНОГО ПОДЪЯЗЫКА С МЕТАФОРИЧНЫМ ЭЛЕМЕНТОМ**

*Ключевые слова:* компьютерный подъязык, термины с метафоричным элементом, лакуны, лингвокультурологические особенности, деметафоризация.

Статья посвящена изучению терминов компьютерного подъязыка с метафорическим элементом и особенностям их перевода с английского на русский язык. Рассматриваются основные способы их заимствования и варианты передачи дополнительного значения, а также роль метафоричных терминов в научно-технических текстах.

**M. S. Cheraneva**  
(Russia, Kazan)

### **TRANSLATION PECULIARITIES OF THE COMPUTER LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES' TERMS WITH METAPHORICAL ELEMENT**

*Key words:* the computer Language for Special Purposes, metaphoric terms, lacunas, linguocultural peculiarities, demetaphorization.

The article deals with the computer Language for Special Purposes' terms with metaphorical element and peculiarities of their translation. The authors analyze the possible ways of their borrowing and variants of transferring an additional meaning, the role of metaphoric terms in scientific and technical texts.

Лексика любого языка постоянно обновляется. Одни слова исчезают, выходят из употребления, другие, наоборот, появляются и начинают активно использоваться носителями языка. Так было всегда, однако когда научно-техническая революция привела к так называемому «информационному взрыву», существенно ускорился и многократно увеличился поток информации. Возникла необходимость номинации изобретенных объектов и явлений, в лексике появилось большое количество новых терминов.



Компьютерная сфера, как одно из главных и наиболее динамично развивающихся направлений науки, не стала исключением. Язык информационных технологий постоянно пополняется новыми лексическими единицами, причем из-за быстрого устаревания компьютерных программ и самого оборудования многие слова также быстро и исчезают. Специфичность набора лексических категорий как этого направления, так и других послужила поводом к тому, что ученые уже в 60-х годах ввели новый термин – подъязык. Иногда в качестве синонима употребляется термин язык для специальных целей в русском языке и термин Language for Special/Specific Purposes (LSP) в английском.

В наши дни наиболее оптимальным является понимание подъязыка, данное В.М. Лейчиком: «это сложный объект современного многогранного коммуникативного процесса, включающий интеллектуальное познание мира и обозначение результатов этого познания всей совокупностью собственных и привлеченных языковых/речевых средств соответствующего национального языка.» [5: 153-160]. Особенность русского компьютерного подъязыка в том, что большинство его лексики было заимствовано из английского языка. Это объясняется тем, что английские и американские ученые сыграли значительную роль в исследованиях и разработке электронно-вычислительной техники. Именно на английском языке основаны самые известные языки программирования, заложены основные термины. Наиболее интенсивное заимствование англоязычных терминов началось в период пятого поколения ЭВМ (с середины 1980-х годов) и продолжается до сих пор.

С лингвистической точки зрения этот процесс интересен тем, что зачастую заимствованные слова не имеют аналогов в русском языке, то есть перед переводчиками стоит одна из сложнейших задач - перевод лакун. Лакуна - это специфический элемент культуры, нашедший соответствующее отражение в языке и речи носителей этой культуры, который полностью или частично отсутствует в иной лингвокультуре. Впервые термин «лакуна» был введен канадскими лингвистами Ж.П. Вине и Ж. Дарбельне. Лакуны составляют значительную часть национальной специфики любого языка, который, являясь зеркалом культурно-исторического, нравственного опыта каждого народа, отражает национально-культурологические, духовнорелигиозные аспекты быта и жизнедеятельности. Лакуны свойственны также и научно-технической, профессиональной сфере, так как в ней также содержатся понятия, не существующие или не имеющие своего названия в других языках. Заполнение лакуны требует творческих способностей переводчика, умения учитывать и сопоставлять всю совокупность языковых и экстралингвистических факторов. Переводчик решает сложную задачу нахождения и правильного использования необходимых элементов системы эквивалентных единиц, на основе которой создаются коммуникативно равноценные высказывания в двух языках. Еще более трудная задача – дать название понятию, имеющему в языке-источнике дополнительное образное значение. Другими словами – метафорический элемент.

Слово «метафора» произошло от древнегреческого «перенос», «переносное значение». Этот термин предписывают Аристотелю (384-322 г. до н.э.), и связывают с его пониманием искусства как подражания жизни.

Риторика определили 3 основные функции метафоры:

1. Эстетическая – сделать речь более яркой и выразительной.
2. Аксиологическая функция – передать оценку предмета.
3. Номинативная функция – присвоить предметам, не имеющим первоначально имени, собственные названия.

В рамках нашего исследования следует подробнее рассмотреть последнюю функцию. Номинация, терминопорождение – процессы, подразумевающие присвоение предметам или явлениям названия. Особенность метафорического терминопорождения в том, что оно основано на скрытом сравнении, а его лексические составные многозначны. Так, возьмем простейшую зооморфную метафору (то есть, основанную на сравнении с животным): the computer mouse. Кроме основного значения «компьютерная мышь», этот термин имеет оттеночное значение, характеризующее внешний облик предмета: нечто похожее на мышь, небольшое и с «хвостом» – проводом. Таким образом, метафора не только называет предмет, она описывает его, придает образность и выразительность. Появление у слова переносных значений позволяет экономить лексические средства языка, не расширяя словарный состав для обозначения новых явлений и понятий. Однако при переводе метафоры не всегда сохраняется дополнительное оттеночное значение. Это объясняется лингвокультурологическими особенностями разных стран. Таким образом, важность правильного подхода к изучению способов перевода метафоры обусловлена необходимостью адекватной передачи образной информации и воссоздания стилистического эффекта оригинала в переводе. По мнению П. Ньюмарка, переводчик сталкивается с двумя основными задачами при переводе метафоры: 1) понять, какой объем семантической составляющей метафоры стоит передать в переводе; 2) определить в какой степени смысловая составляющая метафоры находится на пересечении полей образности и семантики описываемого объекта [1: 292].

Существуют различные стратегии передачи метафорического образа. Так, Короводина и Куниловская выделили следующие способы перевода:

- 1) с сохранением образа, лежащего в основе метафоры.

В языке, который заимствует метафору, используют аналогичное по значению понятие, чтобы максимально приблизить перевод к оригиналу и передать все оттенки её значения.

Рассмотрим данное явление на примере термина batch, который переводится как «пакет, пакетный файл». Одно из основных, общеупотребительных значений слова batch – «пакет» стало основой для создания в английском метафоричного «пакетный файл». Так, при сравнении файла виртуального с реально существующим пакетом, подчеркивается, что оба объекта имеют схожую функцию – что-либо в себя вмещать.

При этом способе перевода метафоры нередко меняется лексико-семантическое, грамматическое, синтаксическое оформление образа, что, впрочем, никак не мешает передаче смысла. Так, прилагательное floppy в компьютерной терминологии употребляется только в качестве существительного «гибкий диск, дискета», а его первоначальное значение лишь передаёт свойство гибкости.

Вообще существует множество возможных признаков сравнения. Составим небольшую таблицу, вмещающую информацию о различных по свойству сравнения метафорах, сохраняющих образ после перевода (См. приложение 1).

2) замена образа; переводчик предпочитает выразить мысль автора посредством образа, более свойственного принимающей культуре и отличного от исходного.

Пример: flow – ход выполнения программы. И английский термин, и русский метафоричны. Более того, оба имеют сему движения. Однако в первом сравнение происходит с водой, а во втором – с ходом, ходьбой, а значит – человеком. Следовательно, при переводе казалось бы идентичных по значению метафор, использовались разные образы. Так первая метафора – природная, а вторая – антропоморфная. Тем не менее, следует отметить, что этот случай не является подтверждением какой-либо закономерности перевода метафор, выражающих движение. Так, еще один компьютерный термин stream, так же построенный на сравнении с водой на русский язык переводится с помощью того же концепта, что и в английском – «поток», то есть, с помощью способа, описанного в первом пункте.

Рассмотрим еще один пример: memory stick – один из типов карт памяти. Если бы заимствование сохраняло первоначальный образ, то русский термин звучал бы как «палка/трость/посох/ветка памяти». И всё же, несмотря на множество вариантов перевода, stick не имеет значения «карта». Таким образом, английский вариант термина был образован с помощью скрытого сравнения с чем-то продолговатым, вытянутым по форме. А в русском за основу было взято сравнение с картой, что не меняет значения, однако стилистически даёт немного другой оттенок.

3) отказ от сохранения исходной фигуры речи (деметафоризации) – изложение мысли автора прямо, без образа.

Это лексико-стилистическое преобразование используется чаще всего при переводе речевых метафор (то есть, художественных), однако, в научном стиле данный феномен можно приписать тропам, заимствованных с помощью калькирования. Так, название одного и того же предмета – ноутбука, в английском языке будет иметь дополнительное значение (notebook=note+book), а в русском – нет.

Проанализировав особенности метафоричных терминов компьютерного подъязыка, можно придти к выводу, что самый распространённый способ их перевода – с сохранением образа. Эта тенденция объясняется тем, что понятийные системы в английском и русском языках во многом схожи и

имеют множество точек соприкосновения. Однако, в виду некоторых лингвокультурологических различий, метафоричный элемент довольно часто изменяется или утрачивается. Выбор способа зависит от важности образного значения, входящего в термин, и наличия подобной семы в языке, на который нужно переводить. Несмотря на то, что термин по определению требует конкретного, статичного значения, зафиксированного в словаре и обычно перед переводчиками не стоит задача номинации объекта, им определенно важно знать особенности метафоричных терминов. Следует помнить, что этот пласт терминов придаёт языку дополнительную окраску, делает более запоминающимся, решает коммуникативную задачу. Так изучение и перевод специальных научно-технических текстов в области компьютерных технологий может стать намного проще, если уделить внимание метафорам и дополнительной информации, закодированной в том или ином термине.

### Список литературы

1. Newmark Peter. A Textbook of Translation. Harlow: Pearson Education Limited, 2008. 292 p.
2. Куниловская М. А., Короводина, Н. В. Авторская метафора как объект перевода active metaphors in literary translation lingua mobilis / Науч. журнал. №4(23) / под ред. Селютина А. А. Челябинск, 2010. С.73–82.
3. Глазырина Анна Игоревна. Английские контактные элементы в русском компьютерном подъязыке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. Екатеринбург, 2006. 330 с.: ил. РГБ ОД, 61 07-10/664
4. Глущенко Т.С. Национально-специфические компоненты кинесического общения китайской лингвокультурной общности в свете теории лакун на фоне англо-американских и русских жестов: дис. ... канд. филол. наук. 2006. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://newstar.rinet.ru/~minlos/thesis/>
5. Лейчик, В.М. Место языков для специальных целей в структуре современного развитого национального языка // Стереотипность и творчество в тексте: Межвуз. сб. научн. трудов / отв. ред. М.П. Котюрова. Пермь, 2005. С. 153-160.
6. Сержанова Ж.А., Крыжановская А.С. Лексическая лакунарность как проблема перевода на примере немецкого и русского языков // Язык в пространстве превода. 2008. № 7 [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://fpkp.su/conf/?page\\_id=69](http://fpkp.su/conf/?page_id=69)

### Приложение 1

Термин на английском языке	Перевод на русский язык	Базовое значение слова (объект метафорического сравнения)	Признак
Bottom	Нижняя часть	Дно	Расположение в пространстве

Box	Прямоугольник (на блоксхеме)	Коробка	Форма
Escape	Выход, переход с одного кода на другой	Бегство, спасение	Свойство перемещения
Skin	Оболочка	Кожа, шкура	Функция защиты, внешнее расположение
Routine	Процедура, стандартная программа	Рутинa, шаблон, заявленный порядок	Свойство последовательности

УДК 811.111

**Б.Я. Шарифуллин**  
(Россия, Лесосибирск)

**«HEY, WHAT'S YOUR NAME?»: АНТРОПОНИМИЧЕСКОЕ  
ПРОСТРАНСТВО ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ДЖИМА  
МОРРИСОНА**

*No one remembers your name  
When you're strange  
(«People are strange»)*

*Ключевые слова:* языковая картина мира, когнитивно-типологическая реконструкция, символика имени собственного, антропонимы, Джим Моррисон, The Doors.

В статье рассмотрены антропонимы, один из ключевых фрагментов языковой картины мира Джима Моррисона. Символика имени собственного, значимая для всех лингвокультур, в поэтике Джима Моррисона проявляется особенным образом, что связано с его особым восприятием людей, особенно женщин, с которыми у Моррисона были непростые отношения, обусловленные спецификой образа жизни рок-музыканта в Калифорнии эпохи «революции цветов». Джим Моррисон создал свой собственный культурный код, уже собственно американский, точнее, калифорнийский, и соответствующую мифопоэтику, отражённую в его поэтических текстах. Поэтому антропонимы в текстах Джима Моррисона отражают все эти культурные коды. В статье представлены наиболее интересные случаи включения антропонимов, прежде всего, женских имён, в тексты песен.

**B. Ya. Sharifullin**  
(Lesosibirsk, Russia)

**«HEY, WHAT'S YOUR NAME?»: ANTHROPONYMIC SPACE  
OF THE JIM MORRISON'S LANGUAGE PICTURE  
OF THE WORLD**

*Key words:* language picture of world, cognitive and typological reconstruction, symbolism of name, anthroponyms, Jim Morrison, The Doors.

In the article the anthroponyms are considered, one of the key fragments of the Jim Morrison's language picture of the world. The symbolism of names, which is important for all lingual cultures, in the poetics of Jim Morrison is manifested in a special way, because of his specific perception of the people, especially the women, with who Jim Morrison had not the simple relation, caused by specific life of rock-musician in California of the flower revolution epoch. Jim Morrison has created his own cultural code, American one, more exactly, a code of California, and the appropriate poetics of myths, that is reflected in his poetic texts. Therefore, the anthroponyms in the lyrics by Jim Morrison reflect all these cultural codes. In the article the most interesting cases of inclusion of the anthroponyms in the lyrics are presented.

Данная статья продолжает цикл работ по когнитивно-типологической реконструкции языковой картины мира (ЯКМ) американского поэта и музыканта, лидера рок-группы «The Doors» Джима Моррисона (см. [1-3]).

Ономастическое пространство собственно песенных текстов Джима Моррисона не так уж велико, если сравнить, например, с текстами «Битлз» [4]. Топонимика представлена заметно больше, чем антропонимика, что, в общем, объяснимо: в языковой картине мира Моррисона пространство представлено весьма значительно, что мы видим в образах моря, дороги, города и страны (см., например, [5]). Да и Америка намного обширнее Британии. Незначительное число антропонимов в текстах Моррисона, объясняется, наверно, и теми его словами, что представлены в эпиграфе к данной статье: «Никто не помнит ваши имена, когда вы странные люди». Замечу, что английское слово *strange* можно перевести и как «чужой».

Всё же, пусть это будут и небольшие этюды, но о женских и мужских именах стоит написать, особенно, о первых, учитывая, что образ женщины представлен в поэтике Джима Моррисона весьма своеобразно, что отражает особенности его личной жизни и поэтического творчества [2].

Об ономастике как лингвокультурологическом символе в текстах британской рок-поэзии я уже писал ранее (см. [6]). В данной статье это будет рассмотрено на материале текстов Джима Моррисона, в чём и состоит её цель.

У Джима Моррисона были непростые отношения с женщинами, что связано с известными особенностями жизни рок-музыканта в Калифорнии эпохи «революции цветов» и «детей любви». «Sex, drugs & Rock'n;Roll»,

«Make love, not war» – это были не просто лозунги, это был образ жизни. И поклонницы группы «Дюорз» были не такие, как фанатки «Битлз». Поэтому у Джима было много девушек и женщин, много музыки, виски, наркотиков и поэзии...

Вообще-то, единственной и последней любимой женщиной и музой Джима Моррисона была Памела Кёрсон (Pamela Courson, фамилию чаще передают как Курсон, или даже Корсон, Корзон), для которой написаны многие стихи и некоторые самые красивые его песни (например, «Love Street», «Indian Summer», «My Eyes Have Seen You», «Twentieth Century Fox», «L.A. Woman», «Queen Of The Highway», «Wild child», «Orange County Suite», т.е. «Сюита Апельсинового графства», что прямо связано с огненными волосами Памелы). С этой красивой рыжеволосой и зелёноглазой девушкой Джим познакомился на вечеринке в сентябре 1965 года и стал постоянно с ней появляться в обществе, что, впрочем, не мешало ему завязывать мимолётные «романы» со своими многочисленными поклонницами, девчонками-«группи». Но Памелу он любил искренне и называл её своей «космической подружкой» [7] (рис. 1.).

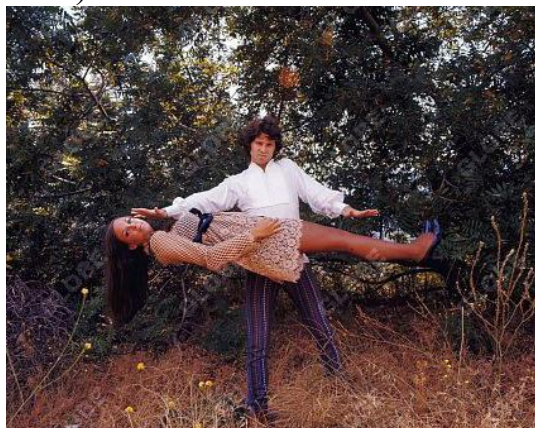


Рис. 1.

Памела, как и Джим, умерла в 27 лет, пережив его всего на 3 года...

Но имени Памелы Джим нигде в своей поэзии не упоминает, в отличие от Джона Леннона и его музы Йоко Оно. Наверно потому, что Джим писал о ней в стихах, не все из которых стали позже песнями. А в стихах как-то не принято упоминать имя возлюбленной, оно просто подразумевается. Наш Пушкин тоже так писал: просто «К К...».

Чаще всего Моррисон использует местоимение *she* «она» и его формы, а также форму местоимения 2 лица *you* «ты», как, например, в одной из лучших песен «Love Street», 1968. Привожу этот текст целиком:

*She has robes and she has monkeys*  
*Lazy diamond studded flunkies*  
*She has wisdom and knows what to do*  
*She has me and she has you*  
*I see you live on Love Street*  
*There's this store where the creatures meet*  
*I wonder what they do in there*

*Summer Sunday and a year*  
*I guess I like it fine, so far*  
***She lives on Love Street***  
*Lingers long on Love Street*  
***She has a house and garden***  
*I would like to see what happens*  
*У неё есть одеяния, у неё есть обезьянки*  
*Ленивый бриллиант, усеянный лакеями*  
*У неё есть мудрость, она знает, что делать*  
*У неё есть я и у неё есть ты*  
*Я вижу, ты живёшь на улице Любви*  
*Там есть магазин, где встречаются всякие твари*  
*Интересно, что они делают там*  
*В летнее воскресенье и круглый год*  
*Наверно, это прекрасно, и мне бы пришлось по вкусу*  
***Она живёт на улице Любви***  
*Засиживается долго на улице Любви*  
*У неё есть дом и сад*  
*Хотел бы я увидеть, что там происходит...*  
*Вот фотография, хорошо иллюстрирующая строчки*  
***She has robes and she has monkeys***  
***Lazy diamond studded flunkies*** (рис. 2):

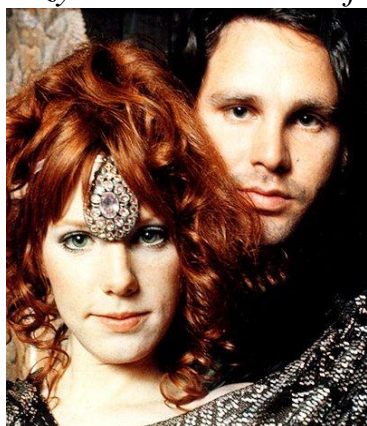


Рис. 2.

Первоначально эта песня была стихотворением, написанным Джимом Моррисоном об улице в Лорел Каньон, одном из районов Лос-Анджелеса, штат Калифорния, где он жил с Памелой. Моррисон и Кёрсон называли эту улицу улицей Любви, потому что они сидели на балконе и наблюдали за бесчисленными хиппи, проходившими мимо, постоянно целуясь (рис. 3). Магазин, о котором идет речь, находился в доме напротив [7].





Рис. 3.

Всё же некоторые имена женщин в текстах Моррисона позволяют соотнести их с Памелой, как, например, в этой песне («Maggie M'Gill», альбом «Morrison Hotel», 1970; рис. 4):

*Miss Maggie M'Gill, she lived on a hill.  
Her daddy got drunk and left her the will.  
So she went down, down to Tangie Town.  
People down there like to get it on.  
Мисс Мэгги М'Джилл жила на холме,  
Её папаша напивался и не давал ей проходу.  
Так что она отправилась в «Танги-таун»,  
Где люди по-настоящему любят повеселиться.*



Рис. 4.

Что может свидетельствовать в пользу этого предположения? Во-первых, ирландская фамилия M'Gill (а Памела была ирландского происхождения; в фильме Оливера Стоуна «The Doors» её играет Мег Райен, также ирландского происхождения), точнее, MacGill, Magill от гаэльск. MacanGhailл означает «сын незнакомца, чужака, странника» [8: 296]. Имя же Pamela по одной из версий в переводе с латинского значит «странница».

Во-вторых, на обложке сингла песни фотография рыжеволосой девушки с гитарой, очень похожей на Памелу, в частности, формой носа в профиль (рис. 5):



Рис. 5.

К сожалению, я не нашёл информации о том, кто именно изображен на обложке, в «Википедии» указано только, что эта песня посвящена Памеле Корсон.

Приём ономастической игры использован Джимом Моррисоном в композиции «Stoned Immaculate», из альбома «An American Prayer», 1978 г.:

*One summer night, going to the pier  
I ran into two young girls  
The blonde one was called Freedom  
The dark one, Enterprise  
We talked and they told me this story  
Now listen to this...*

*Однажды летним вечером  
Направляясь на причал  
Я закадрил двух девочек  
Блондинку звали Фридом  
А тёмненькую – Энтерпрайз  
Мы поболтали, и они рассказали мне эту историю  
Послушайте-ка её...*

Суть игры в том, что по-английски *freedom* значит «свобода», а *enterprise* – «предпринимательство, бизнес». Свобода, конечно, вся «в белом» (как статуя Свободы в Нью-Йорке), а бизнес, видимо, «тёмный».

Имя *Фридом* в США имеется и оно довольно популярно, но оно считается мужским, во всяком случае, по данным Интернета, что, в общем-то, странно, учитывая женский облик известной статуи. А вот имени *Энтерпрайз* я не обнаружил. Так что, ироническая игра Моррисона очевидна: оппозиция свободы и бизнеса, белого и чёрного.

Есть ещё четыре женских имени в текстах Моррисона, которые можно считать достаточно «проходными»: *Sandy, Carol, Gloria* и *Wanda*.

*The Man is at the door  
Peppermint, miniskirts, chocolate candy  
Champion sax and a girl named Sandy  
Мужчина стоит у двери  
Мятная жвачка, мини-юбки, шоколадная конфетка  
Саксофон чемпиона и девушка по имени Сэнди  
(«The Soft Parade», альбом «Soft Parade», 1969).*

Имя *Sandy*, квалитатив от имени *Alexandra* (как и соответствующая форма мужского имени), было довольно распространённым в 60-70-х годах прошлого века в Британии и Америке, особенно в музыкальной среде, кантри, фолка и рока. Поэтому это имя у Джима может быть обобщенным для обозначения типичной «девушки-группы», постоянно тусующейся на различных музыкальных мероприятиях. Но можно предположить и намёк на популярную в то время британскую рок и фолк-певицу и композиторшу Сэнди Денни (Александра Элен МакЛин Денни, *Alexandra Elene MacLean Denny*; 6 января 1947 – 21 апреля 1978 года) [<https://ru.wikipedia.org/wiki/Де>]. Джим Моррисон наверняка знал про неё и её творчество, тем более что в их поэтике были близкие мотивы (кельтский фольклор). Интересно созвучие, возможно, и смысловое, названий композиций Джима Моррисона «*Waiting for the sun*» и Сэнди Денни «*Rising for the moon*» («солнце» и «луна»), хотя влияние здесь было, скорее всего от Джима: песня Сэнди Денни представлена в одноимённом альбоме группы *Fairport Convention* в июне 1975 года. Кстати, Сэнди тоже была рыжей и зелёноглазой (рис. 6):



Рис. 6.

Некоторая ономастическая игра присутствует, возможно, и не предусмотренная Моррисоном, в довольно длинной композиции «*Gloria*» («*An American Prayer*», 1978; привожу в сокращённом виде):

*Did you hear about my baby?  
 She come round here, the head to the ground,  
 Come round here just about midnight,  
 She makes me feel so good, make me feel all right.  
 She come round my street, now  
 She come to my house and  
 Knock upon my door  
 Climbing up my stairs, one, two  
 Come on baby  
 Here she is in my room, oh boy  
 Hey what's your name?  
 How old are you?  
 Where'd you go to school?  
 Well, now that we know each other a little bit better,  
 Why don't you come over here  
 Make me feel all right!*

*Gloria, Gloria - all night, all day  
Gloria, Gloria  
You were my queen and I was your fool,  
Riding home after school.  
You took me home to your house.  
Your father's at work,  
Your mama's out shopping around.  
Check me into your room.  
Show me your thing.  
Why'd you do it baby?  
Getting softer, slow it down  
Now you show me your thing.  
Wrap your legs around my neck,  
Wrap your arms around my feet, yeah  
Wrap your hair around my skin.  
I'm gonna huh, right, ok, yeah.  
It's getting harder, it's getting too darn fast  
Come on, now, let's get it on.  
Too late, too late, too late, can't stop, wow!  
Ты слышал о моей девочке?  
Она ввалилась сюда, головой в землю,  
Ввалилась сюда около полуночи.  
Из-за неё я чувствую себя великолепно.  
Она ввалилась на мою улицу, вот,  
Пришла в мой дом и  
Постучала в мою дверь,  
Вскарабкалась по лестнице, раз-два,  
Входи, чувиха!!  
И вот она в моей комнате, чувак.  
Эй, как тебя зовут?  
Сколько тебе лет?  
Куда ты ходишь в школу?  
Ну, а сейчас, когда мы знаем друг друга чуть лучше,  
Почему ты не приходишь сюда снова?  
Сделай так, чтобы я чувствовал себя отлично!  
Глория, Глория – всю ночь и весь день.  
Глория, Глория.  
Ты была моей королевой, а я был твоим шутком,  
Отвозя тебя домой после школы.  
Ты пригласила меня в свой дом.  
Твой отец на работе,  
Твоя мама где-то ходит в шопинге.  
Впихнула меня в свою комнату,  
Показала мне свою «штучку».*

*Обвила ноги свои вокруг моей шеи,  
Обвила руки свои вокруг моих ног,  
Обвила волосы свои вокруг моей плоти.  
Я собираюсь, ха, ладно, ОК.*

*Идёт трудно, всё это ужасно быстро  
Валяй, продолжай. Слишком поздно, не могу остановиться, вау!*

Женское имя *Gloria* по-латински означает буквально «слава». Судя по содержанию песни, речь идёт об одной из молоденьких «девушек-группи» (даже школьнице), которые толпились вокруг Джима. Песня весьма сексуальна, что видно по её исполнению. А игра, возможно, заключается в том, что эту девушку Глорию, конечно, привлекала, прежде всего, слава Моррисона. Может быть, Джим так и обозначил одну из многих, имён которых он и не помнил – *Gloria*. Своеобразная ирония? Вполне вероятно: она часто была присуща Джиму Моррисону.

Об имени *Carol*. Оно появляется в одноименной песне («*Carol*», альбом «*An American Prayer*», 1978 год):

*Oh, Carol!  
Don't let him steal your heart away.  
Yeah I've got to love you darling  
If it takes me all night and day.  
Beat cool down, over cool down,  
I can hear that highway sound.  
Carol!  
О, Кэрол!  
Не позволяй ему украсть твоё сердце.  
Да, мне придётся любить тебя, милая,  
Если это займёт мне всю ночь и весь день.  
Долби вниз круто, снова покруче.  
Кэрол!*

Скорее всего, снова об одной из «девушек-группи». Имя *Carol* довольно распространённым было в Америке в те времена (краткая форма от *Carolina*, женская форма к мужскому имени *Carolus*, англ. *Charles*, от имени германского императора Карла, откуда, кстати, пошло славянское *король*). Вот фотография типичных девушек-группи (фанаток рок-группы «*Kiss*». Рис. 7).



Рис. 7.

Имя *Wanda* отмечено только в одном из фрагментов стихотворения Джима Моррисона «The Paris Journal» (1972):

*Shake it! Wanda,  
fat stranded swamp.  
Woman,  
We still need you.  
Тряси этим, Ванда,  
Жирное растянутое болото.  
Женщина,  
Ты нам до сих пор нужна.*

Имя *Wanda* польского происхождения, от старославянского слова со значением «смутьянка, спорщица». Я не нашёл сведений, имел ли Моррисон в виду конкретную женщину Ванду, или это просто некий собирательный образ славянок, которые слыли в те времена на Западе толстыми и неповоротливыми. Отмечу, что это также имя главной героини американского комедийного боевика 1988 г. «Рыбка по имени Ванда», «A fish named Wanda», роль Джейми Ли Кёртис; фамилия её героини была, кстати, еврейской – Гершвиц, родом из Польши).

## 2 «Poor Otis dead and gone». Мужские имена в текстах Джима Моррисона

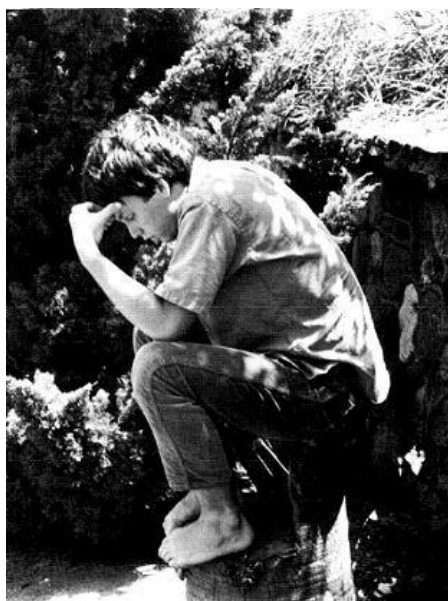


Рис. 8: «Как меня зовут?».

Из всех мужских антропонимов, обнаруженных в текстах Джима Моррисона, интерес представляет только один (рис. 8), демонстрирующий присущую Джиму креативную речевую ономастическую игру. Но сначала рассмотрим более банальные примеры, хотя их немного.

В песне «Hyacinth House» из альбома «L.A. Woman» имя *Jack* в английской карточной терминологии обозначает валета (рис.9; ср. также *jack pot* «куш, самый крупный выигрыш»):



Рис. 9.

*Why did you throw the Jack of Hearts away?  
It was the only card in the deck that I had left to play.  
Зачем ты сбросила валега червей?*

*Это была единственная карта на столе, которую я оставил, чтобы играть.*

Так что здесь, собственно, не антропоним, а имя нарицательное, хотя по правилам английской орфографии оно пишется с прописной буквы. Замечу также, что имя *Jack* (квалитатив от *John*, т.е. вроде нашего *Вани*), имеет и иные нарицательные значения, в том числе, в сочетаниях и словосложениях. Чаще эти слова пишутся со строчной буквой: например, *jackass* «осёл, дурак, болван» (такой вот аналог нашему Иванушке-дурачку) и пр.

В песне «*Ship of fools*» («*Morrison Hotel*», 1970) появляется персонаж под именем мистер Гудтрипс, являющееся «говорящим», т.е. результатом ономастической игры Джима:

*Yeah, along came Mr. Goodtrips  
Lookin' for a new a ship.  
Come on, people better climb on board.  
Come on, baby, now we're goin' home.  
Ship of fools...  
Вот появился мистер «Счастливого плавания»  
В поисках нового корабля.  
Пойдём, людям лучше подняться на борт.  
Пойдём, детка, мы теперь возвращаемся домой.  
Корабль дураков...*

Это имя стало названием современной турецкой группы. Сведений, кроме названия треков, в Интернете нет, но есть вот такая картинка (рис. 10):



Рис. 10.

Имя *Otis* встречается в композиции «Runnin' Blue» из альбома «Soft Parade» (1969 год):

*Poor Otis dead and gone  
Left me here to sing his song  
Pretty little girl with the red dress on  
Poor Otis dead and gone...  
Бедный Отис мёртв, он ушёл  
Оставив меня здесь петь его песню  
Милая малютка, одетая в красную одежду  
Бедный Отис мёртв, он ушёл...*

Это имя известного американского певца и композитора в жанре соул-мьюзик Отиса Рэя Реддинга (Otis Ray Redding), трагически погибшего в авиакатастрофе в 1967 году в возрасте 26 лет (рис. 11). Его творчество повлияло на музыку «The Rolling Stones», Джорджа Харрисона, Марвина Гэя и других. Наверно, и на Джима Моррисона, если он написал, что Отис «оставил меня здесь петь его песню». «Малютка в красном», видимо, аллюзия к фамилии Отиса *Redding*.



Рис. 11.

А теперь наиболее интересный, на мой взгляд текст: композиция «L.A. Woman» из одноимённого альбома 1971 года:

*Mr. Mojo risin', Mr. Mojo risin',  
Gotta keep on risin',  
Mojo risin', got my Mojo risin',  
Mr. Mojo risin',  
Gotta keep on risin'.  
Right in, right in!  
Мистер Моджо поднимается! Мистер Моджо поднимается!  
Он должен продолжать подниматься,  
Моджо поднимается, у меня мой Моджо поднимается,  
Мистер Моджо поднимается,  
Он должен продолжать подниматься,  
Прямо вперёд, прямо вперёд!*

Кто такой «Мистер Моджо»? И почему он «поднимается»? Конечно, это имя собственное, Но всё же, кто он? Как пишет Питер Хоуген в своём «Путеводителе...», Джим ввёл рефрен *Mr. Mojo risin'*, имея в виду смысл не



только «Мистер Некто поднимается» (лексема *mojo* в американском сленге употребляется для замены забытых имён – типа русского «Как его там?»), но и игровой, так как это слово используется и «в качестве эвфемизма для обозначения понятий, часто связанных с сексом или наркотиками, хотя значение его может быть ещё шире в зависимости от контекста. Как обнаружил Джон Себастьян, эти слова являются анаграммой имени Jim Morrison, т.е. этим Джим давал понять, что он сам продолжал подниматься всё выше» [Хоуген Путеводитель]. Иначе говоря: Jim Morrison > Mr. Mojo Risin (рис. 12).



Рис. 12.

Всё это вполне вероятно. В целом получается довольно сложный смысл, выраженный всего лишь парой слов: «Мистер Как-его-там, то бишь я, торчит от секса и наркоты и вообще поднимается всё выше и выше». Это вполне соответствует тогдашнему самоощущению Моррисона.

Можно, однако, привести и такую версию, учитывая сочетание *got my Mojo risin'* «у меня мой Моджо поднимается» и полный контекст песни «L.A. Woman». *Mojo* в американском сленге обозначает ещё сексуальную потенцию [<http://www.urbandictionary.com/define.php?term=Mojo>].

И ещё одно: *Mojo* (произносится «мёдзё») – это также и японское название «Утренней звезды», т.е. Венеры. Получается «восход господина Утренней звезды». Тоже неплохо. В общем, речевая игра Джима Моррисона, как всегда и в целом, весьма сложная семантическая и символическая конфигурация.

И ещё: есть такая группа, работающая в стиле «электроника» и «хаус», которая взяла своё название в честь этого персонажа Джима Моррисона. К сожалению, иных сведений в Интернете я не нашёл, но вот обложка их альбома 2003 г. (рис. 13):



Рис. 13.

И напоследок: имя *Билли*.

*I hope the Chinese' unkie  
get you & they will  
for the poppy  
rules the world  
That handsome gentle flower  
Sweet Billy!*

*Do you remember*

*the snake  
your lover  
tender in the tumbled  
brush-weed  
sand & cactus*

(«The Paris Journal», сбоник стихотворений)

*Надеюсь, эти китаёзы-головорезы  
прикончат тебя и они это сделают  
ибо мак*

*правит миром*

*Такой красивый нежный цветок*

***Милый Билли!***

*Ты помнишь змею  
твою любовницу  
нежную в смятом  
кустарничке  
песок и кактус*

С интерпретацией имени *Billy* есть одна сложность. Дело в том, что в англоязычном мире это может быть не только мужское имя (квалитатив от *Williams*), но и женское уменьшительное от *Wilhelmina*) – особенно в Америке: ср. имя легендарной афроамериканской джазовой и блюзовой певицы Билли Холидей (*Billie Holiday*, 1915-1959), взявшей своё сценическое имя от популярной американской актрисы немого кино Билли Дав (*Billie Dove*).

Однако есть и орфографическая тонкость – мужское имя как правило имеет форму *Billy*, а женское – *Billie*. Недаром поэтому для обозначения

самцов в английском языке используется это имя в качестве «приставки», например, *billy-goat* «козёл».

Таким образом, это, скорее всего, имя мужское. И вот тут, учитывая содержание стихотворения, снова начинается ономастическая игра Моррисона-поэта.

В американском сленге, в котором, как и в русском, часто используются личные имена, слово *billy* обозначает один из наркотиков – марихуану:

«'Billy' is otherwise known as a bong. A device used to smoke marijuana with, otherwise known as grass or weed» [<http://www.urbandictionary.com/define>]. Вот в этом случае и играет слово *weed* в тексте. Интересно, что форма женского имени также используется в наименовании наркотика, но другого – кокаина: *billie hoke* [Там же]. Да уж, повезло Уильямсу и Вильгельмине... Интересно было бы выяснить причины возникновения этих сленговых смыслов у данных имён. Возможно, это связано с омофоничностью звуков *b* и *l*, но это уже не входит в задачи данного исследования (об омофонии вообще у Джима Моррисона см. в главе первой).

Но игра Джима Моррисона на этом не заканчивается. Дело в том, что в американском сленге слово *billy* обозначает ещё молодого человека, типа нашего «бабника», эдакого девичьего угодника: «*billy is very sweet and he's a good boyfriend and he's a great kisser*» [<http://www.urbandictionary.com/define.php?term=bi>], т.е. «*billy* очень мил и он хороший бой-френд, и он великолепно целуется». Вероятно, таким считал себя и Джим Моррисон – как и его считали таковым девушки из его окружения.

Возможно, этот смысл связан со значением слова *billy-goat* «козёл». Правда у нас женщины и девушки, как и мужчины тоже, воспринимают слово *козёл* весьма негативно, но у американцев, видимой, как всегда иная ментальность.

Разносторонность поэтического и музыкального творчества Джима Моррисона обусловила весьма сложный характер его языковой картины мира. В ней особое место занимает ономастика, как один из важнейших фрагментов национальной языковой картины мира: как себя сам именуется человек, отражает его отношение к внешнему миру. Поэтому антропонимия восходит у многих народов ещё к языческим временам, когда люди отождествляли слово и предмет, себя как личность и как часть мира.

### Список литературы

1. Шарифуллин Б.Я. «Five to one, one in five»: числовые образы в языковой картине мира Джима Моррисона // Язык и культура: научный периодический журнал. Томск: Томский государственный университет, 2015. №3 (31). С. 55-70.

2. Шарифуллин Б.Я. «Woman» в поэтическом рок-дискурсе Джима Моррисона // Человек и язык в коммуникации и тексте: сб. науч. статей /

гл.ред. проф. Б.Я. Шарифуллин. Вып. 7 (18). Красноярск: СФУ, 2016. С. 215-222.

3. Февралёва Е.А., Шарифуллин Б.Я. Образ «двери» в языковой картине рок-поэзии Джима Моррисона // Взаимодействие языка и культуры в коммуникации и тексте: сб. науч. статей. Вып.10 / отв. и науч. ред. Б.Я.Шарифуллин; Сибирский федеральный университет. Красноярск, 2010. С.115-119.

4. Шарифуллин Б.Я. Языковая картина мира «The Beatles»: когнитивно-типологическая реконструкция. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2014.

5. Февралёва Е.А. Образ корабля и моря (пути) в ЯКМ Джима Моррисона // Студент и научно-технический прогресс: материалы XLVIII Международной научной конференция аспирантов и студентов, 10-14 апреля 2010 г., Новосибирский государственный университет. Языкознание. Новосибирск: изд-во НГУ, 2010. С.74-75.

6. Шарифуллин Б.Я. Имя собственное как лингвокультурологический символ (на материале текстов британской рок-поэзии) // Теоретические и прикладные аспекты современной филологии: матер. XIV Филологических чтений имени проф. Р.Т. Гриб / отв. и науч. ред. Б.Я.Шарифуллин. Вып. 9. Красноярск, СФУ, 2009. С. 121-127.

7. Хоуген П. Полный путеводитель по музыке The Doors. Режим доступа: [http://www.e-reading.by/bookreader.php/62475/Hougen\\_\\_Polnyii\\_putevo](http://www.e-reading.by/bookreader.php/62475/Hougen__Polnyii_putevo) (дата обращения 25.04.2015).

8. Рыбакин А.И. Словарь английских фамилий. М.: Русский язык, 1986.

Научное издание

## **ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫК В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Ответственный и научный редактор Б. Я. Шарифуллин

Тиражируется на машиночитаемых носителях

Издательский центр  
Библиотечно-издательского комплекса  
Сибирского федерального университета  
660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 79  
Тел/факс (391)206-21-49, 206-26-59  
E-mail [rio@sfu-kras.ru](mailto:rio@sfu-kras.ru), <http://rio.sfu-kras.ru>