

Министерство образования Республики Беларусь

Белорусский республиканский фонд фундаментальных исследований

Представительство Россотрудничества в Республике Беларусь –  
Российский центр науки и культуры в Минске

Белорусское общественное объединение преподавателей русского языка и литературы

Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина

Белгородский национальный государственный исследовательский университет

Московский государственный областной гуманитарный институт

ТЕКСТ. ЯЗЫК. ЧЕЛОВЕК

Сборник научных трудов

В двух частях

Часть 1

МГПУ ИМ. И. П. ШАМЯКИНА

Мозырь МГПУ  
им. И. П. Шамякина 2015

УДК 81.161. (08)  
ББК 81.2 Рус  
Т30

#### Редакционная коллегия

С. Б. Кураш, кандидат филологических наук, доцент (ответственный редактор); А. М. Амагов, доктор филологических наук, профессор; П. Е. Ахраменко, кандидат филологических наук, доцент; В. И. Коваль, доктор филологических наук, профессор; В. В. Кузьмич, кандидат филологических наук, доцент; В. С. Сидорец, кандидат филологических наук, доцент; Т. И. Татарина, кандидат филологических наук, доцент; В. В. Шур, доктор филологических наук, профессор

#### Рецензенты:

доктор философских наук, заведующий кафедрой коммуникативистики, рекламы и связей с общественностью ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

*Е. А. Кожемякин;*

доктор филологических наук, профессор кафедры белорусского языка УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»

*О. А. Лецинская*

Печатается согласно плану научных и научно-практических мероприятий Министерства образования Республики Беларусь и приказу по университету № 449 от 27.04.2015 г.

Т30 Текст. Язык. Человек : сб. науч. тр. В 2 ч. Ч. 1 / УО МГПУ им. И. П. Шамякина ; редкол.: С. Б. Кураш (отв. ред.) [и др.]. – Мозырь, 2015. – 184 с.  
ISBN 978-985-477-544-9 (ч. 1).  
ISBN 978-985-477-543-2.

В сборнике представлены статьи, отражающие содержание докладов VIII Международной научной конференции «Текст. Язык. Человек», проведенной в рамках Недели русского слова в Мозырском государственном педагогическом университете имени И. П. Шамякина с 11 по 15 мая 2015 г.

В первой части сборника представлены статьи, раскрывающие философские и методологические аспекты текста, исследования, посвященные вопросам типологизации текстов, стилей и жанров, проблемам вербально-текстового и концептуального отражения действительности в языке и тексте, а также вопросам школьного и вузовского преподавания русского языка, литературы и речеведческих дисциплин, в том числе с применением инновационных технологий.

Адресуется научным работникам, преподавателям, аспирантам, студентам филологических специальностей.  
*Материалы сборника публикуются в авторской редакции.*

УДК 81.161. (08)  
ББК 81.2 Рус

---

Научное издание

ТЕКСТ. ЯЗЫК. ЧЕЛОВЕК

Сборник научных трудов

В двух частях

Часть 1

Оригинал-макет Л. И. Федула

Подписано в печать 11.05.2015. Формат 60x90 1/8.  
Бумага офсетная. Ризография. Усл. печ. л. 23.  
Тираж 80 экз. Заказ 14.

Издатель и полиграфическое исполнение:

учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий N 1/306 от 22 апреля 2014 г.  
Ул. Студенческая, 28, 247760, Мозырь, Гомельская обл.  
Тел. (0236) 32-46-29

ISBN 978-985-477-544-9 (ч. 1)  
ISBN 978-985-477-543-2

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2015

2015 год отмечен рядом знаменательных дат, связанных как со значимыми историческими событиями в жизни и судьбе славянских и других народов (в первую очередь – 70-ЛЕТИЕМ со ДНЯ ПОБЕДЫ советского народа в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.), так и с юбилейными датами классиков русской художественной словесности:

- 220 лет со дня рождения **Александра Сергеевича ГРИБОЕДОВА** (1795—1829), русского писателя, дипломата;
- 120 лет назад со дня рождения **Сергея Александровича ЕСЕНИНА** (1895—1925), русского поэта;
- 100 лет назад со дня рождения **Константина Михайловича СИМОНОВА** (1915—1979), писателя, поэта, прозаика, драматурга;
- 75 лет назад со дня рождения **Иосифа Александровича БРОДСКОГО** (1940—1996), поэта, драматурга, переводчика, лауреата Нобелевской премии по литературе (1987) и др.

В ознаменовании этих без преувеличения epochальных и достойных событий в Мозырском государственном педагогическом университете имени И.П. Шамякина на базе научно-методического Центра русистики в очередной раз проводится ряд культурно-просветительских мероприятий, центральным из которых является научно-образовательный проект «Неделя русского слова – 2015» (11-15 мая 2015 года), в числе соорганизаторов которой – **Белорусский республиканский фонд фундаментальных исследований, Белорусское общественное объединение преподавателей русского языка и литературы (БООПРЯЛ), Представительство Россотрудничества в Республике Беларусь – Российский центр науки и культуры в Минске, Белгородский национальный государственный исследовательский университет, Московский государственный областной гуманитарный институт**, а также наши вузы-партнёры и представляющие их коллеги из различных стран ближнего и дальнего зарубежья.

В формат данного цикла мероприятий входят **VIII международная научная конференция «Текст. Язык. Человек»** (включающая пленарные и секционные заседания, работу круглых столов и мастер-классов, лекториев по актуальным проблемам вузовского и школьного преподавания словесности), а также ряд творческих конкурсов (межвузовская олимпиада по методикам преподавания русского языка и русской литературы совместно с Московским педагогическим государственным университетом, межвузовская олимпиада по русскому языку для иностранных граждан совместно с Гомельским государственным университетом имени Ф. Скорины), тематические творческие встречи, культурно-экскурсионная программа и др.

На участие в Неделе русского слова и конференции «Текст. Язык. Человек» в этом году оргкомитетом было принято более 150 заявок от представителей вузов, научных и учебных учреждений 12 государств мира. **Республике Беларусь** представляют на конференции учёные из Баранович, Бреста, Витебска, Гомеля, Гродно, Минска, Могилёва, Мозыря, Пинска, Солигорска. Из зарубежных стран-участниц конференции шире всех традиционно

представлена **Российская Федерация**, от которой на этот раз приняли участие исследователи из Белгорода, Брянска, Владимира, Волгограда, Ельца, Липецка, Москвы, Новозыбкова, Одинцова, Орехово-Зуево, Пензы, Саратова, Смоленска, Соликамска, Стерлитамака, Твери, Чебоксар. **Украину** представляют учёные из Днепропетровска, Запорожья, Киева, Мариуполя, Нежина, Николаева, Черкасс. Представлены также исследователи из **Азербайджана** (Баку), **Вьетнама** (Ханой), **Германии** (Гейдельберг), **Грузии** (Кутаиси), **Ирака**, **Казахстана** (Караганда), **Китая** (Харбин), **Польши** (Седльце), **Турции** (Эрзурум).

Среди заявленных участников доктора наук, профессора, кандидаты наук, доценты, аспиранты, магистранты, студенты, учителя и учащиеся школ Беларуси и зарубежья.

Особо хотелось бы отметить тех коллег, которые на протяжении многих лет являются постоянными участниками проводимых нами мероприятий научного и образовательно-культурного характера. Это **А. М. Амагов** (Белгород, Россия), **А. Н. Андреев** (Минск, Беларусь), **А.С. Белая** (Нежин, Украина), **В.Н. Бережнюк** (Нежин, Украина), **А.Б. Бушев** (Тверь, Россия), **Е. Е. Долбик** (Минск, Беларусь), **А.В. Забарный** (Нежин, Украина), **Е. Е. Иванов** (Могилёв, Беларусь), **В. И. Коваль** (Гомель, Беларусь), **М.И. Коношкевич** (Гродно, Беларусь), **И. А. Королёва** (Смоленск, Россия), **А.И. Левко** (Минск), **И.А. Нагорный** (Белгород, Россия), **А.В. Никитевич** (Гродно, Беларусь), **Р.М. Новрузов** (Баку), **В.А. Маслова** (Витебск, Беларусь), **С.Ю. Николаева** (Тверь, Россия), **Е.А. Огнева** (Белгород, Россия), **М.В. Пименова** (Владимир, Россия), **В.А. Редькин** (Тверь, Россия), **В.Ф. Русецкий** (Минск, Беларусь), **В.А. Салеев** (Минск, Беларусь), **В. И. Сенкевич** (Седльце, Польша), **С.Н. Стародубец** (Новозыбков, Россия), **В.К. Харченко** (Белгород, Россия) и другие известные учёные.

Уже в восьмой раз (!) остаётся верным нашей конференции её постоянный участник **В. К. Щербин** (Минск, Беларусь).

Целью конференции является координация научных исследований в области текста, коммуникативной лингвистики и лингвопрагматики, культуры речи, риторики, методики преподавания языков и литератур. Особое внимание участников конференции будет уделено проблемам функционирования и преподавания русского языка в Беларуси, России, а также других странах СНГ и мира.

Проблемное поле VIII международной научной конференции «Текст. Язык. Человек» в этом году будет охватывать следующих основные направления:

- Русское слово – Слово Мира: язык как фактор интеграции народов и культур.
- Слово – Текст – Личность в аспекте межнаучного и междисциплинарного взаимодействия.
- Текст в аспекте межкультурного диалога и интертекстуальности.
- Исследование текста в структурно-смысловом и коммуникативном аспектах.
- Проблемы типологизации текстов и исследования отдельных текстотипов.

- Речевая личность в современном обществе. Развитие креативной языковой (речевой) личности как средства и фактора коммуникативного взаимодействия.
- Учебный текст и проблемы современного учебника (русский язык и литература). Программное и учебно-методическое обеспечение русской филологии в школе и вузе.
- Проблемы вузовского преподавания русского языка, литературы и речеведческих дисциплин (в том числе для иностранных граждан).
- Филологический анализ художественного текста в вузе и школе.
- Информационные (компьютерные, мультимедийные) технологии в изучении и преподавании русского языка и литературы.
- Русский язык и русистика в Интернет-пространстве.

Ряд докладов на конференции и отражающих их содержание статей, опубликованных в данном сборнике, посвящены упомянутым выше памятным датам. Это, в частности, работы **Г.И. Канакиной**, **М.Г. Лунновой**, **И.Г. Родионовой** и **Л.Б. Гурьяновой** (Пенза, Россия), **О.В. Ланской** (Липецк, Россия), **Н.Н. Федоровой** и **Е.И. Врублевской** (Мозырь, Беларусь), **И.В. Явош** (Пинск, Беларусь) и др., посвящённые поэзии и прозе периода Великой Отечественной войны, военному дискурсу в целом.

Отмеченным выше юбилейным датам выдающихся мастеров русского художественного слова посвятили свои публикации **П.Е. Ахраменко** (Мозырь, Беларусь), **Ю.Л. Василевская** (Тверь, Россия), **Л.Н. Казанцева** (Солигорск, Беларусь), **С.Н. Колосова** (Москва, Россия), **Ю.И. Курило** (Саратов, Россия), **А.Е. Левонюк** (Брест, Беларусь), **В.В. Люкевич** (Могилёв, Беларусь), **В.А. Маслова** (Витебск, Беларусь), **И.Г. Минералова** (Москва, Россия), **С.Ю. Николаева** (Тверь, Россия), **А.Ф. Рогалев** (Гомель, Беларусь), **Е.А. Селиванова** (Черкассы, Украина), **И.В. Серикова** (Гомель, Беларусь), **Л.И. Шевцова** и **А.А. Яцына** (Витебск, Беларусь).

Широкая проблематика конференции «Текст. Язык. Человек» открывает возможности для участия в ней не только русистов и славистов, но и представителей иных языковедческих направлений и школ – германистов, романистов, тюркистов, китаистов. Это, на наш взгляд, несколько не противоречит формату Недели русского слова, а напротив, позволяет взглянуть на русский язык, русский текст, русскую языковую личность в диалоге языков и культур, что, несомненно, расширяет научные горизонты и перспективы интеграции и взаимообогащения разнообразных научных подходов, направлений, методик, школ.

Предыдущие семь конференций (начиная с 2001 года) отразили один из магистральных векторов развития современной филологической науки – утверждение в ней на ведущих позициях функционально-прагматического подхода к изучению языка, выразившегося в таких дескрипторах современной лингвистики, как антропоцентризм и междисциплинарность, что повлекло за собой смещение исследовательского акцента с таких традиционных единиц, как слово, словосочетание, предложение, на более протяжённые отрезки речи, главенствующее положение среди которых занял текст, всё чаще рассматриваемый как дискурс.

Нет сомнений в том, что ряд идей, подходов,

рекомендаций, высказанных участниками запланированных мероприятий, представленный здесь научно-педагогический опыт в самом скором времени получат внедрение в практику обучения студентов и школьников, ориентируют будущих исследователей на актуальную научно-педагогическую тематику, а статьи, помещённые в этом сборнике, будут востребованы как вузовскими специалистами, аспирантами и студентами, так и учителями-практиками в своей профессиональной деятельности.

Ключевую роль в организации ставшей уже традиционной Недели русского слова и русской филологии играет научно-методический Центр русистики университета, открытый при поддержке Посольства Российской Федерации в Республике Беларусь и при непосредственном участии **Чрезвычайного и Полномочного Посла Российской Федерации в Республике Беларусь Александра Сурикова** в апреле 2009 года, что явилось значимым событием не только для нашего вуза, но и для всего Полесского региона. Значимость этого события ещё более возрастает с учётом того, что более 25 лет наш университет готовит учительские кадры для учебных заведений районов Гомельской области, в наибольшей степени пострадавших от аварии на Чернобыльской АЭС, работая в отдалении от крупных научно-образовательных и издательских центров.

Центр русистики университета реализует в первую очередь задачи популяризации русского языка, литературы и культуры, повышения качества их преподавания. В настоящее время Центр выполняет роль регионального учебно-образовательного комплекса подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, консультационного пункта по вопросам культуры речи в условиях близкородственного (белорусско-русского) двуязычия, разработчика учебно-методических материалов (в том числе мультимедийного и программно-операционного характера), чему способствует наличие квалифицированного кадрового потенциала и материально-технического оснащения данного структурного подразделения вуза. Помимо имеющейся в распоряжении Центра ценной справочной и методической литературы, нами собран, систематизирован и обобщён опыт работы лучших учителей-практиков региона, и эта работа продолжается.

Наиболее активное сотрудничество в системе взаимодействия «вуз – школа» Центром русистики ведётся с районными отделами образования и учебными заведениями г. Мозыря и Мозырского района, а также Калинковичского, Светлогорского и других районов Гомельской области.

Неоценимую помощь деятельности университетского Центра русистики со дня его основания оказывает **Представительство Россотрудничества в Республике Беларусь – Российский центр науки и культуры в Минске**. При их непосредственном участии за последние годы удалось решить целый ряд организационных и практических вопросов, связанных с совершенствованием преподавания русского языка и проведением научных исследований по русской филологии, истории и культуре. В этом плане имеется также положительный опыт сотрудничества с Фондом «Русский мир», Белорусским республиканским фондом фундаментальных исследований, общественными организациями и объединениями.

За последние годы на базе Центра русистики был проведён ряд обучающих семинаров для учителей русского языка и литературы по вопросам подготовки к централизованному тестированию, республиканским олимпиадам,

внедрению инновационных технологий обучения словесности в учебный процесс школ, проблемам преподавания русского языка в условиях белорусско-русского двуязычия, в том числе иностранным гражданам; постоянно организуются выставки-презентации учебной и научной литературы по русскому языку и литературе, изданной в Российской Федерации и Республике Беларусь.

В числе особо значимых событий отмеченной направленности отметим, в частности, предыдущий научно-образовательный проект «Неделя русского слова – 2013», включивший, помимо VII международной научной конференции «Текст. Язык. Человек», ряд творческих мероприятий и конкурсов: литературно-музыкальную композицию «Славяне, вам светлая слава!»; «Вначале было слово»: выступление дипломантов конкурса риторического мастерства «Цицероний-2013»; литературную гостиную «О, как убийственно мы любим...» (любовная лирика Ф.И. Тютчева): к 210-летию со дня рождения; викторину «Что? Где? Когда?» по роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: к 180-летию выхода в свет первого полного издания романа; заседание литературного салона «Это богатейшая пища для ума и чувств людей разных времен и поколений...»: литературные этюды И.С. Тургенева с натуры: к 195-летию со дня рождения; заседание лингвистического клуба «Славяне»: «Из истории русской азбуки»; выставку-конкурс творческих проектов «К юбилею любимого писателя». В программу «Недели русского слова – 2013» вошли и две яркие театральные встречи. Первая – с Народным артистом России, ведущим актёром Московского драматического театра «На Перовской» **Виктором Андреевичем Никитиным**, блестяще исполнившим моноспектакль по «Борису Годунову» А. С. Пушкина. Вторая – с Мозырским драматическим театром им. И. Мележа, в исполнении которого участники конференции увидели спектакль по пьесе Д. И. Фонвизина «Бригадир».

Другим ярким событием последнего времени в жизни филологов-русистов нашего университета стал совместный визит делегации Представительства Россотрудничества в Республике Беларусь во главе с исполняющим обязанности Руководителя Представительства **Виктором Львовичем Мичуриным** и Дома русского зарубежья имени А.И. Солженицына (г. Москва), который представляли старший научный сотрудник отдела международного и межрегионального сотрудничества **Юрий Николаевич Попов** и главный библиограф **Виктор Владимирович Леонидов**. Почётными гостями университета в торжественной обстановке в дар научно-методическому Центру русистики был передан комплект книг в количестве 300 наименований от Дома русского зарубежья.

МГПУ имени И.П. Шамякина в качестве одного из основных приоритетов своей международной деятельности определяет дальнейшее развитие и укрепление творческих научных, образовательных и культурных связей с государственными и общественными организациями стран ближнего и дальнего зарубежья, и в первую очередь – с учебными и научными заведениями Российской Федерации. Такой вектор приоритета международного сотрудничества вуза определяется проводимым Президентом и Правительствами Республики Беларусь и Российской Федерации курсом на дальнейшее политическое, экономическое и культурное сближение двух стран в рамках Союзного государства.

Организация подобных мероприятий, концентрирующих внимание научной и творческой общественности на идее единства, культурно-языковой общности и взаимовыгодных интересах разных стран и народов, рассматривается организаторами как один из возможных шагов в направлении реализации принятого государством курса.

**С.Б. Кураш,**

*председатель оргкомитета  
научно-образовательного проекта  
«Неделя русского слова – 2015»  
и VIII Международной научной конференции  
«Текст. Язык. Человек»,  
руководитель научно-методического Центра русистики,  
зав. кафедрой русского языка МГПУ им. И.П. Шамякина,  
кандидат филологических наук, доцент*

# ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

УДК 141.3

## ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКА И ТЕКСТА В ФИЛОСОФИИ Р. БАРТА

А.Л. Айзенштадт  
(Гомель, Беларусь)

*Статья посвящена анализу интерпретации проблем языка и текста в философии Р. Барта. В 50-е гг. XX в. Барт исследовал мифологемы современной идеологии и предложил понятие «нулевая степень письма», в 60-е гг. изучал язык средств массовой коммуникации, а в 70-е сделал вывод о принципиальных различиях между текстом и произведением и констатировал «смерть автора».*

Проблемы языка и текста являются объектом когнитивного интереса не только филологов и литературоведов, но и философов. Пример тому – творчество известного французского философа Ролана Барта. Обычно исследователи делят творчество Барта на три периода: деструктуралистский (50-е гг. XX в.), структуралистский (60-е гг.) и постструктуралистский (70-е гг.). И в каждом из этих периодов в фокусе внимания Барта были проблемы языка, текста, автора и социума.

В начале 50-х гг. Барт пришел к выводу о том, что возможно решение оппозиции между социальной и природной детерминацией субъекта в литературном творчестве. В своей первой работе «Нулевая степень письма» он развивает такое понимание термина «письмо», которое, с одной стороны, опирается на самотождественный национальный язык (здесь фактически растворены типы художественного, научного, религиозного и прочих «языков»), а с другой – на совершенно недифференцированную область индивидуального, личностного писательского «стиля», понимаемого как биологическая детерминация фактически любого субъективного литературного действия.

Письмо, по существу – способ реализации индивидуального во всеобщем, причем, в таком виде, каждый творческий акт индивида воспринимается социумом как некое осмысленное усилие, доступный общественному пониманию продукт творчества. Барт пишет: «Язык и стиль – объекты; письмо – функция: оно есть способ связи между творением и обществом, это литературное слово, преобразованное благодаря своему социальному назначению, это форма, взятая со стороны ее человеческой интенции и потому связанная со всеми великими кризисами Истории, форма, которая превращается наконец во всеобъемлющий знак, в способ выбора определенного типа человеческого поведения, в способ утвердить известное Благо, тем самым вовлекая писателя в сферу, где он получает возможность уяснить и сообщить другим ощущение счастья или тревоги, где сама форма его речи – в ее языковой обыкновенности и стилистической неповторимости – вплетается наконец в необъятную Историю других людей» [1, 328].

В работах 1950-х гг., отталкиваясь от радикальных марксистских идей (и используя соответствующую терминологию), Барт выдвинул семиологический проект, суть которого в стремлении написать историю литературной политики правящих кругов, основываясь на

представлении об историчности отношения литературных производителей к средствам труда и его продуктам (например, к используемому языку или романной форме).

Одной из основных проблем, которую разрабатывал Барт, были отношения языка и власти. Язык, с одной стороны, является ключевым узлом для социализации, с другой, – обладая своей структурой, синтаксисом и грамматикой, несет в себе определенный властный посыл.

В этой связи интересным оказывается осмысление понятия «миф». Для Барта – это особая коммуникативная система, сообщение: философ определяет миф как совокупность коннотативных означаемых, образующих латентный (скрытый) идеологический уровень дискурса. Смысл и направление деятельности мифа оказывается двояким: с одной стороны, он направлен на изменение реальности, имеет целью создать такой образ действительности, который совпадал бы с ценностными ожиданиями носителей мифологического сознания; с другой – миф чрезвычайно озабочен сокрытием собственной идеологичности, то есть он стремится сделать так, чтобы его воспринимали как нечто естественное, само собой разумеющееся. Барт особо подчеркивает, что миф – это не пережиток архаического сознания, а огромная часть современной культуры. Миф сегодня реализует себя в рекламе, кино, телевидении и т. д.

В попытке упразднить историю буржуазия порождает миф как «деполитизированную речь». Однако язык, по Барту, не является простым орудием содержания, он активно это содержание производит. Везде, где с помощью речевой практики мир изменяют, а не сохраняют в виде образа, метаязык, которым является миф, становится невозможным. Таким образом, в 1950-е гг. Барт полагал, что существует язык, который мифическим не является, и отождествлял его с языком человека-производителя. Литература, использующая язык, который «производит» содержание, не может мыслить себя вне власти, вести независимую от политического измерения жизнь. Максима политической семиологии – любая деполитизация мира осуществляется в политических целях, не существует «незаинтересованного наблюдателя» власти [2].

Основная тематика философского творчества Р. Барта в структуралистский период – принципы и методы обоснования знания. Проблема языка при этом фактически вытесняет проблему сознания в том виде, в котором сознание как далее неразложимый атом, на каком стро-

ится любое обоснование знания, присутствует в философской традиции. По этим представлениям языковая деятельность предшествует любым актам познания, фиксации любых субъект-объектных оппозиций. Таким образом, язык становится условием познания феноменов «сознания», «бытия» и других предельных категорий.

Фундаментальная для структурализма тема обоснования знания разрабатывается Бартом на материале культурно-исторического содержания. Подвергая анализу конкретные исторические «срезы» этого материала (литературное творчество, а также системы моды, этикета, различные социальные структуры), он пытается выявить общие механизмы порождения и функционирования этих систем, причем в таком виде, чтобы все эти явления культуры выглядели связанными друг с другом через их истинно знаковую природу.

В 60-е гг. Барт пытается дифференцировать свою теорию письма в терминах разного рода отношений между знаками. Такими отношениями выступают в «Критических очерках» синтагматические, парадигматические и символические отношения. И если символическое отношение между означаемым и означающим в достаточной мере было исследовано в семиотике, то синтагматическое знакоотношение, трактуемое как специфическая ассоциация между знаками сообщения на уровне означающего, а также парадигматическое знакоотношение, как ассоциация между элементами на уровне означаемого, объединяющая знаки, родственные по смыслу, возникают в этой области знания как совершенно новые методы анализа самых разных культурных явлений. Более того, Барт закрепляет за каждым из этих трех типов знаковых отношений различные виды художественного сознания, и как реализацию этих типов – различные виды художественных произведений [3].

В середине 60-х гг. Барт оставляет, в какой-то мере, литературоведческие исследования, чтобы обратиться к социальной проблематике – анализу массовых коммуникаций. Его интересует кинематика отдельной культуры – «социо-логика», конкретно-историческая система духовного производства. «Социо-логика» должна способствовать изучению тех моделей культурного творчества, которые лежали бы в основе не только литературы или дизайна, но и детерминировали бы общественные отношения конкретного социума, а значит были бы принципами всевозможных самоописаний и самоидентификаций этой культуры, другими словами, были бы смысло-образовательными возможностями культуры.

Интерес к нелитературным источникам анализа привел Барта к исследованию структурных особенностей женской одежды в журналах мод. Основной пафос работы «Система моды» состоит в выявлении взаимной конверсии различных типов творчества и производства: языка фотографии, языка описания, языка реалий, языка технологий производства. Барт пытается найти специфическую область общения этих языков, выясняя возможности перехода элементов одних языков в другие. Благодаря этой методологической перспективе ему удается обнаружить неравнозначные зависимости между языками выделенных типов, а также ментальную конструкцию, лежащую в основе «семиологического парадокса» – следствия этой неравнозначности.

Суть этого парадокса состоит в том, что общество постоянно переводя элементы «реального языка» – по сути своей, «вещи» в элементы речи, или знаки, пытается придать элементам означения «рациональную» при-

роду. Таким образом возникает парадоксальная ситуация превращения «вещей» в смысл и наоборот. Поиск разнообразных смыслопорождающих механизмов того или иного культурного периода приводит Барта к признанию рядоположенности любой теоретической и практической деятельности, от эстетической до инженерно-технической или политической.

Эпицентром исследовательских интересов Барта выступает, однако, не сама система знаков и денотативных значений, а возникающее в процессе коммуникации поле «коннотативных» значений, которые и позволяют тому или иному обществу дистанцироваться в культурно-историческом плане от иных обществ, с их особыми коннотативными содержаниями.

Поставив проблему «семиологического парадокса», Барт утверждает, что в массовом сознании происходит фетишизация языка, а само сознание становится пристанищем разнообразных мифов, коренящихся в наделении языковых конструкций силой описываемых ими вещей и явлений. С другой стороны, вещи и явления сами начинают претендовать на «рациональность» и наделенность смыслом (феномен товарного фетишизма) [4].

В постструктуралистский период лейтмотивом исследований Барта выступает текст, принципиально отличающийся от традиционного произведения. Барт пишет: «Текст в том современном, актуальном смысле, который мы пытаемся придать этому слову, принципиально отличается от литературного произведения: это не эстетический продукт, это означающая практика; это не структура, это структурация; это не объект, это работа и деятельность; это не совокупность обособленных знаков, наделенная тем или иным смыслом, подлежащим обнаружению, это диапазон существования смещающихся следов; инстанцией Текста является не значение, но означающее в семиологическом и психоаналитическом употреблении этого термина» [5, с.13].

«Произведение» представляется Барту устаревшим, ньютоновским понятием, тогда как «текст» – современным, эйнштейновским. Первое предстает как нечто готовое и законченное, обычно отождествляемое с книгой, которую можно взять в руки. Текст лишен эмпирической реальности, он относится к порядку теории, играет, скорее, методологическую роль. Произведение находится в рамках литературной традиции и культуры, подчинено общему мнению. «Текст всегда является парадоксальным». Он нарушает все традиции, не укладывается ни в какие жанровые рамки, не признает никакие иерархии и классификации.

Произведение существует как общий знак, оно замыкается на означаемое, в нем мало символического, оно легко становится предметом изучения или интерпретации. Текст уходит от означаемого и устремляется в «поле означающего», он является «радикально символическим». Подобно языку, он представляет собой открытую систему, у которой нет центра и границ. Однако у текста не может быть грамматики, о нем не может быть науки. Для произведения характерна линейность и необратимость построения, хронологическая или иная последовательность развития. Текст не имеет какого-либо начала, центра и направленности и предстает как «стереофоническая» и «стереографическая множественность означающих». Он одновременно уникален и множественен, его уникальность является множественной.

Метафорой произведения может быть живой организм, метафорой текста – сетка, ткань или паутина: он не растет и не развивается, а простирается благодаря

комбинаторике и систематике. У произведения есть автор, который считается его отцом и собственником. Текст для своего существования не нуждается в каких-либо авторских или отеческих гарантиях. В этой связи Барт провозглашает знаменитый тезис о «смерти автора». Произведение превращается в гипертекст [6].

Произведение обычно легко читается, что равносильно его потреблению. Текст является «нечитабельным». Подобно сочинениям постсерийной музыки, он выступает как партитура, исполнение которой с необходимостью делает читателя соавтором. Текст, согласно его концепции, есть род удовольствия, а чтение – нечто вроде прогулки или даже сексуального удовлетворения (при этом он разделяет «текст-наслаждение» и «текст-удовольствие»). Восприятие текста определяется уровнем читателя и его подготовленностью к прочтению и интерпретации основных пяти кодов, сплетенных в ткани текста, – кода Эмпирии, кода Личности, кода Знания, кода Истины и кода Символа.

Пересмотр идеальных представлений о тексте повлек за собой у Барта и новый метод анализа текстов реальных. Если в 50-е – нач. 60-х гг. философ стремился вычленивать в тексте устойчивые и упорядоченные по уровням структуры, то начиная с книги «S/Z», посвященной подробному анализу текста одной новеллы Бальзака, он отказывается от строго объективного подхода, принимает произвольное членение текста на фрагменты – лексии и при их анализе исходит из нагу-

женности каждой из них одновременно многими, лишь отчасти упорядоченными смыслами и кодами.

Поздние книги Барта имеют целью раскрыть продуктивный, неупорядоченный характер «письма» (в новом смысле этого термина), будь то плюралистичность современного «текста» или же металингвистическая деятельность таких создателей новых идеологических кодов, как маркиз де Сад (код жестокости), Шарль Фурье (код удовольствия и его социально справедливого распределения) или Игнатий Лойола (код рационализированного мистицизма) [7].

Барт рассматривает «текст» и как универсальную категорию, охватывающую не только литературу, но и другие явления. Текстом тогда оказывается город, культура, страна. В этом плане Япония оказалась для Барта как раз тем «текстом», где доминирует интересующая его «галлактика означающих», где смысл либо вообще отсутствует, либо возникает как легкий эпифеномен тонкого соотношения означающего и означаемого, а чаще – как следствие игры одних означающих. Барт находит такой смысл в самых разных явлениях японской жизни и культуры. Наиболее сильное впечатление произвел на него традиционный и распространенный жанр японской поэзии – хокку, – в котором он увидел полное воплощение своих представлений о письме, тексте, знаке, смысле и литературе [8].

Проведенный в статье анализ позволяет сделать вывод о новаторском и в то же время конструктивном характере исследования Р. Бартом проблем языка и текста.

#### Литература

1. Барт, Р. Нулевая степень письма / Р. Барт // Семиотика. – Москва, 2008. – С. 306–349.
2. Барт, Р. Мифологии / Р. Барт. – 3-е изд.: Москва: Академический проект, 2010. – 312 с.
3. Барт, Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов / Р. Барт // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв.: трактаты, статьи, эссе. – Москва, 1987. – С. 387–422.
4. Барт, Р. Система Моды. Статьи по семиотике культуры / Р. Барт. – Москва: Издательство им. Сабашниковых, 2003. – 512 с.
5. Барт, Р. S / Z: Бальзаковский текст: опыт прочтения / Р. Барт. – 3-е изд.: Москва: Академический проект, 2009. – 232 с.
6. Барт, Р. Смерть автора / Р. Барт // Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – Москва, 1989. – С. 384–391.
7. Барт, Р. Сад, Фурье, Лойола / Р. Барт. – Москва: Практис, 2006. – 256 с.
8. Барт, Р. Империя знаков: сборник заметок по итогам путешествия по Японии / Р. Барт. – Москва: Практис, 2004. – 143 с.

УДК 81-22

## ПУРИЗМ И ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА В ГЛОБАЛИЗУЮЩЕМСЯ МИРЕ

А.М. Амагов, Г.В. Свищёв  
(Белгород, Россия)

*Языковое регулирование – это постоянный, непрерывный процесс, реагирующий на происходящие в языке изменения. Научно-технический прогресс и политические события XX века привели к тому, что англицизмы проникают во многие сферы общественной жизни и как следствие в тот или иной язык. В статье рассматриваются некоторые проблемы языкового регулирования с учетом социальных, экономических и политических факторов, что являются неотъемлемой частью государственной политики.*

Проблема «чистоты» родного языка, его избавления от иноязычных заимствований не нова и является актуальной в современных условиях глобализации, когда англицизмы проникают во многие языки.

Ещё в начале XIX предпринимались попытки сохранить исконные литературные традиции русского языка XVIII в. от нововведений и модных тенденций. Так, А.С. Шишков (1754–1841), выдающийся государственный деятель России, вице-адмирал и литератор, министр народного просвещения и глава цензурного ведомства, опубликовал в 1803 году самое знаменитое своё произведение «Рассуждение о старом и новом слоге русского языка». Некоторые идеи в защиту родного языка от ненужных заимствований воспринимались современ-

никами как возврат к устарелым формам и не более. В современных учебниках А.С. Шишков фигурирует как автор не очень удачных попыток найти русские аналогии заимствованным словам типа «галощи» – «мокроступы», «анатомия» – «трупоразъятие», «геометрия» – «землемерие» [1].

В наши дни, например, спортивные термины, проникающие в тексты, предназначенные для массового читателя, зачастую пестрят лексикой несуществующей в русском языке, что зачастую препятствует адекватному восприятию информации. В статьях о боксе появляются *крузеры* (тяжеловесы, буквально – боксеры крейсера), *челленджеры* и *контендеры* (претенденты на титул чем-



пиона), *панчеры* (Владимир Кличко – не панчер). Обращаясь к футбольной терминологии, следует упомянуть недавно употреблявшиеся заимствования *бек*, *хавбек*, *голкипер*, *корнер*, из которых в настоящее время употребительным остался *форвард*.

Естественно, что эти жаргонизмы вполне уместны на Интернет-форумах любителей бокса или футбола, но употребление как можно большего количества незнакомых слов без каких-либо комментариев должно, вероятно, свидетельствовать о профессионализме (или особой посвященности) автора, и в этом есть особый профессиональный шик [2].

В настоящее время депутаты от ЛДПР выступили с законодательной инициативой о запрете иностранных слов, за употребление которых предлагается штрафовать. Возможно, скоро у нас будет не футбол, а ногомяч; нас будут не штрафовать, а бить рублем (Россия-24, эфир 24 июля 2014 г.).

Тем не менее, хотя английский язык обычно обвиняют в такого рода «вторжениях» в другие языки (прежде всего в их словарь), примерно до XIX века ситуация была скорее обратной. Дело в том, что в процессе экономического и политического развития языки могут меняться ролями, «доноры» – становиться «реципиентами» и наоборот. В частности, английский язык лишь в XX веке начал своё беспрецедентное распространение в мире. На протяжении нескольких столетий до этого английский язык был скорее «импортёром», нежели

«экспортёром» лексики. Это наглядно демонстрирует тот факт, что только 25 % лексики современного английского языка имеют германское происхождение, причём не обязательно англосаксонское (сюда также входят слова немецкого, нидерландского, норвежского, датского происхождения). Для сравнения, латынь и французский язык как источники дают более 28 % современного английского словаря каждый [3].

Поскольку подавляющее большинство заимствований пришло в среднеанглийский язык, идея о том, что исконные слова англосаксонского происхождения должны иметь приоритет в употреблении перед иностранными (в основном романскими, латинскими и греческими) высказывалась уже в раннеанглийский период. Так, Джон Чик, известный английский учёный, государственный деятель и писатель, сообщил в своём письме Томасу Хоби в 1561 году: «Я придерживаюсь того мнения, что писать на нашем родном языке надлежит чисто, без примесей и заимствований из других языков, ибо если мы всё время будем брать и не будем отдавать, язык наш станет банкротом» [4].

В XIX столетии ряд английских лингвистов и писателей выступили с попыткой «очистить» язык от иностранных наслоений. Наибольшую известность в этой связи приобрёл Уильям Барнс, разработавший и применивший для этого ряд методов, в частности, возвращение устаревших слов взамен заимствований, кальки с заимствованных слов при помощи английских морфем и создание новых слов с использованием английских корней и аффиксов. Словом, Барнс действовал примерно теми же методами, что и упоминавшийся выше А.С. Шишков.

С тех пор сторонники «чистоты» английского языка (впрочем, довольно немногочисленные) развили методы Барнса, реконструировав значительную часть вокабуляра и даже несколько изменив грамматику (преимущественно морфологию). В частности, одной из последних крупных работ в этом направлении можно назвать книгу

Дэвида Коули «Как бы мы говорили, если бы англичане победили в 1066 году?» [5].

Тем не менее, хотя подобные попытки воссоздания «чистого» английского языка нередко представляют весьма любопытные решения нетривиальных лингвистических задач, в целом они не представляют сколько-нибудь заметного интереса с точки зрения языковой политики англоговорящих стран. Люди, которые посвящают себя подобной работе, обычно действуют из чисто научного (а иногда и паранаучного) интереса либо же просто тоскуют по «красоте подлинно английского языка».

Иначе складывается ситуация вокруг французского языка, где к решению проблем языкового протекционизма подключены весьма влиятельные политические силы. Ситуация интересна ещё и в том аспекте, что современный французский язык в значительной степени «получает сдачу» теми самыми словами, которые он в своё время щедро раздавал в другие языки, прежде всего в английский.

Вообще вопрос о чистоте французского языка был поставлен примерно в конце XVII в. (пример – известный писатель Ш. Перро). Общеизвестно, что общий язык связывает нацию воедино. В далекие времена Франция была разделена на области, в каждой из которых говорили на своём языке – бретонском, лангедоке, фламандском. Это представляло серьёзную угрозу единству Франции, поэтому во французских школах наказывали учеников, если они говорили не по-французски, а на своём местном наречии, говоре (*patois*). В итоге такая ситуация привела к тому, что Французская Академия стала на стражу чистоты французского языка, решая, приемлемо ли то или иное слово. В XX веке велась неустанная работа в этом направлении. Вышло несколько декретов и постановлений касательно применения французского языка, а 31 декабря 1975 года был принят закон о языке (*Loi # 75-1349 relative à l'emploi de la langue française*), который в новой расширенной редакции вышел 4 августа 1994 г. Одним из приоритетов французской языковой политики является обогащение и обновление французского языка, что объясняет наличие целого ряда текстов французского масс-медийного пространства, посвящённых ключевому вопросу политики в области языкового регулирования [6].

Научно-технический прогресс XX века привел к тому, что англицизмы проникли во многие сферы общественной жизни Франции. Как следствие Французская Академия публикует официальные рекомендации для замены того или иного английского термина. Например, в сфере Интернет-технологий появились эквиваленты для электронной почты *e-mail – courriel* (от *courrier électronique*), для именованного хакера *hacker – fouineur* (от глагола *fouiner* – «всюду совать свой нос; лезть не в свои дела»). Следует отметить, что некоторые из рекомендованных неологизмов ещё не фигурируют в словарях. Так, существительное *fouineur* имеет значение «любитель [любительница] ходить по барахолкам, магазинам случайных вещей».

Начиная с 1970-х годов правительство Франции законодательно закрепляет термины, которые следует употреблять, избегая иностранных. Так, термин *logiciel* – «программное обеспечение», предложенный Комиссией по информатике, полностью вытеснил менее чем за десять лет английский *software*. А сам термин *informatique*, неологизм, созданный в 1962 году Филиппом Дрейфюсом из слов *information* – «информация» и *automatique* – «автоматика», не имеет точного эквивалента в английском языке.

ке. Наиболее близкие концепты – *information technology*, *computer science* или *data processing*.

К работе по искоренению англицизмов привлекается и широкая общественность. Так, Государственный секретариат по франкофонии объявил 15 января 2010 года конкурс на лучший инновационный перевод английских слов *buzz*, *chat*, *newsletter*, *talk*, *tuning*, прочно закрепившихся во французском языке. Такая же ситуация складывается в Квебеке, где для английских терминов уже были найдены французские эквиваленты: *chat* – *clavardage* (от *clavier* ‘клавиатура’ и *bavardage* ‘болтовня’), *newsletter* – *lettre d’information*, *talk (show)* – *interview-variétés*. Некоторые технические термины были переведены следующим образом: *podcast* – *baladodiffusion*, *scanner* – *numériseur*.

В результате жюри конкурса выбрало варианты, наиболее полно отражающие понятия, представленные английскими терминами. Для слова *chat* предложены существительные *tchatche* и *éblabla*. Очевидно, что *tchatche* напоминает английский термин *chat*, но он представлен во французском написании. Второй вариант *éblabla* содержит в своем составе начальный звук [e], говорящий об электронном общении *électronique* и французское существительное *blabla* ‘болтовня’. Эти варианты членам жюри показались более адекватными в отличие от существительного *dialogue* ‘диалог’, предложенного Комиссией по терминологии.

Для существительного *newsletter* ‘информационный бюллетень’ был выбран вариант *infolettre* в отличие от канадского варианта *lettre d’information*. Стоящий отдельно от новых технологий термин *talk* представлен французским существительным *débat* ‘обсуждение; дискуссия; спор’. Комиссия по терминологии предлагает заменить английский термин сложным существительным *émission-débat* (от французских существительных *émission* ‘радио- или телепередача’ и *débat* ‘обсуждение’).

Что касается такого понятия, как тюнинг – *tuning* ‘доработка (с целью улучшения потребительских качеств) автомобилей’ был предложен вариант *personnalisation* ‘персонализация; индивидуализация; направленность на каждого отдельного человека’, который не в полной мере отражает суть понятия. В результате жюри остановилось на варианте *bolidage*, что представляется вполне логичным, хотя это существительное и не зарегистрировано в словаре. Оно образовано от спортивного термина *bolide* ‘скоростная, гоночная машина’ и суффикса *-age*, передающего некий процесс или действие, совершаемое над автомобилем.

Перевод понятия *buzz* ‘шум, гул; сплетни’ представлен вариантами *bourdonnement* и *ramdam*, из которых послед-

ний оказался предпочтительней. Он образован от названия месяца рамадан, с которым связаны шумные ночные трапезы во время мусульманского поста. Какое из этих слов укоренится во французском языке, зависит от развития демографической ситуации во Франции. Принимая во внимание растущую долю мусульманского населения страны, этот вариант имеет все шансы войти в словарь французского языка. Эта тенденция касается и других аспектов общественно-политической жизни Франции. Так, Объединение за права чернокожего населения Франции (Conseil Représentatif des Associations Noires) заявил, что победившая в конкурсе красоты Мисс Франция 2013 Марин Лорфелен –бела как снег||, что в свою очередь не отображает реальной этнической ситуации в стране.

Языковое регулирование во Франции – это постоянный, непрерывный процесс, реагирующий на происходящие в языке изменения. Так, в связи с началом широкого распространения Интернет-технологий Комиссия по терминологии 16 марта 1998 года опубликовала официальный список французских терминов, которые должны соответствовать английским. Например, *World Wide Web* – *toile d’araignée mondiale*, *toile mondiale*, *toile n. f. sg., T.A.M., site (de la toile, sur la toile)* – *website*, *web site*, *browser* – *logiciel de navigation*, *navigateur*. Влияние английского языка зачастую вызвано в этой сфере влиянием «ложных друзей» переводчика. Так, в информатике английское *library* ‘библиотека’ переведено на французский как *librairie* ‘книжный магазин’ вместо *bibliothèque*. При полном графическом совпадении английского и французского *agenda* происходит неправильное его употребление в контексте, поскольку в английском это ‘программа (работы), план (мероприятий); повестка дня’, тогда как во французском – ‘записная книжка’, например: *L’examen et l’approbation du budget proposé sont inscrits à l’agenda de la réunion mensuelle*.

Таким образом, бурное развитие международных отношений, межязыковые контакты, внедрение технологических новинок, например, SMS, ICQ, Facebook, ведут к обоснованному появлению в том или ином языке лексики, отражающей эти реалии. В процессе их функционирования происходит ассимиляция данных терминов, но иногда исчезает само явление и вместе с ним и лексическая единица как, например, пейджер. Тем не менее вопросы языкового регулирования являются неотъемлемой частью государственной политики в области языка с учетом социальных, экономических и политических факторов.

#### Литература

1. Аксенова, Г.В. А.С. Шишков и проблемы культуры русской речи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.portal-slovo.ru/history/35320.php](http://www.portal-slovo.ru/history/35320.php).
2. Кронгауз, М.А. Русский язык на грани нервного срыва [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [lib.rus.ec/b/157850/read](http://lib.rus.ec/b/157850/read).
3. Finkenstaedt, T., D. Wolff Ordered profusion; studies in dictionaries and the English lexicon. – Heidelberg: C. Winter, 1973.
4. Langer, N., Winifred V. Davies. Linguistic purism in the Germanic languages. – Dordrecht: Walter de Gruyter, 2005.
5. Cowley, D. How we’d talk if the English had won in 1066. – London: Bright Pen Books, 2009.
6. Гулинов Д.Ю. Языковая политика в аспекте масс-медийного дискурса (на материале французского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 9 (27): в 2-х ч. Ч. I. – С.48–51.

## О ПОЛЬЗЕ «ОБЩИХ МЕСТ» В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ, или КОНКРЕТНОСТЬ ФИЛОСОФИИ ЛИТЕРАТУРЫ

А.Н. Андреев  
(Минск, Беларусь)

*Сегодня теоретическое литературоведение в плане методологии представляет собой типологически ориентированную дисциплину, которая не соответствует критериям гуманитарной науки.*

*Автор настаивает, что по своим гносеологическим возможностям и культурному статусу научное литературоведение, будучи философско-антропологической дисциплиной, призвано заниматься выявлением универсалий, определяющих в том числе и специфику литературы как формы общественного и персонального сознания.*

Сегодня у теоретического литературоведения – типологическое лицо. Нечто конкретное сравнивается (а то и сопоставляется) с таким же конкретным, и получается конкретный результат: ничего определенного. Причем закономерность, которую в упор не хочется замечать, такова: чем более конкретика – тем менее научного в результатах.

Разумеется, нужны конкретные примеры. Пожалуйста.

Что такое жанр?

Что такое вполне конкретные роман, рассказ, романс – четкого теоретического определения пока нет.

Существует целый том словаря по фантастике, в котором определение фантастики отсутствует.

Попробуйте дать однозначные определения ритма, поэзии.

Или, на худой конец, дайте определение художественной литературы, которая существует в бесконечных, вполне конкретных, однако, текстах. Этого пока не удастся сделать.

Конкретное никак не трансформируется, не *переходит* в общее.

Назрел вопрос: почему?

Потому что рассматриваются конкретные категории и понятия не в контексте общего, а сами по себе. В какой системе координат вы дадите определение? Вот вопрос вопросов. Невозможно на основании частных примеров сложить общую картину, как нельзя из ста зайцев сложить лошадь. Надо идти не только от частного к общему, но и от общего к частному.

Тем не менее наука парадоксально настаивает на типологии и классификации в одном, частном, направлении. В чем тут дело?

Помимо методологии сегодняшнему литературоведению явно не хватает откровенности. (Сразу же оговоримся: откровенность – это отнюдь не искренность субъективного порядка, которая вносит только путаницу и хаос; к научной откровенности как категории «объективного» надо быть методологически и психологически подготовленным; научная откровенность предполагает саму возможность услышать и принять новое, которое принципиально меняет старую картину мира.)

Нынешнее литературоведение, погнавшись за частностями, принялось изучать не сущность литературы, а отбрасываемые ею «тени», – всячески культивируя, например, социально-психологическую проекцию литературы (при этом литературы, как правило, также морально-социально-психологически ориентированной; здесь связка «спрос – предложение» не дает сбоев, подозрительно напоминая экономический механизм). Вот, скажем, изучение национальной классики приветствуется со всех конкретных сторон;

при этом обращается внимание на конкретные проявления свойств народа. Конкретный исследователь, изучая конкретное произведение, фиксирует конкретное качество, например, толерантность или мудрость народа. Чем больше качеств, тем многограннее народ. Народ выступает в качестве «общего», а каждый национальный классик – это конкретика.

И всем хорошо: и классику, и ученому, и народу.

Только науке почему-то плохо. Почему?

Потому что на самом деле научное литературоведение – это подраздел философии, это философская антропология литературы – то есть гуманитарная наука, занимающаяся выявлением *универсалий*, определяющих в том числе и специфику литературы как формы общественного и персонального сознания. Философия литературы начинается с методологии – с диалектики, с характеристик системы, целостности, высших культурных ценностей, художественности, психики, сознания, личности (то есть с того «общего», что на первый взгляд не имеет непосредственного отношения к литературе и из литературы «не вытекает»), а «конкретная теория литературы, конкретно адаптированная под конкретные нужды социума» – с социально-психологических проекций текста (что является способом устранения методологического зуда). Некое «непосредственное» изучение текста – всегда психологическое освоение информации, где «прочитать» означает эмоционально откликнуться. Вот почему филологическая специализация «литературовед» подразумевает социально-психологический (но не методологический!) «вед». Интеллект подменен умом, типология и классификация – методологию, а литература по поводу литературы, конкретно раздавшаяся вширь, заслонила собой научный стержень литературоведения.

Литературой как проекцией духовного, экзистенциального уровня (информацией, пропущенной сквозь сознание личности) пока никто не занимается, ученые-литературоведы попросту не замечают такого объекта исследования.

Иными словами, собственно литература как многомерный, методологически «отформатированный» объект и предмет исследования в нынешнем литературоведении не представлена. Наука есть, а научно обоснованного объекта и предмета исследования – нет. Общего в науке нет, есть только частное. Это лучше всего демонстрирует «научный» уровень гуманитарных дисциплин.

Теория литературы, наиболее научный подраздел литературоведения (во всяком случае, отвечающий за научный уровень дисциплины), обслуживает именно социально-психологические функции феномена под названием «художественная литература как явление

культуры». Духовно-экзистенциальные функции, потенциально содержащиеся в себе социально-психологические «проекции», требуют философско-антропологической рефлексии. Обществу же сегодня не нужна философия литературы с ее методологическими приоритетами, не нужна литература, ориентированная на личность, не нужна личность с ее специфической духовной ментальностью, не нужна культура. Обществу нужны конкретные люди дела, которые бы утверждали (пусть за скромную, но твердую оплату, которую хочется назвать мздой), что обществу нужно то, что ему не нужно. Некультурное общество хочет иметь культурный имидж. Люди говорят, а общество не меняется. И волки, и овцы, и все такое прочее. Лепота, одним словом.

Отсюда следует: суть профессии современного теоретика литературы – в значительной степени игра. Теоретики играют – в смысле подыгрывают потребностям тех, кто хочет «заниматься» «литературой», но ничего в этом не смыслит, улавливая, однако, что общество в свою очередь хочет слышать именно их «компетентные» суждения.

Можно играть и в другую игру: преподавать вместо теории философии литературы, антропологическое литературоведение, понимая, что этого все равно никто не заметит. В угоду обветшавшей теории литературы можно делать вид, что никакой философии литературы не существует, преподавая при этом именно философию литературы. И перед собой честен, и перед наукой. Общественному сознанию, вопреки ожиданиям, нравится такая путаница и неразбериха, ибо чем меньше порядка в гуманитарных науках, тем более развязаны руки у тех, кто в науке ничего не смыслит.

А все потому, что точка отсчета в гуманитарных науках сегодня, которые верой и правдой служат идеологии потребления, – не личность (человек разумный и познающий), а индивид (человек, приспособившийся с помощью психики).

С этого, собственно, и начинается философия литературы; а продолжается она четко структурированными объектом и предметом исследования, что приводит к скромной, но все же революции: мы имеем поновому структурированную художественность. Старый, добрый, но безнадежно обветшавший аристотелевский *содержательно-формальный* подход, под гегелевским углом зрения сильно гальванизированный марксистским литературоведением, не то чтобы ушел в прошлое (он никуда не уйдет и вечное ему спасибо, этому неуклюжему, но краеугольному камню), нет; в свете качественно нового мышления он предстал в неузнаваемом обличье.

Структура содержания в самой общей форме нынче такова.

Мировоззренческие основы художественного содержания (нравственно-философские стратегии), *переходя* в модусы художественности (стратегии художественной типизации, такие как персонацентрическая валентность, пафос, поведенческие стратегии персонажа, метажанр, род, жанр), *переходят*, далее, в стиль. Стиль может вернуться к своей праоснове – *перейти* в концепцию личности.

Так в современной версии содержание переходит в стиль, ибо, как известно, «форма есть не что иное,

как переход содержания в форму, а содержание есть не что иное, как переход формы в содержание» (Гегель). Если полярным противоположностям в принципе отказать в *переходах* (которые на языке науки называются *отношением*), то это уже будет не современный уровень мышления, поддерживаемый всеми науками, не только (и, пожалуй, не столько) гуманитарными. Прежде всего, физикой и математикой. Переход есть свойство материи: примерно так ставится вопрос.

Литература есть не что иное, как переход личности в стиль. Все это согласуется с современным представлением об информационной структуре личности, которая имеет вертикальное измерение, *переходящее* снизу – вверх (от природы к культуре, от психики к сознанию, от частного – к общему): тело – душа – дух. *Верх* в данной «переходной модели» как более высокая информационная инстанция отвечает за отношение познания, а *низ* – за приспособление. Чем ниже – тем проще управление информацией; чем выше – тем сложнее, но при этом адекватнее многомерной реальности. Переход сверху вниз, само собой, никто не отменял. Все строго в соответствии с диалектикой.

Как только вырываемся из этих общих координат, получаем конкретную путаницу, всегда и везде.

Сегодня конкретное, эмпирическое литературоведение, отторгающее методологию и сосредоточенное на изучении фактов, переходит в категорию «литературоведческая мифология».

В этом, вполне определенном, смысле литературоведение только формально является наукой, изучающей форму, содержанием которой является бессодержательность, или изучающей содержание, которое отказывается переходить в форму. *Содержания как перехода содержания в форму* не существует как точки отсчета, она не присутствует ни в науке, ни в ее предмете.

Вот откуда безудержный субъективизм и тотальная психологизация методологии, следствием чего является терминологическая неразбериха, та самая мутная вода, в которой лучше всего ловится рыбка, то бишь конкретный результат. Посмотрите на темы диссертационных исследований последнего времени: они все ориентированы на конкретный результат (не на *переходные моменты*, боже упаси!). Императив литературоведения, гласящий, что нет ничего более конкретного, нежели универсальные законы, не берется в расчет, ибо ставит под сомнение все конкретные достижения гуманитариев.

Общество, повторим, это устраивает. Это конкретно. Однозначно.

Приходится констатировать: налицо зазор между возможностями науки и потребностями общества. Разумеется, противоречие это решается, как всегда, в пользу общества (в пользу более сильного, что является правилом природы, но не культуры). Оно слышит только то, что хочет слышать. Свет мой, зеркальце, скажи: это уже не сказка и не присказка, это принцип финансирования науки.

И все же новая – *персонацентрическая* – структура художественности появилась. Как?

А вот это уже по нынешним временам почти сказочная история...

М.М. Жбанков  
(Минск, Беларусь)

*Исследуется проблема дефиниции и соотношения объема понятий «текст» и «дискурс». Рассматриваются лингвистический, психолингвистический и коммуникативный подходы к тексту, а также признаки, необходимые и достаточные для определения текста. Обобщаются взгляды на природу дискурса, определяются структурный и функциональный подходы к его изучению. Выявляется характер соотношения дискурса и текста с позиций коммуникативно-деятельностной парадигмы в языкознании.*

Первая проблема, с которой сталкивается исследователь в области текстологии и дискурсологии, заключается в отсутствии единого общепризнанного определения ключевых понятий данных лингвистических дисциплин. Термины «текст» и «дискурс», которые широко употребляются в филологической и философской научной литературе, иллюстрируют парадоксальный феномен того, как наиболее востребованное оказывается наиболее размытым. (В этом отношении с ними может конкурировать термин «концепт»). Данная статья посвящена систематизации существующих подходов к определению текста и дискурса, а также соотношению содержания данных понятий.

Н.С. Болотнова отмечает три основных подхода к определению и изучению текста: лингвистический, психолингвистический, коммуникативный.

В рамках лингвистического подхода можно выделить узкую и широкую интерпретации. Согласно первой текст трактуется как «последовательность языковых единиц любого порядка» (В.Г. Борботько), «абстрактная единица языка наивысшего уровня» (В.И. Карабан), «максимальная языковая единица» (Г.В. Колшанский) и т. п.; согласно второй – как реализация языковой системы, языковых уровней и их единиц (Н.А. Купина), произведение речи (О.С. Ахманова, В.А. Кухаренко, В.В. Одинцов, Н.Д. Зарубина) и т. д.

Исследователи, придерживающиеся психолингвистического подхода к тексту, определяют данный феномен в деятельностном аспекте, делая акцент на процессе восприятия текста (Ю.К. Лекомцев и др.) или его порождения (В.Б. Апухтин и др.). В последние годы разрабатывается интегративный психолингвистический подход к пониманию текста, способный, по словам А.А. Залевской, объяснить базовые процессы понимания текста «наивным» читателем – те процессы, которые обеспечивают саму возможность разгадки реципиентом того, что заложено в текст автором (см. подробно об этом в [1]).

При коммуникативном подходе текст рассматривается как целостное речевое произведение, выступающее «формой коммуникации» (работы Е.В. Сидорова, И.И. Ковтуновой и О.Л. Каменской). Е.В. Сидоров интерпретирует текст «как коммуникативную систему речевых знаков и знаковых последовательностей, воплощающую сопряженную модель деятельности адресата и отправителя сообщения» [2, 5].

Очевидно, что речевые произведения, по отношению к которым употребляют термин «текст», варьируют самым широким образом с точки зрения и содержания, и структуры, и объема. Е.С. Кубрякова замечает, что текст относится к «наиболее очевидным реальностям языка» и что способы

его интуитивного выделения не менее укоренены в сознании современного человека, чем способы отграничения и выделения слова. Эти способы основаны на предположении, что любое завершенное и записанное вербальное сообщение может идентифицироваться как текст (если завершенность подсказана тем или иным формальным способом). Интересны аргументы Е.С. Кубряковой, снижающие важность критерия завершенности: а) многие тексты так и не были завершены авторами и остались незаконченными; б) нередко стихотворный текст завершается многоточием, предполагающим возможность «додумывания». Трудности определения понятия «текст», по Е.С. Кубряковой, состоят в том, что сложно, во-первых, сведение всего множества текстов в единую систему, а во-вторых – обнаружение в этом множестве набора признаков, необходимого и достаточного для признания текста категорией классического (аристотелевского) типа [3].

Таким образом, общепризнанного определения текста до сих пор не существует (авторы разных дефиниций делают акцент на разных сторонах этого феномена). Однако можно назвать дефиниции, которые учитывают многоаспектность феномена «текст» и соответственно имеют общепризнанный авторитет, – таково, например, определение И.Р. Гальперина, часто цитируемое в работах по теории текста: «произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [4, 18].

Данная дефиниция, конечно, описывает некие прототипические, «идеальные» тексты, поскольку тексты реальные, как известно, могут а) объективироваться в устной форме и быть предназначенными специально для аудирования, б) не иметь заголовка, в) быть равными одному сверхфразовому единству и даже одному предложению (объявление, призыв, лозунг и т. п.).

Если же говорить о практически удобном, или «рабочем», понимании, наиболее распространенном сегодня в научном и дидактическом контекстах, то это понимание текста как единицы синтаксического уровня языка, которая может объективироваться в виде отдельного высказывания, сложного синтаксического целого и значительного по объему завершеного произведения. Впрочем, такое положение вещей расценивается как неудовлетворительное с точки зрения многоаспектной

природы текста: как пишет И.С. Болотнова, «такая многозначность термина явно нежелательна» [5, 127].

С понятием текста (и коммуникации) сегодня тесно связано понятие дискурса, определение которого вызывает не меньше вопросов. Ср. комментарий Т.А. ван Дейка: «Понятие дискурса так же расплывчато, как понятие языка, общества, идеологии», «Зачастую наиболее расплывчатые и с трудом поддающиеся определению понятия становятся наиболее популярными» [6].

Д. Шиффрин логично объясняет многообразие определений дискурса наличием различных научных парадигм. Так, с позиций формальной, или структурной, парадигмы, дискурс – это уровень языковой структуры выше предложения (т. е. понятие дискурса синонимично понятию текста). С позиций функциональной парадигмы, дискурс – это социально и структурно организованная речь, которая позволяет реализовать определенные функции, т. е. социальное взаимодействие [7].

М. Фуко определил дискурс как «сумму общепринятых типов устной и письменной речи и соответствующих им форм власти» [8]. Социальный аспект дискурса акцентирован и в дефиниции, предложенной Н.Д. Арутюновой: «связный текст в совокупности с экстралингвистическими прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте» [9, 136]. В современной лингвистике существует ряд подходов к определению термина «дискурс», которые Т.Н. Хомутова систематизировала следующим образом: 1) речь и текст (В.В. Богданов, М.Л. Макаров, Д. Таннен); 2) социальное взаимодействие (Р. Фасолд, Дж. Браун); 3) отдельный акт речевой коммуникации (Е.В. Сидоров); 4) коммуникативное событие (Т.А. ван Дейк); 5) высказывание (Д. Шиффрин); 6) текст плюс ситуация (Дж. Остман); 7) фрагмент текста, сверхфразовое единство, «нетекстовая организация разговорной речи», «вербальное общение, речь» (Е.С. Кубрякова).

Три из приведенных выше определений опираются на термин «текст», при этом дискурс а) понимается синонимично тексту, б) включает в себя текст как конечный продукт (наряду с процессуальной стороной коммуникации), в) является частью текста. Т.Н. Хомутова

отмечает, что данные термины могут рассматриваться как полные синонимы и употребляться взаимозаменяемо (О.Л. Каменская, Ю.А. Левицкий); соотноситься по принципу «текст – абстрактная единица языка, дискурс – реализация этой единицы в речи» (Т.А. ван Дейк, Дж. Синклер); текст может трактоваться как часть или аспект дискурса (В.В. Богданов, М.Л. Макаров, Д. Таннен, Ю. Хабермас), а дискурс – как совокупность текстов (А.А. Карамова). Кроме того, текст и дискурс представлены в научной литературе как различные аспекты а) коммуникации, б) дискурс-текста, в) совокупности коммуникативных речевых актов. При этом дискурс – это речевая деятельность, процесс; текст – продукт этой деятельности и средство коммуникации (см. подробнее в: [10]).

При всем разнообразии трактовок соотношения понятий «текст» и «дискурс», их так или иначе проецируют на соотношение процесса/деятельности и результата/продукта. Помимо этого, исследователи неоднократно отмечали, что изучение дискурса возможно лишь посредством рассмотрения составляющих его текстов [11, 12].

В свете сказанного становятся очевидными те противоречия, которые необходимо преодолеть для корректной дефиниции понятия «дискурс». Во-первых, это противоречие между трактовкой дискурса а) исключительно как совокупности текстов или б) исключительно как коммуникативного события. В процессе последнего так или иначе порождается текст (ср. понятие «локуция» у Дж. Остина, модель речевой коммуникации Р. Якобсона), что демонстрирует неразрывную связь феноменов «текст» и «дискурс». Во-вторых, это противоречие между определениями дискурса как а) «текста к контексте» и б) «единства текста и речевой деятельности»: при изучении дискурса нельзя отбросить ни контекстуально-ситуационный, ни процессуальный аспект.

Таким образом, нам представляется наиболее логичным понимание, согласно которому дискурс предстает единством речевой деятельности как коммуникативного процесса и текста как ее конечного продукта, взятых в некоторой ситуации (контексте).

#### Литература

1. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н.С. Болотнова. – 2-е изд., доп. – Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2006. – 631 с.
2. Сидоров, Е.В. Проблемы речевой системности / Е.В. Сидоров. – М., 1987. – 140 с.
3. Кубрякова, Е.С. О тексте и критериях его определения / Е.С. Кубрякова // Структура и семантика. Т. 1. – М., 2001. – С. 72–81.
4. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 138 с.
5. Болотнова, указ. соч.
6. Dijk T.A. van, Ideology: A Multidisciplinary Approach / T.A. van Dijk. – London: SAGE Publications Ltd, 1998. – 390 p.
7. Schiffrin, D. Approaches to Discourse / D. Schiffrin. – Cambridge, MA: Blackwell Publishers Inc., 1994. – 470 p.
8. Foucauld, M. The Archeology of Knowledge / M. Foucauld. – London, Routledge Classics, 1989. – 239 p.
9. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 136–137.
10. Хомутова, Т.Н. Типология дискурса: интегральный подход / Т.Н. Хомутова // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. Серия: Лингвистика. – 2014. – Т. 11, № 2. – С. 14–20.
11. Fairclough, N. Discourse and social change / N. Fairclough. – Cambridge: Polity Press, 1992. – 266 p.
12. Parker, I. Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology / I. Parker. – London: Routledge, 2014. – 170 p.

И.Э. Кашекова

(Москва, Россия)

*В статье рассматриваются средства художественной выразительности образного языка изобразительного искусства. Любое произведение искусства представляет собой определенным образом выстроенный текст. Автор рассматривает способы «прочтения» текстов изобразительного искусства - буквальный, т.е. перечисление, что именно изображено художником, и коннотативный, выявляющий сопутствующие значения, которые включают семантические аспекты и контексты жизни автора и его времени. На примере натюрморта Б.М. Неменского «Память Смоленской земли» приводится интерпретация художественного произведения с помощью образного языка метафоры, символа, иносказания.*

«Границы моего мира определяются границами моего языка»

Л. Витгенштейн

Одним из важных аспектов культуры является язык. Немецкий филолог Вильгельм Гумбольдт представляет язык как вечный и непрерывный процесс духовного творчества, как **деятельность**, выражающую глубинный дух народа. Всякий язык **общения** строится на системе, состоящей из множества **знаков**, дополненных набором синтаксических, семантических и прагматических правил, существующих для языков естественных, формальных и образных.

Образные языки – языки искусства – исторически сложившиеся в человеческом обществе системы континуальных символических (визуальных, вербальных или тактильных) сигналов, выражают мировоззрение, социокультурные установки общества, мысли и чувства, автора. Они способны передавать информацию в любой области наблюдаемых или воображаемых явлений, понятную человеку любой национальности.

Коммуникативная функция искусства реализуется при условии знания воспринимающим языка искусства, всех его нюансов и тонкостей. Ю.М. Лотман определял искусство как особым образом организованный язык. «Всякий язык, – писал ученый, – пользуется знаками, которые составляют его «словарь»... всякий язык обладает определенными правилами сочетания этих знаков, всякий язык представляет собой определенную структуру, и в структуре этой свойственна иерархичность». Знаковая система языка изобразительных искусств тоже имеет свою иерархичность и правила сочетания знаков, которые, выстраиваясь в текст, наделяют его особой эмоционально-образной выразительностью.

Язык искусства не отождествляется с формой произведения, он гораздо сложнее и многомернее, так как искусство говорит с нами не только цветом, линией, ритмом, объемом, а художественными образами. Линии, цвет, ритм, фактура это лишь «буквы», посредством их рождается главное – художественный образ, без него нет, и не может быть настоящего искусства. Художник, отражая окружающий мир, передает свое видение и восприятие этого мира. Для полноты и целостности передачи замысла он как бы «шифрует» заинтересовавшие его объекты и явления, используя язык знаков и символов. От зрителя требуется интенсивная работа мысли и чувства по опознанию, оценке и обобщению. При этом «кодирование» художника, также как опознание и оценка зрителя, не могут проходить вне ассоциаций. Именно приемы художественного творчества, возбуждающие яркие переживания и ассоциации на основе отражения или опознания и оценки объекта или явления, способствуют раскрытию художественного образа и составляют **эмоционально-образный язык искусства**. Материальной формой воплощения художественного образа выступает художественный язык.

Язык является одной из форм воплощения сложного символического мира человека. Звук, знак, образ передают внутреннюю духовную жизнь. Давно замечено, что чем богаче внутренний мир человека, тем богаче его язык. Причем это может быть язык в нашем обычном понимании – слова и речь, т.е. естественный язык. Это может быть количественный язык науки – лаконичный и точный. Но мы ведем речь об образном языке, которым владеет искусство: языке эмоций и образов, эмоциональных оценок, запечатленного «живого чувства». Все эти имеющиеся в арсенале человечества языки не исключают, а дополняют друг друга, создают целостный образ культуры. Нюансы, используемых художником средств и приемов языка художественной выразительности зависят от смысла, который он вкладывает в свое произведение. В разные эпохи разные народы имели свои излюбленные приемы и способы передачи окружающего мира, это и обуславливало разнообразие их искусства, многообразие художественных стилей и направлений. Но, несмотря на многочисленные вариации этих приемов, существуют общие и извечные свойства языка художественной выразительности. Оптимальное использование которых позволяет художнику наполнить свою работу внутренним содержанием. Также как слово может иметь целый круг значений, любое средство художественной выразительности языка изобразительного искусства – цвет, линия, объем, ритм и т.д. – могут иметь массу различных значений. Понять которые мы можем, лишь в совершенстве владея языком пластических искусств. В искусстве любой художественный образ выражает неизмеримо больше, чем сама воспроизведенная вещь. Ведь эта вещь может олицетворять кого-то или что-то, а может помочь нам увидеть нечто совсем другое, то с чем она отождествляется. В этом случае предмет становится не просто атрибутом, он вырастает до метафоры или даже символа и приобретает образно-символическое значение.

В некотором смысле уже само название предмета является его символом, опознавательным знаком. Но метафорическое отождествление этого предмета будит новые ассоциации и в итоге рождается необычный образ, содержащий в себе и реальность и фантазию одновременно. Художественные символы возникают, как правило, как образное выражение эмоций и потому несут большую эстетическую нагрузку. С их помощью передаются всевозможные понятия и чувства, кодируются реальные происшествия. Только целостное переживание окружающего мира, основанное на единстве эмоций, творческого воображения и интеллекта способно воспроизвести его образно.

Любое произведение искусства представляет собой определенным образом выстроенный текст. Текст, как

известно, можно прочитать. Произведение изобразительного искусства можно «прочитать» двумя способами: буквально, то есть перечислить, что именно изображено художником, или коннотативно, выявив сопутствующие значения, включающие семантические аспекты и контексты жизни автора и его времени. Первый способ прочтения – «описание», второй – «анализ».

В искусстве любой художественный образ выражает неизмеримо больше, чем сама воспроизведенная вещь. Ведь эта вещь может олицетворять кого-то или что-то, а может помочь нам увидеть нечто совсем другое, то с чем она отождествляется. В этом случае предмет становится не просто атрибутом, он вырастает до метафоры или даже символа и приобретает образно-символическое значение. В некотором смысле уже само название предмета является его символом, опознавательным знаком. Но метафорическое отождествление этого предмета будит новые ассоциации и в итоге рождается необычный образ, содержащий в себе и реальность и фантазию одновременно. Художественные символы возникают, как правило, как образное выражение эмоций и потому несут большую эстетическую нагрузку. С их помощью передаются всевозможные понятия и чувства, кодируются реальные происшествия. Только целостное переживание окружающего мира, основанное на единстве эмоций, творческого воображения и интеллектуальных способностей способно воспроизвести его образно.

Проиллюстрируем выше сказанное на примере натюрморта Б. Неменского «Память Смоленской земли». Натюрморт суров и лаконичен. Всего два предмета на грубо отесанном деревянном столе: солдатская каска и чугунок. На первый взгляд кажется, что художник немногословен. О чем же он хочет поведать зрителю? Предметы на столе – это, несомненно, знаки военного времени. Пробитая каска – знак павшего в бою солдата, треснутый чугунок – разрушенного крестьянского быта. Каска и чугунок материальны, предметны, мы ощущаем их тяжесть, чувствуем ржавчину и колючие пробоины и трещины – они выступают как представители войны. Это лицевая, доступная каждому сторона произведения. Если мы будем воспринимать эти предметы только как знаки, то на этом разговор наш с художником закончится. Но существует и вторая, скрытая сторона, не видная с первого взгляда, но неизмеримо более глубокая и значительная.

Представим предметы, помещенные в натюрморт как символы. Вспомним, что символ – это врата в нематериальный, почти эзотерический, мир смыслов. Он отличается неисчерпаемостью содержания.

Художник разместил предметы на массивном, тяжелом, грубо сработанном столе. Какие ассоциации он будит в нас? Такие столы были центром жизни крестьянской семьи. За ним большая семья собиралась в полном составе по будням и по праздникам. Решались общесемейные проблемы, строились планы, за ним дети получали азы семейного воспитания, усваивали принципы общежития. Этот же стол являлся центром домашней вселенной и в дни скорби. На него ставили гроб с телом умершего члена семьи, зажигали свечи, плакали, прощались. Почему именно такой крестьянский стол изображен на картине? Наверное, потому, что не было на Руси класса более многострадального, чем крестьянство, потому, что все невзгоды страны самым тяжелым грузом ложились всегда именно на крестьян-

ские плечи. А еще потому, что память хранится дольше всего в народной традиционной культуре, носителями которой тоже являются крестьяне.

С чем еще может ассоциироваться стол? Если мы вспомним известные христианские сюжеты, то невольно приходит сравнение с престолом, с жертвенником. В этом случае картина открывается нам по-новому. Ведь если стол – жертвенник, тогда, стоящий на нем чугунок ассоциируется с жертвенной чашей. Вспомните слова Иисуса Христа на Тайной вечери во время причащения апостолов: «Сия чаша есть Новый Завет в Моей крови, которая за вас проливается». Тайная вечеря это последняя трапеза Иисуса Христа, определившая судьбы человечества. Чаша – знак, символ, благословенный самим Христом. Все последующие за этим страдания и муки, которые принял Иисус Христос называются «спасительными страстями» – так как они явились ценой, заплаченной им во имя спасения всех людей. Какие удивительные параллели возникают! Ведь тот, кому когда-то принадлежала каска – безвестный российский солдат – тоже оказался искупительной жертвой, пролившей свою кровь. Ценой его жизни обречено спасение людей. Посмотрите на древнюю мозаику из храма Святой Софии в Киеве «Причащение апостолов». В центре под киворием, символизирующим храм – престол. Не правда ли очертания предметов на нем удивительно напоминают очертания того, что расположено на крестьянском столе в картине Б. Неменского? Такое «нечаянное», на первый взгляд, совпадение в искусстве называется *реминисценцией* (отзвук, смутное воспоминание, отголосок). Художник здесь неосознанно использует опыт предшествующих поколений.

В натюрморте особенно четко читается ярко освещенная горизонталь столешницы стола. А ведь горизонтальная линия является древним знаком горизонта, земной поверхности. Так что же перед нами? Стол, метафора жертвенника или земля, пропитанная слезами и кровью, стонущая под раскатами военных орудий? Не случайно слово «земля» вынесено в название картины. Сам Б. М. Неменский сравнивает поверхность стола с пьедесталом памятника двум значимым для каждого русского человека предметам.

Самый трагический предмет натюрморта – пробитая солдатская каска. Пробоина у виска с вогнутыми внутрь острыми краями не оставляет надежды на то, что солдат, на котором она была, остался жив. Он погиб, погиб во имя спасения остальных людей. Он явился той самой искупительной жертвой. Это его кровь и слезы его матери (жены, сестры, детей) пропитали Смоленскую землю. Не случайно верхняя выгнутая поверхность каски ассоциируется с перевернутым серпом, являющимся, как правило, символом женщины. Проходящая под ним горизонтальная линия (в нашем случае тень на столе) у некоторых народов России означала мертвого человека и являлась символом спокойствия в гробу. Бытует древнее поверье, что погребенные герои, которые покоятся в лоне матери-земли, когда-нибудь вновь оживут. В этом случае дуга каски читается как символ возрождения! Еще один момент, на котором нельзя не задержать внимание. Мы уже отметили, что в натюрморте четко прослеживается горизонталь: грани стола, тени от каски и чугунка, да и сам формат вытянутого по горизонтали прямоугольника. Горизонталь – это символ единства времени. Вертикаль же – символ вечности – здесь только намечается (правая ножка стола). Вечности дано пересекать время, в какой угодно точке. Точка, в которой



пересекаются горизонталь и вертикаль – время и вечность – превращается в источник энергии, из него мир развивается в четыре разные стороны. У нас – только в две. Взгляд зрителя невольно постоянно возвращается из центра композиции, от основных предметов в правый угол, именно туда, где расположена эта точка пересечения вертикали и горизонтали. Эта точка объединения противоречий, примирения вечного и конечного в человеческом существовании на основе любви ко всем людям и самоотречения во имя их. И если продолжение движения горизонтали мы можем угадать, то вертикаль явно обрывается.

Цвет в картине тоже имеет свою символику. Сдержанная гамма насыщена теплыми золотисто-коричневыми цветами. Золотой цвет это древний символ умиротворения, вечности, вечной жизни.

Каждый предмет, каждая деталь картины говорят нам об одном: о мужестве и самоотречении, проявленные простым человеком во имя любви к людям. О вечности его добровольного жертвенного подвига и о безграничной благодарности тех, ради которых он совершен. И о том, что только два вектора движения осталось у человечества.

Первый – это путь во времени в любви и согласии, в смиренности и самоотверженности. Второй – тупиковый – опасный и трагический - путь войн и раздоров, непонимания и ненависти. Если человечество выберет этот путь – время остановится, человечество канет в вечность. Художник предсказывает это: не случайно так резко обрывается вертикаль в картине. И все же автор картины верит в победу добра и разума: падающий слева на предметы яркий солнечный свет вселяет надежду и придает картине жизнеутверждающий характер.

Вот о чем рассказали нам предметы в натюрморте «Память Смоленской земли». Правильно ли мы поняли художника? Это ли он хотел нам поведать? Возможно, мы слишком увлеклись и вышли за рамки того, что хотел нам рассказать художник. Но так и должно быть: ведь восприятие произведения искусства процесс творческий. И наш голос в диалоге с художником звучал так, что позволил нам стать его соавторами. А цель таланта художника – дать импульс к творческому пониманию его произведения, созвучному любому времени, увидеть в нем многомерность и многозначность, спрятанные от невнимательного взгляда.

#### Литература

1. Агеев, В.Н. Семиотика / В.Н. Агеев. – М.: Издательство «Весь Мир», 2002. – 256 с.
2. Кашекова, И.Э. Изобразительное искусство. учебник для вузов /И.Э. Кашекова. – М.: Академический Проект, 2009. – 853 с.+112 с. с цв. илл. – (Фундаментальный учебник).
3. Лотман, Ю.М. Об искусстве / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство, 2000. – 704 с.

УДК 81'38 (072)

### АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.В. Климина  
(Стерлитамак, Россия)

*В статье рассматриваются вопросы формирования функциональных знаний студентов-филологов в соответствии с антропоцентрической парадигмой современной лингвистики.*

В современной научной деятельности появились новые гуманитарные направления. Сравнительно-историческая и системно-структурная парадигмы как традиционные в языкознании сменились антропоцентрической парадигмой как ключевой в современной лингвистике, переключившей интересы исследователя с объектов познания на субъекта. В результате в начале XXI века сформировались актуальные для нового времени научные направления – лингвокультурология, этнопсихолингвистика и межкультурная коммуникация. Лингвокультурология – наука о взаимодействии языка и культуры – рассматривает язык как путь, по которому мы проникаем в ментальность нации. Изучение лингвокультурологии помогает увидеть тот культурный фон, который стоит за единицей языка. Целью этнопсихолингвистики является исследование национально-лингвокультурной, этнопсихолингвистической детерминированности речевой деятельности, языкового сознания, общения. Изучение проблем межкультурной коммуникации позволяет сформировать представление о том, что является универсальным и культурно-специфическим в коммуникации, и исследовать речевое и коммуникативное поведение участников межкультурного общения. Лингвокультурология, этнопсихолингвистика и межкультурная коммуникация как научные направления взаимосвязаны и обогащают друг друга.

Изучение учебной дисциплины «Лингвокультурология» предлагается студентам всех отделений филологического факультета вуза в восьмом семестре после знакомства с основами функциональной лингвистики и культурологии. Лекции посвящены обсуждению теоретических проблем: «Смена парадигм в языкознании» и «Антропоцентрическая парадигма как новая парадигма знаний и место в ней лингвокультурологии», «Статус лингвокультурологии в ряду других лингвистических дисциплин» и «Методология и методы лингвокультурологии», «Цель и задачи лингвокультурологии» и «Базовые понятия лингвокультурологии», «Взаимосвязь языка и культуры» и «Языковая картина мира», «Языковая личность» и «Лингвокультурологический анализ языковых сущностей». На практических занятиях по лингвокультурологии студентам русского, татарского, чувашского и иностранного отделений предлагается рассмотреть вопрос «Образ человека в мифе, фольклоре и фразеологии» на материале родного языка или изучаемого иностранного языка. Обсуждение вопроса завершается занятием-конференцией, на котором студенты знакомят аудиторию с результатами самостоятельного сопоставительного анализа доминантных ментальных признаков в структуре национальных языковых личностей на материале пословиц и поговорок. Продолжает практикум по лингвокультурологии сравнение художественных язы-

ковых картин мира писателей – представителей разных национальных культур. Преподаватель предлагает сопоставить смысл стихотворения М.Ю. Лермонтова «На севере диком стоит одиноко...» и текст его немецкого прототипа – произведения Г. Гейне «Ein Fichtenbaum stellt einsam». Внешний план эмоционального содержания стихотворения «На севере диком стоит одиноко...» – две яркие и красочные картины природы, рисуемые поэтом:

*На севере диком стоит одиноко  
На голой вершине сосна.  
И дремлет, качаясь, и снегом сыпучим  
Одета, как ризой, она.*

*И снится ей всё, что в пустыне далекой, –  
В том крае, где солнца восход,  
Одна и грустна на утесе горячем  
Прекрасная пальма растет.*

Пейзажи резко противопоставлены друг другу, что проявляется в антонимии первой и второй строф стихотворения: реальный северный пейзаж (явь) и далекая прекрасная пейзажная картина (сон). В основе этого противопоставления – безысходное чувство одиночества, изображенное поэтом. Одинокой сосне снится это чувство, которое она испытывает наяву. Поэтому основной герой разбираемого лирического произведения – одиночество. Обратимся к стихотворению Heine «Ein Fichtenbaum stellt einsam»:

*Ein Fichtenbaum steht einsam  
Im Norden auf kahler Höh!  
Ihn schläfert, mit weisser Decke  
Umhüllen ihn Eis und Schnee.  
Er träumt von einer Palme,  
Die fern im Morgenland  
Einsam und schwelgend trauert  
Auf brennender Felsenwand.*

Лермонтов заменяет гейневский рассказ о разлуке влюбленных искренним описанием чувства одиночества человека. Русский поэт творчески воспользовался немецким оригиналом, чтобы сказать о чувстве, которое неизменно сопровождало поэта. Духовное одиночество испытывают основные образы текста – сосна и пальма: «стоит одиноко... сосна» – «одна... пальма растет»; «на голой вершине» – «на утесе горячем»; «на севере диком» – «в пустыне далекой». Одушевленность сосны и пальмы (сосна «дремлет», «снится ей», пальма «грустна») отражается в четком пейзажно-символическом характере стихотворения. Оба образа символизируют человека, которого везде преследует чувство одиночества. В филологической науке ценным является исследование Л.В. Щербы стихотворения «На севере диком стоит одиноко...». Ученый указал на экспрессивно-эстетическую нагрузку категории рода в произведении М. Ю. Лермонтова, поскольку в немецком языке существительные «сосна» и «пальма» (Fichtenbaum, Palme) мужского и женского рода, а в русском переводе немецкого стихотворения данная родовая оппозиция нейтрализуется и «мотив одиночества, столь свойственный лермонтовской поэзии, несомненно, налицо, но и он не развит и во всяком случае не стоит на первом плане; зато появляется совершенно новый мотив: мечтания о чем-то далеком и прекрасном, но абсолютно недоступном, мечтания, которые в силу этого лишены всякой действительности» [5, 105].

Продолжает практикум по лингвокультурологии самостоятельная работа студентов по подборке и сравне-

нию художественных языковых картин произведения родной словесной культуры и текста его перевода на русский язык. Данная творческая деятельность будущих учителей словесности позволяет логично перейти к изучению стереотипов как явления культурного пространства, то есть к основным понятиям этнопсихологии и межкультурной коммуникации. Преподаватель обращает внимание на формирование способности к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных культурах и формирование практических навыков и умений в общении с представителями других культур. Студентам предлагается подготовить реферативные сообщения по следующим теоретическим проблемам в области межкультурной коммуникации: «Сущность и формы межкультурной коммуникации», «Перспективы развития межкультурной коммуникации», «Специфика коммуникации в контексте бизнеса», «Межкультурная коммуникация в образовании», «Лингвокогнитивный подход к коммуникации». На семинарских занятиях будущие лингвисты обсуждают вопрос о многообразии культур по стилю коммуникации, представляют коммуникационный портрет личности и его виды, описывают развитие симпатии в межкультурной коммуникации и ее роль в условиях глобализации, характеризуют повседневные ситуации межкультурного общения и указывают приоритетные сферы его развития. Преподаватель стремится к тому, чтобы студенты разобрались в национально-культурной специфике построения дискурса и в понятиях: «ментефакты», «прецедентные феномены», «стереотипы». Выявление прецедентных феноменов и их классификация позволяют углубить знания особенностей русского культурного пространства. Будущие лингвисты также разбирают структуру фрейма и работают с материалами «Русского ассоциативного словаря», позволяющего проникнуть в социальную память и сознание носителей языка и получить ответ на вопрос: «Как мыслят русские в современной России?». В настоящее время в связи с активным развитием туристской индустрии особую значимость представляет изучение стереотипов сознания и стереотипов поведения в межкультурном общении. Результаты индивидуальных исследований студентов в данной области позволят углубить знания культур и обычаев конкретных народов и стран. Для практикума по межкультурной коммуникации нами разработаны тестовые задания. Тест помогает определить уровень теоретической и практической подготовленности студентов – будущих специалистов в сфере зарубежного туризма, которым нужно из трех-пяти вариантов ответов выбрать один правильный. Предлагаем познакомиться с одним из вариантов тестовых заданий.

A1. Кто отличается широтой души, оптимизмом, открытостью, доверчивостью, азартностью?

1. Американцы
2. Поляки
3. Немцы
4. Россияне
5. Испанцы

A2. Очень дисциплинированные, ответственно относятся к своим туристским обязанностям, охотно изучают зарубежную культуру, но мало интересуются природными объектами и пляжным отдыхом.

1. Греки
2. Шведы
3. Японцы

4. Россияне

5. Испанцы

A3. Укажите национальные особенности польских туристов

1. Коллективизм, приспособляемость, дар импровизации, умение продуктивно отдыхать и работать.

2. Не любят ездить за границу, где возможны всякие неудобства, предпочитают комфортные условия для отдыха в своей стране, где есть разные климатические условия.

3. Учтивы, аккуратны, разумны, вежливы, отличаются экономностью, поэтому, заплатив за отдых, стараются получить все удовольствия.

В отечественном языкознании памятники русской письменности традиционно рассматривались в качестве объекта исследования формирования русского национального языка, его структуры и стилистических свойств. В современной функциональной лингвистике в рамках антропоцентрической парадигмы активно развивается направление, в котором литературные памятники России изучаются как тексты культуры, позволяющие проникнуть в сущность национальных идеалов восточнославянской языковой личности. Действительно, язык произведений словесности различных стилистических разновидностей, родов и жанров отражает интеллектуальную, духовную, социальную информацию человека и является источником важных сведений о специфичности культурных ценностей русской национальной личности и уникальности русского языкового сознания. На междисциплинарных занятиях по истории русского литературного языка и лингвокультурологии рекомендуем обсудить вопрос «Русская языковая личность как носитель национальной русской культуры». К занятиям просим подготовить сообщения: «Восточнославянская языковая личность XI века», «Древнерусская языковая личность удельного периода русской истории», «Великорусская языковая личность XIV–XVI веков», «Характерные черты русской языковой личности XVII века». Представить образцы описания русской языковой личности, отраженной в исторических текстах XI–XVII веков, помогут классические исследования литературных памятников России и научные работы современных ученых, разрабатывающих антропоцентрическое направление в лингвистике.

Современный антропоцентрический подход к изучению художественного текста обуславливает рассмотрение в его семантическом пространстве денотативного, концептуального и эмотивного содержания. Данный материал предлагается студентам в процессе изучения филологического анализа текста. Семантическое пространство художественного текста включает следующие текстовые универсалии: «человек», «время», «пространство» [1, 53]. Человек, его переживания и духовные искания составляют центр литературного произведения, помимо информации о действительности. Антропоцен-

тризм текста обусловлен центральной позицией человека в облике автора и облике персонажей в семантическом пространстве текста. Человек в тексте изображается во времени и пространстве. Категории «время» и «пространство» обнаруживают знания автора о мире, то есть соотнесены с категорией образа автора в тексте и выполняют конкретизирующую и характерологическую функции. Денотативный подход к анализу художественного текста позволяет выявить отображенный в нем объективный мир. Авторское знание о мире закрепляется в текстовых содержательных категориях денотативной структуры – времени и пространства.

Исследование денотативного пространства текста предполагает анализ образа художественного пространства и образа художественного времени, воплощенных в тексте. Концептуальная информация семантически выводится из всего текста. Впервые концептуальный смысл текста как компонент его семантики рассмотрен в монографии И.Р. Гальперина «Текст как объект лингвистического анализа». Ученый выделил основные виды информации текста: содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную и содержательно-подтекстовую [2, 28]. Л.Г. Бабенко и Ю.В. Казарин, сошавшись в целом с типологией И.Р. Гальперина, предлагают различать содержательно-фактуальную / содержательно-концептуальную информацию и эксплицитную / имплицитную, то есть подтекстовую информацию [1, 55]. Исследователи выясняют виды текстовой информации, выявляя индивидуально-авторское понимание явлений, описанных в тексте. В настоящее время концептуальный анализ используется преимущественно в лексике и фразеологии, а в области лингвистического исследования художественного текста находится в стадии разработки [1, 59]. Слова-конценты художественного мира сложно четко определить и описать, так как в концептосфере литературного произведения может быть множество личностных смыслов согласно законам порождения и восприятия текста. Рассмотрение эмотивного содержания в семантическом пространстве текста связано с основополагающими категориями художественного произведения – автор и персонаж. Исследователь выявляет эмотивные смыслы, включенные в структуру образов персонажей, и эмотивные смыслы в структуре образа автора, а также определяет эмоциональную тональность текста. Антропоцентрический подход к изучению художественного текста позволяет выделить многообразные текстовые эмотивные смыслы, которые гармонично переплетаются.

Таким образом, антропоцентрическая парадигма современной лингвистики отражена в содержании лекционного материала и практических занятий таких вузовских учебных курсов, как «Лингвокультурология», «Основы межкультурной коммуникации», «История русского литературного языка», «Филологический анализ текста».

#### Литература

1. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 496 с.
2. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
3. Красных, В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
4. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
5. Щерба, Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворений. II. «Сосна» Лермонтова в сравнении с ее немецким прототипом // Избранные работы по русскому языку / Л.В. Щерба; Акад. наук СССР. Отд-ние лит-ры и языка. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1957. – С. 97–109.

С.И. Колбышева  
(Минск, Беларусь)

*В статье рассматриваются доминирующие ценностные установки и условия создания ценностных новообразований современной молодежи в информационном обществе. Выделяются проблемы потребностей и социальных возможностей молодых людей. Анализируется познание Нового и создания новости как процесс самоидентификации, самоопределения и самореализации представителей молодежных субкультур.*

Каждая культурная парадигма предлагает сложный спектр выражаемых в ее рамках тенденций, традиций и достижений как культурных проявлений человеческого духа. В официальной культурной парадигме всегда можно выделить особую форму проявления – массовую культуру, то есть культуру, в некотором смысле противопоставленную официально признанной культуре и культуре народной, но, вместе с тем, являющуюся культурой-доминантой. Особое место в структуре массовой культуры в настоящее время занимает молодежная культура (либо «суб-культура», если принять во внимание наличие в ней собственного ценностного строя, отношений, норм и моделей поведения).

Понимание общественностью молодежной субкультуры как особого явления современности приводит неизменно к осмыслению, выделению и фиксации (в том числе, научной) доминирующих новообразований основных носителей молодежных установок, во многом противостоящих фундаментальным принципам, господствующим в каждом конкретном культурном контексте. Одним из таких доминирующих новообразований в начале XXI века, на наш взгляд, является резкое субъективированное восприятие действительности, связанное «с новыми условиями функционирования человека, поскольку информационное пространство принципиально изменило видение всех систем и структур организации жизнедеятельности» [1, 12].

Выделенное новообразование обусловлено рядом причин, в числе которых следует обратить внимание, во-первых, на процесс интериоризации современной молодежью разнохарактерных ценностей, норм и стандартов, заимствованных из различных, часто конфликтующих социокультурных систем; во-вторых, на сложность культурной самоидентификации, возникающей из-за несоответствия растущих потребностей молодых людей и возможностей, предоставляемых социумом, что определяет возникновение внутреннего дискомфорта и напряжения личности, выражаемых в соответствующих этому состоянию внешних формах поведения и деятельности. Однако обе причины, несмотря на их мировоззренческую направленность, суммируются в творческой составляющей молодежных субкультур, а именно – в попытке «обнаружить» себя в агрессивном по отношению к ним мире, стать «замеченными», испытать на себе «состояние взрослости» [2, 32].

Более всего творческая потенция молодежи проявляется в восприятии, интерпретации и последующем воспроизведении Нового знания. Данный процесс интересен молодежи как процесс столкновения мнений, как возможность транслировать свою «инаковость», проявлять свойственную молодежной субкультуре конфликтность, протестность, создавать новую смысловую ре-

альность (в противовес традиционной, ожидаемой). Парадокс заключается в том, что, несмотря на явное противопоставление молодежи социуму «я (мы) – они», именно в процессе познания, содержащем в себе заряд самореализации, самостоятельности, свободы выбора, и реализуется уже сформировавшийся уровень самоидентификации личности молодого человека.

Безусловно, в информационную эпоху процесс познания Нового совмещен с коммуникативной деятельностью человека, то есть, связан со средствами массовой коммуникации. Данное обстоятельство основано на том, что потребность познания есть биологическая потребность личности и, соответственно, в рамках хронотопа «Новое знание» скорость и мобильность его приобретения, предлагаемая СМИ, имеет приоритетное значение. И, если сущность человека есть деятельность по приобретению и воспроизведению Нового знания, считаем, что хронотоп «Новое знание» есть важнейшая составляющая каждой конкретной молодежной субкультуры.

Следует отметить, что в рассматриваемом хронотопе особое значение имеет начальное (диффузное) ощущение Нового как будущей новости – акт интериоризации (Новое) и экстериоризации (новость). В этом случае прикосновение к Новому есть нечто сакральное, предлагающее некоторое изменение во внутреннем мире воспринимающего, предвосхищающее эволюцию личности и обобщенное волевое усилие, сублимируемое в будущей новости как конечном оформленном творческом продукте.

Последующими мыслительными операциями в процессе экстериоризации Нового и появления новости как творческого авторского продукта являются: обнаружение индивидуально-личностных смыслов воспринимаемой реальности и ее переживание, появление нового эмоционального отношения к этому опыту, и, соответственно, новые возможности понять себя – до и после вступления в акт познания с целью получить некое новое «я». При этом рациональное соединяется с иррациональным, смыслосчитывающие операции – с новыми знаковыми вербальными и невербальными конструкциями, известное дополняется неизвестным, фрагментарность заполняется до нового целостного продукта. В результате появляется новая смысловая и знаковая реальность (новость) и новый автор.

Интериоризация и экстериоризация Нового, на наш взгляд, есть социальное творчество представителей молодежных субкультур. Создание новости как нового творческого продукта для юношей и девушек – социальная потребность, возможность реализации которой не в полной мере предоставлена в системе образования. Это весьма тревожит, так как не реализованная познавательная потребность ставит молодежь в условия контрпродуктивной аутоагрессивной самореализации в рамках молодежных субкультур, что является нежелательным в сложившейся в настоящее время образовательной ситуации. Понимание данной про-

блемы педагогической общественностью инициирует основных ее представителей к поиску новых педагогических возможностей реорганизации социальной составляющей образования (не «делай здесь-и-

сейчас», а «чувствуешь – делай, что чувствуешь»), что позволит решить основную, на наш взгляд, проблему – проблему отчуждения современной молодежи от образования.

#### Литература

1. Бондырева, С.К. Панкультура и молодежная субкультура / С.К. Бондырева // Актуальные проблемы молодежной субкультуры : сб. статей / Московский психолого-социальный ин-т ; под общей ред. О.В. Красновой. – М., 2008. – С. 8–19.
2. Бушмарина, Н.Н. Проблемы молодежных субкультур в научных исследованиях конца XX – начала XXI века / Н.Н. Бушмарина // Актуальные проблемы молодежной субкультуры : сб. статей / Московский психолого-социальный ин-т ; под общей ред. О.В. Красновой. – М., 2008. – С. 19–30.
3. Колбышева, С.И. Социальная сущность коммуникации / С.И. Колбышева // Медиаобразование в школе: новые концепции и подходы : материалы Междунар. науч. конф., 26–27 сентября 2013 г. / УО «Московский государственный ун-т им. Ломоносова; под ред. И.В. Жилавской [и др.]. – Москва, 2013. – С. 243–245.

УДК 81:1 + 378

### ТЕКСТ КАК СИМВОЛИЧЕСКАЯ ФОРМА ВЫРАЖЕНИЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ И ВАЖНЕЙШАЯ ПРЕДПОСЫЛКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.И. Левко  
(Минск, Беларусь)

*Статья посвящена рассмотрению текста как символической формы выражения духовной культуры и важнейшей предпосылки формирования личности студента в системе университетского образования.*

Каждой исторической эпохе, выражающей дух времени, соответствует характерный для нее тип образования, важнейшей предпосылкой которого является устный или письменный текст. В одном случае это образование основывается на текстах священных писаний; во втором, – на формальной логике оперирования философскими категориями и научными понятиями, как это имело место в средневековой схоластике. В – третьем, – на выводимых с помощью этой логики теоретических предположениях и эмпирическом опыте. Основным требованием сегодняшнего дня является практико-ориентированное образование или социально-культурное образование, ориентированное на формирование личности студента. При подготовке специалистов в различных областях знания наиболее приоритетным становится компетентностный подход. «Компетентность как считают Э.М. Калицкий и Н.Г. Гончарик, – это обобщенная характеристика профессионализма специалиста вне зависимости от его личностных качеств, т. е. «профессионализм в человеке». Напротив, компетентность – это персонифицированная компетенция, «человек в профессии». Или квалификация представляет собой объективированную, а компетентность – субъективированную форму профессионализма [2, 20].

Субъективированная форма профессионализма напрямую связана с духовной культурой и духовной практикой, реализуемой на основе текста в системе гуманитарного знания. Для того, чтобы достигнуть такого уровня профессионализма система вузовского образования рано или поздно будет вынуждена отказаться от безраздельного доминирования в ней механистического по своему существу типа мышления, называемого классической рациональностью. Такой тип рациональности основывается на абсолютизации методов естествознания и рассмотрении человека вне контекста духовной культуры общества и вне анализа ее символической природы.

К сожалению, тенденция к гуманизации системы образования, наметившаяся в начале 90-ых годов идет явно на спад в связи появлением нового типа социальной жизни и экономического порядка, называемого мо-

дернизацией, потребительским обществом или транснациональным капитализмом. Ориентация же исключительно на экономический рост предполагает и унификацию образования как важнейшее условие цивилизационного развития.

«Западные историки, – как утверждает, например, английский исследователь Тойнби, – ...считают, что в настоящее время унификация мира на экономической основе Запада более или менее завершена, а значит, как они полагают, завершается унификация и по другим направлениям. Во-вторых, они путают унификацию с единством, преувеличивая, таким образом, роль, ситуации, исторически сложившейся совсем недавно и не позволяющей пока говорить о создании единой Цивилизации, тем более отождествлять ее с западным обществом» [4, 81].

В этих условиях чрезвычайно важно не только сохранить свой национальный суверенитет и национальную культуру, но и многократно усилить духовно-нравственный потенциал личности интеллектуальной элиты общества, выращиваемой в системе вузовского и послевузовского образования. По существу решение этой задачи напрямую связано с обеспечением национальной безопасности. И особая роль в этом плане принадлежит гуманитарному образованию и гуманитарным наукам.

Гуманитарные науки или науки о человеке всегда имели символическую духовную основу, выраженную в слове и соответствующих текстах, и были по существу культурологическими или социально-культурными, т. е. неразрывно связанными с формированием социума и его культуры. Они зарождались еще в лоне мифологического и религиозного общественного сознания и явились своеобразной первоосновой становления самосознания человека и его выделения из природы. Уже в самой этимологии слова «культура» отражается связь с «культом», «культивированием» как способом воздействия на духов: духов Богов, духов мертвых, духов животных и растений и даже неживых объектов, с помощью ритуалов и искусства. На этой основе создавались

соответствующие духовные образы совершенного и не совершенного, возвышенного и низменного, доброго и злого и т. д., как своеобразное выражение общечеловеческого начала в отдельном человеческом индивиде. Это начало как бы насильственно навязывалось ему «сверху». Оно культивировалось в нем специальными социальными институтами (ритуалами и культами, совершаемыми шаманами, церковью, государством, общественным мнением и т. д.) в соответствии с теми или иными эстетическими, нравственными, педагогическими и другими идеалами, первоначально трактовавшимися как выражение воли Божьей, и ставшими впоследствии предметом исследования этики, эстетики, логики, психологии, педагогики и других гуманитарных дисциплин. Природное и сакральное начало в человеке при этом рассматривалось как нечто само собой разумеющееся, как и то, что определяющим началом всему является дух, душа. Не случайно, поэтому психология, например, первоначально трактовалась как наука о душе. Как наука о психике человека она начинает представлять лишь на этапе господства в системе образования и культуры в целом естественнонаучного знания. Гуманитарная и естественнонаучная составляющая постоянно изменяются в своих пропорциях на протяжении истории развития данной науки в такой мере, что, порой, сложно определить к какому виду наук (естественной или гуманитарной) она относится. То же самое можно сказать о педагогике, социологии и других гуманитарных науках. Увлеченность естественнонаучными методами здесь доходит порой до полного абсурда и отрицания самой гуманитарной их основы.

Основной же всякого гуманитарного знания становился текст, который первоначально выступал в качестве своеобразной визитной карточки гуманитарных дисциплин. Как отмечал в свое время М.М. Бахтин, «текст является той непосредственной действительностью (действительностью мысли и переживаний), из которой только могут и исследоваться эти дисциплины и это мышление. Где нет текста, там нет и объекта для исследования мышления».

Гуманитарная мысль рождается как мысль о чужих мыслях, выявляемых, манифестируемых, выраженных, знаниях, за которыми стоят проявляющие себя боги (откровение) или люди (законы властителей, заповеди предков, безымянные притчи и поговорки).

В основе первоначально лежит здесь вера, требующая только понимания – истолкования. Специфика гуманитарной мысли направлена на чужие мысли, смыслы, значения и т. п., реализованные и данные исследователю только в виде текста. Каковы бы ни были цели исследования, исходным пунктом может быть только текст» [1, 473–474].

Усвоение текста, на основе которого долгое время строился образовательный процесс, есть своеобразная идентификация чужих мыслей, сверхъестественных откровений и заповедей, основанных на вере в их изначальную истинность. Первоначально источником знаний выступали лишь священные писания. Само же образование исторически зарождалось в монастырских стенах. За пределы этих стен в виде церковных и светских школ оно выходит в средневековье. «Школьный учитель, – как отмечал в свое время известный российский реформатор и министр образования Николай Сперанский, – был тогда, прежде всего, доверенным лицом всех отцов семейств и посредником служителей рели-

гии. Он посвящал детей в тайны родного языка и приучал их губы воспроизводить его звуки» [3, 11].

С 12-го века, утверждает он в своих «Очерках истории народной школы в Западной Европе», не только во всех городах, но и во множестве деревень существовали уже школы, где состоятельным детям за деньги, а бедным бесплатно преподавали, учили читать, писать и считать. В общей своей форме, считает он, образование имело тогда чисто словесный характер. Заучивание различных текстов в то время было скорее правилом, чем исключением.

Средневековое образование долгое время носило исключительно религиозный характер. Детям внушалось, что все общественные учреждения даны людям свыше, что мир всегда был таким как есть. Однако изучение латыни и т. п. превратили церковные школы и в хранилище остатков греко-римской культуры. «Средневековая латинская школа в Западной Европе, прародительница современной гимназии и университета, является, – по мнению Н. Сперанского, – бесспорно, порождением католической церкви, но зачата она была не от христианства, как это принято думать, а от грубого языческого суеверия. Правда, с первых же своих шагов она стала отвечать и на другие запросы общества, но то было не стремление к знанию, и не любовь к просвещению, а чисто практические нужды светских и духовных правителей» [3, 37]. Потребности в своеобразных расчетах мореплавания, земледелия, торговли, производства и управления требовали и соответствующих светских знаний, прежде всего, математических, юридических, медицинских.

Слово Бога, выраженное в религиозном тексте как основа образования, впоследствии, в религиозной, а затем и светской философии стало рассматриваться не только как основа познания мира, но и формирования личности человека. Особенно отчетливо это проявилось в русском православном космозисме. Отличительной особенностью концепции языка русских космозистов является то, что язык перемещается ими из конвенциональной сферы в сферу бытийную, энергетическую или духовную. Дух, по их мнению, – это субъект, жизнь, свобода, огонь, творческая деятельность. Природа – объект, вещь, необходимость, определенность, пассивная деятельность, неподвижность. Дух, в отличие от природы, невозможно познать разумом или логическим мышлением. Он может быть познан только жизненным, духовным опытом. Духовное бытие человека, как полагает Н.А. Бердяев, тесно связано с духовностью божества. Божество может раскрыть себя только символически, поскольку оно выходит за пределы естественного мира. Символы, в свою очередь, неизбежно связаны с мифами, в которых истолковывается тот или иной символ.

Основой такого подхода к языку послужила религиозно-философская традиция православного энергетизма. Речь идет о соотношении сущности и ее энергий или проявлений сущности, символа и энергии. Особенно отчетливо эта традиция проявилась в творчестве П.А. Флоренского и С.Н. Булгакова. В соответствии с их философскими воззрениями духовная сущность мира и человека выражается через соответствующую символику, одним из наиболее ярких проявлений которой, является слово.

«Словом и через слово человек познает реальность, и слова есть сама реальность, словом высказываемая. Именно слово позволяет преодолеть оппозицию между субъектом и объектом, которая снимается в самом акте именования. Наименование бывает в один момент с познанием, и это уже первый момент вхождения в объективное» [5, 287–293].

П.А. Флоренский считал, что познание мира человек совершает через слово. Оно позволяет человеку выйти за пределы своей субъективности и соединиться с познаваемой реальностью. Он определяет познание как реальное выхождение познающего из себя, «как реальное единение познающего и познаваемого», которое осуществляется с помощью слова. Художественные образы, по мнению П.А. Флоренского, суть не что иное, как имена в развернутом виде, а все произведение – это, прежде всего, пространство силового поля соответствующих имен.

В западноевропейской философии XX века проблема языка и его сущности, его соотношения с вещью в том или ином виде представлена в работах Э. Гуссерля, Э. Кассирера, Л. Витгенштейна, М. Хайдеггера, Г. Гадамера, К. Ясперса и других зарубежных ученых.

Имеется ряд философских и социологических концепций связывающих процесс формирования личности с символами. Среди них особое место занимает концепция символического интеракционизма американского социолога Дж. Мида.

По мнению Дж. Мида, человеческий разум обладает уникальной способностью 1) использовать символы для обозначения объектов окружающей среды, 2) внутри себя вырабатывать варианты альтернативных действий по отношению к этим объектам и 3) отбрасывать неправильные линии действий и выбирать правильный курс открытых действий. Дж. Мид обозначает этот внутренний процесс использования символов или языка термином «репетиция в воображении». Это означает, что в его концепции разум выступает не как структура, а как процесс. Существование и устойчивость общества, по мнению Дж. Мида, зависит от способности людей «репетировать в воображении» линии действий по отношению друг к другу и таким образом выбирать модели поведения, облегчающие сотрудничество и адаптацию.

Основное внимание Дж. Мид уделяет не сложившемуся разуму человека, а его формированию. Способность использовать и интерпретировать конвенциональные жесты, имеющие общее значение, является, по его мнению, значительным шагом вперед в развитии разума, Я и общества. Воспринимая и интерпретируя жесты, человек, по его мнению, реализует способность «принимать роль другого», так как теперь он может принимать участие в перспективе тех, с кем он должен сотрудничать, для того, чтобы выжить. Способность поставить себя на место другого или «принять роль другого» повышает эффективность внутреннего проигрывания действия.

Обращаясь к анализу «Я», Дж. Мид полагал, что способность символически обозначать других «актеров» в окружающем мире и представить себя в виде объекта служит основой для самооценки, суждений о самом себе. Эта способность создавать образ самого себя в качестве объекта оценки в ходе взаимодействия определяется процессами, протекающими в разуме. По мнению Дж. Мида, существенной чертой данного процесса является то, что по мере взросления переходящие «образы собственного Я», полученные от других лиц, в каждой конкретной ситуации взаимодействия, в конце концов кристаллизуются в более или менее устойчивую «концепцию собственного Я» как определенного объекта. Дж. Мид полагает, что с появлением таких концепций собственного Я действия индивидов приобретают последовательный характер, поскольку они теперь опосредованы связным и стабильным комплексом установок, устремлений или значений относительно самого себя как определенного типа личности.

С точки зрения символического интеракционизма перед образованием в качестве главной задачи является не воздействие на учащегося как на объект управления с целью регуляции его поведения и деятельности, а формирование его личности в качестве субъекта этой деятельности и поведения. И определяющую роль в осуществлении этой задачи играет искусство и, в частности, художественная литература. Проблема духовности как основы субъективности, внутреннего духовного мира личности, ее самостоятельности и творческой активности в современной педагогической практике вытекает из самих естественнонаучных принципов педагогики, ее стремления предложить проверенную экспериментальную теоретическую модель или систему нравственного воспитания в новых социокультурных условиях. Само требование строить духовно-нравственное воспитание в соответствии с теоретической моделью и основанными на ней экспериментальными методиками несостоятельно в силу того, что духовное развитие происходит в соответствии со смыслами и ценностями культуры, имеющими основу в культурно-исторической практике, а не теории. Оно изначально практико-ориентировано, определено ценностно-нормативными и эмоционально-чувственными основами повседневной жизнедеятельности и чаще всего имеет форму не столько целенаправленного процесса воздействия извне, сколько бессознательного закрепления опыта, его норм через простое подражание и стереотипизацию мышления. И это особенно отчетливо проявляется в художественной литературе, как одном из видов искусства, которая имеет дело с текстом как формой субъективного выражения и проявления духовного мира человека, его ценностно-нормативной позиции, переживаний соответствующих культурных смыслов, которые нельзя просто отразить в сознании, а можно лишь понять, расшифровать, раскодировать языковые значения.

Познавая литературный текст, учащийся имеет дело не только с идейным замыслом писателя, но и его восприятием через призмы значений и смыслов своей повседневной культуры. Определяющее значение обретают здесь не сами по себе понятия, теория литературы, а создаваемые литературные образы и вызываемые ими настроения, чувства, субъективный мир соответствующих персонажей, вынужденное переживание читателем описываемых явлений как бы заново, вкладывая в них свой смысл, свое понимание.

Тем не менее, в большинстве концепций литературного образования не только в общеобразовательной школе, но и вузе это как раз и не учитывается. Ставка здесь по-прежнему делается лишь на возрастную психологию и теорию литературы. Те же концепции литературного образования, которые ориентированы на реальную существующую практику, особенности национальной культуры и соответствующие общественные отношения сталкиваются с непреодолимыми препятствиями их реализации в силу не разработанности педагогических принципов литературного образования, ориентированного на развитие духовности личности.

Таким образом, научный и литературный текст как основа познания выступает не просто в качестве технического средства передачи знания, выраженной в соответствующей знаковой системе, а - важнейший способ трансляции духовного опыта и средство формирования личности как субъекта национальной и общечеловеческой культуры. Современный кризис образования как кризис духовности во многом был предопределен широ-

ким распространением Интернета, сведением знания к информации и отрешением учащихся от научного и литературного текста и символической культуры в целом как способа переживания, осмысления и духовной идентификации существующей социальной реальности. Духовная культура в современной системе образования имеет тенденцию к снижению своего потенциала в деле формирования творческой личности студента, развитии его мировоззрения и предполагает смену классической рациональности постнеклассической рациональностью или рациональностью, имеющей ценностно-нормативную основу своего развития. А это, в свою очередь, предполагает переосмысление роли гуманитарной составляющей и символической формы выражения духовной культуры в системе университетского образования как важнейшей предпосылки формирования личности студента. Переживаемый сегодня кризис образования это, прежде всего, кризис духовных ценностей.

С точки зрения циклической парадигмы, возрастной кризис, кризис образования и всей общественной системы предстает как кризис, связанный с переоценкой ценностей. Смена этих ценностей и норм происходит через соответствующий цикл их переосмысления и идентификации, как в развитии бабочки от цикла гусеницы к циклу взрослого насекомого через кокон. Роль этого переходного периода или «кокона» и играет кризис. Одну возрастную категорию людей отличает от другой не только физиология и психология, как считает большинство представителей психолого-педагогической науки, но и те ценности и нормы, которые для них характерны. Символической формой выражения этих ценностей и норм и выступает текст и, в частности, литературный текст. Текст является основой существования и развития духовной культуры общества и важнейшей предпосылкой формирования личности студента в системе университетского образования. Его девальвация неизбежно оборачивается и девальвацией системы образования.

#### Литература

1. Бахтин, М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа / М.М. Бахтин // Литературно-критические статьи. – М.: Художественная литература, 1986, – С. 473–500.
2. Калицкий, Э.М. Современная концепция профессионализма / Э.М. Калицкий, Н.Г. Гончарик // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – №10. – С. 19–26.
3. Сперанский, Н. Очерки истории народной школы в Западной Европе / Н. Сперанский. – М.: Товарищество типографии А.И. Мамонтова, 1896. – 454 с.
4. Тойнби, А. Постигание Истории / А Тойнби. – М.: Прогресс, 1990.
5. Флоренский, П.А. У водоразделов мысли / П.А. Флоренский. – М.: Правда, 1990. – 448 с.

УДК 81'23 (045)

### ТЕКСТ В СТИЛИСТИКЕ ВОСПРИЯТИЯ

Н. П. Мартысюк  
(Минск, Беларусь)

*Стилистика восприятия – это область лингвистического изучения эстетико-когнитивных процессов интерпретации вербального художественного текста как целостности на основе теории слова-символа. Стилистика восприятия выступает в качестве методологической основы изучения речемыслительных процессов, а текст – как герменевтическая реальность.*

В центре внимания данной работы – стилистический аспект изучения семантики полученного сообщения на уровне восприятия как одного из механизмов речемыслительной деятельности человека (наряду с пониманием).

Своим зарождением стилистика восприятия (или стилистика декодирования, стилистика получателя речи, стилистика толкования) обязана практической необходимости в комплексной дисциплине, способной объединить важные стороны лингвостилистики, литературоведческой стилистики и методики преподавания как родного языка и литературы, так и иностранного языка и зарубежной литературы, «с целью формирования высокой культуры чтения» [1, 19].

Классическими в этой области считаются работы Л.В. Щербы. Исходя из собственного педагогического опыта Л.В. Щерба – основатель этой отрасли стилистики, видел потребность «привить сознательное знание в результате упорного чтения текстов под руководством опытного и умного преподавателя» [2, 98]. Не будучи сторонником формализма в литературоведении, он считал, что идейное и связанное с ним эмоциональное содержание литературного произведения [там же, 97] могут быть поняты только в свете определенной социальной и исторической обстановки, а также и в ряду «с предшественниками и сверстниками» этих произведений, но рассуждать о заключенных в них идеях, доволь-

ствуясь только интуицией, нельзя, так как эти идеи могут быть неправильно вычитаны из текста [там же].

Подчеркивая прикладной (лингводидактический) характер стилистики восприятия и акцентируя внимание на ее советских (отечественных) лингвистических началах, мы не можем обойти вниманием некоторые концептуальные вопросы, связанные с пониманием механизмов восприятия в модели «текст–читатель», которые объединяют стилистику восприятия и психолингвистику, стилистику восприятия и контекстную семантику.

Целью первоначальной стилистической теории, ориентированной только на читателя художественного произведения, являлось, по мнению М. Риффатера, описание природы и функции стиля, опосредованных «минимальным декодированием», которое, в свою очередь, обусловлено предсказуемостью языковых единиц в тексте [3, 417]. Для правильного понимания текста, продолжает автор, писатель должен использовать специфическую стратегию, определяемую как манера письма, «ограничивающая свободу восприятия в процессе декодирования» [там же] и которая, как следствие, сосредоточена на идентификации стилистических стимулов – языковых структур контекстуального контраста. В этом также заключается и функция стиля в коммуникации. Стиль, таким образом, закодирован писателем в тексте в соответствии с определенными требованиями литературной коммуникации, а роль читате-



ля в восприятии и оценке произведения хотя и подчеркивается, однако отходит на второстепенное место. Очевиден редуционизм данного подхода, который, с одной стороны, сводится к передаче текстом исключительно стилистического эффекта, закодированного в наблюдаемых структурных признаках текста, и имеет дело с источником различия между стилем и значением. С другой стороны, концепция правильного понимания, в том виде как его представил М. Риффатер, отвергая многообразное выдвижение текстом тех или иных смыслов, деперсонализирует прагматику получателя речи и тем самым упускает этимологию приобщения читателя к литературной коммуникации.

Позже, под воздействием критики Дж. Куллера, С. Фиша, Дж. Томпкинса, В. Гибсона и др. М. Риффатер реабилитирует фактор коммуникативной ситуации – читателя, и предлагает пересмотреть те же самые данные, но под другим углом зрения – в перспективе всего акта коммуникации [4], а само восприятие (правильное понимание) он расценивает как процесс преодоления трудностей при чтении текста [5, 318]. Декодирование в данном случае выступает как распознавание стилистической функции, возникающей на основе языковой структуры текста, где элементы всех уровней взаимодействуют как двусторонние единицы – формальные и содержательные – с учетом экспрессивной, эмоциональной и оценочной составляющих. Тем не менее вызывает некоторые сомнения трактовка восприятия как процесса преодоления трудностей при чтении текста. Конечно, некоторая специфичность процесса восприятия речи – то ли устной, то ли письменной – не может не быть частным случаем по отношению к восприятию как таковому. Однако отождествление восприятия с коммуникативной неудачей кажется неправомерным, хотя бы потому, что восприятие – это психологический феномен, а коммуникативная неудача – феномен исключительно языковой. Хотелось бы думать, что автор имел здесь ввиду лингводидактический аспект восприятия, поскольку преодоление коммуникативных барьеров в процессе восприятия является одним из факторов правильного понимания, которое, в свою очередь, гарантирует научение вдумчивому прочтению текста.

Далее, в рамках этого нового подхода будет рассмотрен и взгляд на текст: это уже не «вещь в себе», – пишет С. Фиш, – а «событие, нечто происходящее с читателем при его участии в этом», и метод его анализа – это «анализ развивающихся реакций читателя на слова, как они следуют друг за другом во времени» [4, 72–74]. Таким образом, в центр внимания нового подхода ставится стремление отразить в стилистическом анализе текста всю динамику коммуникации, прочно увязав литературную коммуникацию и лингвистику с коммуникативной моделью языка. И хотя предложенная С. Фишем модель анализа восприятия-декодирования рассматривается как критерий нахождения стилистических черт полученного сообщения и чисто формально совпадает с психолингвистической моделью восприятия, объясняющей адекватность картины психологических процессов, связанных с использованием языка в процессе чтения, она, тем не

менее, не лишена недостатков. Общеизвестно, что адекватное восприятие сообщения не обязательно предполагает однозначное истолкование читателем авторской интенции и стиля изложения. Позиции автора и читателя могут не совпадать, несмотря на то, что реализация всех информационных потенциалов языковых единиц декодирована адекватно. Вполне вероятно, что для ожидаемого успешного декодирования информационных свойств текста существенными окажутся и некоторые экстралингвистические аспекты так называемой текстовой деятельности, например, уровень подготовки читателя, способность автора сообщения адекватно изложить его коммуникативную интенцию и др.

Приведенные выше трактовки соотношения «текст–читатель», конечно же, неполны и подлежат доработке для целей как лингвистического, так и литературно-стилистического анализа с точки зрения получателя сообщения. Так, Ю.С. Степанов в «Французской стилистике», выделяя социальную и эмоциональную типы информации как предмет внутренней стилистики языка, отводит большую роль в восприятии стиля подсознательному сравнению (интуиции) [6, 22–23]. Отсюда он выводит основной критерий нахождения стилистических черт – их действительное восприятие адресатом, а для верификации полученных результатов предлагает использовать лиц-информантов, живого слушающего человека и читателя художественного произведения. Анализируя такую постановку вопроса и способы его решения, ее автор приходит к выводу о зависимости степени адекватного восприятия смысловой информации от информативных свойств текста и фоновых знаний читателя. Любопытно, однако, что к такому же заключению приходит Т.М. Дридзе, проведя семиосоциопсихологический эксперимент [7].

Таким образом, рассматривая подход Ю.С. Степанова к восприятию, мы считаем важным его достоинством как акцентирование познавательных процессов, так и явный культурологический смысл всей этой стилистической теории. Иными словами, соотношение «текст–читатель» открывает возможности для развития познавательных способностей адресата, так как требует умения обрабатывать информацию, реагировать на нее адекватно, трансформировать полученное знание в некоторое новое понимание и производить апперцепцию идей. Поэтому прав был Л.В. Щерба, полагая, что умению интерпретировать смысловую информацию текста следует учить. Но прежде надо обучить общению как деятельности, т. е. умению оперировать языковыми конструкциями, вводя их в адекватные целям общения смысловые связи.

Итак, концепция восприятия в стилистике основывается на комплексном решении двух задач: задаче литературно-стилистического анализа, цель которого – изучение вопросов адекватности декодирования смысла текста адресатом, и задаче лингводидактической необходимости «научить читать так, чтобы эмоциональное и эстетическое восприятие взаимодействовало бы с получением лингвистической информации» [1, 3].

#### Литература

1. Арнольд, И.В. Стилистика современного английского языка: (Стилистика декодирования): учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / И.В. Арнольд. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1990. – 300 с.
2. Щерба, Л.В. Избранные работы по русскому языку / Л.В. Щерба. – М.: Госуд. уч.-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1957. – 188 с.

3. Riffaterre, M. Criteria for Style Analysis Text / M. Riffaterre, C.A. Brook-Rose, L.T. Milic, and others // Essays on the Language of Literature / Eds. S.B. Chatman and S.R. Levin. – Boston : Houghton Mifflin Company, 1967. – P.412–430.
4. Reader-Response Criticism: from Formalism to Post-Structuralism / Ed. By Jane P. Tompkins. – Baltimore and London : The Johns Hopkins University Press, 1980. – XII, 275 p.
5. Riffaterre, M. The Stylistic Function / M. Riffaterre // Proceedings of the Ninth International Congress of Linguists, Cambridge, Mass., August 27–31, 1962 / ed. HORACE G. LUNT. (Janua Linguarum Series Maior XII.) –The Hague : Mouton & Co., 1964. – P. 316–322.
6. Степанов, Ю.А. Французская стилистика (в сравнении с русской): Учеб. пособие / Ю.А. Степанов. – 5-е изд. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 360 с.
7. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе. – М. : Наука, 1984. – 268 с.

УДК 81'255.2

## ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА И АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКОЕ ПОНИМАНИЕ СУЩНОСТИ ЯЗЫКОВЫХ ЯВЛЕНИЙ

**М.М. Мустафаева**  
(Баку, Азербайджан)

*В последние десятилетия прошлого столетия и в настоящее время исследователи уделяют самое пристальное внимание связям языка и культуры народа. Антропоцентрическое понимание языка есть взаимосвязь языка и культуры. В статье рассматриваются лингвокультурологические проблемы перевода.*

В наше время наиболее активное развитие получило лингвокультурологическое направление в языкознании, которое изучает языковые явления и исследует взаимосвязь языка и культуры. Национальная культура есть описание национального сознания. Национальное своеобразие обуславливается историко-культурологическими основами, менталитетом. Понятие «менталитет», непосредственно воздействующее на качество перевода, является одним из важных понятий современного антропоцентрического языкознания.

Для теории перевода важно то, что именно в языке находит отражение ментальность народа. В значении лексических и фразеологических единиц так или иначе представлена культурная традиция, однако эта представленность носит имплицитный, а не эксплицитный характер. Имплицитность манифестации культурной информации означает, что она не представлена в виде сем, образующих семантическую структуру языковой единицы. Даже в том случае, когда один из компонентов фразеологической единицы этимологически восходит к названию культурной реалии, нельзя говорить о непосредственной представленности культуры в значении языковой единицы. Например, фразеологизм *бесструнная балалайка* содержит такой компонент, как *балалайка*, являющийся названием национального музыкального инструмента. Значение фразеологизма определяется как «очень болтливый человек, пустомеля» [6, 32].

Еще В.А. Архангельский неоднократно отмечал, что фразеологическое значение носит комбинаторный характер [2, 42]. Это означает, что, несмотря на десемантизацию компонентов фразеологизма, их этимологические значения по-разному детерминируют фразеологическое значение. Каждое из них в какой-то степени представлено в структуре фразеологического значения. Что касается конкретно фразеологизма *бесструнная балалайка*, то можно сказать, что этимологические значения обоих компонентов так или иначе представлены в семантической структуре фразеологизма. Например, *балалайка* представлена как музыкальный инструмент. Само понятие «музыкальный инструмент» уже сигнализирует о продолжительности и непрерывности звукового звучания. Ведь музыкальный инструмент рассчитан на то, что на нем в течение какого-то

времени играют, и звуковой поток, производимый им, – музыку, нужно слушать.

Компонент *бесструнный* также участвует в образовании целостного фразеологического значения. Признак «отсутствие струн» есть экспрессивное указание на то, что этой балалайке для того, чтобы звучать, даже струны не нужны.

Второй из отмеченных признаков связан с потенциальным характером тех сем, которые ложатся в основу семантической структуры единицы вторичной номинации. Это характерно не только для фразеологической единицы, но и для метафоры [4]. Например, значение метафоры *лиса* определяется как «хитрый, лживый человек» [3, 327]. Основное номинативное значение этого слова определяется как «хищное млекопитающее семейства псовых с длинным пушистым хвостом, а также мех его» [3, 327].

Как видим, метафора *лиса* напрямую не связана ни с одной из сем, образующих основное номинативное значение лексемы *лиса*. Тем не менее само наличие в русском языке такой метафоры говорит о том, что в сознании русского человека, как и в коллективном сознании русского народа, образ лисы ассоциируется с хитростью, лживостью и коварством. Именно реальность таких ассоциаций позволяет лексеме *лиса* развить такое метафорическое значение, как «хитрый, лживый человек».

Таким образом, сема «хитрость» и сема «лживость» в семантической структуре лексемы *лиса* являются потенциальными семами, не участвующими в организации ее основного номинативного значения.

Именно таким же образом обстоит дело и с образованием значения фразеологизма *бесструнная балалайка*. Если исходить из этимологического значения компонентов фразеологизма, то соответствующие семы являются потенциальными, поэтому они и не находят отражения в словарных дефинициях.

Из проведенного анализа становится совершенно ясно, что фразеологизм *бесструнная балалайка*, как и любой другой фразеологизм, имеющий в своем составе название реалии культуры, на семном уровне не содержит непосредственного представления национальной ментальности. Однако на уровне образной основы фра-

зоологические единицы непосредственно ассоциируются с контекстом культуры.

В этой связи важно отметить еще один момент, связанный с национальной ментальностью. Дело в том, что система ассоциаций оказывается востребованной только в случае хорошего знакомства с реалией. Точнее говоря, речь должна идти даже не о востребованности, а о подсознательном соотношении названий реалий с определенной экспрессией. Так, при употреблении фразеологизма *бесструнная балалайка* в сознании как адресата, так и адресанта должна оживляться картина игры на балалайке, быстрой и виртуозной.

Наивная картина мира, характерная для менталитета того или иного народа, включает такого рода ассоциации. Поэтому она носит образный характер, а не рациональный [1]. Если использовать термины лексикологии, то в этой картине мира на переднем плане выпукло представлены денотативные компоненты лексического значения, а не сигнификативные. Что же касается фразеологических единиц или метафор, то в их употреблении и восприятии на передний план выходит коннотативный компонент. Что касается терминов *денотативный*, *сигнификативный* и *коннотативный*, то их понимание соответствует общепринятому употреблению, где *денотативный* соответствует типизированному представлению о предмете, названием которого является слово, *сигнификативный* – понятию, включающему основные признаки предметов, объединяющие их в единый класс, *коннотативный* – экспрессивным, эмоциональным, оценочным семам. Именно такое понимание этих терминов и соответствующих понятий встречаем у А.А. Уфимцевой [5, 88].

Еще одним важным понятием современной лингвистики, имеющим большое значение и для теории и практики перевода, является понятие «фоновой информации». Необходимо отметить, что понятие «фоновой информации» также является спорным, и не всегда под термином *фоновая информация* понимается одно и то же.

Термин *фоновая информация* можно понимать в соответствии со значением слова *фон*. Значение лексемы *фон* определяется следующим образом: «ФОН 1. Основной цвет, тон, на котором пишется картина, рисуется, изображается что-н. 2. Задний план картины, а также вообще задний план чего-н., то, на чем что-н. видится, выделяется. 3. перен. Общее условие, обстановка, в которой что-н. происходит, окружение (книжн.)» [3, 852].

В содержании термина *фоновая информация* можно выделить семы по второму и третьему значениям слова *фон*. Например, по второму значению актуальна сема «задний план», по третьему – «общие условия» и «обстановка». Сема «задний план» актуализирует скрытость фоновой информации, ее неочевидность. Сема «общие условия» позволяет связать фоновую информацию с необходимыми для глубокого понимания текста экстралингвистическими условиями.

Действительно, иногда совершенно необходимым для понимания текста оказывается знание содержания хотя бы некоторых культурных реалий. Чаще всего такая необходимость проявляется при анализе и понимании исторических текстов, или текстов, представляющих чужую для нас культуру. В таких случаях одного только знания лексического значения оказывается недостаточно. Необходимо знание культурной ситуации, сопровождающей данные языковые единицы. Понятно, что в этой ситуации система автоматического перевода обречена на провал. Как указывал Е.А. Найда, «сказать, что слово имеет значение «до свидания» относительно бесполезно, если мы не знаем, при каких обстоятельствах это произносится: в какое время дня или ночи, на какой срок предполагается расставание, с какого рода людьми, до или после других слов прощания, в сочетании с какими жестами, интонацией, голосовыми данными и т. д.» [7, 47]. Действительно, значения языковой единицы, зафиксированного в словарях, часто оказывается недостаточно для понимания смысла текста. В соответствии с этим под фоновой информацией понимают тот необходимый объем информации, достаточный для понимания значения слова или фразеологизма в тексте и содержания текста в целом.

Таким образом, можно отметить, что для теории и практики перевода в настоящее время актуальны все понятия как системно-структурного, так и антропоцентрического языкознания. Антропоцентрическое понимание языка ориентирует теорию и практику перевода на выявление национально-культурного содержания текста, единиц, выступающих носителями культурного, исторического, социально-политического, этнографического содержания. Антропоцентрическое языкознание вооружает перевод знаниями о национально-культурных стереотипах, без учета которых точный перевод просто невозможен.

Антропоцентрическое понимание сущности художественного текста ориентирует переводчика на обнаружение национально-культурных эталонов и символов, которые непосредственно не представлены в тексте оригинала, но которые обязательно должны учитываться при переводе.

#### Литература

1. Гудков, Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
2. Жуков, В.П. Русская фразеология / В.П. Жуков. – М.: Высшая школа, 1986. – 310 с.
3. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1990. – 917 с.
4. Ортони, Э. Роль сходства в уподоблении и метафоре / Э. Ортони // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 219–235.
5. Уфимцева, А.А. Лексическое значение. Принцип семиологического описания лексики / А.А. Уфимцева. – М.: Наука, 1986. – 240 с.
6. Фразеологический словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1986. – 543 с.
7. Этнопсихоллингвистика. – М.: Наука, 1988. – 192 с.

## К ОСМЫСЛЕНИЮ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЙ

Р.М. Новрузов  
(Баку, Азербайджан)

*Статья посвящена рассмотрению герменевтических приёмов в религиозных традициях. Исследование подтверждает, что вне зависимости от отнесённости религий в аспекте толкования сакральных текстов, герметические приёмы для всех традиций являются универсальными.*

История рассмотрения сакральных текстов различных религиозных традиций выдвигает весьма интересные типы их толкования. В настоящей работе делается попытка выявить эти типы и определить их смысл и философию.

Благодаря эзотерической литературе, известно, что символический смысл относительно сотворения мира и происхождения человека имеет ключ раскрытия, начиная с египетской науки вплоть до Книги Бытия. Вот как видится этот ключ в представлении Эдуарда Шюре: «1) в египетской символике; 2) в символах всех религий древнего цикла; 3) в синтезе учений посвященных, который получается из сопоставления эзотерических учений, начиная с ведической Индии и до христианских посвященных первых веков нашей эры включительно» [1, 146]. Ученый, несомненно, прав, потому что божественная истина при «подборе» одного из этих ключей довольно-таки ясно проступает, подтверждая неизменность законов вселенной. Продолжая свои рассуждения, он отмечает, что греческие авторы указывали на владение египетскими жрецами тремя способами объяснения мысли: «Первый способ был *ясный* и простой, второй *символический* и образный, третий *священный* и иероглифический» [1, 146]. Кстати, то же самое, то есть разные формы письма соответствовали разным формам общественной жизни и разным предметам, указывает Порфирий в своем рассказе о Пифагоре, который проходил посвящение у жрецов Египта.

Из сказанного следует, что в зависимости от формы текста необходим был и подход к нему со стороны воспринимающего для соответствующего его понимания. Безусловно, что теософические и космогонические тексты требовали к себе применения третьего способа понимания, — священного и иероглифического, — подразумевающего три смысла. Загадочность этих способов заключались в том, что они соответствовали друг другу и одновременно были различными; два последних способа не могли быть поняты без ключа. Все это поддерживалось основным положением толкования священных текстов, гласившего, что *миром естественным, миром человеческим и миром божественным управляет один закон*. Итак, такой текст, вряд ли, был доступен для толпы. Его должным образом только мог понять Адепт, видящий божественные эманации во всем окружающем мире и, таким образом, постигающий начало, причину и последствия.

У специалистов не вызывает сомнения, что Моисей, владеющий герменевтическими знаниями, использовал в своей Книге Бытия иероглифический способ письма с вытекающими тремя смыслами, передав их устно преемникам. В дальнейшем универсальные ключи к пониманию текстов были потеряны. Сошёл мся вновь на Эдуарда Шюре: «Когда же, во времена Соломона, Книга Бытия была переведена на язык финикийский, когда, после плена вавилонского, Ездра переписывал ее ара-

мейско-халдейскими письменами, еврейское священство владело этими ключами уже очень не совершенно. Когда же очередь дошла до греческих переводчиков Библии, последние имели лишь очень слабое понятие об эзотерическом смысле переводимых текстов. Св. Иероним, несмотря на свои серьезные намерения и большой ум, не мог уже, делая свой латинский перевод с греческого текста, проникнуть до первобытного смысла Библии, а если бы даже и мог, условия времени заставили бы его молчать» [4, 147].

Здесь же не помешало бы вкратце остановиться на заимствованном иудеями (и не только) термине «парадайза» (авест. **PARIDAIZA**), означающего буквально в переводе с авестийского «*отгороженный*». Смысл слова раскрывает сакральность его и, на наш взгляд, открывает внутренний, духовный его облик, закрытый для людей далеких от них, живущих исключительно земными желаниями, животными инстинктами. Известный ученый-теолог в области современного систематического комментария к Библии, поэт и переводчик Д. Щедровицкий отмечает: «Следует нам коротко остановиться и на традиционном подходе к осмыслению Священного Писания. Согласно одному древнему изречению, «у Торы семьдесят лиц». Это значит, что каждый библейский стих имеет 70 (!) уровней интерпретации. Из них наиболее традиционные – четыре, обозначаемые четырьмя древнееврейскими словами: «пшат» – «простой смысл», буквальное толкование; «ремез» – «скрытый намек», инскапательное объяснение, часто относящееся к области психологии, внутреннего мира человека; «друш» – «изыскание», толкование аллегорического, указывающее на прозрения будущих событий или духовных реалий, скрытых за завесой простого повествования; наконец «сод» – «тайна», имеется в виду таинство Божественной, высшей жизни, «просвечивающей» сквозь данный стих и доступное восприятию лишь особо одаренных – духовных – людей. Эти четыре слова образуют аббревиатуру <Пардес>, что означает «райский сад» мудрости (слово заимствовано из древнеперсидского, авестийского языка; ср., например, с английским *paradise*, немецким *Paradies* и т. д.)» [2, 22]. Если следовать законам формальной логики, то из сказанного ученым становится ясным, что на основе первых букв заимствованного авестийского слова был составлена иудейская методика («*нотарикон*») толкования сакрального текста. Заметим, что исследователь не скрывает источник заимствования, да по-другому и не может быть потому, что данный факт зафиксирован и в «Еврейской Энциклопедии» в статье, посвященной известному толкователю Библии в XV веке Бахия Бен-Ашеру (СПб., Т.3, 1908, с. 917). Однако возникает другой вопрос: насколько является оправданным выводить аббревиатуру из другого священного языка? В таком случае, существует четкая связь в тайнах священных языков. Тогда, мы однозначно не можем принять мнение Д. Щедровицкого о том, что «от исповедания чистого Монотеизма (в отличие от языческого политеизма, зороастрийского дуализма и т. п.) и до сверхразумно-

го, духовного постижения того, что весь мир существует в Боге, – и, следовательно, с точки зрения наивысшей реальности, вне и кроме Бога нет ничего». К этим двум уровням ученый-теолог приходит после толкования текста – «И нарек Иаков имя месту тому: Пенуэл; ибо, говорил он, я видел Бога лицом к лицу, и сохранилась душа моя. (Быт. 32, 30) – «следующие два (в переводе – три) слова призывают осознать, что Вечносущий имеет ближайшее отношение к нам, людям: Он – Бог наш». Да, всемогущий и непостижимый Бог – <Элогим>, Творец и Промыслитель вселенной, в то же время является нашим «личным» Богом. Такое одновременное ощущение трансцендентности и имманентности Божества приобретает только через личный молитвенный опыт» [4, 325].

Обратим внимание на мысли известного исследователя исламской философии Анри Корбена: «Ограничимся несколькими текстами, содержащими учение шиитских имамов, которые позволят нам понять взаимоотношение коранической герменевтики и философского размышления. Например, утверждением 6-го Имама Джафара Садыка (ум. 148/765 г.): «Божья Книга подразумевает четыре толкования: существует буквальный смысл (ишарат); есть аллюзивное значение (ибарат); существуют тайные смыслы, относящиеся к миру сверхчувственного (латаиф); имеются высокие духовные доктрины (хакаик). Буквальный смысл предназначен для всей общины правоверных (авамм). Аллюзивное значение касается элиты (хавасс). Тайные смыслы доступны Друзьям Бога (Авлийа). Высокие духовные доктрины могут быть познаны лишь пророками (анбийа, мн. ч. от наби)». Или согласно другому объяснению:

буквальный смысл постигается прослушиванием; аллюзия – духовным пониманием; тайные смыслы – благочестивым созерцанием; высокие доктрины ведут к интегральной реализации Ислама». И далее он добавляет: «Эти постулаты перекликаются со словами 1-го Имама Али ибн Аби Талиба (ум. 660 г.): «Не существует ни одного стиха в Коране, который не имел бы 4-х смыслов: экзотерического (захир), эзотерического (батин), предельного (хадд), относящегося к божественному замыслу (моттала). Экзотерический – для пересказа; эзотерический – для внутреннего понимания; предельный объявляет о дозволенном и недозволенном; божественный замысел – это то, что Аллах предполагает реализовать в человеке посредством каждого стиха... Эти четыре смысла равны по количеству упомянутым выше католическим. Однако они несут в себе другую нагрузку: смысловое различие является производным от человеческой духовной иерархии, уровни которой обусловлены внутренними способностями» [3].

Таким образом, мы наблюдаем, что как в древних учениях, так и в христианстве и Исламе толкование строится на двух подходах – экзотерическом и эзотерическом, составляющих четыре смысла, основанных на внешнем, буквальном и внутреннем, духовном. К сожалению, рамки статьи не позволяют более подробно раскрыть каждое из них в указанных традициях. Однако одно является безусловным, что все религиозные традиции опираются на одни и те же постулаты.

#### Литература

1. Шюре, Э. Великие посвященные. Очерк эзотеризма религий / Э. Шюре. – Калуга, 1914. – 419 с.
2. Зелигман, К. История магии и оккультизма / К. Зелигман; пер. с англ. А. Блейз. – М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2009. – 480 с.
3. Корбен, А. История исламской философии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: royallib.com/book/korben\_anri/istoriya\_islamskoy\_filosofii.html.
4. Щедровицкий, Д. Введение в Ветхий Завет / Д. Щедровицкий. – Т. 1: Книга Левит, Чисел и Второзакония. – М.: Теревинф, 1994. – 228 с.

УДК 81'23

### ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ И ЯЗЫКОВОЕ ПОДСОЗНАНИЕ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*В статье уточняется содержание понятий «языковое сознание» и «языковое подсознание», анализируется ряд психолингвистических проблем, связанных с данными феноменами. Делается вывод о том, что собственно языковое сознание – перспективная и недостаточно изученная область психолингвистических исследований.*

**А.В. Пузырёв**  
(Москва, Россия)

Под понятием «языковое сознание» обычно понимаются «образы сознания, овнешняемые языковыми средствами: отдельными лексемами, словосочетаниями, фразеологизмами, текстами, ассоциативными полями и ассоциативными тезаурусами как совокупностью этих полей. Образы языкового сознания интегрируют в себе умственные знания, формируемые самим субъектом преимущественно в ходе речевого общения, и чувственные знания, возникающие в сознании в результате переработки перцептивных данных, полученных от органов чувств в предметной деятельности» [9, 3].

Поддерживая необходимость психолингвистического исследования овнешняемых языковыми средствами психических образов, вместе с тем отметим, что понятие

«сознание» в обычно используемом словосочетании «языковое сознание» теряет свою возможность противопоставляться понятию «языковое подсознание». Если же помнить, что львиная доля психических процессов падает именно на подсознание (своего рода психологический топик), то учёту оппозиции сознание/подсознание представляется более чем настоятельным.

В определении языкового сознания следует, по нашему мнению, ориентироваться на психологические представления, где под сознанием, в частности, понимается «открывающаяся субъекту картина мира, в которую включён и он сам, его действия и состояния» [6, 166],

«особый психический процесс, в результате которого в психике человека (то есть в множестве субъективных

образов) образуется особый образ – образ "Я"» [3, 252 и др.]. Такое представление о сознании, где в знание субъекта о мире включается и знание о собственном существовании, о существовании собственного «Я», вполне соответствует внутренней форме термина – «со-знание», «совместное знание» (знание субъекта об окружающем мире совмещается с его знанием о существовании в этом мире его самого как носителя психики, его «Я»).

Если базироваться на указанных психологических основаниях, то под языковым сознанием следует понимать выраженное в языке-речи знание субъекта об окружающем мире, совмещённое с его знанием о существовании в этом мире его самого, его «Я». Как известно из возрастной психологии, человек как личность рождается дважды. Первый раз как личность он рождается тогда, когда в его речи появляется местоимение *я*, связанное с формированием внутреннего образа «Я». Тогда, строго говоря, и рождается языковое сознание. Что касается выраженных в языке-речи ментальных образов, «формируемых субъектом преимущественно в ходе речевого общения, и чувственных знаний, возникающих в результате переработки перцептивных данных, полученных от органов чувств в предметной деятельности», но при этом не совмещённых со знанием о существовании-бытии в этом мире самого субъекта как отдельного «Я» или не актуализировавших это совместное знание, то к таким, репрезентированным в языке-речи ментальным образам и чувственным знаниям в большей степени относится понятие *языкового подсознания*.

О необходимости различения понятий *языковое сознание* и *языковое подсознание* мы уже писали [7, 244-246]). О диалектике взаимоотношения сознательного и бессознательного психического в указанном плане, на наш взгляд, убедительно говорится в известной статье Р.О. Якобсона [12].

Заметим, что предлагаемое разграничение языково-речевых феноменов языкового сознания и языкового подсознания имеет одним из своих оснований внутреннюю форму обозначения самой науки – «психолингвистика» (психо- *душа* + лингвистика, т. е. буквально *лингвистика души*, т. е. *лингвистика подсознания*, наука, исследующая языковое овнешнение подсознания). В принятой нами логике разграничения языкового сознания и языкового подсознания психолингвисты чаще всего сосредоточены на изучении именно языкового подсознания.

Какие именно известные (психо-)лингвистические проблемы следует иметь в виду, когда мы обращаемся к проблематике языкового сознания? Заметим попутно, что в рамках настоящей статьи эти проблемы мы можем только обозначить. В самом общем плане, к проблематике языкового сознания должны быть отнесены исследования *я*- и *мы*-высказываний.

Во-первых, к таким известным в лингвистике проблемам следует отнести исследование перформативов, т. е. слов или высказываний, равноценных какому-либо поведенческому акту (действию, поступку).

Как известно, перформативы:

- 1) равнозначны действию: *благодарю, клянусь, приветствую, настаиваю, прошу прощения, обещаю* и т. д.;
- 2) лишены признака истинности/ложности, так как попросту «действены»;
- 3) автореферентны, поскольку эти глаголы отсылают говорящего к самому себе (через его «Я»);
- 4) совпадают с моментом речи;
- 5) характеризуются модальностью реальности;
- 6) соответствуют социально принятым отношениям, некоторому церемониалу, этикету;
- 7) существуют лишь в момент произнесения, поэтому невоспроизводимы;
- 8) обычно используются в форме глагола 1-го лица, единственного числа, настоящего времени, изъявительного наклонения, действительного залога [8], [10] и др.

Во-вторых, к такого рода проблемам следует отнести пока менее популярную, но не менее интересную проблему языково-речевого выражения оптимистичности/пессимистичности языковой личности. Нами была предложена и в работах наших учеников уточнена и использована методика определения степени выраженности оптимизма/пессимизма в речи говорящего (см.: [1], [4], [5] и др.). Отметим попутно, что в базовых своих позициях относительно проблемы речевого выражения оптимизма/пессимизма языковой личности мы опираемся на известное исследование М. Э. П. Зелигмана [2].

В качестве иллюстрации указанной методики приведём один из примеров анализа конкретных высказываний:

*«Я никогда толком не умел объяснять, зачем делаю то, что делаю»* [11, 37].

В данном высказывании присутствует *негативная* оценка конкретной языковой личностью конкретных явлений в её жизни.

**Параметр постоянства.** В данном высказывании негативная оценка носит постоянный характер: на это указывает наречие «никогда», а грамматическим показателем неограниченного характера действия является глагол несовершенного вида «объяснять» (-1).

**Параметр широты.** Негативная оценка, выраженная конкретной личностью, носит повсеместный, не ограниченный в пространстве характер (-1).

**Параметр персонализации.** Человек возлагает ответственность за негативное явление в своей жизни на самого себя (-1).

В результате можем утверждать, что приведённое личностью высказывание демонстрирует её ярко выраженный пессимизм (-3).

К случаям проявления языкового сознания, в-третьих, следует относить различные способы вербализации говорящим своей субъективной оценки той реальности, в которой он оказался. В этой группе примеров речевой материал, вероятней всего, продемонстрирует различную степень выраженности языкового сознания. К наиболее ярким примерам будут относиться различные высказывания с местоимениями *я, мы, мой, твой, наш, ваш* и т. п.

Для нас несомненно, что проблематика собственно языкового сознания – это чрезвычайно интересная, перспективная и недостаточно изученная область психолингвистических исследований.

#### Литература

1. Байшева, С.А. Речевое выражение оптимизма и пессимизма в дневниках Л.Н. Толстого (1853, 1910 годы) // Язык и мышление: Психологический и лингвистический аспекты. Материалы 5-ой Всероссийской научной конференции (Пенза, 11–14 мая 2005 г.) / Отв. ред. проф. А.В. Пузырёв. – М.; Пенза: Институт языкознания РАН; ПГПУ имени В.Г. Белинского; Администрация г. Пензы, 2005. – С. 146–151.

2. Зелигман, М. Э. П. Как научиться оптимизму: Советы на каждый день / М. Э. П. Зелигман. – М.: Вече, 1997. – 432 с. (Self-Help).
3. Корниенко, А.Ф. Психика и сознание: возникновение и развитие / А.Ф. Корниенко. – Казань: Изд-во «Печать-Сервис-XXI век», 2010. – 374 с.
4. Котова, Ю.В. Языковые аспекты классификации оптимистичных/пессимистичных высказываний / Ю.В. Котова // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. – Челябинск: Изд-во ЧелГУ, 2012. – № 28 (282). – С. 91–94.
5. Котова, Ю.В. Актуальность изучения языкового выражения оптимизма/пессимизма для теории языка / Ю.В. Котова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Филология. – СПб: Изд-во ЛГУ, 2013. – № 4. – Том 1. – С. 114–120.
6. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2000.
7. Пузырёв, А.В. Анаграммы Ф. де Соссюра: языковое сознание, языковое подсознание и языковая личность // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание: Тезисы докладов X Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации (Москва, 3–6 июня 1991 года). – М., 1991. – С. 244–246.
8. Сусов, И.П. Лингвистическая прагматика: Учебник для студентов, магистрантов и аспирантов (докторантов) / И.П. Сусов. – М.: Восток-Запад, 2006. – 200 с.
9. Тарасов Е.Ф. Языковое сознание – перспективы исследования: (предисловие) // Языковое сознание: содержание и функционирование. XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации: Тезисы докладов (Москва, 1–3 июня 2000 г.). – М., 2000. – С. 3–4.
10. Тумина, Л.Е. Перформатив [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ped\\_recheved.academic.ru](http://ped_recheved.academic.ru). – Дата доступа: 16.03.2015.
11. Харрис, Э. Правила жизни / Э. Харрис // Эквайр. – 2012. – №3 (2012). – С. 35–37.
12. Якобсон, Р.О. К языковедческой проблематике сознания и бессознательности / Р.О. Якобсон // Бессознательное: Природа, функции, методы исследования. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – Т. 3. – С. 156–167.

УДК 378.4

## ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

*Статья посвящена роли и месту гуманитарного образования в условиях становления и развития информационного общества с учётом его основных характеристик и противоречий. Делается вывод о содержании гуманитарного образования в условиях информационного общества.*

**В. Ф. Русецкий**  
(Минск, Беларусь)

Информационное общество выдвигает перед современным человеком ряд требований, которые связаны не только с умениями по использованию информационно-коммуникационных средств, но также и с приемами поиска и сбора информации, отбора и обработки выявленных источников, определения перечня наиболее значимых из них для решения поставленной задачи. Одним из глобальных противоречий современного общества, оказывающим особое влияние на развитие и функционирование системы образования, является противоречие между реальными условиями деятельности современного человека и устоявшимися веками образовательными технологиями.

Изменения характерны и для сферы педагогической науки, которая в начале XXI века переживает существенную трансформацию, проявляющуюся в смене образовательных парадигм, ценностных ориентаций. Меняются не только содержание образования, но и его роль в современном мире, отношение к нему социума; смещаются ценностные акценты образовательного процесса. Образование в условиях информационного общества должно готовить человека не к осуществлению профессиональной деятельности в узкой сфере, а обеспечивать ему быструю адаптацию к постоянно меняющимся условиям. Должен быть выработан необходимый минимум знаний и умений, способов деятельности, позволяющий человеку эффективно социализироваться в обществе.

В качестве важнейших составляющих эффективного развития современного общества исследователи называют развитие фундаментальных научных исследований и высокий уровень массового образования. Ни то ни другое невозможно без развития гуманитарных наук и

искусств. И дело здесь не в особенностях развития общества или его конкретного исторического этапа, а в самой природе человека. Никакие технологии не могут удовлетворить потребности человека; более того, предпосылкой разработки любых технологий является развитие человека, в котором определяющую роль играет то, что называют гуманитарным образованием. Таким образом, гуманитарное образование оказывается одним из значимых и эффективных средств регулирования общественной жизни.

Еще одним следствием специфики информационного общества является децентрализация и доступность информации. Для системы образования это стало переломным этапом, поскольку школа перестала быть единственным или главным источником образовательной информации. Это коренным образом меняет социальную роль школы, выдвигая в ряд первоочередных задач воспитание и развитие, а не передачу суммы информации.

Наука об образовании в условиях информационного общества не может быть изолированным («кабинетным») элементом; она не может принадлежать «государству» или «обществу», а, как и вся наука в целом, должна превращаться в непосредственную производительную силу. Инновационность есть единственный путь развития педагогики, которая должна существовать и развиваться как наука о реальном образовательном процессе, разрабатывать средства и технологии этого процесса, которые в рамках «образовательных парков» должны проходить путь от идеи до реального применения в образовательном процессе. Строго говоря, человечество давно изобрело такой «образовательный парк», дав ему имя университет.

Перечисленные выше особенности развития информационного общества и выявленные проблемы, стоящие перед педагогической наукой и образовательной практикой, позволяют сформулировать следующие задачи развития гуманитарного образования в условиях информационного общества.

С научной точки зрения проблемами, требующими осмысления и решения в педагогике, являются следующие: изменение личностных характеристик в информационном обществе; развитие личности как перманентно актуальная проблема педагогики и главная задача образования; креативность как ведущее качество личности; несовпадение личностных, общественных и государственных ценностей, приоритетов, мотивов и целей в области образования.

В научном плане это связано с необходимостью вычленения не просто новых или актуальных знаний и умений, но таких, которые носят универсальный характер и обеспечивают готовность личности к эффективной профессиональной деятельности в современном обществе.

В связи со сказанным научное знание должно разрешить следующую дилемму. С одной стороны, образование должно использовать все возможности, представляемые современными технологиями. С другой – учитывая культурное и образовательное значение письменной формы коммуникации («книжной культуры»), включая и культуру книги), образование должно способствовать ее сохранению и дальнейшему развитию.

Научной проблемой в этой связи является разработка теоретических оснований образовательного процесса с использованием новых информационно-коммуникационных технологий и разработка средств обучения на их основе.

Основная проблема заключается не в определении единственно верных принципов отбора содержания образования и выработки определенных технологий, а в необходимости разработки технологической цепочки инноваций, от возникновения образовательной идеи до обучения учителей работать по новой методике или технологии и получение желаемого образовательного результата.

УДК 37.013

#### ТЕКСТ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ МАРИИ МОНТЕССОРИ

**М.В. Салеева**  
(Минск, Беларусь)

*В тексте рассматривается проблемное поле и научные основания педагогических текстов итальянского исследователя первой половины XX века Марии Монтессори.*

Для понимания идей М. Монтессори необходимо учитывать особенности ее научной подготовки как медика, биолога, но еще в большей степени исследователя в области естественных наук. Изначально Монтессори поступает на факультет биологии и естественных наук Университета Ла Сапьянца, где изучает ботанику, зоологию, экспериментальную физику, сравнительную анатомию, физиологию, химию. После второго курса она переводится на медицинский факультет, который и заканчивает в 1896 году, защитив работу по клинической психиатрии.

Среди важнейших следствий данной особенности информационного общества укажем на формирование информационного пространства, в котором особое место занимает система образования. Образовательное пространство должно стать сегментом информационного пространства, а образование должно подготовить человека к жизни в условиях такого пространства. Информационное пространство носит глобальный характер, в силу чего национальные системы образования утрачивают изолированный характер, поскольку люди стремятся к получению образования мирового уровня.

Задача педагогической науки – осмысление специфики образования в динамичном обществе, выявление динамики ценностей, целей, мотивов, потребностей, установок и др. Ключевыми следствиями рассматриваемой особенности информационного общества является формирование специфического континуума, складывающегося из «пространства потоков» и «вневременного времени».

Растущая конвергенция конкретных технологий в высокоинтегрированной системе предопределяет в качестве важной задачи научную разработку всех аспектов функциональной интегративности отдельных учебных предметов и образовательных областей.

В содержании образования должно быть представлено то из соответствующей отрасли науки, что не просто дает целостное, системное, доступное и непротиворечивое представление об основных достижениях конкретной области знания в настоящее время, но обеспечивает формирование необходимых качеств личности. В условиях информационного общества образование должно в полной мере развивать интеллектуальный, креативный потенциал личности, чему в значительной степени способствуют предметы гуманитарного и социокультурного образования, создающие основу для всестороннего развития личности, формирования ее готовности к эффективной деятельности в постоянно изменяющихся условиях, принятию оправданных решений на основе правильной постановки задач, сбора и анализа информации, интерпретации полученных результатов.

Это был период серьезных научных открытий в области генетики, эмбриологии, биологии, которые и вдохновили молодую исследовательницу на разработку собственной педагогической системы.

Мария Монтессона подходит к обоснованию своего метода научной педагогики с точки зрения практического исследователя. Она сформулировала основные положения «Научной педагогики» в отдельном труде, опубликованном в 1908 году и нашедшем практическое применение в Домах ребенка – институтах, основанных в Италии и получивших распространение по всему миру: «Каждое направление практического исследования опирается на



собственный метод. Бактериология имеет в основе научный метод изолирования и культуральный; антропология криминальная, медицинская и педагогическая опираются на антропометрические методы для индивидуумов разных категорий, таких как преступники, сумасшедшие, пациенты клиник и школьники. Экспериментальная психология требует в качестве отправной точки точного определения техники эксперимента. Очень важно определить метод, технику и получить результат, полностью вытекающий из опыта» [1, 26].

Основной метод педагогики Марии Монтессори, напрямую связанный с ее научными исследованиями в Сан Лоренцо в 1907 году, когда стали появляться первые Дома ребенка, – это метод наблюдения за поведением ребенка. Наблюдения продолжительного, повторяющегося, задокументированного, которое ведется в обстановке все более организованной, подстраиваемой под нужды ребенка. «Воспитание принимает жизнь как свою центральную функцию, изменяет все предыдущие педагогические идеи. Оно не должно более основываться на определенной программе, но на знании жизни» [1, 12].

Идеи Монтессори очень быстро получили распространение по всему миру, а первый труд «Научная педагогика» в 1912-13 годах был переведен на основные европейские языки (английский, французский, немецкий), а так же на польский, русский, а в 1914-15 и на японский, румынский, ирландский, испанский, голландский и в последующее десятилетие был опубликован в 58 странах и переведен на 36 языков [2].

Исследовательница научного наследия Марии Монтессори Паола Тралабини, профессор истории воспитания Университета Ла Сальена, Рим, рассматривая роль педагога в методике Монтессори утверждает, что

«он (педагог) должен объединять в себе сухого ученого и живого наблюдателя среды обитания ребенка и быть терпеливым и внимательным слушателем. Потому что, согласно Монтессори, в новой, выстроенной под нужды ребенка среде, наблюдателю открывается «новый ребенок» – умеющий и знающий, которым движет чудесный инстинкт наблюдать и узнавать и активно адаптироваться к той среде, которая его окружает» [3].

Педагог в открытой системе М. Монтессори не ведет ребенка, но сам следует за ним, выстраивая вокруг него среду, стимулирующую к развитию. «Она должна стать «сторожем и хранительницей атмосферы», должна быть завлекательной и уметь привлечь ребенка; но как только ребенок сконцентрировался, она должна сделать так, чтобы ребенок не замечал её присутствия» [1, 179].

Вера в возможности детского мозга характеризует все педагогическое наследие Монтессори, которая, представляя в 1950 году свою работу «Ребенок как открытие», сказала в заключении: «...наша работа, это скорее результат наблюдений, чем создание нового метода в воспитании... Времена изменились, наука ушла далеко вперед, как и наши исследования, но основные наши принципы лишь получили подтверждение, как подтвердилось и наше убеждение: человечество может надеется на разрешение своих проблем только в том случае, если обратит внимание и направит силы на раскрытие потенциала ребенка и на развитие огромных возможностей человеческой личности...» [4, 76]. Нам кажется, что в современной ситуации в воспитании и образовании данный подход все еще очень актуален.

#### Литература

1. Пятое издание работы М. Монтессори «Научная педагогика как метод детского воспитания» вышла под названием «Ребенок как открытие» в издательстве Гарцанти в 1950 году (в русском переводе «Дети – другие»). Далее цит. по этому изданию (перевод наш): Montessori, M. La scoperta del bambino / M. Montessori. – V edizione, Garzanti, 1950.
2. De Giorgi, F. Montessori Maria Dizionario Biografico degli Italiani – Volume 76 (2012) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.treccani.it/enciclopedia/maria-montessori\\_%28Dizionario-Biografico%29](http://www.treccani.it/enciclopedia/maria-montessori_%28Dizionario-Biografico%29). – Дата доступа: 03.03.2015.
3. Trabalzini, Paola. Origine e fondamenti della ricerca scientifica di Maria Montessori [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.paedagogica.org/doc/trabalzini.pdf](http://www.paedagogica.org/doc/trabalzini.pdf). – Дата доступа: 03.03.2015.
4. Regni, R. Infanzia e società in Maria Montessori. Il bambino padre dell'uomo / R Regni. – Roma: Armando, 2007. – 304 p.

УДК 801.73

### ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК КОНЦЕНТРАТ ДУХОВНОСТИ ЭТНОСА

В.А. Салеев  
(Минск, Беларусь)

*В работе на фоне анализа эволюции художественной литературы как специфического вида искусства обосновывается идея глубинной связи поэзии с духовным обликом этноса (народа).*

Художественная литература, с философско-эстетической точки зрения, являет собой весьма специфичный, своеобразный вид искусства, который строится на словесном (литературном) образе. Художественный образ в литературе основывается на слове, потоке речи, нюансах смыслов, порожденных сочетаниями слов, строем фраз; в конечном итоге – на всем богатстве и неизмеримых возможностях национального языка. Последними столетиями накапливает разнообразный духовный опыт народа (этноса), выражает его миропонимание и мироощущение, сохраняет в себе и опыт социально-исторического развития нации.

На долгом пути своего становления художественная литература пережила многочисленные трансформации. В первые тысячелетия своего существования она выступала в качестве основного мировоззренческого и мирозеркающего инструмента, носителя разнообразного (главным образом, чувственного) опыта, накопленного тем или иным этносом или суперэтносом (достаточно сослаться на знаменитые архаические эпосы – «О Гильгамеше, все выдавшем», индийские «Махабхарату» и «Рамаяну», древнегреческую гомеровскую «Илиаду» и др.

С течением времени сфера предмета литературы не сужается, напротив, она приобретает тенденцию к расши-

рению; кроме глобалистики эпоса, катаклизмов в изменении жизни народов, она обнаруживает и стремление к проникновению в глубины духовного мира отдельно взятого человека, к живописанию его чувств, оттенков его настроения, интонации его голоса

Слово, в том числе и художественное слово, проходит многовековую обработку в среде носителей языка.

В развитом языке слово – основной создающий компонент литературного образа – изначально несет в себе элементы образности.

Художественная литература, по своей природе, в состоянии превращать в предмет изображения как картину реального мира, окружающего человека, так и его ощущения, чувствования, поток его сознания и его мышления, процессы духовного общения между людьми.

Мир художественного слова разнообразен, многозначен и достаточно специфичен.

Еще в античности Аристотель сумел представить качественную классификацию литературы (разделив ее на «роды и виды»), которая, с известными коррекциями, работает и в наше время. Так, мыслитель полагал, что литературное творчество реализуется в трех главных областях: этике, лирике и драме. И в наши дни мы разделяем литературу на прозу, поэзию и драму. Философско-эстетический дискурс приводит нас к мысли, что если в прозе ведущим можно признать изобразительное начало, то в поэзии, несомненно, ведущим является начало выразительное.

Изобразительные потенции прозы предполагают доминирование отобразительного принципа (с ориентацией на действительность, как на аналог). Структурная природа драмы предполагает, наряду с изображением внесение и элементов выразительности (это связано с особой ролью действия как главного фактора построения драматического литературного произведения).

По-иному строится формирование образа в поэзии: здесь доминирует созидательное, выразительное начало. Именно в силу этого осуществляется главное предназначение поэзии – выражение обширнейшего и потайного мира многообразных человеческих чувств. «Когда угаснет ритм, – утверждал знаменитый испанский поэт Леон Филипе, – уйдут рифмы и распадутся слова, и если еще что-то останется после этого – это и есть поэзия».

Выразительное начало, доминирующее в поэзии, в наивысшей степени опирается на этнонациональную основу, на образную систему, которая вырастает на национальном субстрате. В связи с этим некоторые исследователи, например, выдающийся британский поэт Т.С. Элиот, полагают, что поэзия принципиально неперевождима на другой язык.

Действительно, в языке поэзии (а также в ритме, на котором она настроена), в мелодике стиха, как бы синтезируются элементы национального самосознания и национального характера, и с огромной (порой максимальной) силой выражается национальная ментальность.

#### Литература

1. Mickiewicz, Adam. Dziady: w dwóch tomach = Мицкевич, Адам. Дзяды: у 2-х т. / Перекладчык С. Мінскевіч. – Мінск: Медысонт [=Miedysont], 1999. – Т 1. – 351 с.
2. -Філаматы і філарэты|| : Зборнік. – Мінск: Белкінагазбор, 1998.

Данный теоретический постулат наглядно может быть аргументирован практикой переводов на русский и белорусский языки могучего творения Адама Мицкевича «Dziady».

Мощное эпическое начало, начало, которое заключает в себе раздумья поэта о трагическом пути своего народа, соединяет в себе энергетику, идущую от предков (дзядоў – бел.), и предчувствия, тяжких испытаний впереди выражается у Мицкевича набатными ударами колокола:

Chór

*Ciemno wszędzie, głucho wszędzie,  
Co to będzie, co to będzie? [1, 20]*

В переводе известного советского поэта Л. Мартынова на русский язык, глубинная ритмическая основа данной смыслодержательной доминанты поэмы А. Мицкевича теряется:

*Глушь повсюду, тьма ложится,  
Что-то будет, что случится?*

В переводе Я. Сипакова (1969) на белорусский язык общая структура интенции А. Мицкевича, на наш взгляд, сохраняется:

*Цемна, людзі, глуха, людзі,  
Нешта будзе... Нешта будзе...*

Белорусский поэт достигает приближения к оригиналу за счет личностного понимания ментального ощущения первоисточника, его духовного наполнения.

Более современные попытки белорусских поэтов показывают попытки дихотомичного решения. С одной стороны, в контексте расширения опыта Я. Сипакова новейший перевод Сержа Минскевича следует за непосредственным ощущением звукового строя поэмы А. Мицкевича:

Хор

*Цемна, людзі, глуха, людзі,  
Штосьці будзе... Штосьці будзе... [2, 21]*

С другой стороны, Кастусь Цвирка стремится к передаче содержательного философского субстрата поэмы; и в частности, его магическую устремленность в будущее.

Хор

*Глуха ўсюды, ноч, бязлюддзе.  
Што тут будзе ўжо, што будзе? [3, 46]*

У С. Минскевича, как видим, больше акцентируется поэтическое, т. е. чисто литературное начало; у К. Цвирки наличествует объемно-философская трактовка великого произведения.

Но А. Мицкевич потому-то и является гением мирового уровня, что в его поэме органично сочетается, глубина философского осмысления духовной основы бытия своего народа с виртуозно завершенной поэтической формой.

И концентрат ментальности, получивший столь совершенное эстетическое выражение сохраняет в себе феномен «Ковчега завета»; яркое, таинственно-магическое творение, еще ожидающее конгениально-го его создателю, переводчика.

Г.С. Салманова  
(Баку, Азербайджан)

*В статье рассматриваются психолингвистические проблемы перевода, приводятся мнения таких ученых, как В. фон Гумбольдт, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба и ведется анализ в направлении, проложенном их трудами.*

Термин *психолингвистика* сегодня выступает общим названием целого ряда научных направлений, так или иначе формирующихся на стыке лингвистики и психологии. Можно выделить в качестве основных три направления исследования: «Это продуцирование и восприятие речевого высказывания вместе с проблемой речевого общения и усвоения языка ребенком... Теоретические представления каждой психолингвистической школы, упрощенно говоря, складываются из психологических представлений о процессах продуцирования и восприятия речевых высказываний, о процессах речевого общения и о процессах усвоения языка ребенком и из лингвистических воззрений на устройство языка и структуру речевого высказывания» [3, 8–9].

В контексте психолингвистических исследований нас интересует речевая деятельность, процесс порождения речевых форм и значений.

Важнейшим теоретическим положением, к которому восходят, возможно, все психолингвистические теории современности, является высказывание В. Гумбольдта о том, что язык есть деятельность, а не продукт деятельности. Ученый пишет: «Язык – одно из тех явлений, которые стимулируют человеческую духовную силу к постоянной деятельности. Выражаясь другими словами, в данном случае можно говорить о стремлении воплотить идею совершенного языка в жизнь. Проследить и описать это стремление есть задача исследователя языка в ее окончательной и вместе с тем простейшей сути» [2, 52]. Гумбольдт ставит вопрос об узуальном и окказиональном в языке, отмечая, что все многообразие встречающихся в речи элементов сплавляется вокруг повторяющихся элементов, т. е. вокруг воспроизводимых единиц.

В непосредственную зависимость от физиологии мозга ставит язык И.А. Бодуэн де Куртенэ, который пишет следующее: «Мы признаем взаимную зависимость физиологической стороны мозга вместе с продолжением в ней непрерывной физической энергии, с одной стороны, и мышления вместе с языком, с другой. С одной стороны, мышление и язык зависят от мозга. Результатом обветшания мозга являются забывание и неспособность владеть языком. Фактом является также наследственность мозга и наследственность способностей, в том числе языковых. С другой стороны, очевидно, умственное развитие совершенствует мозговую субстанцию» [1, 57].

И.А. Бодуэн де Куртенэ проводит разграничение между психикой и сознанием, отмечая, что «психично не то, что является сознательным, а то, что может быть осознано как представление, понятие или группа представлений и понятий» [1, 58]. Здесь мы видим такое же представление о языковых явлениях, которое характерно для Ф. де Соссюра, утверждавшего всецело психический характер языковых явлений. В точном соответствии с соссюровскими представлениями И.А. Бодуэн де Куртенэ заявляет, что к области языка относится только то, что психично. То есть само воспроизведение звуков он не относит к языку и языковым явлениям.

Очень интересную особенность психолингвистического свойства отмечает Л.В. Щерба. Он рассуждает о разных типах обучения иностранным языкам, что имеет непосредственное отношение к авторскому переводу. Так, Л.В. Щерба пишет, что «Наблюдение показывает, что есть два вида сосуществования двух языков в инди-

виде. Оба языка образуют две отдельные системы ассоциаций, не имеющие между собой контакта. Это очень частный случай у людей, выучивших иностранные языки от иностранных гувернанток, с которыми они могли говорить только на изучаемом языке с исключением всякого другого. Поэтому им никогда не представлялось случая переводить с иностранного языка на свой родной и обратно» [4, 67]. Характерно, что, даже если такие люди хорошо говорили на двух языках, им было достаточно сложно переходить с одного языка на другой. Л.В. Щерба указывает, что «Обученные этим способом люди хоть и говорят довольно бегло на обоих языках, но им всегда очень трудно найти эквивалентные термины двух языков: нужные слова приходят им на память только с трудом. Они могут объяснить, что значит та или иная фраза, то или иное слово, но всегда затрудняются его перевести. Тот же результат получается при обильном чтении без помощи словаря, он является также идеалом так называемого натурального метода преподавания языка. Этот метод не имеет никакого значения для умственного развития учеников, детей или взрослых, ибо обучение языкам имеет образовательное значение только тогда, когда оно причает к анализу мысли посредством анализа средств выражения. А этого достигают, только изучая параллельно языки и всегда отыскивая их соответствующие элементы. Только тогда обучение языкам становится мощным орудием формирования ума, высвобождая мысль (путем сравнения языковых фактов) из оков языка и заставляя учеников замечать разнообразие средств выражения и их значения до самых тонких оттенков. Все это возможно только при применении переводческого метода. Обучаясь языку именно при помощи этого последнего метода, приходят, вероятно, самым естественным образом к такому состоянию, когда два каких-нибудь языка образуют в уме лишь одну систему ассоциаций, что составляет второй вид сосуществования языков. Любой элемент языка имеет тогда свой непосредственный эквивалент в другом языке, так что перевод не представляет никакого затруднения для говорящих» [4, 67–68].

Мы специально привели столь пространную цитату, чтобы зафиксировать внимание на отдельных моментах, указанных выдающимся лингвистом и имеющим большое значение для проблемы авторского перевода. Прежде всего психолингвистический аспект проблемы выдвигает на передний план вид двуязычия. То есть Л.В. Щерба говорит о разных типах билингвизма в связи с проблемами перевода. Очень важно для нас, что наиболее эффективный способ изучения иностранного языка, так называемый натуральный метод, ученый считает неэффективным для умственного развития учеников и для переводческих возможностей. При этом виде двуязычия билингам очень трудно найти эквивалентные термины двух языков. Вместе с тем, видимо, необходимо уточнить некоторые понятия. Например, Л.В. Щерба говорит, что во втором случае, т. е. когда иностранный язык изучается на основе сравнения с родным, два каких-нибудь языка образуют в уме лишь одну систему ассоциаций. И далее, «любой элемент языка имеет тогда свой непосредственный эквивалент в другом языке, так что перевод не представляет никакого затруднения для говорящих». Здесь следует отметить, что, если два языка

образуют в уме лишь одну систему ассоциаций, то говорящий выбирает оптимальное языковое средство, его не волнует, на каком языке он говорит, и к какому языку относится выбранное средство. Именно так обстояло дело с билингвизмом пушкинского типа. Именно поэтому условием заимствования является двуязычная среда.

Если же образование в уме лишь одной системы ассоциаций приводит только к тому, что перевод не представляет никакого затруднения для говорящих, то получается, что в этой единой системе ассоциаций все средства двух языков обладают одинаковым статусом. Разумеется, с этим трудно согласиться. С другой стороны, видимо, Л.В. Щерба имеет в виду под эквивалентностью вообще субституцию в другом языке, в языке перевода. При этом ясно, что понятия эквивалента и субститута не совпадают, это не равнозначные понятия.

Второй тип билингвизма и его психологический статус оказывается актуальным при авторском переводе. Конечно, эта проблема непосредственно связана с переводом вообще и независимо от того, кто является переводчиком. Но в случае авторского перевода проблема претендует на решение. Если в этом случае в уме автора-переводчика существует одна система ассоциаций, способствующая тому, что любой элемент языка имеет свой непосредственный эквивалент в другом языке, то это как раз тот случай, когда перевод может оказаться адекватным оригиналу.

Отсюда можно сделать лишь один вывод. Если автор-переводчик одинаково хорошо знает оба языка, т. е. язык оригинала своего произведения и язык его перевода, то он свободно варьирует значениями и обязательно изменяет текст. Автор-переводчик изменяет его форму, структуру, но оказывается, что при этом он обязательно изменяет и содержание. Именно значения субститутов, восполняющих лакуны, все время и очень плавно меняют текст в его содержательном аспекте. Существование в сознании или в уме автора-билингва единой системы ассоциаций означает в действительности выход его сознания, его психики в область двух систем ассоциаций, которые при достаточно высокой степени усвоения ценностей обеих ассоциативных систем делают его носителем ценностей обеих систем. В этом случае в его психике, действительно, существует единая ассоциативная система, но дело в том, что синонимичные средства выражения, относящиеся к разноязычным ассоциативным системам, не являются тождественными. Именно в силу этого эквивалентность невозможна и недостижима.

#### Литература

1. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Избранные труды по общему языкознанию / И.А. Бодуэн де Куртенэ. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – Том 1. – 384 с.; Том 2. – 391 с.
2. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М.: Радуга, 1984. – 397 с.
3. Тарасов, Е.Ф. Тенденции развития психолингвистики / Е.Ф. Тарасов. – М.: Наука, 1987. – 168 с.
4. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

УДК 81'42

### ИНФОРМАЦИОННОЕ ПОЛЕ ТЕКСТА И СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ДИСКУРСА

В.И. Сенкевич  
(Siedlce, Polska)

*Рассматриваются антитеза дискурсивного произведения и продукта речевой деятельности – текста. Доказывается нерелексивная сущность текста, его связь с реальностью и понятием «дело». Выказывается мысль о том, что исследование текста должно осуществляться в аспекте деятельностного подхода к языку. Названный подход и исследование созидательно-конструктивной роли языка, отличается от взгляда, видящего в языке только фиксированную форму – частный случай статических знаковых систем.*

1.1 Все может быть, кроме одного, – того, что есть. Ибо, коль скоро оно есть (пребывает), то как оно может быть? Оно не может быть, т.к. есть. Его некуда деть. То, что есть и никуда не девается, называется бытием. «Бы-

На наш взгляд, удобнее и логичнее говорить о субституции, помня при этом, что и удачная субституция представляет собой большую редкость. То есть и субституцию нельзя воспринимать как закономерность перевода. Чисто терминологически можно даже разграничивать формальную и содержательную субституцию. Причем субституция вообще может рассматриваться на фоне ее отсутствия. Так, хорошо известно, что нередко переводчики опускают отдельные фрагменты текста, считая по тем или иным причинам, что что-то можно и не переводить. Таким образом, субституция вовсе не всегда имеет место. Что же касается тех случаев, когда субституция имеет место, то чаще всего она является формальной. Просто знак языка оригинала заменяется знаком языка перевода. И только в случае содержательной субституции фрагмент подлинника находит выражение в фрагменте перевода. Чаще всего единица текста оригинала коррелирует с нулем в тексте перевода.

Автор-переводчик, если он обучен второму, неродному языку, не натуральным способом, а тем вторым способом, о котором говорит Л.В. Щерба, прекрасно знает эти пустоты, которые никак невозможно заполнить эквивалентными средствами. Поэтому такой переводчик постоянно конструирует новый текст, он лишь отталкивается от общего содержания текста. Содержание текста в данном случае является наиболее абстрактной категорией. Разумеется, это имеет место не всегда. В принципе, конечно, и автор-переводчик, как и посторонний переводчик, может плестись за оригиналом, стараясь подобрать более или менее точные эквиваленты в любом случае. Это никогда не удастся ни переводчику своего произведения, ни переводчику произведения чужого.

Заданный смысл может облекаться в совершенно разные художественные формы, не говоря уже о формах языковых. Иными словами, одна и та же история жизни может быть рассказана совершенно по-разному. И каждый раз эта история представляется совершенно неожиданным образом. Понятно, что такое варьирование смысла вполне допустимо и на одном и том же языке, на языке оригинала. Что же касается перевода, то такое варьирование предполагается. Отличие авторского перевода от неавторского в данном случае состоит в том, что автору известен переводимый текст на всех уровнях смысла, в то время как постороннему переводчику дан только поверхностный смысл.

тие свидетельствует только о том, что оно есть; меньше, беднее ничего нельзя сказать о предмете, как то, что он есть <...> его на самом деле уничтожить нельзя, некуда

деть: отвернуться только можно от него или не узнать его в видоизменениях» [1, 150–151].

Бытие находит воплощение в тексте. Все, не причастное бытию, отражается в дискурсе. Мир возможности противопоставляется миру вероятности. В языке более очевидна его история, археология же языка скрыта. Но именно в его археологии открываются нам «дела давно минувших дней», а история – только слово, рассказ.

1.1.1 Допускаем существование языка культуры, «обретенного в обычаях и правах» (Ф. Ницше) и выступающего в разных версиях субкультуры, и языка, выполняющего общественные функции. Благодаря первому осуществляется и становится субстанция личности («его»), второй язык служит для формирования и совершенствования человек как члена общества – Другого («alter ego»). Оба языка существуют параллельно, как *родное* («мое») и *близкое* («свое»). У первого языка есть носитель, второй предполагает пользователя [2].

Предпринятое деление исходит из двух фундаментальных для функционирования и деятельности понятий – *рефлекс* и *реакция*. Вербальное общение основано на рефлексии – отзывчивости [3]. Однако отозваться или ответить соответствующим образом не значит отреагировать. В разных ситуациях речи не имеет места вербальная рефлексия (*говорить, сказать*), а проявляется именно (в смысле «чье») реагирование. Существенным оказывается не что, кто что сказал, а как <Имярек> отреагировал.

«Химическая» реальность проявляется в межличностных контактах: *Patszę na to malenstwo – łyse, pomarszczone, o zwioteczalej skórze staruszka – i zachodzi we mnie jakaś reakcja chemiczna* (Tony Parsons, *Mężczyzna i chłopiec*). Контакт не тождествен общению; встреча не то, что свидание. Однако именно встреча напоминает «химию»: «Spotkanie dwóch osobowości przypomina kontakt dwóch substancji chemicznych: jeżeli nastąpi jakakolwiek reakcja, obie ulegają zmianie (C.G.Jung).

Рефлексия относится к миру причинности. Так, рефлексивными будут действия *видеть* и *слышать*. Эти *сущности* предполагают Другого. Увиденное должно быть показано; чтобы услышать, надо чтобы кто-то сказал. Слушает же и смотрит человек сам. Невозможно заставить слушать и смотреть, как нельзя, например, заставить думать. Слушание и смотрение не действия, но пассивные акты адекватного (или неадекватного) восприятия. На услышанное и увиденное человек отзывается. Воспринятое же слухом или зрением находит в нем отклик.

Рефлексия не принадлежит культуре. «Культура – все типы деятельности, не являющиеся рефлексорными (Альфред Луис Кребер, США, XX в.). Культура не передается (сообщается), но транслируется: *трансляция культурного опыта, процесс трансляции культуры, традиция – способ трансляции культуры* и т. п. Культура не имеет посредника, однако допускает «связующее звено» – ретранслятора.

1.1.2 Язык как форма рефлексии – важнейшее средство человеческого общения. Основное значение в этом языке имеет видение, творящее картину мира. «Свое» видение свойственно автору художественного произведения. Искусство, в том числе и искусство слова, имеет место там, где присутствует форма. Литература – авторская рефлексия.

*Однажды, в студеную зимнюю пору  
Я из лесу вышел; был сильный мороз.  
Гляжу, поднимается медленно в гору  
Лошадка, везущая хворосту воз.*  
(Н. Некрасов, *Крестьянские дети*)

Данный отрывок представляет собой словесное произведение – рассказанный случай. Это историческое повествование [4], нарисованная картина («*На эту картину так солнце светило, Ребенок был так уморительно мал...*» Н. Некрасов). Суффикс *-жды* в слове *однажды* указывает на повторение. Все, относящееся к историческому плану, может повториться: эту картину автор поэмы мог видеть не однажды – дважды, трижды и т. д.

Отрывок из поэмы Н. Некрасова может быть использован как материал для литературоведческого анализа – рефлексии учащихся на уроках русской литературы в старших классах и уроках литературного чтения в начальных классах. Такой анализ производится посредством дискурсивной (рассудочной) речи. Основное внимание уделяется художественным образам, характеристике литературных героев.

Однако возьмем другой текст – из «дворового фольклора»:

*Как-то вечером с женой,  
возвращался я домой.  
Фонари дорогу освещали,  
Вдруг раздался голос грубый:  
«Стой, ребята, снимай шубу!».  
Раз, и сняли...*

Речь в нем исходит также от первого лица. Однако «Я» не является рассказчиком, а выступает в качестве фигуранта дела. Здесь не представляется картина, а свидетельствуется и разыгрывается реальная ситуация. «*Однажды*» заменяется на «*как-то*», и уже нет случая – есть э п и з о д (легенда). И когда этот инцидент произойдет еще раз, он станет прецедентом [5]. В легенде не рассказывается, ч т о б ы л о , но предьявляется, к а к п р о и з о ш л о т о , что произошло. Слушателей знакомят с подробностями («фонари дорогу освещали») и обстоятельствами («как-то вечером») произошедшего; они становятся «в курсе дела».

Происшествие находится в компетенции правовой культуры. Какая-либо вербальная рефлексия (видение) и оценочное отношение к тому, что произошло, здесь неуместно. На инцидент принято пассивно р е а г и р о в а т ь , или предпринимать какие-либо акты во избежание его рецидива. Происшествие не анализируется, но рассматриваются – находится в поле зрения правоохранительных органов.

В рефлексивном «однажды» – нет дела; рассказанная история – это с л о в о , изображение действительности – словесная картина со свойственной ей художественной правдой. Однако образ не сама реальность. Правдивое и убедительное изображение действительности не придает картине реальной д о с т о в е р н о с т и . Автор может быть не равнодушен к изображенному, однако картина не попадает в зону его личной ответственности. Нет необходимости свидетельствовать ее правдивость собственной подписью.

Эпизод «как-то раз» – д е л о , обладающее юридической перспективой. Здесь не стоит вопрос о правде, однако ставится вопрос о достоверности: на самом ли деле? Представленному фрагменту действительности автором произвольно дается название – «Мужичок с ноготок»; произошедший же инцидент не допускает произвольности, подвергается категоризации. «Грабеж» – заголовок статьи в уголовном кодексе.

Категория «Грабеж» нарицательна. Она типизирует ситуацию. Наречение – институциональный акт, придающий реальности правовой статус. Институциональный ярлык навешивается на ситуацию как

итог ее правовой экспертизы. Однако экспертиза – не анализ. Название рассказа не «диагноз», а результат рефлексии над содержанием произведения.

Текст подписывается именем потерпевшего, и в этом смысле он воспринимается как и м е н н о й . Однако потерпевшего нельзя назвать автором написанного, т.к. только у произведения может быть автор. Когда кого-нибудь ограбили и для проведения следственных мероприятий необходимо описать произошедшее, то подобная дескриптивизация не производится, но о с у щ е с т в л я е т с я потерпевшим.

Порожденный текст в фигуральном смысле есть «детище» его креативного создателя. Как абсурдно называть автором ребенка его отца, так и неуместно приписывать чье-либо авторство тексту. По идее, тексты должны находиться в преемственной связи между собой. Собственно текстом, как бы это ни противоречило существующей традиции, выступает только именной (в смысле «чей») п р о д у к т речи, а не авторское вербальное произведение.

Как в произведении не может не присутствовать образ автора, так и осуществленный (продуцированный) текст не обходится без следа того, кто его породил – фигуранта дела. По сути, сам текст и есть в о п л о щ е н и е способа адекватного (или неадекватного) восприятия реальности и формулирование точки зрения его создателя. У текстов нет авторов; они выходят под собственными или нарицательными именами их создателей: *свидетель, законодатель, выгодоприобретатель, ученый, публицист* и т. п.

1.1.3 Вербальный дискурс основной целью и практическим заданием имеет согласие. Знаками согласия являются слова-предложения «да» и «нет». «Да будет слово ваше: «да, да» или «нет, нет»; а что сверх этого, то от лукавого» (Матвеев 5,37). Дискурс строится по базарному принципу «купи-продай». «*За что купил, за то и продаю*», – характеристика вербального действия; ср. в уголовной субкультуре: *базарить; Фильтруй базар! Следи за базаром! За базар ответишь!* и т. п. «Где кончается уединение, там начинается базар; и где начинается базар, начинается и шум великих комедиантов, и жужжание ядовитых мух. <...> лишь на базаре нападают с вопросом: *да* или *нет*?» (Ф. Ницше, *Так говорил Заратустра*).

На рынке каждый приравнивается к так называемой рыночной цене, стараясь купить не дороже, а продать не дешевле этой цены. Но в тоже время известно, что это цена складывается из соотношения спроса и предложения, в которых участвует каждый посетитель рынка. Приравниваясь к объективной стоимости, он в тоже время всяким актом купли-продажи и даже простым подходом к этому акту

субъективно творит эту самую «стоимость». Совершенно так же и в языке. Все мы, чтобы нас понимали, обязаны равняться в нашей языковой деятельности по окружающим, должны говорить, как в с е. Как нет на рынке ни одного покупателя и ни одного продавца, которые бы не участвовали в создании рыночной цены, так нет в языке ни одного говорящего, который бы не участвовал в создании самого языка [6].

Добиться согласия не значит достигнуть понимания (найти консенсус). В понятийном языке, по идее, не должно быть слов правды – «да» и «нет». «Свое» понимание есть альтернатива пониманию. Понимание бывает «мое» или «его», «их» или «наше». Языку восприятия противопоставляется его альтернатива – язык отражения. Альтернативой категории является концепт, ср.: *единое – общее, решение – выбор, любовь – дружба, братство – общество* и т. д. На смену реальности как процессу, взятому самому по себе, приходит предметная действительность как таковая. В этой действительности нет места архетипу личности – самости. Так, в анонимной белорусской поэме «Тарас на Парнасе» подмечается «нетаковость» (самость) именитых людей из мира русской культуры. Им противостоит «такой народ».

*Народ то быў усё не такоўскі:  
Сам Пушкін, Лермантаў, Жукоўскі  
І Гоголь шпарка каля нас  
Прайшлі, як павы, на Парнас.*

Деятельностный подход к языку и понимание его созидательно-конструктивной роли, отличается от взгляда на язык, видящего в нем фиксированную форму как частный случай статических знаковых систем. Теория энергетического понимания языка во главу угла ставит не концепт формы, имеющей гносеологические характеристики, а категорию субстанции, обладающую ролевыми и статусными онтологическими параметрами. Г. Гадамер рассматривает язык как мировосприятие – инстинктивное мироощущение и институциональное мировоззрение. Говорить на языке означает находиться в нем: языком нельзя просто пользоваться, можно либо быть в его среде, либо не быть там [7].

Язык как дом бытия – «мой» язык его носителю; язык, в котором присутствуют только общие места – «свой» язык для его пользователей. В рефлексивном языке пользователи озабочены двумя пошлыми (т.к. «исстари пошли») вопросами: «*Что делать?*» и «*Кто виноват?*». Носители понятийного языка культуры озадачены собственной идентичностью и самобытностью Пути: «*Кто мы?*» и «*Куда идем?*».

#### Литература и примечания

1. Герцен, А.И. Избранные философские произведения / А.А. Герцен. – Ленинград, 1948, – С. 150–151.
2. Эти языки допускают разные названия: *язык понятийный и концептуальный, язык культуры и цивилизации, язык номинативный и функциональный, язык общения и язык контакта, язык формы и язык субстанции*.
3. В физике *рефлексия* – отражение света на поверхности предмета. В переносном значении отражение – это отзвук каких-л. чувственных воздействий, образ, воспроизведение, анализ. Высшая форма отражения – сознание.
4. Э. Бенвенист называет историческое повествование *дискурсом*. «События здесь изложены так, как они происходили по мере появления на исторической арене. Никто ни о чем не говорит, кажется, что события рассказывают о себе сами» (См.: Бенвенист, Э. *Общая лингвистика* / Э. Бенвенист. – М., 2002. – С. 276.).
5. Прецедентность не имеет отношения к повторению: «*еще раз*» – не значит «*повторить*». В реальности, как известно, «раз на раз не приходится».
6. Пешковский, А.М. Объективная и нормативная точка зрения на язык / А.М. Пешковский // Пешковский, А.М. Избранные труды / А.М. Пешковский. – М., 1959. – С. 50–62.
7. Борковский, П. Феномены понимания. Контуры современной герменевтической философии / П. Борковский. – Минск, 2008, – С. 251.

## РЕПРЕЗЕНТАТИВНОСТЬ МЕНТАЛЬНЫХ КАТЕГОРИЙ В ЯЗЫКЕ: НА МАТЕРИАЛЕ ВТОРИЧНЫХ НОМИНАЦИЙ

В.Д. Стариченок  
(Минск, Беларусь)

*В работе на материале вторичных номинаций рассматриваются вторичные ментальные лексико-семантические варианты (ЛСВ), в которых выражаются умственные и интеллектуально-логические способности, духовные, чувственные и волевые качества и оценки человека. В качестве основных источников мотивации, послуживших для образования ментальных ЛСВ, выступают компоненты практически всех лексико-грамматических разрядов слов. С учетом характера соотношения исходного и производного ЛСВ устанавливаются основные закономерности и направления смыслового развития Вторичных номинаций, которые в определенной степени обусловлены семантикой первичных ЛСВ и укладываются в те или иные сценарии семантической деривации.*

В современной гуманитарной науке ментальность чаще всего рассматривается как образ мышления, склад ума, мировосприятие, общая духовная настроенность человека (группы), глубинный уровень коллективного и индивидуального сознания. В философских, культурологических, психологических, лингвистических справочниках указывается, что ментальность является внутренним интеллектуальным миром индивида, относительно устойчивой и целостной совокупностью умственных и социально-психологических навыков, духовных установок, воззрений, верований, присущих отдельному человеку или общественной группе.

Одним из проявлений ментальности является язык, в котором отражаются духовные, чувственные и волевые качества национального характера, интеллектуальная жизнь как отдельного человека, так и определенного этноязыкового сообщества [4, 11–13], [5, 80]. Язык как репрезентант ментальности является и универсальным средством хранения, формирования и представления знания разного уровня, выступает объектом анализа при изучении менталитета, в известной степени определяет способ членения действительности.

Вопросы взаимодействия языковых и ментальных структур активно разрабатываются в многочисленных исследованиях по когнитивной лингвистике, семантике, концептологии (работы Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, В.Г. Гака, В.В. Колесова, Т.В. Булыгиной, И.М. Кобозевой, М.В. Пименовой, Г.И. Кустовой и др.). Языковая репрезентация когнитивных структур представляет собой многоуровневую и многокомпонентную структуру. Основными языковыми средствами, позволяющими эксплицитно выразить ментальность, являются аксиологические лексические единицы, фразеологизмы, пословицы и поговорки, свободные словосочетания, прецедентные тексты и др. Совокупность слов, выражений, понятий и концептов, которые относятся к мышлению, некоторые ученые называют «ментальным языком», или «языком мысли», и истолковывают его как «метаязык, на котором задаются единицы концептуальной системы и/или описываются ментальные репрезентации для значения естественных языковых выражений» [3, 99].

В корпус слов, репрезентирующих семантическое поле «ментальность», включаются глаголы, прилагательные и существительные, в которых эксплицитно присутствуют семантические компоненты ментальности. В структуру «ментального языкового пространства» также включаются вторичные номинации, образованные от первичных ЛСВ лексических единиц, составляющих ядро других (нементальных) семантических полей. В этом случае лексика относительно простых (базовых) представлений и физических понятий используется для

описания более сложных, абстрагированных элементов интеллекта, мышления и сознания человека [2, 37]. Реальная практическая деятельность человека, таким образом, отражается в сознании и закрепляется в языке, преобразуясь во внутреннюю отраженную модель мира [1, 34] и формируя единую иерархически организованную систему, где более простые метафорические и метонимические концепты служат основанием для образования более сложных концептуальных структур.

Вторичные номинации в своем большинстве образуются на базе исходных значений существующих в языке слов, которые определенным образом трансформируются и соотносятся с новыми фрагменты реальности. Они составляют периферию семантического поля ментальности и выявляются в смысловых структурах глагольных и именных лексических единиц.

В метафорическое поле ментальных процессов, как правило, включаются глаголы с исходным значением восприятия, движения, конкретных физических действий, физиологических процессов и состояний: *доходить* «размышляя, достигать понимания чего-л., додумываться», *проскальзывать* «быстро появляться, проходить (в сознании, в мыслях)», *разбегаться* «утрачивать направленность на что-л., сосредоточенность на чем-л. (о мыслях)», *видеть* «мысленно представлять, воображать», *уловить* «понять, постичь что-л. в чьих-л. словах, разговоре и т.п. (какую-л. мысль, смысл чего-л. и т.п.)», *рубить* «понимать, разбираться в чем-л.», *взвешивать* «всесторонне обдумывать, оценивать», *раскусить* «понять, хорошо узнать», *поймать* «воспринять, постичь рассудком, слухом, зрением».

Различные аспекты категории ментальности часто выражаются вторичными номинациями, образованными от исходных ЛСВ наименований животных. Человек, который отождествлялся или сравнивался с животными, наделялся определенными характеристиками поведения, умственных способностей, которые приняты в данном социуме в качестве оценочных образцов-эталонов. Как правило, подобные ассоциации носят ярко пейоративный характер с указанием таких качеств, как «глупость», «бестолковость». Эти качества явно превалируют в группе ментальных номинаций, что подтверждает известный тезис об асимметрии языковой оценки и более детальной и дифференцированной репрезентации негативных оценок и эмоций, чем позитивных, которые чаще всего воспринимаются как норма и не нуждаются в детализации.

В структуре зооморфизмов признак ограниченной ментальности, глупости, умственной отсталости часто сочетается с другими пейоративными характеристиками типа «упрямство», «высокомерие», «ротозейство»: *баран*, *осел*, *ишак* «глупый, тупой, упрямый человек», *тетерев*, *тетеря* «глупый или незадачливый человек», *индюк* «глупый, заносчивый, надменный человек», *гусак* «глупый, высокомерный человек». При общей пейоративной коннотации с указанием неуклюжести и

полной, тучной фигуры в структуре полисеманта *корова* указывается ментальный признак: *толстая неуклюжая, а также неумная женщина*. Вторичные ЛСВ полисеманта *ворона* указывают на непонятливость, несмышленность, рассеянность, невнимательность человека

Широкую сеть вторичных номинаций традиционно представляют названия артефактов. Вторичные пейоративные ЛСВ отмечаются у рус. *чурбан* *обрубок* дерева, бревна; о бестолковом, глупом человеке, *болван* *грубо отесанный обрубок* дерева, *чурбан*; о бестолковом, глупом человеке, *балда* *тяжелый молот*; бестолковый, глупый человек. Часто качества и характеристики человека носят синкретический характер в силу дополнительных отсылок на сопутствующие признаки, связанные с высоким ростом человека: *дубина* *толстая тяжелая палка*; о высоком, долговязом человеке; о бестолковом тупом человеке, *орясина* *большая палка, дубина, жердь*; человек очень высокого роста, обычно глупый, бестолковый.

Глупость человека в ряде случаев связывают с неспособностью хорошо говорить, косноязычием, болтовней, ненужным многословием, что нашло отражение в структуре полисемантов *балаболка* *украшение*; *подвеска, висюлька*; *болтун*; *пустой человек*, *трещотка* *устройство, с помощью которого производится треск, стук, шум*; *любитель (любительница) поговорить, болтун (болтунья)*, *трепло* *трепалка*; *болтун, пустозвон, трепач*.

Репрезентация таких качеств, как изменчивость, непостоянство, резкая смена взглядов, отсутствие собственных убеждений, наблюдается у русских полисемантов *флюгер* *человек, часто меняющий свои взгляды, убеждения*, *вертушка* *легкомысленный, непостоянный, ветреный человек (преимущественно о женщине)*, *марионетка* *человек, слепо действующий по воле других*, *пустышка* *пустой, легкомысленный человек*. Для номинации глупого человека используется «обувная» метафора: *лапоть* *о невежественном, отсталом человеке*, *сапог* *о сером, некультурном человеке, о человеке невежественном, ничего не понимающем в чем-либо*.

В качестве истоков вторичных анимистических ЛСВ могут выступать фитонимические номинации. Классическим примером этого служит субстантив *дуб*, являющийся в языковой картине не только символом крепости, мощи, но и тупости, глупости: *дуб* *крупное лиственное дерево; о нечутком, тупом человеке*. Фитонимический код используется при образовании вторичного ЛСВ у русского субстантива *лопух* *травянистое сорное растение; простоватый, несообразительный человек*.

Отдельные названия пищи используются для характеристики слабовольного, нерешительного человека: *кисель* *студенистое кушанье, сваренное из ягодного или фруктового сока или молока; вялый, слабовольный человек*, *размазня* *жидкая каша; вялый,*

нерешительный человек. Такие качества, как безвольность, беспомощность, глупость, фиксируются в структуре вторичного ЛСВ *телятина* *мясо теленка как пища; глупый или безвольный, беспомощный человек*.

В качестве источников мотивации ментальных номинаций выступают первичные ЛСВ параметрических, температурных, густаторных, колоративных, люминальных, звуковых и других адъективов, которые в процессе метафоризации и метонимизации актуализируют самые различные признаки широкой ментальной парадигмы: *большой ум, глубокая мысль, широкая образованность, узкое мирозерцание, низкий уровень знаний, тонкий юмор; светлая голова, черные мысли, ясное доказательство, яркое дарование; горячий спор, холодный темперамент, прохладные отношения; редкие способности, жидкий доклад, твердое решение; кислый вид, кислая гримаса; тяжелый взгляд, легкий характер, веский довод*.

В местоименных ментальных конструкциях личное местоимение «я» чаще всего отождествляется с наименованиями лиц, вторичные значения которых указывают на умственные способности (как правило, пейоративного содержания): *Была я дура и есть дура (В. Гроссман); Дура я, самая что ни на есть (И. Ефремов); Я – безумец, я гадок, Я – эгоист бессердечный и злой, Делай что хочешь со мной (Н. Некрасов); Я глупец, дитя, И против ваших слов ответа не имею (М. Лермонтов); Я им кажусь не глуп – я думаю не так; Меня с весенних лет Фортуна невзлюбила: Я ей не нравлюсь – я дурак... (В. Филлимонов); А я, глупец, мечтал, что я один любил, Что я один страдал так страстно и глубоко (С. Надсон); Я есть негодяй, хулиган (Е. Попов)*.

Таким образом, в ментальное пространство вторичных номинаций включаются переносные ЛСВ различных лексико-грамматических разрядов слов и тематических групп, которые употребляются для выражения интеллектуальных навыков, глубинного уровня сознания, духовных установок, присущих отдельному человеку или общественной группе. В качестве основного источника мотивации ментальных наименований выступают первичные ЛСВ субстантивов (зооморфизмы, артефакты, фитонимы), адъективов (параметрические, колоративные, люминальные, температурные, консистентные, густаторные, весовые номинации), а также глаголов и местоимений, которые характеризуются способностью переноситься на непрототипические объекты и концептуализироваться в различного рода ментальных модусах. Все они включаются в общую модель семантического преобразования, идущей по линии от конкретного чувственно воспринимаемого признака к абстрактному ментальному признаку нефизических и нематериальных существей и тем самым демонстрируют принцип антропоцентризма в языке.

#### Литература

1. Алиференко, Н.Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры / Н.Ф. Алиференко. – М.: Academia, 2002. – 230 с.
2. Дебердеева, Е.Е. Концептуальная метафора как средство раскрытия механизмов понимания в русской и английской лингвокультурах / Е. Е.Дебердеева // Разноуровневые черты языковых и речевых явлений. – Пятигорск, 2010. – Вып. XX. – С. 36–40.
3. Демьянков, В.З. Ментальный язык / В.З. Демьянков // Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: МГУ, 1996. – С. 99–101.
4. Колесов, В.В. Русская ментальность в языке и тексте / В.В. Колесов. – СПб.: Петербургское востоковедение, 2007. – 624 с.
- Пименова, М.В. Семантика языковой ментальности и импликации / М.В. Пименова // Филологические науки. – 1999. – № 4. – С. 80–86.



# ПРОБЛЕМЫ ТИПОЛОГИЗАЦИИ ТЕКСТОВ И ИССЛЕДОВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ТЕКСТОТИПОВ

УДК 81'373.46

## ПОЛИТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

А.С. Беляя  
(Нежин, Украина)

*Специфика политического текста заключается в том, что его лексический уровень представлен специальной терминологией – социальной (общественно-политической). В докладе рассматриваются вопросы функционирования социальной терминологии, её роль в отражении культурных (политических и идеологических) ценностей современного социума.*

Любой текст, как «основная единица коммуникации» [1, 124], может быть представлен с разных сторон (тематика, структура, функционирование, авторство, жанровое многообразие, прагматика), что даёт возможность говорить о типах текстов в коммуникативном пространстве, где проявляется социальная и профессиональная деятельность членов социума. Тексты художественные, научные, рекламные, эпистолярные и другие со всем их жанровым многообразием фиксируют и передают всестороннюю информацию о мире. Каждый из них отличается своеобразием языковых средств, используемых не только для фиксации разного рода информации, но и для осуществления коммуникации в социуме. В таком процессе реализуется, прежде всего, задача представления системы ценностей общества. И это есть задача политического текста, изучению которого уделяется большое внимание на современном этапе. Такой интерес к особенностям вербальной коммуникации в социуме вызван рядом причин: изменение политической обстановки в стране, экономические реформы, изменение социальных и национальных ориентиров, дифференциация функций языков в многонациональном социуме и все те процессы революционных изменений, которые стали приметой конца XX – начала XXI веков во многих странах.

В условиях многоязычных стран коммуникативную языковую базу составляют наиболее распространенные языки или те, которые конституционно наделены функциями государственного или официального средства общения. Так, в условиях современной Украины вопросы межкультурной коммуникации на разных уровнях (бытовом и официальном) требуют всестороннего освещения, прежде всего, в языковом отношении. На бытовом уровне отмечается свободное функционирование и преобладание национального украинского языка даже в тех регионах, где он до недавнего времени уступал позиции русскому. Такое предпочтение отдается украинскому языку, что вполне естественно, с тех пор, как стал действовать закон о едином государственном языке и когда вся государственная деятельность стала осуществляться на национальном языке. На официальном уровне коммуникации требуется наиболее глубокое и тщательное исследование языковых средств, которые используются для описания социальных реалий. Как отмечают некоторые авторы, в медийном дискурсе «сложилась система культурно-языковых соответствий, обус-

живающих коммуникативные нужды членов лингвокультурологического сообщества» [2, 22].

В политическом тексте языковая картина представлена богатой социальной терминологией, которая формируется под воздействием двух языков, функционирующих на Украине – государственного украинского, и неофициального языка общения – русского. Однако статус русского, как международного языка, сохраняет за ним роль, на базе которого формируется социальная терминология, активно участвующая в процессе описания действительности и в процессе формирования языковой компетентности членов социума.

Политический текст можно рассматривать с разных точек зрения, определяя его задачи, цели, типы, но основным, безусловно, остается вопрос о выборе языковых средств, с помощью которых представлена вся информация о социуме, динамика этапов его развития, отчетливо просматривается их номинативная и аксиологическая функция. Выбор языковых средств в политическом тексте целенаправлен, так как сам текст всегда имеет прагматическую ориентировку, создаёт условия для определённого восприятия действительности. Функционирование социальной терминологии в конкретный период развития общества делает её социально востребованной и «обуславливает культурологическую маркированность этого, на первый взгляд, нейтрального пласта лексической системы» [3, 19]. Можно говорить, таким образом, о специализации способов передачи информации в политическом тексте. Отмечаем особенности употребления языковых единиц и языковых форм, варьирование типов номинации, создание необычных метафорических сочетаний, антонимических структур, описательных многокомпонентных словосочетаний и др.

Информируя читателя о происходящих процессах в социуме, политический текст вместе с тем и оказывает влияние на языковую компетенцию членов общества, пополняя их лексический запас новыми терминами, раскрывая специфику семантических процессов в системе терминологии. Освоение многообразной лексики и терминологии, называющей реалии современного мира, способствует расширению коммуникативного пространства, в которое вовлекается большинство носителей языка или языков в полиязычных странах. В этом процессе современные СМИ рассматриваются как важней-

ший фактор межкультурных коммуникаций, этой особой области человеческих отношений.

Прагматическая направленность любых текстов современных СМИ является их яркой отличительной чертой. Стилистическая и оценочная функции языковых средств, как разновидности прагматической функции, отличают социальную терминологию, составляющую основу любого политического текста. Аксиологические аспекты (оценочность, эмоциональность, экспрессивность, образность) терминов обусловлены спецификой политического текста, которую, в свою очередь, формирует наличие специфической терминологии – социальной (общественно-политической).

Оценочность социальных терминов носит характер социальной маркированности. Она идеологическая по своему воздействию на читателя и отражает субъективную оценку автора текста. Так, в современном социо-культурном коммуникативном пространстве на страницах СМИ активно употребляются идеологически оценочные слова и терминологические словосочетания: гуманитарный конвой, капитаны украинской экономики, европейский вектор, параллель власти, натовские планы, майдановский рух, «Еврооптимисты» (это фракция, о создании которой было заявлено на заседании Верховной Рады 4 февраля 2015 года), слова разговорного типа – атошники (от слова АТО – антитеррористическая операция) и др.

Специфика функционирования социальной терминологии в русскоязычных текстах украинских СМИ обусловлена языковой ментальностью разноязычных коммуникантов. Язык современных СМИ Украины отличается обилием заимствованных слов, транслитерированных и оригинальных, активным словотворчеством на базе национальных и заимствованных слов, созданием описательных, полилексемных языковых единиц для наименования разных социальных реалий. Актуализации терминов в текстах СМИ и в речи коммуникантов способствуют экстралингвистические факторы.

От коммуникативных целей и задач зависит структурно-смысловая модель разных текстов. Политический текст всегда имеет публицистическую направленность, что и определяет особенности его языковой номинативной системы. События, происходящие в какой-либо стране, находят отражение в языке. Так, в период «бензинового кризиса» в Украине (лето 2004 года) в активном употреблении были многочисленные образования: бензиновые мошенники, прыжок цен, твёрдая гривна, экономические провокации, живые деньги и др. О событиях в Украине 2014–2015 гг. свидетельствует сложившееся в русском и украинском языках большое количество актуальных языковых единиц, которые отличаются конкретностью, современностью, информативностью, благодаря чему они стали неотъемлемой частью богатого словаря современных коммуникантов: евроинтеграция, европарламент, евровектор, герои Майдана, постмайдановские настроения, Майдан достоинства и др.

Значительное место в лексиконе современных коммуникантов занимает социально маркированная терминология, называющая реалии сегодняшнего дня, формирующая общественное мнение, воздействующая на сознание членов общества, их психологию и поведение. В этом процессе в лексикон коммуникантов попадают не только образования на основе родного языка, но и масса заимствований, адаптировавшихся в наших языках. Их своевременность, конкретность, а нередко и экспрессивность выделяют термины в политическом тексте, подчеркивают их коммуникативную значимость: демократия, декларация, демагогия, автократия, партия войны, партия мира и др. Всестороннее изучение социальной терминологии показывает, что её развитие в новых социальных условиях происходит интенсивно и порождается всем ходом развития языка. В ней находит отражение каждый новый этап в жизни социума, поэтому так важно изучить и выявить особенности функционирования специфической терминологии в политической коммуникации.

#### Литература

1. Кучинский, Г.М. Мышление и диалог / Г.М. Кучинский. – Минск, 1983.
2. Иванова, С.В. Лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц. Автореферат дисс... докт. филол. наук / С.В. Иванова. – Уфа, 2003.
3. Губик, С.В. Когнитивно-дискурсивное исследование английского экономического масс-медийного дискурса (на материале журнала «The economist»). Автореферат дисс... канд. филол. наук / С.В. Губик. – Уфа, 2006.
4. Белая, А.С. Особенности функционирования социальных терминов в средствах массовой информации Украины // Язык и коммуникация в контексте культуры: материалы V Международной научной конференции. – Рязань, 2010.

УДК 82

#### ЭГО-ДОКУМЕНТЫ: МЕМУАРНОЕ ПИСЬМО

А.Б. Бушев  
(Тверь, Россия)

*Предметом нашего внимания в этой статье выступает Эго-дискурс как протоматериал журналистики, материалом – интереснейшие книги мемуаров. Исследование Эго-документов – это попытка посмотреть на источники личного происхождения, свидетельства людей о себе – многочисленные образцы эпистолярного жанра, фотографий, дневников, мемуаров. Сюда же относятся доклады, народные традиции, слова на юбилеях и панихидах, записи, судебные следственные дела, заметки на полях, фольклор, семейные архивы. Мемуарное начало в современной журналистике сводимо к части художественных жанров журналистики: они требуют личного начала, личного свидетельства и эгоцентричны. Этим эти жанры сродни литературе нон-фикшн, между очерком и эссеистикой и мемуаристикой нет непреходимых границ.*

Историки настаивают на значимости конкретного, единичного при изучении повседневности [3], [4], [16], [18], [19], [23], [26], [28], [29]: «Открытие сферы повсе-

дневности в историческом знании в 1960 – 70-е годы было вызовом, теоретическим и политическим, традиционному историческому знанию о «великих событиях», «ве-

ликих людях» и «больших структурах» [15, 12]. Новые теоретические ориентиры (микростория, устная история, «история снизу») как нельзя лучше отвечают этой задаче. Для качественных исследований, которые опираются на опыт культурной антропологии, важными становятся многочисленные свидетельства человеческого опыта: письма, дневники, повседневные нарративы. **Предметом** нашего внимания в этой статье выступает Эго-дискурс как протоматериал журналистики, **материалом** – интереснейшие книги мемуаров.

При этом мы понимаем, что история повседневности – часть общественной истории, она «принимает различные обличья»: семейной истории, истории частной жизни, истории труда и досуга, локальной истории, истории отдельных социальных групп и профессий, истории питания и потребления, истории телесности. Повседневность противостоит не только истории как связному, линейному и однонаправленному процессу, но и истории как рассказу: «В текстах по повседневности [...] обращает на себя внимание стремление к избыточно подробным описаниям, длинным перечислениям, бесконечным наименованиями, которые как бы не требуют действия и самим своим присутствием не что значат. Можно говорить о картинности как стратегии письма о повседневности, тяготении его к экфрасису, отказу от событийности, нарратива, застывании повествования» [15], [14].

Мемуарное начало в современной журналистике сводимо к части художественных жанров журналистики: они, в отличие от информационных и аналитических, требуют личностного начала, личностного свидетельства и эгоцентричны. Этим эти жанры сродни литературе нон-фикшн, между очерком и эссеистикой и мемуаристикой нет непреходимых границ. И именно эти жанры исчезают из сегодняшней журналистской практики, именно в них, являющихся мерилем авторской журналистики, ощущается сегодня наибольший дефицит. Мемуарное начало в журналистике по прошествии определенного количества лет активизировалось в связи со стремлением вспомнить ускользающее время, на глазах становящееся историей – проект Парфенова «Намедни» о жизни в СССР, передача Гурвича «Коммунальная квартира», многочисленная тележурналистика, связанная с ушедшей эпохой, телепроект Л. Каневского об уголовных преступлениях прошлых лет, исторические очерки в газетной и журнальной журналистике. И это не только собственно исторический очерк, а и коллоквиальная история, краеведение, история семьи, криминальная история и т. д. А самое главное, что и фикшн (например, Д. Драгунский, Т. Толстая, Э. Лимонов, С. Довлатов, М. Веллер) тоже посвящает свои страницы эго-нарративным мемуаристским материалам, идет вслед за нон-фикшеном (здесь можно назвать и В. Вульфа, и В. Шендеровича, и В. Третьякова). Это позволяет говорить об общности авторских стратегий («Я вспоминаю...»).

Наши исследования русской языковой личности касались как собственно особенностей литературы и нон-фикшена в социализации читателя [1], [27], так и таких способностей русской языковой личности, как коллоквиальность, метафоричность, способность понимания юмора и языковой игры, интертекстуальность, метаирония над стереотипами, мультикультуральность, смена концептов, отличающих письмо двадцатого века [6], [10], [11], [12]. С целью их обсуждения нас привлекали особенности идиостилия письма в прозе В. Набокова, Ю. Нагибина, Т. и Н. Толстых, С. Довлатова, С. Минаева, кинорежиссера А. Кончаловского, историка Н. Лео-

нова, известница Э. Поляновского, В. Павловой, Е. Рейна, Р. Литвиновой, В. Аксенова, Д. Лихачева, В. Солоухина, В. Судейкиной-Стравинской, С. Щербатова, художника В. Сурикова, старых петербуржцев Д. Засосова и В. Пызина [7], [8], [9], [13], [14].

Эго-документы, эго-нарратив мемуаристики... Очевидно, сходные стратегии – но не от первого лица, а как бы в образе персонажа – разрабатываются для «вторичных эго-текстов» – это многочисленные бытующие в современной массовой культуре тексты жанра «байопик», биографизм, глянецовый журнал «Биография», «ЖЗЛ» – множественные публикации о деятелях советского прошлого (серия публикаций писателя А. Варламова, Д. Быкова, В. Новикова и т. д.).

Ряд эго-текстов вошли в заповедный фонд русской культуры. Так, например, на недавней выставке сезанстов великолепные испанские картины «Матадоры», «Бой быков» и «Испанский танец» заставляли вспомнить автобиографическую прозу Н. Кончаловской о Провансе, Италии и Испании и мемуары А. Кончаловского о П. Кончаловском в Буграх, также как лентуловские «Зонтики» и купринский «Портрет негритянки» заставляли вспомнить так резко оборванное Русское Возрождение – русский серебряный век...

Каковы же они, эго-свидетельства, известные в русской и мировой культуре?

10 октября 2014 года в Твери проходила работа международной научной конференции «Эго-документальное наследие российской провинции XVIII–XXI веков. Проблемы выявления, хранения, изучения, публикации». На конференцию собрались российские историки, обществоведы, работники архивов – те, кого профессионально занимает воспроизводство и расширение знаний о прошлом, те, кто собирает историческую память. Это, стало быть, попытка посмотреть на источники личного происхождения свидетельства наших соотечественников о себе – многочисленные образцы эпистолярного жанра, фотографий, дневников, мемуаров, оставленных нашими соотечественниками в восемнадцатом – двадцатом первом веке. Сюда же относятся доклады, народные традиции, слова на юбилеях и панихидах, записи, судебные-следственные дела, заметки на полях, фольклор, семейные архивы. Эти источники субъективны, имеется специфика их исследования, ведутся споры о том, что относить к таким источникам. Например, историки спорят о том, являются ли эго-документами свидетельства не только о себе, но и о других, о другом – о социальных событиях, которым авторы были очевидцами.

Свидетельства человеку миру о себе, быть может, и не предназначенные для чужих глаз и нуждающиеся в особой политике архивирования... Либо рассчитанные на читательское внимание, с прицелом на вечность – с таким, что ни говори, пафосом пишутся мемуары о себе, любимом. Тяжело разделить публичное и личное, не предназначенное для чужих глаз и тщательно рассчитанное на читателя. С дальним прицелом на читателя вел свои дневники царский цензор Александр Никитенко, скрупулезно фактографируя происходящее. Известны лучшие книги этого жанра – «Исповедь» Блаженного Августина, «Жизнь» Бенвенуто Челлини, «Опасные связи» Шодерло де Лакло, «Признания» Руссо, переписка Элоизы и Абеляра, «Гайный дневник» Льва Толстого, предназначенный для публикации «Дневник писателя» Достоевского, «Былое и думы» Герцена...

Эго-документы создавал деятель всех эпох. Петровский корабель и артиллерист, екатерининский вельможа, дворянин девятнадцатого века – вольтерьянец, вольно-

думец, «лишний человек», пришедший ему на смену и вышедший на авансцену истории в конце девятнадцатого века новый человек, разночинец, – все они оставили это-свидетельства о себе. От первого лица... Метившие в историю и нет, рассчитывавшие на последующее оправдание. Опубликованы дневники, которые вел Николай Второй – и пусть говорят историки, что это наспех изготовленная фальшивка – всякий может судить о масштабе его личности по ним.

Рассыпанные по страницам века двадцатого эпистолы, дневниковые записи для себя Порой их писать было небезопасно. Документы эти только прорываются к читателю. Чего стоит например. «Дневник» театрального деятеля Любови Шапориной – для меня лучшее свидетельство жизни интеллигенции в тридцатые – пятидесятые годы двадцатого века. На вооружение многими издательствами берутся эти дневники – вспомним недавний успех «Подстрочника» Лилианы Лунгиной.

Но интересное – это вовсе не только подцензурное. Значимые, интересные свидетельства сынов века заключаются в военных дневниках. Безыскусны, но как искренни и сильны военные письма – свидетели солдатского подвига. Участники конференции рассказывали про новейший воинский памятник в Мышкине, где на гранитной стеле приведены личные письма погибшего воина своим детям. Страшен известный дневник похороненной на Пискаревке девочки, погибшей от голода в осажденном Ленинграде.

О мысли в страшные годы сталинской тирании дают представление дневники Владимира Вернадского. Известны дневники Ольги Бергольц, Александра Твардовского, Константина Симонова...

А возьмите письма русских изгнанников, дневники эмигрантов, их мемуары. Целый мир, приоткрывшийся через их сбивчивые, личные свидетельства. Возьмите «Мой век» Зинаиды Шаховской. Неслучайно, Александр Солженицын предпринимает попытку публикации многих мемуаров эмигрантов в библиотеке дома «Русское зарубежье» в Москве. Сохранить, пока живы свидетельства. А возьмите строки Бориса Савинкова, Антона Деникина. Вспомним ставшие хрестоматийными строки века из «Коня вороного»: «Мы вошли в Бобруйск на заре. Радости не было. Русские убивали русских». Мемуары могут быть оставлены людьми, не метившими историю, и тогда они интересны не как личности, а как социальные типы [2], [17], [20], [24], [25].

Широко известны дневники Михаила Пришвина, «Дневник» Юрия Нагибина, разорвавшийся бомбой после смерти автора в перестроечной Москве. Он, впрочем, готовился тщательно, с мыслью, с прицелом на публикацию, как и книги Майи Плисецкой, Галины Вишневской, Людмилы Гурченко (например, изданные недавно [5], [21]). Возникло направление «актерская книга» – М. Козаков, Е. Весник, О. Аросева, Т. Дороница, А. Ширвиндт, В. Смехов, Золотухин, В. Васильева, Н. Мордочкова, Л. Смирнова, В. Талызина, А. Демидова, В. Рецпер, письма А. Степановой к Н. Эрдману. Особую когорту составляют дневники и мемуары деятелей киноискусства – Э. Рязанова, С. Соловьева, А. Тарковского, Г. Данелии, А. Кончаловского. Эти книги, вышедшие в последние годы продолжили линию театральных мемуаров – известны книги Е.Н. Гоголевой, А.К. Тарасовой, С.В. Гиацинтовой, С.С. Пилявской,

С.В. Образцова. Обстановку дореволюционного и первого послереволюционного времени живописуют свидетельства С.Н. Дурилина, П.П. Перцова, Ф.И. Шаляпина, А.И. Цветаевой. Ценны дневники художников – К.А. Коровин, В.И. Суриков, М.В. Добужинский, Н.А. Удальцова, П.Н. Филонов, мемуаристов художественного андеграунда – Н.М. Молева, Г.И. Маневич.

Из политиков оставили интереснейшие мемуары оставили В.В. Шульгин, А.Ф. Керенский, П.Н. Милоков, С.Ю. Витте. Более близкое нам время описывают мемуары Н. С. Хрущева, Л.М. Кагановича, Б.Н. Ельцина, Б.Е. Немцова, И.М. Хакамады

Историков диссидентства и протеста привлекают книги А.А. Зиновьева, Р.Д. Орловой и Л.З. Копелева, Л.М. Алексеевой, П.Г. Григоренко, А.Д. Сахарова, А.И. Солженицына, Л.К. Чуковской, Н.Я. Мандельштам, Э.Г. Герштейн и других. От последних – уже шаг к эго-свидетельствам другой эпохи: НН. Берберова, В. Одоевцева, А.Н. Вертинский, И.Г. Эренбург...

Интересное наследие оставлено учеными – от дневников В.О. Ключевского до дневников А.Я. Гуревича, М.Я. Гефтера, знаменитого пятитомника «Историки об историках» [22].

Редки дневники мемуары буржуазии – Н. Варенцова, «Автобиография» Г. Форда, автобиография М. Тэтчер, мемуары У. Черчилля.

Известны и локальные, провинциальные свидетельства эпохи. Возьмем «Письма русского офицера» Федора Глинки, написанные на тверской земле и имевшие успех.

С каким интересом читаются дневники купеческой дочери Варвары Морозовой-Хлудовой – будущей владелицы Тверской мануфактуры. Они изданы несколько лет назад Московской библиотекой читальней имени Тургенева, основанной на ее средства. Это социологические свидетельства – вот они, купцы с кубышками, становящиеся в о втором поколении меценатами Это свидетельства личные – человек с его страстями, амбициями, надеждами в них как на ладони. Или еще пример: интересные дневники оставляет нам провинциальный писатель из Твери В.З. Исаков.

А письма – по ним можно изучать характерологию подлинных героев России! Вчитаемся хотя бы в шуточные и псевдонравоучительные письма Чехова. Не будем забывать, что это и возможность заглянуть за забор чужой жизни.

Новый, электронный век принес феномен блогов – сетевых дневников. Порой их авторов ужу нет в живых, а в сети мерцают их послания, им шлют письма. Куда, спросим мы? В Сети хранится и фотография двадцатого века – его разбросанная по страницам история. Не случайно огромный успех имеют старые фотоальбомы, выставки фотографии ушедших эпох. Время – лучший художник.

Сегодня уходит в историю – невозвратно – советская эпоха. Люди, ее населявшие, уже давно, увы, лишь декорации дня сегодняшнего. Ставится благородная задача сохранить их свидетельства. На прошедшей в Твери конференции архивисты рассказывали, как они дают статьи в местную печать, призывают наших сограждан делиться документами, оставить воспоминания о прожитом, работают для этого с ветеранскими организациями.

## Литература

1. Агкачева, М.Г. Литературный текст как средство вовлечения в культуру и изменения читательской онтологии мира: развитие библиопсихологии / М.Г. Агкачева, А.Б. Бушев // Филология и культура. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 1999. – Ч. I. – С. 112–113.
2. Бенкендорф, К.А. Половина жизни. Воспоминания русского дворянина / К.А. Бенкендорф. – М.: ФОКУСНЕОЛИТ, 2012. – 552 с.
3. Беньямин, В. О понятии истории / В. Беньямин // Новое литературное обозрение. – 2000. – № 46. – С. 81–90.
4. Бергер, П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
5. Борисов, О.И. Отзвучья земного / О.И. Борисов. – М.: Зебра, 2012. – 688 с.
6. Бушев, А.Б. Агрессивная риторика в публицистике и мемуаристике / А.Б. Бушев // Речевая агрессия в современной культуре: Сб. науч. тр. – Челябинск, 2005. – С. 65–80.
7. Бушев, А.Б. Политики-писатели: современная хлестаковщина / А.Б. Бушев // Политический дискурс в России. – М., 2007.
8. Бушев, А.Б. Нон-фикшн: современный автобиографический нарратив / А.Б. Бушев // Русская литература в формировании современной языковой личности: этапы и варианты. – СПб., 2007. – Т. 1. – С. 270–272.
9. Бушев, А.Б. Образ нового Света и русские тексты о нем / А.Б. Бушев // Литература в диалоге культур. – Ростов н/Д: НМЦ «Логос», 2007. – С. 39–43.
10. Бушев, А.Б. Метаирония над стереотипами в современной прозе // Geybullayeva, Rahilya / Orte, Peter (eds.) Stereotypes in Literatures and Cultures International Reception Studies Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien, 2010. XV, 300 p.
11. Бушев, А.Б. Сниженность и коллоквиальность речи в ряду способностей языковой личности / А.Б. Бушев // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – Сочи: РИЦ СГУТиКД, 2010. – С. 18–31.
12. Бушев, А.Б. Жанры и механизмы комического / А.Б. Бушев // Studia culturae. Выпуск 12. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2011. – С. 216–234.
13. Бушев, А.Б. Предвосхищение стиля: роль художественной детали / А.Б. Бушев // Предвосхищение и язык. – М.: Изд-во СГУ, 2012. – С. 107–117.
14. Бушев, А.Б. Эмигранты и репатрианты: постперестроечный нонфикшн / А.Б. Бушев // Культура русского зарубежья: прошлое и настоящее. – Курск: Курский госуниверситет, 2014. – С. 124–130
15. Гавришина, О. Повседневность во множественном числе / О. Гавришина // Объять обыкновенное: Повседневность как текст по-американски и по-русски: Материалы VI Фулбрайтской гуманитарной летней школы / под ред. Т. Д. Венедиктовой. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – С. 11–18.
16. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман. – М.: Канон-пресс, 2000. – 304 с.
17. Дворкин, А. Моя Америка / А. Дворкин. – М.: Изд-во РПЦ, 2013 – 670 с.
18. Кнабе, Г.С. Древний Рим. История и повседневность / Г.С. Кнабе. – М.: Искусство, 1986. – 208 с.
19. Маффесоли, М. Фантастический мир каждого дня / М. Маффесоли // Художественный журнал. – 1997. – № 17.
20. Назаров, М.В. Миссия русской эмиграции / М.В. Назаров. – М.: Русская идея, 1994. – 450 с.
21. Окуневская, Т.К. Татьяна день / Т.К. Окуневская. – М.: Вагриус, 2010. – 446 с.
22. Портреты историков. Время и судьбы: В 5 т. / отв. ред. академик РАН Г.Н. Севастьянов. – Москва–Иерусалим, 2000.
23. Репина, Л.П. «Новая историческая наука» и социальная история / Л.П. Репина. – М.: ИВИ, 1998. – 352 с.
24. Судейкина-Стравинская, В.А. Дневник. Петроград. Крым. Тифлис / В.А. Судейкина-Стравинская. – М.: Русский путь, 2006. – 669 с.
25. Щербатов, С. Художник в ушедшей России / С. Щербатов. – М.: Согласие, 2000. – 688 с.
26. Шютц, А. Структуры повседневного мышления / А. Шютц // Социологические исследования. – 1986. – № 1.
27. Bouchev, A. Stimulating Reflectivity by Means of Semiotic Organisation of Psychotherapy // Sign Processes in Complex Systems: 7<sup>th</sup> Congress of International Association for Semiotic Studies (IAAS / A.J.S). – TU Dresden, 1999. – P. 103.
28. Certeau M., Giard L. Practical Science of the Singular // The Practice of Everyday Life. V2. Living and cooking. – Berkley, 1984. – P. 251–256.
29. Maffesoli M. La conquete du present. Pour une sociologie de la vie quotidienne. – Paris, 1979. The History of Everyday Life. Reconstructing Historical Experience and Ways of Life // ed. by Alf. Luedtke. – Princeton, 1995.

УДК 811.161.1'38

### СТРУКТУРА ПРОПОВЕДИ КАК ЖАНРА РЕЛИГИОЗНОГО СТИЛЯ

**Т.А. Кожурин**  
(Могилев, Беларусь)

*Данная статья посвящена исследованию религиозного стиля, в частности жанра православной проповеди. Рассматриваются различные формы проповеди, определяются ее качества и структура.*

В последние десятилетия в русистике стали возрождаться традиции изучения языка православной религии. В системе стилей современного русского языка выделяют стиль религиозный. Одним из первых на религиозную сферу обратил внимание Л.П. Крысин, выделив *религиозно-проповеднический стиль*. В научной литературе встречаются различные термины: *духовная словесность, культовый язык, молитвенный язык, религиозный язык, религиозный дискурс, религиозный стиль, религиозно-проповеднический стиль, религиозное употребление*

*языка, религиозная коммуникация, сакральный язык, язык церкви* и т. д. Перечисление длинного ряда терминов свидетельствует о сложности и неоднозначности подходов и оценок в изучении данного вопроса.

Религиозный стиль в системе современного русского литературного языка может выступать в жанрах *проповеди, церковного послания, надгробного слова, наставления, молитвы, исповеди, поучения, притчи и др.*

История существования христианской проповеди – мало изученная тема. Из Евангелия от Матфея известно, что первым проповедником христианства был сам Ии-

сус Христос, который произнес знаменитую Нагорную проповедь, где излагал основные моральные принципы своего учения как главные заповеди: любовь к ближнему, самоотверженный поиск истины и др. В своей речи Иисус Христос опирался на Ветхий Завет и его законы. «Нагорная проповедь позволяет представить черты раннего христианского проповедничества: вселенский и эсхатологический масштаб проповеди, ее озабоченность последними вопросами бытия; ее простота, естественность, искренность; ее подчеркнута не книжный, устный, неученый характер; естественная выразительность взволнованной, спорящей и убеждающей речи; ее коммуникативно-риторическая сила и искусство, скорее всего не расчетливые, а стихийные и потому тем более действенные (с обращением к выразительным образам, специальным средствам активизации внимания слушателей и побуждения их к определенным решениям и действиям)» [2, 207].

Ученые-лингвисты по-разному понимают проповедь. Так, С.С. Аверинцев относит к проповеди «дидактическое произведение ораторского типа, содержащее этические требования (обычно с религиозной окраской) и понуждающее слушателей к эмоциональному восприятию этих требований». Г.Н. Скларевская понимает проповедь как «распространение какого-либо учения или как речь священнослужителя, обращенную к прихожанам, обычно произносимую в храме и содержащую наставления и рекомендации верующим». Н.Б. Мечковская считает, что «в религии проповедь так же органична, как молитва», и относит ее к фундаментальным жанрам речевой коммуникации.

С древних времен известны проповеди, называемые *речами*, которые имеют особое содержание и назначение. Исходными при построении речей являются какие-либо обстоятельства или случаи из области церковной или общественной жизни. Классически составленные речи включают обращение, вступление, указание предмета речи, изложение, благопожелание, заключение. Речи различают приветственные, благодарственные, поздравительные.

Наиболее совершенной формой церковной проповеди считается *слово*. Этот вид проповеди отличается правильной логической структурой, изящным, художественным стилем и строгой тематикой. Один какой-либо предмет (тема) раскрывается с достаточной полнотой и строгой последовательностью на основании Священного Писания и учения Церкви.

Слово – жанр диалогичный, поскольку, будучи формально монологом, оно всегда ориентируется на воспринимающее сознание, к которому прямо обращено. Слова чаще всего произносятся в торжественные дни церковного года, а также по случаю особых событий в жизни Церкви.

Новым подходом к вопросам церковного проповедничества ознаменовался третий век христианства. Этому способствовали как внешние, так и внутренние условия существования Церкви: появление удобных для богослужения и проповедничества храмов, создание при храмах библиотек и т. д. Возникает новый вид проповеди – поучение. В отличие от беседы, где изъясняется стих за стихом, поучение строится на каком-либо одном стихе или отрывке библейского текста, или же посвящается какой-либо произвольно избранной проповедником теме.

В стилистике жанра проповеди обращает на себя внимание тенденция к простоте и понятности изложения. Стремление проповедника быть понятным для каждого слушателя приводит к необходимости пояснять свои мысли рядом примеров. Эти примеры проповедник заимствует как из священных текстов, хорошо знакомых слушателям, так и из бытовой жизни паствы.

Для убеждения слушателей в верности своих слов проповедник иногда использует и такой вид примера: описывает сцену другой проповеди, оценивая ее как истинную проповедь добра или, наоборот, как проповедь ложную.

В заглавии проповеди, как правило, часто формулируется тема («Рождество Христово», «Радуница» и т. д. Однако бывают заглавия, в которых содержится лишь указание, намека на возможную тему проповеди («Кто охраняет дверь вашего дома?», «День саранчи», «Не уклоняйся от своих обязанностей»). Такие заглавия привлекают внимание аудитории, стимулируют мысли прихожан строить предположения о возможном содержании предстоящей проповеди. Иногда в качестве заглавия выступает библейская цитата («В виноградной кисти заключено благословение», «Будет великая скорбь...», «Не бойся, только веруй»).

Вступительная часть проповеди выполняет прежде всего контактоустанавливающую функцию. Цель данной части – добиться внимания, предварительного понимания. Введение может содержать эпиграф, приветствие, собственно вступительную часть. Во вступлении декларируется тема. Начальные фрагменты проповеди обычно стандартны: «Вспомним сегодня...», «Поговорим о...», «Хочу обратить ваше внимание на...» и др. Основную часть текста проповеди в большинстве случаев составляют тезисы и подтверждающие их аргументы. Например, в проповеди Кирилла (Павлова) «О зависти»: «Завидовать другим есть великий грех. Кто завидует другому, тот явно показывает, что он не желает видеть благополучия этого человека. Как может такой человек сказать, что он любит ближнего своего? Напротив, он не любит брата своего, а не любя брата своего, как говорит апостол Иоанн Богослов, пребывает в смерти. Кроме этого, завистливый обнаруживает ещё и недовольство своим состоянием. Кто вполне доволен тем, что имеет, тот не станет завидовать, тому и нужды нет завидовать. Следовательно, завистливый показывает, что он не благодарен Богу за то, чем Бог его наградил, что он достоин гораздо большего, чем Бог его наградил, что Бог несправедлив и не по правде воздаёт каждому. Таким образом, зависть открывает ещё два порока в человеке: ужасную неблагодарность к Богу и безумную гордость...».

Цель основной части – раскрыть суть обсуждаемой проблемы, убедить аудиторию в истинности утверждаемых положений и добиться их понимания. Доминирующим функционально-смысловым типом речи в основной части является рассуждение. Широко используется также описание и повествование.

В заключении суммируется общая картина сказанного, делаются выводы. Именно заключение во многом определяет успех эмоционального воздействия проповеди на слушателей. Поэтому в большинстве случаев проповедь завершают пожелания и призывы. Заключению отводится особенно важная роль, его отличает простота изложения (а, следовательно, и восприятия), серьезный характер, безус-

ловная связь с основной частью проповеди, логика. Обязательна ритуальная концовка: аминь. Например, «Будем, дорогие, беречь себя от этого гибельного порока. Зная, что от этого порока истекают для нас смерть, лишение благ, отчуждение от Бога, послушаемся божественного гласа: не будьте тщеславны, друг друга не раздражайте, друг другу не завидуйте, но будьте друг ко другу добры, сострадательны, прощайте друг друга, как и Бог во Христе простил вас. Аминь» [1,34].

Действенность церковно-богослужебной проповеди проявляется в зависимости как от внутренних качеств проповеди, т. е. от силы и степени выражающихся в ней личного убеждения, внутреннего одушевления и духовного настроения проповедника, так и от внешних её качеств, от её приспособленности к построению, пониманию и умственному развитию слушателей. Ясность, доступность, наглядность, литературно-правильная речь – качества, характерные для убедительной проповеди.

#### Литература

1. Архимандрит Кирилл (Павлов). Проповеди / Архимандрит Кирилл (Павлов). – Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2003. – 548 с.
2. Мечковская, Н.Б. Язык и религия / Н.Б. Мечковская // Пособие для студентов гуманитарных вузов. – М.: Агентство «ФАИР», 1998. – с. 205–216.

УДК 811.161.1'38

### СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ПЕРСОНИФИКАЦИЯ ВОКАТИВНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ В ЭПИСТОЛЯРНЫХ ТЕКСТАХ

Е.К. Куварова

(Днепропетровск, Украина)

*Разработана методика стилистической персонификации вокативных образований в массивах писем, объединённых по адресанту. Предложен комплекс характеристик, позволяющих оценить степень разнообразия вокативов у того или иного адресанта, а также соотношение регулярно используемых им моделей вокатива и единичных, нетривиальных вокативных образований.*

Наиболее значимым композиционным элементом в системе конструктивных параметров, определяющих жанрово-стилистическую сущность эпистолярного текста, является вокатив, который представляет собой, как правило, прямое обращение, но может быть реализован и разными формами опосредованной адресации. Вокативные образования в письмах субстанционально неоднородны: это и антропонимы в любой их форме, и апеллятивы самой разной семантики, и апеллятивно-антропонимические формулы типа *Господин Семёнов*, *Товарищ Анна*, и вокативные конструкции, включающие те или иные детерминанты. Структура эпистолярных обращений, их стилистика и функции неоднократно становились предметом лингвистических исследований [1], [2], [4], [5], [7], однако принципы стилистической персонификации вокативных образований нуждаются в уточнении.

Описывая вокативное творчество того или иного адресанта, можно, конечно, указать на его языковые предпочтения, такие, как образование развёрнутых, со множеством детерминантов вокативных конструкций: *Дорогая моя Оля, родная, болезная ты моя, свetik мой чистый* (И.С. Шмелёв), *О грубейший из всех директоров, когда-либо существовавших в сем печальном мире* (В.Г. Белинский), использование эпитетов: *Коварный, ветренный, но все-таки прелестный и дорогой друг мой, Катерина Сергеевна* (Ап. Григорьев), создание индиви-

Таким образом, православная проповедь является жанром, наиболее ярко демонстрирующим языковую специфику религиозного стиля. В текстах проповеди взаимодействуют две основных тенденции: стремление к торжественности речи, с одной стороны, и попытки сделать речь живой и доступной для слушателей – с другой.

Язык проповеди отличается от языка других речевых жанров. При анализе проповедей можно увидеть средства воздействия на слушателей. Мимика, взгляд, жесты, интонации, паузы, темп речи говорящего помогают акцентировать главные моменты, вызывать интерес и поддерживать внимание слушателей. Риторические приёмы, фигуры и тропы облегчают восприятие устной речи и обеспечивают её эффективность.

Проповедь одновременно содержит в себе предметную тему и духовную. Каждая тема выражается лексикой конкретно-предметной семантики.

дуально-авторских метафор при обращении к адресату: *Озябая моя московская душа; Милая Царскосельская узница* (И.Э. Бабель), изобретение множества производных вариантов имени, как в письмах В. Маяковского к Лилии Брик: *Личика, Лылик, Лилёнок, Лилёночек, Лилёк, Лилятик, Лилёчек, Линочек, Личик, Лучик, Лисик, Лисёк, Лисёныш, Лисит, Лисятик, Лисятитик*, или окказионализмов, как у А.М. Ремизова: *Бубуня, Кужуня, кисуня-мяуня, запыхуня, побегуня, скрытуня, озябуня, веснуня, торопуня* и т. п. При этом в эпистолярии каждого из названных выше, а также многих других адресантов, наряду с неузальными, эмоционально окрашенными вокативами, есть и большое количество регулярных, часто даже шаблонных, образованных по известным моделям обращений типа *Дорогой Илья Григорьевич* или *Милая мамочка*.

Количество и состав вокативных моделей, функционирующих в эпистолярном творчестве разных адресантов, естественно, отличаются, своеобразен и набор вокативов, регулярно используемых каждым из них. Оценить же, во-первых, степень разнообразия вокативов и их моделей у того или иного адресанта, а во-вторых, соотношение типичных, регулярно используемых моделей и единичных, нетривиальных вокативных образований можно с помощью комплекса характеристик вокатива, которые могут быть пред-

ставлены в виде системы своего рода числовых индексов, в частности **индекса наполнения** как определённого соотношения вокативов, построенных по разным моделям, и общего количества вокативных образований в том или ином массиве писем; **индекса включения**, манифестирующего в общем множестве вокативов более или менее регулярные формы обращения, к которым мы относим вокативные образования, перешедшие однопроцентный статистический порог; **индекса реализации**, указывающего на отношение количества реализованных запороговых моделей вокатива к максимально возможному в исследуемом массиве писем числу вокативных моделей.

Проиллюстрируем принципы индексации и прежде всего процедуру определения индекса наполнения в двух сопоставимых по объёму, небольших и поэтому легко обозримых массивах писем историка В.О. Ключевского и физиолога И.П. Павлова, выдающихся учёных-современников.

В 120 опубликованных письмах Ключевского [3] мы, не конкретизируя употребляемых адресантом антропонимов, а обозначая их прописными буквами *И* (любое имя), *ИО* (любые имя и отчество), *Ф* (фамилия), зафиксировали такие обращения: *многоуважаемый ИО* – 27, *милостивый государь ИО* – 10, *И* – 9, *любезный ИО* – 8, *глубокоуважаемый ИО* – 7, *тёнька / тё тушка* – 6, *дорогой ИО* – 6, *ИО* – 5, *друг мой* – 5, *брат* – 4, *carissime Porphyri* – 3, *милый И* – 3, *мой И* – 2, *carissime* – 2, *братец ты мой* – 2, *дружнице* – 2, *любезный И* – 2, *Ваши высокопреподобие* – 2, *глубокоуважаемый граф ИО* – 2, по одному разу использованы 22 вокатива (*бесподобнейший И*; *милая тёнька*; *мой милый и достолюбезный И*; *мой милый стоик И*; *милый мой стоик*; *мой стоик*; *мой милый корреспондент*; *бесценнейший мой И*; *поверенная души моей*; *добрый друг мой*; *любезный сват и кум*; *vita mea*; *osule mi*; *mein lieber, cher, dear, amicissime, ω φίλτατε, kochany, liby* и *любезнейший Порфириносец*; *aestuosissime*; *уважаемый ИО*; *высокоуважаемый ИО*; *ваши сиятельство, милостивый государь граф ИО*; *добрый ИО*; *добрейший и любезнейший ИО*; *многоуважаемый и любезный ИО*; *милостивый государь*).

Всего 129 вокативов, из которых разных, т. е. представляющих собой разные конструктивные образования, разные модели, – 41. Численное значение индекса наполнения мы, исходя из данных: 129 – 100%, а 41 – *x*%, получим, умножив число 41 на 100 и разделив полученное произведение (4100) на 129. Равен этот индекс будет числу **31,8**.

У Павлова, для сравнения, в 187 опубликованных его письмах [6] – 174 вокативных образования: *глубокоуважаемый ИО* – 42, *дорогой ИО* – 30, *многоуважаемый ИО* – 21, *милый И* – 21, *милый мой И* – 14, *дорогой И* – 5, *милый дорогой И* – 4, *ваши высочество* – 4, *И* – 3, *глубокоуважаемый и дорогой ИО* – 3, *многоуважаемый товарищ* – 3, *мой дорогой И* – 2, *мой милый* – 2, *милостивый государь ИО* – 2, *глубокоуважаемый товарищ* – 2; по одному разу использованы 16 вокативов (*высокоуважаемый ИО*; *многоуважаемый ИО*; *многоуважаемый дорогой ИО*; *ИО*; *Дорогой товарищ ИО*; *многоуважаемая гражданка Ф*; *многоуважаемая госпожа Ф*; *милостивый государь*; *милостивый государь господин председатель*; *дорогой учитель*; *высокоуважаемый господин редактор*; *милый*; *многоуважаемые господа*; *глубокоува-*

*жаемый коллега*; *многоуважаемый товарищ по жизненному пути*; *дети*).

Вокативов, построенных по разным моделям, – 31. Индекс же наполнения как один из стилистических параметров павловских писем мы, как и в предыдущем случае, приняв общее количество вокативов за 100%, получим, разделив число 3100 на 174, и равен этот индекс будет числу **17,8**, существенно меньшему, чем у Ключевского.

Величину индекса наполнения можно связать с целым рядом как лингвистических, так и экстралингвистических факторов, с тем, например, что характеризует адресанта как языковую личность, когда каждое его обращение представляет собой особую, ранее не использованную им форму адресации. С другой же стороны, если иметь в виду стилистику и образно-эстетические нюансы послания, можно говорить и о том, что индекс наполнения как компонент вокативного ресурса, как потенциальная возможность при каждом случае обращения к своему адресату найти особый, содержательно или эмоционально более насыщенный вокатив практически не может быть в достаточно большом (скажем, в несколько десятков) массиве писем реализован в полной мере, т. е. на сто процентов. Причина этого, по-видимому, не только в степени лингвистической осведомлённости адресанта или в его естественном стремлении по возможности избегать ненужного многословия, но и в том, что нерационально и даже не всегда этично при длительной переписке какого-либо адресанта с одним и тем же адресатом (родственником, другом, сослуживцем, деловым партнёром и т. п.) обращаться к нему каждый раз поновому, как к какому-то другому лицу. Отступления от этого правила возможны, но всегда прагматически мотивированы. Например, многообразие вокативных конструкций у Ключевского, при меньшем, чем у Павлова, количестве адресатов, связано, главным образом, с регулярной перепиской его с Порфирием Гвоздевым, другом юности, при обращении к которому он почти каждый раз находит какие-то особые слова: *мой милый и достолюбезный Порфирий*; *мой милый стоик Порфириус*; *carissime Porphyri*; *друг мой*; *мой милый корреспондент*; *брат*; *любезный сват и кум*; *vita mea*; *osule mi* и др. Это и определило большее разнообразие вокативных моделей в письмах Ключевского, а соответственно и более высокий у него индекс наполнения.

Обращение к статистическому порогу при исследовании вокативного ресурса того или иного конкретного адресанта даёт нам возможность ввести ещё некоторые индексы, ориентированные на количественные приоритеты регулярных вокативных образований. При однопроцентном статистическом пороге в приведенных выше массивах писем Ключевского и Павлова модель вокатива, реализованная два раза или более, преодолевает порог и может рассматриваться как регулярно используемая. Индекс включения, величина которого определяется процентом вокативов, перешедших статистический порог, от общего количества конструкций с обращением, определяется так.

Ключевский: всего вокативов – 129, заповоротных – 107 (отброшены единичные), индекс включения, таким образом, равен (10700 : 129) числу **82,9**. Павлов: всего вокативов 174, заповоротных вокативных образований 158, индекс включения (15800 : 174) =



**90,8.** Величина индекса включения у Павлова, как мы видим, несколько больше численного значения этого индекса у Ключевского, а свидетельствует это о том, что в письмах Ключевского регулярно используемых им форм обращения меньше (в относительных, разумеется, характеристиках), чем в письмах Павлова. Соответственно большим у него окажется процент единичных, в том числе неузуальных вокативных образований.

Количество реально использованных в качестве обращения лингвистических фигур может у разных адресантов по-разному соотноситься с количеством потенциально возможных при заданных условиях коммуникации вокативных моделей, и для того, чтобы показать этот аспект вокативного ресурса, показать расхождение реального и возможного, мы и вводим индекс реализации, касающийся ресурса вокативных лингвистических фигур, а соответственно, и стилистики вокативных образований.

Факт использования абсолютного максимума возможного количества моделей как один из показателей вокативного ресурса адресанта имел бы без каких-либо оговорок место только тогда, когда все вокативы в исследуемом массиве писем были бы построены по разным моделям, что вполне реально для одного или даже нескольких посланий, но практически исключено, если соответствующий массив сформирован на реальном фактическом материале, является относительно большим (хотя бы несколько десятков писем) и, разумеется, достаточно репрезентативным. Однопроцентный статистический порог, оставляющий в списках вокативов у наших, как и у любых иных адресантов, только те обращения, которые были употреблены ими не менее двух раз (у других адресантов абсолютное значение статистического порога может быть и гораздо большим), позволяет выделить множество вокативов, построенных по регулярно используемым данным автором моделям. Запороговых вокативов, напомним, у Ключевского окажется только 107, у Павлова – 158. Значит, максимально возможное количество моделей вокатива в выделенном множестве при среднем их наполнении двумя в данном случае обращениями у Ключевского будет равно  $(107 : 2)$  числу 53 при 19-ти

моделях, перешедших однопроцентный статистический порог, у Павлова –  $(158 : 2)$  числу 79 при 15-ти запороговых вокативных моделях. Соответственно индекс реализации, как процент запороговых вокативных моделей от максимально возможного их количества в письмах Ключевского мы определим так: 53 – это 100%, 19 – это  $x\%$ ;  $x = (19 \times 100) : 53 = 35,8$ . Этот же индекс у Павлова, вычисленный таким же образом, будет равен числу 19.

Итак, сопоставив полученные значения приведенных индексов вокативного ресурса и оставаясь в рамках относительных количественных характеристик, мы можем сделать следующие выводы:

1. Более высокий индекс наполнения у Ключевского свидетельствует о том, что он по сравнению с Павловым использует гораздо больше разных моделей персональной адресации, а соответственно, и больше языковых средств письменного обращения.

2. Величина индексов включения, наоборот, показывает, что в письмах Ключевского меньше, чем у Павлова, запороговых (регулярно используемых) вокативных образований. Значит, при обращении к своим адресатам Ключевский более разнообразен в своем речетворчестве, в выборе для вокатива конкретных лингвистических фигур, и это, если речь идет о вокативном ресурсе, в полной мере соотносится с индексом наполнения.

3. Индекс реализации, как и индекс наполнения, у Ключевского почти вдвое выше, чем у Павлова, а это уже обусловлено не столько объемом и разнообразием всего использованного в письмах вокативного материала, сколько его функциональной значимостью. Индекс реализации показывает, что даже в пределах регулярных в письмах Ключевского моделей вокативные образования у него обнаруживают большее лексическое и структурное многообразие, чем у Павлова. Это не только количественный, но и своего рода качественный параметр стилистики эпистолярного вокатива, репрезентирующий выбор адресанта и определяющий характер множества реализованных тем или иным автором писем вокативных моделей как функционального подмножества всей суммы таких моделей, потенциально возможных в данных условиях коммуникации.

#### Литература

1. Захарова, В.Е. О функциях и структуре начального обращения в частных письмах А.П. Чехова / В.Е. Захарова // Языковое мастерство А.П. Чехова [отв. ред. Л. В. Баскакова]. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского ун-та, 1988. – С. 110–115.
2. Климова, Н.В. Структура и стилистические функции обращений в письмах И.С. Тургенева / Н.В. Климова // Исследования по русскому языку. – Днепропетровск, 1970. – С. 127–133.
3. Ключевский, В.О. Письма. Дневники. Афоризмы и мысли об истории / [отв. ред. акад. М.В. Нечкина, сост. Р.А. Киреева и А.А. Зимиц]. – М.: Наука, 1968. – 525 с.
4. Курьянович, А.В. О коммуникативно-прагматической сущности эпистолярного диалогизма (на материале писем В.С. Высоцкого) / А.В. Курьянович // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – Вып. 10 (125). – С. 174–179.
5. Кыштымова, Т.В. Ономастическая игра в письмах А.П. Чехова к брату (на примере обращений и самопрезентаций) / Т.В. Кыштымова // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 60. – С. 221–225.
6. Переписка И.П. Павлова / [сост.: Н.М. Гуреева, Е.С. Кулябко, В.Л. Меркулов]. – Л.: Наука, 1970. – 438 с.
7. Черняева, А.Б. Функционирование обращения в дружеском письме творческой интеллигенции конца XIX – первой четверти XX века : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01 – русский язык / А. Б. Черняева. – СПб., 2008. – 187 с.

## ИНФЕРЕНЦИЯ В НАУЧНОМ ГУМАНИТАРНОМ ДИСКУРСЕ

Т.Н. Савчук  
(Минск, Беларусь)

*В статье представлены результаты прагматически ориентированного исследования феномена инференции, направленного на установление специфики инферентных процессов в аргументативном (а именно: научном гуманитарном) дискурсе. Рассматриваются различные виды инференций, выявляется их своеобразие в научной аргументации, относящейся к сфере гуманитарного познания.*

Обозначившаяся в современной лингвистике «дискурсоцентрическая» парадигма исследования проблем речевой коммуникации предполагает «интеракционный» [1] подход к рассмотрению коммуникативных процессов. В интеракционной модели «критерием успешности и главным предназначением коммуникации» становится интерпретация [1, 39]. Необходимым компонентом интерпретации дискурса (и текста как продукта дискурсивной деятельности) является инференция – особая когнитивная процедура выведения знания, получения новых смыслов с опорой на имеющиеся в дискурсе / тексте знания и смыслы. В переводе с английского *inference* – вывод, заключение; подразумеваемое, т. е. информация, извлеченная из сообщения, но прямо в нем не выраженная. Термином 'инференция' обозначают как процесс семантического вывода, так и его результат – «само выводное знание, умозаключение» [2, 33].

Инференция как сложное явление рассматривается в рамках многих современных языковедческих дисциплин (семантики, прагматики, когнитологии, лингвистики текста, теории дискурса, психолингвистики и др.), представители которых выявляют и анализируют разные стороны этой междисциплинарной категории. Наш исследовательский интерес к феномену инференции имеет лингвопрагматические основания и направлен на установление соотношения инференции и аргументации как лингвопрагматических категорий, а также на выявление специфики инферентных процессов в аргументативном (а именно: научном гуманитарном) дискурсе.

Научный дискурс, нацеленный на формирование нового знания, его обоснование, представление научному сообществу, «вписывание в культуру» [3, 8], очевидно, имеет аргументативную природу и, как следствие, двойственный (когнитивно-прагматический) характер. Базируясь на интеракционной модели коммуникации, аргументацию как логико-коммуникативную процедуру по реализации интенции убеждающего воздействия можно представить как многоступенчатый процесс, структурированный следующим образом: распознавание (идентификация) → умозаключение (инференция) → понимание → толкование (интерпретация) → принятие (убеждение). Как видим, выстроенная логическая цепь демонстрирует первичность инференции в когнитивно-прагматической иерархии аргументативного дискурса. Действительно, адекватное восприятие, анализ и оценка аргументации адресатом связаны с распознаванием и пониманием не только эксплицитно представленных аргументативных структур, но также тех элементов обоснования, которые явно не выражены, т. е. имплицированы.

Понятие импликации, или имплицатуры [4] образует соотносительную пару для понятия 'инференция'. Между этими категориями существует тесная взаимосвязь, которая в аргументативном дискурсе проявляется сле-

дующим образом: аргументатор, выстраивая обоснование своей точки зрения, некоторые элементы аргументативной конструкции не репрезентирует, но подразумевает, т. е. имплицитно (создавая тем самым имплицатуры). Адресат аргументативного высказывания извлекает, выводит неявные смыслы, восстанавливает невербализованные структуры, т. е. инферировать необходимые структурно-семантические компоненты аргументации. Таким образом, ход инференции обуславливается характером имплицатуры.

В научном дискурсе значительная часть информации, в том числе аргументативного свойства, представляется в эксплицитной форме. Однако естественно, что абсолютной вербализации в аргументативном рассуждении не наблюдается, как минимум, по двум очевидным причинам. Это, во-первых, отсутствие такой возможности и, во-вторых, отсутствие необходимости в этом (например, когда информация рассматривается как общее знание). Имплицитность особенно характерна для аргументативного дискурса, относящегося к сфере гуманитарного познания, своеобразием которой обусловлен пересмотр сложившихся в философии науки идеалов аргументации. Осознание неотъемлемости таких категорий, как вероятность, неопределенность, многовариантность, непредсказуемость при формулировке доказываемых положений и привлекаемых для этой цели аргументов приводит к изменению самого понятия логического следования: «эта форма связи становится более гибкой, многоплановой, «релевантной», исключающей строго однозначный подход» [3, 120]. Поэтому в понимании научного гуманитарного дискурса операция инференции начинает занимать «значительное место» [5, 37].

Процесс инференции базируется на различных типах дополняющих друг друга знаний [5, 37], [6, 101], [7, 140]. Опорой для инферентного вывода в аргументативном научном гуманитарном дискурсе являются: лингвистические данные (вербальные единицы и структуры текста), общие (фоновые) знания, специальные («экспертные» [5]) знания, социокультурный контекст, ситуативный контекст, прагматические установки адресанта, постулаты дискурса (вытекающие из Принципа кооперации максимы языкового общения [6, 101]), а также знание логики: аристотелевской силлогистики, пропозициональной логики, логики норм и оценок и т. д. Эти знания актуализируются посредством структурно-смысловых элементов дискурса.

Инференции неоднородны, их классификация осуществляется по разным основаниям. В зависимости от способа получения выводного знания различают два типа инференций: формально-логические, или дедуктивные и вероятностно-индуктивные, или прагматические [1, 125]. Логические инференции основываются на том или ином типе умозаключения и обладают свойст-

вом неустранимости под действием контекста. Совпадая с дедуктивным выводом, они образуют, по М.Л. Макарову, «класс инференций в узком смысле» [1, 125].

Основаниями для инференций второго типа служат отношения недедуктивного свойства, которые, в отличие от логического следования, ведут к вероятностному или правдоподобному объяснению. Индуктивные инференции «легко устранимы добавлением нового высказывания, т. е. расширением контекста» [1, 126], [11, 114].

Примерами дедуктивных инференций в научном дискурсе могут служить энтимематические умозаключения – аргументативные конструкции с невыраженными элементами. Формально-логической основой таких рассуждений являются классические энтимемы с пропущенными посылками, восстановление которых не представляет сложности.

(1) *Поскольку каждый метаязык по-разному отображает единицы языка-объекта, то можно считать, что имеющиеся метаязыки выявляют совершенно различные слои содержания аргументативного дискурса* [8, 6]. Инферируемая посылка: *Аргументативный дискурс рассматривается в качестве языка-объекта.*

(2) *Исходя из непрерывности человеческого мышления, научное знание предстает как феномен, находящийся в процессе постоянного изменения и совершенствования* [9, 135]. Инферируемая посылка: *Научное знание является одной из форм человеческого мышления.*

Анализ показывает, что опорой для инферентного вывода являются:

во-первых, вербальные структуры - языковые маркеры, позволяющие идентифицировать аргументационную конструкцию: *поскольку..., то можно считать, что...* (1); *исходя из ..., ... предстает как...* (2);

во-вторых, когнитивные схемы - законы формальной логики. В обоих рассмотренных случаях вывод осуществляется по правилам классической (первой) фигуры силлогизма: *Если все С суть В и все А суть С, то все А суть В.*

В других случаях инферентный механизм может быть описан в терминах пропозициональной логики:

(3) а. *Такое развитие логической теории нельзя не приветствовать* [8, 8].

(4) а. *Но это отнюдь не значит, что в исследовательской реальности мы не используем индуктивного мышления* [1, 45].

Логической формой приведенных умозаключений является закон удаления двойного отрицания: *Если неверно, что не А, то А.* В результате получаем инференции:

(3) б. *Такое развитие логической теории следует приветствовать;*

(4) б. *Это значит, что в исследовательской реальности мы используем индуктивное мышление.*

Формально-логические инференции дискурса являются общезначимыми и соответствуют конвенциональным импликациям по Г.П. Грайсу. В отличие от них вероятностные инференции носят частный характер и позволяют вывести речевые неконвенциональные импликации, что подчеркивается большинством исследователей (см., например: [1, 127], [11, 115–116]).

В качестве иллюстрации прагматической инференции приведем фрагмент вступительной части монографии М.Л. Макарова «Основы теории дискурса»:

(5) *Сегодня категория дискурса в социальных науках играет роль, подобную той, что отведена евро в евро-*

*пейской экономике. Поэтому некоторых «чистых» лингвистов, быть может, разочарует обилие методологических, философских, социологических или психологических экскурсов, предпринятых в данной книге, в то время как социологов, психологов и философов отпугнет собственно лингвистический анализ. Но автор сознательно идет на это, считая междисциплинарный характер работы реальной возможностью покинуть «башни из слоновой кости», где уютно устроились гуманитарные дисциплины, создав свои собственные категориально-теоретические «миры» и все дальше отгораживаясь от того, что происходит в большом и сложном Человеческом Мире [1, 11].*

Анализируя данную аргументативную конструкцию, реконструируем точку зрения автора: *Исследование дискурса должно носить междисциплинарный характер.* Однако для понимания и интерпретации качества обоснования этого тезиса требуется инференция, поскольку ключевой аргумент не эксплицирован. Запуск инферентного механизма предполагает установление критерия уподобления двух объектов – дискурса и евро, что, в свою очередь, означает поиск ответа на вопрос: какова роль евро в европейской экономике?

На этом этапе актуализируем энциклопедические знания: *Евро – единая европейская валюта, важный фактор объединения стран «еврозоны».* Инферируем вывод: *Евро – интегрирующий фактор европейской экономики, значит, такую же (интегрирующую) роль играет дискурс в социальных науках.*

Далее подключаем ситуативный контекст: *Объединение усилий гуманитарных дисциплин по исследованию дискурса позволит преодолеть кризис гуманитарного познания. Следовательно, изучение дискурса должно носить междисциплинарный характер.*

Очевидно, что данная инференция (а также выстроенная на ее основе аргументация) носит индуктивный характер: она является наиболее вероятной, правдоподобной из множества «потенциальных инференций» [6, 101], если исходить из соблюдения в дискурсе Принципа кооперации. Но является ли она реальной, т. е. соответствующей «реальным импликациям говорящего» [6, 102], однозначно утверждать нельзя.

Важно отметить, что в интеракционной модели коммуникации, где «происходит перенос приоритета от конвенций языковых к социокультурным» [1, 39], именно прагматические инференции вызывают особый интерес. Дискурсивное взаимодействие, в том числе в сфере гуманитарного научного познания, детерминировано социально-культурным контекстом. Этим обусловлены специфические свойства вероятностных инференций (интуитивность, необязательность, устранимость), подтверждаемые, в частности, примером (5).

При ознакомлении с приведенным фрагментом в период выхода монографии (2003 г.) неконвенциональная импликация автора, должно быть, представлялась очевидной. С учетом же реалий сегодняшнего дня данная инференция оказывается под большим сомнением: статус евро не так очевиден, отношение к нему неоднозначно и даже противоречиво (в СМИ все чаще высказывается мнение о неспособности евро быть фактором экономической интеграции). Кроме того, многое зависит от субъекта инференции: его эрудиции, специальных знаний, исследовательской компетенции и пр.

Приведенный пример из работы М.Л. Макарова подтверждает высказанную этим же автором мысль о том, что в преобразовании сообщения «на вводе и выводе»

не наблюдается зеркального подобия: «реципиент может вывести смыслы, отличные от задуманных говорящим, что в жизни встречается не так уж редко» [1, 39]. Таким образом, в примерах, аналогичных (5), в процессе понимания и последующей интерпретации аргументативной структуры актуализируется одна из нескольких (или многих) инференций, связанных с определенной категорией. В результате, хотя тезис аргументации сохраняется, ключевой довод, приведенный в его поддержку, становится уязвимым. В любом случае расчет на инференции можно рассматривать как механизм, «который по-

зволяет говорящему передать в своем высказывании гораздо больше того, что в нем сказано явно» [6, 102].

Инференция, сопровождающая процессы понимания и толкования аргументативного дискурса, является их неотъемлемым компонентом. Качеством инференции определяется в итоге достижение аргументативным высказыванием перлокутивного эффекта – убеждающего воздействия. Описание инферентных процессов в научном гуманитарном дискурсе способствует раскрытию прагматического потенциала аргументации в этой важной сфере социально-коммуникативного взаимодействия.

#### Литература и примечания

1. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
2. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
3. Яскевич, Я.С. Аргументация в науке / Я.С. Яскевич. – Минск: Университетское, 1992. – 143 с.
4. Термин 'импликатура' (англ. *implicature*), обозначающий особый компонент содержания высказывания, информацию, заложенную в высказывание говорящим, введен Г.П. Грайсом, который различает **конвенциональные импликатуры** (*conventional implicatures*), определяемые значением использованных слов, и коммуникативные импликатуры, или импликатуры дискурса (*conversational implicatures*), не входящие в конвенциональное значение слов и конструкций, а выводимые с учетом конституции и с опорой на Принцип кооперации. См.: *Grice, H. P. Logic and conversation* / H. P. Grice // *Syntax and Semantics*. – Vol. 3: *Speech Acts*. – New York: Academic Press, 1975. – P. 41–58. Русский перевод: *Грайс, Г.П. Логика и речевое общение* / Г.П. Грайс // *Новое в зарубежной лингвистике*. – Вып. 16: *Лингвистическая прагматика*. – М., 1985. – С. 217–237.
5. Дроздова, Т.В. Научный текст и проблемы его понимания (на материале англоязычных экономических текстов): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19; 10.02.04 / Т. В. Дроздова; Ин-т языкознания РАН. – М., 2003. – 48 с.
6. Падучева, Е.В. Импликатура и инференция / Е.В. Падучева // *Динамические модели в семантике лексики*. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – С. 101–111.
7. Прохоров, А.В. Понимание рекламного текста: имплицирование информации и инферентный вывод / А.В. Прохоров // *Вестник ТГУ*. – 2008. – Выпуск 9 (65) – С. 139–144.
8. Баранов, А.Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01; 10.02.19 / А. Н. Баранов; АН СССР. Ин-т рус яз. – М., 1990. – 48 с.
9. Минаков, В.Н. Дискурсивный потенциал аргументации в немецкоязычном научном тексте: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / В.Н. Минаков; Моск. гос. лингвист. ун-т. – М., 2007. – 172 с.
10. Термин 'инференции дискурса' (*conversational inferences*) вводится в: Green, G. M. *Pragmatics and Natural Language Understanding* / G.M. Green. – Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. – P. 110.
11. Levinson, S.C. *Pragmatics* / S.C. Levinson. – London; New York: Cambridge University Press, 1983. – 420 p.

УДК 82:398.2

### ЭПИТЕТЫ-КОЛОРАТИВЫ В БЫЛИННЫХ ТЕКСТАХ: СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Т.П. Слесарева  
(Витебск, Беларусь)

*Эпитет является важным элементом стилистики народнопоэтического текста, одним из средств отражения мира, раскрытия образа. Наблюдения показывают, что в фольклорном эпитете сохраняется историческая семантика, а его лексико-семантическая структура отличается от структуры соответствующего прилагательного в современном литературном языке. Цветообозначения реализуют в художественных произведениях как нейтрально-номинативную, так и экспрессивно-изобразительные функции.*

Термин «эпитет» является одним из самых древних и спорных терминов стилистики.

Существуют разные взгляды и на грамматическую форму эпитета, его морфологические и синтаксические характеристики, а также его функции в тексте.

В фольклоре эпитет характеризует, оценивает, индивидуализирует предмет или явление, переносит на него свое значение, участвуя в создании художественного образа. Поэтому эпитет является важным элементом стилистики народнопоэтического текста, одним из средств отражения мира, раскрытия образа.

Цвет всегда имел и имеет большое значение в жизни человека, поэтому в литературе слова-цветообозначения становятся своеобразными символами, а каждый отдельно взятый колоратив занимает своё определённое место в цветовой картине художественного произведения.

Нами проанализированы 64 былины, из которых путем сплошной выборки выписаны следующие цветové эпитеты: *белый* (339), *красный* (151), *зеленый* (101), *синий* (91), *темный* (65), *ясный* (53), *светлый* (19).

Исследования показали, что в фольклорном эпитете, как правило, сохранилась лингвистическая архаика, в частности историческая семантика: лексико-семантическая структура фольклорного эпитета отличается от структуры соответствующего прилагательного в современном литературном языке.

В современном русском литературном языке основное значение прилагательного *белый* цветové. Кроме того, историческая память слова *белый* даже у наших современников в большинстве случаев вызывает ассоциации с понятиями «чистый, радостный, светлый, торжественный, приятный, праздничный, успокаивающий» и другие.

В религии – это символ невинности, чистоты, святости, целомудренности. Он ассоциируется с дневным светом. По мнению психологов, белый – это *tabula rasa*, чистый лист, разрешение проблем и новое начало, новая страница жизни.

На долю эпитета **белый** приходится 339 словоупотреблений. Все нюансы семантики данного прилагательного – номинативные, метафорические и символические – нашли отражение в былинных текстах.

Мы отмечаем следующую лексико-семантическую структуру эпитета **белый**: 1) «украшающее» значение (*белые руки* (68), *белые груди* (58), *белое лицо* (90) и др.); 2) значение «сияющий» (*белый свет* (26), *белый камешек* (8), *белая заря* (2) и др.); 3) значение белого цвета (*белая лебедь* (33), *белое полотно* (5), *белый шелк* (8), *белый снег* (3), *белый конь* (4) и др.); 4) значение «лучший» (*белый шатер* (71) и др.).

**Красный цвет** был особенно популярен с древности. Считается, что он легко узнается и выделяется людьми из-за своей яркости, насыщенности. Это очень эмоциональный и символический цвет, возможно, поэтому во многих языках для обозначения красного цвета и его оттенков имеется большое количество лексем, как, например, в русском.

Частота употребления колоратива **красный** достаточно велика – 151 словоупотребление. Значение эпитета **красный** в былинах немного расходится со значением этого прилагательного в современном русском языке. Иерархия значений эпитета **красный** в былинных текстах примерно такова: 1) значение цвета (*красное знамя* (2), *красный бархат* (2) и др.); 2) «красивый» (*красные девицы* (32), *красная де-вуха* (14) и др.); 3) «хороший» (*красный товар* (4) и др.); 4) «парадный», «главный» (*красное крыльцо* (10) и др.).

Один из главных персонажей былин киевского цикла Владимир Стольнокиевский, Владимир *Красно Солнышко* (36 словоупотреблений), имеет прототипом Владимира Святославича, крестившего Русь, и былины не только зафиксировали его огромную роль в истории русского государства, но отразили и более древнее, языческое отношение к киевскому князю как наследнику языческого бога солнца Даждьбога.

Как и в современном русском литературном языке, основное значение прилагательных **зеленый** (101) и **синий** (91) – обозначение цвета.

Так, например, с эпитетом **синий** в былинах отмечены формулы *синее море* (90 словоупотреблений) и *синий кафтан* (1).

Эпитет **зеленый** имеет значение «относящийся к растительности, состоящий, сделанный из зелени»: *зеленое вино* (74), *зеленый луг* (14), *зеленый сад* (6).

Историческая память фольклорного слова обнаруживается не только в семантических сближениях, но и в противопоставлениях, например, **ясный** (53 словоупотребления) / **светлый** (19 словоупотреблений) – **темный** (65 словоупотреблений).

Если **светлый**, **ясный** – символ благодати, радости, красоты (*светлый месяц* (9), *светлая грядня* (6), *ясные очи* (22), *ясное небо*, *светлая заря*), то **темный** – символ несчастья, горя, печали (*темный лес* (23), *темная орда* (17), *темная ночь* (14), *темная темница* (6), *темная туча*).

Приведенные материалы и наблюдения показывают, насколько богато и разнообразно в русском эпосе применение эпитетов. Эпитет создает яркие зрительные образы, придает словам надлежащий вес и звучание, чтобы слова и выраженные ими образы врезались, запечатлевались. Наконец, эпитет выражает отношение народа к окружающему его миру, выражает народное мнение, его суд и оценку.

#### Литература

1. Малый толковый словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 1990. – 704 с.
2. Былины. – М.: Гос. изд-во худ. лит-ры, 1958. – Т. 1.

УДК 81'252.4'246.2

### ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКА «ЗДРАВОВОГО СМЫСЛА» И ЯЗЫКА НАУКИ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ЭВРИСТИЧЕСКИХ НАУЧНЫХ ТЕКСТАХ (на материале русского и английского языков)

Р.И. Стеванович  
(Николаев, Украина)

*В данной статье представлен сравнительный анализ научной и «наивной» картин мира в их гносеологическом аспекте, а также их отражение в эвристической мыслительной деятельности на материале русского и английского языков. В статье постулируется мысль о существовании двух уровней познания человеком окружающей действительности: бытового и научного, приводятся теоретические и практические данные, иллюстрирующие роль донаучного познания в формировании научной картины мира.*

Проблема соотношения науки и здравого смысла практически возникла в период формирования научного освоения действительности и в наше время считается «центральной проблемой философии науки» [1, 18]. Наука всё более выявляет свое практическое содержание, где она непосредственно соприкасается со здравым смыслом.

Как в истории теоретического мышления, так и на современном этапе его развития «здравый смысл» получал самые различные интерпретации и столь же различные оценки, начиная с презрительного отношения к его ценности, так Энгельс называл его «предрассудком эпохи» [2, 31], и кончая возведением его в ранг единствен-

но истинно философствования и оценки явлений. И в далеком будущем человеку суждено жить не только в мире науки, но и мире здравого смысла.

В процессе функционирования языка науки, научное знание проходит ступени от абстрактной теории и через более частные теории к прикладным отделам знания, и затем растворяется в практике. В своей практической профессиональной деятельности субъект использует конкретные результаты познавательных операций, которые выражены иными средствами языка науки [2, 46]. Научное мышление взаимодействует с ненаучным – обыденным, художественным, в период своего возник-

новения – с мифологическим, в Средние века – с религиозными. Здравый смысл в истории теоретического мышления служит предметом оживленной идеологической борьбы. В период формирования научных систем XVII–XVIII веков основным оружием против религии и идеализма служили данные здравого смысла [1, 36].

Ненаучное мышление не имеет теоретического характера. «В структуре стиля обыденного мышления выделяются два элемента: 1) устойчивые моменты повседневного опыта, профессиональной деятельности, процессов обучения и воспитания, общеизвестные научные представления; 2) используемые приемы мысли» [3, 54].

А.Ф. Лосев отмечает существование двух стилей мышления: синкретический и современный.

Синкретический стиль характеризуется слиянием идеального и чувственного. Это не учение, а символ, то есть полу-знание, полу-осознание, объективная логика вещи не отделяется от субъективной. Для современного обыденного мышления формально-логические приемы, законы являются основным инструментом мышления [5, 77].

Н.Ю. Абелян, В.В. Ким постулируют мысль, что в стиле обыденного и научного мышления есть некоторые общие элементы – это общелогические процедуры (анализ и синтез, индукция, дедукция, абстракция, обобщение) и формально-логические методы. Но в научном мышлении общелогические процедуры и методы включаются в теоретическое движение, поэтому они более продуктивны. Общим для стиля обыденного и научного мышления являются некоторые представления об окружающей действительности. Но в научном стиле мышления это отражается в категориальной системе, а в обыденном мышлении – в системе представлений, основанных на чувственном опыте [7, 55].

Понятия в обыденном мышлении отличаются от понятий в научном мышлении, в стиле обыденного мышления отсутствует понятие категориальной сетки, и поэтому понятия остаются разорванными и застывшими. Понятие, перешедшее из научного мышления в обыденное, выключается из теоретического движения и превращается в наглядное представление. Понятие же перешедшее в научное мышление из обыденного, включается в теоретическое движение от абстрактного к конкретному и приобретает более глубокое, а иногда и совершенно иное содержание.

При формировании научного мышления следует овладеть логическим мышлением. «Язык науки – специфическое знаковое образование, являющееся средством выражения и способом существования научного мышления. В языке науки закрепляется алгоритм практических и познавательных действий» [7, 55]. Язык науки имеет свою определенную структуру. В нем выделяется: 1) категориально-понятийный аппарат; 2) терминосистема; 3) средства и правила формирования понятийного аппарата и терминов.

Социально-коммуникативная функция языка осуществляется языком здравого смысла. Любая научная теория нуждается в переводе на обыденный язык. В. Гейзенберг писал: «Сам физик может довольствоваться математическими схемами, но ведь он должен говорить о своих результатах и не физикам. Значит, нужен естественный язык» [8, 140].

Очевидно, что у Гейзенберга под естественным языком понимается язык здравого смысла.

Луи де Бройль утверждает, что обычный язык является языком индукции. Именно смелые индукции и оригинальные представления являются источником великого прогресса науки [9, 327].

Язык здравого смысла был первой языковой картиной мира. Генетически наука исходила из опыта, веками накопленного здравым смыслом, так и из его языковых возможностей. Нарождающаяся наука рассматривала критерий истинности чуть ли не в соответствии здравому смыслу. Наука стала искать и ценить парадоксы на пути к истине. Так возникающие в процессе мышления «сумасшедшие идеи» получали высокую оценку. Эти новаторские, смелые идеи означали не безумие автора предлагаемой идеи, а свидетельствовали о новаторстве автора, столкновении старых традиций с новыми.

Подтверждением этому следуют выдержки из текстов, посвященных эвристическому научному творчеству, взятые из английской научной литературы: *“Mad as a hatter” is a term of high praise when applied to a person of marked intellectual abilities. But “divine madness” that the Greeks considered a gift of the God* [10, 73]. «Сумасшедший» – это слово высокой похвалы применительно к человеку с исключительными интеллектуальными способностями, но это «божественное сумасшествие греки считали даром Богов».

«*Crazy idea*», «*wild idea*» – «сумасшедшая идея» часто проскальзывают в английской литературе, связанной с научным творчеством. В научных текстах иногда приводятся данные из биографии известных ученых, философов, их творческой деятельности.

*Socrates although regarded as crazy by his contemporaries developed novel ideas* [11, 62]. «Хотя современники считали Сократа сумасшедшим, он развил новаторские идеи». Немаловажно также обратное течение – переход от «сумасшедшего» к повседневному. Даже в погоне за «сумасшедшим» наука исходит из понятий и принципов здравого смысла как некоторого уровня обобщения опыта.

Независимо от того, как рассматривают теоретически ученые соотношение научного и обыденного языков, практически человечество давно различает экзотерическое (общедоступное) и эзотерическое (понятное только посвященным) значения слова. Не случайно в словарях в первую очередь указывают экзотерическое значение слова, то есть значение слова в системе языка здравого смысла. Наука каждой эпохи в некоторой мере находится под воздействием здравого смысла данного времени. Ученый живет не только в мире научных понятий, но и в мире понятий здравого смысла. Не только наука влияет на здравый смысл данной эпохи, но и здравый смысл в некоторой мере обуславливает развитие науки. Развитие здравого смысла – органический элемент развития познания и цивилизации вообще. Наука не может служить человеку иначе, как приобретая практическую форму. В познавательном плане этот процесс выступает как усвоение здравым смыслом содержания науки как перевод разума на язык здравого смысла.

Научное мышление не раз убеждалось в том, что повседневный язык является главным носителем духовного богатства многовековой цивилизации.

В эвристических научных текстах широко используется язык здравого смысла, основанный на аналогии, который характеризуется яркой метафоричностью. Метафора – разновидность аналогии, а аналогия – один из основных способов мышления, существенный компонент любой научной теоретической деятельности. Метафора в науке связана с понятием научной картины

мира. Метафора создает новые понятия и вместе с ними расширяет мировоззрение человека. Первые научные понятия были метафоричны. Когда наука требует нужных слов и выражений для закрепления интеллектуальных догадок, а создатели новых представлений стремились довести их до сведения общества, рождались яркие метафорические образы. В научных текстах на английском языке образные представления выражаются словосочетаниями, предложениями, а также семантическими контактами слов, например, *the magic key to solve the problem* – «магический ключ решения проблемы», *a flash through mind* – «проблеск ума», *to welcome a new idea* – «приветствовать новую идею», *idea comes like a foreign guest* – «идея приходит как чужестранец».

Самым заметным недостатком здравого смысла является его неотточенность, многозначность, но в то же время полисемия языка компенсируется разнообразием и богатством возможностей для маневрирования мышления. И, наоборот, по мере развития точности язык в некотором смысле теряет свою гибкость и эластичность. Живая человеческая практическая деятельность нуждается не только в точных, но и в неточных знаниях, не только в количественных, но и в качественных характеристиках.

Поэтому смертному нужно знать не только точную температуру, но и далеко не точные, казалось бы даже субъективные характеристики, как «холодно», «жарко». В творческой мыслительной деятельности также проявляется характеристика «горячо-холодно», которая связана с методом решения творческих задач, который носит название – «метод анализа целей и средств», на английский язык он переводится как *means-end analysis*. Практически это выглядит так. Человек анализирует задачу и видит, что у него нет средств превратить данные условия в искомое решение. Тогда он смотрит, нельзя ли уменьшить разрыв между условиями и требованиями. Найдя способ это сделать, снова сравнивает ситуацию, которая получилась в результате его действий с конечной целью и ищет средства перевести новый вариант задачи в желаемое решение и так много раз. Этот метод напоминает детскую игру в «горячо-холодно». Ведь тогда мы тоже ищем цель постепенно, проверяя, ближе мы стали к ней, то есть «теплее» или отдалились и теперь нам «холодно» [2, 211].

Понятие количества в интерпретации здравого смысла опредмечивается в природных явлениях, психологизируется, оценивается как несчетное. Примером служат выражения на английском языке, связанные с творческой мыслительной деятельностью: *flood of ideas* – «поток идей», *sea of words* – «море слов», *popula-*

*tion of solutions* – «население решений», *world of data* – «мир данных». Человек пытается их упорядочить и дает им свои имена: *bundle of ideas* – «пучок идей», *a heap of solutions* – «горстка решений», *a pile of problems* – «куча проблем». Минимальные размеры в ментальной сфере опредмечиваются как «зерно» – *grain*, «кусочек» – *bit*, «капля» – *drop*. Например, *to find grains of significance* – «найти зерна важности», *a grain of discovery* – «зернышко открытия», *a bit of solution* – «кусочек решения», *a drop of idea* – «капля идеи». Слова, обозначающие границы и предел, способны выражать идею интенсивности или максимальности. Интенсификаторами выступают слова: *awful*, *terrible*, *extremely*. Например, *extremely creative* – «исключительно творческий», *awfully difficult* – «ужасно трудный», *terribly unknown problem* – «совершенно неясная проблема». Интенсивным может быть не только представление, но и отношение к нему, которое передается специальными экспрессивными средствами, придающими речи эмоциональный и стилистический оттенки. Интенсификация часто сопровождается гиперболизацией: *extremely pedestrian thinking* – «исключительно медленное мышление», *gigantic problem* – «гигантская проблема», *fact become magnified into importance* – «факт приобрел важность».

«Здравый смысл» интересует не истина как таковая, а как чисто познавательная ценность – истина как знание вообще, которое призвано служить, прежде всего, практическим требованиям человека. Невысокий уровень абстрагирования в языке здравого смысла компенсируется иной познавательной ценностью, а именно непосредственной предметностью и наглядностью.

Основной мыслительной формой наглядности является представление. Представление не есть лишь «хранитель» чувственных данных: оно в большей степени черпает свое содержание из рационального уровня познания. Существует переход не только от представления к понятию, но и от понятия к представлению.

Многочисленные свидетельства творцов современной науки о роли наглядных представлений даже в самых абстрактных областях познания подтверждают огромную эвристическую ценность наглядности в научном творчестве.

Обобщая сравнения обыденного и научного мышлений, следует отметить, что они имеют много сходств и различий. Научное и обыденное мышление отражают изменения в обществе, культуре, политике, поэтому, в течение многих веков они не только противостояли, но и влияли друг на друга.

«Здравый смысл» является мощным орудием описания научного творчества.

#### Литература

1. Шакарян, Г.Г. Язык здравого смысла и язык науки / Г.Г. Шакарян // Методологические проблемы анализа языка. – Ереван, 1976. – С. 18–39.
2. Медведева, О.Ю. Особенности функционирования языка науки / О.Ю. Медведева // Семантические аспекты научного познания. – Свердловск, 1981. – С. 31–55.
3. Здесь же, с. 46.
4. Здесь же, с. 54.
5. Лосев А.Ф. История античной эстетики / А.Ф. Лосев. – М.: Наука, 1963. – 420 с.
6. Абелян, Н.Ю. Стиль научного мышления и язык науки / Н.Ю. Абелян, В.В. Ким // Семантические аспекты научного познания. – Свердловск, 1981. – С. 47–55.
7. Здесь же, с. 55.
8. Гейзенберг, В.В. Физика и философия / В.В. Гейзенберг. – М., 1963. – 154 с.
9. Бройль, Л. де / По тропам науки / Л. де Бройль. – М.: Наука, 1962. – 425 с.
10. Barron, F. Creative person and creative process / F. Barron. – NY., Holt, 1969. – 136 p.
11. Vernon, P.E. Creativity / P.E. Vernon. – United Kingdom, 1964. – 326 p.
12. Сапарина Е. «Ага!» и его секреты / Е. Сапарина. – М.: Молодая гвардия, 1967. – 225 с.

**В.К. Щербин**  
(Минск, Беларусь)

*В докладе рассматривается феномен дисциплинарного романа (археологического, исторического, культурологического, медицинского, политического, психологического, социологического, философского, экономического и др.), как одного из жанров научно-художественной литературы. Жанровые особенности дисциплинарного романа раскрываются на материале социологических романов А.А. Зиновьева, Л.Г. Матрос и Ж.М. Грищенко. Обосновывается вывод о том, что использование жанра дисциплинарного романа, наряду с реализацией чисто художественных функций, способствует решению сугубо научных задач: 1) осуществлению популяризации научных знаний и 2) формированию позитивного образа научной дисциплины в массовом общественном сознании.*

Средства художественной литературы используются для описания достижений, проблем и прочих реалий научной жизни уже не одно столетие. Из истории мировой литературы широко известны такие научно-художественные произведения, как философская поэма Тита Лукреция Кара (ок. 98–55 гг. до н. э.) «О природе вещей», стихотворения М.В. Ломоносова (1711–1765) «Ода на день восшествия ... Елисаветы» и «Письмо о пользе стекла» (1747), археологический роман Жана Жака Бартеlemi (1716–1795) «Младший Анахарсис» (1788), футурологические романы Жюль Верна (1823–1905) «Путешествие к центру Земли» (1864), «С Земли на Луну» (1865), «Двадцать тысяч лье под водой» (1870) и др. Еще в 1968 году научно-художественная литература определялась в «Краткой литературной энциклопедии» как «особый род художественной литературы, рассказывающей о науке и научных исканиях. Возникнув на стыках художественной, документальной и научно-популярной литературы, научно-художественная литература развилась к настоящему времени в большую самостоятельную область, вызывающую значительный читательский интерес. Если научно-популярная литература сосредоточивает внимание на чисто познавательных и учебно-педагогических задачах, то научно-художественная литература преимущественно обращается к человеческой стороне науки, к духовному облику ее творцов, к психологии научного творчества, к философским предпосылкам и последствиям научных открытий. Поэтому произведения научно-художественной литературы обладают не только познавательной, но и эстетической ценностью, увлекают читателя романтической поиском, изображением мощи познающего разума, безграничностью перспектив, открывающихся перед мыслящим человечеством» [18, 143].

За почти полвека, минувшие с момента создания данного определения научно-художественной литературы, содержание последней существенно изменилась как в количественном, так и в качественном отношении. Сегодня специалисты, изучающие феномен научно-художественной литературы, уже вряд ли согласятся со словами автора вышеприведенного определения о том, что «термин «научно-художественная литература» не обладает четкой жанровой определенностью. В сферу его действия попадают вещи разного плана – публицистика, проблемный очерк, документальное повествование, воспоминания, биография, исторический рассказ, путевой дневник» [18, 144–145].

В настоящее время термин «научно-художественная литература» обозначает строго дифференцированную в жанровом отношении совокупность литературных произведений, среди которых немаловажную роль играет

дисциплинарный роман. Причем в отличие от традиционных романских жанров (авантюрного, античного, детективного, пасторального, плутовского, приключенческого, психологического, реалистического, рыцарского, сентиментального, социального, средневекового, эпистолярного и др.), которые отличаются друг от друга и по форме, и по содержанию, дисциплинарные романы дифференцируются между собой, прежде всего, тематически, т. е. своей принадлежностью к той или иной области научных знаний. Хотя, как показало наше исследование, проведенное на материале социологических романов А.А. Зиновьева, Л.Г. Матрос и Ж.М. Грищенко, отдельные разновидности дисциплинарного романа имеют и свои весьма специфические формальные отличия, обусловленные теми задачами, которые решались авторами романов в процессе их написания. Анализу сложной системы взаимосвязей, существующих между сугубо научными задачами социологических романов (популяризация научных знаний и формирование позитивного образа социологии) и художественными способами их решения, и посвящается наш доклад.

● Основателем жанра социологического романа как отечественными исследователями (В. Большаков, А. Гусейнов, К. Кантор, Е. Комовская, О. Ларин, В. Луков, А. Фурсов и др.), так и зарубежными (М. Кирквуд, А. Макмиллин, К. Местр, Л. Суханек, Ф. Хансон и др.) по праву считается известный российский логик и социальный философ Александр Зиновьев, издавший в 1976 году первый в мировой литературе социологический роман «Зияющие высоты». Всего же в жанре социологического романа им опубликовано около 20 произведений: «Светлое будущее» (1978), «В преддверии рая» (1979), «Желтый дом» (1980), «Гомо советикус», «Пара беллум», «Мой дом – моя чужбина», «Евангелие для Ивана» (1982), «Иди на Голгофу» (1985) и др. Отличия сформированного им жанра социологического романа от традиционных романских жанров сам А. Зиновьев видел в том, что возможности нового жанра адаптированы им для изложения социологических идей в художественной форме: «Средства литературы используются мною для выражения научных понятий, гипотез, теорий. С точки зрения формы я рассматриваю свои книги как синтетические в смысле использования самых различных литературных феноменов в одном и том же произведении – прозы, стихов, научных эссе, памфлетов, шуток, сатиры, трагедии, фантастики, очерков и т. п. Поэтому критики не могут найти мне подходящее место в привычных классификациях. Чаще мои книги относят к сатире. Это верно лишь отчасти. Я считаю мои книги социологическими романами» [9, 311].



В другой своей книге – романе «Русский эксперимент» – А.А. Зиновьев так охарактеризовал её жанровые характеристики: «Эта книга – роман, но роман особого рода: социологический. Не социальный, какими являются почти все мало-мальски приличные романы художественной литературы, а именно социологический. Он отличается от привычного романа как по предмету внимания, так и по средствам его изображения. Предметом его являются феномены человеческого общества как таковые и социальные законы, а конкретные люди и события фигурируют лишь постольку, поскольку через них проявляются упомянутые феномены и законы» [10, 5]. В частности, уже в романе «Зияющие высоты» в качестве действующих персонажей выступали не конкретные образы людей, а персонифицированные социальные категории: Академик, Болтун, Заведующий, Инструктор, Интеллигент, Каторжник, Клеветник, Корреспондент, Курортник, Лидер, Литератор, Мазила, Мыслитель, Паникер, Патриот, Певец, Правдец, Претендент, Распашонка, Секретарь, Сослуживец, Сотрудник, Социолог, Стукач, Уклонист, Хозяин, Хряк, Художник, Шизофреник и др. И хотя каждый из действующих персонажей в романе имеет одну и ту же фамилию Ибанов, спутать эти персонажи между собой невозможно, поскольку поступки и слова таких персонажей строго соответствуют поведенческим характеристикам тех социальных категорий людей, представителями которых в романе эти персонажи выступают.

Новаторский подход А.А. Зиновьева к описанию героев романа «Зияющие высоты» отмечали и зарубежные исследователи. В частности, профессор Ягеллонского университета Люциан Суханек писал по этому поводу следующее: «В «Зияющих высотах» выступает целая галерея персонажей, которые различаются по своему месту в произведении и своим функциям. Их «персональные данные», как правило, скупы, биографии фрагментарны, эмоции и желания не проявляются ярко. Это не личности в психологическом понимании – все они лишь иллюстрируют и высказывают социологические идеи. Это маски, полуидеи-полулюди, которые должны сообщать знания о мире. Положительные персонажи здесь редкость: среди них есть резонеры, такие, как Болтун, Клеветник, Шизофреник. Их тексты и высказывания – некие научные и публицистические рефлексии на тему Ибанска, его жителей и действующей в нем системы» [22, 196]. Другой критик романа «Зияющие высоты», Наталия Рубинштейн, в качестве основного новаторского приема его автора рассматривает то, что «Зиновьев предпочел плоские и контурные, обозначенные лишь идейной и моральной позицией фигуры. Для него абстракция от характерологических черт персонажа есть такое же неперемное условие правды о человеке, как абстракция от конкретных подробностей множества случаев есть условие формулирования социального закона» [19, 152].

Казалось бы, невозможно создать хороший роман, если его главные герои не персонифицированы, ведь «именно через главных героев автор озвучивает свою позицию» [17, 6]. Однако, если учесть, что до своей вынужденной эмиграции в Германию в 1978 году А.А. Зиновьев был одним из лучших советских логиков и социальных философов, опубликовавших такие известные в научном мире монографии, как «Философские проблемы многозначной логики» (1960), «Логика высказываний и теория вывода» (1962), «Основы научной теории научных знаний» (1967), «Комплексная ло-

гика» (1970), «Логика науки» (1972) и «Логическая физика» (1972): за первые три из этих работ А.А. Зиновьев был избран членом Академии наук Финляндии в 1968 году, то становится понятным, что основная сила романа «Зияющие высоты» заключается не в его схематически очерченных персонажах, а в том богатейшем комплексе выстраданных писателем социологических идей, теорий и обобщений, которые вложены в уста этих персонажей: «Все книги Зиновьева сплошь состоят из диалогов, в которых ценны высказанные мысли – сами по себе. Не важно, кто их произносит. Все это – мысли одного и того же автора, смотрящего на мир с разных точек зрения» [16, 186].

Осознавал основную силу своего романа и сам писатель: «Я создал в литературе свой жанр – социологический роман... Когда были изданы мои «Зияющие высоты», на Западе писали, что я, как метеор, вырвался на высоты мировой литературы. А вырвался я только потому, что пришел я не из литературы. В официальной литературе – и в советской, и в западной – меня просто бы не пропустили, а я обошел все преграды. Я пришел в литературу из науки. Я писал как человек, который разработал собственную научную теорию современности – и коммунизма, и западнизма» [14, 69].

Указанные выше качества «социологического» романа А.А. Зиновьева привлекли к нему внимание не только зарубежных исследователей, но и отечественных социологов. Со временем в их среде появились искренние почитатели данного романного жанра. Одним из таких литературных преемников А.А. Зиновьева стала российский социолог медицины Лариса Матрос. Подобно А.А. Зиновьеву, она не только опубликовала в 1970-1990-е годы ряд научных монографий [11], [13], но и выпустила в Нью-Йорке социологический роман «Презумпция виновности» (2000) о жизни социологов Новосибирского Академгородка. И хотя творческая биография Л.Г. Матрос во многом напоминает жизненный путь А.А. Зиновьева (успешная исследовательская работа в Академии наук в застойные годы, затем эмиграция в США и попытки получить широкую известность и весомые гонорары на Западе благодаря изданию социологических романов), повторить литературный успех автора «Зияющих высот» ей не удалось, несмотря на широкое использование в своем романе зиновьевского литературного метода – «смешения всех известных жанров и стилей, философских размышлений и раешника, логического анализа и анекдотов» [1, 168]. Не обладая, в отличие от А.А. Зиновьева, огромным арсеналом собственных социологических идей, теорий и наблюдений, Л.Г. Матрос вынуждена была вкладывать в уста персонажей своего социологического романа достаточно банальные советские анекдоты, тривиальные газетные штампы и бесконечные цитаты из публичных выступлений «прорабов перестройки» (М. Горбачева, Б. Ельцина, А. Яковлева, А. Собчака, Г. Попова, А. Руцкого, М. Ростроповича, И. Клямкина, В. Молчанова, А. Ципко и др.), что не способствовало росту популярности ее романа среди зарубежных и отечественных читателей.

В настоящее время имеются литературные последователи А.А. Зиновьева и в Беларуси. В частности, наиболее продуктивно в жанре социологического романа сегодня работает доцент кафедры социологии БГУ Жанна Грищенко, опубликовавшая на протяжении последних семи лет два объемных литературно-художественных произведения о представителях университетской социологии. Причем, если первое из этих

произведений – «Социология жизни, или Жизнь в социологии» (2007) – по своему жанру «это мемуары, написанные интересной зрелой женщиной, вполне компетентным исследователем, обладающим соответствующей ученой степенью» [3, 1], то второе произведение – книга «Время абсента» (2014) – относится к жанру социологического романа.

С социологическими романами А.А. Зиновьева и Л.Г. Матрос книгу «Время абсента» объединяет, во-первых, ее автобиографичность: автор описывает лишь те события из жизни белорусских и зарубежных социологов, непосредственным участником которых ей довелось быть лично; во-вторых, ее социологичность: в содержании элитного женского романа Ж.М. Грищенко широко представлены феномены и понятия социологической науки (например, названия и дефиниции отраслевых социологических теорий среднего уровня: независимая социология, политическая социология, понимающая социология, «придворная социология», социология бизнеса, феноменологическая социология, честная социология), а также ее термины, номены и профессионализмы («схватить» поле и передать данные, проект «Пипл-метрия», сеть шла на сеть, схватить эмпирику, метод точкирования при обработке результатов поля и др.). Отдельным критикам романа «Время абсента» порою даже кажется, что он «перегружен научной терминологией», хотя это не рассматривается ими в качестве недостатка: «ведь события происходят в научной среде, на фоне активной развивающейся социологической науки» [7, 7].

В то же время роман «Время абсента» Ж.М. Грищенко отличается от социологических романов российских авторов своими более широкими жанровыми характеристиками. Наряду с отмеченными выше элементами автобиографического и социологического романов, в данной книге представлены также черты гендерного, социального, политического и философского романов. К примеру, созданию в книге «Время абсента» художественного мира социального романа помогает наличие в ней целого ряда атрибутов, обязательных для произведения данного жанра:

1) присутствие в романе «Время абсента» сквозного сюжета, связывающего между собой поступки главных действующих героев (социологов Валерии, Ольги и Натальи). Для сравнения: в социологическом романе «Зияющие высоты» по признанию А.А. Зиновьева, «сюжет в обычном смысле слова играл роль весьма второстепенную» [8, 258];

2) высокий уровень художественной типизации в романе Ж.М. Грищенко явлений белорусской действительности начала 1990-х годов. Как справедливо заметила российский литературовед Е. Комовская, «художественный мир социального романа хотя и наполняют вымышленные события и персонажи, но они соотносимы с реальной действительностью» [12, 107–108];

3) состоявшийся переход от научного, научно-популярного и отчасти публицистического стилей изложения текстового материала в более ранних научных и учебных изданиях Ж.М. Грищенко [4], [5], [6] к более комплексному и многофункциональному стилю художественной литературы в романе «Время абсента». Можно привести даже количественные подсчеты, свидетельствующие о таких стилевых изменениях. К примеру, если в книге научных мемуаров «Социология жизни, или Жизнь в социологии» ее автор использовала названия почти двух десятков

отраслевых социологических теорий среднего уровня, в том числе даже такие редкоупотребительные названия, как демократическая социология, социология любви и др., то в своем социальном романе Ж.М. Грищенко ограничилась употреблением лишь нескольких таких названий, причем отдельные из них имеют не научный, а оценочный статус («придворная социология», честная социология). Далее, только насущной необходимостью создания речевой характеристики отдельных литературных персонажей можно объяснить появление в тексте элитного женского романа случаев использования вульгарной и обценной лексики.

Наконец, следует особо отметить приоритет автора романа «Время абсента» в разработке новых форм популяризации науки и продуцируемых ею достоверных социальных знаний. Возможно, роман Ж.М. Грищенко и уступает социологическим романам А.А. Зиновьева по богатству об-суждаемых в них социальных идей и теорий. Однако то, в чем книга Ж.М. Грищенко, безусловно, превосходит сатирические творения первооткрывателя формы социологического романа, так это удивительная жанровая полифония элитного женского романа, вобравшая в себя характерные черты социологического, автобиографического, гендерного, социального, политического и философского романов. Именно это многообразие используемых в романе «Время абсента» жанровых кодов позволило его автору создать достаточно притягательный образ отечественной университетской социологии. Знакомство читателей с подобным образом, считает С.П. Чернозуб, «обеспечивает, как минимум, взаимопонимание непосредственно заинтересованных в развитии науки как социального института, а иногда и способствует тому, что общество начинает воспринимать ее интересы с симпатией и участием. Иначе говоря, «образ» как фактор самоорганизации выражает «национальную мечту» о науке» [23, 142].

Таким образом, рассмотренные нами попытки социологов А.А. Зиновьева, Л.Г. Матрос и Ж.М. Грищенко решить посредством использования жанра социологического романа ряд сугубо научных задач (осуществить популяризацию своих социологических идей и сформировать позитивный образ социологии в массовом общественном сознании) подтверждают обоснованность вывода о том, что «и в научном, педагогическом плане современная социология выходит на этап активного использования образов художественной литературы» [2, 36]. Более того, если учесть экспертные данные о количестве существующих в настоящее время научных дисциплин (до 72 тысяч названий [15, 83]), можно смело прогнозировать дальнейшее усиление позиций дисциплинарного романа в рамках научно-художественной литературы. По мнению И.С. Скоропановой, «за счет гибридизации с наукой литература наращивает свой интеллектуальный потенциал, формирует новые параметры человеческого сознания» [20, 55]. Возможно, именно отраслевой, дисциплинарный роман станет в будущем главным спасением для художественной литературы в целом, поскольку, по справедливому замечанию выдающегося философа современности, академика РАН В.С. Степина, «образы подлинного искусства – это не только эмоции, это сплав эмоционального и рационального, чувства и смысла, реальности и идеала. Сегодня приходится вспоминать эти аксиомы перед мутным потоком суррогатного квазиискусства» [21, 482].

#### Литература

1. Геллер, М. Тоска по зоне / М. Геллер // Феномен Зиновьева. – М.: Изд-во «Современные тетради», 2002. – С. 167–174.

2. Григорьев, С.И. Соотношение категориального словесно-логического и идейно-образного видов мышления в деятельности социологов / С.И. Григорьев // Социальные исследования. – 2012. – № 1. – С. 27–36.
3. Грицанов, А. Противоестественный отбор / А. Грицанов // Наше мнение [Электронный ресурс]. – Р: pmp.by.livejournal.com/31348. – Дата доступа: 22.10.2007г.
4. Грищенко, Ж.М. Личность в соревновании: Социолог исследует проблему / Ж.М. Грищенко. – Мн.: Изд-во «Университетское», 1986. – 111 с.
5. Грищенко, Ж.М. Социология жизни, или Жизнь в социологии / Ж.М. Грищенко. – Мн.: Изд-во «Четыре четверти», 2007. – 256 с.
6. Данилов, А.Н. Социология политики: пособие / А.Н. Данилов, / Ж.М. Грищенко. – Мн.: БГУ, 2013. – 183 с.
7. Данилов, А. Это наша с тобой биография / А. Данилов // СБ: Беларусь сегодня. – 2015. – 24 февраля. – С. 7.
8. Зиновьев, А.А. Русская судьба. Исповедь отщепенца (1988) / А.А. Зиновьев // Электронный ресурс: www.zinoviev.ru>rus/text.sudba.pdf. – Дата доступа: 05.01.2015 г.
9. Зиновьев, А.А. Зияющие высоты. – Кн. 2 / А.А. Зиновьев. – М.: ПИК. Независимое издательство, 1990. – 317 с.
10. Зиновьев, А.А. Русский эксперимент: Роман / А.А. Зиновьев. – М.: Наш дом, 1995. – 448 с.
11. Казначеев, В.П. Право на здоровье (Здравоохранение общества развитого социализма) / В.П. Казначеев, Л.Г. Матрос. – М.: «Знание», 1979. – 96 с.
12. Комовская, Е. «Социологический роман» как жанровая разновидность романа / Е. Комовская // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2011. – № 132. – С. 103–108.
13. Матрос, Л.Г. Социальные аспекты проблемы здоровья / Л.Г. Матрос. – Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма, 1992. – 159 с.
14. Цит. по: Митрохин, Л.Н. О феномене Зиновьева / Л.Н. Митрохин // Вопросы философии. – 2007. - № 4. – С. 62–84.
15. Переслегин, С. «Дикие карты» будущего. Форс-мажор для человечества / С. Переслегин, Е. Переслегина. – М.: Алгоритм, 2015. – 480 с.
16. Пономарев, Е. Homo postsoveticus. Творчество Александра Зиновьева вчера и сегодня / Е. Пономарев // Феномен Зиновьева. – М.: Изд-во «Современные тетради», 2002. – С. 186–194.
17. Производственный роман // Энциклопедия К2. – С. 1–7 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.proza.ru/2013/12/19/1763](http://www.proza.ru/2013/12/19/1763). – Дата доступа: 04.03.2015 г.
18. Ревич, В.А. Научно-художественная литература / В.А. Ревич // Краткая литературная энциклопедия. – Т. 5. – М.: Издательство «Советская Энциклопедия», 1968. – С. 143–145.
19. Рубинштейн, Н. Сказание о земле Ибанской / Н. Рубинштейн // Время и мы (Нью-Йорк). – 1977. – № 16. – С. 143–161.
20. Скоропанова, И.С. Русская постмодернистская литература: новая философия, новый язык / И.С. Скоропанова. – СПб.: Невский Простор, 2001. – 416 с.
21. Степин, В.С. Философия и музыка (памяти Е.А. Глебова) / В.С. Степин // Синтез философии, науки, культуры. К 80-летию академика В.С. Стёпина. – Мн.: БГУ, 2014. – С. 479–483.
22. Суханек, Л. Метафора системы. О романе «Зияющие высоты» Александра Зиновьева / Л. Суханек // Десять лучших русских романов XX века: Сб. статей. – М.: Луч, 2004. – С. 182–201.
23. Чернозуб, С.П. Образ науки как фактор самоорганизации научного сообщества / С.П. Чернозуб // Общественные науки и современность. – 2007. – № 6. – С. 140–147.

# СЛОВО – ТЕКСТ – ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ

УДК 81'373.612.2

## НЕПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЕ ВТОРИЧНЫЕ НОМИНАЦИИ В АРАБСКОМ И РУССКОМ И ЯЗЫКАХ: на материале обратных зоонимической и фитонимической моделей

Абдулкарим Али Махди  
(Ирак)

В качестве сферы-донора антропоморфических номинаций выступают наименования человека, служащие для образования непersonифицированных зоонимических и фитонимических ЛСВ. Модели «человек → животное», «человек → фитоним» в большей степени свойственны арабскому языку. В русском литературном языке они представлены единичными случаями.

Образование вторичных ЛСВ, как известно, связано со сходством ассоциаций и впечатлений, участвующих в создании нового образа, который определяется как двуплановое изображение, основанное на использовании материального знака одной единицы для выражения другой. Среди вторичных ЛСВ, образованных от номинаций лиц, наблюдается довольно широкий спектр денотативной соотносительности. Возможные направления семантического развития и соотношения, первичных и вторичных ЛСВ традиционно укладываются в обобщенную модель обратной семантической разновидности: «наименования человека → номинации зоонимов и фитонимов».

Модель «человек → животное» в большей степени свойственна арабскому языку. Как правило, моносемантическим русским единицам соответствуют полисемантические единицы арабского языка. В арабском языке наблюдаются многочисленные случаи, когда персонифицированные ЛСВ развивают значения в направлении «птицы». Метафоризации подвергаются наименования людей, связанных с исполнением песен, изданием каких-либо криков, с игрой на музыкальных инструментах, с высказыванием каких-либо суждений: *mutreb* \_певица; соловей\_, *mezmar* \_музыкант; птица\_, *naar* \_крикун; чиж; павлин\_, *mahthar* \_болтун; саранча\_, *qaual* \_сплетница; певчая птичка\_; *kathy* \_судья; ворона\_, *phtah* \_гадатель; трясогузка\_.

В реципиентной зоне могут находиться ЛСВ \_голубь\_, \_петух\_: *taphil* \_ребёнок; голубь\_, *anes* \_спутник; петух\_.

Во многих случаях наименование лица отождествляется с герпетонимом змея: *taiara* \_лётчица; змея\_, *mared* \_великан; змея\_, *shucha* \_герой; змея\_, *nasher* \_издатель; змея, кобра\_.

Ассоциативная связь творческого работника (художника, артиста) и животного с полосатой окраской выявлена у двух арабских полисемантов: *mumthl* \_актёр, артист; зебра\_, *fnan* \_художник; зебра\_.

Ассоциации по белому цвету легли в основу преобразовательного процесса араб. *ashker* \_блондин; петух\_.

Образность и смысловая производность раскрываются в первичных и вторичных ЛСВ полисемантов *kswl* \_лодырь; животное-ленивец\_, *gazal* \_прудильщик; паук\_, *shared* \_бродяга; тушканчик (животное, передвигающееся прыжками)\_, *hur* \_освободитель; лошадь\_.

В отдельных случаях наблюдается затемненная связь между наименованиями человека и животных, что обусловлено спецификой арабского языка, где смысловые связи и отождествления не всегда лежат на

поверхности. Ср.: *karen* \_сверстник; верблюд\_, *nbyl* \_патриций; начальник войска; пингвин\_, *khazana* \_казначей; синий дятел\_, *mustabed* \_деспот; осел\_, *nakhas* \_работорговец; олень\_, *said* \_господин; волк\_, *saeda* \_сударыня; божья коровка\_, *hamach* \_варвар; мошкara, мелкие комары\_.

В семантической структуре арабских субстантивов может фиксироваться два и более вторичных зоонимических ЛСВ: *namam* \_клеветник; фазан; медведь\_, *darach* \_велосипедист; птица; еж\_, *saiad* \_охотник; зимородок; птица-баклан\_.

В русском литературном языке модель с реципиентной сферой «зоонимы» считается малораспространенной и представлена ограниченными примерами. Как правило, все они по структуре являются производными единицами, которые образованы от глагольных и именных основ теми или иными способами. В силу своего морфемного строения вторичные ЛСВ в них связаны не столько по каким-либо соотносительным признакам, сколько развились в результате распределения и деления обобщенной семантики производящих слов и актуализации их отдельных смысловых компонентов. Вторичные зооморфические ЛСВ фиксируются у рус. *водолаз*, *могильщики* их арабских соответствий: рус. *водолаз* \_человек, выполняющий подводные работы в специальном водонепроницаемом костюме; крупная собака ньюфаундлендской породы (использовалась для спасения утопающих)\_, араб. *gatas* \_водолаз; небольшая птица, оляпка; водоплавающая птица; гагара\_, рус. *могильщик* \_рабочий, занимающийся рытьем могил; тот, кто несет гибель кому-, чему-либо; жук, питающийся падалью\_, араб. *haphar* \_могильщик; сборщик податей; жук, копающийся в земле\_.

По той же модели развились вторичные ЛСВ у русских производных существительных *бомбардир* \_солдат; игрок, который часто забивает голы (в футболе, хоккее и т. п.); жук, выбрасывающий из своего тела едкую жидкость при самозащите\_, *шипун* \_тот, кто шипит, человек-шипун; птица семейства утиных\_.

Вторичные ЛСВ, образуемые по модели «наименование человека → наименование растений», представлены, как правило, в арабском языке. В толковом словаре арабского языка часто не конкретизируется название того или иного растения, а дается обобщенно-родовое определение типа «вид растений»: *alyssi* \_блоститель; вид растений\_, *jad* \_дедушка; вид растений\_, *kswl* \_лодырь; вид растений\_, *khaber* \_знарок; тип растений и трав\_. Иногда приводятся описательные толкования с какими-либо конкретизаторами значения: *saraq* \_вор; растение, как пшеница\_,

*namat* – клеветник; вид водяной мяты<sup>4</sup>, *skrtur* – секретарь; горный кустарник<sup>4</sup>.

Более точные определения вторичных значений фитонимов содержатся у арабских полисемантов *lamat* – собиратель; мята кудрявая<sup>4</sup>, *khbaz* – хлебник; растение гибискус<sup>4</sup>, *set* – госпожа; растение белладонна; мимоза<sup>4</sup>, *jada* – бабушка; белладонна; мимоза<sup>4</sup>, *ashker* – блондин; растение анемон<sup>4</sup>.

Среди деревьев в эпицентр внимания носителей арабского языка попадает пальма. Поэтому отождествления этого южного вечнозеленого дерева с человеком довольно распространены: *chabar* – гигант; пальма<sup>4</sup>, *aet* – дядя; пальма; трава<sup>4</sup>, *sachin* – арестант; пальма<sup>4</sup>.

Таким образом, процессу семантических преобразований, в котором важную роль выполняет когнитивная

структура источника мотивации (представленность человека с точки зрения его внешнего вида, физического состояния, образа жизни, умственных способностей, возраста, речевого поведения, межличностных отношений, профессиональной деятельности и др.), подвергаются многочисленные субстантивы арабского языка (48 лексических единиц). В русском языке этот процесс наблюдается только в 4 случаях. Соотношение первичного и вторичного ЛСВ в арабских субстантивах часто носит синкретический характер, где наблюдаются различные сочетания и комбинации метафорических, синекдохических, метонимических, гипонимических, словообразовательных и других ассоциативных признаков.

УДК 81'373.215

## ГИДРОНИМЫ СМОЛЕНСКОЙ ОБЛАСТИ, СВЯЗАННЫЕ С АПЕЛЛЯТИВОМ *БОЛОТО* И ЕГО СЕМАНТИЧЕСКИМ ПОЛЕМ

П.П. Альдингер  
(Смоленск, Россия)

*Статья посвящена анализу названий водных объектов Смоленской области, связанных с апеллятивом болото и апеллятивами, входящими в его семантическое поле. В работе рассматриваются гидронимы с исконно русскими, смоленскими диалектными, а также балтийскими корнями.*

Особенностью рельефа Смоленской области является то, что по территории региона проходит водораздел 3-х крупных рек – Днепра, Западной Двины и Волги – что обуславливает разветвленную речную сеть региона общей длиной более 16500 километров (1149 рек). Помимо этого здесь расположено значительное число озер, мелких ручьев и болот [1, 34–35, 378–379]. Носителем сведений о рельефе, характере местности, особенностях флоры и фауны, самих водных объектов, быта и традициях населения являются в первую очередь гидронимы, имеющие наибольшую устойчивость в языке.

Номинация водных объектов, как правило, проходит по двум основным направлениям: в гидронимах отражаются либо геофизические признаки объектов, либо особенности культурной и хозяйственной жизни населения. И то и другое свидетельствует о теснейшей связи человека с окружающей его природой, отражает мировоззрение, интересы и потребности жителей той или иной местности.

В основе номинации большей части водных объектов лежат особенности географической среды; «в названиях в той или иной мере отображается характер местности» [2, 27]. По нашим подсчетам, на территории Смоленской области в бассейнах Днепра и Западной Двины количество таких названий почти вдвое превышает число гидронимов, связанных с деятельностью человека.

Наибольшее распространение на исследуемой территории имеют названия, ведущую роль в образовании которых играют народные географические термины. Нами выявлено 365 подобных гидронимов. По словам многих исследователей, именно местные географические термины являются важнейшим источником формирования гидронимов; такие географические названия считаются наиболее информативными для выявления диалектных особенностей той или иной территории, миграционных процессов прошлого, межэтнических и межязыковых контактов [3, 184], [4, 515–516], [5, 85]. Таким образом, исследование гидронимии во многом

зависит от полноты сбора и степени изученности географических терминов, семантика которых позволяет им лечь в основу гидронимов [6, 5–6].

В гидронимии бассейнов Днепра и Западной Двины на территории Смоленского края особо выделяется группа гидронимов, семантически связанных с апеллятивом *болото* и апеллятивами, входящими в его семантическое поле: *аржавец*, *аржавка*, *бала*, *бель*, *большье*, *зроі*, *мереча*, *мох*, *проворище*, *ржавец*, *ржавка*, *сара*, *чистик* и др. (119 названий).

В «Словаре народных географических терминов» указано следующее значение лексемы *болото*: «топкое место, избыточно увлажненное урочище, нередко заросшее растительным покровом, местами с окнами стоячей воды...» [7, 90]. В ходе исследования нами было отмечено лишь два гидронима, имеющих в основе данный географический термин – *Болотинка* (речка) и *Подболотье* (название торфоболота).

С апеллятивом *болото* тесно связан апеллятив *мох* со значениями «болото; торфяное болото, сфагновое болото; топь, поросшая мхом; болото с зарослями клюквы; болото с редкими деревьями; лес на болоте» [7, 377]. Этот географический термин лег в основу значительного числа гидронимов исследуемого региона. Так, на территории Смоленской области в бассейнах Днепра и Западной Двины названия 5 болот представляют собой апеллятив в чистом виде – *Мох*. Кроме того, апеллятив *мох* является частью двусоставных названий многих болот исследуемого региона: *Большой Мох*, *Велев Мох*, *Великий Мох*, *Вервижский Мох*, *Голубев Мох*, *Дроздовский Мох*, *Зеленый Мох*, *Каравевский Мох*, *Ледовский Мох*, *Логуновский Мох*, *Любский Мох*, *Лютый Мох*, *Малый Мох*, *Матренинский Мох*, *Пельшев Мох*, *Свитский Мох*, *Сельцовский Мох*, *Сквородский Мох*, *Старецкий Мох*, *Чуваковский Мох* и др. Определения в подобных названиях чаще всего называют населенные пункты, близ которых расположены болота (*Петровский Мох* – около д. *Петрово*,

*Ситьковский Мох* – у д. *Ситьково* и т. д.), или дают характеристику именованным болотам (*Крупный Мох, Горелый Мох, Журавлиный Мох, Зеленый Мох, Чистый Мох* и т. д.).

Географический термин *мох* лег в основу названия болота *Замоще*, в котором выделяется приставка *за-*. Для русской топонимии характерно образование по такому типу названий населенных пунктов (ср. в Смоленской области *Замошки, Замошье, Замошьце*). Такие именованные давались населенным пунктам, которые располагались *за мхом*, то есть за болотом (ср. *Заболотье*). Если следовать этой логике, то *Замоще* – болото, расположенное *за мхом*, то есть за другим болотом. Однако для названия болот эта модель нетипична. Поэтому мы предполагаем иное происхождение данного гидронима. Болото *Замоще* находится в низине левого берега реки *Мошина*. Вероятно, название болоту было дано людьми, жившими по правому берегу реки. Следовательно, болоту, расположенному *за Мошиной*, дали название *Замоще*.

В названии болота *Моховое*, как и в предыдущих, также содержится корень *мох-*. Однако скорее всего данное название происходит не от географического термина, а от апеллятива *мох*, имеющего значение «бесцветное, пресмыкающееся растение множества родов и видов, близкое к ягелям, лишаям» [8, 352]. Вероятно, болото получило свое название благодаря обилию растущего на нем мха, использовавшегося населением в строительстве: мхом конопатили щели между бревнами срубов.

Необходимо отметить, что географический термин *мох* лег в основу некоторых других гидронимов. Так, на территории исследуемого региона имеются озера с названиями *Моховое* и *Мохань (Мохнач)*. Данное предположение подтверждает географическое положение озер: оба озера расположены в болотистой местности. Отмечены также реки *Моховка, Мошина* (4 гидронима), *Мошаночка, Мощенка*. Вероятно, названия эти даны рекам из-за болотистой местности, по которой они протекают. Возможно также, что реки с такими названиями брали свое начало в болотах.

Противоположную характеристику реке дает название *Немошечка* – река, протекающая по местности без болот.

На исследуемой территории зафиксировано несколько гидронимов *Чистик*, именующих одно озеро и 8 болот. В основе гидронимов – географический термин *чистик*, употребляющийся в Смоленской области в значении «большое сфагновое болото, совершенно безлесное» [7, 617].

Гидроним *Провор* связан со смоленским диалектным термином *проворище* «топкое место» [9, вып. 9, 51]. Такое название могла получить река, протекающая по болотистой местности.

В основе названия торфоболота *Аболонье*, расположенного у одноименного населенного пункта, лежит географический термин *болонье*, имеющий в смоленском диалекте значения «заливной луг, низменное место у реки; равнина, поле; низкое, болотистое место, болотце» [9, вып. 1, 217]. Вероятно, сначала название получило болото, а затем и поселение поблизости от него.

В бассейнах Днепра и Западной Двины дважды встречается речное название *Мерея*. В его основе можно видеть бытующие в смоленских говорах слова *мереча, меречина, мерече* с общим значением «болото; трясына,

топь в болоте, труднопроходимое место» [9, вып. 6, 92]. То есть *Мерея* – река, которая протекает по болотистой местности или вытекает из болота. То же относится и к неофициальному названию *Мереи* в бассейне *Свиной – Мерейке*. Уменьшительный суффикс *-к-* мог прибавиться к названию во избежание путаницы, поскольку обе реки протекают по территории одного района.

В основе названий ручьев *Ржавец* (3 гидронима), а также озера *Ржавец* лежит смоленское диалектное слово *аржавец*, имеющее значения «болото, ржавчина болотная» [10, 13]. То есть *Ржавец* – ручей, протекающий по ржавому болоту, и озеро, окруженное ржавым болотом. С другой стороны, возможно иное толкование данных гидронимов: *Ржавец* – ручей (или озеро) с ржавой водой. Кроме того, Э. М. Мурзаев отмечает народный географический термин *ржавец* со следующими значениями: «стоячее болото с застойной и ржавой водой; ручей из такого болота; источник, дающий воду с окислами железа; низкие болотистые поймы или побережья озер с красно-бурой водой» [7, 481]. Таким образом, *Ржавец* – ручей, истоком которого может быть болото с ржавой водой.

Названия речек *Ржавка* (4 гидронима) и озера *Ржавка* (неофициальное название озера *Ржавец*) произошли, по всей видимости, от смоленского диалектного апеллятива *аржавка* «болото, топкое место, залитое водой красно-бурого цвета» [9, вып. 1, 84]. Можно предположить, что *Ржавка* – речка, протекающая по ржавому болоту (берущая начало в ржавом болоте), и озеро, окруженное болотом, покрытым ржавчиной.

Возможно также, что названия рек и озера *Ржавка* представляют собой перешедший в разряд гидронимов бытующий в центральных областях России народный географический термин *ржавка*, имеющий значение «ключ, родник, ручей в овраге». Однако Э. М. Мурзаев указывает, что этот термин может иметь те же значения, что и *ржавец*, и приводит эквиваленты в славянских языках: укр. *іржавка* – «речка с грязной водой»; польск. диал. *rdzawka* – «болото»; чеш. диал. *rzavka* – «красноватая вода в болоте или в водоеме» [7, 481–482].

Обращает на себя внимание название озера *Зараевское*. Возможна связь гидронима с белорусским микро-топонимом *зароі* мн. «болота» [11, 84]. Такое название могло получить озеро, находившееся среди болот. Эту версию подтверждает факт расположения озера в болотистой местности.

В основе гидронима *Сарогоц* лежит географический прибалтийско-финский термин *sara*, имеющий значение «болото, большое болото, заболоченная река, заосоченное болото». Это слово было широко распространено в местах пребывания финно-угорских народов [7, 496]. Вероятно, река протекала по болотистой местности.

Основой названия реки *Балазна*, скорее всего, стал народный географический термин *бала*, употребляющийся в современных литовском и латышском языках и имеющий значение «болото». Э.М. Мурзаев со ссылкой на работу Л.Г. Невской «Балтийская географическая терминология» указывает и другие значения этого термина: «мокрая низина», «пруд», «мокрый топкий луг», «глинистая низина без деревьев», «большая долина»; *balinas* – «болотистая местность», «большое болото» [7, 67]. То есть *Балазна* – заболоченная река.

Необходимо отметить, что, по мнению Е. М. Капицкой, многие реки и озера бассейна Западной Двины, имеющие общий корень *бел-*, заболочены или

расположены в болотистой местности и получили свои названия от балтийской основы *bal/bel* (ср. латыш. *belute* «яма с водой»), «лужа» и слав. *бель* «болото»; литов. *baltas* «белый» и слав. соответствия *белый, бял, бily*) [12]. Совпадения слов *болото* и *белый* характерны и для белорусской гидронимии. Так, в Белоруссии употребителен народный географический термин *бель*, имеющий значения «заболоченный береговой лес», «болото с березняком, сенокос на болоте, небольшое болото, заболоченное низкое место» [7, 80]. Таким образом, гидронимы бассейна Западной Двины *Белая, Бедея* (реки), *Бельной* (ручей), *Белое, Бель* (озера) можно отнести к названиям, в основе

которых лежит географический термин, именуемым реки, ручей и озера с заболоченными берегами (или расположенные в болотистых местах). Можно также предположить аналогичное происхождение подобных гидронимов бассейна Днепра: *Белый, Беличек, Белоус, Белая, Белица, Белушка, Бельюшка, Бельюшенка, Белян-ка, Белавка*.

Проведенный анализ гидронимов бассейнов Днепра и Западной Двины на территории Смоленской области позволяет получить представление об особенностях рельефа исследуемого региона: многие названия водных объектов говорят о большом количестве болот.

#### Литература

1. Смоленская область: энциклопедия: в 2 т. – Смоленск: Изд-во СГПУ, 2003. – Т. 2. – 624 с.
2. Жучкевич, В.А. Общая топонимика: учеб. пособие для географических факультетов вузов / В.А. Жучкевич. – Минск: Вышэйшая школа, 1980. – 287 с.
3. Климкова, Л.А. Нижегородская микротопонимия: разноаспектный анализ: монография / Л.А. Климкова. – Арзамас: Изд-во АГПИ, 2008. – 261 с.
4. Нерознак, В.П. Топонимика / В.П. Нерознак // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 515–516.
5. Смолицкая, Г.П. Некоторые аспекты топонимии как источника исторической географии населения / Г.П. Смолицкая // Вопросы географии. Сб. 110. Топонимика на службе географии. – М.: Мысль, 1979. – С. 77–89.
6. Ванагас, А.П. Проблема древнейших балто-славянских языковых отношений в свете балтийских гидронимических лексем / А.П. Ванагас. – Вильнюс: Типография им. М. Шумаускаса, 1983. – 31 с.
7. Мурзаев, Э.М. Словарь народных географических терминов / Э.М. Мурзаев. – М.: Мысль, 1984. – 653 с.
8. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. / В.И. Даль. – М.: Русский язык, 2000. – Т. 2. – 779 с.
9. Словарь смоленских говоров. – Смоленск: СГПИ–СГПУ, 1974–2005. – Вып. 1–11.
10. Добровольский, В.Н. Смоленский областной словарь / В.Н. Добровольский. – Смоленск, 1914. – 1022 с.
11. Нерознак, В.П. Названия древнерусских городов / В.П. Нерознак. – М.: Наука, 1983. – 208 с.
12. Катонина, Е.М. Некоторые балтийские гидронимы бассейна Западной Двины на территории Белоруссии / Е.М. Катонина // Известия АН Латв. ССР. – 1973. – № 4. – С. 81–87.

УДК 811. 161. 2\*28 (477. 51)

### НАЙМЕНУВАННЯ ЖИТЛА ТА СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ БУДІВЕЛЬ У Х. БЕЗБОРОДЬКІВ ІЧНЯНСЬКОГО РАЙОНУ ЧЕРНІГІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

В.М. Бережнюк  
(Ніжин, Україна)

*У статті розглядаються діалектні особливості найменування будівель, зокрема дві тематичні групи, на лексико-семантичному рівні*

Тематична група лексики на позначення найменувань житлових та господарських будівель у поселеннях сільського типу – важлива складова лексико-семантичної системи східнослов'янських мов. Вона є предметом вивчення не тільки лінгвістів, а й етнографів, оскільки історія українських селянських будівель – один із розділів матеріальної культури. Серію польських діалектних словників П. Лисенка, М. Никончука продовжили спеціалізовані праці, присвячені польському будівництву: Н.Д. Корень, М.С. Шушкевич *Полесская строительная терминология // Лексика Полесья*. – М., 1968; І.І. Лучыц-Федарэц *Будаўнічая тэрміналогія // Лексіка Палесся ў прасторы і часе*. – Мінск, 1971; О.М. Євтушок *Народна будівельна лексика Західного Полісся*. – Рівне, 1990 та ін.

Будівельну лексику східнослов'янського ареалу досліджували Н.И. Лебедева *Жилище и хозяйственные постройки Белорусской ССР*. – М., 1929; Е.Э. Бломквист *Крестьянские постройки русских, украинцев и белорусов // Восточнославянский этнографический сборник*. – М., 1956. Будівельна термінологія широко представлена в працях польського діалектолога Ю. Тарнацького [1, 5].

Пласт будівельної лексики дуже давній. У її семантичній структурі прослідковуються зв'язки з багатьма

іншими тематичними й лексико-семантичними групами: назвами побутових реалій, теслярства, деревообробки, хімічною, металургійною та іншими термінологіями. Досліджуваний матеріал показує, що в межах лексико-семантичної системи назв будівництва закономірно поєднуються різні за складом лексичні групи: назви житлових будівель, назви господарських будівель, назви процесів будівництва [2, 18].

Метою дослідження є вивчення семантичної структури найменування житла та господарських будівель у х. Безбородьків Ічнянського району Чернігівської області.

Хутір Безбородьків розташований на півдні Чернігівщини близько перехідної зони від північного до південно-східного наріччя. Невеликий за кількісним складом населений пункт оточений з усіх боків лісами. Назва топоніма пов'язана з ім'ям князя Безбородька, за сприяння якого в м. Ніжині в 1805 році було відкрито Гімназію Вищих Наук. В Ічнянському районі на березі р. Удай серед мальовничої природи князь побудував собі дачу, де й виникло селянське поселення.

Тематична група лексики, яка позначає житлові й сільськогосподарські будівлі, пов'язана з давнім видом

суспільної діяльності людей, що вплинуло на історію розвитку відповідних назв. У процесі еволюції певні зміни пройшли в семантичній структурі лексем. На сучасному етапі у говірці співіснують традиційні та інноваційні лексичні утворення, пов'язані з різними етапами історії будівництва житла.

Для найменування житлової будівлі в х. Безбородьків поширений термін *хата*, який уживається досить часто. У словнику Б. Грінченка зазначено лексеми-відповідники *дом, ізба, хижина* з таким же значенням, *різана хата* (В. Шухевич) *\_хата*, складена з дерев'яних брусів, перерізаних уздовж надвоє'; *хата без утанів* (В. Василенко) *\_хата без сіней'*; *дядькова хата* (Б. Грінченко) *\_в'язниця'*. Т. Шевченко вживає лексеми *хатина, хатка, хаточка, хатонька*, перша з яких може означати *'кімната'* [3, IV, 388]. М. Фасмер в Етимологічному словнику російської мови підкреслює, що особливстю цього типу будівлі є те, що вона відрізняється від ярусного (ізба), будується без фундаменту прямо на землі. Лексема характерна для південноросійських та східних говорів [4, IV, 226]. Можливо, вона проникла до російської мови через українські говори. У досліджуваній говірці спорадично вживаються також назви *дом, хороміна, хороми, \_житло великих розмірів', будка, халабудда, розвалюха* *\_старий житловий будинок'*. На позначення житла з вказівкою на матеріал виготовлення використовують такі описові звороти: *дерев'яна хата, кірпічна хата, цегляна хата*. У сусідньому Бахмацькому районі звичайна сільська хата називається *куринь, куринь*. Таку номінацію до цього часу зберегло й селище вказаного району, хоча лексема має інше значення *\_двосхиле або односхиле примітне житло, збудоване з гілок, нижній край яких упирається в землю, верхній – лежить на перекладині'*. П. Лисенко у Словнику поліських говорів зафіксував лексему *катрага* з цим же значенням, характерну для Східного Полісся [5, 93]. Авестійське ката *\_яма'* [4, 220]. Виявляється, що слов'янська хатина першопочатково будувалася в ямі, виритій у землі на глибину до одного метра, прикривалася зверху гілками, очеретом.

Група назв господарських будівель характеризується складною внутрішньою структурою. На основі врахування диференційованих ознак денотатів у аналізованій тематичній групі виявлено такі лексико-семантичні комплекси: 1) будівлі для домашніх тварин; 2) приміщення для домашніх птахів; 3) пристосування для зберігання дров; 4) пристосування для зберігання сіна; 5) льохи; 6) криниці.

Назви будівель для домашніх тварин виникли у зв'язку з призначенням приміщення для конкретної тварини. До уваги бралися розміри та форма будівлі. Загальною назвою таких приміщень у х. Безбородьків стали лексеми *сарай, хлів*. Б. Грінченко пояснює так: *хлів* *\_приміщення для худоби'* (Номис). Зафіксовано також номінації *хлівець, хлівчик, хлівчикок, хлівина, хлівнице* Давньоруське *хлѣвъ* має таке ж значення. Болгари, серби вживають лексему із значенням *\_стійло'*. Вчені припускають, що відбулося запозичення з готської мови: *hlaiv* *\_могила, печера'*. Пояснення фонетичних процесів у слові є непереконливим [4, IV, 243]. Далі номінація приміщень для худоби відбувається згідно назви тварини: *коровник, конюшня, свинарник, овчарник*. У досліджуваному населеному пункті вживають лексему *стайня*, яка позначає приміщення для коней. Б. Грінченко подає друге значення лексеми *стайня* *\_стійло, хлів'* [3, IV, 196].

*Кошара* *\_приміщення для вівців, кіз'* [3, II, 296]. Назва *кошара* вживається також у значенні загородки для літнього утримання худоби. Етимологію слова поясню-

ють з кош *\_виплетена загородка'*. Але, беручи до уваги творення слова, можна ставити питання про запозичення через румунську мову з латинської, македонської, що означає *\_сироварня'* [4, II, 360]. У гірських селах Західної України такі сироварні має кожен господар, який тримає кіз чи овець. Зафіксована лексема *телятник*, уживана у випадку, коли господар тримає кілька телят в окремому приміщенні, або у фермерських господарствах.

У х. Безбородьків домашніх птахів утримують в окремому приміщенні або відводять для них частину в інших будівлях. У минулому столітті птахів тримали в сінях – нежитловій кімнаті в хаті, яка знаходилася при виході на подвір'я. Зараз для них будують окремі приміщення або тримають на *сідалі* *\_частині горища, відведеної для птахів, у хліві'*. Окрема будівля для тримання домашніх птахів у досліджуваній говірці називається *курятник*.

Приміщення для зберігання дров носить назву *дровитник, дровитня, повітка, накриттє, навіс*. Слід зазначити, що дана сема репрезентована спорадично, оскільки в х. Безбородьків та багатьох інших населених пунктах Чернігівщини для дров не споруджують окремої будівлі, а прибудовують до приміщення для утримання тварин, птахів. Тому вони невеликого розміру з похилим дахом та відкритими боками з метою просушування дров.

Повітка для сіна будується у вигляді навісу на чотирьох стовпах. Б. Грінченко подає два значення лексеми *повітка* 1) *\_сарай для худоби'*; 2) *'навіс із солом'яного даху при сараї'* [3, III, 223]. Отже, у досліджуваному нами населеному пункті повітку називають *навес, поднавес, сінник, оборіє, накриттє*. Під таким дахом склали снопи, солому. Він може опускатися та підніматися в міру того, що під ним знаходиться. Існує святкова гра *ходити оборога*: на Паску чотири особи беруться за руки вниз, а дві стоять у них на плечах і так ходять [3, III, 21]. Походження лексеми трактується від слова *берегти* [4, III, 106].

● *По греб* *\_спеціально обладнана яма для зберігання продуктів (переважно овочів)'* [4, III, 235]. Номінація цього приміщення залежить від того, чи є східці в яму, з лядою чи без неї, чи є надбудова над погребом. Обладнана яма для зберігання овочів узимку називається *льох, яма, подвал*. Льох будують із похилим критим спуском зі сходами. Б. Грінченко зафіксував значення слова *льох* 1) *\_погреб'*; 2) *\_яма, підземелля'* [3, II, 385].

*Колодязь, колодизь, колодець* *\_захищена від обвалів зрубом вузька глибока яма, що служить для добування води з водоносних шарів землі'* [4, II, 271]. Походження слова М. Фасмер пояснює перетвореннями від давньонімецького *kalding* – *'джерело'* до готського *halds* *\_холодний'* за допомогою суфікса *-ець*. Непереконливим залишається трактування слова зі слова *колода* [4, II, 293]. Сучасні колодязі будують за допомогою цементових труб без журавля – пристрою для витягування відра з водою.

Отже, досліджувана лексика об'єднує кілька лексико-семантичних мікрогруп, компоненти яких можуть презентувати семи, що входять до складу інших лексико-семантичних груп. Як бачимо, при називанні будівель та господарських приміщень переважає однослівна номінація. Спостереження над особливостями структурної організації лексики на позначення житлових приміщень та сільськогосподарських будівель показало, що кожна діалектна реалія позначається кількома лексемами. Семантична структура номінацій у багатьох випадках обумовлюється спільним значенням одиниць лексичного оточення. Структура частини назв визначається



дією типових моделей утворення слів, де мотивуючими виступають основи хат-, хлів-, дров-, кошар- та ін.

Слова без оцінної конотації в х. Безбородьків уживаються рідко та переважно людьми старшого покоління.

Інформатори молодшого віку надають лексемам оцінного значення.

#### Література

1. Никончук, М.В. Будівельна лексика правобережного Полісся в лексико-семантичній системі східнослов'янських мов / М.В. Никончук, О.М. Никончук. – Житомир, 1990. – 369 с.
2. Євтушок, М.О. Народна будівельна лексика Західного Полісся / О.М. Євтушок. – Рівне, 1990. – 145 с.
3. Словарь української мови [упор. Б. Грінченко]: в 4-х томах. – К., 1997.
4. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка / М. Фасмер. – М., 1964–1973. – Т. 1–4.
5. Лисенко, П.С. Словник поліських говорів / П.С. Лисенко. – К., 1974. – 260 с.

УДК 81'373.612.2

### КОНЦЕПТУАЛИЗАЦІЯ ПОНЯТИЙ «МЕТАФОРА / НЕ МЕТАФОРА» («METAPHOR / NOT A METAPHOR») В ДИСКУРСИВНИХ ПРАКТИКАХ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Л. А. Богданович, С. Б. Кураш  
(Мозырь, Беларусь)

*Анализируются контексты, в которых функционирует лексема «метафора» в различных дискурсивных практиках русского и английского языков. Выявляется концептуальное наполнение анализируемой лексемы.*

Рост теоретического интереса к метафоре был стимулирован увеличением ее присутствия в различных видах текстов, начиная с поэтической речи и публицистики и заканчивая языками разных отраслей научного знания.

Представление о вездесущности метафоры отодвинуло на задний план проблему ограничений на ее употребление в разных видах дискурса. Это привело к размыванию границ самого концепта «метафора»: метафорой стали называть любой способ косвенного и образного выражения смысла, бытующий в художественном тексте и в изобразительных искусствах — живописи, кинематографе, театре и т.д. [1].

Исходя из этого, нашей задачей в пределах данной статьи были поиск и анализ всевозможных контекстов, содержащих терминолексему *метафора / metaphor*, а также её противопоставления иным феноменам в рамках конструкции *не метафора / not a metaphor* в различных неспециальных дискурсивных практиках на русском и английском языках с помощью поисковых систем Национального корпуса русского языка (НКРЯ) и ряда корпусов английского языка – Британского национального корпуса / British National Corpus (BNC), Corpus of Historical American English (COHA) Corpus of Contemporary American English (COCA) и др. соответственно.

Приведем, на наш взгляд, самые основные способы концептуализации понятия *метафора / metaphor* в современных дискурсивных практиках русского и английского языков, при этом сразу сделаем оговорку, что чётко дифференцировать семантику приводимых ниже контекстов в ряде случаев весьма затруднительно.

#### 1. Метафора – небуквальное высказывание, то, что нуждается в интерпретации:

Максимальное количество баллов (но не очень много, твёрдое "четыре") получали те учащиеся, которые поняли, что название – *метафора*, и автор рассказа трактует эту косяк как послание, исполненное некоего морального смысла. [Михаил Арапов. Когда текст обретает смысл // «Знание -- сила», 2003]; For the trained symbologist, watching an early Disney movie was like being barraged by an avalanche of allusion and *metaphor*. [Dan Brown. The Da Vinci Code (2003)]; Those who truly under-

stand their faiths understand the stories are *metaphorical*. [Dan Brown. The Da Vinci Code (2003)].

#### 2. Метафора – способ назвать нечто неназванное, заполнить понятийную лауну:

Понятие "гламурозность" выглядит как *метафора*. [Сверхновая экономика]; Члены общества утверждают, что легенда о Граале лишь красивая аллегория, *метафора* для обозначения чего-то другого, гораздо более могущественного. [Дэн Браун. Код Да Винчи (Н. Рейн, 2004)]; Не некий поэт ввёл *метафору*, «взглянь на время». Как бы ешь себе представляете? [Воронка. Посёлок Варнек. Д/ф из цикла «Письма из провинции» (ТК «Культура») (2009)].

They claim the Grail legend—that of a chalice—is actually an ingeniously conceived allegory. That is, that the Grail story uses the chalice as a *metaphor* for something else, something far more powerful. [Dan Brown. The Da Vinci Code (2003)]; *Metaphors* are a way to help our minds process the unprocessable. [Dan Brown. The Da Vinci Code (2003)].

#### 3. Метафора – альтернативный способ высказывания о чём-либо или о ком-либо, концептуальный аналог, модель:

Это *метафора* или это указание на какой-то дре вний обь чай? [Протоиерей Димитрий Смирнов. Ответы слушателям радио "Радонеж" в прямом эфире на вопросы о вере и спасении. Ч. 1 (2005-2006)]; Тот же самый образ съедания плода / да? фрукта – это характернейшая метафора любовного наслаждения / [Сотворение человека. Программа "Гордон" (НТВ) (2003)]; И на фоне развернутой *метафоры* вершины - научного или физического достижения - мне был интересен путь человека, состоящего не просто из науки, а науки, совершенно недоступной социуму. [Гриша Перельман "Девятый гений"].

When the Church outlawed speaking of the shunned Mary Magdalene, her story and importance had to be passed on through more discreet channels... channels that supported metaphor and symbolism. [Dan Brown. The Da Vinci Code (2003)]; Every religion describes God through

tians through modern Sunday school. [Dan Brown. *The Da Vinci Code* (2003)].

Очень часто в неспециальных дискурсивных практиках слово *метафора* / *metaphor* встречается в конструкциях с противопоставлением *не метафора* / *not a metaphor*. Приведём краткий обзор основных типов контекстов, в которых концептуализируются сущности, мыслимые как антиподы метафоры, в русском и английском языках.

#### 1. Метафора vs. реальность объекта

*Эти звезды, Алекс, это ведь не просто метафора, Алекс, не правда ли?* [Василий Аксенов. *Новый сладостный стиль* (2005)]; *Это была не метафора, если под копеечкой понимать тогдашний круглый бронзовый французский франк.* [Н.Н. Берберова. *Курсив мой* (1960-1966)].

*This congregational song is not a metaphor of the socially and ethnically diverse church; it is this church, this body's voice, this body made audible* [COHA CORPUS].

#### 2. Метафора vs. серьёзность высказывания:

*Не тех ловят Анатолий ГОЛУБЕВ, председатель межрегиональной общественной организации "Комитет по борьбе с коррупцией" Борьба с коррупцией у нас носит квартальный характер. Это не метафора. Органам внутренних дел спускается план по количеству уголовных, возбужденных по статье «Взятка».* [Никита МИРОНОВ. Главными взяточниками в столице оказались врачи и учителя // *Комсомольская правда*, 2011.03.16].

*Meanwhile, "the war on drugs is not a metaphor," as the President told the Defense Secretary* [COHA CORPUS].

#### 3. Метафора vs. реальность как таковая, возможное в принципе, факт:

*Завтрака хватало, самое большое, на один час работы, потом приходила усталость, и мороз пронизывал всё тело до костей — это народное выражение отнюдь не было метафорой.* [В. Т. Шаламов. *Колымские рассказы* (1954-1961)]. *Это смог, а не метафора того, что происходит вокруг меня.* [Борис Гройс, Светлана Бойм. *О свободе* (2003) // «Неприкосновенный запас», 2003.01.15]. *Но то, что американский президент - тот же король, отнюдь не метафора.* [Сергей Строкань. *Человек, который отмыл Клинтон* (2003) // «Совершенно секретно», 2003.02.06]. *Первый шаг — взглянуть правде в глаза и понять, что вымирание русских — вовсе не метафора, это наша реальность, и идет этот процесс намного быстрее, чем кажется.* [Невидимая война (2003) // «Советская Россия», 2003.02.15].

*Hart shot one of the men to death before her husband arrived to help. # Handel emphatically insists it's not a metaphor for her own life -- a scrappy woman who has overcome adversity and ascended rapidly to the largely male club of political leadership* [COHA CORPUS]; *An infant's instinct, a boy's humiliation. One leg after the other, hands and knees forward. Not a metaphor for life but life itself. That body I see crawling across the mattress is my body* [COHA CORPUS].

*... wool, catkins, tree and all, is in aid of one thing and one thing only, the spreading of DNA around the countryside. Not just any DNA, but DNA whose coded characters spell out specific instructions for building willow trees that will shed a new generation of downy seeds. Those fluffy specks are, literally, spreading instructions for making themselves. They are there because their ancestors succeeded in doing the same. It is raining instructions out there; it's raining programs; it's raining tree-growing, fluff-spreading, algo-*

*rithms. That is not a metaphor, it is the plain truth.* [The blind watchmaker. Dawkins, Richard. London: Penguin Group, 1991 (1985-1994) [BNC]].

**4. Метафора vs. реальность конкретного события, положения дел.** Именно этот тип концептуализации антиметафоры преобладает в газетном подкорпусе НКРЯ: *Из рваной воронки в асфальте бил гейзер. Настоящий фонтан горячей воды—не метафора. Это происходило на левосторонней набережной имени И.В. Сталина, в двух шагах от Дворца бракосочетаний, которому Салам, будь на то его воля, дал бы имя своего дядюшки Лео, так часто тот вступал в различные браки и выступал из них.* [Теймураз Мамаладзе. «Здравствуй, осел!» (1999) // «Дружба народов», 1999.07.15]; *И это вовсе не метафора: зной пришел в Москву из Средней Азии, раскаленный воздух закачивает в центр России антициклон, который завис над южным Уралом.* [Юлия СМЕРНОВА. До конца недели в Москве 33-градусное пекло // *Комсомольская правда*, 2010.06.22].

*That is not a metaphor, mind you, Fergus. He was really just filling the pipe, but the way that he looked at her like a new Ferragamo turquoise leather loafer...* [COHA CORPUS]; *Mary's self-characterization as lowly is not a metaphor for spiritual humility but is based on her actual social position* [COHA CORPUS]; *EDGAR AND I MET ON THE CREST OF A wave at New York's Jones Beach in 1984. This is not a metaphor. I dove into a breaker, and when I surfaced, he was there* [COHA CORPUS].

#### 5. Метафора как поэтологическое понятие:

*Не метафора, а метаморфоза, как любил говорить Блок, думая о теургии вместо стихов.* [Борис Парамонов. *Трава родины, или Сталь и шлак* // «Октябрь», 2003].

*This news is immaterial to the 100 million or so people around the world who watch "Sabado Gigante." ...One hundred million is not a metaphor* [COHA CORPUS] (Имеется в виду *не гипербола*. – Л.Б., С.К.).

#### 6. Метафора vs. наука, учение, умозаключение:

*Это не метафора, а довольно точно сфокусированное учение молодого философа.* [Константин Кедров. *Кренделя разума* // *Известия*, 2007.11.22]; *Выражение "любовная лихорадка", таким образом, не метафора, а точный медицинский "диагноз"* [Лескова Наталья. *ФОРМУЛА ЛЮБВИ* // *Труд-7*, 2006.03.09].

*The way to despair is to refuse to have any kind of experience, and the novel, of course, is a way to have experience. -- Flannery O'Connor Depression, when it's clinical, is not a metaphor. It runs in families, and it's known to respond to medication and to counseling* [COHA CORPUS].

**10. Метафора vs. реальность смысла (денотата выражения), то, что нужно понимать буквально:** *Расхожее выражение — найти свою половину — это ведь не просто метафора, она имеет вполне реальный смысл.* [Илона Броневицкая: «У меня всегда было обостренное чувство собственного дома» (2004) // «Мир & Дом. Residence», 2004.04.15]; *В данном случае упоминание о небесах—не расхожая метафора, ее надо понимать буквально.* [Павлючик Леонид. *ПОЛЕТЫ ВО СНЕ И НА ЯВУ* // *Труд-7*, 2005.09.10]; *И, к сожалению, выражение «до безумия» — в данном случае не метафора.* [Борис Васильев. *Оглянись на середине* // «Октябрь», 2003]; *И потому евангельское изречение о том, чтобы не заботиться о завтрашнем дне, а жить, как птицы небесные, — не есть метафора, а утверждение существующего закона всякой животной общественной жизни.* [Л.Н. Толстой. *Христианское учение* (1896)].

*For many, the "wrath of God" is not a metaphor; it is a reality that is not merely to be dreaded by sinners, but a reality that the just hope and pray will descend upon those who are not [COHA CORPUS]; When the Navajos talk about the land as our relative, you might think, 'That's an interesting metaphor.' But out there, it's not a metaphor. It's literal [COHA CORPUS].*

Таким образом, несмотря на то, что в абсолютном большинстве случаев вне сферы специального филологического научного дискурса метафора концептуализируется скорее со знаком «минус», тем не менее сам факт частотности апелляции к данному понятию, ме-

тафороцентричность осмысления многих феноменов реальности, характерной для современной языковой картины мира, заставляют ещё раз убедиться в том, что **метафора** – не просто термин, не просто языковое средство, — это, безусловно, концепт, характерный для языкового (и метаязыкового) сознания образованного носителя русского и английского языков, в целом обнаруживающий в обоих языках достаточно много сходства, в чём убеждает применение методов корпусной лингвистики к анализу контекстно-семантических наполнений данного слова.

#### Литература

1. Hoffman, R. Some implications of metaphor for philosophy and psychology of science / R. Hoffman // The ubiquity of metaphor. Amsterdam, 1985. – P. 327.

УДК 81.161.1'27

### ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВЫХ ИМЕН (лексико-семантический аспект)

Д.А. Жарикова  
(Могилев, Беларусь)

*В статье рассматриваются гендерные особенности сетевых имен с точки зрения лексико-семантического аспекта. Анализ гендерной компоненты позволил установить как черты сходства, так и различия. С целью привлечь внимание других интернет-коммуникантов носитель сетевого имени при создании своего образа использует гендерные стереотипы.*

В последнее время объектом внимания лингвистов становится виртуальная языковая личность. Человек, оказываясь в интернет-пространстве, использует различные средства для самоидентификации. Одним из таких средств и является сетевое имя, которое даёт возможность виртуальной личности создать себе образ и при этом скрыть свое реальное «Я». Сетевое имя представляет собой языковой знак, в котором воплощаются особенности внешности, характера, социальная характеристика носителя.

Оппозиция «мужской-женский» как основная гендерная характеристика не могла не отразиться на выборе сетевого имени. При этом данное имя собственное следует рассматривать как вторичный способ гендерной характеристики интернет-пользователей, так как во время регистрации в социальных сетях необходимо указать свой пол в соответствующей графе. Но следует помнить, что гендерная характеристика является достаточно условной, зависящей от мотивов и фантазии коммуникантов. В нашем исследовании мы рассмотрим влияние гендерного аспекта на выбор сетевого имени, проследим, каким образом данный процесс реализуется в языковом плане. Материалом для исследования послужили 400 сетевых имен, размещенных в социальной сети «ВКонтакте» среди пользователей, проживающих в пределах г. Могилева.

Рассмотрение сетевых имен в лексико-семантическом аспекте позволяет раскрыть их гендерные особенности в полной мере. При этом выявляются как черты сходства, так и черты различий. Так, например, и у мужчин, и у женщин встречаются сетевые имена, отражающие какую-либо черту характера (Олечка *Lucky*, *Доверчивый Добряшка*, Яна *Изменчивая*, Серёжка *Хороший*). И мужчины, и женщины используют в качестве сетевых имен автономимы – свои реальные имена (или, по крайней мере, то, что они выдают за таковые), например, Алена *Ярмоленка*, Артур *Сергеевич*, Елена *Маргунова-Вашкевич*.

У мужчин наиболее популярны следующие типы сетевых имен:

1) имена собственные, составляющие 27,4% от всех мужских сетевых имен (*Андрейparf Парфененко*, *Славян (Слава) Поляков*, *Андрей Кузя*);

2) сетевые имена, характеризующие интересы их носителей (15,2%) (*Gadget Man*, *Антуан Экзюперри*, Папа *Вокругшум* (название песни группы «Каста»));

3) сетевые имена, отражающие характер (13,4%) (*Антонио Бла-бла-бла* (общительность), *Viktor Positivchik*, Саша *Scandal*);

4) сетевые имена, отражающие представление носителя о своём основном признаке (6,7%) (*Успешный человек*, *Happy Димка*, Юра *Dlinniy*);

5) имена, содержащие наименование профессии или другого вида деятельности (4,9%) (*Des Texnik* – носитель сетевого имени получает техническую специальность, *Сенсей Сенсей* (учитель), *Roma Наемник*);

6) названия животных (4,3%) (*Mindless Rabbit* (от англ. «кролик»), *Bear* (от англ. «медведь») *Friendless*, *Alex Wolf* (от англ. «волк»));

7) сетевые имена, имеющие религиозную и мифологическую направленность (3,7%) (*Иоанн Вампирович*, *Fallen Arhangel*).

У женщин чаще всего встречались следующие типы сетевых имен:

1) имена собственные (33,5%) (*Натусик Малашенко*, *Maria Luisa*, *Анна Лужковская-Носарева*);

2) сетевые имена, отражающие характер (17,4%) (*Юлия Explosion* (от англ. «взрыв»), *Александра Бравая*, *Оксана Прайд* (от англ. «гордость»));

3) сетевые имена, характеризующие интересы их носителей (8,9%) (*Юлия Одноклубова* (предпочитает посещать только одно ночное развлекательное заведение), *Обыкновенное Чудо* (название кинофильма), *Алиса Кэрролл* (фамилия писателя));

4) наименования животных (4,7%) (*Анастасия Лисёна*, *Нюта Зайка*, *Машуля Котенок*).

При выборе сетевых имен можно проследить и гендерные различия. У мужчин вторыми по популяр-

ности после имен собственных являются сетевые имена, указывающие на род занятий, увлечений. При этом можно выделить традиционные для мужчин категории: техника (Andrei Scooter, Антон Харли, Сергей Авдюха); оружие (Jan Mauzer); спорт (Dima Ronaldo (футболист), Кирилл Малкин (хоккеист)). Мужчины чаще женщин используют имена, связанные с религиозной тематикой, преимущественно с темными силами (Lord Satana); имена в онлайн-играх (Heretic Sx, Frodo Cymkin (персонаж из онлайн-игры «Легенда: Наследие драконов»)). Следует отметить и следующую особенность: мужчины в качестве сетевых имен используют имена героев мультфильмов (Мишка Гамми, Домовенок Кузя), что придает их образу мягкость, наивность.

Женщины, кроме имен собственных (с уменьшительно-ласкательными суффиксами), выбирают сетевые имена, отражающие характер. Когда пользователи Интернета женского пола выдвигают в сетевом имени на первый план положительное качество, то чаще всего это качество, которым они хотят быть наделены в глазах других. В этом случае можно говорить о недоразвитии выделяемого качества, стремлении его обрести либо усилить (Элина Лучшая, Светик Важная). Встречаются и такие сетевые имена, которые выражают отрицательные, социально неодобряемые качества. Таким образом создается броский, эпатажный образ, который направлен на акцентирование внимания со стороны других интернет-коммуникантов (Olechka Vredina, Катя Hamka, Тася Nightmare (от англ. «ночной кошмар»)). Среди сетевых имен, характеризующих интересы их носителей, можно выделить характерные для женщин категории: растительный мир (Катя Ромашка, Галинка Веточка); музыка (Алиса Хардкор, Dub Step (стили музыки), Инара Анимия (название группы)); мода и стиль (Виктория Шик, Марина Бутикова, Валерия Бижутерия). Популярной тематической группой для женщин являются сетевые имена, содержащие названия животных. Чаще всего в этой группе встречаются наименования представителей кошачьих (Машуля Котенок, Катя Lickcat, Катя Кисуля), также в этой группе популярностью пользуется лексема «лиса» и её производные (Анастасия Лисёна, Алиса Лиса). Часто женщины используют и слова, указывающие на принадлежность к женскому полу (Кира Девочка, Маша Gerls). Еще одна особенность женских сетевых имен – выбор слов-обращений,

имеющих оценочный характер (Алина Лапуля, Марина Буська, Настюшечка Душечка, Helena Lapochka). Таким способом создается женственный, игривый образ для привлечения внимания противоположного пола. Еще одна характерная для женщин группа сетевых имен содержит наименования продуктов питания. Причем эта тенденция отнюдь не связана с традиционной обязанностью женского пола готовить, а скорее со стремлением подчеркнуть свою притягательность, ведь все исследуемые наименования называют сладкие продукты (Кристина Зефирчег, Вероника Клубника, Мари Raspberry (от англ. «малина»)).

Характер коммуникативной ситуации (в нашем случае – интернет-коммуникации) влияет на использование тех или иных средств языка с целью не только гендерной самоидентификации, но и идентификации говорящего субъекта другими участниками интернет-общения. Сетевое имя воспринимается «как роль, образ, взятый напрокат, своеобразная самопрезентация, визитная карточка, предъявленная для идентификации и привлечения внимания» [1]. Носитель сетевого имени стремится привлечь внимание противоположного пола, а для этого необходимо создать благоприятный образ, имидж. При этом используются стереотипные образы. Для представителей мужского пола это мужественный, брутальный, хулиганский образ, который создается с помощью следующих средств:

1) в качестве сетевого имени используются слова, называющие отрицательные черты характера либо имеющие негативную окраску (Саша Scandal, Сергей Тиран, Виталий Монстр, Веселый Бандит и др.);

2) для придания своему имени претенциозности, престижности носители мужских сетевых имен создают иноязычные варианты своих имен (Серж Прудников, Andry Соловьев, Alex Shimanovsky, Dan Баринов);

3) в качестве сетевых имен выступают названия титулов (Вадим Барон, Павел Graf);

4) основу сетевых имен составляют имена актеров (Арнольд (Арнольд Шварцнегер) Галин, Nicolas Cage); богов (Артемка Зевс – возникают ассоциации о всемогуществе, физической силе), полководцев (Юлик Caesar).

Женщины же стараются приукрасить себя, что относится и к внешности, и к чертам характера (Миледи Eliza-Betty (хорошие манеры, воспитанность), Алень-кий Цветочек, Lerka Candy, Кристина Интересная, Настюша Прелесть).

#### Литература

1. Харитонова, О.А. Ники как псевдонимы в виртуальном общении / О.А. Харитонова // jesola [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://jesola.livejournal.com/4430.html>. – Дата доступа: 12.01.2014.

*В статье дается определение лингвокреативной деятельности, а также рассматривается интернет-пространство и социальные сети как поле для этого вида творческой деятельности.*

Творческое отношение к языку свойственно его носителям: в процессе речи постоянно создаются новые слова и словоформы или каким-то необычным образом используются и раскрываются уже существующие и привычные. Тяга к такого рода «конструированию» вообще присуща человеку: еще с детства, постигая язык и усваивая все новые его компоненты, он с удовольствием включается в эту игру и дополняет лексикон собственными «нововведениями»:

- *Танечка, давай-ка переоденемся! – А где переоденемся?*
- *Я из супа картошку съел, а разные мелкие детали есть не стал.*
- *До нас были предки. После нас будут потомки. Получается, что мы теперьки?*

Примеров такого детского творчества у каждой внимательной мамы – внушительная коллекция. Однако время креативного подхода к языку не заканчивается в детстве: многим взрослым (особенно если они обладают тонким языковым чутьем и чувством юмора) он позволяет максимально точно выражать мысли и чувства, а для авторов литературных произведений он становится важнейшей частью писательского инструментария, эффективным художественным приемом.

Прежде чем говорить о лингвокреативной деятельности как явлении, следует дать определение этому понятию.

Лингвокреативная деятельность – это творческий процесс, направленный на языковое самовыражение личности, позволяющий находить индивидуальный способ изложения мыслей; осознанно отступать от принятых норм, создавая в рамках языка нечто новое, уникальное.

Лингвокреативная деятельность – понятие крайне широкое, мы можем назвать немало количество ее видов, сюда входят многочисленные формы языковой игры, а также метафоризация, смысловая транспозиция, концептуальная интеграция и гибридизация, аппроксимация и т.д. Даже вымысел (и художественный и бытовой) можно рассматривать как вид лингвокреативной деятельности.

Язык как таковой представляет собой гибкую систему, использование которой предполагает творческий подход, а креативная функция – одна из важнейших функций языка наряду с коммуникативной, информативной и другими.

Таким образом, лингвокреативной может быть названа любая творческая деятельность, схваченная словом и репрезентированная в тексте.

Еще одно удачное определение мы можем найти в работах Б.Ю. Нормана, хотя сам термин «лингвокреативная деятельность» там не используется. «Языковая игра (в максимально широком понимании термина) – это нетрадиционное, неканоническое использование языка, это творчество в языке, это ориентация на скрытые эстетические возможности языкового знака» [1]. Здесь мы видим, что «языковой игрой в максимально широком понимании этого

слова» называется не что иное как лингвокреативная деятельность человека.

Для ее успешного осуществления, как уже отмечалось, требуется тонкое языковое чутье, а кроме того, идеальное знание норм языка, интуиция. Лингвистическое новшество должно быть точным, легко определяемым, иначе оно будет выглядеть как речевая ошибка, ничем неоправданный «ляп» в тексте или в речи.

Нужно отметить, что эта деятельность не может быть односторонней: как говорящий рассчитывает на то, что собеседник поймет и оценит его пассаж, так и автор, который использует элементы языковой игры в произведении, делает это в расчете на сообразительного и подготовленного читателя. Удовольствие от процесса получают обе стороны – автор при создании удачного «выверта», а читатель (слушатель) – когда разгадывает задумку автора.

Благодатным полем для изучения проявлений лингвокреативной деятельности современных авторов становятся тематические группы и сообщества Рунета. Интернет вообще и социальные сети в частности как пространство для проявления творчества стали явлением уникальным. Сегодня автору для того, чтобы быть услышанным и оцененным, нет необходимости ходить по редакциям СМИ, издавать сборники или участвовать в литературных конкурсах (хотя все это, безусловно, важно). Опубликовав на популярном тематическом интернет-ресурсе свое произведение, уже спустя считанные часы можно получить читательский отклик.

Особую роль в этом процессе играют социальные сети, становясь своеобразным фильтром, через который проходят (или не проходят) произведения современных авторов. Как отметили еще А. и Б. Стругацкие, «читатель – существо неорганизованное. <...> Он с удовольствием читает хорошие стихи и даже заучивает их наизусть, а плохие знать не желает». Сегодня, благодаря соцсетям, хорошими, по мнению пользователей, стихами (а также прочими проявлениями творческой мысли) стало принято еще и «делиться с друзьями».

Учитывая то, что у типичного пользователя соцсетей в «друзьях» находится от нескольких десятков до нескольких сотен человек и они в новостных лентах видят ту информацию, которой он считает нужным поделиться, мы имеем дело с геометрической прогрессией или так называемым вирусным характером распространения информации.

Таким образом, многие удачные примеры творческой деятельности в рамках языка становятся достоянием общественности и исследователей.

Изучая популярные в Сети тексты, мы не должны забывать, что имеем дело с материалом, «хорошим и достойным» по мнению массового читателя. Безусловно, где-то на просторах интернета есть куда более интересные и качественные произведения, которые оказались слишком хороши или слишком сложны для того, чтобы получить массовое признание.

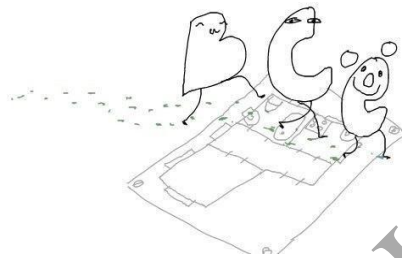
Самое широкое поле для лингвокреативной деятельности представляют собой шутки и анекдоты. Нестандартный взгляд на неологизмы нашего времени и соотнесение их с историческими фактами и персонами дают комический эффект:

– Иосифу Виссарионовичу понравилось бы слово «гиперссылка».

– А Ивану Грозному – слово «кол-центр».



а в некоторых читателю предлагается самому разгадать этот ребус и понять, что именно изображено:



(здесь – выражение «все идет по плану»).

Еще одно интересное использование идиом и устойчивых словосочетаний мы встречаем в набирающей популярность психотехнике «Симорон» – сообществе веселых волшебников. Эта игровая техника, направленная на преобразование окружающей действительности. Оставив за рамками данного исследования вопрос ее эффективности, рассмотрим исключительно лингвистический аспект. Как это «работает»? Если настроение оставляет желать лучшего – его нужно поднять: написать на листке бумаги слово «настроение» и положить листок на самый высокий шкаф. Настроение поднято.

По аналогии выполняется такая задача, как «погасить кредит». Тут возможны варианты: содой и уксусом, желательнее, в банке (в этом случае используется «усиление» – омоформы: стеклянная банка становится символом кредитного учреждения – банка); написать слово «кредит» на спичке, зажечь ее, а после *погасить*. «Сидеть на диете», используя эту технику, также можно без жертв и вреда для здоровья: достаточно на листке бумаги написать слово «диета» и сесть на него.

Чтобы помириться после ссоры, рекомендуют «зарыть топор войны» (на эту роль предлагается кухонный топорик) и т. д.

Следует отметить, что все эти техники и «ритуальные действия» не придумываются каким-то одним автором и не являются «окончательными», напротив, все желающие могут добавить что-то свое и поделиться новыми идеями в тематических сообществах, на форумах, в результате чего наиболее удачные находки становятся популярными.

То есть и здесь мы имеем дело с потребностью человека не просто использовать язык «как есть», но и привносить в него нечто новое. И более того, наблюдаем своего рода «обратное заимствование» – не от фактов жизни к слову, а от слова – к факту жизни.

Многозначность слов в русском языке издавна служила основой для создания многочисленных каламбуров. Сегодня в интернете появилось целое направление «графически-словесного» юмора: художники делают иллюстрации к высказываниям и идиомам, демонстрируя, «как они это видят». При чем в некоторых случаях картинки подписываются:

При всем богатстве форм и методов применения творческого подхода к языку, чаще всего мы встречаемся с лингвокреативной деятельностью авторов в художественных произведениях. К числу самых распространенных жанров популярной в современном интернете поэзии относятся так называемые «пирожки» – короткие стихотворения со строго определенным размером и нестандартным синтаксисом. Рассмотрим примеры лингвокреативной деятельности современных авторов на этом материале.

«Изобретение» новых слов – одна из самых востребованных и часто применяемых форм языковой игры, как для детей, только постигающих богатство языка, так и для их повзрослевших «коллег» – писателей. «Порой легче «слепить» свое слово, чем найти нужное» [2, 188]. И такие слова мы встречаем в стихотворениях исследуемых жанров.

*егор заводит засыпальник  
на двадцать три часа ноль ноль  
и ждёт ворочаясь в кровати  
его звенящей тишины*  
© o-znake

Новое слово «засыпальник», созданное по аналогии с будильником, в данном случае обозначает несуществующий (но такой необходимый) прибор, задача которого – не будить, а усыплять. Если будильник звонит, то его выдуманный антипод издает «звенящую тишину».

Не менее интересны попытки поэкспериментировать с уже существующими словами:

*во время солнечных сплетений  
два солнца всходят по утрам  
и так висят до самой ночи  
сплетая тонкие лучи*  
© бес

Анатомический термин «солнечное сплетение» на-талкивает автора на создание собственного поэтическо-го образа, он рисует картину сплетения двух солнц.

В качестве основы для креативной деятельности может служить даже написание слова:

*на покосившемся заборе  
семен напишет слово жук  
и детям почитать не стыдно  
и взрослым пища для ума  
© sometimer*

Комический эффект строится на нестандартности подобранного эвфемизма. Автором обыгрывается сход-

ство в графическом начертании и звучании слова «жук» с тем самым словом, которое обычно пишется на забо-рах.

Таким образом, изучая русскоязычные интернет-ресурсы, в особенности информацию, распространяе-мую в социальных сетях, мы можем наблюдать примеры лингвокреативной деятельности рядовых носителей языка и малоизвестных авторов. Внимательное отноше-ние к слову, стремление раскрыть в нем новые смыслы, творческое отношение к выразительным средствам язы-ка – все это становится основой для создания интерес-ных авторских пассажей.

#### Литература

1. Норман Б.Ю. Язык: знакомый незнакомец. – М., 1987. – С. 168.
2. Земская Е.А. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис / Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Е.Н. Ширяев. – М., 1981, – С. 276.
3. Пирожковская [Электронный ресурс]. – URL: <http://perashki.ru> (дата обращения 05.03.2015).

УДК 81'373.612

### ДЕТСКИЕ ОККАЗИОНАЛИЗМЫ И КОНТЕКСТ

И.О. Ковалевич  
(Мозырь, Беларусь)

*В статье рассматривается обусловленность детского окказионального словотворчества факторами контекстуального характера. Детские окказионализмы исследуются в их отношении к словам-стимулам. Анализируется способность детских окказиональных дериватов выступать в качестве средств текстообразования.*

Известно, что одной из важных примет окказиона-лизмов является их обусловленность ситуацией, в кото-рой происходит речевое общение, и речевым контекстом. Очень часто стимулом для создания окказионализмов служит слово, употребленное в реплике партнера по об-щению. Такое слово может выступать как в качестве структурного прообраза нового деривата, так и в качестве его мотивирующей основы. Исходя из этого лингвисты выделяют два вида контекстуальной актуализации: лек-сическую структурную и лексическую корневую [1, 16].

Для детского окказионального словотворчества наи-более характерным является стремление к структурному соответствию, что проявляется в создании новых дерив-атов, дублирующих структуру слов-прообразов. Наи-более отчетливо эта тенденция проявляется при про-должении детьми определенного деривационного ряда, например, со значением детенышей и др.: *У кошки/ ко-тята// у слона/ слонята// у мышки/ мышата// – А у во-блы/ воблята// (4); У слоненка мама/ слониха// – А у котенка/ котиха/ а это моржиха// (5,2) и т. д.*

Нередко общение взрослого и ребенка приобретает характер спора или полемики относительно правильности того или иного узуального слова, в результате кото-рой детьми предлагается новый вариант. В подобного рода диалогах, как правило, участвуют дети с трех до шести лет, т. к. именно в этом возрасте проявляется особый интерес к словам и их смысловым частям: *Что это? – Синяк! Видишь/ синий// – Нет! Это черняк// Он чёрный! (3); Пойдем скорее/ уже недалеко// Вот пеше-ходный переход/ перебегаем здесь через дорогу// – Мам/ перепутала ты/ ну это же/переход/ а не перебегот// (3); Мама/ а как эта штука называется? – Толкушка// – Значит/ ты поре толкаешь// – Нет/ я его мну// – Зна-чит/ это не толкушка/ а мнушка// (4-6); Какой у тебя автопарк! – Это автозавод// Здесь машины заводятся// (3,5); Мама нам купальники купила! – Это у тебя ку-*

*пальник/ а у нас – трусальники// (о плавках – И. К.) (5); Зачем ты ставишь портфель на скамейку? – А что нельзя? – Нельзя// – Почему? – Потому что это место для сидения// – Не для сидения! – А для чего? – Для портфеления// (?). Как видно из приведенных приме-ров, не все окказиональные дериваты в точности воссоз-дают структуру слова-прообраза. Такого рода «неточно-сти», как правило, выражаются в частеречном несоот-ветствии производящей базы окказионального новооб-разования и слова-стимула (ср. *купаться – купальник, трусы – трусальник; сидеть – сидение; портфель – портфеление*), что отражает характерную для детской речи тенденцию к сверхгенерализации (Е. Clark, Ф.А. Сохин, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин и др.).*

Обоснование ребенком «преимущества» своего сло-весного варианта может иметь форму более или менее развернутой аргументации. При этом в высказываниях детей достаточно четко вырисовывается логическая структура, в которой обозначены определенные исход-ные положения и создаваемые на их основе умозаклю-чения: *Если из рыбиной икры вылупляются маленькие рыбки/ то из кабачковой должны вылупиться маленькие кабачата// (4); Я умный/ а дядя глупый/ потому что у меня в голове ум/ а у дяди глуп// (5,3).*

Стремление к выражению семантической полярно-сти находит выражение в производстве окказиональных слов, связанных со словами-прообразами отношениями противоположности: *Кефир/ это питьё/ а я хочу едьё! (5); Это уже не новости/ это старости (5); Вероника/ ты что ешь в сухомятку? – Потому что не хочу есть в мокромятку// (?); Какие же это сухофрукты? Это мокрофрукты// (6); Ты что/ слабонервная? – Я сильно-нервная// (8,5).*

Употребление того или иного окказионального слова в речи детей может также обуславливаться и стремлени-ем к рифмовке: *Носик-курносик/ ножки-курножки// уш-*

ки-курушки (5,8); У Феди руки загребущие, а ноги забегущие// (?).

В высказываниях детей нами зафиксированы факты построения деривационных цепочек, состоящих из структурно идентичных дериватов: *А что льётся из чайника? – Чай/ какао/ водичка// – Нет/ который какао разливает/ называется **какайник**// а который воду/ **водайник!** (2); В тракторе сидит тракторист/ а в танке/ танкист// – А в шкафу сидит **шкафист**/ а на окне/ **окнист?** (3); Так/ этот [паштет – И. К.] из свиных/ этот из **гусиных**// – Не **гусиных**/ а **гусятиных**// – Из **гусятиных**/ из **свиатиных**// Этот из **индятиных**// (6) и др. Из данных примеров видно, что в качестве аналога производства последующего деривационного ряда выступают лексические единицы, употребленные в репликах-стимулах, а новые производные слова – в качестве ответной реакции. В случае с окказионализмами **шкафист** и **окнист** отчетливо просматривается стремление ребенка к продлению деривационного ряда в игровой форме без необходимости в номинации как таковой. Образование без непосредственной опоры на структурный прототип также возможно: *Вот послушай/ какие санки бывают в мире// **лежательные/ сидательные/ стоятельные**// (3,5); У дяди в руках **отбивательный молоток**// А еще есть **забивательный**/ которым **своди забивают**// (4,5); Галя/ зачем у тебя голова? Для шапки? – Нет// Для **дышенья/ разговоренья и глазенья!** (5) и др.**

Интересной особенностью детского словотворчества является ранее упомянутая нами тенденция к образованию ряда окказиональных дериватов в рамках одного контекста, объединенных тематикой семейных отношений. Новые производные слова характеризуют обозначаемые ими объекты по возрастным и половым признакам, что в целом отражает специфику направленности познавательной активности ребенка. Объединяя определенные объекты в семью, ребенок тем самым создает соответствующие номинативные единицы: *Вот мама/ лошадь/ вот ее **лошаде-нок**/ а вот папа/ **лош**// (2); Это папа-снеговик/ это мамма-снеговик/ а это их детёныш/ **снеговёныш**// (2,5); Ты/ бабушка/ корова/ я/ теленок/ а дедка/ **коровник**// (3); Папа/*

*нож/ мама/ **ножиха**/ и маленький **ножоник**// (4,3); Мама у меня ласточка/ папа/ **ласт**/ а я/ **ластик**// (4,5); Папа/ **головаст**/ а дети/ **головостята**// (?).*

Отмечаются случаи создания детьми окказиональных рядов и гнезд с явной установкой на языковую игру и комизм: *Да был там такой **церквяч**// Да **церквячил** там всех подряд// (6); Я не **яблоконос**// Я **яблокоед** или **яблокогрыз**// (7). Подобного рода лексико-деривационные повторы значительно повышают выразительность речи, ее эмоционально-экспрессивную окраску. Во многих случаях они приобретают облик своеобразных мини-стихотворений, которые отдаленно напоминают стихотворные фрагменты тропического характера, создаваемые взрослыми. Фиксируются также случаи коллективного детского словотворчества, которое имеет характер языковой игры: *Масло/ в масле/ **нке**/ а сахар/ в сахарнице// – Масленка/ нет таково// – Есть// – Тогда чай/ в **чаёнке**/ вода/ в **водёнке**/ мороженое/ **морожёнке**// – А голова/ в **головёнке**// (5; 11,9).**

Таким образом, связь по линии окказиональное слово – контекст находит в речи детей разнообразные проявления. Так, окказионализмы часто включаются в реплики, содержащие ответы на высказывания взрослых людей или сверстников, в которых выражаются вопросы, утверждения, «поправки» взрослых и т.д. В высказываниях детей обнаруживается тенденция к построению парадигматических рядов, в которые включаются окказионализмы и их прообразы, иногда несколько однотипно построенных окказионализмов. В подобного рода речевых конструкциях проявляется актуальная для детской речи в целом тенденция к семантической полярности. В некоторых высказываниях находит отражение присущее детям моделирование типовых семейных отношений: папа, мама, дети. Кроме того, в детских речевых конструкциях прослеживается тенденция к проявлению однотипности в поседовательности (по Р. О. Якобсону), к созвучию и рифмам, что дает основание видеть в таких конструкциях прообразы текстов поэтической направленности, в которых номинативное начало уступает место экспрессивно-образному.

#### Литература

1. Шаталова, Ю.Н. Словотворчество в повседневной речи : (структурно-семантический и функциональный аспекты): автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.01 / Ю.Н. Шаталова; Белгородский государственный национальный исследовательский университет. – Белгород, 2013. – 21 с.

УДК 81:398

### ФРАЗЕОЛОГИЗМ ПОКАЗАТЬ КУЗЬКИНУ МАТЬ КАК МНОГОСЛОЙНЫЙ «СВЕРНУТЫЙ» ТЕКСТ: ТРАДИЦИЯ И ИНТЕРНЕТ-ИСТОЧНИКИ

В.И. Коваль

(Гомель, Беларусь)

В статье рассматриваются существующие гипотезы, связанные с происхождением фразеологического оборота **показать кузькину мать** «проучить, жестоко наказать кого-либо», который характеризуется как «свернутый» текст, в лаконичной и выразительной форме отражающий различные фрагменты действительности. Яркая экспрессивность рассматриваемого устойчивого словосочетания обуславливает его активное функционирование в художественных текстах и различных интернет-материалах.

Фразеологический оборот **показать кузькину мать** «проучить, жестоко наказать кого-либо» относится, несомненно, к числу наиболее колоритных собственно русских оборотов, перевод которых на другие языки если не невозможен, то весьма затруднен. По отношению к этому выражению в полной мере применимы образные характеристики, данные двумя выдающимися

учеными-фразеологами. С одной стороны, В.В. Виноградов замечал, что подобные фразеологические сращения представляют собой «химическое соединение каких-то растворившихся и с точки зрения современного языка аморфных лексических частей» [1, 25]; с другой стороны, В.Н. Телия характеризовала подобные фразеологизмы как «свернутые культурные тексты», позволяющие



реконструировать архаичные представления [2, 135]. Действительно, этот оборот, имеющий «затемненную» внутреннюю форму, обладает значительным экспрессивным потенциалом, который способствует его активному употреблению и интенсивному продуцированию.

Как и другие «классические» фразеологические сращения (*съесть собаку, бить баклуши* и под.), данный фразеологизм не имеет общепринятого этимологического истолкования. Очевидно, одной из первых попыток понять его «внутреннюю логику» является следующий фрагмент из романа Н.Г. Помяловского «Брат и сестра»: *Хорошо же, я тебе покажу кузькину мать... Что это за кузькина мать, мы не можем объяснить читателю. У нас есть много таких присловий, которые во времени утратили смысл. Вероятно, кузькина мать была ядовитая баба, если ею страдают захудалый род.*

Составители современного историко-этимологического словаря «Русская фразеология» приводят восемь версий возникновения исходного образа рассматриваемого устойчивого словосочетания, среди которых наиболее достоверными можно считать две точки зрения. По мнению В.М. Мокшенина, в основе этого фразеологизма, как и некоторых других устойчивых словосочетаний, включающих онимический компонент (*драть как сидорову козу, филькина грамота*), лежит имя собственное, подвергшееся обобщению еще до возникновения фразеологизма благодаря своей социальной оценочности: имя *Кузьма*, употребляемое в русских пословицах и поговорках, является символом злого, драчливого, несообразительного человека, имеющего низкое происхождение. К тому же, «повышению угрожающе-бранной экспрессии оборота способствовало то, что слово *мать* входит в ряд наиболее сильных русских ругательств». В.Н. Сергеев, основываясь на паремическом «портрете» Кузьки (Кузьмы) как бедного, обиженного судьбой, злого и мстительного человека, высказывает следующее предположение об истоках формирования негативной семантики фразеологизма: «Кузька был некогда бедным, обиженным судьбой, а также злым и мстительным человеком, о чем свидетельствуют многие пословицы и поговорки. Возможно, он был приемным сыном женщины крутого нрава. Обещание устроить встречу с ней, показать ее разгневанной не сулило ничего хорошего и приводило многих в трепет» [3, 422–423]. Яркими выраженными негативными характеристиками (нахальство, хитрость, склонность к бахвальству и вранью) наделен и прототипический Кузьма Петров – герой советского комедийного фильма «Свинарка и пастух».

И.Г. Добродомов считает возможным связь существительного *кузька* с коми-зырянским и коми-пермяцким словами *кузь, кузьо*, что значит «черт, леший». Выражение *показать кузькину мать* понимается в таком случае как угроза познакомиться с матерью лешего, черта: «Возможное знакомство с матерью лешего, черта действительно «открывает» неприятную перспективу, и намек на такое потенциальное знакомство представлял довольно действенную угрозу» [4, 132].

Приведенная точка зрения как будто находит подтверждение в имени озорного мультипликационного персонажа – домовенка *Кузи*, однако, скорее всего, эта номинация возникла в самом русском языке, независимо от финно-угорского влияния. На исконные черты смыслообразующего именованного компонента фразеологизма *показать кузькину мать* указывает и просторечный глагол *подкузьмить* «подвести, обмануть, поставить в трудное положение», происхождение которого связано с названием народного праздника *кузьминки* – днем свя-

тых Кузьмы и Демьяна (14 ноября), который считался раньше сроком истечения сельскохозяйственных сделок. Как отмечает М. Фасмер, «этот глагол имел первоначальное значение «расстроить надежды, связанные с Кузьминым днем»» [5, 297].

Обращение к Национальному корпусу русского языка ([www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru)) показывает, что рассматриваемый фразеологизм в основном используется писателями для выражения угрозы проучить, наказать кого-либо: *Как оштрафуют его, мерзавца, так он узнает у меня, что значит собака и прочий бродячий скот! Я ему покажу кузькину мать!* (А.П. Чехов. Хамелеон); *А негодяй Кашкин смеялся, говоря, что девочка с течением времени поумнеет и покажет еще кузькину мать всем живущим на земле мужчинам* (М.М. Зощенко. Возвращенная молодость). Обыгрывание в пределах одного предложения компонента *кузькина* и названия населенного пункта *Кузьково* создает юмористический эффект: *С вас причитается: без танкистов небось показали бы вам фрицы в этом Кузькове кузькину мать!* (К. Симонов. «Живые и мертвые»). Следующий пример иллюстрирует явление дефразеологизации устойчивого словосочетания: *Позади Кузькиной свиты, чуть поотстав, давая ветру отнести на сторону поднятую ногами пыль, шла, шамкая юбкой, тыча дорожку клюкой, долгая сухая старуха в черной суконной шали – Кузькина мать* (Е. Носов. Увядшие шлемоносцы).

В рассказе В.Г. Короленко «Яшка» оборот *показать кузькину мать* также в определенной мере дефразеологизируется, в результате чего словосочетание *кузькина мать* опредмечивается, наполняется конкретным содержанием, поскольку оно используется для обозначения тюремного карцера: *Что-то холодное, пронизывающее насквозь, затхлое, скользкое и гадкое составляло атмосферу этой мошлы. Зимой она, очевидно, промерзала насквозь... «Вот она – кузькина мать!» – подумал я.*

Кроме того, в данном фразеологизме может употребляться глагольный компонент *узнать*, и в таком случае этот оборот получает иное значение – «оказаться в сложном положении, испытать большие трудности»: *А вот с землей повозись, тогда узнаешь кузькину мать* (Д.А. Фурманов. Мятаж); *Вот как поживете с мое, батенька, так и узнаете кузькину мать!* (А.П. Чехов. Огни). Такое же значение реализует оборот *узнать, как кузькину мать зовут*: *Что, небось, узнал в ту пору, как кузькину мать зовут!* (М.Е. Салтыков-Щедрин. Пошехонская старина).

Ярким и хорошо известным примером «творческого использования» фразеологического оборота *показать кузькину мать* является использование его советским лидером Н.С. Хрущевым в качестве угрозы в адрес США и других враждебно настроенных стран. По словам В. Суходрева, личного переводчика Н.С. Хрущева, впервые это выражение советский лидер публично употребил при посещении американской выставки, проходившей в Москве в 1959 году. Вступив в полемику с американцами по общеполитическим вопросам, Н.С. Хрущев «привычно заговорил, что Советский Союз догонит и перегонит Америку, и вообще «В нашем распоряджении имеются средства, которые будут иметь для вас тяжелые последствия. Мы вам покажем кузькину мать!» Переводчик от неожиданности растерялся и произнес неловкую фразу о матери Кузьмы. В США так и не поняли, что же подразумевал советский лидер» [6]. Фразеологизм *показать кузькину мать* привлек к себе особое внимание после высту-

пленя Н.С. Хрущева на 15-й сессии ООН 12 октября 1960 года:

«Переводчик Хрущёв выполнил буквальный перевод

– *Kuzma's mother*, который привёл слушателей в замешательство. Смысл фразы был совершенно непонятен, и от этого угроза приобрела совершенно зловещий характер [7]. Год спустя, 30 октября 1961 года, в Советском Союзе в районе архипелага Новая Земля было произведено испытание самой большой в мире термоядерной бомбы, у которой, кроме официального наименования АН602, было неофициальное название – *Кузькина мать* и даже прозвище *Царь-бомба*. Таким образом, «Хрущев оказался на редкость последовательным человеком, то есть человеком слова: обещал показать кузькину мать – и показал ее Западу» [8]. Показательно, что название современного интернет-материала – «Покажет ли Путин Евросоюзу и США кузькину мать?» – вполне перекликается с настроением «холодной войны» полувековой давности [9].

В целом в интернет-пространстве, которое по праву называют «великим интертекстом», фразеологизм *кузькина мать* наполняется разнообразным новым содержанием:

с его помощью называются неодушевленные предметы и лица, так или иначе включающие (как правило, в юмористической форме) негативные коннотации.

Во-первых, по соответствующему запросу в Интернете обнаруживаются картинки, представляющие образ кузькиной матери как женщины – носительницы непривлекательных качеств: деградированной женщины с синяком под глазом и с сигаретой в зубах, агрессивного вида старухи с пулеметом в руках, женщины с вызывающей, вульгарной внешностью. Во-вторых, название *кузькина мать* используется для наименования различных блюд (котлет, гороховых пирожков, рагу, фаршированной тыквы), содержащих, как правило, острые приправы. Наконец, *кузькиной матерью* в Интернете называют забавные сувениры, представляющие собой женщину устрашающего вида. При этом, как отмечается в прилагаемом «пояснении», сувенир «Кузькина мать» является оберегом от неприятностей, помогает «нейтрализовать» грозных начальников и вредных соседей, а также способствует гармонизации личной жизни [10].

#### Литература

1. Виноградов, В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов. – 2-ое изд. – М.: Высшая школа, 1972. – 614 с.
2. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
3. Бирих, А. К. Русская фразеология: историко-этимологический словарь: ок. 6000 фразеологизмов / СПбГУ; Межкаф. словарный каб. им. Б. А. Ларина; А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова; под ред. В. М. Мокиенко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Астрель: АСТ: Люкс, 2005. – 926 с.
4. Добродомов, И. Г. Кто такая кузькина мать? // Русская речь. – 1990. – №1. – С. 128–132.
5. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. – 2-е изд., стереотип. – М.: Прогресс. – Т. 3: – Н-С. – 1987. – 830 с.
6. Ванденко, А. Виктор Суходрев: Не все золото, что молчит / А. Ванденко [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.peoples.ru/state/citizen/suhodrev>.
7. Кузькина мать. Материал из Википедии – свободной энциклопедии [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
8. Жестков, В. Кто же она такая, кузькина мать? / В. Жестков [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-66810>.
9. Покажет ли Путин Евросоюзу и США кузькину мать? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://udf.by/news/sobytie/97225.html>.
10. Кузькина Мать с бубликами [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.igrotehnika.ru/collection/product>.

УДК 81'373'21

### ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ЛАНДШАФТА СМОЛЕНСКО-БЕЛОРУССКОГО ПРИГРАНИЧЬЯ

И.А. Королева  
(Смоленск, Россия)

*Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №14-24-04001.*

*В статье рассматриваются проблемы изучения приграничных русско-белорусских территорий (в частности – смоленско-витебского приграничья), которые имеют общие географические, исторические и лингвистические особенности. В настоящее время подобные исследования лингвокультурологического характера актуальны и перспективны в свете межкультурной коммуникации и внимания к межнациональным проблемам современности.*

Несомненно, приграничные территории в рамках Союзного государства Россия-Беларусь привлекают самое пристальное внимание исследователей из различных областей знания: историков, социологов, психологов, искусствоведов, культурологов и, разумеется, лингвистов.

Сразу же отметим, что три субъекта Российской Федерации граничат с Республикой Беларусь – Псковская, Брянская и Смоленская области, причем из общих 959 км государственной границы 463 км, т. е. почти половина, приходится именно на Смоленский регион, который соседствует с двумя крупными белорусскими областями – Витебской и Могилевской.

Смоленская земля – приграничная территория со сложными историческими судьбами, что во многом обусловило особенности этнического состава края, его культуры, местных говоров, антропонимической и топонимической систем. Подчеркнем особо, что имена собственные (ИС) являются важными единицами, репрезентирующими связь с культурно-историческими традициями и национально-специфическим контекстом определенного времени; за счет присущей им накопительной функции они фиксируют и сохраняют в своих основах разнообразную информацию: лингвистическую, культурологическую, историческую, социальную, пси-

культурный код, код культуры [2, 65–66] представляют собой все разряды ИС, но особой информативностью обладает топонимическая лексика.

Занимаясь вплотную лингвокультурологическими проблемами смоленско-витебской приграничной зоны, мы хотели бы подчеркнуть, что достаточно долго означенный регион приграничья (протяженность государственной границы составляет на сегодня около 200 км; в территорию входят Руднянский, Велижский и Краснинский районы Смоленской области и Витебский, Лиозненский (Лёзненский) и Дубровенский районы Витебской области) и русскими, и белорусскими исследователями рассматривался как периферийная зона каждой из этнокультурных традиций. И вместе с тем следует констатировать, что приграничная территория представляет собой относительно гомогенную и природно-климатическую, и хозяйственную, и культурную, и языковую зону, что обусловлено национально-культурной спецификой, народными традициями, системой фольклорных образов и символов, целым комплексом ритуальных практик, особенностями местных говоров. Помимо серьезного общего исторического фактора развития, это обусловлено очень высокой интенсивностью межэтнических контактов, серьезными миграционными процессами среди населения приграничья.

Остановимся на языковой общности смоленско-витебских приграничных территорий, порожденных исторически.

Если обратиться к мнению известных лингвистов об основе лексико-семантической системы смоленских говоров (а ономастическая система входит в нее), то она считается белорусской [4], [5], [6]. Академик А.И. Соболевский подробно описывает еще смоленско-полоцкий говор XIII–XIV вв. [9, 20–21]. Взаимосвязь говоров приграничья усиливается в XV веке, когда рассматриваемые территории входили в состав Великого княжества Литовского. В XVII веке практически весь Смоленский край вместе с белорусскими землями входил в состав Речи Посполитой. В результате таких длительных и интенсивных контактов появилось много междиалектных, общих и параллельных явлений [1, 6].

В настоящее время смоленские говоры в целом – далеко не однородное явление: особо выделяются говоры приграничных территорий, в частности – смоленско-витебской. Это было отмечено нами в ходе проведения полевых экспедиций 1989–1995 годов и подтверждено более поздними исследованиями их словарного состава и грамматического строя в рамках работы над Словарем смоленских говоров.

Исследованию территории смоленско-витебского приграничья в рамках лингвокультурологии и фольклористики был посвящен проект «Витебщина и Смоленщина в языковых и культурных контактах: история и современное состояние», поддержанный БРФФИ и РГНФ в «2009–2011 годах. По итогам работы ученых Смоленского государственного университета и Витебского государственного университета имени П.М. Машерова вышла коллективная монография [8]. Это первая попытка комплексного ономастического, лингвокультурологического и фольклорного обследования приграничной территории, в результате которой был выявлен механизм взаимодействия языков, культуры и фольклора в приграничной зоне, определены устойчивые языковые и культурные традиции приграничного ландшафта, показывающие его общие «корни и истоки» и вместе с тем выявляющие специфику в языке

(в частности, в ономастиконе) и культуре смежных регионов.

В 2014–2015 году те же фонды поддержали еще один проект – «Традиционный культурно-языковой ландшафт белорусско-русского (Смоленско-Витебского) пограничья XX – начала XXI в.: символы фольклорных образов, ритуальные функции и их коммуникативные репрезентации». Он ставит своей целью рассмотреть традиционную культуру приграничья как самодостаточный феномен, функционирующий по законам внутренней логики и стратегии постоянного взаимодействия различных традиций. Ставятся следующие задачи: 1. Охарактеризовать принципы семиотической категоризации пространства в традиционной картине мира славянских народов. 2. Определить символический статус и ритуальные функции элементов природного и антропогенного происхождения в структуре культурного ландшафта приграничья на примере стереотипов коммуникативного поведения, фольклорных образов, диалектной лексики, ономастических единиц. 3. Охарактеризовать современное состояние культурно-языкового ландшафта очерченной приграничной зоны в начале XXI века и определить перспективные проблемы его изучения и сохранения.

Безусловно, в ходе исследовательской работы по проекту, которая осуществляется силами ученых Смоленского государственного университета и Полоцкого государственного университета, выявятся следы интенсивного этнокультурного и языкового взаимодействия, нашедшие свое воплощение в элементах народного языка и культуры этноконтактной зоны.

Заявленная тема носит междисциплинарный характер, что требует разных подходов и методов исследования. В частности, одним из главных является ареальный метод исследования, который позволит выявить специфику и закономерности репрезентации пространственных представлений в различных сегментах народной культуры: языке, системе ИС (особенно в топонимах), фольклоре, обычаях, верованиях, ментальных поведенческих стереотипах в контексте их живого бытования. Изучение языка и культуры приграничья в целом как в синхронии, так и в диахронии позволит сделать результаты более достоверными, придти к определенным закономерным выводам.

Несомненно, перспективным является структурно-семантический метод, применяемый при анализе фольклорных источников, диалектных собранных текстов и т. д. Существенное место отводится методу полевых исследований, который позволяет не только зафиксировать современное состояние семиотического культурно-языкового ландшафта приграничья, но и ввести в научный оборот значительный объем эмпирического материала.

Безусловно, проекты, подобные представленному, имеют и научное, и прикладное значение. Рассмотрение общей темы, связанной с изучением природного пространства в структуре лингвокультурологического ландшафта приграничной зоны, анализ символики в мифопоэтической картине мира современного жителя приграничья, выявление фольклорных образов, особенностей говоров, коммуникативного поведения смолян и витеблян в свете межкультурной коммуникации как никогда актуально и значимо.

В перспективе рассмотрение проблемы межкультурной коммуникации в Смоленско-Витебской зоне регионе. Исследование особенностей региональных межнациональных (межэтнических) отношений в свете межкультурной коммуникации в приграничных (осо-

бенно исторически приграничных) регионах – проблема относительно новая, но, несомненно, весьма актуальная в свете современных межэтнических процессов. Рассматривать ее необходимо комплексно, опираясь на Стратегию государственной национальной политики, которая была принята и утверждена Президентом РФ указом от 19 декабря 2012 года № 1666. Основные положения этой программы направлены на активизацию сотрудничества народов РФ, развития их национальных языков и культур. Особое внимание требуется уделить приграничным территориям, в которых население состоит из различных (часто многих) этнических групп. В настоящее время, помимо факторов, имеющих трансграничный характер, добавляются негативные факторы усиления миграции (вынужденные переселенцы, беженцы), что приводит к изменению социального, языкового и культурного ландшафта приграничных территорий. При неправильной межкультурной коммуникации, отсутствии толерантности, влиянии негативных этнических стереотипов могут возникать межнациональные конфликты, осуществляться экстремистские действия, особенно среди молодежи.

Несомненно, проект, реализующий исследование региональных особенностей межнациональных отношений и межкультурной коммуникации в условиях приграничья (в частности, смоленско-витебского) должен иметь потенциальные возможности использования результатов. На наш взгляд, такой проект имеет прямой выход в организацию работы с молодежью, в правоприменительную практику работы административных органов регионального и муниципального уровней. Его результаты могут быть использованы в профилактической работе по раннему преду-

ждению межэтнических конфликтов в приграничье. В административно-общественную практику будут внедрены рекомендации по проведению межкультурной коммуникации в приграничных регионах Союзного государства Россия-Беларусь с учетом роли русского языка и культуры, белорусского языка и культуры и других языков и культур народов, проживающих на этих территориях.

Подводя некоторые итоги, скажем, что приграничные регионы в Союзном государстве Россия – Беларусь – исторически общие земли, имеющие единые корни и истоки, но сегодня развивающиеся в составе различных государств, что позволяет выявить как общие черты в культурно-языковом, социальном и психологическом направлении исследовательской деятельности ученых России и Беларуси, так и специфические особенности языка, культуры и коммуникации двух близкородственных народов – русского и белорусского. Помимо того, сегодня именно в этих приграничных зонах (в частности – смоленско-витебской) имеют место интенсивные этнические контакты, связанные с миграцией населения. Углубленное понимание ментальных стереотипов и ценностных ориентиров смолян и витеблян позволит сотрудничать Смоленской и Витебской областям в самых разных сферах и на самом высоком уровне.

Примечание.

На наш взгляд, термин *приграничье* вместо более привычного для российских исследователей термина *пограничье* можно использовать для конкретизации самого понятия: приграничье – «то, что находится вблизи границы»; реализуется пространственное значение приставки при- «нахождение вблизи чего-либо». Этот термин активно используют белорусские ученые [3].

#### Литература

1. Борисова, Е.Н. Лексика Смоленского края по памятникам письменности / Е.Н. Борисова. – Смоленск: СГПИ, 1974. – 161 с.
2. Васильева, Т.Ю. Коды культуры – ойконимия: проблема взаимосвязи / Т.Ю. Васильева // Смоленск и Смоленщина в именах и названиях: история и современность (к 1150-летию со дня основания города): сб. статей по материалам докладов и сообщений конференции (Смоленск, 4–5 октября 2012 г.). – Смоленск: Маджента, 2012. – С. 65–69.
3. Галковская, Ю.М. Именник белорусского приграничья: территориальная дифференциация (на материале русскоязычных личных имен жителей Витебска) / Ю.М. Галковская: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 2014. – 24 с.
4. Дурново, Н.Н. Очерк истории русского языка. / Н.Н. Дурново. – М. – Л.: Государственное издательство, 1924. – 376 с.
5. Дурново, Н.Н. Опыт диалектологической карты русского языка в Европе / Н.Н. Дурново, Н.Н. Соколов, Д.Н. Ушаков // Труды Московской диалектологической комиссии. – Вып. 5. – М.: Синодальная типография, 1915. – 140 с.
6. Карский, Е.Ф. Белорусы / Е.Ф. Карский. – Варшава, 1903. – Т.1. – 478с.
7. Королева, И.А. Языковые и культурные контакты в русско-белорусском приграничье / И.А. Королева // Актуальные проблемы приграничных районов Беларуси и Российской Федерации: Материалы Международной научно-практической конференции (Витебск, 27 мая 2011 г.). – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2011. – С. 261–264.
8. Смоленщина и Витебщина в языковых и культурных контактах: история и современное состояние: коллективная монография. – Смоленск: Маджента, 2014. – 280 с.
9. Соболевский, А.И. Смоленско-полоцкий говор в XIII–XV вв. / А.И. Соболевский // Русский филологический вестник. – Т. XV. – СПб., 1886. – С. 20–21.

УДК 81'373.7

### ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ДЕКОДИРОВАНИЯ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

В.В. Кузьмич, М.А. Карлова  
(Мозырь, Беларусь)

*В статье рассматриваются проблемы понимания русских фразеологических единиц иностранными учащимися в аспекте языковой картины мира.*

Понятие «картина мира» рассматривается учеными, во-первых, как совокупность объективных знаний об окружающей действительности (так называемая концептуальная картина мира – ККМ), составляющими которой являются жизненно важные для человека понятия и их концепты, и, во-вторых, как картина мира, отобра-

женная с помощью специальных знаков, несущих информацию об объективной действительности (так называемая языковая картина мира – ЯКМ). Составляющими последней являются семантические поля слов-концептов, образующие тезаурус как языка в целом, так и тезаурус отдельной языковой личности. ЯКМ – это

системное, целостное отображение действительности с помощью различных языковых средств. Этот вопрос чрезвычайно важен при изучении русского языка как иностранного.

В языковую и концептуальную картину мира любого языка помимо собственно слов входят и устойчивые сочетания, т. к. называемые «полилексические единства» которые часто обозначаются общим термином «фразеологические единицы» («ФЕ»).

ФЕ являются для изучающих иностранный язык наиболее сложной в семантическом плане группой языковых единиц, т. к. обладают внутренним, скрытым, смыслом, который совсем не очевиден для инофонов.

Иногда фразеологизмы по составу и по форме сходны с простыми сочетаниями слов, которые употребляются в своем прямом, основном значении. В этом случае только ситуативный контекст, а также знание синтаксических связей слов в их прямом значении и синтаксических связей фразеологизма помогает понять, что перед нами – фразеологический оборот или сочетание слов в прямом значении. Кроме того, фразеологической единице в одном языке часто соответствует совершенно непохожая единица в другом. Здесь кроется серьезная опасность неверного толкования русифицированного фразеологизма. В то же время для понимания фразеологизмов нельзя идти путем буквального перевода и пользоваться обычными, даже очень полными словарями, поскольку дословный перевод в целом искажает скрытый смысл фразеологизма.

ФЕ имеет и другие важные свойства: так, она является воспроизводимым словосочетанием, они не создаются в речи говорящим, а воспроизводятся им в момент речи. Большинство людей активно используют фразеологические единицы в своей речи автоматически, непроизвольно и не задумываются о том, что означают отдельные части того или иного образного выражения.

Фразеологические единицы тесно связаны с историей и культурой народа, с его обычаями и традициями. Они являются носителями лингвострановедческой информации, которая рассматривается в качестве важного компонента при обучении иностранному языку. Например, выражение *se porter comme le Pont-Neuf* означает «чувствовать себя превосходно; быть крепким как дуб», появление этого выражения во французском языке связано с тем фактом, что строительство Нового Моста в Париже началось в 1578 году и длилось до 1607 года. Парижане, наблюдавшие за строительством в течение 29 лет, имели возможность убедиться в высоком качестве проводимых работ. За мостом укрепилась слава самого прочного, поэтому его название стало нарицательным для обозначения чего-то прочного и крепкого.

Культурно значимыми оказываются не только языковые единицы, обозначающие культурно маркированные реалии, но и те, в которых культурная информация «залегает» на более глубинном уровне семантики. Например, серия фразеологических словосочетаний со словом «раб», выступающим в метафорическом связанном значении, – «раб страстей», «раб желаний», «раб корыстолюбия», «раб привычек», «раб моды» – рассматривается с этой точки зрения как несущая культурно значимую информацию. Этот тип информации «достается» через корреляцию данной группы фразеологизмов с двумя, по крайней мере, установками культуры: во-первых, с установкой духовно-религиозной культуры, воплощенной в термине «раб Божий», восходящем к религиозному дискурсу; во-вторых, с категорией личности в современной культуре, где ее основными «эталон-

ными» атрибутами считаются самостоятельность суждений и свобода выбора.

Культурная информация, закодированная в языковых единицах, далеко не обязательно ограничена рамками одного языка и национально-специфическими средствами выражения. Так, один из самых мощных источников культурной маркированности и культурной информации в идиоматике и образных значениях языка – Библия – присутствует в культуре и языках разных народов, признающих Ветхий и Новый Заветы Священными книгами, поэтому многочисленны фразеологизмы, восходящие к религиозному дискурсу и имеющие в разных языках одинаковые образные основания: ср. *«испить горькую чащу»*, *«испить чащу до дна»* и фр. *boire le calice jusqu'a lie*, «*соль земли»* и фр. *sei de la terre*, англ. *the salt of the Earth*. Столь же «межнациональным», оказавшим и оказывающим воздействие на языки разных лингвокультурных общностей и, через языки, – на менталитет, представляется и другой важный источник культурной информации в языковых знаках: мифология, в значительной степени обусловившая мотивацию образных значений и их сочетаемость [1].

Иногда в разных языках наблюдаются одинаковые образные модели, положенные в основу фразеологизма, и тогда изучающие иностранный язык сразу узнают и легко понимают значение такого образного выражения. Например, и в русском, и во французском, и в английском языках есть фразеологическая единица «*вставлять палки в колеса»* (*mettre les batons dans les roues*, фр.; *to put a spoke in somebody's wheel*, англ.), то есть «*специально мешать кому-либо в каком-то деле»*. Подобные факты свидетельствуют о сходстве мышления народов разных национальностей.

Нами была предпринята попытка установить уровень владения русской фразеологией студентами-иностранцами. Это относится, во-первых, к количественному и качественному составу ФЕ в речи студентов-иностранцев, во-вторых, к уровню адекватного понимания (декодирования) тех или иных ФЕ.

Студентам-иностранцам были предложены русские фразеологические единицы, относящиеся к активному запасу среднестатистического носителя языка, широко распространенные в современном русском языке, но специально не изучаемые на занятиях по русскому языку как иностранному. ФЕ характеризовались различной функционально-стилистической принадлежностью, имели различные источники происхождения:

а) ФЕ, источниками которых являются литературные произведения, в том числе Библия (*не в своей тарелке; строить воздушные замки; волк в овечьей шкуре; таскать каштаны из огня; делать из мухи слона; метать бисер; от альфы до омеги; львиная доля; собака на сене; умыть руки*;

б) разговорные по своему происхождению ФЕ (*у черта на куличках; цыплят по осени считают; шила в мешке не утаишь; ходячая энциклопедия; не ударить в грязь лицом; капля в море; обвести вокруг пальца; язык без костей; комар носу не подточит; как рыба в воде; пускать пыль в глаза, спустя рукава*).

Учащимся предлагалось установить значение ФЕ, дать им толкования, привести ситуации общения, в которых было бы уместным использование данных выражений, по возможности привести эквивалент на родном языке.

В процессе анализа полученных данных было установлено следующее:

1. Наибольшие затруднения у иностранных учащихся возникли при толковании ФЕ книжного характера, источ-

никами которых являются литературные произведения. В этой группе наблюдался большой процент неверных толкований. Так фразеологизм *собака на сене* объяснялся как «человек, которому удобно», «важный человек»; фразеологизм *умыть руки* – «подготовиться к обеду»; фразеологизм *метать бисер* – «разбрасывать что-то мелкое»; фразеологизм *волк в овечьей шкуре* – как «человек, который занимается чужим делом». Неверное понимание этих ФЕ может быть объяснено отсутствием в пресуппозиции учащих необходимых знаний. Незнание ни пьесы Лопе де Веги «Собака на сене», ни одноименного советского фильма не позволило студентам установить истинное значение ФЕ – «человек, который и сам не пользуется чем-либо, и другим не дает». Большинство опрошенных студентов исповедуют ислам, поэтому библейская история о Понтии Пилате им также была неизвестна, что привело к неверному толкованию фразеологизма. Понимание фразеологизма *тащить каштаны из огня* как предостережение «не трогать горячее» тоже свидетельствует о незнании литературного источника.

2. При толковании ФЕ разговорного характера, широко употребительных ФЕ студенты испытывали трудности при наличии в составе незнакомых слов или устаревших грамматических форм (*спустя рукава*), а также слов, образованных по неизвестной им словообразовательной модели (некоторые студенты не поняли значение притяжательных прилагательных *львиный* и *овечий*). Дополнительного объяснения потребовали слова *доля*, *шило*, *каштан*, *метать бисер*, *шкура*, *Кулички*, *сено* и др. Все эти лексические единицы характеризуются малой употребительностью, имеют широко распространенные синонимы либо отражают лингвострановедческую информацию.

3. Отсутствие ФЕ в языковом опыте иностранного студента, т. е. незнание ее истинного, скрытого, смысла часто приводило к попытке буквального толкования фразеологизма, как суммы входящих в его структуру компонентов. Например, фразеологизм *пускать пыль в глаза* был истолкован как «заниматься уборкой», фразеологизм *спустя рукава* – как стиль одежды. Показательно в этом

отношении частотное объяснение фразеологизмов *львиная доля*, *волк в овечьей шкуре*, *не в своей тарелке* как «части для льва», «лохматого [в оригинале – волосатого] волка», «есть из чужой посуды» соответственно.

4. В отдельных случаях при толковании ФЕ иностранные студенты исходили из лингвокультурного опыта носителя своего родного языка, а не языка русского. Так объяснение фразеологизма *умыть руки* как «подготовиться к молитве» может быть связано с традиционным для мусульман обрядом омовения перед намазом. Студенты из Туркменистана, объясняя значение фразеологического выражения *цыплят по осени считают*, утверждали, что речь идет об учениках, которые получили работу на лето и должны пройти осенью переэкзаменовку. По их словам, именно в таком значении это выражение бытует на их родине.

5. При попытке использования в речи наблюдались случаи контаминации буквального и настоящего значений. Например, для фразеологизма *не ударить в грязь лицом* был предложен следующий контекст: «Сегодня хорошая погода, поэтому я на высоких каблуках не ударю в грязь лицом», а с фразеологизмом *ходячая энциклопедия* студенткой было составлено предложение: «Мой друг – ходячая энциклопедия, он часто берет книги в библиотеке».

6. Зафиксированы случаи модификации фразеологических сочетаний, которую можно объяснить стремлением иностранного студента исходя из своего языкового опыта придать фразеологизму мотивированность. Например, фразеологизмы *капля в море* и *как рыба в воде* в составленных студентами предложениями были представлены в виде *капли в море (Они похожи, как капли в море)* и *как рыбы в воде (Иностранных студентов в Мозыре как рыбы в воде [имелось в виду очень много])*.

Таким образом, существуют несколько основных причин неадекватного понимания инофонами устойчивых единиц. Это незнание прямых значений компонентов ФЕ, невладение переносными значениями компонентов, неверное переосмысление образной структуры ФЕ, связанное с иным лингвокультурным опытом.

#### Литература

1. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Языки русской культуры. – 288 с.

**РОЛЬ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ В ОБРАЗОВАНИИ ВТОРИЧНЫХ ЖАНРОВ  
(на материале издательской аннотации)**

**Т.Е. Лаевская**  
(Мозырь, Беларусь)

*В статье анализируется интертекстуальная природа жанра издательской аннотации к современным художественным произведениям, выявляются особенности функционирования в текстах данного жанра различных интертекстуальных включений, определяется их текстообразующее значение.*

На рубеже XX–XXI вв. одной из самых значимых проблем в философии, семиотике, культурологии, литературоведении, лингвистике является проблема интертекстуальности. В эпоху постмодернизма интертекстуальность становится стилевым доминантом литературного творчества и искусства в целом, что порождает многообразие подходов к пониманию данного феномена.

Узкое понимание интертекстуальности сводит данное понятие к включению в поле текста «инородных» текстовых элементов – цитат, аллюзий, реминисценций. Такой подход объясняется практической обусловленностью исследования проблемы интертекстуальности в современной лингвистике.

Широкий взгляд на проблему подразумевает под интертекстуальностью неотъемлемое свойство текста, все элементы которого находятся в разнообразных смысловых корреляциях с другими текстами. Более того, культура, история, общество представляются как глобальный интертекст, в который погружено сознание человека.

В современной лингвистической науке проблема интертекстуальности характеризуется многообразием подходов к пониманию данного феномена, что обуславливается многоплановостью интерпретации исходного понятия «текст»; неоднозначностью в определении терминологического поля интертекстуальности, разнообразием взглядов на соотношение основных элементов интертекста.

Данные факты свидетельствуют о широких перспективах исследования проблемы интертекстуальности.

С этой точки зрения особый интерес для изучения представляют вторичные жанры, так как они создают посредством преобразования текстов-первоисточников и предполагают определенную степень корреляции с ними, что позволяет говорить об интертекстуальности вторичных речевых жанров как онтологическом свойстве. Значительный вклад в исследование проблемы интертекстуальности вторичных текстов внесла С.В. Ионова, демонстрирующая широкое понимание интертекстуальности [1].

Исследователь рассматривает интертекстуальные феномены с точки зрения их принадлежности парадигматической или синтагматической оси. Парадигматическая ось объединяет тексты, образованные в результате компрессии/декомпрессии или переосмысления первичного текста, и являющиеся новыми жанрами. Синтагматическая ось объединяет тексты, включающие в себя готовые речевые образцы (аллюзии, цитаты и т. д.) или соположенные друг с другом (сборники, циклы). Исходя из выполняемых функций, С.В. Ионова выделяет несколько типов вторичных текстов: имитационные, которые воссоздают элементы формы или содержания первичных текстов, меняя их семантическую структуру (стилизация, пародия); репродуктивные, которые воспроизводят семантическую структуру первичного текста с разной степенью развернутости (конспект, реферат);

интерпретативные, которые трансформируют текстоснову в соответствии с авторской позицией (комментарий); адаптирующие, которые приспособляют первичный текст к необходимым дискурсивным условиям (текстовая версия для детей).

Таким образом, С.В. Ионова относит к парадигматической оси интертекстуальности вторичные речевые жанры, а к синтагматической оси – тексты, несущие в себе различные интертекстуальные включения, или интексты [1].

Изучая вторичные жанры в аспекте интертекстуальности, особое внимание следует уделить жанру издательской аннотации к современному художественному произведению. С одной стороны, отнесенность данного жанра к вторичным жанрам, детерминированность его особенностей спецификой текста-первоисточника обуславливает наличие интертекстуальности (в широком понимании) как онтологического свойства жанра аннотации (парадигматическая ось интертекстуальности).

Опираясь на классификацию парадигматической оси интертекстуальности, предложенную С.В. Ионовой, мы считаем возможным определить жанр аннотации как пограничный, несущий в себе признаки репродуктивного и интерпретативного жанров. Так, издательская аннотация воспроизводит семантическую структуру первичного текста в сжатой форме, неся в себе информацию о содержании, тематике, проблематике художественного произведения, что позволяет идентифицировать данный жанр как репродуктивный. Наличие интерпретативного признака издательской аннотации связано с выражением авторской позиции, которая может в той или иной степени проявляться в данном жанре. В данном случае мы говорим об оценочной характеристике текста-первоисточника (выражение отношения автора аннотации к главным героям художественного текста, его автору и т. д.): *«Еще несколько лет назад виртуальный мир был выдумкой фантастов... Еще совсем недавно никто даже в горячем бреду не ступал бы иллюзию с реальностью... Но теперь виртуальный мир вполне реален. В нем есть свои преступники и защитники закона. В нем существуют собственные любовь и дружба, война и предательство – и даже известное противостояние добра и зла! Юмор, приключения, острый сюжет... Читайте захватывающий фантастический триллер Сергея Лукьяненко!»* (Лукьяненко, С. В. *Лабиринт отражений*. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Транзит-книга, 2006). В данном примере элементы юмор, приключения, острый сюжет, захватывающий фантастический триллер выражают положительное отношение автора аннотации к сюжетно-стилистическим особенностям текста-первоисточника.

С нашей точки зрения, пограничность аннотации может быть связана с активным развитием данного жанра в плане присущих ему языковых особенностей и функционирования.

Являясь по своей природе вторичным (интертекстуальным) жанром, современная издательская аннотация в то же время представляет собой относительно самостоятельный текст, о чем свидетельствует наличие в ее текстовом пространстве интертекстуальных элементов (синтагматическая ось интертекстуальности). Данный факт может указывать на сближение языка аннотаций к современным художественным произведениям с языком публицистических и художественных текстов.

В качестве примера приведем следующую аннотацию: *«Жена нечаянно нагрят, когда ее совсем не ждешь... Ну мог ли уважаемый санитар Дуся Филлин предположить, что в один прекрасный день окажется и мужем, и отцом? Причем как-то сразу и без собственного ведома. Просто невестку к жизни вернет и мальчика своего в обиду не даст!..»* (М. Южина. *Дитя платонической любви*. – ЭКС-МО, 2007). В данном тексте можно наблюдать интертекстуальный элемент «жена нечаянно нагрят, когда ее совсем не ждешь», являющийся песенной аллюзией, отсылающей к первой строке известного романа В. Лебедева-Кумача «Как хорошо на свете жить!» Данная аллюзия образована путем замены одного слова (любовь – жена) при сохранении синтаксической структуры и типа предложения, т. е. часть «жена» является трансформантом, а часть «нечаянно нагрят, когда ее совсем не ждешь» репрезентатом. Буквальное значение аллюзии можно определить как внезапное и нежеланное появление жены в жизни героя произведения. Смысл аллюзивного факта можно трактовать следующим образом: чувство любви появляется неожиданно и меняет жизнь человека («Любовь нечаянно нагрят, когда ее совсем не ждешь, И каждый вечер сразу станет удивительно хорош...»). При этом глагол «нагрят» интерпретирует любовь как нечто глобальное, значительное, формируя возвышенное, радостное настроение в тексте-первоисточнике, в то время как в буквальном значении аллюзии данный глагол приобретает негативную коннотацию. Соотнесение буквального значения аллюзии со смыслом аллюзивного факта обогащает это буквальное значение дополнительными смысловыми оттенками. «Высокая» интонация текста-первоисточника контрастирует с приземленностью аллюзии, что создает очевидную ироническую интонацию. Данный факт, с нашей точки зрения, способствует усилению стилистической гомогенности текста аннотаций и художественного произведения.

Выполняя значимую стилистическую функцию, употребленная в аннотации аллюзия имеет и важное текстообразующее значение. Данный интертекстуальный элемент позволяет в компактной, сжатой форме выразить необходимый смысл, не прибегая к детализации и развернутым объяснениям, что является детерминирующим для аннотации, представляющей собой текст ограниченного размера. Не увеличивая объем аннотации, данное интертекстуальное включение расширяет смысловые границы текстового поля.

Схожую функцию выполняют фразеологические элементы, поговорки, афоризмы, употребление которых характерно для аннотаций к современным художественным произведениям: *«Конечно, вы знаете, чем занят черт, пока Бог дремлет. Но наверняка не в курсе того, кто стоит у руля, когда оба отдыхают. Представьте*

*себе: на сцену выходят их подручные и таких дров могут наломать, что о-го-го... Да-да, не думайте, что один весь такой белый и пушистый, а значит, вечно совершает благо. А другой – хвостатый, рогатый, покрытый чешуей и, следовательно, вечно хочет зла. Ничего подобного – оба хороши...* (Сергей Мусаниф. *Подземная Канцелярия*. – 2005). Данные элементы, в силу своей прецедентности, способствуют восприятию текста аннотации потенциальным читателем как близкого, понятного и, соответственно, значимого, интересного.

Еще одной особенностью текстов современных аннотаций является широкое употребление цитат. Данный термин рассматривается нами в узком значении, согласно которому под цитатой понимается дословная выдержка из какого-либо текста. При этом значимым является сохранение собственной предикации выдержки [2]. Специфика употребления цитат в текстах аннотаций обуславливается особенностями жанра. Ограниченный объем аннотации увеличивает значимость цитаты как текстообразующего элемента. Зачастую, включая в себя большую часть текстового поля аннотации, цитаты становятся не только способом выражения авторитетно подтвержденной авторской позиции, но и принимают на себя основную задачу по реализации агитационной функции текста аннотации. Такие цитаты, как правило, имеют ссылку на авторство текстов-доноров, которыми могут являться тексты публицистической литературы, устные либо письменные высказывания известных лиц:

*«Известный культовый режиссер Квентин Тарантино очень точно охарактеризовал творчество Клайва Баркера: «Назвать Баркера писателем, работающим в жанре «хоррор», — все равно что сказать: «Да, была неплохая группа «Битлз», даже записала парочку популярных песенок»* (К. Баркер. *Галили*. – Домино, 2004).

Как видим, цитаты, употребляемые в текстах подобных аннотаций, как правило, эксплицитны, т. к. авторитетно подтвержденное положительное мнение о первоисточнике или его авторе должно привлекать внимание потенциального читателя. Язык таких аннотаций, с нашей точки зрения, приближен к языку публицистических текстов, имеющих рекламную направленность.

Интересным является употребление в текстах аннотаций цитат-эпиграфов. Такой прием, в большей степени свойственный для самостоятельных художественных и публицистических текстов, свидетельствует, с нашей точки зрения, о развитии современной аннотации как жанра:

*«Быть схожим реке,  
Что течет в тишине среди ночи,  
Не страшась потеряться во мраке,  
Отражая сияние звезд на безоблачном небе;  
А когда небеса тяжелеют от туч,  
Как нижняя тунгуска: ибо тучи ведь тоже вода, —  
Отражая и их беспечально  
В покойных глубинах своих.  
Мануэль Бандейра*

*Этот эпиграф к произведению всемирно известного автора как нельзя лучше характеризует философскую направленность новелл, из которых состоит степенная книга. Все, кто любит Пауло Козльо и поддерживает его жизненную позицию, будут в восторге от этого шедевра»* (П. Козльо. *Подобно реке*. – Книжный клуб, 2006).

Значение эпиграфа в указанном примере многопланово. Являясь элементом относительно самостоятельного текста, он, с одной стороны, отсылает читателя к тексту-донору, а с другой является своеобразной отправной точкой для дальнейшего текстопостроения аннотации. Однако



являясь включением во вторичный текст, данный эпитаф отсылает читателя к тексту, первичному по отношению к аннотации, настраивает на основную мысль художественного произведения. В то же время, являясь элементом как аннотации, так и текста-первоисточника, эпитаф способствует созданию когерентности в системе «аннотация – первичный текст – текст-донор».

Таким образом, издательскую аннотацию к современному художественному произведению можно рассматривать как пограничный вторичный жанр, обладающий двумя планами интертекстуальности: внешним и внутренним. Под внешним планом мы понимаем вторичную природу данного жанра, его обусловленность исходным текстом. Под внутренним планом

понимается активное включение в текстовое поле современных аннотаций различных интертекстуальных элементов, что в большей степени бывает характерно для самостоятельных текстов. При этом указанные интертекстуальные элементы не только способствуют стилистической гомогенности аннотации и первичного текста и реализации агитационной функции аннотации, но и выполняют текстообразующую функцию, являясь значимыми структурными элементами текстопостроения. Данный факт, с нашей точки зрения, может быть обусловлен, с одной стороны, активной эволюцией жанра современной аннотации, а с другой стороны, необходимостью информационной компрессии.

#### Литература

1. Ионова, С.В. Вторичная проекция текста и виды вторичной текстовой деятельности / С.В. Ионова // Язык и мышление : психол. и лингв. аспекты : шестая Всерос. науч. конф. / Ульяновский гос. ун-т. – Ульяновск [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: [http://www.ulsu.ru/conference/2006/imo/documents/58\\_doc](http://www.ulsu.ru/conference/2006/imo/documents/58_doc). – Дата доступа: 15.02.2015.

2. Фатеева, Н.А. Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности / Н.А. Фатеева. – 2-е изд. – М.: КомКнига, 2006. – 280 с.

УДК 81'373.421

### ТОПОНИМИКА МОЗЫРСКОГО ПОЛЕСЬЯ

Л.А. Лисовский  
(Мозырь, Беларусь)

*В статье даётся обзор топонимики Мозырского Полесья, которая складывалась в течение несколько тысячелетий со времени заселения территории дреговичей.*

Топонимика Мозырского Полесья давно привлекает внимание исследователей. Первыми письменными документами здесь являются древнейшие летописи, в том числе «Повесть временных лет» и др. Первобытный человек попал на территорию юга Беларуси более 100 тыс. лет назад. Древнейшие поселения людей (стоянки) найдены археологами на берегах рек Припять и Сожа возле деревень Юровичи (Калинковичский район) и Бердыж (Чечерский район) Гомельской области. Они существовали примерно в 24–21 тыс. лет до н. э. Здесь обнаружены орудия труда из кремния, остатки очага, а также черепа и кости мамонта, использовавшиеся для строительства жилья. Важным достижением первобытных людей были освоение огня, изобретение острокопальных режущих и колющих орудий.

После отступления последнего ледника началось потепление, и славяне начали широко расселяться в Европе. Они занимали территории бассейна реки Припять и отсюда расселились по всей территории Беларуси и далее в северном направлении. Двигались они преимущественно по рекам и притокам. В VI–VII вв. славяне разделились на три большие группы: западные, южные, восточные (предки современных белорусов, русских, украинцев). В VIII веке на территории нынешней Беларуси и пограничья сложились племенные объединения восточных славян: кривичи, радимичи, дреговичи. Кривичи расселились по бассейну Западной Двины, радимичи в бассейне Сожа, а дреговичи занимали территорию между Припятью и Западной Двиной. Название *дреговичи* происходит от слова *дрыгва* – ‘болото’, среди которого они и жили; ведь в древности Припятское и Мозырское Полесье было весьма значительной по размерам заболоченной территорией. Первобытный человек селился в основном по берегам рек. Например, на Наровлянской, где протекает Припять, значительно больше археологически памятниками, чем, например, в Ельском районе, где их насчитываются лишь единицы. По-

этому речные названия считаются наиболее древней частью топонимики [5].

Мозырское Полесье находится на юге Гомельской области, на правом берегу реки Припять, между Припятским и Гомельским Полесьем, занимая территорию Мозырского, Лельницкого, Ельского, Наровлянского районов. Большая часть её – это плосковолнистая вторичная водноледниковая равнина. В междуречье Ботывли и Чертени – плоская озерно-аллювиальная низина. На севере выделяется Мозырская конечно-моренная гряда [3].

Известные нам названия больших рек возникли первоначально в одном месте, а затем распространялись вверх или вниз по течению реки.

*Припять* является правым притоком реки Днепр (в древних письменных источниках до XIX в. *Припечь*, см. карту Великого княжества Литовского, 1603 г.). Название предположительно происходит от термина *припечь*, сохранившегося еще местами на Полесье. Его значения – ‘песчаный, не покрытый растительностью берег реки, бечевник, пляж’, ‘песчаный нанос у коренного берега’; ср. *опечек* – ‘небольшой песчаный нанос среди реки’ [1, 162].

*Словечна* – правый приток реки Припять. Протекает с запада на восток. Название происходит от этнонима – ‘славянская речка’. В настоящее время населенные пункты, которые расположены на берегах реки, такие, как Белый Берег, Белобережская Рудня, Лиховня, Вяжище и другие находятся в зоне отчуждения на территории Полеского радиационно-экологического заповедника.

*Желонь* – правый приток реки Припять в Ельском и Наровлянской районах. Название славянского происхождения: *желонь (желонка)* – ‘желоб’.

*Иппа* – левый приток реки Припять. Впадает в Припять недалеко от Мозыря. Название балтийского, а возможно и финского происхождения. В Финляндии, Эстонии и даже в Беларуси есть фамилии Иппе. Этимология этого названия неизвестна [1, 147].

*Тремля* – левый приток реки Припять. Название сопоставимо с балтийской основой *tzet*, литовской *Tzamiš* – ‘озеро’; менее вероятно связь с белорусским *трымаць* [1, 170].

*Уборть* – правый приток реки Припять. Протекает с территории Украины с юга на север по Лельчицкому и Петриковскому районам. Славянское название, образованное по типу ландшафтных терминов *уборок*, *прибор*, т. е. местность «у боров». Менее вероятно сближение со старославянским *борть* – ‘дупло’, *уборть* – ‘колодка, подставка при медосборе из дупла’.

*Мытва* – правый приток Припяти, в Мозырском, Ельском и Наровлянском районах. Наиболее вероятно балтийское происхождение. Название встречается в бассейне Немана, на территории Прибалтики. Не исключена возможность славянского происхождения от основы *мыть* [1, 167].

В названиях поселений Мозырского Полесья закреплены и многие гидронимы. Достоинством белорусских поселений является их древность. Большая часть названий поселений относится к позднему периоду заселения территории Мозырского Полесья [5].

В.А. Жучкевич [1, 77] разделил все названия поселений на несколько групп: 1) названия, данные поселениям по природным особенностям местности; 2) названия, отображающие социально-экономические явления; 3) названия, характеризующие особенности самого объекта; 4) названия патронимические; 5) названия перенесенные; 6) названия религиозного и культового значения; 7) названия мемориальные; 8) названия неясного смыслового значения.

Названия, данные по растительным ассоциациям и отдельным растениям, составляют большинство от общего числа названий этой группы. К ним относятся названия со смысловым компонентом ‘лес’, названия по имени отдельных древесных пород: *Берё зовка* (Мозырский, Наровлянский и др.), *Дуброва*, *Боровичи*, *Дубровка* (Наровлянский, Лельчицкий), *Боровое*, *Ольховая*, *Вязовая*, *Дубицкое*, *Липляны* (Лельчицкий), *Вишеньки*, *Зелёный бор*, *Полеск*, *Шишки* (Ельский), *Бук*, *Вербовичи*, *Грушевка*, *Антоновка* (Наровлянский).

Названия некоторых поселений мотивируются именами травянистых растений, кустарников и грибов: *Копелька*, *Замоше* (Лельчицкий), *Луковицы*, *Кочицы* (Ельский), *Зелёнка*, *Зелёный мох*, *Кустовница* (Мозырский).

Некоторые названия характеризуют рельеф местности: *Горная*, *Загоринь*, *Нагорные* (Мозырский), *Верхи*, *Старое Высокое* (Ельский).

Множество названий связано с особенностями гидрографии: *Криничный*, *Прудок*, *Заводной остров* (Мозырский), *Остров*, *Старый мост*, *Копанка*, *Загатье* (Ельский), *Заракитное* (Наровлянский).

Некоторое распространение имеют названия, характеризующие почвенно-грунтовые условия местности: *Каменка*, *Камень*, *Глиница*, *Гиневичев Груд* (Мозырский), *Запесочное* (Лельчицкий).

Многие названия воспроизводят наименования животных. К их числу относятся: *Бобры*, *Бобреньята*, *Дрозды*, *Хомички* (Мозырский), *Лисное*, *Воронов* (Лельчицкий), *Бобруйки*, *Жуки*, *Зячье*, *Козлы*, *Волчье*, *Осовы*, *Ястребли* (Ельский), *Вепры*, *Дятлик*, *Конотоп*, *Белая Сорока* (Наровлянский).

Фиксируются и названия, данные по особенностям природной среды: *Заболотье*, *Забродье*, *Заполле*, *Рубеж* (Лельчицкий, Мозырский), *Заширье*, *Гнойное* (Ельский).

Названия, отображающие социально-экономические явления представляют интерес для изучения занятий жителей Мозырского Полесья. Это названия, характеризующие занятия населения и его производственные навыки. Так, названия со словом (корнем) *буда* связаны со значением ‘поташный завод, смолокурный завод’. В прошлом добыча смолы и поташа была характерна для жителей Мозырского Полесья; также слово *буда* означало ‘строение в лесу’ [2]. Ср.: *Буда Головчицкая*, *Будки* (Наровлянский), *Буда-Софиевка*, *Буда-Лельчицкая* (Лельчицкий), *Зимовая Буда*, *Осовецкая Буда*, *Буда Казимировская* (Мозырский).

Название *Гута* (Наровлянский район) свидетельствует, о том, что когда-то в этой деревне было предприятие по выплавке стекла, т.к. данная деревня находится недалеко от реки Припять. Также встречаются названия со словом *млынок*: *Верхний Млынок*, *Нижний Млынок* (Мозырский), *Половковский Млынок* (Ельский), *Симолицкий Млынок* (Лельчицкий) [2].

В различных местах Мозырского Полесья, как и всей Беларуси, встречаются названия со словом *Рудня*: *Рудня Михалковская*, *Рудня Каменковская*, *Рудня Скрыгаловская* (Мозырский), *Убортская Рудня*, *Руднице*, *Симолицкая Рудня*, *Рудня* (Лельчицкий), *Белобережская Рудня*, *Смолеговская Рудня* (Наровлянский), *Белавская Рудня*, *Новая Рудня* (Ельский). Все Рудни, как правило, – довольно старые поселения. Надо полагать, что в этих селах ранее добывалась и плавилась болотная железная руда [4], [1].

Многие названия характеризуют национальный состав поселения: *Мазуры*, *Мозырь* (Мозырский), *Мазуры* (Ельский). Мазуры – крупная этнографическая группа поляков, населяющая часть Польши. На территории Наровлянского район в XX в. существовали польские национальные сельские советы.

Очень редки названия, указывающие на национальный состав: *Чехи*, *Москалевка* (Наровлянский); названия, характеризующие местонахождение, вид, время возникновения поселения и т.д.: *Слобода*, *Старосельце* (Мозырский), *Дворище*, *Хатки*, *Углы* (Наровлянский), *Слободка*, *Иванова Слобода* (Лельчицкий).

Различные многочисленные названия характеризуют относительный возраст села. Это, например, *Новая Нива*, *Новики* (Мозырский), *Новое Полесье* (Лельчицкий).

Довольно многочисленные названия являются отпатронимическими, т. е. данными по фамилии или имени первоначальных жителей села. Это названия на *-ичи*: *Махновичи*, *Борисковичи*, *Лучежевичи*, *Балажевичи*, *Жаховичи*, *Костоковичи*, *Мелешковичи* (Мозырский), *Кузьмичи* (Ельский), *Карповичи*, *Дерновичи* (Наровлянский), *Картиничи*, *Симоничи*, *Стодоличи*, *Марковичи* (Лельчицкий); названия на *-ов/-ев*, *-ово/-ево*, *-ин/-ино*: *Барбаров*, *Гостов*, *Боков*, *Скригалов* (Мозырский), *Тешков* (Наровлянский), *Усов*, *Осов*, *Ковыжес* (Лельчицкий); *Сколодин* (Мозырский), *Шарин* (Ельский); на *-цы*: *Головчицы*, *Мальцы* (Наровлянский); *Баранцы*, *Вязцы*, *Засинцы* (Ельский), *Ляховицы* (Мозырский).

Многие названия даны по имени первых поселенцев или земледельцев: *Васьковка*, *Ивановщина*, *Творичевка*, *Моисеевка*, *Романовка*, *Казимирка* (Мозырский), *Осиповка*, *Данилеевка*, *Красновка*, *Михайловка*, *Романовка* (Наровлянский), *Гриши*, *Захарки*, *Казимировка*, *Николаевка*, *Некрайчевка*, *Павловка*, *Александровка* (Ельский) и др.

На Мозырском Полесье незначительное количество названий, указывающих на чин, положений в обществе: *Королин* (Ельск), *Княжеборье* (Ельский), *Раевские*, *Булавки* (Мозырский).

В советское время появились названия, которые отобразили преобразования, происходившие за годы советской власти: *Передовой*, *Прогресс*, *Красная Нива* (Мозырский), *Киров*, *Держинск* (Святоцки), *Варовка* (Чапаевка), *Боровичи* (Грязлива), *Калинички* (Гнойное) (Наровлянский); *Роза Люксембург* (Алеськая) (Ельский), *Держинск* (Радзивиловичи), *Краснобережье* (Злодин), *Калинино* (Калиновка), *Ударное* (Асмаленик) (Лельчицкий) и т. д.

Термин *Полесье* встречается в различных частях Беларуси. Он лежит в основе географического названия *Полесская низменность*, употребляется однословно или в составе общегеографического термина-словосочетания

(*Брестское Полесье, Гомельское Полесье, Мозырское Полесье*).

На территории Мозырского Полесья только одно поселение с названием *Тартак* (Лельчицкий) (тартак – «лесопилка») имеет немецкое происхождение.

Выделяются и названия, не вполне ясные по происхождению: *Турбинка*, *Мерабель*, *Лешня* (Мозырский), *Беки*, *Движки*, *Кожаны*, *Шыя* (Ельский), *Мехач*, *Чыяне*, *Шугалеи* (Лельчицкий).

Таким образом, важнейшими признаками, мотиивирующими наименования поселений и географических объектов в Мозырском Полесье, являются растительность, животный мир, а также занятия жителей и основные территории дреговичей с древнейших времен.

#### Литература

1. Жучкевич, В.А. Топонимика Белоруссии / А.А.Жучкевич. – Минск: Наука и техника, 1968. – 184 с.
2. Иванова, А.А. Микротопонимия Мозырского Полесья: монография / А.А. Иванова. – 2-е изд. – Мозырь УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2007. – 220 с.
3. Лісоўскі, Л.А. Прырода роднага краю: Гомельская вобласць / Л. А. Лісоўскі. – 2-е выд., перапрац. і дапоўн. – Мазырь ТАА ВД «Белы вечер», 2004. – 170 с.
4. Мікратапанімія Беларусі. Матэрыялы; рэд. М. В. Бірыла Ю. Ф. Мацкевіч. – Мінск: Навука і тэхніка, 1974. – 326 с.
5. Полесье: Лингвистика. Археология. Топонимика / АН СССР. – М.: Наука, 1968. – 301 с.

УДК 811.161.1:811.111

### ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ НОМИНАТИВНЫХ ЕДИНИЦ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Т.В. Лобан  
(Мозырь, Беларусь)

*В статье рассматриваются некоторые особенности функционирования номинативных единиц англоязычного происхождения, функционирующих в современном коммуникативном пространстве русского языка.*

«Язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее», – отмечает В.А. Маслова [1, 5]. Лингвокультурологическое пространство впитывает новые языковые единицы, наделяя их свойствами и качествами языка-реципиента, но не лишая контекстного значения, которым данная единица первоначально обладает.

Культурно значимая информация хранится и передается посредством пословиц, поговорок, фразеологических оборотов, крылатых выражений, а зачастую и прецедентных феноменов, которые приходят в язык как номинативные единицы иноязычного происхождения. Закрепляясь в чужом языке, они начинают проявлять высокую степень воспроизводимости и становятся культурно маркированными.

По своей природе ПФ – феномены, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные окружению данной личности, включая предшественников, современников, и, наконец, такие, обращение, к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности [2].

В связи с этим, особый интерес вызывает, например, смысловая связь между прецедентным именем *Маргарет Тэтчер* (*Margaret Thatcher*) и прецедентным устоявшимся выражением *железная леди* (*iron lady*), успешно и продол-

жительно функционирующих в современном коммуникативном пространстве русского языка.

**Маргарет Хильда Тэтчер, баронесса Тэтчер** (урожденная **Робертс**; 13 октября 1925, Грэнтем – 8 апреля 2013, Лондон) – семьдесят первый премьер-министр Великобритании (Консервативная партия) в 1979 – 1990 годах, баронесса с 1992 года. Первая и пока единственная женщина, занимавшая данный пост, а также первая женщина, ставшая премьер-министром европейского государства. Премьерство Тэтчер стало самым продолжительным в XX веке. За резкую критику советского руководства она получила прозвище «железная леди» [3].

В коммуникативное пространство русского языка имя *Маргарет Тэтчер* вошло путем транслитерации, относясь к категории имен собственных, и приобрело контекстное значение «значимая фигура в политической, культурной, образовательной сфере Британии». Анализ частотности употребления данного имени в русском коммуникативном пространстве посредством обращения к Национальному Корпусу русского языка выявляет высокочастотную повторяемость данной единицы, функционирование которой фиксируется в НКРЯ с 1975 года; особые всплески употребления данного имени наблюдаются в периоды с 1990 по 1992, в 2003 и в 2009 годы.

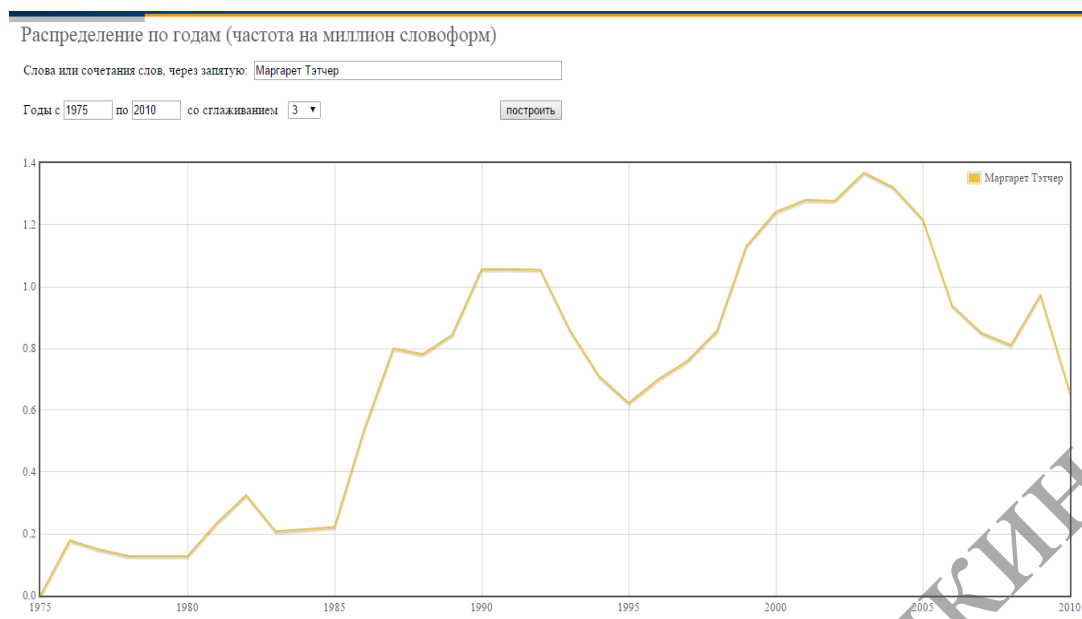


Рисунок 1. – Частотность функционирования имени Маргарет Тэтчер по данным НКРЯ

Как видно из примеров, приведенных ниже, освещая события политической и культурной жизни советского народа, периодические издания разного времени отмечали ключевую значимость личности Маргарет Тэтчер при принятии решений социально значимого характера.

«Однажды утром по выставке прокатилась но- вость – через час придет премьер-министр Велико- британия *Маргарет Тэтчер*, пробудет час, всем быть на местах». [А. Капица. С мамонтом в чемодане // «Наука и жизнь», 1979].

«Недаром же *Маргарет Тэтчер* говорила, что на нашей территории должны жить 15 миллионов человек,

не больше». [Что будет, когда не будет нефти? (2003) // «Строительство», 2003.01.27].

«И, если он будет принят, наш президент может повторить ошибку *Маргарет Тэтчет*». [Екатерина Пигу- гина. На Красном кресте ставят крест // «Московский комсомолец», 2003].

«Горбачев оказался на политическом испытательном стенде, да еще под наблюдением такой пронизательной тигрицы, как *Маргарет Тэтчер*». [Александр Яковлев. Омут памяти. Т1 (2001)].

Приводимая ниже таблица, характеризует сферы функционирования данного имени.

Таблица 1. Сферы функционирования имени *Маргарет Тэтчер* по данным НКРЯ

Значение	Найдено документов	Найдено словоформ
Публицистика/нехудожественная	47	85 (81.73%)
Художественная	13	13 (12.50%)
Учебно-научная/нехудожественная	4	6 (5.77%)

Основываясь на имеющихся данных можно утвер- ждать, что имя *Маргарет Тэтчер* является националь- но-прецедентным элементом, который встречается в произведениях современных авторов, работающих как в публицистическом жанре, так и в художественной литературе.

«Ей было лет пятьдесят, и она была похожа на *Мар- гарет Тэтчер*». [Татьяна Устинова. Большое зло и мел- кие пакости, 2003].

«*Маргарет Тэтчер*, улыбающаяся телевизионным камерам и делающая на ходу замечания перед микрофо- ном по пути от вертолета к ожидающему ее автомоби- лю, – все это не фрагмент реальности, имидж которой транслируется на наши телевизионные экраны». [Вера

Зверева. Репрезентация и реальность // «Отечественные записки», 2003].

«Во-первых, прекрасное состояние экономики, про- должающееся со времен правления *Маргарет Тэтчер* в 1980-х, за что ее, кстати, подавляющее большинство англичан очень любят». [Владимир Абгафоров. Ваша недвижимость, сэр! (2003) // «Мир & Дом. City», 2003.03.15].

В русское коммуникативное пространство словосоче- тание *железная леди* вошло как калькирование с англий- ского языка *iron lady*. Согласно анализу частотности упо- требления данной единицы, осуществленного при помощи литературных материалов, размещенных в Национальном корпусе русского языка, можно увидеть следующее:

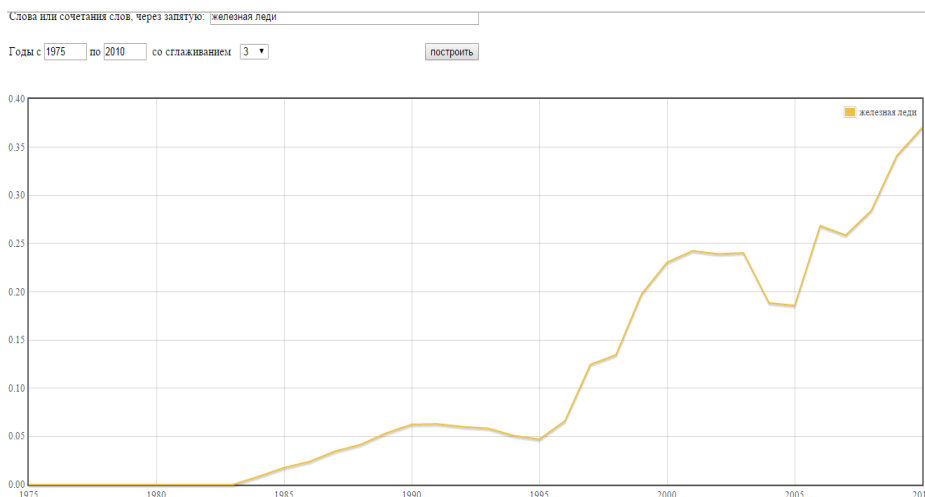


Рисунок 2. – Частотность функционирования выражения железная леди по данным НКРЯ

Из графика видно, что высказывание *железная леди* вошло в обиход носителей русского немного позже, чем имя *Маргарет Тэтчер* (примерно через 5 лет), однако частотность его употребления в языке в целом проявляло тенденцию к возрастанию.

Уникальным можно считать процесс перехода ассоциативно связанных единиц из одного языкового пространства в другое. Функционировать в речи такие единицы начинают сопряженно, дополняя и раскрывая контекстное значение друг друга. Однако под влиянием внешних факторов ассоциативное сцепление утрачивается, возводя единицы в ранг самостоятельных. Данная закономерность четко прослеживается на примере выражения *железная леди Маргарет Тэтчер*.

«Оказывается, в анализах кристаллической структуры грамицидина-С участвовала в те года и «начинающий химик», будущий премьер-министр Англии, «**железная леди**» Маргарет Тэтчер». [М.Д. Голубовский. Биотерапия рака «Дело КР» и сталинизм // «Звезда», 2003].

«Говорят, именно эти слова произнесла «железная леди» Маргарет Тэтчер на встрече с Михаилом Горбачевым». [Михаил Климов. Спецоперации, изменившие мир (2004) // «Солдат удачи», 2004.08.04].

«К 1979 году до этого дозреет и цивилизованная Европа: премьером Великобритании станет «железная леди» Маргарет Тэтчер». [Владислав Быков, Ольга Деркач. Книга века (2001)].

Таблица 2. Сферы функционирования высказывания железная леди по данным НКРЯ

Значение	Найдено документов	Найдено словоформ
Публицистика/нехудожественная	11	12 (63.16%)
Художественная	5	5 (26.32%)
Электронная коммуникация/нехудожественная	1	1 (5.26%)
Учебно-научная/нехудожественная	1	1 (5.26%)

Высокая степень повторяемости (63,12%) высказывания *железная леди* достигается за счет многократного упоминания в публицистических источниках. Контекстуальная семантизация выражения сохраняется неизменной: женщина, занимающая высокие руководящие посты как в бизнесе, так и на государственной службе, характеризующаяся непреклонным характером, жёстким стилем руководства, не жалеющая идти на компромисс [4].

«Новая «железная леди» Европы? Министр иностранных дел Евросоюза Федерика Могерини пока не видит в России партнера». [Новая газета.– № 113 от 08.10.2014].

В сознании многих русских читателей выражение «железная леди» стало перифразой: жесткая политика, проводимая представителем государственной власти, принципиальность и последовательность в реализации намеченных планов – вот краткий перечень характеристик, которые дают представителям слабого пола. В них хорошо сочетается железная воля с железной хваткой. Поэтому в свое время железной леди называли Валентину

Матвиенко, председателя совета Федерации Федерального собрания РФ («Железная леди российской политики», Коммерсант.ru), Юлию Тимошенко, бывшего премьер-министра Украины («Железная леди» Украины празднует свой юбилей, Вести.ru), Наталью Петкевич, бывшего помощника Президента Республики Беларусь (Чем запомнилась «железная леди» Наталья Петкевич, Новости tut.by), российскую актрису Римму Маркову (Железная леди Римма Маркова. Памяти актрисы. Комсомольская правда), азербайджанскую просветительницу Гамиду Джаваншир-Мамедкулизаде (Гамира Джаваншир-Мамедкулизаде – 140 лет: Железная леди из Карабаха, Trend life).

Таким образом, современное коммуникативное пространство русского языка имеет тенденцию наполняться номинативными единицами англоязычного происхождения, которые в силу многократного использования переходят в категорию прецедентных феноменов, которые функционируют в неродном языке самостоятельно, лишаясь первоначальных ассоциативных связей.

### Літэратура

1. Маслова, В.А. Лінгвокультуролагія. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
2. Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. / под ред. В.В. Красных, А.И. Изотова. – М.: Филология, 1998. – 128 с.
3. Википедія. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Тэчэр\\_Маргарет/](https://ru.wikipedia.org/wiki/Тэчэр_Маргарет/). – Дата доступа: 20.02.2015.
4. Википедія. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/железнаяледи/>. – Дата доступа: 22.02.2015.

УДК 811.161.3'28

## ЛІНГВАГЕАГРАФІЧНАЯ ХАРАКТАРЫСТЫКА ЛЕКСІКІ РЫБАЛОЎНАГА ПРΟΜЫСЛУ Ў НАЦЫЯНАЛЬНАЙ ТЭРМІНАЛОГІІ

М.М. Макарэвіч  
(Мазыр, Беларусь)

*Праводзіцца лінгвагеаграфічная характарыстыка лексікі рыбалоўнага промыслу ў нацыянальнай тэрміналогіі. Прааналізаваны намінацыі з народных гаворак, якія ўключаны ў склад сельскагаспадарчай тэрміналогіі.*

Разглядаемыя намі промыслы і рамё ствы (рыбалоўства, пчалярства, бондарства, ганчарства і кавальства) маюць прыблізна аднолькавую лакалізацыю на тэрыторыі Беларусі. Аднак геаграфічная шчыльнасць пашырэння кожнага асобнага промысла і рамяства мае значныя адрозненні. Аналізуемая промысловая лексіка распаўсюджана на ўсё й тэрыторыі Беларусі і ўваходзіць у склад усіх трох дыялектаў: паўднё ва-заходняга, паўночна-ўсходняга, а таксама сярэднебеларускіх гаворак.

Пэўная частка даследуемай лексікі ўвайшла ў склад навуковай тэрміналогіі, пры гэтым іх дыялектная прыналежнасць абумоўлена найперш тэрытарыяльным пашырэннем таго ці іншага промысла, рамяства.

Разглядаемыя промыслы і рамё ствы маюць у гэтым плане сваю спецыфіку, абумоўленую шэрагам фактараў, сярод якіх асноўны – тэрытарыяльнае пашырэнне таго ці іншага промысла, рамяства.

Спынімся на лексічным матэрыяле рыбалоўнага промыслу больш падрабязна.

Тэрытарыяльная распаўсюджанасць дыялектнай лексікі рыбалоўнага промыслу абумоўлена такім фактарам, як наяўнасць/адсутнасць водных аб'ектаў (рэк, азё р і інш.) у той або іншай мясцовасці. У адпаведнасці з гэтым у розных дыялектах, дыялектных групах гаворак прадстаўлена розная колькасць лексічных адзінак, у тым ліку і тых, што ўвайшлі ў склад нацыянальнай навуковай тэрміналогіі.

Пры вызначэнні тэрытарыяльнай лакалізацыі выяўленай лексікі мы абавіраліся на дадзеныя, зафіксаваныя ў дыялектных слоўніках, лексічным атласе беларускіх народных гаворак, а таксама на ўласныя матэрыялы.

Для большай рэпрэзентатыўнасці фактычны матэрыял падаецца ў выглядзе табліцы.

Табліца 1. Тэрытарыяльная лакалізацыя дыялектнай лексікі **рыбалоўства**

Тэрміналагічная адзінка	Дыялектная адзінка	Дыялект	Група гаворак
акунь	акунь	паўночна-ўсходні сярэднебеларускія	полацкая
бляшчя	бляшчя	паўднё ва-заходні	случкая
браднік	браднік	паўднё ва-заходні	мазырская
валакуша	валакуша	паўночна-ўсходні	полацкая
верша	верша	паўночна-ўсходні, паўднё ва-заходні	усх.-магілё ўская
волак	волак	сярэднебеларускія	
восці	восці	паўночна-ўсходні	полацкая
вугор	вугор	ва ўсіх дыялектах	ва ўсіх групах
вуда	вуда	паўночна-ўсходні сярэднебеларускія	полацкая
вудзільна	вудзільна	сярэднебеларускія	
галавень	галавень	паўночна-ўсходні сярэднебеларускія	полацкая
грузіла	грузіла	паўднё ва-заходні	мазырская
джгір	джгір	паўднё ва-заходні	случкая
ё рш	ё рш	ва ўсіх дыялектах	ва ўсіх групах
жабры	жабры	ва ўсіх дыялектах	ва ўсіх групах
жывец	жывец	паўночна-ўсходні	полацкая віцебская
карась	карась	паўднё ва-заходні паўночна-ўсходні сярэднебеларускія	мазырская полацкая
карп	карп	паўднё ва-заходні	гродз.-баранавіц.

		паўночна-ўсходні	полацкая
<i>кляваць</i>	<i>кляваць</i>	паўднё ва-заходні	слуцкая мазырская полацкая
<i>кляпец</i>	<i>кляпец</i>	паўночна-ўсходні	паўднё ва-заходні
<i>краснапёрка</i>	<i>краснапёрка</i>	паўночна-ўсходні	паўднё ва-заходні
<i>кручок</i>	<i>кручок</i>	паўночна-ўсходні паўднё ва-заходні сярэднебеларускія	полацкая гродз.-баранавіц.
<i>лешич</i>	<i>лешич</i>	паўночна-ўсходні	паўднё ва-заходні
<i>матня</i>	<i>матня</i>	паўночна-ўсходні	паўднё ва-заходні
<i>мянтуз</i>	<i>мянтуз</i>	ва ўсіх дыялектах	ва ўсіх групах
<i>невад</i>	<i>невад</i>	паўночна-ўсходні	віцебская, полацкая
<i>нераст</i>	<i>нераст</i>	ва ўсіх дыялектах	ва ўсіх групах
<i>нераставаць</i>	<i>нераставаць</i>	ва ўсіх дыялектах	ва ўсіх групах
<i>падсачак</i>	<i>падсачак</i>	сярэднебеларускія	
<i>паплавок</i>	<i>паплавок</i>	паўночна-ўсходні	полацкая віцебская
<i>піскун</i>	<i>піскун</i>	паўночна-ўсходні	полацкая віцебская
<i>плаўнік</i>	<i>плаўнік</i>	сярэднебеларускія	
<i>плотка</i>	<i>плотка</i>	паўночна-ўсходні	паўднё ва-
<i>пячкур</i>	<i>пячкур</i>	паўночна-ўсходні	паўднё ва-заходні сярэднебеларускія
<i>рыбалоў</i>	<i>рыбалоў</i>	паўночна-ўсходні	паўднё ва-заходні
<i>сазан</i>	<i>сазан</i>	паўночна-ўсходні	паўднё ва-заходні
<i>сом</i>	<i>сом</i>	паўночна-ўсходні паўднё ва-заходні сярэднебеларускія	паўночна-ўсходні паўднё ва-заходні сярэднебеларускія
<i>стронга</i>	<i>стронга</i>	сярэднебеларускія	сярэднебеларускія
<i>стынка</i>	<i>стынка</i>	паўночна-ўсходні	паўднё ва-заходні
<i>судак</i>	<i>судак</i>	паўночна-ўсходні	паўднё ва-заходні
<i>сцерлядзь</i>	<i>сцерлядзь</i>	паўночна-ўсходні	паўднё ва-заходні
<i>уюн</i>	<i>уюн</i>	ва ўсіх дыялектах	ва ўсіх групах
<i>чахонь</i>	<i>чахонь</i>	паўночна-ўсходні	паўднё ва-заходні сярэднебеларускія
<i>шчупак</i>	<i>шчупак</i>	ва ўсіх дыялектах	ва ўсіх групах
<i>яжгур</i>	<i>яжгур</i>	паўночна-ўсходні	паўночна-ўсходні
<i>язь</i>	<i>язь</i>	паўночна-ўсходні	сярэднебеларускія
<i>ялец</i>	<i>ялец</i>	сярэднебеларускія	сярэднебеларускія

Аналіз тэрытарыяльнай лакалізацыі ўключаных у навуковую тэрміналогію промыславых адзінак дыялектнага паходжання дазваляе зрабіць наступныя вывады:

1. Сярод выяўленых адзінак да паўночна-ўсходняга дыялекту адносіцца 41,4% лексем (*валаку іа, піску н, яжгурі* і інш.), да паўднё ва-заходняга – 32,7% лексем (*бляшны браднік, кляте ц і* і інш.), у склад толькі сярэднебеларускіх гаворак уваходзяць 25,9% лексем (*волак, плаўнік, стронгаі* і інш.).

2. Промыславая тэрміналогія з галіны рыбалоўства сфарміравана пераважна на аснове паўднё ва-заходніх і паўночна-ўсходніх гаворак (74,1% ад агульнай колькасці аналізуемых лексем). Гэта ўяўляецца абсалютна заканамерным, улічваючы тэрытарыяльную лакалізацыю большасці водных аб'ектаў, і ніколькі не пярэчыць працэсу станаўлення і развіцця нацыянальнай літаратурнай мовы.

#### Спіс крыніц фактычнага матэрыялу

- АСХЖ** – Анаціраваны спіс хрыбетных жывёл Беларусі: метад рэкамендацыі / Мін. дзярж. пед. ін-т імя М. Горкага; уклад. А. Р. Александровіч. – Мінск: [б. в.], 1993. – 41 с.
- Бах.** – Баханькоў, А. 3 рыбалоўнай лексікі Полаччыны / А. Баханькоў // 3 народнага слоўніка / рэд.: А. А. Крывіцкі, Ю. Ф. Мацкевіч. – Мінск, 1975. – С. 218–225.
- Бел.** – Белайчук, Т. 3 лексікі нараўлянскіх рыбакоў / Т. Белайчук // 3 народнага слоўніка / рэд.: А. А. Крывіцкі, Ю. Ф. Мацкевіч. – Мінск, 1975. – С. 226–230.
- ДСБ** – Дыялектны слоўнік Брэстчыны / склад.: М. М. Аляхновіч [і інш.]. – Мінск: Навука і тэхніка, 1989. – 294 с.
- ДСЗ** – Сцяцко, П. У. Дыялектны слоўнік: з гаворак Зэльвеншчыны / П. У. Сцяцко; навуц. рэд. М. В. Бірыла. – Мінск: Выд. БДУ імя У. І. Леніна, 1970. – 184 с.
- ДСК** – Зайка, А. Дыялектны слоўнік Косаўшчыны / А. Зайка. – Слонім: Слонімяская друкарня, 2011. – 272 с.
- ДСЛ** – Янкова, Т. С. Дыялектны слоўнік Лоеўшчыны / Т. С. Янкова. – Мінск: Навука і тэхніка, 1982. – 432 с.
- ДСМ** – Юрчанка, Г. Дыялектны слоўнік: з гаворак Мсціслаўшчыны / Г. Юрчанка; навуц. рэд. А. А. Крывіцкі. – Мінск: Навука і тэхніка, 1966. – 228 с.
- Касп.** – Каспяровіч, М. І. Віцебскі краёвы слоўнік / М. І. Каспяровіч. – Віцебск: Выд-ва Віцеб. акруговага Т-ва Краязнаўства, 1927. – 56 с.
- Крыв.** – Крывіцкі, А. Из словаря полесских рыбаколов // Полесье: (лингвистика, археология, топонимика) / под ред. Н. И. Толстого, А. А. Кривицкого. – М., 1968. – С. 162–174.
- Крыўко** – Крыўко, М. Н. 3 рыбалоўнай лексікі Мёршчыны / М. Н. Крыўко // Жывое наша слова: дыялектал. зб. (да 90-годдзя чл.-кар. НАН Беларусі Ю. Ф. Мацкевіч); рэд.: Л. П. Кунцэвіч, І. Я. Яшкін. – Мінск, 2001. – С. 243–256.
- КСБТ** – Кароткі руска-беларускі слоўнік біялагічнай тэрміналогіі / склад. Т. М. Царэнка. – Віцебск: Віцеб. дзярж. пед. ін-т, 1994. – 76 с.
- КСУМ** – Бялькевіч, І. К. Краёвы слоўнік усходняй Магілёўшчыны / І. К. Бялькевіч. – Мінск: Навука і тэхніка, 1970. – 512 с.
- ЛАБНГ** – Лексічны атлас беларускіх народных гаворак: у 5 т. / пад рэд. М. В. Бірылы, Ю. Ф. Мацкевіч. – Мінск: Акад. навуц Беларусі, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа, 1993. – Т. 1: Раслінны і жывёлыны свет. – 160 с.
- Лад.** – Ладны, Р. Малады рыбакоў / Р. Ладны. – Мінск: Белдзяржвыд., 1931. – 128 с.
- Матр.** – Матрунэ нак, А. П. Школа юнага рыбакола / А. П. Матрунэ нак. – Мінск: Дзяржвыд. БССР, 1960. – 152 с.
- ММГ** – Матэрыялы для слоўніка мінска-маладзечанскіх гаворак / пад рэд. М. А. Жыдовіч. – Мінск: Выд-ва БДУ імя У. І. Леніна, 1977. – Вып. 3. – 144 с.
- НЖ-12** – Беларуская навуковая тэрміналогія: назвы жывёл л. – Мінск: Інбелкульт, 1926. – [Вып. 12]. – 72 с.
- ПСБТ** – Падручны руска-беларускі слоўнік біялагічных тэрмінаў / Беларус. дзярж. ун-т, Каф. беларус. мовы і літ. для прыродазнаўчых фак.; аўт.-склад.: І. Л. Бурак, Т. П. Піліповіч. – Мінск: БДУ, 1992. – 88 с.
- РБСГ** – Руска-беларускі слоўнік сельскагаспадарчай тэрміналогіі / Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа АН Беларусі / Г. У. Арашонкава, [і інш.]; пад рэд. М. В. Бірылы, Г. У. Арашонкавай. – Мінск, 1994. – 560 с.
- СБМН** – Насовіч, І. І. Слоўнік беларускай мовы / І. І. Насовіч. – Мінск: БелСЭ, 1983. – 756 с.
- СТТ-19** – Беларуская навуковая тэрміналогія: слоўнік сельскагаспадарчай тэрміналогіі. – Мінск: Інбелкульт, 1928. – [Вып. 19]. – 77 с.
- СЛТ-8** – Беларуская навуковая тэрміналогія: слоўнік лясных тэрмінаў. – Мінск: Інбелкульт, 1926. – [Вып. 8]. – 80 с.
- СПЗБ** – Слоўнік беларускіх гаворак паўночна-заходняй Беларусі і яе пагранічча: у 5 т. / рэд. Ю. Ф. Мацкевіч. – Мінск: Навука і тэхніка, 1979–1986. – 5 т.
- ССГ-67** – Слоўнік па сельскай гаспадарцы (праект для абмеркавання) / Акад. навуц БССР. Гал. рэд. Беларускай Савецкай Энцыклапедыі. – Мінск: БелСЭ, 1967. – 127 с.
- Стан.** – Станкевіч, А. А. Лексіка народнай гаспадаркі ў гаворках Мазырска-Прыпяцкага Палесся: манаграфія / А. А. Станкевіч, А. М. Воінава, Л. М. Мінакова. – Гомель: ГДУ імя Ф. Скарыны, 2008. – 312 с.
- СПГ** – Слоўнік гаворак цэнтральных раёнаў Беларусі: у 2 т. / уклад.: Е. С. Мяцельская [і інш.]; пад рэд. Е. С. Мяцельскай. – Мінск: Універсітэцкае, 1990. – Т. 1: А – П. – 287 с.
- Сцяшк.** – Сцяшковіч, Т. Ф. Слоўнік Гродзенскай вобласці / Т. Ф. Сцяшковіч; рэд. Ю. Ф. Мацкевіч. – Мінск: Навука і тэхніка, 1983. – 671 с.
- ТС** – Тураўскі слоўнік: у 5 т. / склад.: А. А. Крывіцкі [і інш.]. – Мінск: Навука і тэхніка, 1982. – 1987. – 5 т.
- ТСБМ** – Тлумачальны слоўнік беларускай мовы: у 5 т. / пад агул. рэд. акад. К. Крапівы (К. К. Атраховіча). – Мінск: БелСЭ, 1977–1982. – 5 т.
- Ул.м.** – уласныя матэрыялы.
- Фядз.** – Фядзюшын, А. В. Спіс назваў птушак і некаторых рыб / А. В. Фядзюшын. – Мінск: Інбелкульт, 1925. – 196 с.
- Шат.** – Шатэрнік, М. В. Краёвы слоўнік Чэрвеньшчыны / М. В. Шатэрнік; пад рэд. М. Я. Байкова і Б. І. Эпімаха-Шыпілы. – Мінск: Выд. Беларус. акад. навуц, 1929. – 317 с.
- ЭПБ** – Энцыклапедыя прыроды Беларусі: у 5 т. / пад рэд. І. П. Шамякіна [і інш.]. – Мінск: Выд-ва Беларус. сав. энцыкл. імя П. Броўкі, 1983–1986. – 5 т.
- ЭСГ** – Энцыклапедыя сельскага гаспадары / А. А. Аўтка [і інш.]; пад агул. рэд. Б. І. Сачанкі. – Мінск: Беларус. Энцыкл., 1993. – 732 с.
- Явор.** – Яворскі, П. 3 лексікі рыбаколаваў Мазыршчыны / П. Яворскі // Беларуская мова: міжведам. зб. / Гомел. дзярж. ун-т; гал. рэд. У. В. Анічэнка. – Мінск, 1980. – Вып. 7. – С. 70–76.
- Янк-1** – Янкоўскі, Ф. М. Дыялектны слоўнік / Ф. М. Янкоўскі. – Мінск: Выд-ва АН БССР, 1959. – [Вып. 1]. – 230 с.
- Янк-2** – Янкоўскі, Ф. М. Дыялектны слоўнік / Ф. М. Янкоўскі. – Мінск: Выд-ва АН БССР, 1960. – [Вып. 2]. – 234 с.
- Янк-3** – Янкоўскі, Ф. М. Дыялектны слоўнік / Ф. М. Янкоўскі. – Мінск: Выд-ва АН БССР, 1970. – [Вып. 3]. – 172 с.



## РУСКАЯ МОВА ЯК ПАСРЭДНІЦА ПРАНІКНЕННЯ ГЕРМАНІЗМАЎ У ДЫАЛЕКТНУЮ МОВУ ГРОДЗЕНШЧЫНЫ

С.С. Масленікава  
(Гродна, Беларусь)

*У артыкуле апісаны германізмы Гродзеншчыны, якія трапілі ў мясцовыя гаворкі праз пасрэдніцтва рускай мовы і адносяцца да бытавой і прафесійна-вытворчай лексікі, дзе вылучаны чатыры прадметна-тэматычныя групы. Сярод прааналізаваных германізмаў выяўлены фанетычныя рэгіяналізмы. Апісаны адметныя рысы фанетычнай, марфалагічнай, словаўтваральнай, семантычнай адаптацыі германізмаў у дыялектнай мове Гродзеншчыны; вылучаны фанетычныя варыянты мясцовых германізмаў.*

Уваходу германізмаў у склад дыялектнай мовы Гродзеншчыны садзейнічалі пэўныя палітычныя, эканамічныя, сацыяльныя, культурныя ўмовы развіцця Гродзеншчыны. Уплыў розных моў на мясцовыя гаворкі і з'яўленне ў іх шматлікіх запазычанняў-германізмаў тлумачацца: геаграфічным размяшчэннем Гродзеншчыны (мяжуе з Польшчай і Літвой, праз яе праходзяць важныя гандлёвыя шляхі ў Заходнюю Еўропу); цеснымі кантактамі гродзенцаў з прадстаўнікамі нямецкага этнасу падчас нямецкай міграцыі (льготы і спрыяльныя ўмовы для нямецкамоўных эмігрантаў, паляпшэнне іх эканамічнага становішча); ідэямі Рэфармацыі, якія заахвочвалі гродзенскіх студэнтаў вывучаць замежныя мовы, у тым ліку і нямецкую, і набываць адукацыю за мяжой, напрыклад, у Вітэнбергскім, Лейпцыгскім і іншых універсітэтах Германіі. З'яўленню германізмаў у мясцовых гаворках Гродзеншчыны паспрыялі таксама працоўная і гандлёвая дзейнасць немцаў у Сярэднім Панямонні (на створаных у другой палове XVIII ст. А. Тызенгаўзам мануфактурах працавалі нямецкамоўныя спецыялісты; у гарадах і вёсках рэгулярна праводзіліся кірмашы і ладзіліся рынкі, куды ахвотна пр'язджалі нямецкамоўныя купцы) і барацьба мясцовых жыхароў з нямецкімі войскамі – лівонскімі рыцарамі, крыжакамі Тэўтонскага ордэна, кайзераўскімі і нямецка-фашысцкімі войскамі [1, 15–17].

Германізмы трапілі ў народныя гаворкі як непасрэдна з нямецкай мовы, так і праз пасрэдніцтва іншых моў: польскай, чэшскай, літоўскай, ідыш. Пры запазычванні роллю мовы-пасрэдніцы выконвала таксама і руская мова. Яна асабліва актыўна запазычвала германізмы ў канцы XVII – пачатку XVIII стагоддзяў, што звязана з рэформамі Пятра I, накіраванымі на ўзмацненне эканамічных, культурных і палітычных сувязяў Расіі з краінамі Заходняй Еўропы, у тым ліку і з Германіяй. –Першапачаткова купцы і рамеснікі, потым прадпрыемальнікі, заводчыкі і, нарэшце, банкіры – жыхары нямецкіх княстваў унеслі значны ўклад у эканамічнае жыццё Расіі [2, 97].

Германізмы, запазычаныя ў дыялектную мову Гродзеншчыны праз рускую мову, падзяляюцца на два буйныя пласты: лексіка бытавая і прафесійна-вытворчая, якія адлюстроўваюць працоўную дзейнасць мясцовых жыхароў, дзе вылучаюцца яшчэ асобныя прадметна-тэматычныя групы. Большасць германізмаў трывала засвоена мясцовымі гаворкамі. У нашай класіфікацыі побач з германізмамі апісваюцца іх варыянты і дэрываты.

У складзе бытавой лексікі словы розных прадметна-тэматычных груп – найменні:

- 1) страў і напояў: *картошка* \_бульба\_ < рус. *картошка* \_бульба\_ < ням. *Kartoffel* \_бульба, бульбіна\_;
- 2) транспартных сродкаў, іх частак і прылад: *аўтабус* (*аўтабуз*, *аўтобус*, *алтобус*) \_шматмесны аўтамабіль для перавозкі пасажыраў\_ < рус. *автобус* \_аўтобус\_ < ням. *Autobus* \_аўтобус\_.

Запазычаная прафесійна-вытворчая лексіка размяркоўваецца па наступных прадметна-тэматычных групам:

- 1) найменні людзей паводле прафесіі, пасады і роду заняткаў: *агент* \_агент (фінансавы)\_ < рус. *агент* \_агент\_ < ням. *Agent* \_агент, упаўнаважаны (фірмы і г. д.)\_;
- кінічык* \_кінамеханік\_ ад *кіно* < рус. *кино* \_кіно\_ < ням. *Kino*, *Kinematographie* \_кіно, кінатэатр\_;

- 2) назвы прылад, працоўных працэсаў, прадпрыемстваў і прадуктаў вытворчасці: *керасіна* (*карасіна*) \_газа\_ < рус. *керосин* \_газа\_ < ням. *Kerosin* (ачышчаны) керасін\_;
- лагер* \_летні загон для жывёлы ў полі\_ < рус. *лагерь* \_лагер\_ < ням. *Lager* \_лагер\_;
- прыцётніць* \_прыфастрываць, прышыць рэдка\_ < рус. дыялектнае *пришпонать* \_прышыць\_, рус. *штопать* \_чыраваць\_ < ням. *Stoff* \_матэрыя, субстанцыя; рэчыва; тканіна\_;
- стамеска* \_сталарская прылада з тонкім пляскаватым долатам для выбірання пазоў\_ < рус. *стамеска*

- \_стамеска, долата\_ < ням. *Stemmeisen* \_стамеска, долата, зубіла\_;
- шлагбаум* (*шлахбаум*) \_пад'ёмная ці рухомая перакладзіна для адкрывання і закрывання шляху на пераездах, заставах\_ < рус. *шлагбаум* \_шлагбаум\_ < ням. *Schlagbaum* \_шлагбаум\_;
- шпіль* \_прылада ў выглядзе завостранага кіе чка для вязання снапоў\_, \_шпень\_ < рус. *шпиль* \_шпіль\_ < ням. *Spill* \_шпіль\_;

- 3) назвы збудаванняў, іх частак, будаўнічых матэрыялаў: *балка* \_бярвяно, якое кладзецца папярочна зруба ў вянку\_ < рус. *балка* \_бэлька\_ < ням. *Balken* \_брус, бэлька, каромысел\_;
- планкі* \_доўгія бярвёны, якія ложацца ўздоўж маста ля яго краю для ўмацавання насцілу\_ < рус. *планка* \_планка, ліштва\_ < ням. *Planke* \_планка, дошка (у падлозе)\_.

У ажношце ўленай прадметна-тэматычнай класіфікацыі германізмы, якія трапілі ў дыялектную мову Гродзеншчыны праз рускую мову, складаюць розныя па колькасці прадметна-тэматычныя групы, што служыць доказам неаднолькавага ўплыву нямецкай і рускай моў на пэўныя бакі жыццядзейнасці мясцовага насельніцтва. Самую вялікую па колькасці груп лексем складаюць назвы прылад, працоўных працэсаў, прадпрыемстваў і прадуктаў вытворчасці (6 лексем), а гэта сведчанне значнай ролі прафесійнай дзейнасці мясцовых жыхароў.

Так званыя –гродзенскія\_ германізмы або рэгіяналізмы, якія не ўваходзяць у склад літаратурнай мовы і неўласцівыя іншым беларускім гаворкам, падаюцца ў гэтым падкрэсленымі [3]. Словы аўтабуз, гаўтобус, керасіна, шлахбаум – фанетычныя рэгіяналізмы Гродзеншчыны – словы, якія адрозніваюцца ад лексем беларускай літаратурнай мовы і іншых гаворак Беларусі сваім фанетычным абліччам.

Паказчык трывалага засваення мясцовымі гаворкамі германізмаў – іх фанетычная, марфалагічная, семантычная і дэрывацыйная адаптацыя да беларускай дыялектнай

Фанетычнае засваенне германізмаў мясцовымі гаворкамі дыктуецца тым, што ў беларускай мове адсутнічаюць пэўныя нямецкія гукі, яны замяняюцца блізкімі ці падобнымі беларускімі гукімі.

Не характэрныя для беларускай і рускай моў дыфтонгі. Яны ў гаворках перадаюцца гукімі:

[ау] → [au]: *шлагбаум (шлахбаум)* < рус. *шлагбаум* < ням. *Schlagbaum*; [аў]: *аўтобус (аўтабуз, гаўтобус)* < рус. *автобус* < ням. *Autobus*; [ал]: *алтобус* < рус. *автобус* < ням. *Autobus*.

Нямецкі гук [l] вымаўляецца цвёрда, што можна растлумачыць моцным уздзеяннем на працэс запазычвання мовы-пасрэдніцы – рускай мовы, напр.: *балка* < рус. *балка* < ням. *Balken*.

Германізмы, трапіўшы ў народную мову Гродзеншчыны, падпалі пад фанетычную адаптацыю і набылі адметныя рысы паўднёва-заходняга дыялекту – аканне: *керасіна (карасіна)* < рус. *керосин* < ням. *Kerosin*; прыстаўны гук [г]: *гаўтобус* < рус. *автобус* < ням. *Autobus* і інш.

У выніку фанетычнай адаптацыі германізмаў, якія трапілі ў мясцовыя гаворкі праз рускую мову, з’явіліся фанетычныя варыянты запазычаных слоў: *аўтобус (аўтабуз, гаўтобус, алтобус)*; *керасіна (карасіна)*; *шлагбаум (шлахбаум)*, што тлумачыцца ў працэсе заазаычвання наяўнасцю мовы-пасрэдніцы – рускай мовы, няпоўнай засвоенасцю запазычанняў і адсутнасцю строгай нарматыўнасці ў дыялектнай мове Гродзеншчыны.

У мясцовых гаворках германізмы аформіліся і ў адпаведнасці з іх марфалагічнымі асаблівасцямі. Германізмы, якія праніклі ў мясцовыя гаворкі праз рускую мову, у граматычных адносінах ужо часткова асвоеныя, таму што руская мова мае падобную сістэму роду і скланення. Сярод германізмаў, зафіксаваных дыялектнымі слоўнікамі, пераважаюць назоўнікі, якія запазычваюцца найбольш часта. Назоўнікі-германізмы страцілі ў гаворках артыклі і шэраг

канчаткаў, характэрных для нямецкай мовы, што паспрыяла ўключэнню іх у граматычныя класы і катэгорыі беларускай народнай мовы. Працэс марфалагічнай адаптацыі германізмаў прывёў у шэрагу выпадкаў да змены іх граматычнага роду і ліку: *керасіна (карасіна)* ж. р. < рус. *керосин* м. р. < ням. *Kerosin* м. р.; *планкі* мн. л. < ням. *Planke* адз. л.

У працэсе запазычвання ад нямецкіх этымонаў утвараюцца словы розных часцін мовы. Так, нямецкія назоўнікі ўдзельнічаюць у мясцовых гаворках у дэрывацыі назоўнікаў (пры дапамозе суфікса *-шчык*): *кінішчык* ад *кіно* < рус. *кино* < ням. *Kino*; дзеясловаў (пры дапамозе прыстаўкі і суфікса адначасова: пры- + -і-): *прыітпіць* < рус. дыялектнае *приитопать*, рус. *итопать* < ням. *Stoff*.

У большасці выпадкаў аб трывалым засваенні германізмаў народнай мовай жыхароў Гродзеншчыны сведчыць іх здольнасць уступаць у фразеалагічныя сувязі і ўваходзіць у склад фразеалагічных зваротаў, прыказак і прымавак: як Франак у аўтобусе іран. «важна, фанабэрыста (паводзіць сябе)», «нетактоўна».

Германізмы, якія трапілі ў мясцовыя гаворкі Гродзеншчыны з нямецкай мовы праз рускую мову, адаптаваліся на фанетычным, марфалагічным, словаўтваральным і семантычным узроўнях. Праведзенае даследаванне дазволіла дакладна і выразна вызначыць асаблівасці іх засваення гаворкамі Гродзеншчыны (іх адаптацыя ажыццяўляецца ў адпаведнасці з законам беларускай народнай мовы, на яе ўплываюць рэгіянальныя асаблівасці і мова-пасрэдніца – руская мова), а таксама паказала адкрытасць структуры беларускай дыялектнай мовы для запазычанняў і яе гатоўнасць прымаць актыўны ўдзел у адаптацыйных працэсах.

#### Літаратура

1. Масленікава, С.С. Германізмы ў дыялектнай мове Гродзеншчыны : манagr. / С.С. Масленікава ; навук. рэд. П.У. Сцяцко. – Гродна : Гродз. дзярж. ун-т, 2013. – 130 с.
2. Немцы в России : Историко-документальное издание / отв. ред. Г.И. Смагина. – СПб.: Лики России, 2004. – 256 с.
3. Масленікава, С.С. Рэгіянальныя германізмы Гродзеншчыны / С.С. Масленікава // Весн. Мазыр. дзярж. пед. ун-та. – 2014. – № 1. – С. 138–143.

УДК 81'276 : 81'373.43

### ЛЕКСИЧЕСКИЕ И ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ В КОМУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

О.В. Мишакова, С.Б. Кураш  
(Мозырь, Беларусь)

*Выявляются и анализируются некоторые лексико-фразеологические особенности коммуникации в социальных сетях в аспекте лингвонеологии.*

Компьютерные сети, появившиеся в 60-х гг., в корне изменили коммуникативную деятельность. Поэтому характерно, что общение в локальных и глобальных компьютерных сетях активно исследуются как зарубежными, так и отечественными специалистами различных областей знания: психологами и педагогами, социологами, лингвистами и др.

Новые возможности коммуникации, пришедшие в нашу жизнь вместе с социальными сетями, требуют и новых языковых средств коммуникации, либо влекут трансформацию старых. Всё чаще можно встретить кон-статацию факта формирования нового стиля в русском языке – стиля интернет-общения.

По мнению Т.Ю. Виноградовой, «сегодня по сути дела возникла новая форма языкового взаимодействия - письменная разговорная речь. Русский язык существует в Интернете в основном в письменном варианте, но в условиях интерактивной сетевой коммуникации темп речи приближен к устной её разновидности» [1].

В социальных сетях коммуниканты, как известно, лишены практически всех паралингвистических средств: тембра речи, мимики, жестов, эмоций, интонации. Для компенсации «эмоционального дефицита» используются суррогатные, частично типизированные знаки эмоциональных реакций – «смайлы» (от англ-

лийского *smile* – ‘улыбка’, которые получили широкое распространение в соцсетях.

Помимо «смайлов», для компенсации эмоциональной составляющей коммуникации в виртуальном общении используется так называемый «капс» (от английского «Caps Lock» – блокировка верхнего регистра клавиатуры; написание фразы или части ее ЗАГЛАВНЫМИ БУКВАМИ), который повсеместно в Сети трактуется как повышение голоса.

Недостаточность или невозможность передачи в Интернете цвета, звука, движения заменяется вербальными и знаковыми аналогами – большим количеством восклицательных знаков, средствами из других речевых жанров.

Однако ещё интереснее те трансформации и неологические факты, которые возникают в самом языке и которым мы обязаны именно социальным сетям.

Интернет, а в частности и социальные сети способствовали проникновению в русский язык множества англицизмов либо англоязычных корней, «встроенных» в неологизм, образованный по характерным для русского языка словообразовательным моделям. В переписке внутри различных групп в социальных сетях были выявлены следующие слова, многие из них уже вошли в жизнь и пользуются популярностью:

**дакфейс** – селфи, сделанное с губами «как у утки»;

**лагать** – задержка в работе компьютерного приложения, когда оно не реагирует на пользовательский ввод вовремя;

**лайк** – слово для выражения того, что нам нравится, антоним – **дислайк**;

**лайфхак** – жизненный совет;

**логин** – имя (идентификатор) учётной записи пользователя;

**мем** – идея, фраза, картинка и другие информационные объекты, которые быстро распространяются в сети;

**паблик** – один из видов сообществ социальной сети ВКонтакте;

**пост** – единичное сообщение, запись на сайте;

**ретвитить** – вторично публиковать сообщения, размещенные другим пользователем в Твиттере, со ссылкой на источник;

**селфи** – разновидность автопортрета;

**твитить** – посылать, публиковать короткое сообщение в социальной сети Twitter;

**фолловер** – человек, подписанный на другого, и отслеживающий его новостную ленту;

**френдзона** – разновидность неравноценной дружбы между мужчиной и женщиной, в которой у одного из «друзей» (обычно у юноши) – романтический интерес, а у другого (как правило, девушки) – корыстный;

**фэйк** – подделка, фальсификация; часто употребляется в значении: ложная страница в интернете, особенно в социальных сетях, на которой не настоящий человек, а выдуманный;

**чекнуться** – означает зарегистрироваться, присоединиться или отметить свое местоположение.

Помимо проникновения англицизмов можно наблюдать и семантическую и валентностную трансформацию известных русских слов. Рассмотрим один из наиболее характерных примеров – функционирование лексемы *друг / друзья* в дискурсивном пространстве соцсетей.

В современном русском языке лексическое значение слова *друг* определяется следующим образом:

«Друг, -а, мн. друзья, -зей, м.

1. Человек, к-рый связан с кем-н. дружбой. *Не имей сто рублей, а имей сто друзей* (посл.). *Старый д. лучше новых двух* (посл.). *Скажи мне, кто твой д., и я скажу, кто ты* (посл.). *Д. дома (друг семьи)*. *Зеленый д.* (о деревьях, растениях).

2. кого-чего. Странник, защитник кого-чего-н. (высок.). *Д. детей*. *Д. свободы*.

3. Употр. как обращение к близкому человеку, а также (прост.) как доброжелательное обращение вообще. *Д. мой! Помоги, д.* \* *Будь другом* (разг.) – говорится в знач.: сделай так, как я прошу, советую. *Будь другом, никому не рассказывай об этом*. II ласк. *дружок, -жка, м.* (к 1 и 3 знач.) и *дружочек, -чка, м.* (к 1 и 3 знач.). II прил. *дружеский, -ая, -ое* (к 1 знач.)» [2, 180].

Аналогичные значения данной лексемы приводятся и в других известных толковых словарях русского языка.

В концептосфере русского языка у слова *друг* особо акцентируются такие смысловые компоненты, как высокая степени привязанности, связанность тесными узами, доверительность. Друзей, как принято говорить, не может быть много, в отличие от знакомых, приятелей, компаньонов и пр.

В пространстве соцсетей мы наблюдаем совсем иной концепт, номинируемый лексемой *друг* – некий виртуальный собеседник, совершенно не обязательно состоящий в отношениях тесной дружеской привязанности и даже не обязательно знакомый лично (вне сети), но наделяемый пользователем соцсети данным коммуникативным статусом, влекущим ряд преимуществ в осуществлении интернет-общения (например, допущенный к просмотру информации, закрытой для других пользователей и т. д.).

Подобная семантическая трансформация повлекла за собой развитие ряд новаций на валентностном уровне, обусловивших появление ряда неофразем. Их можно разделить на три группы: 1) фразеологизация ряда свободных словосочетаний с лексемой *друг / друзья*, известных русскому языку (например, все друзья, лучшие друзья, друзья по вузу, друзья по школе); 2) фразеологизация ранее не известных, не характерных для русского языка словосочетаний с лексемой *друг / друзья*, которые можно было представить не более чем потенциально (грамматически) возможные, но семантически абсурдные (ср.: *просмотреть друзей, убрать из друзей, добавить друзей / в друзья, заявки в друзья*); 3) собственно неологические фраземы, связанные со сферой коммуникации в соцсетях, включающие в свой состав характерный неологизм (*друзья онлайн*). Основанием для того, чтобы считать данные словосочетания нефораземами (разумеется, лишь в самом широком понимании объёма фразеологии), является их воспроизводимость и фиксированность в качестве своеобразной терминологии для обозначений элементов интерфейса сайтов социальных сетей.

Можно отметить, что смысловое содержание слова *друг* в пространстве соцсетей приблизило его к концептуальному наполнению данной лексемы в английском языке (и некоторых других европейских языках), где, как и в русском языке, присутствует общий семантический компонент ‘тот, кто связан с кем-либо дружбой’, однако всё же друг скорее мыслится как ‘настроенный не враждебно, хороший знакомый, компаньон, фаворит’ и пр. (см., напр., «Cambridge Learner’s Dictionary», «Webster’s New World Pocket Thesaurus Second Edition»,

«Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English as Hornby» и др.).

Для так называемого самовыражения и оригинальности в социальных сетях используют сокращения и переобразования уже известных нам слов в новые, например: *ничоси*, *норм*, *нрав*, *жиза* (жизненно), *анон* (анонимно), *в реале* (в действительности), *няша* (первоначально это слово имеет значение как дно моря, заполненное болотной тиной и грязью, но в социальных сетях оно приобрело новое понятие и стало употребляться для определения чего-то милого, симпатичного), *оки* (ок,

хорошо), *МБ* (может быть), *СПС* (спасибо), *приффки* (привет) и пр.

Таким образом, основными сферами, в которых формируются и активно функционируют языковые инновации лексического и фразеологического характера в пространстве социальных сетей являются непосредственное общение коммуникантов-пользователей, письменное по форме и разговорное по содержанию, а также сам интерфейс соответствующих сайтов с его особыми номинативными средствами.

#### Литература

1. Виноградова, Т. Ю. Специфика общения в Интернете / Т. Ю. Виноградова // Русская и сопоставительная филология: лингво-культурологический аспект. – Казань: 2004. – С. 63-67.

2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений; Рос. АН, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. / С.И.Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

УДК 81'276.45

### СОЦИОЛЕКТ И РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА: ВЗАИМОИСКЛЮЧЕНИЕ ИЛИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ?

В.О. Морозевич  
(Мозырь, Беларусь)

В статье анализируется проблема соотношения речевой культуры и социолекта. Показано, что социолекты характеризуются своими подходами к выбору и использованию языковых средств в различных ситуациях общения и что эти подходы зачастую намеренно противопоставлены социально принятым.

В составе любого развитого национального языка имеются речевые стили (подязыки), остающиеся за пределами его литературной формы. В числе таких подязыков весьма активно функционируют так называемые социолекты, представленные слэнговой, жаргонной и арготической лексикой и фразеологией, в частности, воровской жаргон / арготическая лексика / арготическая лексика с присущими ему языковыми особенностями.

Базируясь на фонетике и грамматике общенационального языка, воровской жаргон в то же время обладает особой лексико-семантической системой и является средством общения деклассированных элементов общества, как правило, преступников. Основной функцией социолекта воров является зашифровка мыслей говорящего (арготическая функция), то есть использование такого набора и такой организации языковых средств, которые в определенной ситуации общения позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач.

Эффективность коммуникации – это в то же время одна из центральных проблем, связанных с понятием речевой культуры носителя языка.

Основными компонентами культуры речи являются:

- 1) нормативный компонент;
- 2) коммуникативный компонент;
- 3) этический компонент.

Рассмотрим, как эти компоненты проявляют себя в английской социолектной речи на примере языка преступных элементов (воров).

#### Нормативный компонент.

«Культура речи» преступников, как и культура речи вообще, предполагает возможность выбора и организации языковых средств для наилучшего достижения поставленных целей коммуникации. Ситуация выбора и организации языковых средств распространяется на все уровни языка.

Вопрос о соблюдении / не соблюдении нормы, как известно, возникает при наличии двух и более вариан-

тов на нее: нормативное *brother* или ненормативное *bra/bro* (чувак), нормативное *dope* или менее нормативное *dop* (травка, наркота), нормативное *captain* или ненормативное *capo* (главарь, босс) и т. п.

Как в литературном языке, так и в его нелитературных подязыках, в данном случае в воровском жаргоне, можно выделить три оппозиции в рамках нормы:

- 1) Консерватизм/динамичность.

Данная оппозиция наиболее ярко проявляется на грамматическом уровне, а именно:

а) в употреблении или отсутствии соединительного *n* неопределенного артикля перед словами, начинающимися с гласной: консервативное *an egg* или динамичное *a egg* (неудача, провал / удача, выигрыш); консервативное *an acher* или динамичное *a acher* (зад);

б) в использовании двух показателей множественного числа существительных: консервативное *jug-jugs* (тюрьма) – динамичное *jugses*, консервативное *rat-rats* (вор, старый автомобиль) – *rateses*;

с) в образовании степеней сравнения многосложных прилагательных синтетическим способом: консервативное *altered-more* / *altered-most* / *altered* (пьяный), динамичное *alterder* – *alterdest* и т. д. [2, 70; 5].

2. Оппозиция безвариантность / вариантность наиболее характерна для лексического уровня, но всё же она реализуется не в полном объёме, т.к. большинство лексических единиц воровского жаргона отличаются полисемантической, например, русские слова *бежать*

/ *побег* имеют 15 различных вариантов-соответствий в англоязычном уголовном жаргоне: *cop the sneak/ take it on the lam/ crush out/beat/ lam/ flee/ blow/ breeze/ dangle/ take the run/ jackrabbit parole/ pull a Nancy/ B & B: Bag and Baggage/ bush pass/ fence parole/bust out* [6].

3. Оппозиция всеобщность/локальность подтверждается наличием как общих лексических

определённых районах: всеобщие *to ass* (валять дурака), *cabbage* (бабки), *dog* (дружбан), *baldheaded* (плешистый), *piece* (ствол), *dish* (красотка) и т.д. Локальные: *che bruta* (итал. урод), *payola* (итал. взятка), *jukka* (юж. афр. лох), *babelaas* (афр. похмелье) и т. д. [1, 73;7].

#### Коммуникативный компонент.

Коммуникативный компонент отвечает за эффективность общения. Для достижения успешности общения в преступном мире важно учитывать такие составляющие коммуникации, как цель, прагматические условия коммуникативного акта и выбор языковых средств, который зависит от двух предыдущих составляющих [3, 130].

Цели общения преступников разнообразны. В целом их можно свести к функциям, выполняемым воровским жаргоном. Таким образом, деклассированные элементы взаимодействуют с целью конспирации – утаивания или зашифровки своих намерений и действий, выявление подосланных правоохранительными органами лиц (нередко подосланные успешно проваливаются на «языковом экзамене»). Безусловно, целью общения может стать обсуждение развлечений, половой жизни, трудовой деятельности и т.д.

Прагматические условия коммуникативного акта представляют собой совокупность обстоятельств и ситуаций общения, а также ход самого общения. Обстоятельства и ситуации общения включают в себя:

1. содержание и характер деятельности, например: *flimflam* (мошенничество), *glom* (воровство), *gyp* (развод), *big sleep* (убийство) и т.д.;
2. способы ухода от уголовного преследования, например: *clean sneak* (незаметно смыться), *dangle* (потеряться), *do the dance* (повеситься) и т.д.
3. орудия преступления: *chopper* (пулемёт), *dagger*

(нож), *gat* (револьвер) и т. д.;

Ситуация общения определяет роль участника коммуникации, которую он должен исполнить, например: *clout* (магазинный вор), *crushed out* (сбежавший), *dip* (карманник), *Peterman* (чистильщик сейфов), *pigeon* (надуватель) и т. д. [8].

Таким образом, выбор и организация языковых средств зависит от коммуникативных целей, преследуемых преступниками, и прагматических условий их общения.

#### Этический компонент.

Предметами этики являются мораль и нравственность. Своя мораль, безусловно, существует в уголовном мире, однако понятие нравственности этой среде чуждо.

Исследуя уголовный жаргон, говорить об этическом компоненте речи преступников не приходится, так как он скорее реализуется в виде своей оппозиции – аморальности.

Уголовный жаргон – тайный язык, который функционирует в рамках литературного языка. Его целью является выделение себя и себе подобных за счет особой экспрессии выражения, часто весьма неумело и безвкусно достигаемой [4].

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что уголовному жаргону, как и другим социолектам, свойственно своё понимание «культуры речи», выбора и использования языковых средств в зависимости от ситуации и целей коммуникации, что призвано по-своему влиять на эффективность общения элементов деклассированного общества. Однако при этом всегда присутствует установка на противопоставление социуму с его нормами этики, морали, права, в том числе и в отношении речевого поведения.

#### Литература

1. Граудина Л.К. Культура русской речи и эффективность общения / Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев. – М., 1996. – С. 73 – 76.
2. Маковский М.М. Английские социальные диалекты (онтология, структура, этимология). – М.: Высшая школа, 1982. –135 с.
3. Едличка, А. Типы норм языковой коммуникации / А. Едличка. – М, 1988. – С. 130.
4. Этический аспект культуры речи [Electronic resource]. – Date of access: 16.01.2015. – Mode of access: <http://cheloveknauka.com/eticheskiy-aspekt-kultury-russkoy-rechi/#xzz3PCHeYDK>.
5. The Concise New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional English [Electronic resource]. – Date of access: 20.04.2014. – Mode of access: <http://www.partridgeslangonline.com/>.
6. Urban Thesaurus [Electronic resource]. – Date of access: 05.05.2014. – Mode of access: <http://ru.urbandictionary.com/thesaurus.php>.
7. Mafia Lingo [Electronic resource]. – Date of access: 18.03.2014. – Mode of access: <http://www.netplaces.com/mafia/mafia-lingo/>.
8. Twists, Slugs and Roscoes: A Glossary of Hardboiled Slang [Electronic resource]. – Date of access: 01.03.2014. – Mode of access: <http://www.miskatonic.org/slang.html>.

УДК 81'373

### НАЗВАНИЯ БУКВ КИРИЛЛИЦЫ В СОСТАВЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Т.Н. Перегудина  
(Стерлитамак, Россия)

Рассматриваются некоторые фразеологизмы в составе русского языка с названиями кириллических букв.

Кириллица – совершенно уникальное явление среди всех известных способов буквенного письма.

Каждая буква в кириллице имела свое название, определенное значение. В буквах заключен образ, заключена вечность, с которой нельзя порвать связь. «И буква святого писания драгоценна, потому что в ней выражена мысль Божественная. Но кто не схватит этой мысли, для того она останется звуком пустым,

иногда даже вредным», – так говорили апостолы.

Можно говорить о послании к нам, заключенном в кириллице: *Азь буки веде. Глаголь добро есте. Живите зело, земля, и, иже како люди, мыслите нашь онъ покои. Рцы слово твердо – укъ фъреть херь. Цы, черве, шта ъра юсь яти!* (Перевод: *Я знаю буквы. Письмо – это достояние. Трудитесь усердно, земляне, как подобает разумным людям – постигайте мироздание! Несите слово убежденно – знание – дар Божий! Дерзайте, вникайте, чтобы сущего свет постичь!*)

МГПУ им. И.П.Шамякина

Названия букв кириллицы сохранились в современном русском языке в составе фразеологических оборотов, пословиц и поговорок, сохраняющих многовековую мудрость человечества (большинство из них отмечены в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля).

Названия букв как символы трудного письма и обучения грамоте сохранились во фразеологизмах типа *начать с аз*, *ни аза в глаза* и других:

*Начинать с аз* (часто неодобр.) – начинать с самого начала. Идея начала заключена в слове *аз* – названии первой буквы русского алфавита. Словом *азы* называли буквы, всю грамоту вообще. Писать *азы* в старину означало «выписывать буквы» и «учиться грамоте». Отсюда переносное употребление слова *азы* в значении «основы, начала чего-л.», ставшее источником фразеологизма *начинать с аз*, т. е. «с самого начала, с самых основ, закладывая фундамент на пустом, голом месте» (*изучать азы, сидеть на азах, азы да буки избавляют от муки*).

*Ни аза в глаза* (не знать, видеть, смыслить) (шутл.) – не знать даже самых простых вещей, абсолютно ничего. Возникновение фразеологизма связано с первой буквой церковнославянской азбуки, по которой обучали грамоте. *Аз* – символ начала, основ знаний. Не знать даже первой, самой простой в произношении и написании буквы алфавита стало фразеологическим символом абсолютного незнания, крайнего невежества.

*Сам ни аза в глаза, а людей ижицей тычет* – аналогично значению предыдущего фразеологизма: не знать простых вещей, при этом поучать более образованных людей, дошедших до ижицы, т. е. до конца, изучивших науки глубоко.

*Аз да буки – и все науки* – изучение азбуки – основа в постижении наук.

*Аз, буки, веди страшат, что медведи – аз, буки, веди* – три первые буквы азбуки, следовательно, начало любой работы пугает, страшит людей так же, как дикое животное. Ср. пословицы с аналогичным значением: *глаза бояться – руки делают, лиха беда – начало*.

*Знать на ять* – очень хорошо, как следует. Видимо, значение вытекает из того, что буква *ять* находилась в конце азбуки. Следовательно, человек, который изучил азбуку до конца, глубоко изучил науки.

*Корову через ять пишет* – о том, кто малограмотен, невежествен. В слове *корова* нет ни одной буквы, которая соответствовала бы кириллической букве *ять*.

*Твердит азы да буки* – заучивать, зубрить.

*От ижицы аза не различать* – быть неграмотным, несведущим в чем-либо.

*От фиты подвело животы* – о школьном учении (В. И. Даль); усталость от продолжительного учения.

Фразеологизмы, включающие в свой состав названия букв кириллицы, несут в себе высокий духовный смысл, отражают общечеловеческие ценности:

*Жить по глаголу* – по Божию, по Евангелию: в мире, согласии, любви. Глагол значит слово. В Евангелии от Иоана (Гл. 1 (1–4)) читаем:

«В начале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог. Оно было в начале у Бога. Все чрез Него начало быть, и без Него ничто не начало быть, что начало быть. В Нем была жизнь, и жизнь была свет человеков».

Первые «человеки» умели творить словом, потому что все слова, все звуки праязыка несли в себе творя-

щий, божественный смысл. Божие Слово ниспослано людям и воспринимается как заповедь, как закон.

*Азь показ, из слов склад, из складов твердо* – будь крепок в слове.

*От аз до ижицы* – от начала до конца, (ср.: альфа и омега (книжн. высок.) – самая суть, основа чего-либо. Буквальное толкование фразеологизма – «начало и конец чего-либо» – восходит к цитате из Библии: «*Я есмь альфа и омега, начало и конец...*» (Апокалипсис, 1, 8); «*Я есмь альфа и омега, первый и последний*» (там же 1, 10).

Фразеологизм построен на столкновении антонимических компонентов: *альфа и омега* – первая и последняя буквы греческого алфавита. В русский язык оборот вошел из старославянского. Сейчас постепенно выходит из активного употребления, становясь устарелым, архаичным.

*Прописным азом ноги растопырил* – открыл глаза на истину.

*Расставить точки над і* – дать пояснения, уточнить, внести полную ясность; довести до конца. Выражение – калька с французского. Проникновение этого образа в русский язык связано с тем, что в старой русской орфографии применялась буква «и десятеричное», сходная по начертанию с французской *i*.

Нарушение заповедей, закона приводит и к соответствующему наказанию. Сохранились фразеологизмы, которые выражают значение такого наказания: *на глаголь лезет* – на виселицу. Буква Г, которая называлась глаголь, напоминала по виду виселицу. *Не миновать глаголя* – виселицы.

*Прописать ижицу* (устар. шутл.) – высечь, выпороть, наказать розгами или ремнем; наказать, сделать выговор. Выражение по происхождению собственно русское, употребляется с XVIII века. *Ижица* – старинное название последней буквы церковнославянской азбуки; по форме эта буква отчасти напоминает пучок розог или плетку. Наряду с «фитой» и «ятем» «ижица» была символом трудного письма и обучения грамоте на Руси. Русские пословицы связывают «ижицу» с телесными наказаниями: *фита и ижица, к ленивому плетка движется; ижица – плетка близится; фита, ижица – дело к розге близится*. Возможно, выражение *прописать ижицу* восходит к обороту *прописная ижица* (буква, написанная красной краской). При старательной порке на теле действительно возникает что-то вроде прописной «ижицы».

Связан с этим значением фразеологизм типа *хером перечеркнуть* (прост.) – положить конец чему-либо, совершенно покончить с чем-либо. В основе образа – внешнее сходство буквы Х («херь») с крестом, двумя перекрещивающимися линиями, которыми перечеркивают написанное за ненадобностью (ср. крест поставить, похерить – ликвидировать, уничтожить).

Отражают фразеологизмы негативные действия человека, например, *юсы строить* (устар.) – подстраивать хитроумные судейские уловки, быть крючкотвором. В основе оборота лежит переносное значение слова *юс* (буквы *юс малый* и *юс большой* отличались витиеватым написанием) – «приказной крючок». *Юс на юс не напал* – коса на камень.

Таким образом, человек, изучивший и освоивший кириллицу, овладевает не только определенной информацией, знаниями, но и приобретает ценный опыт духовной жизни, накопленный многовековой историей русского народа.

## ПАХОДЖАННЕ І ТЭКСТАВЫЯ КРЫНІЦЫ НЕКАТОРЫХ УНІВЕРСАЛЬНЫХ ПРЫКАЗАК У СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

Ю.А. Петрушэўская  
(Магілёў, Беларусь)

*Вызначаюцца паходжанне і тэкставыя крыніцы шэрагу ўніверсальных прыказак, якія шырока ўжываюцца ў сучаснай беларускай літаратурнай мове і недакладна або памылкова этымалагізаваны ў беларускай парэміялогіі.*

Першы этымалагічны слоўнік прыказак у славянскім мовазнаўстве пачаў свет зусім нядаўна і прысвечаны вывясленню паходжання больш за 400 прыказак сучаснай беларускай літаратурнай мовы [3]. Сярод іх нямала такіх, якія шырока ўжываюцца ў сучасных еўрапейскіх мовах і належаць да ўніверсальных парэміялагічных адзінак. Большасць з гэтых прыказак звычайна паходзіць з класічных еўрапейскіх моў (грэчаскай ці лацінскай) або склаліся на падставе абагульнення зместу тых ці іншых твораў са старажытнагрэчаскай ці старажытналацінскай літаратуры. Аднак сапраўднае паходжанне такіх прыказак вызначыць бывае не заўсёды лёгка, паколькі на працягу стагоддзяў свайго ўжывання яны набылі шматлікія варыянтныя ў сярэднявечнай лаціне і ў сучасных еўрапейскіх мовах, шмат разоў цытаваліся і перафразаваліся ў творах нацыянальных еўрапейскіх літаратур. Паходжанне шэрагу ўніверсальных прыказак не зусім дакладна або памылкова вызначана ў этымалагічным слоўніку беларускіх прыказак. Мэта гэтага артыкула – удакладніць, а ў неабходных выпадках вызначыць паходжанне і тэкставыя крыніцы такіх прыказак, як *Адна ластаўка вясны не робіць, Кропля камень крышыць, Лепі позна, чым ніколі, Маўчанне – знак згоды, Мэта апраўдвае сродкі, Пра нябожчыкаў або добрае, або нічога, Разумнаму дастаткова, Час – найлепшы лекар.*

Так, вядомая прыказка *Адна ластаўка вясны не робіць* вызначаецца ў этымалагічным слоўніку прыказак – як калька з грэчаскай мовы|| , што – ўжываецца ў розных мовах свету|| і – склалася на аснове байкі Эзопа (VI ст. да н. э.)|| [3, с. 18]. Аднак гэты выраз упершыню быў ужыты менавіта ў такой форме і з такім зместам (гр. Ένα βελιδόνι δεν κάνει ηηυ άνοιξη ) у трактате – Нікамахава этыка|| (– Ηθικά Νικομάχεια || 334–322 да н. э.) старажытнагрэчаскага філосафа і вучонага Арыстоцеля (384–322 да н. э.): – Жыццё – гэта дзейнасць душы і ўчынкі <...>, абавязак жа кожнага добрапрыстойнага чалавека жыць добра ў маральным сэнсе <...>; калі ўсё гэта так, то чалавечае шчасце заключаецца ў дзейнасці душы адпаведна дабрадзейнасці <...>. Дададзім да гэтага: на працягу ўсяго жыцця. Адна ж ластаўка не робіць вясны, як і адзін не плы дзень; таксама ж ні за адзін дзень, ні за кароткі час не робяцца добрапрыстойнымі і шчаслівымі|| (I, 6, 15–20) [1]. Лічыцца, што першапачаткова выраз паходзіць з народнай прыказкі сапраўды выкарыстанай у якасці асновы для сюжэту адной з баек паўлегендарнага старажытнагрэчаскага байкапісца Эзопа (VI ст. да н. э.), у якой, дарэчы сама прыказка не ўжываецца. У форме байкавай маралі выраз пачаў ужывацца ў шматлікіх наследаваннях Эзопу ў еўрапейскай літаратуры, у тым ліку і ў тэксце байкі – Мот и ласточка|| (1818) рускага байкапісца І.А.

Крылова (1769–1844) [2]. 3



сярэднявечных перакладаў Арыстоцеля на лацінскую мову, відаць, пайшоў лацінскі варыянт прыказкі (*Una hirundo non efficit ver*), якая хутка распаўсюдзілася ў еўрапейскіх мовах.

Не менш вядомая прыказка **Кропля камень крышыць** кваліфікуецца ў этымалагічным слоўніку прыказак як –калька з лацінскай мовы: *Gutta cavat lapidem*, а яе аўтарам вызначаецца старажытнарымскі паэт Авідзій, які ў –Пасланнях з Понта|| пісаў: –Кропля дзяўбе камень не сілай, а частым падзеннем|| [3, с. 67]. На самой жа справе старажытнарымскі паэт Публій Авідзій Назон (43 да н. э. – каля 18) у сваёй кнізе вершаў

–Лісты з Понта|| (–*Epistulae ex Ponto*|| 9 – каля 18) пісаў літаральна так, як гучыць і зараз гэта прыказка: –Двойчы ўжо трэцяе лета я знаходжуся на кімерыйскіх берагах, сярод апранутых у звярыныя скуры гетаў. Ці параўнаеш ты, дарагі Альбінаван, якія-небудзь камані, якое-небудзь жалеза з маёй цвёрдасцю? Кропля крышыць камень, кольца зношваецца ад выкарыстання, і сціраецца пад націскам зямлі крывы нарог. Усё, акрамя мяне, знішчае ўсё паглынальны час: сама смерць марудзіць, пераможаная маёй цвёрдасцю|| (IV, 10, 5: –*Hic mihi Cimnerio bis tertia ducitur aestas Litore pellitot inter agenda Getas. Ecquos tu silices, ecquod, carissime, ferrum Duritiae confers, Albinovane, meae? Gutta cavat lapidem, consumitur anulus usu, Atteritur pressa vomer aduncus humo. Tempus edax igitur praeter nos omnia perdit: Cessat duritia mors quoque victa mea*) [1]. Аднак зусім не Авідзій з’яўляецца аўтарам гэтага выразу, які сустракаецца яшчэ ў эпічнай паэме –Персідская вайна|| (–*Петркіа*|| ) старажытнагрэчаскага паэта Харыла (V ст. да н. э.): –Кропля вады крышыць скалу, калі падае часта|| (11) [2]. Дарэчы, вобраз, ужыты Харылам, захаваўся дагэтуль у адным з варыянтаў гэтай прыказкі, якая ўвайшла ў парэміялагічныя фонды многіх еўрапейскіх моў.

Прыказка *Лепш позна, чым ніколі* кваліфікуецца ў этымалагічным слоўніку прыказак толькі як –калька з французскай мовы: *Mieux vaut tard que jamais*|| [3, с. 70]. Аднак паходзіць яна з лацінскай мовы (*Potius sero, quam nunquam*) і з’яўляецца перафразаванай цытатай з твора

–Гісторыя Рыма ад заснавання горада|| (–*Ab urbe condita*|| каля 27 да н. э. – 17 н. э.) старажытнарымскага гісторыка Ціта Лівія (59 да н. э. – 17 н. э.): –Лепш позна запрацівіцца нахабству і неразумнасці, чым ніколі|| (IV, 2, 11) [1].

Паходжанне яшчэ адной шырока вядомай прыказкі *Маўчанне – знак згоды* абмяжоўваецца ў этымалагічным слоўніку прыказак таксама толькі згадкай на тое, што гэта –калька з лацінскай мовы: *Qui tacet, consentire videtur* (літаральна –Хто маўчыць, разглядаецца як згодны|| ) ці *Silentium videtur confessio* (літаральна

–Маўчанне раўназначнае прызнанню|| )|| [3, с. 74]. На самой справе згаданыя лацінскія прататыпы гэтай прыказкі зусім не раўназначныя і паходзяць з розных

тэкставых крыніц, часавы прамежак паміж якімі перавышае тысячагоддзе. Першы – з аднаго з пасланняў папы рымскага (1294–1303) Баніфацыя VIII (каля 1235 – 1303), якое ўвайшло ў склад кананічнага права – *Corpus Iuris Canonici*: –Хто маўчыць, таго можна лічыць згодным, калі мог і павінен быў казаць|| (*Liber Sextus Decretalium, Regulae iuris 43: Qui tacet, consentire videtur, ubi loqui potuit et debuit*). Другі – з анталогіі –Узоры майстэрства аратараў і рытараў|| (*—Oratorum et rhetorum sententiae divisiones colores*|| каля 35) старажытнарымскага рытара і пісьменніка Луцыя Анея Сенекі Старэйшага (каля 55 да н. э. – каля 40 н. э.): –Маўчанне раўназначнае прызнанню|| (*—Controversiae*|| , X, 2, 6: *Silentium videtur confessio*) [1]. Аднак першапачаткова гэтая прыказка паходзіць яшчэ з трагедыі –Трахініякі|| (*—Τραχίνιαί*) )

старажытнагрэчаскага паэта і драматурга Сафокла (каля 496 – 406 да н. э.): —...хіба ты не разумееш , што маўчаннем ты пацвярджаеш сваю віну?|| (813–814: —...ὄυ κάποιζθ̄ οδοῦνεκα ξςνῆπολεῖρ ζῆωζα η̄φ̄ καηῆρῶφ̄) [2].

Крыніца агульнавядомай прыказкі *Мэта апраўдвае сродкі* падаецца ў этымалагічным слоўніку прыказак таксама, як і ў большасці даведнікаў крылатых слоў: –лічыцца, што гэты выраз, яе аснова маралі езуітаў, склаўся на базе лацінскага выказвання: *Cui licitus est finis, etiam licent media* (літаральна –Каму дазволена мэта, таму таксама дазволены сродкі|| ), якое належыць езуіцкаму святару і багаслову Герману Бузенбаўму (1600–1663) і змешчана ў яго трактате –Асновы маральнага багаслоўя|| (1645)|| [3, с. 76]. Разам з тым вельмі падобны выраз сустракаецца ў трактате –Грамадзянін|| (1642) англійскага філосафа Томаса Гобса (1588–1679): –Правы на мэту даюць правы на неабходныя сродкі|| (лац. –*Jus ad finem dat jus ad media necessaria*) [1], што не дазваляе лічыць выраз *Мэта апраўдвае сродкі* ні аўтарскім афарызмам нямецкага святара і багаслова Г. Бузенбаўма, ні толькі асновапалагаючым правілам і нормай дзейнасці каталіцкага Ордэна езуітаў (заснаванага ў 1534 г.). Хутчэй за ўсё, гэта або старажытная лацінская прыказка, або выраз невядомага нам старажытналацінскага (або старажытнагрэчаскага) аўтара.

Выраз *Пра мёртвых (нябожчыкаў) або добрае, або нічога* падаецца ў этымалагічным слоўніку прыказак чамусьці з русізмам *мёртвых*, толькі са згадкай на тое, што гэта –калька з лацінскай мовы: *De mortuis aus bene, aut nihil*|| , і з прыкрай памылкай у лацінскім выразе (замест *aus bene* трэба *aut bene*) [3, с. 102]. На самой справе гэта старажытнагрэчаскі афарызм (*Τὸν νεκρὸν καὶ μη̄ κακολογεῖν*) аднаго з –сямі мудрацоў старажытнай Грэцыі|| , палітычнага дзеяча, паэта і філосафа Хілона (VI да н. э.) [2], пра што згадваецца ў творы –Жыццяпісы і вучэнні знакамітых філосафаў|| (*—Βίοι καὶ γῶμαι ἦων ἐν θηλοσοφίᾳ ἐξδοκῆςζάνηων* || ) паўлегендарнага старажытнагрэчаскага пісьменніка Дыягена Лаэртскага

#### Літаратура

1. Іваноў, Я. Я. Крылатыя афарызмы ў беларускай мове : з іншамовных літаратурных і фальклорных крыніц VIII ст. да н. э. – XX ст. : глумачальны слоўнік / Я. Я. Іваноў. – Магілёў : МДУ імя А. А. Куляшова, 2011. – 164 с.
2. Іваноў, Я. Я. Старажытнагрэчаскія крыніцы некаторых крылатых афарызмаў / Я. Я. Іваноў // Нацыянальная мова і нацыянальная культура : аспекты ўзаемадзеяння (да 95-годдзя з дня нараджэння прафесара Ф. М. Янкоўскага) : зб. навук. арт. / рэдкал. : Д. В. Дзятко (адк. рэд.) [і інш.]. – Мінск : БДПУ, 2013. – С. 225–228.
3. Лепешаў, І. Я. Этымалагічны слоўнік прыказак / І. Я. Лепешаў. – Мінск : Вышэйшая школа, 2014. – 141 с.

(II–III ст. да н. э.), які ў эпоху Адраджэння быў перакладзены на лацінскую мову (*—De vitis dogmatis et aporphthegmatis eorum qui in philosophia claruerunt*|| 1424–1433) італьянскім багасловам Амброджа Траверсары (1386–1439): –Не няславіць нябожчыкаў|| (I, 3, 70), і, відаць, толькі пасля гэтага набыў дзве знаёмыя нам формы свайго ўжывання (лац. *De mortuis aut bene, aut nihil* або *De mortuis nihil (nil) nisi bene*) [1].

Гэтаксама ж тлумачыцца паходжанне выразу *Разумнаму дастаткова* (і яго варыянта *Разумны зразумее*) у этымалагічным слоўніку прыказак толькі як –калька з лацінскай мовы: *Sapienti sat (est)* або *Verbum sapienti*|| [3, с. 103, 104]. На самой справе гэты выраз –недакладная цытата з камедыі –Персе|| (*—Persa*) ) старажытнарымскага камедыя графа Ціта Макцыя Плаўта (каля 254–184 да н. э.): –[Токсі:] Стоды, убок ты адыйдзі і моўчкі стой. А як убачыш, што ў нас пайшла ўжо спрэчка, Тады ўмяжайся. [Сагарысціе н:] Разумны разумее|| (IV, 7, 727–729: –[ТО:] Age illic abscède prócul e cónspectú, tace; Ubi cum lenóne mé vidébis cólloquí, Tum túrbam fáctio. [SAG:] Dícum sápiénti sat est|| ). Гэты ж выраз, які хутчэй за ўсё быў устойлівым у лацінскай мове, таксама сустракаецца ў камедыі –Форміон|| (*—Phormio*) ) старажытнарымскага камедыя графа Публія Тэрэнцыя Афры (195 або 185 – 159 да н. э.): –[Гета:] Што мушу я зрабіць? [Анціфон:] Грошай адшукаць. [Гета:] Усё так. Ды дзе? [Анціфон:] Тут бацька. [Гета:] Я ведаю. Дык што? [Анціфон:] Ах, разумны зразумее|| (540: [GE:] Quid faci(am)? [AN:] Inveniás argéntum. [GE:] Cúpio, séd in und(e) édoce. [AN:] Páter adést hic. [GE:] Scío séd quíd t(um)? [AN:] Ah, dícum sápiénti sat est|| ). Згаданыя ў этымалагічным слоўніку прыказак варыянты выразу *Sapienti sat (est)* і *Verbum sapienti*, відаць, узніклі значна пазней.

Крыніца шырока вядомай прыказкі *Час – найлепшы (самы лепшы, добры, вялікі) лекар* вызначаецца ў этымалагічным слоўніку прыказак зноў жа як –калька з лацінскай мовы|| , якую –упершыню ўжыў у –Споведзі|| Аўгусцін (354–430 г. да н. э.)|| [3, с. 131], дарэчы, з прыкрай памылкай у гадах жыцця старажытнарымскага філосафа і багаслова Аўгусціна Аўрэлія, які аказваецца жыва аж –да н. э.|| (?). На самой справе ў аўтабіяграфічным творы –Споведзь|| (*—Confessiones*|| каля 397–398) старажытнарымскага філосафа і багаслова Аўгусціна Аўрэлія (354–430) гаворыцца: –Сёння, Божа, гэта ўжо мінула, і час загаіў маю рану|| (IV, 5, 10: –Et nunc, domine, iam illa transierunt, et tempore lenitum est vulnus meum|| ) [1]. Аднак Аўгусцін толькі перафразаваў афарызм з невядомай камедыі старажытнагрэчаскага паэта і камедыя графа Менандра (каля 340 – каля 290 да н. э.): –Так, час – лекар усіх непазбежных бед, Яно і за тваё лячэнне возьмецца|| (*—Αποζηζμαζμαζικά*|| , 652, 1–2: Ο σπόνος απάζηρ εζήν σπύρη θάλακον) [2].

М.В. Пименова  
(Владимир, Россия)

*Статья посвящена древнерусскому тексту, основным способом организации которого является толкование символа. В статье рассмотрены основные виды толкования – определительный, идентифицирующий, сравнительный, сопоставительный, противопоставительный.*

Изучение языковой картины мира (как «традиционной картины мира, коренящейся в категориях и формах родного языка» [8, 148]) относится к центральным проблемам целого ряда лингвистических направлений последних десятилетий (когнитивистики, этнолингвистики, этногерменевтики, антропологии языка, лингвокультурологии и под.), в рамках которых языковая картина мира анализируется в качестве компонента триады «действительность – сознание / мышление – язык» (Н.Д. Арутюнова, М. Блэк, А. Вежбицкая, Г.В. Колшанский, Е.С. Кубрякова, Ю.С. Степанов, Н.И. Толстой, Д. Хаймс и др.).

Древнерусская языковая картина мира во многом для нас не доступна, так как не доступна древняя «речь, погруженная в жизнь» (Н.Д. Арутюнова). Единственное, что с той или иной долей вероятности свидетельствует о древнерусской языковой картине мира – *древнерусский текст*, который «отражал мировосприятие и мировоззрение, ... создавал конструктивные образцы мысли и чувства» [7, 9]. Однако следует отметить, что некоторые исследователи, изучая древнерусский текст как отражение языковой картины мира, используют положения когнитивной лингвистики и принципы общей теории текста («накладывая» на древний объект выявленные при синхронном анализе когнитивные единицы и текстовые категории *когезии, когерентности, континуума* и т. д.). У нас возникают сомнения в плодотворности подобного подхода, так как, во-первых, современные теории эксплицируют современные формы научного сознания / мышления, не совпадающие с мифологическо-синкретичным мышлением древнего русича эпохи двоеверия [9, 145–168], во-вторых, в этом случае не теория порождается объектом (как должно бы быть при диахроническом анализе), а объект (в связи с этим осовремененный и модернизированный) порождается теорией.

Большого доверия заслуживают попытки выявить особенности древнерусского текста как «феномена языкового употребления» [3, 7] в направлении «от объекта». Д.С. Лихачев указывает на «открытость» текста как на основу его пополнения культурной информацией [11], Л.П. Клименко – на «*принцип двойного реализма* – конкретно-исторического и символического» [5, 3], Н.С. Ковалев – на *традиционность* и *учительность* средневекового текста [6, 10], Р. Пиккио – на *изменчивость* текстового материала при «открытой» традиции работы переписчиков-соавторов, *синсемию* (нерасчлененность) исторического (реального) и духовного уровней, *тематические ключи* – прием на уровне композиции, *изоколические принципы* структуры, *кодификацию фигур, образцы* истинного выражения, *инварианты*, «...которые традиция превращает в функциональные константы», *изонормы, достоинство* (*dignitas*) как «...пригодность языка к исполнению религиозных, социальных и литературных функций», подтвержденная «каким-либо высоким авторитетом» [16, 29, 33, 36–38, 45, 202, 204, 479]. Кроме того, если современный текст исследователи схематично пред-

ставляют в виде конуса («вершина» – образ автора-создателя текста (термин В.В. Виноградова), средняя часть – жанрово-композиционный уровень текста, нижняя часть – языковой уровень как эстетическая речевая система [15, 15-18]), то древнерусский текст можно представить, как мы полагаем, в виде двух конусов, соединенных остриями (в виде «песочных часов»): верхний конус «песочных часов» – образ Бога – создателя всего сущего, внутренний мир, постигаемый при помощи «внутренних очей», нижний конус «песочных часов» – внешний мир, воспринимаемый «внешними очами», а соединяющая их узкая часть – толкователь-переписчик, являющийся проводником Слова Божия.

Однако указанные признаки (и предложенная схема) характеризуют текст, на наш взгляд, не с лингвистической точки зрения, а с литературоведческой, искусствоведческой, культурологической, антропологической, эстетической, теологической и под. Для того, чтобы выявить лингвистические особенности древнерусского текста, необходимо детально изучить его минимальные единицы и способы текстообразования в связи с особенностями архаичного мировосприятия / сознания / мышления (подробнее см. в [17]).

Целью основного способа текстообразования древнерусских памятников, который строится на **толковании символа**, является конкретизация абстрактного значения (духовного плана) высказывания (Д.С. Лихачев, В.В. Колесов, И.П. Смирнов, К.Д. Зеeman, И.А. Антипова и др.). Рассмотрим основные виды толкования символа [1], восходящие к библейской экзегезе (поучения, жития притчи) и к народной загадке (повести, апокрифы, «отреченные» книги) [17, 113–133].

Первый вид, проявляющийся на уровне словосочетания – **определятельный** (Е.М. Верещагин называет его *ментализацией* и рассматривает как прием терминотворчества [2]) – состоит, во-первых, в употреблении атрибутивных словосочетаний (**Adj + N / N + Adj**; конкретное существительное + имеющее абстрактное значение прилагательное), во-вторых, в применении восходящих к греческим текстам генетивных конструкций (**N + N<sub>2</sub>**; конкретное существительное + существительное абстрактного значения в родительном падеже).

Сравним не содержащий толкования символов «исходный» текст Григория Богослова и его толкование Кириллом Туровским в «Слове на антипасху».

Ср.: (Григорий Богослов) *«Нынѣ же ратаи рало погружаетъ, ... и подъ яремъ ведетъ вола орачь, и прочертаетъ сладкую бразду, и надеждами веселится ... и рыбарь глубины прозираетъ, и мрежу очищаетъ, и каменемъ прешоитъ ... Нынѣ же гнѣздо птица устрояетъ, и ово убо привосходитъ, ова же вселяется, ова же облѣтаетъ, и оглашаетъ лугъ и приглаголюетъ человеку»* (цит. по [14, 434]) – (Кирилл Туровский) *«Нынѣ ратаи слова, словесныя юнца къ духовному ярму приводяще, и крестное рало въ*

*мысленыхъ браздахъ погружающе, и бразду покаан- ния прочертающе, и сѣмѣ духовное всѣвающе, наде- ждами будущиѣхъ блазъ веселятся ... и рыбаи глубли- ну божия въчеловѣченія испытавше, полну церков- ную мрежю ловитвы обрѣтають ... Ныня вся добро- гласныя птица церковныхъ ликовъ гнѣздящесѣя весе- ляться. И птица бо, рече пророк, обрѣте гнѣздо себѣ алтаря твоя ... и свою каяждо поющи пѣснь славятъ Бога гласы немолчными <...> Ныня зима грѣховная покаяниемъ престала естъ...» [10, 471]. Приведем еще иллюстрации из «Слова о законе и благодати» киевского митрополита Илариона: «Иудѣи бо при свѣтити законнѣи дѣлашу свое оправдание, христиа- ни же при благодѣтнѣмъ солнци свое спасение зиж- дють <...> По всеи же земли суша бѣ прѣжде, идольстѣи льсти языки одержашити и росы благодѣтныя не приемлющемъ <...> И законное езеро прѣсѣше, евангельскыи же источникъ навод- нився и всю землю покрывъ, и до насъ разлися <...> Пусть бо и прѣсѣхлѣ земли нашеи суци, идольскому зноу исушивъши ю, вънезапу потече источникъ евангельскыи, напаяя всю землю нашу, яко же рече Исаия: «Разверзетсѣ вода ходящимъ по безднѣ, и будетъ безводнаа въ блатѣ, и въ земли жажаущии источникъ воды будетъ» <...> Тогда начатъ мракъ идольскыи от насъ отходити, и зорѣ благовѣрїя явишасѣя, тогда тма бѣсслужанїя погыбе и солнце евангельское землю нашу осїая!» [12, 585, 586, 589, 590, 592].*

Таким образом, конструкция Adj + N / N + Adj присутствует в следующих сочетаниях: словесныя юнца, къ духовному ярму, крестное рало, въ мысленыхъ браздахъ, сѣмѣ духовное, зима грѣховная, полну церковную мрежю, доброголасныя птица, при свѣтити законнѣи, при благодѣтнѣмъ солнци, росы благодѣтныя, законное езеро, евангельскыи источникъ, идольскому зноу, мракъ идольскыи, зорѣ благовѣрїя, тма бѣсслужанїя; N + N: ратаи слова, бразду покаанїя, надеждами будущиѣхъ блазъ, глубину божия въчеловѣченїя и др. В отдельных случаях атрибутивное словосочетание объединяет абстрактное существительное и конкретное прилагательное, например: «Бчелы ничим же хужшю ему бы- ти разумнѣю, медоточныа глаголы испуцаа, цвѣтвыхъ словесъ соть съплѣтаа, да кѣтца сладости сердцю исплнѣтитъ; предсѣданцемъ словесъ учи- тель прѣпираше, и философъ уста смотрениемъ за- гражаше» [20, 222–224]. Второй вид толкования символа – идентифицирующий (прием транспозиции по терминологии Е.М. Верещагина [2]) – заключается в использовании на уровне предложения конструкций квалификации В (есть) А (что есть что / кто есть кто / что есть кто и под.). Ср.: (Григорий Богослов) «Нынѣ небо свѣтлѣише, ныне солнце высочаше и златовиднѣише» (цит. по [14, 434] – (Кирилл Туровский) «Нынѣ солнце красуяся к высотѣ въсходитъ и радуяся землю огрѣваетъ, – взиде бо нам от гроба праведное солнце Христосъ и вся вѣрующая ему спасаесть» (праведное солнце – Христос); «Днесь весна красуесться оживляющи земное естъство, и бурнѣиши

вѣтри тихо повѣвающе плоды гобъзуютъ <...> Весна убо красная естъ вѣра Христова, яже крещениемъ поражаетъ челоуѣческое паки естъство; бурнѣи же вѣтри – грѣхотворнѣи помыслы, иже покаяниемъ претворшесѣя на добродѣтель душеполезныа плоды гобъзуютъ» [10, 416] (весна красная – вера Христова, бурные ветры – греховные помыслы). Третий вид толкования – сравнительный – осуществляется при употреблении в сложном предложении сравнительных оборотов, толкующих внутреннюю сущность символа путем использования метиморфических / пейоративных образов – А сходно с В (по признаку С): (как пчела) «Азъ бо, княже, ни за море ходилъ, ни от философъ научихся, но быхъ акы пчела, надая по рознымъ цвѣтамъ, совокупля медвенныи соть, тако и азъ, по многимъ книгамъ избѣирая сладость словесную и разумъ» [13, 398]; (как звери) «... акы звѣрѣ жадають насытитисѣя плоть, тако и мы жадаемъ и не престанемъ, абы всѣхъ погубити, а горкое то имѣни и кровавое к собѣ пограбити: звѣрѣ идше насыща- ютьсѣя, мы же насытитисѣя не можемъ; того добывше, другаго желаемъ» [19, 448].

Следующие виды толкования проявляются только на уровне текста в целом. Сопоставительная параллелизация – В и А, D и В, тако и А (этот как тот), например: «Не съставитъ бо ся корабль безъ гвоздїи, ни праведникъ безъ почитанїя книжнѣнаго. Красоту воину оружие и кораблю ветрила, тако и праведнику почитанїе книжнѣное» [4, 259]. Противопоставительная параллелизация – не В, но А; не D, но В... (не тот, но этот), например: «И уже не идослужителе зовемяся, нѣ христиане, не еше не безнадежнїици, нѣ уповающе въ жизнь вѣчнуую. И уже не капище сътонино съграждаемъ, нѣ Христовы церкви зиждемъ, уже не закалаемъ бѣсомъ другъ друга, нѣ Христосъ за ны закалаемъ бываеетъ и дробимъ въ жертву Богу и Отцю. И уже не жертвенныа крове въкушающе, погыбаемъ, нѣ Христовы прчїстїя крове въкушающе, съспасаемся» [12, 589].

Интересно, что современная метафора реализуется в контекстах, построенных по тем же принципам, что и древние контексты толкования символа: 1) атрибутивные словосочетания (ясный ум, острый конфликт, густой бас; грудная клетка, червивое время, железнодорожная ветка); 2) генетивные конструкции (бубенчики влаги, озеро огней, носик чайника, ручка двери, шляпка гриба, грудная клетка, головка детали); 3) конструкции квалификации, выражающие синтаксически обусловленное значение (кто есть кто / кто есть что (по отношению к человеку – медведь, заяц, свинья, ворона, орел; чурбан, колода, шляпа и под.)) [18].

В заключение необходимо отметить, что проблема отражения языковой картины мира в «речении» и «разуме» древнерусского текста в рамках взаимодействия основных типов восприятия действительности (способов мышления) и представления действительности (способов текстообразования) требует дальнейшего изучения в плане диахронии.

#### Литература

1. Антипова, И.А. Способы толкования символа в древнерусском тексте: дисс. канд. филол. наук (10.02.01) / И.А. Антипова. – Владимир, 2010. – 157 с.
2. Верещагин, Е.М. У истоков славянской философской терминологии: ментализация как прием терминовтвораства / Е.М. Верещагин // Вопросы языкознания. – 1982. – № 6. – С. 105–114.
3. Горшков, А.И. Теория и история русского литературного языка / А.И. Горшков. – М.: Высшая школа, 1984. – 319 с.
4. Изборник 1076 года / под ред. С.И. Коткова. – М.: Наука, 1965. – 1090 с.

5. Клименко, Л.П. Проблемы языка, состава текста и жанра старопечатных памятников русской письменности XVII–XVIII вв. / Л.П. Клименко. – Н. Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 1997. – Ч. 2. – 47 с.
6. Ковалев, Н.С. Древнерусский литературный текст: Проблемы исследования смысловой структуры и эволюции в аспекте категории оценки / Н.С. Ковалев. – Волгоград: Волгоград. гос. ун-т, 1997. – 259 с.
7. Колесов, В.В. Древнерусский литературный язык / В.В. Колесов. – Л.: ЛГУ, 1989. – 296 с.
8. Колесов, В.В. «Жизнь происходит от слова...» / В.В. Колесов. – СПб.: Златоуст, 1999. – 368 с.
9. Колесов, В.В. Филология русского слова / В.В. Колесов. – СПб.: ЮНА, 2002. – 448 с.
10. Литературное наследие Кирилла Туровского / подгот. текста и коммент. И.П. Еремина // Труды Отдела древнерусской литературы (ГОДРЛ). – М.; Л.: АН СССР, 1957. – Т. 13. – С. 409–426.
11. Лихачев, Д.С. Исследования по древнерусской литературе / Д.С. Лихачев. – Л.: Наука, 1986. – 405 с.
12. Митрополит Иларион. Слово о Законе и Благодати / подгот. текста и коммент. А.М. Молдована, пер. диакона А. Юрченко // Памятники литературы Древней Руси (ПЛДР). XVII век. Книга третья. – М.: Художественная литература, 1994. – С. 583–619.
13. «Моление» Даниила Заточника / Подгот. текста, пер. и коммент. Д.С. Лихачева // ПЛДР. XII век. – М.: Художественная литература, 1980. – С. 388–399.
14. Никольская, А.Б. К вопросу о пейзаже в древнерусской литературе / А.Б. Никольская // Сб. ОРЯС АН СССР. – Т. 101. – № 3. – Л.: Наука, 1928. – С. 433–439.
15. Новиков, Л.А. Художественный текст и его анализ / Л.А. Новиков. – М.: Русский язык, 1988. – 304 с.
16. Пиккио, Р. Slavia Orthodoxa: Литература и язык / Р. Пиккио; отв. ред. Н.Н. Запольская. – М.: Знак, 2003. – 720 с.
17. Пименова, М.В. Красотою украси: выражение эстетической оценки в древнерусском тексте / М.В. Пименова. – СПб., Владимир: Филологический факультет СПбГУ; ВГПУ, 2007. – 415 с. (Филологические исследования).
18. Складарская, Г.Н. Метафора в системе языка / Г.Н. Складарская. – 2-е изд. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. – 166 с.
19. «Слова» Серапиона Владимирского / подгот. текста, пер. и коммент. В.В. Колесова // ПЛДР. XIII век. – М.: Художественная литература, 1981. – С. 440–455.
20. Слово о житии и преставлении великого князя Дмитрия Ивановича / Подгот. текста, пер. и коммент. М.А. Салминой // ПЛДР. XIV – середина XV века. – М.: Художественная литература, 1981. – С. 208–229.

УДК 811.161.1'373 + 811.581'373

## ПСЕВДОНИМИЯ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН (на материале китайских и русских литературных псевдонимов)

**И.Э. Ратникова, Ван Юйхун**  
(Минск, Беларусь; Харбин, Китай)

*Исследуется феномен псевдонимии в китайской и русской лингвокультурах, его мотивация политическими и статусно-ролевыми причинами, потребностью в творческой самоидентификации, стремлением к выразительности и запоминаемости. Рассматриваются языковые модели и внеязыковые мотивы псевдонимов Лу Синя и А.П. Чехова. Выявляются типологические лингвокультурные сходства в выборе и образовании китайских и русских псевдонимов.*

Оппозиция «истинное имя – ложное имя», характерная для многих народов, известна с древнейших времен и имеет истоки в особенностях архаического мышления, мифологической картине мира. Изначально прагматика обманного имени, замещавшего настоящее, носила, по видимому, сугубо утилитарный (охранный) характер. Позднее (конкретная периодизация затруднена из-за недостатка письменных источников), в частности в период формирования христианской культуры, использование ложных имен становится элементом и фактором литературного творчества.

Вид вымышленного антропонима, характерный для всех лингвокультур, имеющих свою письменность, а также носитель этого антропонима в европейских языках обозначаются интернационализмом *псевдоним* (фр. *pseudonyme*, англ. *pseudonym*, итал. *pseudonimo*, исп. *seudónimo*, нем. *Pseudonym*), заимствованным из древнегреческого *ψευδώνυμος* – «ложное имя» через латынь [4]. Наряду с ним используются исконные лексемы и устойчивые сочетания «литературное имя» / «сценическое имя» (англ. *pen-name* и *stage-name*, нем. *Deckname* и *Künstlername*, франц. *nom de plume*, итал. *nome d'arte*). Таков и китайский термин 笔名 [*bīmíng*] (буквально «письменное, или литературное, имя»), наряду с которыми существуют единицы «хао», «цзыхао», «бехао» – разница заключается в традиции употребления последних трех по отношению к древним самоназваниям писа-

телей, а первого – к псевдоименованиям современных писателей (начиная с XX в.). В русской ономастической терминологии понятие «псевдоним» является родовым по отношению к понятиям «псевдоимя» (*Юз Алешковский* – *Иосиф Ефимович Алешковский*; ср. кит. *Го Мо-жо* – *Го Кайчжэнь*), «псевдофамилия» (*Аркадий Гайдар* – *Аркадий Петрович Голиков*), и «псевдоотчество» (*Анна Матвеевна Павлова* – *Анна Павловна*).

Псевдоним, как и официальные виды антропонимов, имеет юридический аспект, отраженный в нормах авторского права: право на псевдоним – это личное неимущественное право автора, т. е. раскрытие псевдонима без согласия автора или его правопреемников квалифицируется как нарушение авторских прав [2].

Мотивы и функции литературных псевдонимов разнообразны и в синхронии, и в диахронии. В условиях диктатуры прагматика вымышленного антропонима определялась, в частности, политической ситуацией преследования за инакомыслие и возможностью буквального образом защититься, скрыв себя под псевдонимом (ср., например, ситуацию в России XVIII–XIX вв. и начала XX в., когда, по Г.В. Плеханову, каждый русский писатель состоял «из тела, души и псевдонима»). Это, в сущности, продолжение антропической функции ложного имени у древних славян, с той разницей, что вместо враждебных сил природы в заблуждение вводится враждебная человеку власть. Разумеется, роль

«ненастоящего» имени как фактора самозащиты гораздо шире, поскольку маскировка авторского «я» может быть обусловлена разнообразными причинами.

Цель данной публикации – выявить модели псевдонимации, которые демонстрируют типологическое сходство китайской и русской лингвокультур. Для этого мы остановимся подробнее на многочисленных псевдонимах основоположника современной китайской литературы Лу Синя и самого изобретательного в этом отношении русского писателя – А.П. Чехова (первый вошел в историю литературы под наиболее известным псевдонимом, второй – под своим настоящим именем). Мы не можем сопоставлять системы псевдонимов двух выдающихся писателей в философско-эстетическом аспекте или с точки зрения статусно-ролевых и цензурно-политических мотивов, поскольку Лу Синь и А.П. Чехов творили в разных историко-культурных условиях и предпочитали разные литературные жанры. Однако задача сопоставить их псевдонимы с точки зрения собственно языковых моделей (как формальных, так и семантических) является вполне корректной.

Лу Синь (鲁迅), настоящее имя которого Чжоу Шужэнь (周树人), оказал большое влияние на развитие литературы Китая первой половины XX в. Сам писатель объясняет псевдоним следующим образом: Лу – фамилия его матери, имя Синь – часть старого псевдонима 迅行 [xunxing] – «быстрый ход», в котором компонент Синь обозначает «быстро». Вымышленное имя Лу Синь стало источником для последующих псевдонимов писателя: L-S, L, 旅华 [lvhua] – «путешествие по Китаю» (иероглифы, созвучные имени Лу Синь) и др.

Другой известный псевдоним писателя – 何家干 [hejiagan], буквально «кто сделал». В 1933 г., став объектом преследования властей, Лу Синь взял насмешливое имя Хэ Цзяган «кто сделал», которым показал, что перехитрил власть: осталось неизвестным, кто написал произведение. В дальнейшем, меняя псевдонимы, он осуществлял языковую игру с именем Хэ Цзяган, усекая его: 何干 [hegan] (Хэган), 家干 [jiagan] (Цзяган), 干 [gan] (Ган). С изданием приказа об аресте связан псевдоним писателя 隋洛文 [suiluowen] (Суй Луовэнь). Приказ содержал формулировку 通缉堕落文人鲁迅 [tongji duoluowenren luxun] – «арестовать разорившегося писателя Лу Синя». Лу Синь использовал графему 落文 – часть слова со значением «разорившийся» – и добавил к ней иероглиф 隋 – «хорошо, как хочешь». Получившееся имя выразило ироничное отношение писателя к постановлению власти. Производные псевдонимы – это омофоны Лэ Вэнь (乐文 [lewen]) и Лэ Вэнь (乐雯 [lewen]), Лэ Бэнь (乐贲 [leben]), Луо (洛 [luo]).

Еще один псевдоним Чжоу Шужэня – Танг Сы (唐俟 [tangsi]). Есть два объяснения значения этого имени: от выражения «китайцы ждут светлое будущее» либо от созвучного сочетания 俟堂 [sitang] – «ждать назначения должности». Вторая версия связана с биографией писателя, который испытывал в ту пору давление со стороны министерства образования и не имел работы. Писатель использовал и усеченную форму 俟 [si] Сы. В 1928 г. в журнале «Творчество» появилась отрицательная критическая статья о Лу Сине. Писатель был охарактеризован как 封建余孽 [fengjianyunie] – «последыш феодального

общества». Лу Синь остроумно переиначил это выражение, сократив его и заменив первое и третье слова омо-

ними. Так получился псевдоним *Фэн Юй* (丰余[fengyu]) – богатство и достаток. От него образованы также псевдонимы, близкие по форме и по значению *Фэн Чжюй* 丰之余[fengzhiyu] – богатства и достатка (форма имени, в русском языке эквивалентная родительному падежу), *Фэн Даюй* (丰大余[fengdayu]) – богатство и большой достаток, *Фэн Юй* (丰瑜[fengyu]) – богатство и образованность, *Тан Фэн Юй* (唐丰瑜[tangfengyu]) – символическое название китайцев + богатство и образованность.

Псевдоним *Янь Чжао* [yanzhao] (*Янь Чжао*) мотивирован китайской историей и буквально переводится как – изгнанный из дома японкой. Лу Синь с младшим братом и его женой-японкой жили в одном дворе, причем японка часто ссорилась с Лу Синем, из-за чего тот был вынужден переехать и в скверном расположении духа выбрал этот псевдоним. Производные имена: *Янь Ао* (то же значение, но передано усеченной формой), *Ао Чжэ* – человек, которого выгнали. В своих произведениях писатель много раз использовал эти псевдонимы.

Интересен мотив таких вымышленных имен классика, как *Ду Фэй* [dufei] – псевдоним без значения, созвучный слову *тунфэй* [tufei] – бандит; *Хуэйфэй* [xuefei] – разбойник в знании, *Хуэйгун* [xuegun] – ученый злодей. Этими нелестными эпитетами Лу Синь охарактеризовал литературовед Чень Сизинь, и писатель в качестве ответной реакции на критику подписал ими свои новые произведения.

Лу Синь также использовал псевдонимы, например *Чжао Линьйи* [zhaolingyi] – Чжао достойная осанка и *Дун Сизинь* [dongjihe] – Дон сезонный лотос. Первым Лу Синь подписал статью «Женщины едва ли всегда лгут», выдавая себя за женщину для того, чтобы выступить за права женщин. Псевдоним «Дон сезонный лотос» Лу Синь взял по созвучию с именем Дон Кихот – для китайского читателя Дон стало фамилией [5].

В России XIX – начала XX вв. актуальными были не только цензурно-политические, но и статусно-ролевые мотивы псевдонимации. А.П. Чехов был настроен на использование литературных псевдонимов для различения своих социальных ипостасей изначально. Ср. известный фрагмент его письма к В.В. Билибину: «Фамилию я отдал медицине, с которой не расстанусь до гробовой доски. С литературой же мне рано или поздно придется расстаться... Медицина, которая мнит себя быть серьезной, и игра в литературу должны иметь разные клички» [цит. по: 1].

В перечне псевдонимов А.П. Чехова значительное место занимают мотивированные настоящим именем, в том числе ателонимы, криптонимы, астронимы: *А.П.*; *Антоша*; *Ан. Ч.*; *Ан. Че-в*; *А.Ч.*; *А. Че*; *Антоша Чехонте* (количественно преобладает в ряду всех чеховских псевдонимов) и производные от него: *А-н Ч-те*; *Антоша Ч\*\*\**; *А-н Ч-те*, *Анче*, *А.Чехонте*,

*Чехонте*, *Дон Антоша Чехонте*, *Ч. Хонте* и т.д. Основной псевдоним писателя-юмориста *Антоша Чехонте*, который использовался не только в газетах и журналах, но также двух первых сборниках рассказов, является по происхождению детским прозвищем А.П. Чехова – результатом языковой игры отца Ф.П. Покровского, законоучителя Таганрогской гимназии, любившего шуточно переименовывать фамилии учеников.

После псевдонимации, связанных с деривационным обыгрыванием настоящих имени и фамилии, наи-

более значим в творчестве А.П. Чехова псевдоним Человек без селезенки, отсылающий к реальным обстоятельствам жизни – учебе на медицинском факультете Московского университета (ср. также *Врач без пациентов*). А.П. Чехов пользовался им более десяти лет: под этим псевдонимом (и его производными *Ч. без С.*, *Ч.Б.С.*, *С.Б.Ч.*) вышло 119 рассказов и юморесок и 5 статей и фельетонов. По мнению В. Кошелева, в культурологическом смысле выражение *человек без селезенки* означает – ет *‘человек без сплина’* (англ. *spleen* –1) анат. *селезенка*;

2) книжн. *раздражительность, раздражение*; 3) устар. *уныние, подавленность, хандра*), т. е. душевно здоровый человек, сохраняющий здоровое и «живое» отношение к описываемому миру; человек, лишённый душевных волнений и недобрых чувств [3].

Экстралингвистическую (прагматическую) мотивацию имеет также псевдоним *Брат моего брата*, связанный, по распространенному мнению, с тем, что с 1883 г. А.П. Чехов стал печататься в юмористических журналах, в которых до него выступал его старший брат Александр. Чтобы не создавать путаницы Чехов на титульном листе своей книги «В сумерках» (1887 г.) написал фамилию с уточненными инициалами: «Ан. П. Чехов», а затем стал подписываться перифразой *Брат моего брата*.

Остальные псевдонимы А.П. Чехова относятся к категории редких или единовременных и служат исключительно для комического эффекта (т.н. пайзонимы). Они могут быть сконструированы по образцу реальных антропонимов (*Макар Балдастов, Акакий Тарантулов, Василий Спиридонов Своячев, Пурселепетанов, Шампанский, Архип Индейкин, Индейкин, Петухов, Кисляев, М. Ковров* и т. п.) или совпадать с «говорящими» апеллативами и их комбинациями, в том числе оксюморонного типа (*Грач; Крапива, Дяденька, Вспыльчивый человек, Прозаический поэт, Юный старец*).

Чеховские псевдонимы могут служить иллюстрацией большей части классов и моделей псевдономинаций, выделенных Ю.И. Масановым, в том числе 1) гетеронимов – имен и фамилий реальных лиц, принятых в качестве псевдонимов (*Шиллер Шекспирович Гете*); 2) геронимов – имен литературных и мифологических персонажей (*Лазрт* – имя героя трагедии У. Шекспира «Гамлет», *Улисс* – латинизированная форма греческого имени мифического царя Итаки Одиссея, *полковник Кочкарев* – гибриды поэтономов Н.В. Гоголя *полковник Кошкарев* («Мертвые души») и *Кочкарев* («Женитьба»). Ни один из псевдонимов, как известно, не закрепился в творчестве А.П. Чехова, и в отечественную и мировую литературу он вошел под своим именем.

Итак, рассмотренный антропонимический материал позволяет установить следующие сходства псевдономинаций в творчестве Лу Синя и А.П. Чехова. Оба автора использовали для подписи своих произведений инициалы подлинного имени: А.П. (Антон Павлович), А.Ч. (Антон Чехов), L. и L.S. (Лу Синь); у обоих используются латинские инициальные обозначения: Z. у А.П. Чехова и EL (от *elephant*) у Лу Синя.

В обоих случаях актуальным является такой способ создания новых псевдонимов, как обыгрывание уже существующего – связанного с настоящими именем и фамилией (у А.П. Чехова) и полностью вымышленного (у Лу Синя). Ср. ряды усеченных образований от *Хэ Цзяган: Хэган* (何干[hegan]), *Цзяган* (家干[jiagan]), *Ган* (干[gan]) и *Ан-*

*тоша Чехонте: А. Чехонте, Ч. Хонте, А-н Ч-те; Ан. Ч.; Ан. Ч-е; Анче; Ан. Че-в; А.Ч.; А. Че.*

Псевдоним *Дон Цзихэ* ‘Дон сезонный лотос’ Лу Синь взял по созвучию с именем *Дон Кихот* (для китайского читателя *Дон* стало восприниматься как фамилия). У А.П. Чехова имеется стилизованный псевдоним, в котором также используется элемент *Дон* (*Дон-Антонио Чехонте*), однако это является следствием традиции использования русскими писателями аристонимов – псевдонимов, включающих титулы, обычно автору не принадлежащие: *Барон Брамбеус* – русский писатель и востоковед Осип Сенковский; *Дон-Аминадо* – русский сатирик и мемуарист Аминодав Шполянский.

У обоих авторов мы обнаруживаем геронимы – принятые в качестве псевдонимов фамилии литературных или фольклорных персонажей. Один из псевдонимов Лу Синя – *Китайский Иосиф*, отсылающий к персонажу Ветхого Завета Иосифу Прекрасному, которого продали в рабство родные братья, а затем оклеветала жена хозяина, но он, добившись в Египте высокого положения, простил своих обидчиков.

В русской традиции псевдонимов отмечается мотивационная модель так называемых псевдогенимов (на пример, Иван Мятлев подписывался как *Мадам де Курдюкова*), которой отдал дань и А.П. Чехов: среди его многочисленных подписей отмечаются такие, как *Н. Захарьева; Смирнова*. Лу Синь также носил «женские» псевдонимы, например 赵令仪 [zhaolingyi] – Чжао достойная осанка’.

Общей чертой в системах авторских псевдонимов двух писателей также можно считать реализацию стратегии иронии и самоиронии: насмешливо имя *Хэ Цзяган* ‘кто сделал’ демонстрировало превосходство над властями перехитрившего их автора; псевдоним *Суи Луовэн* выразил ироничное отношение писателя к постановлению властей об его аресте. Ср. также самоиронические именованья А.П. Чехова *Макар Балдастов, Врач без пациентов*, оксюмороны *Прозаический поэт, Юный старец*. Разница состоит в том, что у А.П. Чехова все проявления категории смешного в псевдоименовании отражали особенности его стилистики, являлись составляющей его идиостиля: подавляющее большинство их относится к пайзонимам – шуточным самоназваниям, имеющим целью произвести комический эффект. У Лу Синя иронические псевдонимы были связаны с реакцией на внешние события, в частности на политическое и идеологическое преследование.

Множественность псевдономинации, которую мы наблюдаем у данных авторов объясняется разными причинами. У Лу Синя было больше мотивов для маскировки, сокрытия истинного имени. Помимо таких универсальных мотивов, как потребность в творческой самоидентификации, стремление к выразительности и запоминаемости, для Лу Синя были актуальны и цензурно-политические мотивы, и обозначение гражданской позиции. У А.П. Чехова псевдонимы укладываются в формат творческого самовыражения, являясь частью языковой игры, присущей многим его юмористическим произведениям.

С этим связано и большее количественное и качественное многообразие псевдонимов Лу Синя с точки зрения мотивации: поводом для создания литературного имени становились факты личной и творческой биографии, события в стране, литературные предпочтения. Вымышленные имена отражают ироничное отношение



писателя к действительности, очевидную смелость. Псевдонимы Лу Синя выражают различные смыслы, имеющие полярные оценки: положительные и резко отрицательные (для выражения иронии). Псевдонимы А.П. Чехова не менее богаты с точки зрения форм язы-

ковой игры, однако в силу объективных особенностей условий и направленности его художественного творчества не демонстрируют такого многообразия связей с реальностью, как псевдонимы Лу Синя.

#### Литература

1. Дмитриев, В. Г. Скрывшие свое имя (из истории анонимов и псевдонимов) / В.Г. Дмитриев. – М.: Наука, 1980.
2. Закон Республики Беларусь «Об авторском праве и смежных правах» от 17 мая 2011 г. № 262-3 [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: [http://kodeksy-by.com/zakon\\_rb\\_ob\\_avtorskom\\_prave\\_i\\_smeznyh\\_ppravah.htm](http://kodeksy-by.com/zakon_rb_ob_avtorskom_prave_i_smeznyh_ppravah.htm). – Дата доступа: 5.03.2015.
3. Кошелев, В. Человек без селезенки / В. Кошелев // Литература. – № 16. – 2005.
4. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов / Н. М. Шанский, Т. А. Боброва. – 7-е изд, стереотип. – М.: Дрофа, 2004.
5. 郭宗明, 鲁迅笔名拾趣, 文史精华, 石家庄, 62-63页 1998 (06) (Guo Цонмин. Псевдонимы Лу Синя // Квинтэссенция литературы и истории. – Шицзячжуан. – 1998. – № 6. – С. 62–63).

УДК 81'23

### ИСТОРИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ (по материалам «Словаря советского детства»)

А.В. Сидоренко  
(Стерлитамак, Россия)

*В статье исследуются формы отражения в детской речи и играх позднесоветского периода исторических событий и личностей.*

Лексика детской речи разнообразно отражает реалии, ценности и ключевые идеи общества определенного исторического периода. В рамках работы над «Словарём м советского детства» мы обнаружили целый ряд специфически окрашенных лексических единиц, прецедентных текстов, артефактов и повседневных практик, так или иначе связанных с историческими реалиями советского времени и оставивших глубокий след в сознании большинства советских детей.

Прежде всего укажем на ключевое имя для советского ребёнка, да и советской идеологии в целом – имя В.И. Ленина. Уже в детском саду ребёнок получал сведения о высшем нравственном авторитете – вожде мирового пролетариата, портрет которого обязательно висел на стене любого учреждения. В методических пособиях для педагогов тех лет отмечалось, что воспитатель должен рассказывать «о его [Ленина] любви к детям и его заботе о них; о том, как люди нашей страны и трудящиеся всего мира чтут память о Владимире Ильиче Ленине» [2, 135]. Такие беседы должны были формировать ребенка как «члена социалистического общества и активного строителя коммунизма» [2, 146]. Из рассказов воспитателей дети узнавали такие новые для них слова, как, к примеру, *вождь, ссылка, революция*. Ребёнок получал биографические сведения о жизни В.И. Ленина, в частности, о том, что у него была сестра Мария и брат Александр. День рождения вождя был настоящим праздником с конкурсами, играми и песнями. Беседы о В.И. Ленине чаще всего сопровождались атмосферой особой интимности – его называли *дедушкой* (в Башкирской и Татарской АССР также и на национальных языках: *Ленин бабай*), в эпизодах о детских годах вождя использовали уменьшительную форму имени *Володя*.

Оформление и текстовое наполнение букваря, первого учебника советского ребёнка, с течением времени менялось, однако ленинская тема получала всегда подробное освещение. Так, в издании 1988 года, после алфавита, портретов маленьких Мурзилки, Буратино и Незнайки был изображён и во весь лист В.И. Ленин. На

последней странице был напечатан гимн СССР, а на предпоследней – следующий текст Н.К. Крупской: «Ленину горячо хотелось, чтобы ребята вырастали стойкими коммунистами. Бывало, шутит с каким-нибудь мальчиком, а потом вдруг спросит: «Не правда ли, ты будешь коммунистом?» И видно, что хочется ему, чтоб паренек коммунистом рос» [3, 128]. В процессе посвящения в октябрята на грудь ребёнку прикладывался красный значок в виде звезды, в середине которой было фото маленького Володи Ульянова. Уже в детском саду и в начальных классах школы ребёнок знакомился с многочисленными произведениями о В.И. Ленине («Мальчик и Ленин» А.Т. Кононова, ставшее предметом многочисленных пародий стихотворение А.Т. Твардовского «Ленин и печник», «Ленин и дети» В.Д. Бонч-Бруевича и др.).

Помимо официальных текстов, имя Ленина фигурировало и в некоторых детских фольклорных жанрах, например:

*Первое слово съела корова, а второе – Ленин сказал.*

*Первое слово в огне горит, второе – Ленин говорит.*

Выражения входят в серию устойчивых формул типа «Первое слово дорожке второго», «Второе слово съела корова», «Первое горит, второе – говорит». В данном случае упоминание Ленина является важнейшим аргументом в пользу истинности или большего веса «второго слова», т. е. высказывания. Схожие функции имеет и следующее выражение, утверждающее, в отличие от предыдущих, приоритет того, кто первым произнес что-либо, первым добежал до условного места и т.п.:

*Первых Ленин уважает,*

*А вторых в тюрьму сажает.*

*Третьим звездочки (денежку) даёт,*

*А четвертых палкой (в морду) бьёт!*

В детской среде имя Ленина, таким образом, даже в неофициальной коммуникации обладало большим авторитетом. Подтверждением тому является устойчивая формула, оформляющая акт просьбы:

*Ленин сказал: — Делиться надо! //*

Если адресат не желал делиться чем-либо, в дело «вступал» другой политический деятель:

*Сталин сказал: — Своё надо иметь!//.*

Ленин и Сталин в рамках данной формулы выступают как антиподы, один из которых условно олицетворяет альтруистическую линию поведения, а другой – индивидуалистическую.

В следующее фольклорное стихотворение также вводится фигура Ленина в качестве нравственного авторитета:

*Я на вишенке сижу,  
Не могу накушаться,  
Дядя Ленин говорит:  
«Надо маму слушаться!»*

Ленин выступает в детских фольклорных текстах и как объект признания в любви:

*Я маленькая девочка,  
Я в школу не хожу.  
Я Ленина не видела,  
Но я его люблю.*

Мотив любви к Ленину лежит в основе следующего распространённого розыгрыша (распространённого по крайней мере в конце 1980-х гг.): старший школьник подходил к младшему, брал за пионерский галстук и спрашивал: «Любишь Ленина?». После неизменного ответа «люблю» галстук затягивался туго, и произносилась фраза: «Люби крепче (сильнее)».

Еще один пример такого рода: «Ленина знаешь? Он тебе сливки прислал (при этом говорящий хватается собеседника за нос и с силой его сжимает двумя пальцами, делая цвета сливы – фиолетового)» [1, 84].

Именем Ленина в детской среде даже было принято клясться (например, «честное ленинское»). Типичной была ситуация, когда один собеседник, недостаточно уверенный в том, что ему говорят правду, угрожал другому тем, что в случае лжи он «Ленина обманет».

Более того, даже в таком специфическом жанре, как садистские стишки, Ленин как персонаж часто удостоивался похвалы:

*Эдмундович Феликс на свалке гулял,  
Ржавые гвозди в мешок собирал.  
С треском по черепу трахнул кирпич –  
Метко метает Владимир Ильич [4, 353].*

Иногда в текстах данного жанра упоминался и старший брат вождя, при этом обыгрывался сюжет прототипической ситуации:

*Дети играли в Сашу Ульянова –  
Бросили бомбу в машину Романова.*

Ещё одной исторической личностью, упоминание о которой встречалось в речи советского ребёнка, является Адольф Гитлер. Это крайне негативный, презираемый персонаж, даже частично зооморфный, как в следующем знаменитом тексте:

*«Внимание, внимание! Говорит Германия! Вчера под мостом поймали Гитлера с хвостом. А на хвосте – записка: — Не подходите близко!//»*

Образ фашистского вождя просматривается и в следующем детском фольклорном тексте оскорбительного характера:

*– Скажи полотенце.  
– Полотенце.  
– Твоя мама родила усатого немца.*

Из других исторических персонажей в собранном нами материале фигурируют президент СССР М.С. Горбачёв и 40-й президент США Р. Рейган. Как показывают наблюдения В.Ф. Лурье, М.С. Горбачёв и Р. Рейган являются персонажами многих анекдотов, записанных от детей в 1980-х – 1990-х гг. Реже встречаются В.И. Ленин, И.В. Сталин, А. Гитлер и Дж. Буш-старший [6].

По крайней мере один анекдот на эту тему автор этих строк услышал от старших детей в конце 1980-х:

*Мужик спрашивает:  
– Как мне в тюрьму сесть?*

*– А ты выйди ночью на улицу и закричи: «Горбачёв и Рейган по помойкам лазят!»*

*– Ну, мужик так и сделал и вдруг видит – из мусорки выглядывает Горбачёв и говорит:  
– Вылезай, Рейган, нас заметили.*

Исторические реалии Великой Отечественной войны так или иначе отражались в массовой детской игре на открытом воздухе в *войнушку*. Участники делились на две команды – «наших» и «немцев». Каждый выбирал себе оружие – игрушечные пистолет, автомат или ружьё, которые в случае необходимости заменялись имитирующим их предметом (палкой, доской, трубкой и т. д.) Обычно одна команда пряталась в засаде, а другая направлялась с осторожностью её искать. Задача заключалась в том, чтобы первым заметить противника и с помощью звукоподражаний «тр-тр-тр» (автомат) или «п-дж-п-дж» (пистолет) и т.п. обозначить выстрел и прокричать «Убит!». Убитый противник должен был театрально упасть на землю и схватиться за сердце. Бой шёл до последнего убитого. При этом «немцы» произносили во время боя известные по фильмам слова вроде «Хенде хох!», «Шнеллер!» и т.п.

Более редким сюжетом игры было сражение между «белыми» и «красными». Среди героев игры фигурировали фольклорные Чапаев и Петька. Они же являются персонажами большого количества детских анекдотов, например:

*Однажды за Василием Ивановичем и Петькой погнались белые. Забежали они в туалет. Петька говорит: — Белые подходят!// — Смываемся!//*

*Стали нападать немцы, а Василий Иванович и Петька превратились. Василий Иванович в дороге, а Петька в стол. Приехали немцы. Петька говорит: — На мне в ножички играют!// . А Василий Иванович и говорит: — А у меня на заднице танки разворачиваются!// [5].*

На специфику отражения в детской речи исторических реалий советского периода значительное влияние оказало идеологическое воспитание, которое, начиная с детского сада, формировало массовое сознание советских детей, порождая фольклорные мотивы и образы, связанные с именами исторических персонажей и событий. Так, В.И. Ленин являлся образцом положительных качеств (доброты, ума, честности и т. п.). Образ А. Гитлера в детской речи предельно снижен. Чаще в иронических, сниженных тонах изображались современные носителям фольклора политические лидеры (в конце 1980-х – М.С. Горбачёв и Р. Рейган). Важнейшие исторические события советского детства – революция, гражданская и Великая Отечественная война – находили своё отражение прежде всего в детских играх и анекдотах.

#### Литература

1. Белянин, В.П. Живая речь. Словарь разговорных выражений / В.П. Белянин, И.А. Бутенко. – М.: ПАИМС, 1994. – 192 с.
2. Воспитание детей в средней группе детского сада: Пособие для воспитателя детского сада / сост. Г.М. Лямина. – 2-е изд. –

3. Горещкий, В.Г. Букварь / В.Г. Горещкий, В.А. Кирышкин, А.Ф. Шанько. – М.: Просвещение, 1988. – 128 с.
4. Карпухин, И.Е. Русский детский фольклор в Башкортостане / И.Е. Карпухин. – Уфа: Гилем, Башкирская энциклопедия, 2013. – 672 с.
5. Лурье, В.Ф. Детский фольклор. Младшие подростки [Электронный ресурс] / В.Ф. Лурье. – Режим доступа: [http://www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/I\\_AM/antologia.html](http://www.ruthenia.ru/folktee/CYBERSTOL/I_AM/antologia.html). – Дата обращения: 05.03.2015.
6. Лурье, В.Ф. Детский анекдот // [Электронный ресурс] / В.Ф. Лурье. – Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/folklore/luriev4.htm>. – Дата обращения: 05.03.2015.

УДК 37.02.026

## КЛИНИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ: КВАНТОВАННЫЙ УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ С ЗАДАНИЯМИ В ТЕСТОВОЙ ФОРМЕ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ

Д.В. Сизов  
(Караганда, Казахстан)

*В статье, в качестве образца квантованного текста по дисциплине «Латинский язык», представлен квантованный учебный текст для студентов медицинских вузов «Клиническая терминология» [1, 4–18] соответствующий второй подсистеме медицинской терминологии.*

*В разработке автор приводит примеры различного вида технологичные задания в тестовой форме с выбором одного или нескольких правильных ответов для объективной проверки знаний обучающихся: фасетные, характеризующие, ступенчатые, на установление правильной последовательности и др., применяющиеся для организации самостоятельной работы студентов с использованием компьютера.*

Начало XXI в. характеризуется мощным технологическим развитием почти во всех сферах знаний. Не остаются в стороне от такого развития педагогическая теория и практика образовательной деятельности. Возникают новые направления, меняющиеся представления о сущности и результатах обучения, о формировании знаний, умений, навыков и компетенций. Одно из таких направлений – «Образовательная технология на основе квантования учебных текстов и применения заданий в тестовой форме для проверки качества усвоения». Разработка такого направления представляет собой метод технологической реализации известного за рубежом принципа единства обучения и контроля [2].

Квантование учебных текстов означает их сокращение и разделение на небольшие части, что облегчает усвоение смыслов, содержащихся в каждом кванте учебной информации. Главные составляющие качественного педагогического контента – это хорошо структурированные, короткие квантованные учебные тексты и технологичные системы заданий к ним. В современном образовании квантование учебных текстов может стать важной формой его развития [2]. Иными словами, квантование – это деление текста учебника на осмысленные части. Текст учебника – совокупность скрытых квантов. Квант – совокупность абзацев (мыслей авторов). Каждому абзацу дается заголовок. Это так называемое образование по «head lines». Оно стало актуальным в последние годы среди студенческой молодежи [3].

В подлинном образовательном процессе заметная роль отводится выполнению обучающимися педагогических заданий. В традиционной педагогике не случайно говорят о задачном подходе к организации обучения [4–5].

В настоящее время необходимо осуществлять переход от обучения всех к образованию каждого, что достигается необходимостью перейти к личностно-ориентированному образовательному процессу, где важное место занимает самостоятельная работа и развитием новых технологий образования, самоконтроля на основе широкого применения тестовых форм, электронной техники и компьютерных программ [6]. Всему этому также способствует и

новая философия образования, предполагающая три главных составляющих [7–9]:

1. Понимание путем создания квантованных текстов. Образование должно стать уровневым. Для этого нужны короткие тексты с заданиями в тестовой форме к ним.

2. Усвоение путем создания и ответов на задания в тестовой форме различных видов к квантованным текстам (контекстуально-зависимые задания) и аттестационных заданий (на допуск к экзамену или для итоговой аттестации выпускников по изучаемым дисциплинам без текстов к ним).

3. Применение – клинические ситуации или интерпретация клиничко-теоретических, других ситуаций (cases).

В наши дни, наряду с задачами и развивающими вопросами, заметную роль приобрели и другие формы учебных заданий, особенно задания в тестовой форме [10–11]. Тестовые формы не призваны заменять преподавателя и его личный опыт, а наоборот, призваны помогать ему, освободив его от рутинной работы и дать ему, тем самым, возможность сосредоточиться на повышении качества преподавания [6].

Рассмотрим пример квантования учебного текста по латинскому языку по теме «Общее понятие о клинической терминологии. Понятие о терминологических элементах. Словообразование в клинической терминологии. Префиксация. Суффиксация. Словосложение» и систему заданий в тестовой форме различного вида к нему.

### Определение

Клиническая терминология (греч. klinike techne – искусство врачевания) – одна из трёх основных подсистем медицинской терминологии, включающая термины клинических дисциплин, имеющих непосредственное отношение к лечению больных.

### Понятие о терминологических элементах (ТЭ)

Основной структурной единицей в клинической терминологии является терминологический элемент – составная значимая часть слова, которая регулярно повторяется в ряде клинических терминов.

### Классификация терминологических элементов

В зависимости от занимаемого места в составе клинического термина, терминологические элементы (ТЭ) делятся на начальные и конечные. К начальным относятся

приставки, которые конкретизируют общее значение клинического термина и корневые ТЭ, эквивалентные к латинским анатомическим названиям. К конечным ТЭ – суффиксы, конкретизирующие также как и приставки, общее значение клинического термина.

#### Классификация клинических терминов

Основная масса клинических терминов – производные и сложные слова. Производные – это клинические термины, образованные от других слов при помощи аффиксов (приставки и/или суффикса), а сложные – клинические термины, которые образованы путём сложения нескольких корней с помощью соединительного гласного «о» (если терминоэлемент начитается с согласной) или без него.

Выделяются также и комбинированные клинические термины, представляющие собой термины, образованные с использованием аффиксов и способом словосложения одновременно.

Русский язык	Латинский язык	Грамматические признаки	
-аз	-asis	} f (3 склонение)	
-ез	-esis		
-из	-isis		
-оз	-osis		
-изм	-ismus		m (2 склонение)
-ит	-itis		f (2 склонение)
-ма	-ma	n (3 склонение)	
-ог	-ogus	} m (2 склонение)	
-цит	-citus		

#### Ударение в клинических терминах

Ударение ставится на предпоследний гласный – i, если клинические термины имеют конечный элемент – ia.

#### Исключения

##### в произношении клинических терминов

При произношении клинических терминов есть некоторые исключения. Термин *anatomia* произносится с постановкой ударения на гласный «о», термины с терминоэлементом – *logia* (наука, раздел науки) произносятся также с ударением на «о».

#### Отступления от правил

##### произношения клинических терминов

В некоторых терминах ударение зависит от значения конечного ТЭ (например, *-pathia*: 1) общее название болезней, какого-либо органа (*mastopathi'a* – мастопатия (общее название болезней молочной железы), 2) относящийся к чувствительности (*sempa'thia* – симпатия (сочувствие, сострадание); *-graphia*: 1) рентгенологическое исследование органа (*phlebographi'a* – флебография (рентгенологическое исследование венозной сети), 2) описание (*tomographi'a* – томография (описание расположения органов человеческого тела, рентгеновский метод исследования органов человека с получением на рентгенограмме послойного изображения этих органов).

#### Ударение в середине клинических терминов

Ударение в середине слова обычно имеют слова, которые оканчиваются на: *-фобия/-pho'bia* (боязнь, навяз-

#### Основные словообразовательные модели клинических терминов

Словообразовательные модели производных клинических терминов:

1) корень + суффикс; 2) приставка + корень; 3) приставка + корень + суффикс

Модели словообразования сложных клинических терминов: 1) корень + корень; 2) корень + o + корень; 3) корень + корень + корень; 4) корень + o + корень + корень; 5) корень + корень + o + корень; 6) корень + o + корень + o + корень

Словообразовательные модели комбинированных клинических терминов: 1) корень + корень + суффикс; 2) приставка + корень + корень; 3) корень + o + корень + суффикс; 4) приставка + корень + o + корень; 5) приставка + корень + корень + суффикс; 6) приставка + корень + o + корень + суффикс

чивый страх), *-логия/-logia* (наука, раздел науки, учение), *-мания/-ma'nia* (мания), *-графия/-graphi'a* (рентгеновский метод исследования органов (тканей), рентгенологическое исследование), *-патия/-pa'thia* (болезнь, страдание, заболевание), *-малаяция/-mala'cia* (размягчение).

#### Анализ клинических терминов

Анализировать клинические термины по составу следует с конца к началу (т.к. основную смысловую нагрузку несут на себе конечные ТЭ), выделяя каждый так, как выделяется основа слова. Соединительный гласный «о» подчёркивается. Например, *gastroptosis* => *gastr + o + ptosis* (желудок + o + опущение = опущение желудка) и т. п.

#### Конструирование клинических терминов с заданным значением

При создании клинических терминов с заданным значением необходимо учитывать два условия: 1) местоположение начальных и конечных терминоэлементов; 2) необходимость употребления соединительного гласного «о».

#### Перевод многословных клинических терминов

Для перевода подобных терминов требуются грамматические знания, которые обучающиеся усвоили при изучении анатомической терминологии. Например, хронический миокардит (миокардит – *myocarditis*, *itidis* f; хронический – *chronicus*, a, um) = *myocarditis chronica*.

### Начальные ТЭ

- 1) a- (an-) = отсутствие чего-либо
- 2) dys- = расстройство, нарушение
- 3) endo- = внутри
- 4) hyper- = выше нормы, повышенный
- 5) hypo- = ниже нормы, пониженный
- 6) angi- = vas, vasis n = сосуд
- 7) arthr- = articulation, onis f = сустав
- 8) cephal- = caput, itis n = голова
- 9) mening- = mater, tris f = мозговая оболочка
- 10) myel- = medulla ossium = мозг (спинной / костный)
- 11) my-, myos- = musculus, i m = мышца, мышечный
- 12) encephal- = cerebrum, i n = головной мозг
- 13) mast- = mamma, ae f = молочная железа
- 14) ophthalm- = oculus, i m = глаз
- 15) oste- = os, ossis n = кость
- 16) phleb- = vena, ae f = вена
- 17) spondyl- = vertebra, ae f = позвонок, позвоночник
- 18) therm- = calor, oris m = тепло

приставки

корневые ТЭ

### Конечные ТЭ

- 1) -algia = боль
- 2) -aesthesia = чувствительность, чувство
- 3) -gramma = результат регистрации исследования
- 4) -graphia = метод исследования тканей, рентгенологическое исследование
- 5) -metria = измерение
- 6) -malacia = размягчение
- 7) -tonia (-tensio) = тонус, напряжение, давление
- 8) -pathia = страдание, болезнь, заболевание
- 9) -rrhexis = разрыв, трещина
- 10) -trophia = питание тканей или органов
- 11) -scopia = осмотр, исследование с помощью приборов
- 12) -oma = опухоль
- 13) -itis = воспаление
- 14) -ia = болезненный процесс, состояние

суффиксы

Вашему вниманию предлагаются задания, в которых могут быть один, два, три и большее число правильных ответов. Нажимайте на клавиши с номерами всех правильных ответов:

#### 1. КЛИНИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ – ЭТО

- 1) подсистема анатомического модуля
- 2) основной подраздел латинского языка
- 3) вторая система в курсе изучения дисциплины
- 4) понятие в системе наименований, применяемых в науке
- 5) терминологическая база для всех клинических дисциплин
- 6) одна из трёх основных подсистем медицинской терминологии
- 7) система словообразующих элементов, обладающих стабильным значением

ОСНОВНОЙ СТРУКТУРНОЙ ЕДИНИЦЕЙ ЭТОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ЯВЛЯЕТСЯ

- 1) слово
- 2) термин
- 3) флексия
- 4) префикс
- 5) семантика
- 6) грамматика
- 7) терминологический элемент
- 8) анатомический термин

ПРЕДСТАВЛЯЮЩИЙ (-АЯ, -ЕЕ)

- 1) аффиксы
- 2) значимую часть слова
- 3) составную часть термина
- 4) начальные и конечные ТЭ
- 5) первостепенный значимый ТЭ
- 6) важную независимую часть термина
- 7) эквиваленты к латинским анатомическим названиям
- 8) часть слова, регулярно повторяющаяся в ряде клинических терминов

#### 2. ЗНАЧИМАЯ ПОВТОРЯЮЩАЯСЯ ЧАСТЬ КЛИНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

- 1) корень
- 2) основа
- 3) термин
- 4) суффикс
- 5) значение
- 6) приставка
- 7) семантика
- 8) терминологический элемент

#### 3. В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЗАНИМАЕМОГО МЕСТА В СОСТАВЕ КЛИНИЧЕСКОГО ТЕРМИНА ТЭ БЫВАЮТ

- 1) начальными и средними
- 2) начальными и конечными
- 3) начальными и последними
- 4) первичными и средними
- 5) вторичными и конечными
- 6) конечными и первичными

- 4) начальными и срединными 9) первичными и вторичными  
 5) начальными и первичными 10) вторичными и срединными
4. К НАЧАЛЬНЫМ ТЭ ОТНОСЯТСЯ
- 1) корни 5) приставки  
 2) конфиксы 6) постфиксы  
 3) суффиксы 7) интерфиксы  
 4) префиксы 8) циркумфиксы
5. К КОНЕЧНЫМ ТЭ ОТНОСЯТСЯ
- 1) корни 5) приставки  
 2) конфиксы 6) постфиксы  
 3) суффиксы 7) интерфиксы  
 4) префиксы 8) циркумфиксы
6. ОСНОВНАЯ МАССА КЛИНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ – ЭТО
- 1) простые 6) производные  
 2) сложные 7) аффиксальные  
 3) составные 8) производящие  
 4) флективные 9) супплетивные  
 5) агглютинативные 10) комбинированные
7. КОМБИНИРОВАННЫЙ КЛИНИЧЕСКИЙ ТЕРМИН – ЭТО
- 1) составной + сложный 5) агглютинативный + простой  
 2) производный + сложный 6) производящий + флективный  
 3) сложный + производящий 7) производный + производящий  
 4) производный + флективный 8) производный + супплетивный
8. СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ПРОИЗВОДНЫХ КЛИНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ
- 1) корень + корень 6) корень + корень + суффикс 11) корень + о + корень + суффикс  
 2) корень + суффикс 7) корень + корень + о + корень 12) приставка + корень + о + корень  
 3) приставка + корень 8) корень + о + корень + корень 13) корень + о + корень + о + корень  
 4) корень + о + корень 9) приставка + корень + корень 14) приставка + корень + корень + суффикс  
 5) корень + корень + корень 10) приставка + корень + суффикс 15) приставка + корень + о + корень + суффикс
9. КОНЕЧНОЙ ЧАСТИ – ОЗ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ СООТВЕТСТВУЕТ В ЛАТИНСКОМ ЯЗЫКЕ
- 1) – oz 6) – itis  
 2) – os 7) – osis  
 3) – ta 8) – ogus  
 4) – esis 9) – citus  
 5) – ozis 10) – ocis
10. ПРИ ПРОИЗНОШЕНИИ КЛИНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ И ТЕРМИНОЭЛЕМЕНТОВ ИСКЛЮЧЕНИЕ СОСТАВЛЯЕТ (-ИЮТ)
- 1) otitis 5) – phobia  
 2) – oma 6) anatomia  
 3) – logia 7) oncologia  
 4) – metria 8) gastroptosis
11. АНАЛИЗ КЛИНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПО СОСТАВУ ПРОВОДИТСЯ
- 1) с конца к началу 5) обозначив суффиксы  
 2) с начала к концу 6) выделив сначала конечные ТЭ  
 3) определив основу 7) определив сначала начальные ТЭ  
 4) выделив приставки 8) обозначив соединительный гласный «о»
12. ПРИ СОЗДАНИИ КЛИНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ С ЗАДАННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ УЧИТЫВАЕТСЯ (-ИЮТСЯ)
- 1) количество конечных ТЭ  
 2) порядок следования начальных ТЭ  
 3) расположение первичных и вторичных ТЭ  
 4) месторасположение начальных и конечных ТЭ  
 5) местоположение соединительных гласных между ТЭ  
 6) необходимость вставки соединительного гласного «i»  
 7) возможность употребления соединительного гласного «o»  
 8) необходимость употребления соединительного гласного «a»
13. {Начальные, Конечные} ТЭ
- 1) oma 7) dys  
 2) oste 8) mast  
 3) endo 9) angi  
 4) tonia 10) algia  
 5) myel 11) scopia  
 6) phleb 12) gramma
14. КЛИНИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ С УДАРЕНИЕМ В СЕРЕДИНЕ СЛОВА
- 1) aplasia 6) angiologia  
 2) apathia 7) toxicomania

- 3) *туога* 8) *toxicophobia*  
 4) *anaemia* 9) *phlebographia*  
 5) *cephalgia* 10) *cephalomalacia*
15. **КЛИНИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ**  
 1) *простые* 5) *производные*  
 2) *сложные* 6) *производящие*  
 3) *первичные* 7) *комбинаторные*  
 4) *вторичные* 8) *комбинированные*
16. **УДАРЕНИЕ ЗАВИСИТ ОТ ЗНАЧЕНИЯ КОНЕЧНОГО ТЭ В КЛИНИЧЕСКИХ ТЕРМИНАХ**  
 1) *mastitis* 5) *topographia*  
 2) *sempathia* 6) *myelographia*  
 3) *hypertonia* 7) *osteoarthropathia*  
 4) *angiogramma* 8) *encephalomyelitis*
17. {Производные, Сложные, Комбинированные} **КЛИНИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ**  
 1) *myelitis* 6) *anaesthesia*  
 2) *cephalgia* 7) *phlebogramma*  
 3) *meningitis* 8) *osteoarthropathia*  
 4) *hypopharynx* 9) *encephalomyelitis*  
 5) *phleborrhagia* 10) *ophthalmorrhaxis*
18. **ОТ ЗАНИМАЕМОГО МЕСТА В СОСТАВЕ КЛИНИЧЕСКОГО ТЕРМИНА ВЫДЕЛЯЮТСЯ ТЭ**  
 1) *средние* 6) *сложные*  
 2) *начальные* 7) *конечные*  
 3) *первичные* 8) *вторичные*  
 4) *вариативные* 9) *избыточные*  
 5) *второстепенные* 10) *первоначальные*
19. {Приставками, Корнями, Суффиксами} **ЯВЛЯЮТСЯ ТЭ**  
 1) *mast* 6) *ia*  
 2) *endo* 7) *oma*  
 3) *oste* 8) *myos*  
 4) *angi* 9) *tonia*  
 5) *scopia* 10) *algia*
20. **ПРОИЗВОДНЫЕ КЛИНИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ**  
 1) конкретизирует общее значение  
 2) регулярно повторяющаяся часть слова  
 3) относятся к клиническим дисциплинам  
 4) предполагают овладение значением отдельных ТЭ  
 5) эквивалентны к латинским анатомическим названиям  
 6) обозначают патологические изменения органов и тканей  
 7) термины, образованные от других слов при помощи аффиксов  
 8) слова, которые образованы путём сложения нескольких корней  
 9) имеют самостоятельное значение и могут употребляться как конечные ТЭ  
 10) одной из словообразовательных моделей является «приставка + корень + суффикс»  
 11) примером может быть клинический термин *endophthalmitis* (= воспаление внутренних оболочек глазного яблока)
21. **КЛИНИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ**  
 1) любой словообразующий элемент  
 2) структурной единицей является ТЭ  
 3) с греческого «искусство врачевания»  
 4) результат теоретического обобщения  
 5) главное внимание уделяется семантике (значению)  
 6) одна из трёх подсистем медицинской терминологии  
 7) одним из базовых понятий является «лекарственная форма»  
 8) употребляются слова греческого и латинского происхождения  
 9) употребляются начальные, первичные, вторичные, конечные ТЭ  
 10) система, объединяющая терминологию ряда медико-биологических дисциплин
22. **КЛИНИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ ОТ ГРЕЧЕСКОГО KLINIKE TECHNE**  
 1) техника врача 5) клиническая техника  
 2) клиника техники 6) искусство врачевания  
 3) искусство лечения 7) владение искусством врача  
 4) техника врачевания 8) клинический предел, граница
23. {Сложные, Комбинированные} **КЛИНИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ**  
 1) состоят из корня и суффикса  
 2) примером служит «*cephalgia*»  
 3) выделяются начальные и конечные ТЭ  
 4) образцом может служить термин «*encephalomyelitis*»  
 5) эквивалентны к латинским анатомическим названиям

- 6) конструируются от других слов при помощи аффиксов  
 7) образуются путём сложения двух или нескольких корней  
 8) создаются с помощью соединительного гласного «о» или без него  
 9) одной из словообразовательных моделей выступает «приставка + корень + суффикс»  
 10) образованы с использованием приставок, суффиксов и способом словосложения одновременно

Установите правильную последовательность:

24. СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОИЗВОДНОГО КЛИНИЧЕСКОГО ТЕРМИНА

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> — корень    | <input type="checkbox"/> — интерфикс                  |
| <input type="checkbox"/> — флексия   | <input type="checkbox"/> — циркумфикс                 |
| <input type="checkbox"/> — суффикс   | <input type="checkbox"/> — корень + корень            |
| <input type="checkbox"/> — конфикс   | <input type="checkbox"/> — соединительный гласный «i» |
| <input type="checkbox"/> — приставка | <input type="checkbox"/> — соединительный гласный «o» |

25. ТЕРМИНОЭЛЕМЕНТ – ЭТО

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> — латинского языка           | <input type="checkbox"/> — в ряде клинических терминов              |
| <input type="checkbox"/> — основное понятие           | <input type="checkbox"/> — составная, значимая часть слова          |
| <input type="checkbox"/> — словообразования           | <input type="checkbox"/> — аффикс, конкретизирующий значение        |
| <input type="checkbox"/> — греческого происхождения   | <input type="checkbox"/> — эквивалент к анатомическим названиям     |
| <input type="checkbox"/> — всего клинического термина | <input type="checkbox"/> — который (-ая, -ое) регулярно повторяется |

Таким образом, перспективной формой модернизации образования является организация практически полностью автоматизированной системы мониторинга качества текущего учебного процесса, что возможно, по мнению профессора Аванесова В.С., лишь при

наличии большого числа квантованных текстов и технологичных заданий в тестовой форме. Для такого мониторинга понадобятся программы автоматизированного учёта выполняемой текущей самостоятельной работы [6].

**Литература**

1. Глазкова, Л.В. Пособие по латинскому языку: Клиническая терминология / Л.В. Глазкова, – Караганда: КГМА.2002. – 50 с.
2. Аванесов, В.С. Применение заданий в тестовой форме и квантованных учебных текстов в новых образовательных технологиях [Электронный ресурс] / В.С. Аванесов. – <http://kaznmu.kz/press/2013/05/31/>
3. Шарипов, К.О. Разработка педагогического контента (квантованных текстов) по биохимии [Электронный ресурс] / К.О. Шарипов, К.А. Булыгин С.С. Ерджанова. – <http://kaznmu.kz/press/2013/05/31/>.
4. Аванесов, В.С. Вопросы методологии педагогических измерений [Электронный ресурс] / В.С. Аванесов // Педагогические измерения. – №1. – 2005. – 327 с. –// <http://testolog.narod.ru/Theory34.html>.
5. Аванесов, В.С. Пять этапов педагогических измерений / В.С. Аванесов. – <http://testolog.narod.ru/Theory58.html>.
6. Аванесов, В.С. Применение тестовых форм в новых образовательных и аттестационных технологиях: Курс лекций / В.С. Аванесов. – Караганда (КГМУ, 19-31.01.2015.).
7. Аванесов, В.С. Определение исходных понятий. 3 редакция, 7 апреля 2007 / В.С. Аванесов. – <http://testolog.narod.ru/Theory46.html>.
8. Аванесов, В.С. Понятийный аппарат теории педагогических измерений / В.С. Аванесов. – <http://testolog.narod.ru/Theory26.html>.
9. Аванесов, В.С. Основы педагогической теории измерений / В.С. Аванесов // Педагогические измерения. – №1. – 2004. – С.15-21.
10. Аванесов, В.С. Форма тестовых заданий / В.С. Аванесов. – М.: Центр тестирования, 2006. – 137 с.
11. Аванесов, В.С. Композиция тестовых заданий / В.С. Аванесов.. – М.: Центр тестирования, 2003. – 217 с.



Т.Н. Талецкая, М.А. Костюкевич  
(Мозырь, Беларусь)

*В статье приводится аналитический обзор разработанных в немецкой лексикологии классификаций лексических заимствований в диахронии и синхронии, а также критический анализ дифференциации терминов «ассимилированное заимствование» и «иноязычное слово». Авторы статьи рассматривают в свете синхронного подхода прагматические функции немецких галлицизмов.*

Современный немецкий язык трудно себе представить без слов иностранного происхождения – латинизмов, галлицизмов, англицизмов, англоамериканизмов и т.д. Галлицизмы (слова, пришедшие из французского языка), как и заимствования из других языков, являются неотъемлемой частью словарного фонда немецкого языка и повседневной жизни немецкого общества (*Allüren, Amour, Appell, Attacke, Bandage, Chassis, Kanüle, Gazette, Grand Prix, Cachenez, Charme, chiffon, Collage, Compagnie, Coupon, Dame, Debüt, Detail, Esprit, Étude, Filet, Frikadelle, Frikassee* и т. д.). Долгое время главными вопросами в исследовании заимствованной лексики были – этимология и исторические периоды заимствования отдельных слов в немецкий язык, а также проблематика дифференциации понятий *Lehnwort* и *Fremdwort*.

Относительно лингвистических исследований галлицизмов в немецком языке следует отметить, что исторический фон их функционирования изучен и описан достаточно подробно. В лексикологии выделяют три самых интенсивных периода проникновения галлицизмов в немецкий язык [1, 129–130], [2, 51–52]: период Средневековья (12–14 вв.), когда немецкое рыцарство ориентировалась на более высокий уровень развития рыцарской культуры во Франции; период французского Абсолютизма (16–17 вв.), когда в придворном немецком обществе царил полное подражание французской моде в архитектуре, в культуре домоводства, в гастрономии, одежде, сфере развлечений и др.; период после демократической гражданской революции 1789 г. во Франции, когда французские политические идеи стали популярными в Германии.

Хорошо разработан в немецкой лексикологии и вопрос о классификациях заимствованной лексики. В соответствии с традиционной (первой в германистике – начало 20 века) классификацией заимствований (авторы – Н. Hirt, О. Behaghel, F. Wrede и др.) они подразделяются на две группы – ассимилированные или освоенные заимствования (*Lehnwörter*), иноязычные или иностранные слова (*Fremdwörter*) [1, 133], [2, 69]. Считается, что первые полностью интегрировались в немецкий язык на фонетическом, орфографическом и морфологическом уровнях, вторые до сих пор сохраняют свой аутентичный характер. Однако такой формальный характер разграничения понятий *Lehnwort* и *Fremdwort* является недостаточным и до сих пор остается дискуссионным в немецкой лексикологии. П. Поленц отмечает в этой связи, что борьба за чистоту немецкого языка, за его освобождение от влияния других языков, которая велась в Германии на протяжении нескольких столетий, увела немецких германистов от дискуссии по этому вопросу [3, 9].

В основе традиционной классификации заимствований лежит критерий формальной ассимиляции, в соответствии с которым все заимствования, пришедшие в немецкий язык до 15 века, считаются ассимилированными, а те, которые стали заимствоваться, начиная с

16 века, рассматриваются как иноязычные слова [1, 133], [2, 70]. Однако с позиций современной лингвистики данная классификация, рассматривающая заимствования в диахронии (с исторической точки зрения), считается нелогичной и непоследовательной. Это связано с тем, что многие заимствования, пришедшие в немецкий язык не так давно (напр., в 19 веке), считаются сегодня полностью ассимилированными, а те, которые веками используются в немецком языке, до сих пор могут восприниматься носителями языка как иноязычные. Если для исследования заимствований в диахронии в центре внимания находится вопрос об исторической трансформации заимствованных слов, то в синхронном рассмотрении на первый план выдвигается проблема их функционирования в системе принявшего их языка [3, 9]. В синхронном рассмотрении, которое ориентируется на современное состояние языка и его внутреннюю структуру, понятия *Lehnwort* и *Fremdwort* (еще по признанию швейцарского лингвиста Ф. де Соссюра) играют второстепенную роль; большую значимость имеют семантические, стилистические и социолингвистические факторы [3, 19]. При этом особую значимость приобретают такие из них как частотность использования заимствования, его распространенность, сферы функционирования и др. [4, 176].

Рассматривая заимствования в синхронном аспекте, Л.Р. Зиндер и Т.В. Строева подразделяют словарный состав немецкого языка на три группы: немецкие (*deutsche Wörter*), интернациональные (*Internationalismen*) и иноязычные слова (*Fremdwörter*) [1, 134], [2, 70]. В классификации Л.Ю. Гранаткиной также учитываются современные аспекты исследования заимствований (семантический, стилистический). Л.Ю. Гранаткина проводит следующую дифференциацию внутри заимствованной лексики – интернационализмы (*Internationalismen*), обще- и малоупотребительные иноязычные слова (*gemeingebrauchliche und wenig gebräuchliche Fremdwörter*) [1, 134], [2, 71]. В основе классификации немецкого германиста К. Хеллера лежит критерий семантической связи между иноязычным и немецким словом. К. Хеллер различает иноязычные слова с прямым соответствием в немецком языке (*Fremdwörter mit direkter deutscher Entsprechung*), иноязычные слова, не имеющие прямого соответствия в немецком языке (*Fremdwörter ohne direkte deutsche Entsprechung*), многозначные (полисемичные) иноязычные слова (*mehrdeutige (polysemische) Fremdwörter*) и иноязычные слова с обширной семантикой (*umfassende Fremdwörter*) [1, 135].

П. Поленц свою классификацию лексических заимствований в немецком языке строит на социолингвистических и стилистических факторах и на этой основе дифференцирует понятия *Fremdwort* и *Lehnwort*. К разряду иноязычных слов и выражений (*Fremdwörter*) он относит те, которые используются от случая к случаю незначительной частью носителей языка и имеют характер цитирования. Что касается ассимилированных заимст-

вований (*Lehnwörter*), то к ним он относит все слова иноязычного происхождения, которые используются относительно большой группой носителей языка. С позиции синхронного подхода П. Поленц подразделяет ассимилированные заимствования на три категории [3, 22–24]. В первую входят заимствования, используемые, как правило, только высоко образованными слоями населения („Lehnwörter, die nur von akademisch Gebildeten verwendet werden und auch oft nur von solchen verstanden oder richtig verstanden werden–). Вторая категория заимствований включает специальную лексику (*Fachwortschatz*), понятную специалистам определенных профессий и сфер жизни. В этой связи П. Поленц отмечает, что эффект лексического «отчуждения» – это социолингвистическое явление, которое не ограничивается словами иностранного происхождения [3, 24]. И к третьей категории ассимилированных заимствований П. Поленц относит все заимствования, относящиеся к активному словарю носителей языка (*Lehnwörter, die allen hinreichend vertrauten Sprachteilhabern nicht nur bekannt sind, sondern auch zu ihrem aktiven Wortschatz gehören, also dem Gemeinwortschatz zugerechnet werden können*) [3, 24]. Таким образом, проблема заимствований для П. Поленца – это в первую очередь социолингвистическая проблема.

Заслуживает внимания еще одна классификация, с помощью которой Б. Фолланд относит немецкие галлицизмы к двум группам в зависимости от процессов, которым они подвержены в процессе вхождения в немецкий язык – *трансференции* и *интеграции*. На этой основе Б. Фолланд исследует фонологические, орфографические, морфологические и семантические «трансференции» и «интеграции» [4]. Под *трансференцией* она понимает перенос иноязычных элементов в немецкий язык и их использование носителями языка в аутентичной форме. *Интеграция* же рассматривается как устранение признаков «иноязычности» путем приспособления иностранных слов к нормам немецкого языка. Так, Б. Фолланд отмечает: «Если носитель немецкого языка слышит в заимствованном слове незнакомый ему звук, то при его воспроизведении возможны два варианта – он перенимает и имитирует чужой звук, которого нет в фонологической системе родного языка (фонологическая трансференция), либо носитель языка идентифицирует чужой звук с похожим и известным ему звуком в родном языке и подменяет его последним (фонологическая интеграция)» [4, 18].

В свете рассмотренных выше классификаций мы будем придерживаться в нашей работе следующей дифференциации галлицизмов – *интегрированные (или ассимилированные) галлицизмы* (в том числе и те, которые входят в разряд интернационализмов), и *неинтегрированные галлицизмы*, воспринимаемые большинством немецкоговорящего населения как *иноязычные слова* (в

том числе и те, которые имеют специальный терминологический характер). К первой группе, соответственно, будут относиться лексические единицы французского происхождения, полностью приспособленные к фонетическим, морфологическим, орфографическим и семантическим нормам немецкого языка и в связи с этим не воспринимаемые носителями языка как иноязычные (например, *Galerie, Terrasse, Garderobe, Balkon, Möbel, Büffet, Kostüm, Serviette, Ragout, Omelette, Kompott, Marmelade, Torte, Limonade, Ballett, Ball, Maskerade, Dame, Bagage, Ensemble* и др.). Что касается неинтегрированных галлицизмов, то они сохраняют свою лингвистическую аутентичность в немецком языке (напр., *Engagement, Visage, Milieu, Feuilleton, brillant, Souterrain, Teint, Timbre* и др.).

Как отмечают И.Г. Ольшевский, А.Е. Гусева, М.Д. Степанова и И.И. Чернышева, актуальными для немецкой лексикологии с точки зрения синхронии являются сегодня исследования значимости заимствований для лексико-семантической системы языка, а также исследование функций, которые выполняют заимствования в различных функциональных стилях речи [1, 124], [2, 48]. В современных исследованиях лексических заимствований на первый план выдвигаются семантико-прагматические аспекты, связанные с анализом взаимодействия лексики основного фонда и заимствованной лексики, с отношением последней к прагматическому и социальному контекстам, в которых она используется – „Es kommt im gegenwertigen Zustand einer Sprache vielmehr darauf an, von wem ein Wort benutzt wird, gegenüber welchem anderen Sprachteilhaber, in welcher Sprech- oder Schreibsituation, mit welchem Sachbezug, in welchem Kontext, mit welcher Stilfebung und vor allem mit welcher Bedeutung im Verhältnis zu den Bedeutungen der anderen Wörter des Wortfeldes, in dem das entlehnte Wort seinen Platz gefunden hat– [3, 19]. Данные положения явились исходными для выбора нами направления исследования немецких галлицизмов. Новизна работы заключается в изучении прагматического потенциала французских лексических заимствований в немецком языке, в описании прагматики функционирования немецких галлицизмов на основе дискурсивного анализа отобранных для исследования контекстов, в которых галлицизмы используются намеренно, в особых прагматических целях. В ходе анализа были выявлены следующие прагматические функции галлицизмов – стилистическая („Stilfunktion–), эвфемистическая („Tarnfunktion–), манипулирующая („manipulative Funktion–), функция «языковой игры» („Ver- und Enträtselungskunst–), функция языковой экономики („Sparfunktion–), функция социальной дифференциации („Sperrfunktion–), функция привлекательного языкового оформления („Aufmachungsfunktion–) в рекламе.

#### Литература

1. Ольшевский, И.Г. Лексикология: Современный немецкий язык. – Lexikologie: Die deutsche Gegenwartssprache : Учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / И.Г. Ольшевский, А.Е. Гусева. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 416 с.
2. Степанова, М.Д., Чернышева, И.И. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache: (Степанова, М.Д., Чернышева, И.И. Лексикология современного немецкого языка): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
3. Polenz, P. Fremdwort und Lehnwort sprachwissenschaftlich betrachtet / P. von Polenz // Fremdwortdiskussion. – München: Wilhelm Fink Verlag, 1979. – S.9 – 31
4. Volland, B. Französische Entlehnungen im Deutschen: Transferenz und Integration auf phonolog., graphemat., morpholog., und lexikal.-semant. Ebene / B. Volland. – Tübingen: Niemeyer, 1986. – 211 S.

**МОДАЛЬНОСТЬ ВИЗУАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И ЕЕ ЛЕКСИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ  
(НА ПРИМЕРЕ «ТОЛКОВОГО СЛОВАРЯ РУССКОГО ЯЗЫКА» С.И.ОЖЕГОВА И Н.Ю.ШВЕДОВОЙ)»**

**М.О. Филиппович**  
(Минск, Беларусь)

*В статье описывается лексика визуальной модальности, представленная в «Толковом словаре русского языка» С.И.Ожегова и Н.Ю. Шведовой; конкретизируются понятия визуальной модальности и семантического поля, проанализированы лексические единицы внутри семантического поля зрительного восприятия со стороны объекта и субъекта восприятия и приведена их авторская классификация.*

В последние годы в лингвистической науке проводится большое количество исследований, рассматривающих представление различных сенсорных систем в языке. Ситуация восприятия изучается с позиций представленности ее компонентов на разных уровнях языка: лексическом, синтаксическом, словообразовательном и т. п. Мы остановимся на лексической репрезентации *визуальной модальности*.

Самую главную и самую большую по объёму информацию о внешнем мире человек получает благодаря зрению: мы в первую очередь видим окружающий нас мир и лишь во вторую очередь воспринимаем его с помощью слуха, осязания, обоняния и вкусовых рецепторов. Зрительная информация представляется наиболее полной и точной. Доминирование зрения над другими сенсорными системами отражается непосредственно в лексическом строе языка – при отборе компонентов, формирующих значение слова как таковое.

Предметом описания в данной статье является лексика зрительного восприятия, представленная в «Толковом словаре» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой (80 000 слов). Для системной характеристики предмета описания следует очертить «*семантическое поле*», к которому мы относим всю лексику интересующей нас модальности.

Термином «поле» принято обозначать «*совокупность языковых единиц, объединенных общностью содержания... и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений*» [2, 381]. Принято считать, что лексемы внутри поля объединяются на основании наличия в составе их семантики общего признака, который выражается лексической единицей с наиболее общим значением. Иначе говоря, в основе поля находится гиперсема, или родовая сема, обозначающая целый класс объектов. Если понятие семантического поля трактовать более широко, то общим содержанием, объединяющим группу лексических единиц, может быть понятие, тема, ситуация (например, какая-либо сфера человеческой деятельности) и т. д. [3, 26, 30].

Мы будем придерживаться более широкого понимания термина «семантическое поле», что позволяет рассматривать в его составе единицы, относящиеся к какой-либо одной модальности восприятия. Если признаком, объединяющим лексемы внутри поля восприятия, является модальность восприятия, то можно говорить о поле зрительного, слухового, тактильного, обонятельного и вкусового восприятия. Так, гиперсемой семантического поля визуального восприятия будут лексемы *смотреть* и *видеть* (*быть видимым*).

Таким образом, внутри поля зрительного восприятия можно выделить следующие лексико-семантические группы:

1. Лексика, относящаяся к субъекту восприятия.
2. Лексика, характеризующая объект восприятия.

Внутри первой лексико-семантической группы можно выделить:

1. Лексику, обозначающую процесс восприятия субъектом какого-либо объекта: *смотреть, глядеть, видеть, взглянуть, уставиться (разг.), вылупиться (прост.), пялиться (прост.неодобр.), глазеть (прост.)* и др.

2. Лексику, характеризующую способность субъекта к зрительному восприятию. Данная группа лексических единиц малочисленна. К ней относятся слова, характеризующие хорошо или слабо развитую способность человека к зрительному восприятию. Ср.: *зрячий* – «обладающий зрением»; *близорукий* – «плохо видящий на далёкое расстояние»; *дальнозоркий* – «видящий удалённые предметы яснее, чем близкие»; *глазомер* – «способность определять расстояние на глаз, без приборов».

С этой группой лексических единиц будут тесно связаны *соматизмы* – наименования органов зрения, с помощью которых субъект воспринимает окружающую действительность. Например: *глаза, очи, зрачки, веки, ресницы, глазное яблоко, зеница (устар.), глазница, хрусталик, роговица* и т. д.

Как видно из примеров процесс восприятия субъектом какого-либо объекта представлен в языке всевозможными синонимами лексемы *смотреть*, которые в контексте получают различную эмоциональную окраску (ср.: *любоваться* и *пялиться*). Объяснить данное явление можно, пожалуй, тем, что с помощью глаз осуществляется не только распознавание каких-либо фрагментов окружающего мира, но и невербальное общение, в процессе которого один из собеседников может получить информацию о чувствах, переживаниях, настроении и эмоциональном состоянии другого. Поэтому часто в ситуациях общения употребляются сочетания типа *глаз не сводить, вылупить зенки, тарачить глаза* и др.

Более разнообразно в «Толковом словаре русского языка» представлена группа лексем, характеризующих объект зрительного восприятия (его качественная характеристика). Среди них можно выделить следующие лексико-семантические группы:

**1. Цвет/свет** (способность отражать свет): *зеленый* – «цвета травы, листвы», «о цвете лица: бледный, землистого оттенка (разг.)», *багровый* – «красный густого, тёмного оттенка», *блеск* – «яркий искрящийся свет, отсвет».

Здесь появляется большое количество дериватов: *багрово-* – «первая часть сложных слов со знач.: багровый, с тёмным густо-красным оттенком, напр. багрово-золотой, багрово-красный, багрово-синий», *багроветь* – «становиться багровым, багровее», *блестеть* – «ярко светиться, сверкать; излучать отражённый свет».

В отдельную подгруппу следует выделить производные (сложные) цвета *жемчужный* – «чисто-белый с блеском, напоминающим жемчуг», *ржавый* – «рыжий, цвета ржавчины», *гнедой* – «о масти лошадей: красновато-рыжий».

(обычно с черным хвостом и гривой)». Сюда следует отнести внешнюю характеристику человека как объекта восприятия, в которой можно конкретизировать цвет (*бронет, блондин, шатен, зеленоглазый, желтолицый*).

**2. Размер:** *маленький* – «небольшой по размерам, по количеству», *большой* – «значительный по размерам, по величине, силе», *гигантский* – «очень большой по размерам».

К лексико-семантической группе **размер** также необходимо отнести меры длины и объема, которые можно визуально определить (воспринять): существительные типа *миллиметр, сантиметр, дюйм, литр, грамм* и образованные от них прилагательные *миллиметровый, сантиметровый, дюймовый, литровый, стограммовый* и т.п.

**3. Форма:** *круглый, квадратный, плоский, овальный, ромбовидный, шарообразный, бугристый, горбатый, кражистый, кривоносы́й, бесформенный, жидкий* и др.

Иногда в одной лексеме соединяются несколько значений, например, *миниатюрный* – «маленький (размер) и изящный (форма)»

**4. Пространственные характеристики,** среди которых выделяются:

а) обозначения положения предмета в пространстве: *горизонтальный* – «расположенный вдоль линии горизонта», *висеть (перен.)* – «оставаться неподвижным в воздухе долгое время (о птицах, насекомых, самолетах и т. п.)».

Сюда следует отнести многочисленную группу наречий типа *справа, слева, близко, далеко, позади, впереди* и глаголов *стоять, сидеть, лежать* и т. п.

б) перемещение объекта в пространстве: *лететь* – «нести, передвигаться по воздуху», *колебаться* – «раскачиваться от движения взад и вперед или сверху вниз», *мельтешишь (прост.)* – «надоедливо мелькать (перед глазами); виднеться (о мелькающем)».

**5. Эстетическая оценка** какого-либо объекта. В данную группу входят единицы, синонимичные лексемам *красивый* – «доставляющий наслаждение взору, приятный внешним видом, гармоничностью, стройностью, прекрасный» и *некрасивый* – «лишенный красоты». Например: *прекрасный, восхижительный, симпатичный; уродливый, мерзкий, неказистый, страшный, красавец (красавица)*.

**6. Лексические единицы,** семантически связанные с созданием и визуальным восприятием объектов культуры и искусства: *картина, набросок, рисунок, икона, живопись, пейзаж, портрет, фотография, иллюстрация, изображение, скульптура, барельеф, акварель, голограмма, гобелен* и проч.

Слова со значением восприятия могут выступать в качестве производящей базы для наименований различ-

ных явлений действительности. В результате лексической деривации (которая часто осложняется словообразовательной) возникают наименования предметов по сенсорно воспринимаемым признакам, а также лексические единицы, обозначающие психические состояния, эмоции, поступки, отношения и др. Подобные лексические единицы, образованные от слов и основ со значением зрительного восприятия для наименования различных явлений и предметов, оказываются на периферии поля. Они взаимодействуют с другими полями, например, с полем эмоций (Ср.: *мрачно* – «плохо, тоскливо», *пасмурный* – «грустный»).

Следует отметить, что не всегда можно определить первичную модальность некоторых лексем, так как они воспринимаются одновременно двумя и более сенсорными системами. Например, *бугристый, плоский* – происходит пересечение визуальной и тактильной модальностей восприятия; *шагать, прыгать, капать (воду)* – пересечение визуальной и аудиальной модальностей, *гнуть* – визуальной и одорической и т.п. В данном случае семантическое поле одной модальности «перекрывает» поле другой. Это связано с тем, что наши ощущения в большинстве своем полимодальны, комплексны.

Таким образом, среди лексики визуальной модальности, представленной в «Голковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, превалирует группа лексем, характеризующая объект зрительного восприятия. Данной группе лексики присуща обобщенно-качественная семантика, что непосредственно связано с морфологической принадлежностью лексем: большинство из них являются именами прилагательными (*синий, карий, огромный, угловатый*). Исключение составляют единицы, характеризующие перемещение или расположение в пространстве (*бежать, стоять, лежа, сидя* (глаголы и их формы), *слева, далеко, вблизи* (наречия)) и лексемы типа *рисунок, картина, фотография* (имена существительные).

Лексика модальности визуального восприятия выступает богатым источником для семантической и словообразовательной деривации (*блеск – блестящий – блестеть*). В свою очередь, приобретая новое (переносное) значение, данные лексемы покидают семантическое поле зрительной модальности, ср.: *зеленая клубника – зеленая молодежь (перен.)*.

Как было отмечено, нередки случаи взаимопроникновения семантических полей двух и более сенсорных систем, что обусловлено психологическими особенностями процессов восприятия действительности. В связи с этим детальную характеристику и анализ лексики модальности восприятия можно получить только в контексте исследования представления в языке всех сенсорных систем.

#### Литература

1. Кузнецов, А.М. Поле / А.М.Кузнецов // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1990. – С. 380–381.
2. Кузина, О.А. Семантические и ассоциативные поля туризма как отражение фрагментов языкового сознания и языковой картины мира русских, немцев и американцев: дис. на соискание звания канд. филол. наук: 10.01.02 / О.А.Кузина. – Барнаул, 2006. – 452 с.
3. Ожегов, С.И. Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская АН; Российский фонд культуры. – 3-е издание стереотипное – М.: АЗЪ, 1996 – 928 с.

Хоанг Тхи Бен

(Ханой, Вьетнам – Минск, Беларусь)

*В статье рассмотрены вьетнамские и русские формулы обращения, включающие антропонимы адресата. Предметом исследования являются особенности их функционирования во внутрисемейной и официальной коммуникации. Автор показывает обусловленность этих формул национально-культурными традициями – например, разными представлениями о социальных ролях членов семьи, разной оценкой тональности обращения по имени. В статье также выявлены сходства и различия в использовании антропонимов при обращении во вьетнамской и русской лингвокультурах.*

Функционирование антропонимов в разных ситуациях общения – один из существенных аспектов речевого этикета. Разработка этого вопроса актуальна как с точки зрения ономастической теории, так и в плане обучения студентов межкультурной коммуникации. Объектом рассмотрения в данной статье являются особые единицы речевого этикета – формулы именованного адресата, включающие его личное имя и/или другие антропонимы.

Будучи «системой устойчивых формул общения, предписываемых обществом как правила речевого поведения для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения в избранной тональности соответственно их социальным ролям и ролевым позициям относительно друг друга, взаимным отношениям в официальной и неофициальной обстановке» [1, 415–416], речевой этикет базируется на культурных традициях народа, истоки которых могут относиться к далекой древности. Мы намерены показать, в чем состоит этнокультурная обусловленность форм обращения во вьетнамской и русской лингвокультурах (насколько позволят это рамки статьи).

Для всех культур актуален тезис о том, что «при обращении в обществе говорящий должен опираться на два важных фактора: возрастная и властная дистанция» [4, 157]. Рассмотрим, как влияют на выбор формы обращения такие факторы, как социальные и возрастные характеристики, профессия, уровень образования и культуры, тональность отношений и ролевые отношения между коммуникантами и т. п. (коммуникация вне семьи), а также семейно-родственные отношения и традиции (коммуникация внутри семьи). Русский речевой этикет предполагает в первом случае возможность обращения по трем моделям: двум интернациональным («личное имя» и «апеллятивное обозначение лица + фамилия») и национально-специфичной («имя + отчество»), а также разговорный вариант с эллипсисом имени). При этом по имени обращаются друг к другу люди, принадлежащие к одному поколению или находящиеся в дружественном отношении. Во Вьетнаме же форма обращения по имени допустима только в общении между людьми одного возраста. Если люди находятся в дружеских отношениях, но имеют хотя бы небольшую (всего в один год) разницу в возрасте, формула обращения включает дополнительные различительные элементы. Если старший обращается к младшему по имени, то младший должен обращаться к старшему так же, как к своему старшему брату или старшей сестре, то есть должен употреблять формулу «anh / chị + имя»\_старший брат старшая сестра + имя'. Это частный случай общей традиции: вьетнамцы регулярно употребляют модель обращения «термин родства + имя» для обращения к людям, с которыми они не находятся в семейных отно-

шениях (разумеется, кроме наименований родства могут употребляться и другие формы обращения, не используемые в семейном кругу). Это, с одной стороны, имеет эффект «сокращения дистанции»; с другой – это проявление вежливости и уважения к адресату. Сравним реализацию в двух лингвокультурах близких, на первый взгляд, моделей обращения: вьет. «bác \_дядя / тетя' + имя» (bác – обращение к старшему брату / старшей сестре одного из родителей), «chú \_дядя' + имя» (chú – обращение к младшему брату отца / к мужу младшей сестры матери), «cô \_тетя' + имя» (cô – обращение к младшей сестре отца) и рус. «дядя / тетя + имя». Носитель вьетнамского языка, обращаясь к людям, которым столько же лет, сколько его дядям и тетям, использует формулу с соответствующим термином родства для выражения вежливости и уважения. По поводу использования данной формулы носителями русского языка Н.И. Формановская писала: «Такое обращение – ласковое и доверительное – возможно только тогда, когда адресат охотно его принимает... Адресант в этом случае может оказаться любым по признакам возраста, образованности и т. д. Адресат – человек, преимущественно пожилой, занимающийся несложным трудом вспомогательного характера: нянечка в школе или больнице, уборщица, сторож и т. п., а также пожилой мастеровой» [2, 111].

Специфическое восточнославянское обращение по имени-отчеству – «уважительная официальная форма названия и обращения» [2, 108]. Она является весьма емкой с т. зр. объема возможных коннотаций, поэтому во вьетнамском языке обнаруживается несколько ситуативных вариантов соответствия этой формуле. Во-первых, «термин родства + имя» (для обращения к человеку, старшему по возрасту); во-вторых, «должность / звание собеседника + его полное имя»; третьим аналогом является форма обращения, не включающая антропоним, а состоящая только из специальных служебных слов, выражающих вежливость и уважение (kinhthua, thua, đạ, báo cáo и др.) в сочетании с должностью собеседника. Во вьетнамских учебных заведениях не принято обращаться к преподавателям ни по имени, ни по фамилии, ни по фамилии-имени. Обращение к учителю включает название профессии в сочетании со служебным словом thua: thuathầy, thuacô (thua + \_учитель', thua + \_учительница'). Это объясняет, почему перед вьетнамскими студентами, обучающимися в русскоязычных странах, встает необходимость преодоления психологического барьера, связанного с обращением к преподавателю по имени (для них это неофициальное обращение, вызывающее неловкость, психологический дискомфорт). В то же время преподавателями – носителями русского языка обращение типа «преподаватель» или «профессор» неизбежно воспринимается как нару-

шение речевого этикета. Еще одна возможность коммуникативного диссонанса заложена в некорректной экстраполяции русских этикетных форм «профессор + фамилия», «господин + фамилия» на обращение к вьетнамцам в официальной обстановке. Вьетнамский речевой этикет требует в подобных случаях употребить все компоненты личного именованя: *Giáo sư Hoàng Văn Châu* (профессор Хоанг Ван Тяу), *ngài (đại sứ) Đỗ Văn Mai* (господин (посол) До Ван Май). Любопытно, что вьетнамский этикет сохранил утраченную активность в русском речевом общении формулу «товарищ + антропоним»: это до сих пор обязательная форма обращения между членами вьетнамской социалистической партии.

Как было показано выше, вьетнамский речевой этикет предполагает перенос моделей именования адресата из внутрисемейной коммуникации во внесемейную. Рассмотрим, каковы особенности обращения друг к другу родственников в рамках вьетнамской семьи по сравнению с особенностями форм обращения между членами семьи в русскоязычной лингвокультуре. В первую очередь необходимо отметить, что во вьетнамских семьях обращение носит строго иерархический характер. Способ обращения к одному и тому же члену семьи варьирует в зависимости от ролевого соотношения адресата и адресанта, при этом главную роль при выборе варианта обращения играет не разница в возрасте, а распределение ролей внутри семьи (например, дети младшей сестры должны обращаться к детям старшей сестры своей мамы так же, как обращаются к старшим родным братьям и сестрам, хотя они сами могут быть старше своих кузенов). Если в русскоязычных семьях люди одного поколения обращаются друг к другу по имени, то во вьетнамских семьях при обращении очень тонко соблюдается семейная иерархия. Младший брат называет старшего «anh \_старший брат\_ + имя», младшая сестра обращается к старшей «chị \_старшая сестра\_ + имя», дети младших дядей или тетей обращаются к детям старших дядей и тетей тоже по формуле «старший брат / старшая сестра + имя». Согласно вьетнамским культурным традициям муж может обращаться к жене по имени, а жена, обращаясь к мужу, должна использовать вербальные показатели его более высокого статуса, как, например, в формуле «anh (старший) + имя», подчеркивая тем самым свое уважение. Хотя официально отношения между супругами являются равноправными, жена традиционно считается младше, т.е. ниже по статусу.

Упоминания заслуживают трансформации формул обращения супругов друг к другу в связи с появлением в семье детей и внуков. Так, когда в семье рождается первый ребенок, супруги начинают использовать формулы именования с позиций ребенка: «mẹ \_мама\_ + имя ребенка» или «mẹ \_мама\_ + имя жены», а также «bố \_папа\_ + имя ребенка» или «bố \_папа\_ + имя мужа». Позже, когда появляются первый внук или внучка, в обиход общения между супругами вводятся формулы «bà \_бабушка\_ + имя внука (внучки)», «ông \_дедушка\_ + имя внука (внучки)». Аналогичное явление смены позиции именуемого со взрослого на ребенка наблюдается при обращении друг к другу братьев и сестер, когда у них появляются дети: они начинают обращаться друг к другу с позиций своих детей («bác (đì) \_тетя\_ + имя» или «bác (chú) \_дядя\_ + имя»). Отличия по отношению к русской лингвокультуре заключается также в следующем: если в рус-

скоязычных семьях племянники и племянницы обращаются к братьям и сестрам своих родителей, называя их дядей или тетей, то во вьетнамских этим двум понятиям соответствуют более специализированные наименования родства для уточнения материнской или отцовской линии, а также того, старший это брат (старшая сестра) или младший (младшая), ср.: *bác \_дядя\_* – обращение к старшим братьям/старшим сестрам родителей, *cô \_тетя\_* – обращение к младшей сестре отца, *cậu \_дядя\_* – обращение к младшему брату матери, *đì \_тетя\_* – обращение к младшей сестре матери.

Во вьетнамских семьях обращаться только по имени к старшим по статусу категорически запрещается: это рассматривается не просто как невоспитанность, но как демонстрация неуважения. Формулы обращения к старшим во вьетнамских семьях обязательно включают номенклатурный компонент – термин родства (последний может, хотя и не обязательно, использоваться и при обращении к младшим). Однако возможно и обращение только посредством терминов родства. К новорожденным и маленьким детям во вьетнамских семьях принято обращаться по прозвищам (или так называемым «домашним именам»), поскольку они воспринимаются как более теплые, родственные. Ср., например, тематические группы современных домашних детских прозвищ: а) обозначения фруктов и овощей (*Bầu \_кабачок\_*, *Bắp cải \_капуста\_*, *Bưởi \_грейпфрут\_*, *Xoài \_манго\_*, *Chanh \_лимон\_*; б) обозначения животных и их детенышей (*Bè \_теленок\_*, *Ốc \_улитка\_*, *Mèo \_котенок\_*, *Chuột \_мышка\_*, *Nhím \_ёж\_*, *Sóc \_белка\_*; в) имена героев популярных мультфильмов: *Tom, Jerry*; г) прилагательные, обозначающие те или иные характеристики ребенка (*Tí \_маленький\_*, *Sumô \_большой\_*; д) иноязычные имена (*Mary, John*) [3, 301].

Итак, этнокультурная обусловленность форм обращения во вьетнамской и русской лингвокультурах проявляется в следующем. Во-первых, восточнославянской национально-специфической формуле именования «имя + отчество» во вьетнамской лингвокультуре соответствуют обращения «термин родства + имя» (для обращения к человеку, старшему по возрасту); «должность / звание собеседника + его полное имя»; форма обращения, состоящая только из специальных служебных слов, выражающих уважение в сочетании с должностью собеседника. Во-вторых, как во Вьетнаме, так и в русскоязычных странах внутри семьи старшие обращаются к младшим по имени. При этом вьетнамцы обращаются а) по имени, зафиксированному в свидетельстве о рождении, б) по домашнему прозвищу, которое в соответствии с традицией проявления теплоты специально дают ребенку в семье. Русскоязычная этнокультурная традиция в этом случае предполагает использование в основном неофициальных форм личного имени с уменьшительно-ласкательными суффиксами. В-третьих, родственники одного поколения в русскоговорящих странах обращаются друг к другу по имени; во вьетнамских семьях обращение в таких случаях все равно носит строго иерархический характер, что выражается в использовании соответствующих обозначений родства перед именами. Отношения между супругами являются равноправными, однако согласно этнокультурной традиции жена считается ниже по статусу, что требует от нее специальных «маркёров уважения» при обращении к мужу.

## Литература

1. Русский язык : Энциклопедия / под ред. Ю. Н. Караулова. – М.: Дрофа : Большая рос. энцикл., 2003. – 703 с.
2. Формановская, Н. И. Речевой этикет и культура обращения / Н. И. Формановская. – М.: Высшая школа, 1989. – 156 с.
3. Phạm Tất Thắng. Đi tìm bản sắc văn hóa của người Hà Nội qua cách đặt và gọi tên người. Tiếng Hà Nội trong mối quan hệ với tiếng Việt và văn hóa Việt Nam. – Hà Nội: Nhà xuất bản Lao động, 2004. – 297–302. (Фам Тат Тханг. Поиск культурной идентичности ханойцев посредством наименования людей и обращения по имени // Ханойский язык в отношении к вьетнамскому языку и вьетнамской культуре. – Ханой: Труд, 2004. – С.297–302.
4. TS. Đào Nguyên Phúc. Lịch sử trong giao tiếp tiếng Việt. – Hà Nội : Nhà xuất bản chính trị quốc gia, 2013. – 235 trang. (Кандидат наук Дао Нгуен Фук. Вежливость в коммуникации на вьетнамском языке. – Ханой: Государственная политика, 2013. – 235 с.

УДК 821.111

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИТЕРАТУРНОЙ КАРТИНЫ МИРА ПУРИТАН НОВОЙ АНГЛИИ

А.Л. Церковский  
(Минск, Беларусь)

*В статье характеризуются исторические корни литературы, зарождавшейся на землях Новой Англии. Подчеркивается влияние пуританской картины мира, в рамках которой проходило формирование новой национальной литературы (американской).*

Изучение влияния той или иной парадигмы социального знания на культуру этноса/суперэтноса не теряет своей актуальности и в наши дни. Одним из методов изучения истории народа является литературоведческий анализ художественных и дневниковых текстов, написанных в процессе становления того или иного этноса. Так, в XX в. в Колумбийском университете была составлена энциклопедия историко-литературного наследия США, одной из особенностей которой стало повышенное внимание к колониальному периоду истории США, где месторазвитие будущего государства определялось магистральной идеей осевого культурно-цивилизационного комплекса США (пуританство), из которого локальная культура выросла в доминирующую гецивилизацию современности.

Именно в период середины XVII–XVIII вв., по мнению многих зарубежных исследователей (Д. Бурстин, А. Шлезингер, Х. Мур, С. Беркович), происходит зарождение будущей великой американской литературы. В русском литературоведении вопросу влияния пуританской картины мира на последующую литературу США посвящены диссертации В. Солодовник, К. Барановой, Л. Мишиной.

Касаясь вопроса зарождения американской нации, ее самобытной государственности и культуры, многие исследователи приходят к выводу, что культурно-цивилизационное пространство современных США во многом базируется на религиозно-нравственной модели пуританского видения мира. Размышляя на эту тему, В. Шестаков и Т. Голденпольский отмечают, что «...присущий отцам-пилигримам религиозный оптимизм <...> и служил той идейной основой, на которой формировалось духовное лицо Америки» [4, с. 18].

Так называемый «пуританский миф» сегодня рассматривается как наиболее вероятная историческая матрица, на которой формировалось американское общество, что подтверждает М. Попова: «...колониальный пуританский миф объединил самоутверждение индивида и общества и тем самым поддержал идею особого американского пути» [7, 19].

Следует отметить, что в литературоведении до сих пор ведутся дискуссии по вопросу статуса пуританского культурного наследия. Некоторые исследователи, признавая значимость пуритан в историческом развитии США, советуют не переоценивать влияния этой религи-

озной группы на будущее великой страны. Споры ведутся и в социоцентрическом формате рассмотрения проблемы. Например, Д. Бурстин полагает, что основной причиной переселения пуритан из Англии была социальная, а не религиозная (см. об этом [2]). Как отмечает белорусский литературовед О. Гниломедова, «На национальное становление американской литературы существенное влияние оказало пуританское мироощущение <...>, в основе которого лежат идеи избранности и доверия к себе, необходимые для реализации мифа о «новом рае» и освоения природного окружения путем превращения его из пустыни (wilderness) в сад» [3, 11].

Процесс активной колонизации Нового Света проходил в XVII–XVIII веках в формате пуританского аксиоцентризма. Переселенцы были носителями не только либеральных христианских идей, но и современных им европейских ценностей. Вместе с тем, вполне осознанно отказавшись от художественных принципов Возрождения, новоанглийская модель видения мира предпочла им возврат к более раннему художественному опыту. Нравственно-эстетические предпочтения новоанглийских авторов напрямую связаны с их пониманием искусства, его места и роли в жизни человека. Здесь искусство воспринималось как идолопоклонство, пережиток язычества. В пуританском преломлении теория искусства оставалась в рамках схоластики: «Человек вовсе не открывает искусства, они были дарованы ему господом <...>. Правила построения искусств не были ни эмпирически проверяемыми гипотезами, ни дедуктивно выводимыми положениями – они считались прямыми указаниями бога», – пишет исследователь пуританской философии Н. Покровский [6, 95].

Избрав своим главным инструментом слово, авторы-пуритане положили его в основу образной системы, проявив высокую чувствительность к выразительным возможностям языка. В их сочинениях это проявилось как в широком применении правил риторики и красноречия, так и в активном использовании образной речи, литературных тропов и выразительных словесных образов. Более того, проблема «языка» произведения сознавалась ими с такой ясностью, что нередко выносилась на страницы их сочинений (в частности, об этом много писал К. Мэзер).

Пуритане, являясь носителями христианских ценностей, в своей теологии сочетали идеи провиденциализма и гражданской свободы человека, что стало одной из

определяющих характеристик пуританской картины мира. Апелляция к божественному авторитету стала постоянной чертой сочинений новоанглийских пуритан. Эта идея, наряду с другими, впоследствии будет заложена в фундамент американской государственности.

Формирование и становление национальной американской литературы происходило преимущественно в русле художественно-документальных и документальных жанров, которые литературовед Л. Мишина описывает как «...своеобразный американский героический эпос» [5, 3]. Первые американские романы XVIII в. («Кокетка» (1797) Х. Фостера, «Власть чувства» (1789) В. Брауна и др.) были написаны под сильным влиянием европейского сентиментализма и пока еще не отличались национальной самобытностью, тогда как уже с XVII в. в Новой Англии складывается достаточно мощная литературная традиция написания дневников, заметок, памфлетов, мемуаров, хроник, эссе, автобиографий, полемических произведений, аналитических и экзегетических трактатов, богословских и пастырских наставлений и проповедей, исторических очерков.

Жанровый арсенал американской литературы колониального периода не содержит в себе произведения драматургии и беллетристики, т.к. для создания литературных трудов такого масштаба у поселенцев не хватало исторической и художественной зрелости. Несмотря на пестроту и определенное жанровое своеобразие новоанглийской словесности, литература этого периода была тематически достаточно однообразна. Основные темы сочинений пуритан Новой Англии отражены в двух типах художественных идеалов: 1) религиозно-нравственном (У. Брэдфорда, К. Мэзер); 2) социально-политическом (Д. Уинтроп), синтез которых в дальнейшем определил национальную специфику американской литературы.

Основные идейные мотивы полемических произведений, дневников, мемуаров, исторических очерков и др. авторов Новой Англии сводятся к следующему: *предопределение, избранность и достоинство, негреховность, дикие просторы, трудолюбие, свобода, равенство* (см. об этом: [1]). Дж. Уинтроп, известный политический деятель и писатель Новой Англии, выразил такие мысли по поводу смысла и ценности идеального общественного устройства на основе христианских идей: «Мы должны находить радость друг в друге, делать жизнь других своей жизнью, радоваться вместе и печалиться вместе, трудиться и страдать вместе, всегда держа перед глазами наше доверие друг к другу и нашу коммуны в труде, членов нашей коммуны как частей одного целого» [8, 23]. В сущности своей эти мысли ориентированы на деятельностно-гуманистический принцип миропознания, отражающий ту модель идеального типа общества, которую видели перед собой пуритане и которая нашла художественное отражение в многочисленных сочинениях новоанглийских авторов.

Таким образом, зарождавшаяся литература на землях Новой Англии имела исторические корни в той культурной почве, на которой выросла литература Старого Света. Идейным центром ее стала пуританская картина мира, в рамках которой произошло формирование новой национальной литературы (американской). Синтез жанров, включение в повествовательный каркас произведений эпики, социологичности, документальности, мемуарности, общая художественно-документальная направленность и незрелость художественных методов выразительности определяют специфику американской литературы колониального периода.

#### Литература

1. Баранова, К.М. Основные идейные и сюжетно-образные мотивы в литературе новой Англии XVII-XVIII. Становление традиций в литературе США: автореф. дис. док. филол. наук 10.01.03 / К.М. Баранова; компания Спутник+. – М., 2011. – 44 с.
2. Бурстин, Д. Американцы: колониальный опыт / Д. Бурстин. – М., 1993. – 480 с.
3. Гниломедова, О.В. Человек и природа в американской и белорусской прозе XX века: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук: специальности 10.01.03 Литература народов стран зарубежья, 10.01.01 Белорусская литература / Гниломедова Ольга Владимировна; Белорусский государственный университет. – Минск, 2013. – 24 с.
4. Голеньпольский, Т.Г., Шестаков, В.Д. «Американская мечта» и американская действительность. – М., 1981. – 208 с.
5. Мишина, Л.А. Жанр автобиографии в истории американской литературы / Л.А.Мишина. – Чебоксары: Изд-во. ун-та, 2010. – 148 с.
6. Покровский, Н.Е. Ранняя американская философия. Пуританизм / Н.Е. Покровский: Учеб. пособие для гуманит. фак. ун-тов. – М.: Высш. шк., 1989. – 246 с.
7. Попова, М.К. Национальная идентичность и ее отражение в художественном сознании / М.К. Попова – Воронеж, 2004. – 169 с.
8. Cullen, J. The American Dream: A Short Story of an Idea that Shaped a Nation / J. Cullen. – Oxford University Press, 2003 – 214 p.

УДК 808.26–313.1

#### ПРА ЗАГАЛОВАК “ЗЯМЛЯ ПАД БЕЛЫМІ КРЫЛАМІ” І ІНШЫЯ ЗАГАЛОЎКІ

**В.В. Шур**  
(Мазыр, Беларусь)

*Характарызуецца арыгінальнасць і сімвалізм створанага Уладзімірам Караткевічам загалюка. Раскрываецца сувязь названага бібліяніма з сімвалікай бусла, які ў свядомасці беларусаў надзяляецца рысамі Божай птушкі. Загалюкі ў цэлым характарызуюцца як адзіны, што акумуляюць глыбокія пачуцці і архаічныя ўяўленні.*

Назва мастацкага тэксту любога жанру – самая актуальная яго прыкмета, гэта славесны комплекс з аднаго або некалькіх надзвычай актуальных слоў, значэнне якога імпліцытна праектуецца на змест усіх тэкставых узроўняў і яго частак, на яго агульную,

скразную ідэю. На думку псіхалагаў, якія вывучалі ўздзеянне загалюкаў на схільнасці чытача да ўспрыняцця ўсяго тэксту, прыблізна 80 % чытачоў наогул звяртаюць увагу толькі на загаловак, які, як



прасочана і эксперыментальна пацверджана, дае магчымасць абудзіць цікавасць да ўсяго твора.

У беларускай літаратуры Уладзімір Караткевіч як празаік, паэт, драматург, сцэнарыст, эсэіст, публіцыст, перакладчык, крытык пакінуў багатую літаратурную спадчыну. Рамантычна-ўзнёслая манера пісьма гэтага таленавітага аўтара, як адзначана ў энцыклапедыі «Беларуская мова» (с. 252), характэрная і для яго прозы, і для паэзіі, і для драматургіі.

Даследчыкі творчасці У. Караткевіча (Т. Кабржыцкая, В. Мароз, Дз. Паўлавец і інш.), акрамя арыгінальнага выкарыстання перыфраз, стварэння запамінальных, сімвалізаваных заголоўкаў, якія спрыяюць глыбокаму і пазнавальнаму зместу яго твораў, адзначаюць іншыя адметныя адзнакі яго індывідуальнага стылю: наяўнасць разнастайных метафар інфармацыйна-выхаваўчага характару, параўнанніў, адсутнасць закасіянелых трафарэтных выразаў і шаблонаў, уласцівых для мовы некаторых нарысаў, лаканізм выкладу думак, глыбокае веданне фактаў гісторыі і культуры беларускага і суседніх народаў, пра што сведчыць насычэнне яго мастацкіх тэкстаў гістарызмамі і архаізмамі, якія даюць магчымасць чытачу праз умоўнасці мастацкага тэксту ўзнавіць каларыт, атмасферу беларускага мінулага, падрабязнасці этнаграфічных і бытавых замалёвак.

Паказальнае ў творчасці У. Караткевіча – шырокае выкарыстанне слоў-сімвалаў, што ўвасабляюць Беларусь. Відаць, з гэтай прычыны даследчыкі мовы пісьменніка, як засведчана, імкнуцца выявіць пераважна агульныя моўна-стылістычныя асаблівасці яго творчай манеры без абавязковай пракцыі на пэўны літаратурны жанр. Ужо ў ранніх творах гэтага пісьменніка-рамантыка выяўляецца як скразная адметнасць яго стылю персаніфікацыя назойнікаў, найчасцей у тэматычнай групе «радзіма» – «вобразе ўсёй яго творчасці – вобразе Беларусі» (В. Мароз).

Для ўзнёсла-велічнага іменавання нашай радзімы Беларусі як дзяржавы У. Караткевіч стварыў апісальны выраз *зямля пад белымі крыламі*, якім назваў свой самы папулярны не толькі ў Беларусі нарыс. Варта тут адзначыць, што кніга ўпершыню была надрукавана не ў Беларусі, а ў Кіеве ў 1972 г. на ўкраінскай мове, а па-беларуску – значна пазней, у 1977 г. Дарэчы, неаднаразова ўносіліся прапановы, каб «*Зямля пад белымі крыламі*» была зацверджана Міністэрствам асветы ў якасці падручніка для школ Беларусі. Між іншым, і раннюю паэму пра «сваю малую» радзіму ён таксама назваў вельмі блізкай перыфразай «*Зямля дзядоў*». Паступова гэтыя цяпер вельмі частыя заголоўкі-словазлучэнні набылі сімвалічны сэнс, выступаючы сінонімамі да наступных перыфраз, вядомых з твораў беларускай мастацкай літаратуры: *зямля Заслонава*, *Купалы*, *зямля продкаў*, *зямля бацькоў* і інш.

Онiмы-заголоўкі ў мастацкіх тэкстах – гэта найчасцей ключавыя словы да ўсяго літаратурнага твора ці асобных яго частак, у якіх даследчыкі (Я. Івашкевіч, М. Барысава, Б. Ларын, М. Бахцін, В. Фанякова, Т. Шамякіна, А. Роголеў і інш.) выяўляюць наступныя выразныя прыкметы паводле іх семантыка-стылістычных і эстэтычных функцый: а) высокая частотнасць ужывання ў звязным тэксце ці ў асобных яго кампазіцыйна важных частках; б) паўтарэнне і ўзбагачэнне яго кантэкстуальнай семантыкі і

асацыятыўных сувязяў у розных частках тэксту: багацце і разнастайнасць сінтагматычных і сінтаксічных сувязей у тэксце; в) ужывальнасць заголоўка (поўная ці спарадычная) у структуры частак літаратурнага твора, дзе выяўляецца самая моцная пазіцыя ўласнага імя.

Патрабавальны да сябе пісьменнік не заўсёды можа адразу падабраць удалы онім-загалолак да свайго новага твора. І такіх прыкладаў нямала. Так, вядома, што вельмі ўважлівым і асцярожным да заголоўкаў быў Леў Талстой. Канстанцін Федзін у гэтай сувязі таксама адзначаў, што выбраць добры загололак, даволі цяжкая задача: прыйдуць у галаву цудоўныя варыянты, але выяўляецца, што яны ўжо былі ў іншых пісьменнікаў. Іван Мележ, прынеўшы ў рэдакцыю «Польмя» свой чарговы рукапіс, як успамінаў яго зямляк Барыс Сачанка, падрыхтаваў спачатку аж 15 варыянтаў заголоўкаў да новага рамана з «*Палескай хронікі*», які цяпер добра вядома пад назвай «*Людзі на балоце*», але найбольш тады яму падабалася дзве – «*Людзі на балоце*» і «*Туман над багнай*»... А прапаноўваліся і «*Людзі ў балоце*», і «*Людзі сярод балот*», і «*Балотныя людзі*» і інш. У рэдакцыі пачалося непаспешлівае, павольнае абмеркаванне то адной, то другой назвы. У кожнай з іх было нешта мілае, прывабнае і разам з тым... Другі раман гэтага аўтара з цыкла «*Палеская хроніка*» ў канчатковым варыянце быў названы «*Плоды навалніцы*», а папярэдне, як успамінаюць сябры пісьменніка, меў рабочую назву «*Навалніца над полем*». Сэнс заголоўкаў многіх мастацкіх тэкстаў, як вядома, лёгка ўсведамляецца, у іх выяўляецца аўтарская ідэя, асабліва тады, калі загортваецца апошняя старонка твора. Напрыклад, І. Лепешаў, каменціруючы заголоўкі Янкі Купалы, адзначаў, чаму гэты класік літаратуры называў менавіта так свае паэмы «*Бандароўна*», «*Курган*», «*Магіла льва*», камедыі «*Паўлінка*», «*Прымакі*».

А ёсць жа шэраг твораў, заголоўкі якіх прымушаюць чытача задумацца. Яны або атрымалі сэнсавае прырашчэнне, або ў іх суіснуюць два значэнні. Такія, на яго думку, заголоўкі апавядання Янкі Брыля «*Memento mori*», паэмы «*Тарас на Парнасе*», трагікамедыі Янкі Купалы «*Тутэйшыя*», байкі Кандрата Крапівы «*Жаба ў каляіне*», апавядання В. Быкава «*У тумане*» і інш. А назва невялікага, але ёмкага апавядання В. Быкава з алагічнай назвай «*Ружовы туман*», як пераканальна паказаў І. Лепешаў, стала крылатым выразам, падхопленым многімі аўтарамі. Ён часта ўжываецца і ў сучасным друку са значэннем «*стан таталітарна-савецкага ўспрымання рэчаіснасці*».

У чым жа арыгінальнасць і сімвалізм заголоўка «*Зямля пад белымі крыламі*?» Просочым гэта больш падрабязна, аналізуючы названы нарыс. Даследчыкі стылю і мовы мастацкіх твораў (А. Андрэў, Т. Шамякіна і інш.) адзначаюць, што для пісьменніка і чытача надзвычай важнае значэнне ў межах цэласнасці і ўспрымання ўсяго тэксту набываюць яго ўмоўныя, пазначаныя ў мастацкім творы прасторавыя межы і асабліва яго пачатак, якія разам адыгрываюць галоўную ролю ў стратэгіі аўтара на зацікаўленасць патэнцыяльнага чытача да твора, а «*цэласнасць мастацкага твора неабходна вывучаць як сістэмнасць*...» Менавіта пачатак характарызуецца, як правіла, найвышэйшым узроўнем семіятычнасці. Часта ў пачатку твора выяўляе сябе той ці іншы яго матыў ці

што вобраз *бусла* як сімвала Беларусі з'яўляецца скразным і засведчаны ў многіх жанрах фальклору і мастацкай літаратуры, а эвалюцыйна назоўнік *бусел* паступова пад уплывам міфалогіі трансфармаваўся ў вядомую ўсім перыфразу, створаную У. Караткевічам. У народным уяўленні святымі, божымі птушкамі лічыліся *ластаўка, салавей, бусел, жаўранак*. *Бусел* для беларусаў, як сведчаць факты з міфалогіі, – святая птушка. Забіць яго – вялікі грэх. Дачыненні *бусла* і чалавека – прыклад гарманічнага суіснавання людзей і дзікай прыроды, якая становіцца свойскай: спрадвечна людзі дапамагалі *буслу* будаваць гняздо, ахвяруючы дзеля гэтага старыя колы, бароны... За гэта птушка магічным чынам засцерагала жыллё ад пажару або папярэджвала, што жыллё можа спаліць пярун... Разуменне, успрыняцце *бусла* як апекуна і распарадчыка ўраджаем і дабрабытам як істоты, што – прыносіць дзяцей, сцвярджае натуральнасць яго знаходжання сярод гурту калядоўшчыкаў. Светапогляднай глыбіннай семантыкай вобраза *бусла* з'явілася і судачыненне яго з продкамі, замагільным светам, што на больш познім этапе дазволіла бачыць у гэтай птушцы ўвасабленне самога Бога [1, 52]. Бусла лічаць пераважна толькі беларускім птахам. Пра гэта сведчыць, напрыклад, вядомая прыказка, адзначаная ў слоўніку І. Лепшава і М. Якалцэвіч: *–Няхай жыве і пасеца беларуская птушка бусел (баця)* [6, 471]. Пра гэта ж пісаў і У. Караткевіч: *–Да пэўнай ступені бусел – сімвал Беларусі. Ёсць, вядома, дацкія буслы, апетыя Андэрсенам, ёсць буслы і ў іншых заходніх краінах. Ёсць яны і на поўдні. Але на ўсход ад Беларусі, калі не лічыць Сярэдняю Азію, яны ўжо амаль не водзяцца. Так што нават цікава, а хто там прыносіць у дом дзяцей* [4, 3]. Сімвалічныя ў гэтага аўтара іншыя загаловкі. Раман

*–Каласы пад сярпом тваім* – твор шматпланавы і маштабны. Сімвалічная і яго назва. Праз біблейскі вобраз каласоў і сярпа пісьменнік імкнуўся раскрыць усеагульныя праблемы быцця, асэнсаваць лёс чалавека, свайго народа і чалавецтва, задумацца над сутнасцю жыцця і смерці, часовасцю і вечнасцю, неабходнасцю і наканаванасцю будучага паўстання.

Самая кідкая і запамінальная адметнасць Палесся – гэта *буслы, буслянкі* – бусліныя гне зды, бязмежныя балоты, якія прадстаўнікам іншых рэгіёнаў, падарожнікам найбольш запамінаюцца, калі яны ўзгадваюць гэты адметны рэгіён Беларусі. Наведваючы гэты край, В. Маракусёў у кнізе *–Полесье і полешуки* (Адэса, 1897) адзначаў: *–Бусел прылятае вясною, на Блажавешчанне: да гэтай пары сялянне зацягваюць на зламаныя вершліны дрэва старое калясо або не прыдатную да выкарыстання борану; бусел нацягае на борану або калясо кучу галля і селіцца ў гэтым уладкаваным гняздзе ...* Калі *бусел* выкіне з гнязда яйка, то, па перакананні сялян, быць году неўрадліваму, калі ж птушаня – будзе год галодны. На Палессі існуе павер'е, што раней *бусел* быў чалавекам, але за непаслушанне Бог зрабіў яго птушкай, а яго маці за тое, што нарадзіла такога сына, была адпраўлена ў пекла, дзе цяпер, молячыся, выставіла адну нагу з пекла... На Мазырскім Палессі *буслы* живуць пераважна на дрэвах, бліжэй да Пінскага Палесся – на хатах сялян. Усё лета *бусел* нязменна збірае вужак і жаб на балотах. Недзе каля 6 жніўня *буслы* збіраюцца ў чароды дзе-небудзь на лугавіне аграмаднымі статкамі, рыхтуючыся да адлё ту і потым пускаюцца ў вырай.

перад адлѣ там у вырай *буслы* забіваюць сваіх слабых суродзічаў-таварышаў|| .

У беларускіх народных павер'ях, як прасочана, *бусел* спрыяе сямейнаму дабрабыту і дзетанараджэнню (параўн. уяўленне аб тым, што дзяцей прыносіць бацькам менавіта *бусел*). Верылі, што шчасце будзе спадарожнічаць тым, на чым падвор'і бусел зрабіў гняздо. І як пісаў Ч. Пяткевіч пра буслоў на Палессі: кожны селянін там ганарыўся, маючы на сваёй стадоле *бусьленіцу*, дзеля гэтага ён размяшчаў на даху ці на вершаліне дрэва старога кола ад воза ці зламаныя борану ў якасці фундамента пад гняздо...Зруйнаванне гнязда ці іншая крыўда, нанесеная птушкам, лічыцца вялікім злачыствам, тым больш такога роду ўчынак можа насласць смертэльную хваробу на дзяцей. Агульнавядома і забарона разбураць буслінае гняздо: птах можа жорстка адпомсціць – прынясе галавешку і спаліць хату або накліча градавую хмару. У зборніку *-Легенды і паданні||* (Мінск, 1983) засведчана *-Помста буслоў||* : чалавеку, які разбурыў буслянку, прадказваюць бяду, будзе кара нябесная. І выпадае, кара прыходзіць. Знаходзіць бусел таго, хто пакрыўдзіў яго, і помсціць злосна, жорстка – то прынясе і кіне на дах галавешку, і схопіцца хата агнём, а то і спрытней яшчэ ўтворыць – гадзюку кіне ў калодзеж: піце слёзы мае... (с. 61).

На беларускім і ўкраінскім Палессі існаваў звычай выпякаць на *Благавешчанне* рытуальнае печыва – *буськавы лапы* – у выглядзе адбітка следа *бусла*. З гэтым печывам дзеці сустрэкалі з выраю буслоў [5, 24]. У беларусаў прадуктыўнымі з'яўляюцца і прозвішчы, ўтвораныя ад апелятываў *бусел*, *бацян*: *Бусел*, *Буська*, *Бусень*, *Бусловіч*, *Бацян*, *Бацяновіч*, *Бацяноўскі* і інш. Між іншым, прозвішча *Бацяноўскі* ўдумліваму чытачу можа падказаць многае. Яго мае персанаж трылогіі Я. Коласа *-На ростанях||* дзядзек, псаломшчык у вёсцы *Выганы*, дзе працаваў настаўнікам Андрэй Лабановіч. Утворана яно (прозвішча) ад апелятыва *бацян*, якім у дыялектнай мове ў гаворках Піншчыны называюць *бусла* – тыповага прадстаўніка фаўны неабсяжных палескіх балотаў. Прататыпам *Бацяноўскага*, як устаноўлена даследчыкамі творчасці Я. Коласа, быў *-сухі і нішчымы, як абмалочаны сноп||* , дзядзек з прозвішчам *Хацяноўскі*, якога Я. Колас свядома *-падправіў||* , і яно *-загаварыла||* , арганічна ўпісаўшыся ў агульны тэкст твора. Магчыма, таксама, што Я. Колас, выбіраючы такое прозвішча надзвычай цікаўнаму дзядзеку, ведаў і выкарыстаў легенду, паводле якой *бусел* (бацян) – гэта чалавек ці анёл, пакараны Богам за празмерную цікавасць: даручаную яму торбу ці гаршчок з сабранымі там нячыстымі жывёлінамі-гадамі ён павінен быў кінуць, не развязаючы, у прадонне, ды не стрымаўся, развязаў паглядзец і выпусціў усіх тых пачварын на зямлю. Ператвораны ў птушку, цяпер ён мусіць лавіць усё тое, што некалі выпусціў, ачышчаць зямлю. Стаўшы птушкай, *бацян* ціснецца бліжэй да чалавека, селіцца побач ці нават на стрэхах хат... Сваім паводзінамі дзядзек *Бацяноўскі* сапраўды нечым нагадваў *бацяна*, якога Бог пакараў за празмерную цікаўнасць. Параўнайце, напрыклад, эпізод, калі назойліва цікаўны дзядзек у начны час заглядваў у вокны хаты настаўніка Лабановіча, спрабуючы высветліць яго занятасць.

Ад апелятыва *бусел* на Палессі вядомы шматлікія

мікратапонімы, засведчаныя ў слоўніку Г.Івановай *-Мікраатапонімія Мозырскога Полесься||* . Гэта: *Буслава гара*, *Буслава магіла* – магіла вайскоўца, які меў прозвішча

*Бусел*; *Буслаўка* – луг каля возера; *Буслікі* – назва ўзгорка; *Буслава кубло* – назва ўрочышча; *Буслаў дуб* – частка ляснога масіву, дзе на дубе была буслянка; *Буслы*, *Буські* – ўрочышчы з дубамі, дзе вадзіліся буслы. Дарэчы тут адзначыць, што і галоўны атрыбут на гербе *Лельчыц* (2002 г.) – выява *бусла* ў блакітным полі іспанскага шчыта, якая ўяўляе стылізаванае адлюстраванне птаха з золата-серабрыста-чорнымі крыламі, унізе шчыта – залаты дубовы вянок, *бусел* і *вянок* сімвалізуюць асноўныя кампаненты мясцовага ландшафту, яго флору і фаўну.

Такім чынам, У. Караткевіч, укладваючы ў загаловак вялікі сімвалічны сэнс, падказваў удумліваму чытачу, што *Беларусь* – гэта краіна, якая аберагаецца гэтай божай птушкай, а мы, беларусы, ходзім пад апекай і абаронай самога Бога. У міфалогіі, якую пісьменнік таксама шырока выкарыстаў, адзначаецца, што колеры *буслінай* афарбоўкі адпавядаюць колерам традыцыйнай беларускай вопраткі: *белы*, *чырвоны*, *чорны* – старажытная трыяда з глыбокім сімвалічным зместам. *Белы* як сімвал у розных этнакультурных традыцыях асацыіруецца са святлом, чысцінёй, нявіннасцю, праведнасцю. Так, душа добрага чалавека ў народным уяўленні адлятае *белым* галубком [2, 122]. Пры характарыстыцы станоўчага ў творах У. Караткевіча і іншых пісьменнікаў гэты каларонім (*белы*) вельмі прадуктыўны, часты, сімвалічна напоўнены. Вось фрагмент іншага тэксту з гэтым словам пра таленавітую беларускую паэтэсу Ніну Мацяш, *–белую ластаўку Беларусі* //, якая вельмі рана памерла, выправіўшыся ў

*– апошні палёт па-над жытам* // над роднай зямлёй, без якой не ўмела жыць..., да Неба, да Вечнага: *–Зорка-белазерка* //, казаў пра Ніну Мацяш паэт Анатоль Вярцінскі. І яна насамрэч зорка *белых* азёраў Беларусі: яе ўсхваляваныя думы, яе светлыя пачуцці, яе святланосная душа даходзяць да нас, як святло далёкай зоркі, што адлюстроўваецца ў чыстых, *белых* азёрах Беларусі... Беларускае паэтка – нібыта тая ластаўка з уласнага аднайменнага верша, назаўсёды заручаная з родным краем... // (Роднае слова – 2013. – № 9. – с. 18). У творах У. Караткевіча, у аўтарскай палітры пісьменніка, як прасачыў Дз. Паўлавец, засведчана каля 400 прыметнікаў-каларонімаў, якія ўдакладняюць, пашыраюць яго багатую каляровую гаму. Побач з *чырвоным* і *сінім* *белы* каларатыў займае асаблівае месца. Гэта не толькі адзін з старадаўніх нацыянальных колераў, але і адметнасць празрыстай крынічнай вады, незамутнёнай першароднасці, некантамінацыі і бязважкасці..., гэта *– бездакорны хрысціянска-ўрачысты колер шлюбу* //, колер святасці, духоўнасці, ахвярнасці..., прыкмета сталасці, даўгалецця, а яшчэ – гэта колер прывіднасці, уяўнасці, недасяжнасці [Польмя, 2000. – № 9. – с. 244–245].

Паводле граматычнай структуры гэты заглавак – складанае словазлучэнне, у якім ужыты тры самастойныя і адно службовае слова. Лексема *зямля*, якая, як сведчаць даследчыкі, замяніла слова *краіна* ў структуры заглаўка, выступае як сінонім да такіх адзінак, як *краіна*, *дзяржава*. У творах мастацкай літаратуры, публіцыстыцы яно шырока ўжываецца як кампанент тапанімічных назваў з велічна-ўзнёслай канатацыяй: адкрываючы новыя землі, архіпелагі, краіны, астравы, першапраходцы ідэнтыфікавалі іх рытарычна-велічна: *Зямля Саннікава*, *Зямля Франца-Іосіфа*, *Новая зямля*, такія перыфразы-словазлучэнні засведчаны і ў мастацкай літаратуры: *Зямля*

*Сервантэса*. *Зямля Купалы і Коласа* і інш. Прыметнік-каларонім *белы* (белая) з міфапаэтычным сэнсам – гэта сімвал бязмежнасці, вечнасці сусвету, у традыцыйнай культуры беларусаў ён адзін з найбольш пашыраных. Нароўні з *чырвоным* і *чорным*, ён складае асноўны спектр колеравай сімволікі ў міфапаэтычнай мадэлі свету [2, 45].

У прадмове да нарыса У. Караткевіч, спрашчаючы галоўную задачу чытачу, сам паслядоўна тлумачыць утварэнне заглаўка: // *Над усёй нашай краінай, наставіўшы белыя ветразі крылаў, планіруюць буслы. Іх многія тысячы. На вільчыках сялянскіх хат, на дрэвах, на калонах старых разбураных палацаў, на слупах капліц сярод маладога зялёнага жыта... Гнёзды паўсюль. І таму мне здаецца, што зямлю нашу, Беларусь, можна назваць // зямлёю над белымі крыламі // . Ветразі іхнія раскрылены над дрэвамі, пушысты хвост, як веерам, накруў выцягнутыя ногі. А мне пад іхні палёт асабліва добра думаецца пра Беларусь, нашу з вамі радзіму. І для вас я і хачу, наколькі хопіць маіх ведаў і здольнасцяў, расказаць пра Беларусь. Ёсць некалькі варыянтаў паходжання гэтай назвы. Прыяюць два з іх. Першы. *Белае* адзенне даўніх вяскоўцаў-людзей, белыя іхнія валасы, белы колер скур. Другі. А ён аніяк не супярэчыць з першым. *Калі на нашы старажытныя славянскія землі прыйшлі татара-манголы, здолелі адбіцца ад іх амаль адны толькі мы. Паў Уладзімір, Разань, Кіеў. Да Ноўгарада захопнікі не дайшлі толькі таму, што пачался дажджы. Мы адбіліся. І менавіта таму мы – белая* // , значыць *–чыстая ад нашэсця татараў* // Русь. А гэта да імят чаго абавязвае. *І вы заўсёды памятайце гэта!* // [4, 3].*

У наш час нярэдка ў выступленнях з высокіх трыбун нашу радзіму з лёгкай рукі У. Караткевіча велічна называюць гэтай нацыянальнай перыфразай. Так, у Мазыры, напрыклад, штогод праводзіцца Міжнародны фестываль дзіцячай песні пад гэтай запамінальнай назвай, у якім прымаюць удзел дзеці з самых розных краін блізкага і далёкага замежжа, а *буслянка* – бусліныя гнёзды ў Мазыры ёсць нават у цэнтры горада. А колькі мастацкіх тэкстаў, прысвечаных буслам, буслянкам, можна выявіць у беларускай мастацкай літаратуры!

Слова *зямля* даволі часта ў заглаўках мастацкіх тэкстаў, напрыклад, у творах Я. Коласа, К. Чорнага, І. Мележа, М. Танка. У заглаўку У. Караткевіча лексема *зямля* – гэта не толькі *–краіна* // , *–дзяржава* // . Як піша А. Бельскі, у творах большасці беларускіх пісьменнікаў *зямля* – вызначальная прыродная і духоўная канстанта нацыянальнага быцця, а таму з'яўляецца ці не самай галоўнай тэмай беларускай літаратуры. *Зямля* стала асновай паэтычнага мыслення Я. Коласа... Паэтызацыя зямлі і земляробчай працы складае пафас раманаў Кузьмы Чорнага і Івана Мележа... У мастацкай свядомасці Максіма Танка *зямля* – надзвычай важны топас і шматкроць паўтаральны вобраз-матыў. Гэта па-філасофску значная тэма творчасці як для яго папярэднікаў у нацыянальнай паэзіі і прозе, так і для знакамітых пісьменнікаў сучаснай літаратуры, пачынаючы ад далёкай Антычнасці... [3, 12].

Такім чынам, анімы-сімвалы-спецыфічныя ўласныя адзінкі, якія іншасказальна, метафарычна праз умоўнасці пэўных жанраў перадаюць ідэі, думкі, перажыванні і выкарыстоўваюцца пісьменнікамі як своеасаблівы прыём мастацкага адлюстравання рэчаіснасці, заснаваны часта на выкарыстанні

фальклорных, біблейскіх матываў, на пераклічцы гістарычных і літаратурных вобразаў і сюжэтаў, у якіх падсвядома выяўляюцца пэўныя намеры і асацыяцыі ў назвах і падзеях. Онімамі-сімваламі ў літаратуры становяцца не толькі асобныя рэальныя тапанімічны

назвы (*Чарнобыль, Брэст, Хатынь, Віскулі*), а і назвы мастацкіх твораў (*—Новая зямля//, —Зямля пад белымі крыламі//, —Каласы пад сярпом тваім//, —Птушкі і гнёзды//, —Людзі на балоце//, —Воўчая зграя//, —Труба//*).

#### Літаратура

1. Багамольнікава, Н.А. Гідронімы басейна ракі Прыпяць: структурна-семантычныя тыпы матывацыі / Н.А. Багамольнікава. – Гомель: ГДУ. – 2004. – с. 10–11.
2. Беларуская міфалогія: Энцыклапед. слоўнік / С. Санько і інш. – 2-ое выд. – Мінск: Беларусь, 2006 – 599 с.
3. Бельскі, Аляксандр –Ёсць такая зямля...// : Канцэпцыя зямлі ў паэзіі Максіма Танка / Аляксандр Бельскі // Роднае слова. – 2010. – № 1. – С. 12–15.
4. Караткевіч, У. Зямля пад белымі крыламі / У. Караткевіч. – Мінск: Маст. літ., 1977. – 176 с.
5. Коваль, У.І. Народныя ўяўленні, павер'і, прыкметы: Даведнік па ўсходнеславянскай міфалогіі / У.І. Коваль. – Гомель, 1995. – 180 с.
6. Лепешаў, І.Я. Слоўнік беларускіх прыказак / І.Я. Лепешаў, М.Я. Якалцэвіч. – Мінск: Бел. навука, 2002. – 511 с.
7. Шамякін Іван: вядомы і невядомы: успаміны, эсэ, апавесць / Уклад. Т.І. Шамякіна. – Мінск: Літаратура і Мастацтва, 2011. – 272 с.

УДК 811.161.1'373.72:811.111'373.72

### ФРАЗЕОЛОГИЗМ «КОТ В МЕШКЕ» В СТРУКТУРЕ ТЕКСТА

О.Г. Яблонская  
(Мозырь, Беларусь)

В статье рассматривается фразеологическое выражение «кот в мешке» и его вариантность, способы употребления этого выражения в текстах разных типов и жанров, особенности трансформации его структуры и семантики, выполняемые в тексте функции.

Выражение *кот в мешке* известно во многих иностранных языках и обозначает что-то неизвестное. Считается, что оно восходит к средним векам, когда мошенники старались продать кота вместо зайца или кролика. Расширенный вариант этого фразеологизма – *покупать кота в мешке* – имеет значение «приобретать, получать что-либо, не имея представления заранее о качестве приобретаемого» [1]. Противоположное по смыслу выражение – *продавать кота в мешке*. Если рассматривать значение выражения еще шире, то получим, что *купить кота в мешке* значит поступить опрометчиво, не осторожно. Еще один вариант этого выражения – *выпустить кота из мешка*, то есть что-то тайное сделать явным. Таким образом, смысловым центром в семантической структуре рассматриваемого фразеологизма является словосочетание *кот в мешке*, которое может сочетаться с определенными глаголами: *купить, продать, выпустить*.

Нами были отобраны и проанализированы 20 художественных текстов, в которых содержатся 24 случая употребления выражения *кот в мешке*. Материал был извлечен из текстов, представленных в Национальном корпусе русского языка [2]. В прямом значении выражение встречается 7 раз, в переносном, т.е. фразеологическом, 17 раз. Мы рассмотрели особенности употребления данного фразеологизма в текстах в структурно-смысловом и коммуникативном аспектах. В процессе анализа художественных текстов были определены элементы, использование которых помогает понять, каким образом автор создал необходимую обстановку, наделил персонажей определенными чертами, сделал атмосферу повествования соответствующей описываемым событиям.

«В связи с возможными в узуальном употреблении изменениями в компонентном составе, структурной организации и границах ФЕ в качестве одной из особенностей формы фразеологизма была выделена ее вариантность» [3]. Вариантность зависит от контекста и от

грамматической структуры предложения, однако использование одного из вышеперечисленных вариантов фразеологизма *кот в мешке* не изменяет смысла всего выражения, обозначение чего-то неизвестного сохраняется. В этом заключается отличие вариантности от трансформации. «Фразеологическими трансформациями называются такие окказиональные изменения в форме и/или значении устойчивых сочетаний слов, которые позволяют сохранить единство фразеологизма, т. е. оставляют его узнаваемым» [3]. При трансформации изменения в структуре выражения могут влиять на изменение смысла фразеологизма.

Одним из вариантов трансформации фразеологизма является его сокращение, или редукция. Рассмотрим следующий пример: «*Торг идет на два номера, то есть на годовую подписку. Кот в мешке. Даже два кота*» [2]. *Кот в мешке* в данном контексте является синонимом слова *подписка*. Синонимическое употребление фразеологизма как самостоятельного предложения придает образу особую наглядность. Кроме того, последнее предложение является видоизмененным и сокращенным вариантом рассматриваемого выражения, т. е. наблюдается редукция и изменение лексического состава фразеологизма. Выражения *два кота* в данном контексте приобретает фразеологическое значение. Таким образом, идейное содержание выражения сохраняется, а изменение состава фразеологизма становится средством усиления экспрессивной окраски речи говорящего.

Расширение состава фразеологизма является противоположным редукции явлением. Например: «*Я не намерен покупать полтысячи „котов в мешке“, я хочу сам посмотреть на мой товар, который пойдет в Америку...»* [2]. Состав фразеологизма расширился благодаря введению уточняющего слова *полтысячи*. В данном случае это придало новый смысловой оттенок, добавило количественную характеристику чему-то неизвестному.

Рассмотрим еще один пример. «По железным дорогам Европы и на ее пароходах **кота в мешке тайно не провезешь, клетку с птичкой скрыть нельзя**» [2]. В данном случае наблюдается структурно-семантическая трансформация фразеологизма. *Кот в мешке* находится в препозиции по отношению к глагольной словоформе *не провезешь*, которая обычно не является частью этого фразеологического оборота. В данном контексте происходит переосмысление выражения, так как главным по смыслу становится глагол, в результате создается новый фразеологизм со значением «что-то не утаить, не спрятать».

Трансформация фразеологизма заключается также в изменении порядка слов в устойчивом обороте. В примере «Шутил он или **впрямь догадывался, какого кота скрывал мешок?**» [2] наблюдаем глагол, который находится в интерпозиции первоначального выражения и таким образом активизирует образные свойства данного фразеологизма. Обновление состава фразеологизма с помощью глагола *скрывал* усиливает его экспрессивную окраску, причем значение выражения *кот в мешке* немного конкретизируется: имеется в виду какая-то определенная тайна. Таким образом, путем преобразования исходного варианта фразеологического выражения (редукция, расширение лексического состава, изменение порядка слов) создаются новые авторские фразеологизмы с новыми оттенками значений.

Правильно истолковать текст помогают не только языковые единицы и их соединения. Необходимо учитывать и коммуникативный фон, поскольку текст воспринимается правильно только тогда, когда понятна описываемая ситуация. Например: «Тогда нужны гарантии. — То есть? — Тулин не попевал за скачками его рассуждений. — У вас **кот в мешке**, — нетерпеливо пояснил Богдановский. — Развязать не хотите. Ваше право. Денег надо много» [2]. В этом случае предложение с выражением *кот в мешке* с точки зрения грамматического оформления является полным, но по смыслу оно оказывается понятным только с учетом содержания предшествующих и последующих предложений. В данном случае имеется в виду не животное, а какая-то неизвестная для говорящего информация.

По степени важности значения фразеологизм *кот в мешке* используется в текстах как составная часть главной либо добавочной информации. В исследуемом материале было выявлено 12 случаев употребления фразеологизма как компонента главной информации, например: «**Ну, может, и я тебе кота в мешке продаю?**» [2] Выражение употребляется вместо определенной информации, которая является главной темой разговора. Как компонент добавочной, т.е. характеризующей, поясняющей информации, фразеологизм употребляется в 5 текстах, например: «**Ну, будем говорить откровенно: пятьсот. Не хочу покупать кота в мешке.** — Кажет-

ся, мадам Барсукова, мы с вами не в первый раз имеем дело» [2]. В этом примере фразеологизм поясняет предлогаемую сумму. Без него смысл текста сохраняется, но теряет свою образность.

Являясь частью текста, фразеологизм *кот в мешке* выполняет ряд функций. Анализируя эти функции, мы придерживались взглядов А.В. Кунина, изложенных в «Курсе фразеологии современного английского языка» [4]. Прежде всего, следует отметить коммуникативную функцию, которая заключается в передаче или обмене информацией и проявляется в диалогах, в выражении отношения к действительности или предмету речи, в формах обращения персонажей друг к другу, например, «**С чего бы это я стал за тебя голосовать? Тебя привезли, как кот в мешке...** — Я сам приехал. — Все едино, приехал **кот в мешке**, так с какой же стати я бы за тебя голосовал, не знаячи, что ты за фигура!» [2]. В данном случае с помощью фразеологизма выражается отношение к собеседнику.

Прагматическая функция тесно связана с коммуникативной и проявляется в воздействии на человека с определенной целью: «**Я не покупаю кота в мешке, — сказал жених родителям невесты**» [2]. Из этого примера понятно, что, используя фразеологизм, говорящий хочет побудить других людей к действию.

Еще одна функция, номинативная, свойственна всем вариантам фразеологизма в исследуемых текстах, т.е. выражение *кот в мешке* используется как способ называния предметов и явлений действительности, например, «**Было слышно, как он с кем-то там разговаривает, раздраженно и невнятно, что-то насчет кота в мешке, а Хрипатель, раскуривая наконец свою сигару, все разглядывал Рэдрика в убр с застывшей улыбкой на тонких бледных губах и словно бы размышлял о чем-то, а Рэдрик, положив подбородок на портфель, тоже смотрел ему в лицо и тоже старался не мигать, хотя веки жгло как огнем и на глаза набегали слезы**» [2].

Также можно выделить характеризующую функцию фразеологизма, который используется для характеристики персонажей: «**Они — люди дотошные: кота в мешке покупать не будут!**» [2].

Стилистическая функция – использование фразеологизма для создания желаемого эффекта – проявляется во всех случаях употребления рассматриваемого выражения, что видно из приведенных выше примеров. Таким образом, можно сделать вывод, что перечисленные функции фразеологизма *кот в мешке* в тексте часто реализуются одновременно.

Подводя итог анализу употребления фразеологизма *кот в мешке* в текстах, можно добавить, что чаще всего это выражение используется в романах (12 примеров), намного реже в повестях и рассказах (по 2 примера) и анекдотах (1 пример).

#### Литература

1. Мокниенко, В.М. Большой словарь русских поговорок / В.М. Мокниенко, Т.Г. Никитина. – М. : ЗАО «Олма Медиа Групп», 2007. – 784 с.
2. Национальный корпус русского языка [электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://search.ruscorpora.ru> – Дата доступа : 04.03.2015.
3. Ефанова, Л.Г. Фразеологические трансформации в речи и тексте / Л.Г. Ефанова // Вестник ТГПУ. – 2005. – №3. – С. 123-127.
4. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка / А.В. Кунин. – Дубна : Феникс+, 2005. – 488с.

**ОБРАЗОВАНИЕ ЛОКАТИВНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ  
С ЧАСТНЫМИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ЗНАЧЕНИЯМИ  
„ТАМ, ГДЕ ИЗГОТОВЛЯЮТ...“ И „ТАМ, ГДЕ ПРОДАЮТ/ПОДАЮТ...“ В ГОВОРАХ**

**С.А. Янковская**  
(Гродно, Беларусь)

*В статье характеризуется группа локативных существительных с частными словообразовательными значениями там, где изготавливают то, что названо производящей основой и там, где продают/подают то, что названо производящей основой в русских народных говорах. При рассмотрении фрагментов диалектных словообразовательных гнезд обращается внимание на отсутствие в говорах достаточно употребительных единиц литературного языка. В статье также обращается внимание на образование единиц со значением места в диалектах по существующим моделям литературного языка.*

Отдельную группу локативных существительных в русских народных говорах составляют единицы с частными словообразовательными значениями там, где изготавливают то, что названо производящей основой и там, где продают/подают то, что названо производящей основой. Особенностью диалектного словообразования является отсутствие некоторых помина loci современного русского литературного языка данных ЧСЗ в говорах. Так, например, локативы **автозавод, вафельница, винодельня, кормокухня, маслозавод**, принадлежащие в СРЛЯ к группе локативов с ЧСЗ там, где изготавливают то, что названо производящей основой, по вполне понятным причинам не отмечены в Словаре русских народных говоров.

В отдельных случаях в говорах возможно сужение лексического значения производных единиц данной группы. Сравните значение локатива **пекарня** в СРЛЯ и в диалектах: **пекарня** (СРЛЯ) *Небольшое предприятие по выпечке хлебобулочных изделий* [1, т. 15, с. 533–534] и **пекарня** (диалектн.) *Русская печь*. Коми АССР, 1968. Свердл. [2, т. 25, с. 316].

Следствием сужения лексического значения локативных субстантивов в русских народных говорах, возможно, является присоединение иного, отличного от СРЛЯ, аффикса к корневой морфеме, идентичной корневой морфеме локатива русского литературного языка. Так, например, в современном русском литературном языке **булочная** *Пекарня с лавкой, в которой выпекали и продавали хлеб, булки, другие изделия из теста* (1-ое знач.) [1, т. 2, с. 248]. Средством выражения значения места данной производной единицы является суффикс **-ая**. В диалектах отмечается производный локатив с корневой морфемой **булоч-**, но с иным словообразовательным средством – суффиксом **-ниц(а)**. Сравните: **булочница** 2. *Глиняный сосуд для разведения теста*. Пск., 1957. 3. *Посуда для приготовления булочника (запеканки)*. Урал., 1959–1962 [2, т. 3, с. 271].

Локативный субстантив СРЛЯ **булочная** выражает общее значение помещения, а локатив с идентичной корневой морфемой, но иным аффиксом в русских народных говорах **булочница** – значение вместилища, сосуда.

Кроме того, в диалектах аффиксы производных единиц обладают значительно большим потенциалом в выражении лексических значений. Так, например, суффикс **-ниц(а)** в производных единицах СРЛЯ **булочница** и **сапожница** является средством выражения исключительно семьи лица: **булочница** 1. *Женск. к булочник* (в 1 знач.)<sup>4</sup>, 2. *Жена булочника* (в 1 знач.) [1, т. 2, с. 248]; **сапожница** *Женск. к сапожник* [3, т. 13, с. 177].

В русских народных говорах единицы, идентичные по словообразовательной структуре, могут реализовы-

вать сему лица вместе со значением места, вместилища (**булочница**) либо реализовывать исключительно локативную семантику (**сапожница**):

**булочница** 1. *Любительница булок*. Арх., 1928. 2. *Глиняный сосуд для разведения теста*. Пск., 1957. 3. *Посуда для приготовления булочника (запеканки)*. Урал., 1959–1962 [2, т. 3, с. 271];

**сапожница** *Сапожная мастерская*. Петрогр., 1915 [2, т. 36, с. 128].

В говорах отмечаются производные единицы, идентичные по внешней форме единицам современного русского литературного языка, однако с иным внутренним содержанием. Так, единицы, являющиеся локативами с ЧСЗ там, где изготавливают то, что названо производящей основой в СРЛЯ, не выражают значение места в диалектах. Сравните локативный субстантив СРЛЯ **кофейник**: **кофейник** *Сосуд для варки или подачи кофе* (1-ое знач.) [1, т. 8, с. 551]. В говорах же **кофейник** *Растение Comarum palustre L., сем. резанных; сабельник болотный*. КАССР, 1970 [2, т. 15, с. 119].

В некоторых случаях в говорах в общем массиве родственных слов для ЛЯ и диалектов во фрагменте словообразовательного гнезда (например, гнезда слова «мастер»), обнаруживается отсутствие достаточно употребительных единиц. Так, например, сравните единицы, образующие единое словообразовательное гнездо с корневой морфемой **мастер-**:

**мастер** *О трудолюбивом человеке*. Вост.-Казах., 1967 (2-ое знач.) [2, т. 18, с. 16];

**мастера** *Ловкий, умелый, искусный человек, мастер в чем-либо*. Перм., 1899 [2, т. 18, с. 16];

**мастерик** *То же, что мастера*. Олон., 1898 (СРНГ, т. 18, с. 16);

**мастерюга** *Умелый, искусный человек, мастер в чем-либо*. Иркут., 1924 [2, т. 18, с. 17];

**мастера** *Тот, кто занимается каким-либо мастерством, делает, изготавливает что-либо кустарным способом*. Пск., Твер., 1855 [2, т. 18, с. 17];

**мастеряга** *То же, что мастерюга*. Олон., 1871. Петрозав. Олон. [2, т. 18, с. 17];

**мастероватый** *Умелый, способный делать, мастерить что-либо*. Волог., 1883–1889. Яросл. Перм., Ср. Урал, Tobol., Иркут. [2, т. 18, с. 17];

**мастерой, мастерый** и **мастёрый** *Занимающийся каким-либо мастерством, ремеслом*. Новг. (1-ое знач.) [2, т. 18, с. 17];

**мастерской** *Принадлежащий мастеру (рабочему, ремесленнику)*. Даль [без указ. места]. Перм., 2. Славный, хороший. Белозер., Новг. [2, т. 18, с. 17];

**мастерничать** *Мастерить, изготавливать*. Том., 1964 [2, т. 18, с. 16];

*мастеровать* \_Делать, изготавливать, мастерить что-либо'. Том., 1964 (1-ое знач.) [2, т. 18, с. 17] и др.

Данное СГ с корневой морфемой **мастер-** образуют имена существительные с семантикой лица (*мастер, мастера, мастерик, мастерюга, мастера, мастерага*), имена прилагательные (*мастероватый, мастерой, мастерый* и *мастёрый, мастерской* и др.) и глаголы (*мастерничать, мастеровать* и др.). Внутреннее содержание производных единиц с корневой морфемой **мастер-** связано со значением изготовления чего-либо. Совершенно очевидно, что локатив СРЛЯ **мастерская** \_Небольшое предприятие по ремонту или изготовлению каких-л. изделий; помещение такого предприятия' (1-ое знач.) [1, т. 9, с. 575] образует с данными производными единое словообразовательное гнездо. Однако в говорах в рамках данного словообразовательного гнезда образуется пустующая ниша в связи с отсутствием данного локатива.

Отсутствие в диалектах достаточно употребительных единиц ЛЯ характерно также и для словообразовательного гнезда русских народных говоров с корневой морфемой **пельмен-** (**пельмян-**). Так, в Словаре русских народных говоров отмечаются следующие единицы:

*пельмени* \_Пельмени скорые, ленивые. Сваренные в бульоне или в воде кусочки («рванцы») раскатанного теста и шарики мясного фарша'. Ср. и нижн. теч. р. Урал, 1970. Вят., 1902 (1-ое знач.) [2, т. 25, с. 334];

*пельмены* \_Пельмени'. Вят., 1892. Краснояр. [2, т. 25, с. 334];

*пельменьи* \_Пельмени'. Ср. и нижн. теч. р. Урал, 1970 [2, т. 25, с. 334];

*пельмяни* и *пельмяны* \_Пельмени'. Урал, 1955-1958. Сев. Урал., Свердлов., Перм., 1973 [2, т. 25, с. 334].

Однако отсутствует производный локатив с семантикой „место, где изготавливают пельмени продают/подают их" (**пельменная**).

Отсутствие целого ряда единиц со значением места в русских народных говорах (**мастерская, пельменная** и др.) объясняется спецификой жизни, сознания носителей территориальных диалектов. Совершенно очевидно, что в различных областях проживания жителей деревень не было заведений типа «Пельменная» и т.п., поэтому и номинации для таких заведений являются не востребовавшими.

В современном русском литературном языке отдельную группу *nomina loci* с ЧСЗ *там, где изготавливают то, что названо производящей основой'* и ЧСЗ *там, где продают/подают то, что названо производящей основой'* составляют субстантивы адъективного типа склонения: **мастерская, пирожковая, кондитерская, булочная** и др. Такие локативы образованы от соответствующих адъективов: **мастерская** – от **мастерской, пирожковая** – от **пирожковый, кондитерская** – от **кондитерский, булочная** – от **булочный**.

В диалектах отмечается образование локатива по существующим моделям современного русского литературного языка. Так, по аналогии с локативами СРЛЯ адъективного типа склонения (**пирожковая, кондитерская** и др.) в говорах образуется локатив **маслобойная, работная** и др. Сравните:

*маслобойная* \_Помещение, в котором сбивают масло'. Арх., 1958 [2, т. 18, с. 14];

*работная* \_Мастерская по изготовлению чего-л.'. Даль. Нижегород. [2, т. 33, с. 240].

Как отмечалось выше, такие локативы в литературном языке образуются от адъективов. Однако в говорах, по данным СРНГ, отсутствует адъектив **маслобойный**, который мог бы послужить базой для образования локатива **маслобойная**, поэтому сложно с уверенностью утверждать о наличии некоторых звеньев рассматриваемой словообразовательной цепочки в диалектном словообразовании. Хотя существенно, что для другого диалектного локатива (**работная**) в Словаре русских народных говоров отмечается единица **работный** \_Трудолюбивый, работающий'. Арх., 1885. Вят., Моск., Костром., Свердлов. Арх., 1973. Свердлов. (1-ое знач.) [2, т. 33, с. 241], послужившая производящей.

В русских народных говорах отмечаются примеры локативных субстантивов исследуемых частных словообразовательных значений, отсутствующих в литературном языке, когда мотивирующая единица содержится в семантической перифразе к слову. Сравните:

*камушина* \_Мастерская для изготовления камушков (мелких изделий из камня и стекла бус, серег, пуговиц и т. п.)'. Слов. Акад., 1908 [2, т. 13, с. 30];

*прянешная* \_Небольшое предприятие для выпечки пряников'. Вят., 1907 [2, т. 33, с. 90];

*пыжечница* \_Сковородка с углублениями для выпечки печенья (*пы-жиков*)'. Новосибир., 1979 [2, т. 33, с. 187];

*санна* \_Помещение, мастерская, в которой изготавливают сани'. Арх., 1972 [2, т. 36, с. 121] и др.

Диалектные единицы-сложения с семантикой локативности могут иметь отношение к двум разным словообразовательным гнездам с исходными словами – вершинами гнезда. Так, например, локативы русских народных говоров *маслоделка* [2, СРНГ, т. 18, с. 14], *маслоложатка* [2, т. 18, с. 14], *маслобойная* [2, т. 18, с. 14] представляют собой фрагмент словообразовательного гнезда с корневой морфемой **масло-**. Сравните идентичные по лексической семантике локативные субстантивы *елейница* и *махлёнка*, относящиеся к фрагментам иных объединений родственных слов (словообразовательным гнездам):

*елейница* \_Маслобойка'. Смол., 1914 [2, т. 8, с. 337];

*махлёнка* \_Маслодельня по производству растительного масла'. Казан., 1854 [2, СРНГ, т. 18, с. 48].

В русских народных говорах в рамках фрагментов словообразовательных гнезд отмечается достаточно большое количество производных *nomina loci*, которых объединяет идентичность лексического значения. Сравните, например, производные локативы от единицы **сало**:

*салогрейка* \_Предприятие по вытапливанию сала, рыбьего жира'. Мурман., 1898 [2, т. 36, с. 65];

*салогрейная* \_То же, что салогрейка'. Мурман., 1896. Беломор. [2, т. 36, с. 65];

*салогрейня* \_То же, что салогрейка'. Беломор., 1929. Мурман. [2, т. 36, с. 65];

*салотопная* \_То же, что салогрейка'. Беломор., 1929 [2, т. 36, с. 66].

Различия объясняются, с одной стороны, словообразовательной вариантностью формантной части (первые три примера), с другой стороны, возможной синонимичностью либо частичной семантической близостью некоторых корневых морфем (четвертый пример по отношению к первым трем).

В Словаре русских народных говоров зафиксировано достаточно большое количество единиц со значением



лица, которым в качестве перифразы можно привести сочетание „**тот, кто изготавливает ...**“ . Например:

*канатник* \_Человек, изготавливающий канаты'. Калуж., Слов. Акад., 1908 (1-ое знач.) [2, СРНГ, т. 13, с. 37];

*кнутовик* \_Мастер, делающий кнуты'. Ленингр., 1958 [2, т. 13, с. 345];

*легковик* \_Мастер по изготовлению легкой обуви'. Моск., 1969 (3-ье знач.) [2, т. 16, с. 312];

*седельщик* \_Мастер по изготовлению седел; седельщик'. Усть-Канск. Горно-Алт., 1970 [2, т. 37, с. 114] и др.

В современном русском литературном языке зачастую существует деривационно родственная параллель между

единицей со значением лица и соответствующим локативом. Сравните, например: **пекарь** \_тот, кто изготавливает хлеб, булочные изделия' и **пекарня** \_место, где изготавливают хлеб, булочные изделия'; **кондитер** \_тот, кто изготавливает кондитерские изделия' и **кондитерская** \_там, где изготавливают кондитерские изделия и продают их'; **булочник** \_тот, кто изготавливает хлеб, булочные изделия' и **булочная** \_там, где изготавливают хлеб, булочные изделия и продают их' и др.

В русских народных говорах подобный параллелизм, имеющий место в литературном языке, не отмечается. Диалектным номинациям с семой лица *канатник*, *1.кнутовик*, *легковик*, *седельщик* и др. в диалектах нет соответствующих единиц со значением места.

Таким образом, диалектные *nomina loci* исследуемых частных словообразовательных значений характеризуются рядом специфических черт: более детальной интерпретацией значения некоторых локативных субстантивов; присоединением иного, отличного от СРЛЯ, аффикса к корневой морфеме, идентичной корневой морфеме локатива русского литературного языка; наличием единиц со значениями *\_там, где изготавливают то, что названо производящей основой'* и *\_там, где продают/подают то, что названо производящей основой'*, отсутствующих в литературном языке; отношением некоторых *nomina loci* одновременно к двум разным словообразовательным гнездам с исходными словами – вершинами гнезда; отсутствием в диалектах достаточно употребительных единиц ЛЯ во фрагменте словообразовательных гнезд и др.

#### Литература

1. Большой академический словарь русского языка / гл. ред. К.С. Горбачевич. – М.–СПб.: Наука, 2004–2011. – т. 1–19.
2. Словарь русских народных говоров: в 41 т. – М.–Л.: Наука», 1965. – Т. 1–41.
3. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / АН СССР. – М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1948–1965

# ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И РЕЧЕВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 373.1.02:372.8

## РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Л.И. Головина  
(Елец, Россия)

В статье рассматривается методика работы с творческими заданиями по русскому языку для развития креативной языковой личности младшего школьника.

Современные образовательные программы отличаются большим количеством информации и новыми требованиями к условиям реализации программного материала. Школа должна создать условия не столько для запоминания и накопления знаний учащимися, сколько для самостоятельного поиска, выработки творческого мышления. Учитель начальных классов должен развивать исследовательские способности детей, их познавательные интересы. Обучение родному языку развивает языковую личность, формирует языковое чутьё, культуру речи. Большую роль в этом может сыграть языковой материал, форма его подачи, нестандартные, творческие задания, как их в настоящее время называют, «креативные» задания, выполнение которых способствовало бы развитию креативности мышления. Слово *креативность* ещё не зафиксировано в современных толковых словарях русского языка. В «Словаре иностранных слов» производящее слово *креативный* объясняется так: «[от лат. *creatio* создание] – творческий, созидательный, новаторский» [2]. Как видно из данного толкования, слово *креативный* имеет весьма широкое значение. Существительное, образованное от данного прилагательного, как и большая часть подобных образований, имеет значение „свойство, качество такого, которое названо производящей основой“. Значит, *креативность* – это свойство, качество чего-то креативного. Выполнение творческих, нестандартных заданий имеет своей целью повышение интереса к родному языку, углубление знаний о языковых фактах и явлениях, повышение качества языковых компетенций, а также расширение кругозора младшего школьника. Креативные задания, часто предлагаются детям в необычной игровой форме с использованием наглядности, загадок, кроссвордов, ребусов, шарад и других форм занимательности. Однако эти задания не должны лишь развлекать учащихся, они всегда должны содержать дидактический элемент, в том числе иногда достигающий довольно высокого уровня.

В предложенных нами заданиях для внеклассной работы по русскому языку много таких, которые можно использовать на уроках в 3–4 классах [1].

Представим работу с материалами пособия на примере раздела «фонетика. Графика. Орфография» [1, 5–18].

Для занятий, связанных с изучаемым на уроках разделом «Звуки и буквы», для его повторения можно отобрать задания с небольшим языковым материалом, что-

бы не утомить учащихся и не отбить охоту решать задачи с затруднениями, заставляющими внимательно анализировать звуко-буквенный состав слов для получения правильного ответа.

Необходимо организовать работу над решением задач таким образом, чтобы дети захотели как можно быстрее с ними справиться и перейти к следующему. Для этого можно использовать элементы игры, соревнования. Например, можно использовать плакат с нарисованными на горе ступенями с двух сторон. Учащиеся, поделённые на две команды, соревнуюсь, передвигают флажок на ступеньку выше при выполнении очередного задания. Команда, добравшаяся первой до вершины, считается победителем. А если победителю обещан приз, то дети постараются быстрее решить задачи, сообразительность их будет активизирована, настроение окажется приподнятым.

Задания могут быть на карточках, одинаковые для всей команды, каждый ученик продумывает ответ и предлагает его команде. Капитан команды даёт ответ и передвигает флажок на ступеньку выше.

Приведём задания к теме «Твёрдые и мягкие согласные».

Прочитайте слова, потом произнесите звуки в обратном порядке, чтобы получить: 1) из слова *лѐн* цифру; 2) из слова *лѐй* – название дерева; 3) из слова *лѐб* – название настила; 4) из слова *лѐк* – большой мешок; 5) из слова *кѐб* – связку, охапку чего-либо; 6) из слова *лѐд* – материал для крыши.

Задание нестандартное, оно вызывает интерес, способствует формированию умения различать звук и букву, твёрдые и мягкие согласные. При выполнении такого упражнения обогащается словарный запас учащихся, возрастает также и орфографическая зоркость. Несомненно, учителю следует обратить внимание на значение слов и их употребление в речи. Можно предложить ученикам составить словосочетания и предложения с некоторыми словами. Например: *Корова схватила пук сена*. От слова *пук* дети могут образовать уменьшительное *пучок*. Слово *толь* следует обязательно употребить в предложении в косвенном падеже, так как часто в речи встречается ошибка в склонении данного слова. Пример может быть из сло-

варя: *Покрыть толем крышу. Обить толем стенки сарая.* Дополнительным заданием для закрепления может быть следующее:

Назвать в слове *толем* сначала все звуки, затем буквы.

По данной теме можно предложить учащимся вопрос, которого нет в учебнике:

Чем сходны звуки **к, ш, ц** и **ч, щ, й**?

При повторении данной темы можно дать следующее задание.

Известно, что произношение звуков зависит часто от того, какой у них «сосед». Прислушайтесь, в каких словах буква *с* обозначает звук [с], а в каких – другие звуки: *слушать, синий, просьба, шить, жечь*. В каких словах *с* уподобляется «соседу»?

По теме «Непроизносимые согласные» полезным будет задание:

Определить по произношению, какое слово лишнее: *чувство, здравствуй, баловство*. Есть ли разница в произношении *в* и *ф* в словах *шефство* и *баловство*?

Подобные задания развивают языковую зоркость, умение слышать звучащее слово и сопоставлять написанное с произношением.

Для самостоятельной работы в задании на дом, либо на внеклассных занятиях, посвящённых разделу «Звуки и буквы», его закреплению и повторению, рекомендуются задания, требующие больше времени на раздумье, на анализ языкового материала. Для таких заданий нет достаточного времени на уроках. Например, учащимся предлагается ответить на вопросы:

Чем кончается *день* и *ночь*? Чем кончается *лето* и начинается *осень*? Что находится посередине *земли*? Что мы говорим в начале *урока*? Что слышим в начале *концерта*?

После ответов учащихся им предлагается вопрос на развитие логического мышления:

Как можно изменить вопрос, чтобы в нём заключался один смысл?

Подобное же задание на наблюдательность, догадливость учеников:

Найдите загаданный звук.

*Я в озёрах и реках, но в воде меня нет. Я в арбузах и огурцах, но в дыне меня нет.*

Полезным представляется задание на составление слов из звуков или букв, входящих в какое-либо новое слово, для того чтобы оно лучше запомнилось. Учащиеся, используя неоднократно все буквы и звуки данного им слова, составляют все возможные слова. И здесь можно также использовать элемент игры «Кто больше? Кто правильнее?». В начале работы над словом ученики должны уяснить значение нового слова, которое можно представить на плакате, интерактивной доске или на раздаточных карточках. Например.

*Палитра*. 1. Тонкая дощечка, металлическая, фарфоровая пластинка с вырезом для большого пальца, на которой смешивают краску. *Выдавить краски на палитру*. 2. Сочетание красок в отдельной картине. *Красочная палитра. Палитра художника Левитана.*

Задание.

Из звуков, входящих в слово *палитра*, ученик составил слова: *пар, липа, лапа, трап, пир, тир, тара*. Найдите среди них три слова со звуками, которых нет в слове *палитра*.

Данное задание формирует наблюдательность, оно направлено на чёткое различение твёрдых и мягких согласных.

Для расширения кругозора учащихся, обогащения их речи устойчивыми сочетаниями предлагается ответить на следующий вопрос.

Какой глухой звук надо заменить звонким в сочетаниях слов *сорвать колос* и *забить кол*, чтобы превратить их в устойчивые словосочетания (фразеологизмы)?

Учитель должен объяснить прямое значение слова *сорвать* в словосочетании *сорвать колос*, а также значение слова *забить* в словосочетании *забить кол*. Затем следует познакомить с переносным значением словосочетаний *сорвать голос* и *забить гол*. Учащимся следует подсказать ситуацию, где будут употреблены данные словосочетания, привести примеры употребления: *Артист на репетиции сорвал голос* (т. е. потерял голос) и *не смог участвовать в концерте*. А с сочетанием *забить гол* учащиеся могут составить предложение самостоятельно.

При повторении темы «Ударение» ученики должны осознать, что с ударением часто связано лексическое и грамматическое значение слова. Общеизвестны, например, такие слова, как *замок* и *замок, мука* и *мука*, значение которых изменяется в зависимости от места ударения в них.

Для расширения и углубления знаний об ударении и его роли в словах предлагается следующее задание.

Слово *атлас* может быть произнесено как *атлас* и как *атлас*. Произнесите *квартила, гусеница, хлопок, компас, свёкла, пироги*. Сколько слов у вас получилось?

При проверке задания у учащихся должны получиться следующие слова: *квартила, гусеница, хлопок* (растение) и *хлопок* (удар в ладоши), *компас* и *компас* (в речи моряков) (произносительные варианты одного слова), *свёкла, пироги* и *пирóги* (узкие длинные лодки у индейцев). Всего 8 слов.

Для того чтобы учащиеся понимали разницу в написании и произношении, полезно использовать стихи и обратить внимание на произношение рифмующихся слов. Предлагаем следующие задания:

Объясните, почему А. С. Пушкин в «Сказке о мёртвой царевне и семи богатырях» рифмует: *Белолица, чернóрова, нраву кроткого тако́го*.

По правилам современного русского литературного произношения, как и во времена А. С. Пушкина, слово *тако́го* произносится [тако́вь].

Подобное же задание:

На утреннике, посвящённом русскому языку, надо было прочитать стихи. Ребятам предложили четверостишие:

*Умолкнут все звуки былого.*

*Промчатся все призраки мимо.*

*Лишь вечно горящее слово*

*Навеки неиспелимо!* (Н. Асеев)

Игорь прочитал «былого», а Оксана – «былово». Кто прав? Почему?

Важно, чтобы учащиеся не только решали готовые задачи, но и сами составляли интересные задания. Поэтому после решения очередной лингвистической задачи следует предложить самим ученикам составить подобные или совершенно другие.

Чтобы повысить заинтересованность учащихся в выполнении заданий, следует активизировать их мыслительную деятельность в работе по сравнению, сопостав-

лению вполне понятного языкового материала с новой дидактической задачей.

Можно показать эту работу при выполнении заданий по словообразованию.

Как показывает наш многолетний опыт наблюдений за работой учителей и учащихся, в работе по словообразованию преобладает формальный подход. В учебниках даются задания в основном на выделение словообразующих морфем в слове, исходя из их зрительного «узнавания», а не из семантического сопоставления производного слова с производящим. Либо даются задания на образование слов с данными приставками или суффиксами без ознакомления с их семантикой.

При неформальном, семантическом подходе к работе по словообразованию уделяется внимание значению производного слова, семантике словообразующих аффиксов.

Словообразующие морфемы, как и лексемы, могут быть синонимичными и антонимичными по семантике. Что такое синонимы и антонимы, учащиеся, как правило, знают уже во втором классе. А вот приставки – синонимы и антонимы, а также суффиксы-синонимы они не усваивают. Однако в начальных классах, по нашему убеждению, материал по лексико-словообразовательным отношениям производных слов является вполне доступным. На внеклассных занятиях можно предложить учащимся творческие задания на сравнение, сопоставление производных слов с использованием элементов игры и соревновательности под девизом «Кто быстрее? Кто правильнее?». Языковой материал можно представить на интерактивной доске или в виде раздаточного дидактического материала.

Для примера представим задания на сравнение значений глаголов, образованных с помощью одной приставки с противоположным значением, а также глаголов, образованных с помощью разных приставок, но с близким, синонимичным значением.

**Задание 1.** От глаголов, обозначающих движение, таких как *бежать, лететь, мчаться, нестись, ползти*, образовать с помощью приставки *по-* новые глаголы и ответить на вопрос: «Какое дополнительное значение внесла эта приставка в глаголы?»

Учащиеся должны сказать, что приставка *по-* внесла в глаголы значение «начала движения». Затем следует задание на образование глаголов с другой приставкой.

**Задание 2.** От глаголов *петь, плясать, играть, хлопать, стучать, пикировать* образовать новые глаголы с

приставкой *за-* и посмотреть, как изменились значения слов, что нового внесла приставка.

Учащиеся должны сказать, что приставка *за-* внесла в глаголы значение «начала действия».

А теперь задание посложнее: сравнить первую группу глаголов с приставкой *по-* со второй группой с приставкой *за-* и сделать вывод о том, чем близки эти приставки. Учащиеся должны сказать, что обе эти приставки вносят в глаголы значения «начала действия». После данного ответа учитель задаёт вопрос: «Как называются слова с близким значением?» Следует ответ учеников: «Это слова-синонимы». Далее учитель спрашивает: «А как мы назовём приставки, если они имеют близкие значения?» Ответ: «Приставки-синонимы». После этого учитель сообщает детям о том, что приставки, как и слова, имеют не одно значение, а несколько. Они могут быть не только синонимами, но и антонимами.

Учитель предлагает следующее задание: прочитать две группы глаголов и сказать, что общего вносят приставки *по-* и *за-* в данные глаголы: 1) *завтракать – позавтракать, обедать – пообедать, ужинать – поужинать, дарить – подарить, белить – побелить, красить – покрасить*; 2) *вянуть – завянуть, сохнуть – засохнуть, колотить – заколотить, черстветь – зачерстветь, плесневеть – заплесневеть*. Учащиеся должны сказать, что приставки *по-* и *за-* вносят значение «законченности (конца действия)». Следует вывод о том, что в данных примерах приставки опять имеют близкое значение и, следовательно, здесь они тоже приставки-синонимы.

Далее учитель подводит детей к выводу о том, что приставки *по-* и приставка *за-* могут иметь значения «начала действия» и «конца действия». Следует вопрос: «Значения “начала действия” и “конца действия” являются противоположными? Тогда как мы ещё назовём эти приставки?» Ответ должен быть следующим: «Эти приставки могут быть антонимами». Далее учащимся можно предложить задание составить два предложения с глаголами, в которых одна и та же приставка имеет значение «начала действия» и «конца действия».

Подобные задания заставляют детей думать, сопоставлять, сравнивать значения слов, морфем, внимательно относиться к словообразовательной структуре слов. В решении творческих задач на внеурочных занятиях у детей развивается наблюдательность, лингвистическое мышление.

#### Литература

1. Литвинникова О.И. Пособие по русскому языку для внеклассной работы в школе / О.И. Литвинникова, Л.И. Головина. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2008. – 135 с.
2. Словарь иностранных слов: Свыше 21000 слов / отв. ред. В.В. Бурцева, Н.М. Семёнов. – 6-е изд., стереотип. – М.: Русский язык. Медиа, Дрофа, 2009. – 817 с.

УДК 81\* 42:81\* 33

### КОРПУСНЫЕ МЕТОДЫ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

И.Г. Гомонова  
(Гомель, Беларусь)

В статье рассматривается применение корпуса текстов в исследовательской деятельности студентов-филологов. Корпусные методы характеризуются как эффективный способ решения лексикографических, вариантностных, словообразовательных и фразеологических задач.

Прошло не так много времени с момента появления первого в мире корпуса текстов (Брауновский

корпус был создан в 1963 г.), а лингвистические корпуса существенным образом изменили исследова-

тельскую и преподавательскую практику лингвистов. С помощью лингвистических корпусов решаются многочисленные исследовательские и дидактические задачи [см. об этом: 1].

Изучая дисциплину «Корпусная лингвистика», студенты-филологи знакомятся с принципами работы корпуса текстов и вырабатывают у себя навыки использования корпусных методов в исследовании и преподавании языка. С этой целью студентам предлагается как выполнить готовые задания, так и составить свои задания, разрабатывая которые можно анализировать разнообразные языковые факты и обучать языку.

В первую очередь на базе корпусов решают лексикографические задачи: получение дополнительного иллюстративного материала; обнаружение семантических и стилистических изменений, происходящих в слове, и др. Так, осуществляя на базе Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ) [2] верификацию толкования слова *вакация*, студенты приходят к выводу, что в значении данного слова произошли некоторые семантические сдвиги. В текстах XVIII в. – первой половины XX в. начиная с М.В. Ломоносова (первое упоминание данного слова в текстах НКРЯ) существительное *вакация* употребляется преимущественно в значении „каникулы, перерыв в учебном процессе“ : *Вакация или успокоение от трудов академических по примеру прочих академий имеет продолжиться с 1 мая по пятнадцатое июня, в которое академики от своих трудов увольются и имеют свободу на сие время отъехать куда пожелают в пределах Российского государства* (М.В. Ломоносов. Проект регламента Академии Наук (1762)); *Школьники, возвращающиеся домой на вакацию, не с большею радостью приветствуют колокольню родного села* (И.И. Лажечников. Басурман (1838)); *Молодежи в поезде вообще много: едут домой на летние вакации из университетов, из институтов* (С.Д. Мстиславский. Крыша мира (1905)). Наибольшая активность употребления данного слова, по данным НКРЯ, приходится на конец XIX – начало XX в.в. С 1910 г. встречаемость существительного *вакация* резко снижается. В современных лексикографических источниках это слово характеризуется как устаревшее. Однако анализ употребления данного существительного в текстах XXI в. дает основание отнести его к «возвращенной лексике» и констатировать некоторую активизацию значения „перерыв в общественно-политической деятельности, отпуск политического деятеля“ : *В случае же с отпусками Путина таких вопросов не возникало с самого начала. Однако нынешняя вакация ВВП позволяет сделать вывод о том, что в ближайшее время требования к интенсивности и качеству работы госаппарата будут ужесточены* (С. Юрьев. Что делал Путин в Сочи? Он работал // Комсомольская правда, 2002.09.24).

Решение компенсаторных лексикографических задач (получение дополнительного иллюстративного материала) актуально прежде всего для редких слов. Анализируя контексты со словом *цата* („золотая или серебряная полукруглая подвеска, прикрепляемая к окладу иконы возле шеи изображенной фигуры“ [3]), студенты формируют более полное представление о значении и условиях употребления данного существительного и делают вывод о том, что в настоящее время оно используется в основном как специальное, характерное для текстов по искусствоведению: *Цата – полукруглая или сердцеоб-разная металлическая подвеска у икон под ликом, прикреплённая к краям венца* (П.И. Мельников-Печерский. В лесах. Книга первая (1871–1874)); *То есть сначала*

*украшались лишь поля иконы, затем стали закрываться нимбы и свет, затем – появились венцы, цаты (полукруглые украшения по углам венцов), гривны – уже закрывалась живопись: наконец, оказалось закрыто всё, кроме лика* (С.А. Еремеева. Лекции по русскому искусству (2000)).

Самый многочисленный тип задач, решаемых на базе корпусов текстов, – исследование грамматической вариантности. Корпус при этом может выступать и как источник контекстов, иллюстрирующих варианты форм, в том числе ошибочные (такие примеры можно использовать в качестве учебного материала на занятиях, посвященных изучению норм литературного языка), и как база для исследования, направленного на выяснение соотношения вариантов.

Как известно, распространенной морфологической ошибкой является смешение разных способов образования форм степеней сравнения имен прилагательных и наречий. Оформив в корпусе текстов соответствующий запрос (*более* + простая форма сравнительной степени; *самый* + простая форма превосходной степени), студенты получают контексты с ошибочными формами, делают вывод о типичности таких ошибок и вырабатывают навыки их исправления: *Ну, ведь известно, что чем более фантастичней выдумка, чем она менее имеет под собой известных оснований, тем она ближе к истине* (А. Иличевский. Бутылка (2005) // «Зарубежные записки», 2008); *Но самое удивительнейшее – печать дара на нем была* (Б. Евсеев. Евстигней // «Октябрь», 2010).

Полезными для студентов в теоретическом и практическом отношении являются задания, связанные с определением соотношения вариантов. Так, выявляя соотношение вариантов форм повелительного наклонения глаголов *ехать* / *поехать*, студенты наблюдают значительное преобладание нормативного варианта над ненормативными: *поезжай* – 1329 вхождений, *езжай* – 464 вхождения, *ехай* – 51 вхождение, *едь* – 10 вхождений (данные по Основному корпусу НКРЯ). В то же время отмечается факт преобладания варианта *езжай* в текстах Газетного корпуса (182 вхождения против 97 вхождений варианта *поезжай*), что может свидетельствовать об отсутствии строгого контроля за соблюдением норм литературного языка в текстах современной публицистики. Анализируя данные варианты, студенты отмечают также тот факт, что только вариант *поезжай* представлен в НКРЯ текстами XVIII века, варианты *езжай* и *едь* отражены в корпусе начиная с текстов XIX века, *ехай* – начиная с текстов XX века. При этом последний вариант, представляющий собой грубое нарушение морфологической нормы, используется, как правило, в характерологической функции – отражает разговорно-просторечный характер речи персонажа или его иностранное происхождение: *Цельный день собирались. Теперь вот ночью ехай* (Н. Дубов. Мальчик у моря (1966)); *«Ехай, ехай, – торопил он, – ищи свой баба, кенязь»* (Б. Окуджава. Путешествие дилетантов (Из записок отставного поручика Амираана Амилахвари) (1971–1977)).

С опорой на корпус текстов можно сделать интересные наблюдения в отношении практически всех вариантов, представленных в морфологической системе русского языка. На основе лингвистического корпуса целесообразно также анализировать синтаксическую вариантность. Объектом такого исследования могут выступать варианты организации словосочетаний со связью управления. Выполняя подобные задания, студенты, в частности, анализируют выбор падежных форм при употреблении производных предлогов. Например, для предлога *сообразно* нормой является сочетание с фор-

мами дательного и творительного падежа (вариант *сообразно с*). По данным НКРЯ, более востребован первый вариант (981 вхождение против 515 вхождений в тексты Основного и Газетного корпусов), преобладание которого особенно характерно для текстов конца XX – начала XXI в.в. Представлены также в текстах корпуса ненормативные варианты употребления предлога *сообразно с* формой родительного падежа. Такие контексты подлежат анализу с целью предупреждения подобных ошибок в речи: *Переменный воздушный конденсатор для настройки имеет максимальную емкость 250-300 см, и включается сообразно схемы* (Н. Кузнецов. Детекторный приемник с выключением мертвых витков // «Радио Всем», 1927).

С использованием корпусных методов можно анализировать и деривационную вариантность, обусловленную наличием в русском языке синонимических морфов. Результатом такого исследования могут быть выводы о предпочтительности того или иного варианта, об особенностях сочетаемости вариантов и т. д. Исследуя, например, адъективные дериваты *апельсиновый* и *апельсинный*, которые в словарях подаются без всякой дифференциации, студенты делают вывод о значительном преобладании первого адъектива в текстах НКРЯ (в Основном корпусе соотношение 865 и 204; в Газетном – 687 и 2; даже с поправкой на неснятую омонимию, вследствие которой в конкордансе с прилагательным *апельсиновый* представлены формы существительного *апельсинов*, разница существенная). Перевес в пользу адъектива *апельсинный* наблюдается только в Поэтическом корпусе (32 и 48), что, возможно, объясняется его лучшей ритмизацией: *Скользит гондола длинная По бархатной гряде, А корка апельсиновая Качается в воде...* (Вс.А. Рождественский. Венеция (1923-1926)). Что касается сочетаемости прилагательных *апельсиновый* и *апельсинный*, то, по выражению М. Королевой, они, «разобрали себе существительные, спокойно распределили их между собой и выступают с ними исключительно попарно» [4]. Действительно, предпочтения в сочетаемости данных адъективов несомненны: *апельсиновый* – сок, напиток, джем, масло, ликер и др. („приготовленный из апельсина“); *дерево, роца, плантация* („относящийся к апельсинам; состоящий из них“); *свет, блузка, ранец, уют, машина* и др. („цвета апельсина“); *апельсинный* – корка, долька, кожура, цедра („относящийся к плоду апельсина“). В то же время нельзя согласиться с заявлением об исключительности такой сочетаемости. Анализ контекстов употребления данных адъективов убедительно демонстрирует «обмен» существительными: *апельсиновый* – корка, кожа, долька и др.; *апельсинный* – сок, сироп, ликер, варенье, крем, духи и др.; *дерево, роца, сад* и др.; *цвет, пушок*.

Подобные тенденции (и в количественном отношении, и в плане сочетаемости) характерны и для дериватов *мандариновый* и *мандаринный*, *ананасовый* и *ананасный*. Пара адъективов *абрикосовый* и *абрикосный* представлена в корпусе преимущественно первой единцей, второе прилагательное входит только 3 раза в тексты Поэтического корпуса: *Апельсинный, абрикосный, Лейся, сок души роскошный...* (М.И. Цветаева. Встреча вторая [Царь-девица, 5] (1920)); *В стране неведомой увлечь Могла меня ты И блеском абрикосным плеч, И губ медвяным ароматом* (Н.С. Тихонов. Паладин (1914–1921)).

Исследованием деривационной вариантности не ограничиваются словообразовательные задачи, которые

решаются с использованием корпусных методов. С помощью корпуса текстов можно выявлять продуктивность словообразовательных моделей, уточнять состав производных слов, изучать их сочетаемость, анализировать окказиональные слова и др.

В качестве источника контекстов употребления, в том числе включающих трансформированные варианты, корпус текстов выступает в исследованиях, объектом которых являются фразеологические и паремнологические единицы. Приведем примеры использования корпуса в студенческих исследованиях такого рода.

Выполняя работу на тему «Сложные предложения-паремии с сопоставительными отношениями в русском языке», исследователь делает в корпусе запрос на пословицу *Чем дальше в лес, тем больше дров*. Чтобы получить как можно больше контекстов ее употребления, запрос оформляется отдельно на первую и вторую части (можно также опустить союз). В разных корпусах НКРЯ фиксируется более 70 вхождений анализируемой пословицы, представляющих собой богатый материал для исследования ее функций, условий встраивания в текст, типов трансформации и т.д. Полученные контексты демонстрируют, что в большей их части пословица *Чем дальше в лес, тем больше дров* подвергается преобразованиям разного типа. Наиболее типичное из них – замена второй части пословицы: *Но чем дальше в лес, тем больше гнилушек* (В. Кичин. Целеустремленное кино // «Известия», 2002.07.26); *Чем дальше в лес – дорожка назад труднее* (Г.Н. Владимов. Генерал и его армия (1994)) и др. Реже встречается контаминация двух пословиц: *Я врал убедительно, красочно, аранжируя свою болтовню цифрами, подробностями и пословицами типа «чем дальше в лес, тем своя рубаха ближе к телу»* (А. Рубанов. Сажайте, и вырастет (2005)); *Чем дальше в лес, тем больше дров, а где лес рубят, там щепки летят* (В.П. Авенариус. Юношеские годы Пушкина (1888)). Представлены также усечение состава: – *Какие новости, чем дальше в лес! Чего только не узнаешь случайно о старинных друзьях* (Д. Симонова. Сорванная слива (2002)); расширение состава: *Но чем дальше в лес полемики, тем больше дров политики* (Ю. Богомолов. Призрак войны деформирует журналистику // Известия, 2005.04.12); замена компонента: *По пословице русской, чем глубже в лес, тем больше дров, живет и человек: чем больше лет, тем больше опытов и случаев, к ним ведущих* (И.М. Долгоруков. Повесть о рождении моем, происхождении и всей моей жизни... (1788–1822)) и другие трансформации. В большинстве случаев пословица имеет структуру сложноподчиненного предложения с союзом *чем...тем*, однако встречается также вариант бессоюзного сложного предложения: *В трех соснах заплутался. Дальше в лес – больше дров* (Л. Яхнин. Слова знакомые и незнакомые: Метафоры // «Мурзилка», 2002). Несмотря на тип трансформации, в большинстве случаев пословица сохраняет сопоставительные отношения между частями и компаративы в двух частях.

Анализ трансформаций паремнологических и фразеологических единиц – один из аспектов их исследования на базе корпуса текстов. С использованием корпусных методов можно решать и другие задачи, способствующие разностороннему и достоверному изучению фразеологизмов и паремий. Например, при проведении исследования, посвященного устойчивым выражениям, содержащим цветообозначения, студент определяет с помощью НКРЯ, описание каких действий и характеристики человека сопровождается сравнением *как сивый*

мерин. Во фразеологических словарях данный оборот характеризуется как интенсификатор действия „врать, обманывать“ и качества „глупый“ [5, 311]. Корпус подтверждает эти данные значительным количеством употреблений фразеологизма и в то же время содержит контексты, расширяющие представления о его сочетаемости: *Я с тобой, как с писаной торбой, с утра до ночи ношусь, скидок на свой преклонный возраст никаких не делаю, совсем заматался. А ты ржешь над стариком, как сивый мерин* (С. Романов. Парламент (2000)); *Написав 1-й акт, я заметил, что предпринял труд исплинский, который гораздо превышает силы мои. Я да-*

*же из них совершенно выбился и устал как сивый мерин!* (А.К. Толстой. «И даже, даже говорят...» (1835-1840)); *Узнал себя, свои манеры... бездарен, как сивый мерин* (А.П. Чехов. Записные книжки (1891–1904)).

Охарактеризованные с разной степенью полноты исследовательские задачи, в ходе решения которых корпус выполняет функцию моделирования естественной языковой среды, не охватывают всего круга корпусных исследований, но, возможно, послужат стимулом для обращения к корпусу текстов при выполнении подобных студенческих работ.

#### Литература

1. Образовательный портал Национального корпуса русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://studiorum.ruscorpora.ru/>.
2. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/>.
3. Толковый словарь Ефремовой / Т.Ф. Ефремова; 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/efremova/>.
4. Королева, М. Как это по-русски? Апельсиновый или апельсиновый? / М. Королева // «Российская газета» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/03/14/koroleva.html>.
5. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В.Н. Телия. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА. 2006. – 784 с.

УДК 372.881.161.1

### ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОЖНОПОДЧИНЕННОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Е.Е. Долбик  
(Минск, Беларусь)

*В статье анализируются принципы классификации сложноподчиненного предложения в русской синтаксической традиции и их интерпретация в школьных учебниках по русскому языку Российской Федерации и учебных пособиях для учреждений общего среднего образования Республики Беларусь.*

Определение содержания курса синтаксиса сложноподчиненного предложения в учреждениях общего среднего образования, минимизация лингвистического материала осложняется дискуссионностью многих вопросов синтаксической теории. Остановимся на некоторых спорных моментах классификации сложноподчиненного предложения.

В истории русской лингвистической науки широкое распространение получили логико-семантическая и структурно-семантическая классификации. Логико-семантическая классификация (А.Х. Востоков, С.И. Абакумов, Ф.И. Буслаев) основана на уподоблении сложноподчиненного предложения простому предложению, а придаточных частей – членам предложения.

Структурно-семантическая классификация учитывает как формальные, так и семантические характеристики сложноподчиненного предложения (Н.С. Поспелов, С.Е. Крючков, Л.Ю. Максимов, С.Г. Ильенко, В.А. Белошапкова, Н.И. Формановская и др.). Варианты структурно-семантической классификации представлены во всех вузовских учебниках и в «Русской грамматике-80».

До 60-х годов XX века в школьных учебниках по русскому языку использовалась логико-семантическая классификация, т.е. выделялись придаточные подлежащие, сказуемые, дополнительные, определительные и обстоятельственные. Начиная с 1962 года в школе предлагался значительно упрощенный вариант структурно-семантической классификации. Но, декларируя приверженность этой классификации, авторы учебников и учебных пособий крайне непоследовательно придерживались основных ее принципов. По сути, главные типологические критерии не выдерживались, следствием чего являлся разноречивой в квалификации отдельных видов прида-

точных частей. По-видимому, это и стало причиной возвращения к традиционной классификации. Недостаточная разработанность отдельных положений структурно-семантической классификации, наличие нескольких ее вариантов привели к тому, что авторы учебного пособия «Русский язык. Теория» (1992 г. и последующие издания) В.В. Бабайцева и Л.Д. Чеснокова представили классификацию, основанную на уподоблении придаточных частей членам простого предложения [1].

На наш взгляд, возвращение к традиционной классификации сложноподчиненного предложения, при всех ее положительных сторонах, является неоправданным ни с научной, ни с дидактической точки зрения. Несоввершенство этой классификации не раз подвергалось критике [см., например, 2]. В.А. Белошапкова внутреннюю противоречивость традиционной классификации видит в том, что различны основания для уподобления придаточной части сложноподчиненного предложения тому или иному члену предложения [3, 748]. Если в главной части имеется соотносительное слово, таким основанием служит его синтаксическая функция. Например, в предложении *Я тот, кого никто не любит* (М. Лермонтов) – придаточная сказуемая, так как соотносительное слово *тот* является в главной части сказуемым. В предложении *Тот, кого никто не любит, пишет прекрасные стихи* – придаточная подлежащая. *Жаль того, кого никто не любит* – придаточная дополнительная. В сложноподчиненных предложениях, не имеющих соотносительных слов в главной части, придаточная уподобляется тем или иным членам предложения по той синтаксической позиции, какую они занимают относительно главной

части, т. е. определяется, роль какого недостающего члена предложения восполняет придаточная часть. Например: *Известно, что слоны в диковинку у нас* (И. Крылов) – придаточная подлежащая.

Один из главных аргументов, приводимых методами в защиту традиционной классификации, – это сохранение преемственности между типологией придаточных частей и членов простого предложения. Безусловно, общедидактический принцип преемственности обучения исключительно важен. Но при уподоблении придаточных частей членам предложения у учащихся размывается представление о границах такого структурно-семантического типа односоставных предложений, как безличные. Сравните: *Ему было горько, очень горько* (В. Шукшин). – *Горько, что все так получилось; Дико стало одному в большом доме* (В. Шукшин). – *Дико, что остался один в большом доме*. Следуя логической классификации, мы вынуждены квалифицировать приведенные выше сложноподчиненные предложения как СПП с придаточными подлежащими, так как придаточная часть занимает позицию подлежащего, отсутствующего в главной части. Но ведь главные части во всех примерах – безличные предложения (!), в которых, как известно, нет и не может быть подлежащего. Очевидно противоречие: одна и та же предикативная единица квалифицируется по-разному: если это простое предложение (часть сложносочиненного или бессоюзного предложения), – как безличная конструкция; если это главная часть сложноподчиненного предложения – как двусоставное неполное с пропущенным подлежащим. Более того, в случае выражения главного члена словами на -о непоследовательность обнаруживается и в морфологической квалификации этой формы. В простом предложении – это слово категории состояния (в терминах школьного учебника – предикативное наречие; в учебнике В.В. Бабайцевой и Л.Д. Чесноковой – слово состояния), в сложном предложении – краткое прилагательное среднего рода, но при наличии зависимого инфинитива – слово категории состояния (ср.: *Но грустно думать, что напрасно была нам молодость дана* (А. Пушкин)).

В учебнике В.В. Бабайцевой и Л.Д. Чесноковой отсутствует четкий алгоритм определения вида придаточной части в сложноподчиненном предложении. Рекомендации определять вид придаточной части по вопросу, по союзу или союзным словам, по синтаксической функции указательных слов нельзя признать эффективными. Авторы сами делают оговорку, что не ко всем придаточным можно задать вопрос; одни и те же союзы и союзные слова могут прикреплять к главному предложению разные виды придаточных; указательные слова в главном предложении могут отсутствовать и т. д. Основным приемом оказывается постановка вопроса (придаточные отвечают на те же вопросы, что и соответствующие члены предложения). Возможность постановки одновременно нескольких вопросов к придаточной части приводит к неоправданно широкому пониманию синкретизма и вариативной квалификации типа придаточной части. Сравните: *Прекрасно, когда город стоит на берегу реки* (что? при каком условии? когда?). На наш взгляд, синкретизм в данном случае отсутствует: придаточная часть относится к одному слову в главной, распространяет слово с речемыслительной семантикой и поэтому однозначно должна быть квалифицирована как придаточная изъяснительная.

Недооценка основного критерия структурно-семантической классификации (в зависимости от того, к

чему присоединяется придаточная часть, все сложно-подчиненные предложения делятся на предложения нерасчлененной и расчлененной структуры) или неверное его истолкование приводит к некорректным комментариям строения сложноподчиненных предложений даже в тех пособиях, где излагается структурно-семантическая классификация. Так, в «Справочных материалах» по русскому языку М.Т. Баранова и Т.А. Костяевой отмечается, что «придаточное предложение служит для пояснения какого-либо члена в главном предложении, например сказуемого: *Через окно я увидел, как большая серая птица села на ветку клена в саду* (К. Паустовский); подлежащего: *Маленький дом, где я живу в Мецере, заслуживает описания* (К. Паустовский); обстоятельства: *Сани были пустые, потому что Володя уже стоял в снях и красными, озябшими пальцами развязывал баулы* (А. Чехов)» [4, 196].

Выделяя придаточные определительные, изъяснительные и обстоятельственные, авторы тем не менее акцентируют тот момент, что придаточная часть поясняет какой-либо член предложения в главной части, тем самым игнорируя основное различие в структуре данных сложноподчиненных предложений: первые два предложения имеют нерасчлененную структуру, в главной части имеется опорный компонент (но не член предложения, а соответственно глагол с определенным лексическим значением *увидел* и существительное *дом*; в этих случаях важна именно семантика и частеречная принадлежность опорного слова, а его синтаксическая функция может быть различной, тип придаточной от этого не изменяется); в третьем примере придаточная часть относится ко всей главной (в ней вообще нет обстоятельства, которое могла бы пояснять придаточная часть), это сложноподчиненное предложение расчлененной структуры.

И наоборот, в учебнике В.В. Бабайцевой и Л.Д. Чесноковой, где излагается логическая классификация, подчеркивается, что придаточное присоединяется союзами и союзными словами ко всему главному предложению, но по смыслу придаточное поясняет одно слово, словосочетание, все главное предложение [1, 214].

Своеобразная интерпретация структурно-семантической классификации представлена в учебнике русского языка для 9 класса, подготовленном Институтом русского языка имени В.В. Виноградова Российской академии наук [7]. В разделе, написанном Е.Н. Ширяевым, выделяются следующие типы придаточных предложений:

I. СПП, в которых придаточная часть относится к опорному слову главной части: 1) придаточные определительные при существительном; 2) придаточные определительные при местоимении; 3) придаточные меры и степени; 4) придаточные сравнительные при любой части речи в роли опорного слова; 5) придаточные сравнительные при сравнительной степени наречия или прилагательного; 6) придаточные изъяснительные при слове, требующем обязательного распространения; 7) придаточные обстоятельственные при слове, не требующем обязательного распространения (внутри обстоятельственных дифференциация не производится, авторы считают, что разнообразие значения союзов не означает разнообразия синтаксических типов и во всех случаях представлен один тип – обстоятельственный;

II. СПП, в которых придаточная часть относится ко всей главной части: 1) придаточные сопоставительные; 2) придаточные соответствия; 3) придаточные распро-



странительные (для их наименования традиционно использовался термин «присоединительные»).

Вызывает возражение отнесение некоторых примеров к тому или иному типу придаточных. Так, предложение *Я люблю Мещерский край за то, что он прекрасен* (К. Паустовский) квалифицируется как СПП с придаточным определительным при местоимении. На наш взгляд, это сложноподчиненное предложение с придаточной изъяснительной (с обязательным соотносительным словом в главной части и союзом *что* в придаточной), для местоименно-определяющих придаточных характерно наличие корреляционной пары *тот – кто, все – что, каждый – кто, таков – каков* (предложения отождествительного типа, по классификации В.А. Белошапковой). Предложение *Я вам такие места покажу, что вы ахнете* (К. Паустовский) рассматривается в параграфе, посвященном придаточным меры и степени. Логичнее было бы его квалифицировать как СПП с придаточной определительной.

В учебных пособиях для 9 и 11 классов учреждений общего среднего образования Беларуси [8, 9] виды придаточных частей выделяются с учетом основных положений структурно-семантической классификации сложноподчиненного предложения. В соответствии с этим различают:

1) сложноподчиненные предложения, придаточная часть в которых относится к одному слову в главной части: придаточная определительная (опорный компонент – имя существительное или местоимения *все, то, тот, таков, такой, каждый, всякий*), придаточная изъяснительная (опорный компонент – слово со значением речи, мысли, чувства), придаточная места (опорный компонент – местоименные наречия *туда, оттуда, там*), придаточная образа действия (опорный компонент – местоименные наречия *так, таким образом*), придаточная степени (опорный компонент – местоимения и местоименные наречия *так, столько, настолько, до того, в такой степени, до такой степени*);

2) сложноподчиненные предложения, придаточная часть в которых не имеет опорного слова, а относится ко всей главной части: придаточная времени, придаточная причины, придаточная следствия, придаточная цели, придаточная условия, придаточная уступки, придаточная сравнительная.

На наш взгляд, именно такая классификация наиболее соответствует цели, задачам обучения языку и речи, системно-функциональному и коммуникативно-деятельностному подходам в изучении русского языка.

#### Литература

1. Бабайцева, В.В. Русский язык: Теория. Учебник для 5–9 классов общеобразовательных учреждений / В.В. Бабайцева, Л.Д. Чеснокова. – М., 1995.
2. Гвоздев, А.Н. Современный русский литературный язык. Ч. II. Синтаксис / А.Н. Гвоздев. – М., 1973.
3. Современный русский язык / под ред. В.А. Белошапковой. – М., 1989.
4. Баранов, М.Т. Русский язык: справочные материалы / М.Т. Баранов, Т.А. Костяева, А.В. Прудникова. – М., 1989.
5. Русский язык. 9 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / М.В. Панов [и др.] / под ред. проф. М.В. Панова. – М.: Русское слово, 2008.
6. Русский язык: учебное пособие для 9 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Л.А. Мурина [и др.]. – Минск: Нац. ин-т образования, 2011.
7. Русский язык: учебное пособие для 11 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Л.А. Мурина [и др.]. – Минск: Нац. ин-т образования, 2010.

УДК 811.161.3" 243 (072)

### ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ (на основе белорусской исторической прозы)

О.М. Дорогокупец  
(Минск, Беларусь)

*В данной статье речь идет о важности социокультурной компетенции иностранных учащихся при изучении русского языка, указывается на особенности обучения РКИ в Беларуси. В рамках интегрированной системы обучения особое внимание обращается на знакомство иностранных студентов с белорусской исторической прозой, рассматриваются особенности ее развития, выделяются наиболее популярные авторы и произведения.*

Социокультурный подход (лингвокультурологический) в обучении РКИ предполагает тесное взаимодействие языка и культуры его носителей. В результате такого обучения формируется не только коммуникативная, но и социокультурная компетенция учащихся, которая предполагает усвоение определенной внеязыковой информации, необходимой для полноценного общения иностранцев с носителями языка.

Лингвокультурологический подход при обучении иностранному языку позволяет иностранцам познакомиться с историей страны изучаемого языка, её развитием, культурой, общественно-экономическим строем, политической системой и т. д. Такой подход является наиболее эффективным при формировании навыков межкультурного общения путем изучения иностранного языка как феномена культуры.

Современная интегрированная система обучения предполагает соединение языка, культуры, мировоззрения с помо-

щью синтеза слов, текста, произведений культуры. Существенное место в формировании социокультурной (лингвокультурологической) компетенции иностранных учащихся занимают тексты художественной литературы как материал для анализа и средство обучения речевому поведению.

Обучение РКИ в Беларуси имеет свои особенности, обусловленные существующей в стране ситуацией билингвизма. Инофоны сталкиваются здесь с преимущественно русской речевой средой, и в то же время познают самобытность белорусской культуры.

Иностранные студенты, изучающие русский язык в Беларуси на филологическом факультете БГУ, всегда с интересом относятся к истории, культуре нашей страны, ее нравам и обычаям, традициям, укладу повседневной жизни народа и т. д. Поскольку целью обучения иностранному языку является не только приобретение студентами языковых навыков и уме-

ний, но и усвоение ими исторических, географических, культурных, литературных и других знаний, а также познание ценностей другой для них национальной культуры, то в содержании обучения необходимо учитывать страноведческий компонент.

В рамках занятий по белорусоведению при изучении темы «Литература» иностранные студенты-стажеры с хорошим владением русским языком (студенты из Германии, Австрии, Сербии, Чехии) зачастую просят познакомить их с тенденциями развития белорусской литературы, основными темами и наиболее известными писателями. Часть занятия при этом может иметь информативный характер.

В современной белорусской литературе можно выделить несколько наиболее распространенных тем, одной из которых является историческая тема. Белорусские исторические романы, повести, рассказы пользуются большой популярностью среди белорусов и могут вызвать интерес у иностранных студентов. Как правило, иностранцы-стажеры с интересом читают наиболее известные и популярные произведения В. Короткевича.

Предлагаем примерную информативную составляющую занятия, посвященного анализу белорусской исторической прозы.

В сравнении с иностранными и соседними славянскими литературами, в которых историческая проза в начале XX века уже имела свои значительные достижения, в белорусской наблюдались только попытки в освоении конкретно-исторического изображения прошлого. И только с приходом в белорусскую литературу в 1960-е годы В. Короткевича можно с уверенностью говорить про существование и развитие в ней черт исторического романа, освоенных европейскими литературами. Само время содействовало тому, чтобы литература, искусство, культура возвращали белорусскому народу его национальные архетипы, а это могло произойти прежде всего через реконструкцию, возобновление исторического прошлого.

Однако, несмотря на то, что большинство писателей в середине XX века в Европе пользовались преимущественно реалистическим методом при изображении исторической реальности, В. Короткевич с целью пробуждения у белорусского народа интереса к своему прошлому сознательно, целенаправленно романтизировал и вывешал историю. Это объяснялось тем, что появление исторических романов В. Короткевича в белорусской литературе, так же как, например, романов В. Скотта в английской, Г. Сенкевича в польской, было обусловлено актуальными потребностями качественного развития нации. Перед белорусскими писателями стояла задача вернуть то национально значительное, что долгое время умалчивалось и считалось неприемлемым.

Поэтому совсем неслучайно, что основной чертой ранних произведений В. Короткевича стал пафос Возрождения. В. Короткевич первым с белорусских романистов с учётом всех жанрово-видовых требований к историческим произведениям обратил свое внимание на героические события белорусской истории, на её славных героев, показал её особенность. При возобновлении далёкого прошлого В. Короткевич стремился сознательно опозитивизировать его, и этим отличался, например, от русских писателей исторической темы, произведения которых выделялись строгой документальностью, научностью, реалистическим методом подачи материала.

Особенную популярность исторический жанр в белорусской прозе приобретает в 1980-е–1990-е годы. Очевидно, белорусский народ, который на протяжении всей своей истории вынужден был не раз усту-

пать превосходящей силе, испытывал потребность вновь осмыслить уроки истории. Богатое и разнообразное творчество В. Короткевича создало предпосылки (как на жанрово-структурном, так и на сюжетном и персонажном уровне) для того, чтобы белетризованное романтическое изображение прошлого сменилось на более реалистическое. Однако исторические произведения О. Ипатовой («За морам Хвалынскім», «Чорнаякнягіня», «Вяшчун Гедзіміна» і інш.), Л. Дайнеко («Меч князя Вячкі» и др.), В. Орлова («Дзень, калі упала страла», «Час чумы» и др.), В. Чаропки («Храм без Бога») и др. свидетельствовали о том, что романтический подход к изображению прошлого по-прежнему востребован и белорусской прозой, и белорусским читателем.

О. Ипатова, Л. Дайнеко, К. Тарасов, В. Чаропка в изображении исторического контекста в большинстве случаев не отходили от известных романтических традиций. Писатели, стремясь придать поэтическую окраску изображению истории, обращаются к мифу, к истокам национальной культуры, насыщают свои произведения приключенческими элементами. Названные приёмы помогают авторам более выразительно показать любовь к своей родине, уважение к родному языку, культуре, истории.

Особенность белорусской романтической исторической прозы определяется также тем, что автор при написании произведения ощущал нехватку фактического первоисточника. Писатель сам исследовал прошлое, предлагал свои версии исторических событий, проявляя в основном интерес не к эволюционному, постепенному движению истории, а к отдельным историческим периодам, или «малым историям». О. Ипатова, Л. Дайнеко, К. Тарасов, В. Чаропка, В. Орлов допускали существование нескольких вариантов белорусской истории, в которой ещё очень много непонятого, до конца неизученного. Каждый автор стремился по-новому посмотреть на события той или иной эпохи, заполнить определённые пробелы в жизни известного исторического героя в своих художественных произведениях. По этой причине, например, в произведениях О. Ипатовой, Л. Дайнеко, построенных на занимательном сюжете, главную роль отыгрывает не точное возобновление реального исторического факта во всей его полноте, а авторская фантазия, выдумка. Согласно с романтической традицией, белорусские авторы популяризуют саму историю, рассматривают её прежде всего как объект для изображения. Литература предлагает свою точку зрения, согласно которой нет единственно правдивой истории, она – скорее вероятная версия того, что происходило раньше.

На общем фоне белорусской современной исторической прозы выделяется художественное повествование В. Орлова, которое репрезентирует постепенный процесс смены романтизированного возобновления прошлого на конкретно-историческое. В повестях «День, когда упала стрела» и «Время чумы» сам В. Орлов выделяет черты так называемого «профессорского» романа, который существовал в немецкой литературе начала XIX века; под ним Л. Фейхтвангер понимал историко-этнографическое произведение, единственной целью которого было с максимальной научной точностью описать историческую жизнь определённого региона.

Причина обращения В. Орлова к исторической прозе в белорусской литературе, так же как и, например, Я. Кросса в эстонской, У. Кёрнера и других писателей в

чешской было обусловлено прежде всего проблемой независимости личности человека в условиях трагической национальной истории. И эстонцам, и чехам, и белорусам характерно обострённое чувство её, рождённое перипетиями исторических судеб этих народов, которые долгое время вынуждены были бороться за своё независимое существование, за свою национальную культуру. После В. Короткевича писатель стремится пробудить у современников уважение к далёкому прошлому как к своей собственной истории, поэтому в его повестях и рассказах присутствуют постоянные поиски своего, белорусского, родовода.

В первую очередь, наследуя традиции В. Короткевича, писатель со временем всё более отчётливо ориентируется на опыт иностранных литератур (эстонской, немецкой). В. Орлов вводит в свои произведения черты интеллектуального романа с целью приблизить белорусскую историческую прозу к лучшим образцам мировой романистики послеромантической эпохи. В отличие от В. Короткевича с его оптимистическим видением и романтизацией истории, В. Орлов обращается в основном к трагическим историческим страницам, а своих героев ставит в пограничные жизненные ситуации. Писатель не придаёт подчёркнуто большого внимания описанию этнических особенностей, что характерно, например, для произведений авторов романтического течения.

Историческая проза В. Орлова является ярким узлом общей эволюции от фактографического, конкретно-исторического, локального показа истории, что проявилась в «профессорских» произведениях, до более интеллектуального, условно-метафорического изображения, для которого характерна универсальность художественного видения. В произведениях писателя начинает доминировать интеллектуальное начало, что позволяет говорить о типологическом приближении белорусской исторической прозы к лучшим примерам всемирной иностранной исторической романистики.

На современном этапе развития белорусская историческая проза, ориентируясь на всемирно известные исторические романы, стремится к переосмыслению роли и самого значения занимательности и популяризации истории, фактической точности и бытоописательности, характерных, например, для исторических произведений

1980-х гг. Писатели используют новые художественные возможности. История в их произведениях является не столько предметом изображения, сколько фоном. Возрастает роль субъективной, авторской оценки событий.

Ярким примером новой исторической прозы является роман А. Новарича «Литовский волк» (2000–2003). В этом романе автор не придерживается определённых общепринятых канонов, характерных для произведений исторической тематики, и допускает стиливую многоплановость в повествовательной манере: в одном произведении он соединяет приёмы исторического, фантастического, авантюрного, психологического романов. Элементы интеллектуализма соединяются в романе «Литовский волк» с элементами беллетристики, рассчитанной на массового читателя, и чередуются с иронией. Свободное комбинирование писателем разнородных элементов и использование пародийно-иронического тона свидетельствует об игровом отношении А. Новарича к сакральному. К историческим событиям 1863 года писатель относится свободно и с лёгкостью.

Осмысление прошлого с акцентом на интеллектуальный диалог с читателем наблюдается также в творчестве А. Федоренки (роман «Ревизия», повесть «Ничьи»), А. Осипенки (роман «Святые грешники»), А. Островцова (роман «Сула»), А. Гуцева (эссе «Мистерия золотого века»).

Писатели обогатили стиливый спектр исторического произведения, используя отдельные приёмы поэтики постмодернизма, такие, как игра, ирония, деконструкция сюжетных ситуаций и др. Отмеченная особенность позволяет говорить про начало развития в белорусской исторической прозе нового течения, когда трагическое и болезненное для белорусов прошлое писателями показывается без традиционного пиетета.

Таким образом, при знакомстве иностранных студентов с белорусской исторической прозой, можно сделать вывод, что в белорусской литературе наблюдаются две тенденции в отражении истории – это романтический показ истории, когда всё приукрашается, и интеллектуальное осмысление истории. В рамках данной темы можно выделить интеллектуальную историческую прозу, исторический детектив и приключенческий роман.

#### Литература

1. Дарагакупец, А. Вытокі беларускай гістарычнай прозы // Роднае слова. – 2003. – № 8. – С. 17–23.
2. Дарагакупец, А.М. Спецыфіка інтэлектуальнага ў сучаснай беларускай гістарычнай прозе // Бел. літаратуразн. – 2004. – № 2. – С. 57–68.

## ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «ТЕКСТ И ЕГО ОСНОВНЫЕ ПРИЗНАКИ» В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

**Ж.Ф. Жадейко**  
(Гомель, Беларусь)

*В статье говорится о месте речевого раздела «Текст» в курсе русского языка в учреждениях общего и среднего образования Республики Беларусь и на примере урока в 8 классе показывается методика формирования языковой, речевой, коммуникативной и лингвокультурологической компетенций учащихся при изучении темы «Текст и его основные признаки».*

Речевой раздел «Текст», наряду с такими разделами, как «Культура речи», «Стили речи», «Жанры речи», изучается концентрически в курсе русского языка с V по XI класс, что «позволяет учитывать возрастные возможности учащихся, обеспечивать сравнительно раннее ознакомление с необходимым теоретическим материалом для формирования речевых умений, а также прочность усвоения в результате возвращения к теме в каждом последующем классе на новом уровне и в расширенном объёме» [2, 5].

Так, в 5 классе на ознакомление с темой «Текст» учебной программой отводится 8 часов, в пределах которых даётся понятие о тексте, теме, основной мысли и о таких признаках текста, как тематическое единство, разветвленность, последовательность, связность (виды связи, средства связи), законченность; учащиеся знакомятся с тремя основными типами речи и композиционными схемами повествования, описания, рассуждения.

В 6 классе в течение 6 часов, отведённых программой, не только актуализируются, но и расширяются знания учащихся о тексте (вводятся понятия «подтемы текста», «ключевые предложения в тексте»), отрабатывается умение учащихся определять средства связи предложений в тексте: местоимения, лексический повтор, синонимы, союзы, одинаковый порядок одних и тех же членов предложения.

В 7 классе на работу по теме «Текст» предусмотрено 2 часа, в пределах которых особое внимание уделяется порядку слов в предложении.

Углублённое повторение изученного о тексте и его основных признаках, ознакомление с внешней и внутренней формами текста, со средствами реализации авторского замысла и языковыми средствами разных функциональных стилей осуществляется в 8 классе в пределах 4 часов учебного времени.

На завершающей ступени базового образования (в 9 классе) учащиеся знакомятся с синтаксической синонимикой, повторяют и закрепляют изученный ранее материал о тексте, на что отводится 3 часа.

Работа над речевым разделом «Текст» в V–IX классах призвана подготовить учащихся к работе над риторическими темами на III ступени общего среднего образования, где пойдёт речь о грамматике, стилистике текста (10 класс – 4 часа на базовом уровне изучения предмета); о функционально-стилистических возможностях синтаксиса (11 класс – 8 часов на базовом уровне); о текстообразующих функциях лексических, словообразовательных, морфологических, синтаксических средств – о назначении единиц языка и их реализации в текстах разных типов и стилей.

Язык – это средство общения. → Речь ← Текст – основная форма общения.

В результате учащиеся приходят к выводу о том, что основной формой общения является текст.

На следующем этапе актуализации знаний о тексте идёт анализ, в процессе которого учащиеся доказывают, что записанные предложения представляют собой именно текст: даётся определение текста, называются его призна-

Как видим, при изучении текста осуществляется концентрический принцип, позволяющий совершенствовать, расширять и углублять знания учащихся о тексте, а также формировать и совершенствовать коммуникативные, а значит, и риторические умения и навыки учащихся с V по XI класс.

Рассмотрим изучение темы «Текст и его основные признаки. Внутренняя и внешняя формы текста» на примере урока в 8 классе.

Актуализация, расширение, систематизация и закрепление знаний учащихся о тексте, его основных признаках, структуре и назначении, а также ознакомление с понятиями «внутренняя форма текста», «внешняя форма текста», «цельность текста», «литературно-критическая статья»; формирование умения определять формы текста, совершенствование умений учащихся анализировать и создавать тексты разных типов и стилей речи являются целями урока. Разумеется, на уроке о тексте именно текст будет материалом и для наблюдений, и для анализа, и для исследования, и для воспроизведения, и для отработки умений и навыков, и для эстетического наслаждения.

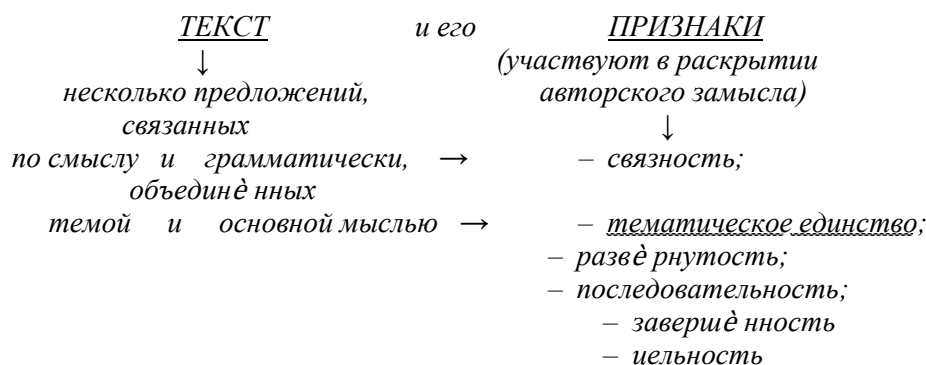
На этапе введения в тему под диктовку учителя записывается текст, который, мы полагаем, можно назвать учебным, поскольку он содержит необходимый для данного урока теоретический материал, способный послужить введением в тему, своего рода «отправной точкой»: [Человек создал язык], (чтобы общаться с другими людьми), (чтобы познать мир), (в котором живёт он). Человек – действующее лицо в этом мире, говорящее, чувствующее и мыслящее.

[Слово и предложение – единицы языка], (без которых мы не выскажем ничего). Однако язык существует и выполняет своё назначение в речи в форме текстов. И обмен приветливыми репликами на ходу, и телефонный разговор, и письмо, и стихотворение, и повествование, и ответ на уроке, и научный трактат, и газетная статья, и объявление на стене, и реклама нового компьютера – всё это разные способы общения людей, и всё это тексты.

Язык осуществляется в общении людей в форме различных текстов (По Г. Золотовой).

После записи диктанта производится синтаксический анализ предложений (вычленяются грамматические основы), что позволяет акцентировать внимание учащихся на главном. Затем идёт работа с текстом, включающая выразительное чтение и аналитическую беседу с попутной записью основных положений:

При этом звучат аргументированные ответы учащихся, а на доске и в тетрадях работа сопровождается составлением опорного конспекта, позволяющего сконцентрировать внимание всех учащихся на определении текста и его признаков, а впоследствии легко воспроизвести теоретический материал, составив текст в научном стиле:

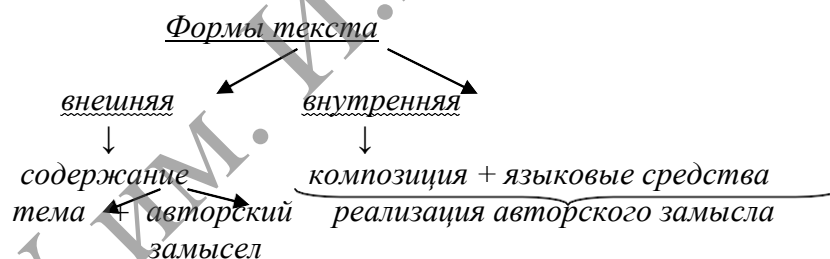


Затем определяется тема, основная мысль, замысел автора, выявляется уровень понимания текста (что значит сочетание *язык осуществляется?*), стиль и тип речи; составляется план текста: 1. Для чего человек создал язык? 2. Что такое текст? 3. В какой форме осуществляется язык?

Таким образом повторяется материал о тексте, изученный учащимися в V–VII классах.

Объяснение нового материала также идёт через анализ текстов, результатом которого должно стать самостоятельное выведение учащимися определений лингвистических понятий. Так, после разрешения проблемного вопроса *Каким может быть минимальное количество предложений в тексте?* анализируются предложенные пословицы и поговорки: *Встречают по одежке, а провожают по уму. Мал золотник, да дорог. Мал, да удал. Мал клоп, да вонюч. Понурая свинка глубоко корень роет. У муллы-невежды самая длинная чалма. Неказиста кляча, да бежать хороша. Мошка – крошка, да волдырь велик. Криво дерево, да яблочки сладки. Коров-*

*ка чёрная, а молочко белое. Чёрная курочка белое яичко несёт.* Учащиеся делают вывод о том, что представленные пословицы и поговорки объединяет тема *Форма и содержание*, характеристика *внешнего облика и внутреннего мира*. Обращается внимание учащихся на то, что данные произведения устного народного творчества учат стремлению к соответствию внешнего облика (если человек красив) внутреннему миру: красота должна быть не только внешней, но и внутренней. Кроме того, большинство поговорок утверждает мысль: главное в человеке – его внутренний мир, его содержание. Предлагаемый коммуникативно-практический метод, на наш взгляд, подведёт учащихся к самостоятельному выведению определений таких лингвистических понятий, как *внутренняя и внешняя формы текста*. Затем восьмиклассникам предстоит ознакомиться с теоретическим материалом учебного пособия и сопоставить собственное определение лингвистических понятий с определением, данным в пособии. Завершается работа на данном этапе также составлением опорного конспекта-схемы:



Значение опорных схем, находящихся на доске в период изучения определённой темы, на наш взгляд, очевидно.

На следующем этапе урока осуществляется работа с материалами учебного пособия, которая начинается с объяснения и уточнения слова *цельность*, после чего цельность как признак текста вносится в первый опорный конспект-схему (см. выше). Учитель использует коммуникативно-практические методы и приёмы работы со словом: учащиеся знакомятся со словарной статьёй [1, 259], после чего выполняют упражнение 30, содержащее предложения со словом *цельный*, употреблённым в разных значениях [1, 21]. Таким образом учащиеся получают знания об основных признаках текста и готовятся к его полноценному анализу (разумеется, с учётом возрастных, интеллектуальных особенностей обучающихся и уровня их теоретической подготовки).

Одно из упражнений учебного пособия для 8 класса [1, 24] содержит отрывок из статьи В.Г. Белинского о поэме М.Ю. Лермонтова «Мцыри». Представляется

возможным провести закрепление знаний о тексте, а также осуществить совершенствование умений учащихся анализировать текст на материале данного упражнения. Поскольку в задании жанр текста назван, но учащиеся знакомы только с газетной (журнальной) статьёй, считаем необходимым дать информацию о научной и литературно-критической статьях, а также о том, что литературно-критические статьи принято относить к публицистическому стилю речи.

После уточнения жанра и стиля речи идёт анализ отрывка из статьи. Проводится работа над внутренней формой текста: определяется тема (*поэма М.Ю. Лермонтова «Мцыри»*), подтемы текста (*Мцыри о себе; Мцыри в оценке критика; язык поэмы; разнообразие содержания поэмы*), авторский замысел (*показать мастерство М.Ю. Лермонтова*). Затем выявляется внешняя форма текста: учащиеся доказывают, что все языковые средства объединены темой и раскрывают её. Критик, анализируя поэтический текст, использует такие образительно-выразительные средства языка, как эпитеты, в

том числе метафорические (*огненная душа, могучий дух, исполинская натура, тихие жалобы, гордое ожесточение, кроткая грусть, торжественное величие утра, таинственное обаяние вечера*), метафоры (М.Ю. Лермонтов *брал цвета у радуги, лучи у солнца, блеск у молнии, грохот у грома, гул у ветра; бури духа, умиление сердца, вопли отчаяния, мрак ночи, блеск полудня*), олицетворение (*природа несла и подавала материалы*), развѣ рнутая метафора (*Картины природы дышат грандиозностью и роскошным блеском фантастического Кавказа*); такие стилистические фигуры речи, как анафора (*что за огненная душа, что за могучий дух, что за исполинская натура*), многосоюзие (*Тут и бури духа, и умиление сердца, и вопли отчаяния, и тихие жалобы, и гордое ожесточение, и кроткая грусть, и мрак ночи, и торжественное величие утра, и блеск полудня, и таинственное обаяние вечера!*), повтор предлога в однотипных конструкциях (*цвета у радуги, лучи у солнца, блеск у молнии, грохот у грома, гул у ветра*), антитеза (*бури духа – умиление сердца; вопли отчаяния – тихие жалобы; гордое ожесточение – кроткая грусть; мрак ночи – торжественное величие утра; блеск полудня – таинственное обаяние вечера*). Чтобы показать разнообразие языка и содержания поэтического текста, В.Г. Белинский использует предложения с однородными членами. Для передачи восхищения мастерством поэта критик употребляет и восклицательные предложения.

#### Литература

1. Мурина, Л.А. Русский язык : учеб. пособие для 8-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л.А. Мурина [и др.]. – Минск : Национальный институт образования, 2011. – 264 с.
2. Учебная программа для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения. Русский язык. V–XI классы. – Минск : Национальный институт образования, 2012. – 48 с.

УДК 373.5.016:821.161.2

### ФОРМИРОВАНИЕ У УЧЕНИКОВ НАВЫКОВ СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГЕРОЕВ-ПЕРСОНАЖЕЙ ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

А.В. Забарный

(Нежин, Украина)

*В статье обосновываются методы формирования у школьников умений, направленных на создание психологической характеристики образов-персонажей художественного произведения, определяется объем психологических терминов, которые ученик должен освоить в процессе анализа литературного героя.*

Сегодня, во время острых социальных противостояний, как никогда важно сформировать у молодого поколения чувства национальной гордости, патриотизма, самоидентификации. Осознанное понимание личности является первоочередной задачей современного урока литературы. Практика доказала, что при условии правильной организации работы по анализу художественного произведения возможно в полной мере осознание учащимися авторской позиции, понимание внутреннего мира героев, их жизненных потребностей и стремлений. Литературное произведение становится «учебником жизни», где на примерах действий литературных героев у учащихся формируется представление о национальной культуре нашего народа, его духовном мире; происходит процесс воспитания молодого человека путём осознанного выбора всего лучшего и ценного, что несет в себе герой.

Урок литературы дает возможность реализовать потребности подростка в познании себя, своих интеллек-

В результате проведенного анализа делается вывод о том, что языковые средства как составляющая внешней формы текста объединены темой, раскрывают её и авторский замысел.

В качестве домашнего задания предлагается не только выучить теоретический материал, данный в учебном пособии, но и по составленному на уроке опорному конспекту подготовить учебное сообщение на тему «Текст и его основные признаки. Внешняя и внутренняя формы текста». Кроме того, учащиеся получают задание подготовиться к письму по памяти двух абзацев текста литературно-критической статьи В.Г. Белинского. В качестве индивидуального задания (по желанию учащихся) может быть предложено подготовить *Этимологическую страничку* со словом *текст*. Выполнение такого задания, на наш взгляд, позволит учащимся не только повторить и закрепить полученные на уроке знания о тексте, но и подготовиться к следующему уроку, на котором пойдёт речь о цельности как одном из основных признаков текста.

На примере одного урока мы показали, какой нам видится работа над темой «Текст и его основные признаки» на одном из этапов обучения русскому языку, в процессе которой осуществляется формирование языковой, речевой, коммуникативной и лингвокультурологической компетенций учащихся.

туальных и физических возможностей, избранных жизненных целей, через формирование умений и навыков совершать анализ художественного текста и давать психологическую характеристику героям-персонажам литературного произведения.

Настало время, когда методика литературы переосмысливает фундаментальные категории – историзма, социальности и психологизма. Анализируя литературные произведения, мы часто истолковывали первые две, игнорируя третью. А именно категория психологизма и служит тем основанием, которое формирует мировоззренческие позиции и духовные ценности молодёжи, помогает глубже познать внутренний мир героя, вызывая при этом интерес к собственной личности и к познанию своего внутреннего «Я».

Ученики подражают поведению героя, вследствие чего у них формируются определенные черты характера. Вот почему педагог на уроке литературы, начиная анализ образа-персонажа, должен выяснить, насколько пра-

вильно и глубоко понимают ученики такие понятия, как «характер», «персонаж», «моральные черты». Эти теоретические понятия своеобразно ориентируют школьника в определении доминантных черт и качеств героя. В процессе приобретения знаний ученики взрослеют и у них возникает реальная потребность в самовоспитании.

Подражая героям литературного произведения, ученики совершенствуют умения руководить своими навыками и эмоциями, концентрировать усилия, выдерживать моральные и физические нагрузки. Этим и должны воспользоваться учителя-словесники, координируя эти усилия, направляя их. Чтобы успешно выполнить это задание, учитель должен сформировать у учащихся определённый круг умений: отыскать структурные компоненты психологической характеристики героя, практически использовать полученные знания с их психологической мотивацией. Чтобы сформировать эти умения, педагог должен применить поэтапный подход использования методов обучения. Так, к примеру, при использовании объяснительно-иллюстративного метода учитель информирует учащихся о наличии психологического понятия и объясняет его применение. Во время репродуктивного обучения школьники воспроизводят данную учителем информацию и осознают необходимость её использования. Затем педагог должен использовать проблемный метод обучения, в ходе которого анализирует действия персонажа и мотивирует причины этих действий. Ученики по образцу анализируют действия других героев, моделируют проблемные ситуации. Учитель предлагает проблемный вопрос: «Почему герой поступил именно так? Обоснуйте свой ответ». Ученики, выделяя ярко выраженную особенность его психологической характеристики, дают ответ, подтверждая его цитатами из текста. Завершающий этап обучения особенно важен, он закрепляет приобретенные навыки и проводится на основе исследовательского метода. Ученики, используя приобретенные навыки и умения, самостоятельно дают полную психологическую характеристику герою.

Как видим, реализация приведенных методов обучения ориентирована на характер и уровень познавательной деятельности учащихся. Главными являются принципы, использованные в процессе формирования выше изложенных умений, – системность, последовательность, поступательность в работе во время психологической характеристики образа литературного героя.

Какие же психологические понятия ученики могут усвоить во время проведения психологической характеристики образа-персонажа? Прежде всего, *темперамент* (активный, пассивный, агрессивный); *поступки и действия* (моральные, аморальные). При этом учащиеся получают навыки давать личностную оценку поступков и поведения литературных героев. Следующим понятием может быть *характер* (моральные черты, волевые качества). Ученики должны научиться анализировать образ-персонаж на основе его поведения и поступков; определять типы поведения через понимание и осознание поступков героя. Следующий этап – осознание такого понятия, как *потребности* (физиологические, материальные, социальные, духовные). Ученики, анализируя образ-персонаж, должны определять духовные приоритеты героя, его жизненные цели. И наконец, учитель с

учащимися рассматривают такое понятие, как *эмоции*. На этом этапе ученики должны получить навыки определять внутренние причины поведения персонажа (мотивы, потребности, цели, интересы).

Основной формой работы должен стать урок усвоения новых знаний, или же урок текстуального изучения художественного произведения. Использование интерактивных технологий: кооперативного обучения – работа в малых группах; коллективно-группового обучения, где используются методы «открытого микрофона», ситуативного моделирования, ролевые игры, – все это содействует лучшему пониманию внутреннего мира героя, осознанию важнейших ценностей морали и этики, формированию жизненной личной позиции ученика.

Продолжая разговор о психологическом анализе, структурной составной частью которого является психологическая характеристика, обратимся к методической модели, которую создала и обосновала методист Наталья Соловьева[1]. В своей модели исследовательница акцентировала внимание на возрастных особенностях школьников и на необходимости введения в анализ образов литературных героев психологического понятийного аппарата. Если учащиеся среднего школьного возраста среди героев литературных произведений избирают объект для подражания, ищут эстетический идеал, героизируют персонаж, то у старших школьников появляется интерес не только к качествам личности героя, но и к его переживаниям, эмоциям, чувствам. Именно поэтому характеристика героя литературного произведения с использованием психологического понятийного аппарата поможет учащимся руководить своими эмоциями, чувствами; поможет адаптироваться в окружающей среде.

В качестве основы методической модели Н. Соловьева взяла работы отечественных и зарубежных психологов о структуре личности и её психических качествах. Опираясь на то, что эти качества пребывают во взаимосвязи и соотношении между собой, исследовательница направила работу на анализ структурно-характерологических особенностей. Учитывая, что личность характеризуется целой цепью психических качеств, методист в психологической характеристике героя воспользовался лишь двумя: *качествами личности* и её *эмоционально-волевыми процессами*. Эти качества существенны, ибо они отвечают за мотивы, потребности, интересы литературного героя, а также определяют идеалы, взгляды, убеждения персонажа.

Таким способом в процессе произведения психологической характеристики персонажа будут даваться объяснения его поведения через потребности, мотивы, цели; опираясь на поведение героя, будет анализироваться темперамент, характер, определяться волевые качества, как стержень сформированного характера, рассматриваться поведение, которое под действием эмоций и чувств будет изменяться; при помощи эмоций и чувств будет даваться объяснение психическому состоянию героя.

Процесс формирования у школьников умений производить психологическую характеристику героев-персонажей литературного произведения рассматривается как система взаимосвязанных этапов:

- подготовительный, на котором школьники знакомятся с художественным произведением, самостоятельно его воспринимают и осмысливают, изучают сюжет, анализируют действия, знакомятся с героями;

- мотивационный, в процессе которого формируется потребность у учеников проникновения в сущность содержания произведения, необходимость личностного общения с героями произведения;

- этап усвоения понятийного психологического аппарата, на котором ученики усваивают необходимые для анализа психологические термины и понятия, а также делается психологическая экспертиза личности литературного героя;

- этап формирования психологических умений, на котором ученики ищут структурные компоненты психологической характеристики героя; оперируют понятийным психологическим аппаратом; практически используют полученные знания во время работы над художественным текстом;

- этап формирования навыков совершать психологическую характеристику, в ходе которого определяется эффективность анализа образа литературного героя с использованием психологических понятий; в процессе проведения разных типов уроков, написания творческих работ, внедрения разных форм и методов обучения, использования разных приемов анализа.

Системотворческим фактором, который объединил все компоненты в единую систему, выступает цель процесса обучения. Цель разработанной методики состоит в реализации учебных (интеллектуально разви-

ваться), социальных (познать себя как личность, которая способна решать жизненные проблемы), информационно-коммуникативных (способность к восприятию и пониманию структурных компонентов, которые входят в состав психологической характеристики образа литературного героя), бытовых (использование приобретенных знаний, навыков и умений в повседневной жизни) компетентностей ученика, которые предусмотрены программой по литературе.

Подытоживая, приходим к выводу, что главной задачей учителя-словесника во время анализа художественного текста является формирование у учеников определенных умений и навыков, а именно: овладение содержанием определенных литературоведческих и психологических понятий; усвоение схемы анализа духовного мира личности; понимание зависимости языка, жестов, поступков, а часто и внешности писателя и его героев от наполненности их духовного мира; умение видеть автора в произведении; навыки анализа внутреннего мира литературного героя; умение рассматривать художественное произведение как целостную систему.

#### Литература

1. Соловьева Н.М. Формирование у учеников основной школы умений совершать психологическую характеристику героев-персонажей литературного произведения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Н.М.Соловьева. – К., 2011. – 20с.

УДК 378.1

### КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

Л.В. Исмаилова  
(Мозырь, Беларусь)

*В статье рассматриваются проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя. Компетентность как интегральная характеристика личности специалиста, отражающая единство ценностно-мотивационного, когнитивного, деятельностного компонентов, выступает важнейшим условием профессионализма. Предлагается диагностическая карта изучения сформированности компонентов профессиональной компетентности. Реализация в компетентностном подходе создает возможность проектирования и осуществления индивидуальной программы обучения, развития и становления субъектной позиции студентов.*

Специфика и усложняющиеся функции педагогической деятельности предполагают изменение подходов к подготовке учителя, к повышению его компетентности и профессионализма. В связи с этим стандарты высшего педагогического образования определяют в качестве целевой ориентации подготовки в вузе формирование социально-профессиональной, практико-ориентированной компетентности, позволяющей сочетать академические, социально-личностные, профессиональные компетенции [1].

Актуальность реализации компетентностного подхода в образовательном процессе высшей школы очевидна. В то же время следует отметить неоднозначность толкования понятия «профессиональная компетентность» в психолого-педагогической литературе и нормативных документах. Под компетентностью понимается единство теоретической и практической готовности к выполнению педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Н.Ф. Талызина); интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза к деятельности в определенных областях (Ф.В. Фролов, Д.А. Махотин); мера соответствия знаний, умений и опыта реальному

уровню решаемых профессиональных задач (С.М. Вишнякова); образовательная ценность (К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Гершунский); выраженная способность применять свои знания и умения (образовательный стандарт высшего образования).

Анализ представленных выше подходов позволяет рассматривать компетентность как интегральную характеристику личности специалиста, выражающую единство ценностно-мотивационного, когнитивного, деятельностного компонентов и как важнейшее условие его профессионализма.

В этой связи для понимания сути профессионализма и компетентности особое значение приобретает точка зрения В.А. Сластенина, согласно которой «профессионализм учителя – качественная характеристика его как субъекта педагогической деятельности, отражающая высокий уровень профессиональной компетентности и личностной готовности к продуктивному решению педагогических задач» [2, 13]. Профессионально компетентным, по мнению А.К. Марковой, является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников [3].



Эффективность подготовки компетентного специалиста предполагает четкое представление о модели его личности и профессиональной деятельности. Как правило, модель специалиста включает в себя описание социальной и профессиональной направленности, свойств и качеств личности, ценностей и отражает личностную, предметную и функциональную стороны деятельности. Представленные выше подходы к определению профессионализма и компетентности учителя позволяют представить модель профессионала с позиции компетентностного подхода, в которой основными модулями выступают необходимые для предстоящей деятельности компетенции:

1. Социально-личностные, отражающие культурно-ценностные ориентации будущего специалиста, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им, целевые установки, ценностные ориентации, личностные позиции, профессионально важные качества. Очевидно важными и необходимыми для педагога являются активная гражданская позиция, социальная ответственность, педагогическая направленность, личностная предрасположенность к избранной деятельности и ценностное отношение к ней, ярко выраженная способность и готовность к социальному взаимодействию.

2. Академические, предполагающие наличие теоретических знаний и умений применять их в практической деятельности. Выпускник вуза должен иметь фундаментальную подготовку как по специальным и общепрофессиональным дисциплинам, так и по дисциплинам культурологического блока, уметь применять полученные знания для решения теоретических и практических задач, владеть методами научного исследования, определять траекторию собственного профессионального развития; Важным условием при этом является обеспечение оптимального сочетания фундаментальной подготовки и практической направленности педагогического образования. Учебным планом предусматривается изучение социально-гуманитарных, об-

щенаучных и общепрофессиональных, специальных дисциплин. На наш взгляд, в профессиональной подготовке учителя-филолога недостаточное внимание уделяется формированию коммуникативной культуры, умений и навыков взаимодействия в педагогическом процессе.

3. Профессиональные, включающие знания и умения формулировать и решать проблемы, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в обучающей, воспитательной, развивающей и ценностно-ориентационной деятельности. Для успешного выполнения профессиональных функций у будущих учителей должны быть сформированы аналитические, прогностические, организаторские, коммуникативные, диагностические, конструктивные умения. Несмотря на специфику каждой группы умений, все они связаны между собой, а их формирование в процессе вузовского обучения представляет определенную сложность. Анализ существующей практики показывает, что в профессиональной подготовке педагога до сих пор сохраняется разрыв между теорией и практикой; не реализуется в полной мере практико-ориентированный подход. Для формирования вышеперечисленных умений принципиально важно как можно более раннее включение студентов в педагогическую деятельность, введение пассивной педагогической практики на младших курсах, совершенствование содержания заданий для самостоятельной работы студентов, усиление их практической направленности.

Очевидно, что в педагогические вузы приходят студенты с разным уровнем теоретической подготовки, мотивированности на профессию, развития способностей. Исходя из этого должна выстраиваться индивидуальная компетентностная модель для каждого студента, что предполагает прежде всего диагностику уровня сформированности необходимых компетенций. Такая диагностика может осуществляться с использованием предлагаемой ниже диагностической карты.

Диагностическая карта изучения профессиональной компетентности

Компоненты профессиональной компетентности	Уровни сформированности компонентов компетентности		
	Низкий (1)	Средний (2)	Высокий(3)
<b>1. Ценностно-мотивационный компонент</b>			
Социально-личностные компетенции	Недостаточная выраженность организаторских, коммуникативных, перцептивных и других способностей, профессионально-личностных качеств	Достаточный уровень развития педагогических способностей, профессионально-личностных качеств.	Выраженные организаторские, коммуникативные, перцептивные, суггестивные, экспрессивные, академические способности; профессионально-личностные качества.
<b>2. Когнитивный компонент</b>			
Академические компетенции	Незнание основного содержания материала, разрозненные, бессистемные знания, неумение выделить главное и второстепенное в учебном материале; затруднения в применении знаний при решении педагогических задач; отсутствие целостного восприятия фактов и событий; неумение анализировать конкретную педагогическую ситуацию.	Знание студентами основных положений учебного материала, но неточности в его понимании и воспроизведении; отсутствие доказательности своих суждений, затруднения в применении знаний в нестандартных ситуациях, при решении нетиповых педагогических задач.	Глубина и осознанность знаний, самостоятельность и доказательность суждений, способность творчески применять знания в изменяющихся ситуациях; способность анализировать педагогическую реальность.
<b>3. Деятельностный компонент.</b>			
Профессиональные компетенции	Наличие некоторой совокупности общепедагогических умений, но при решении конкретной педагогической задачи или ситуации студенты действуют	Репродуктивный уровень развития умений, студенты удовлетворительно справляются с решением стандартных задач, предпочитают	Высокий уровень развития профессиональных умений, позволяющий студентам обоснованно осуществлять выбор объекта действия, определять цель и планировать свою

	интуитивно или работают по подсказке преподавателя.	ют действовать по установленным шаблонам.	деятельность, осуществлять анализ ее эффективности и результатов, творчески действовать в конкретной педагогической ситуации.
--	---	---	---

Диагностические данные позволяют осуществлять формирование академических, социально-личностных и профессиональных компетенций с учетом индивидуальных особенностей, позиций и подготовленности сту-

дентов. Реализация в образовательном процессе высшей школы компетентного подхода стимулирует активную познавательную деятельность, создает условия для становления иривития субъектной позиции каждого студента.

#### Литература

1. Образовательный стандарт высшего образования. Первая ступень. Специальность 1-02 03 02 Русский язык и литература. – Минск, 2013. – 27 с.
2. Слостенин, В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 5. – С.4–15.
3. Маркова, А.К. Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – М., 1993. – 223 с.
4. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М., 1998. – 200 с.

УДК 37.016 :  
81" 246.3

### ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ПОЛИЯЗЫКОВЫХ ГРУППАХ (из опыта работы)

**Г.А. Камлевич**  
(Минск, Беларусь)

*В статье говорится о специфике организации процесса обучения в смешанных группах, состоящих из белорусских, туркменских и китайских студентов. Автор отмечает необходимость корректировки содержания обучения, совершенствования его технологий, отбора приемов и методов на основе сопоставления системы русского языка с системой родного языка, личностно-значимой деятельности и учета принципа культуросообразности.*

Одним из актуальных вопросов высшего образования является преподавание русского языка как иностранного, что связано с увеличением количества иностранных студентов в высших учебных заведениях Республики Беларусь. При этом наблюдается относительная разработанность методики обучения русскому языку как неродному и отсутствие реальной возможности ее использования в полиязыковой аудитории. Также возникают проблемы в преподавании языковедческих дисциплин, так как нередко формируются группы, в которых совместно учатся носители типологически разных языков. Данный факт имеет как положительные, так и отрицательные стороны и вызывает необходимость обновления содержания обучения и совершенствования его технологий. Одна из задач обучения в полиязыковых группах – предупредить интерферирующее влияние родного языка и максимально использовать трансферные явления, способствующие лучшему усвоению русского языка. Это позволит создать комфортные условия для адаптации иностранных студентов и оптимизации процесса их обучения.

Как показывает опыт работы в полиязыковых группах, где учатся белорусские, туркменские и китайские студенты, в процессе преподавания различных дисциплин языковедческого цикла нужно корректировать материал лекционных и семинарских занятий, внимательно относиться к отбору методов и приемов обучения, включать языковые факты, которые будут интересны студентам разных национальностей, а также ориентироваться на принцип культуросообразности. Как правило, иностранные студенты проявляют интерес к информации, связанной с их родным языком, что способствует лучшему усвоению знаний.

В связи с тем, что скорость и качество конспектирования материала белорусскими и иностранными студентами различна, так же, как и отличается уровень владения русским языком, особое внимание нужно обратить

на использование мультимедийных средств обучения. На наш взгляд, для более адекватного восприятия учебной информации иностранными слушателями лекционный материал должен подаваться в виде презентаций. Белорусские студенты могут получать дополнительные сведения, излагаемые преподавателем устно, а иностранные – ограничиться конспектированием того, что представлено на слайдах. Если нет возможности привлечения мультимедийных средств обучения, то все новые понятия, вводимые на лекции, обязательно должны записываться на доске, чтобы у иностранных слушателей была возможность правильной фиксации изучаемых терминов.

Также эффективно использование на лекциях раздаточного материала, специально подготовленного для иностранных студентов. Например, обучающиеся могут получить таблицы, схемы, тексты с пропущенными фрагментами. В ходе занятия студенты должны заполнить таблицы, доработать схемы, вставить недостающую информацию.

На наш взгляд, интерес к излагаемому на лекциях материалу может быть повышен за счет актуализации информации, связанной с родными для иностранцев языками. Так, в ходе преподавания дисциплин «Введение в языковедение», «Общее языковедение», когда речь идет о типологической классификации языков, следует обратить внимание студентов на то, что носители трех типов языков представлены в аудитории: флективных (русский, белорусский), агглютинативных (туркменский), изолирующих (китайский). При объяснении явления агглютинации, представленного в туркменском языке, туркмены могут показать специфику образования формы множественного числа имен существительных, приведя соответствующие примеры.

На занятиях по «Введению в славянскую филологию» при изучении тенденции к гармонии (сингармонизму) гласных стоит рассказать, что, в целом, сингар-

монизм свойственен тюркским языкам (в том числе и туркменскому) и реализуется, например, в таких словах, как *карандаш, сарай, сундук* и т. д. Также в качестве примеров проявления сингармонизма можно привести имена собственные присутствующих в аудитории студентов: *Узумгул, Хыдыр, Абадантач* и т. д.

При знакомстве с носовыми гласными следует пояснить, что указанные звуки есть в китайском языке (пронесены с включением носового резонатора, то есть с опущенным мягким нёбом), хотя и наблюдается тенденция к сокращению их использования. Можно попросить китайских студентов произнести эти гласные, чтобы туркмены и белорусы смогли лучше осознать их специфику.

Когда речь идет о диалектах русского языка, следует обратить внимание студентов на то, что, по сути, китайский язык – совокупность диалектов, рассматриваемая большинством лингвистов как самостоятельная языковая ветвь, состоящая из 7 основных диалектных групп. В туркменском языке есть около 30 диалектов и говоров (текинский, йомудский, эрсаринский, човдурский и т. д.).

В процессе преподавания дисциплины «Сопоставительная грамматика» можно дать краткую характеристику туркменского и китайского языков, отметив их специфику. Когда речь идет о разновидностях билингвизма, нужно показать их различия на конкретных примерах: в Республике Беларусь представлен естественный, национальный билингвизм; туркменские и китайские студенты, изучая русский язык, попадают в ситуацию искусственного билингвизма и т. д. Характеризуя явление интерференции, следует указать факты, связанные с русско-туркменским билингвизмом, со спецификой туркменского языка (несклоняемость определяющих имен прилагательных и числительных, отсутствие фонологического значения по признаку твердости/мягкости для туркменских согласных, влияние закона палатального сингармонизма и т. д.) и с русско-китайским билингвизмом (выбор формы именительного падежа вместо косвенного, трудности в произношении звука [р], освоении русской интонации, выборе формы рода и числа и т. д.).

На семинарских занятиях эффективно использование художественных текстов, которые будут интересны студентам разных национальностей, то есть национально-маркированных текстов. При рассмотрении художественного билингвизма с белорусскими студентами следует организовать работу по сопоставлению переводов стихотворения А.С. Пушкина «Памятник», сделанных М. Лужаниным, Г. Бородулиным, В. Зуенком [1] (см. методические рекомендации в статье «Сопоставление переводов на семинарских занятиях по дисциплине «Филологический анализ художественного текста» [2]).

Китайским студентам можно предложить работу со стихотворением, написанным на классическом китайском языке лингвистом Чжао Юаньжэнем и включающим 92 слога, которые читаются как *ши* в одном из четырех китайских тонов [3]. Китайцы могут ознакомиться с информацией об этом стихотворении, с его приблизительным переводом на русский язык и прочитать стихотворение по-китайски, чтобы белорусские и туркменские студенты смогли услышать различие китайских тонов.

Туркменам можно дать задание подготовить выразительное чтение сделанного А. Тарковским перевода на русский язык стихотворения Махтумкули «Будущее Туркмении» [4]. Для остальных студентов данное произведение должно прозвучать на туркменском языке. Далее следует организовать работу с лексикой стихотворения, например: найти и объяснить безэквивалентные слова, которые сохраняют национальную специфику (*рейхан, пери, той* и т. д.), уточнить семантику туркменских имен собственных (*Джейхун, Героглы* и т. д.). Китайские и белорусские студенты могут рассказать, что они узнали о Туркменистане и туркменах благодаря переводу стихотворения Махтумкули.

Дифференциация заданий, подбор специфических художественных текстов, использование на занятии фактов родного языка, как правило, значительно увеличивает интерес к учебному материалу, активизирует мыслительную деятельность студентов и, следовательно, позволяет повысить эффективность учебного процесса.

Полезной для студентов всех национальностей оказывается информация, связанная с культурой разных народов. Поэтому в качестве индивидуальных заданий можно предложить составить устное или письменное сообщение о национальных традициях празднования Нового года (Дня независимости и т. д.) в Беларуси, Китае и Туркменистане.

Использовать разный национальный потенциал необходимо и при проведении в смешанной группе информационных и кураторских часов. Например, можно провести информационный час «Моя Родина», в ходе которого студенты рассказывают о своей стране (с демонстрацией презентаций): белорусские – о Беларуси и Минске, китайские – о Китае и Пекине, туркменские – о Туркменистане и Ашхабаде, а также об Узбекистане и Ташкенте, так как часть студентов, приехавших из Туркменистана, по национальности – узбеки.

Таким образом, при организации процесса обучения в полиязыковых группах обязательно должно наблюдаться соотношение системы русского языка с системой другого языка, родного для обучающихся, а также сопоставление культурных традиций. Это требует дополнительной подготовки преподавателя, знания специфики представленных в аудитории языков, последовательного и систематического отбора материала, позволяющего студентам осознать свою языковую картину мира в сравнении с картиной мира другого народа.

При организации работы в смешанных группах нужно использовать такие формы и методы работы, которые будут способствовать формированию высокого уровня межнационального культурного общения, благоприятному психологическому климату в группе, эмоциональному контакту, а также увеличению работоспособности студентов, активизации их мыслительной деятельности, то есть выступать хорошим стимулом для получения необходимых умений и навыков. Следует помнить, что прочные знания не передаются, а получаются в процессе личностно-значимой деятельности, что особенно важно при организации обучения в полилоге культур.

## Литература

1. Пушкин, А.С. Выбранные творы: Вершы, паэмы: Пер. з рус. / А.С. Пушкин. – рэдкал.: Марчук Г. (гал. рэд.) і інш.; уклад. М. Мятліцкі; прадам. Я. Сіпакова. – Мінск: Маст. літ., 1999. – 430 с.
2. Камлевич, Г.А. Сопоставление переводов на семинарских занятиях по дисциплине «Филологический анализ художественного текста» / Г.А. Камлевич // Язык и межкультурные коммуникации: мат-лы III Междунар науч. конф., Минск–Вильнюс, 17–20 мая 2011 г.: в 2 ч. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка, Вильнюс. пед. ун-т; редкол. В.Д. Стариченок (отв. ред) [и др.]. – Минск–Вильнюс, 2011. – Ч. 2. – С. 135–141.
3. Стихотворение из 92 Ши / Методический сундучок. – Режим доступа: <http://metod-sunduchok.ucoz.ru/load/19-1-0-1400>. – Дата доступа: 3.03.2015.
4. Махтумкули, Будущее Туркмении / Махтумкули. – Режим доступа: [http://gunesh.org/russian/mag\\_budushee\\_turkm.htm](http://gunesh.org/russian/mag_budushee_turkm.htm). – Дата доступа: 1.03.2015.

УДК 81.255.2

## ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ РЕАЛИЙ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ К ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЕ

С.В. Киселева, Е.А. Каптур  
(Мозырь, Беларусь)

*Данная статья освещает методические приемы коллажирования, паспортизации слов и использования аутентичных фильмов при обучении реалиям на уроках и факультативных курсах по английскому языку в средней школе для формирования иноязычной социокультурной компетенции выпускника.*

Культуросообразный и развивающий характер содержания языкового образования на современном этапе обусловлен тем, что в школе XXI века содержание образования понимается не как знания, умения и навыки, а как человеческая культура, которая находит в них свое отражение. Процесс овладения иноязычной культурой строится по законам приобщения к родной культуре через сравнение аспектов двух культур. Цели и содержание обучения иностранным языкам ориентированы на соизучение языков и культур.

Знание иностранного языка не гарантирует успешности межкультурного взаимодействия, на пути которого могут возникнуть неполное понимание, этнические стереотипы, предрассудки, состояние «культурного шока», переоценка сходства родной и иноязычной культур, их конфронтация на уровне индивидуального сознания. Возникает необходимость знания социокультурного контекста, в котором изучаемый иностранный язык используется его носителями. Иными словами, возникает необходимость формирования социокультурной компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции выпускника средней школы.

В состав иноязычной социокультурной компетенции по английскому языку входят следующие компоненты:

1) знания: лингвострановедчески окрашенной лексики; сущности межкультурной коммуникации; этнопсихологии: национальной системы ценностей, особенностей национального характера народа страны изучаемого языка; реалий культуры страны изучаемого языка: уклада повседневной жизни и быта народов-носителей языка, актуальных в массовом обыденном сознании житейских сведений, традиций и норм общения; географического положения стран изучаемого языка и основных достопримечательностей; исторических фактов; знаменитых людей, внесших значительный вклад в мировую культуру: композиторов, поэтов, художников, ученых, писателей, общественных деятелей; того, как реалии нашей культуры воспринимаются народом-носителем иностранного языка;

2) умения: идентифицировать, анализировать и сравнивать факты и явления иноязычной и родной культуры; выбирать приемлемый стиль речевого и неречевого поведения [1, 18–19].

В число лексических единиц, обладающих ярко выраженной национальной культурной семантикой входят названия:

1) реалий – обозначение предметов или явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой;

2) коннотативной лексики, т.е. слов, совпадающих по основному значению, но различающихся по культурно-историческим ассоциациям;

3) фоновой лексики, которая обозначает предметы и явления, имеющие аналоги в сопоставляемой культуре, но различающиеся по каким-то национальным особенностям функционирования, формы, предназначения предметов.

«В понятие страноведческого аспекта в обучении иностранному языку в средней школе входит узус – способ выражения, соотношенный с условиями коммуникации» [2, 57], т.е. пригодная для данной конкретной ситуации форма речи.

Для страноведения большой интерес представляют фразеологизмы, в которых отражается национальное своеобразие истории, культуры, традиционного образа жизни народа – носителя языка.

«Одним из основных объектов страноведения являются реалии стран изучаемого языка. Реалии – это реальные факты, касающиеся быта, культуры, истории страны изучаемого языка, героев, традиций, обычаев. Само слово «реалия» является латинским прилагательным среднего рода, множественного числа, превратившимся в русском языке, под влиянием аналогичных лексических категорий, в существительное женского рода» [2, 55].

«Реалия – слово, соотносящееся с предметами через промежуточную категорию, – референт. Референт – это предмет мысли, отражающий предмет или явление объективной действительности и образующий то понятийное содержание, с которым соотносится данная языковая единица» [2, 56].

В реалиях наиболее наглядно проявляется близость между языками и культурой: появление новых реалий в материальной и духовной жизни общества ведет к возникновению реалий в языке, причем время появления новых реалий можно установить довольно точно.

По сравнению с другими словами языка отличительной чертой реалии является характер ее предметного содержания, т.е. тесная связь обозначаемого реалией предмета, понятия, явления с народом, страной, с одной

стороны, и историческим отрезком времени – с другой. Отсюда следует, что реалии присущ соответственный и/или национальный колорит. Именно колорит делает из нейтральной, «неокрашенной» единицы «национально-окрашенную» реалию.

«Разнообразие национальных особенностей, воплощенных в реалиях, дает пищу и служит объектом изучения страноведения, с помощью и посредством которого мы изучаем и стараемся понять внутренний уклад, экономический и культурный уровень, историю страны изучаемого языка, ее героев традиции и обычаи. Именно через реалии мы узнаем те черты, особенности характера, которые присущи именно этой стране, проживающей в данную историческую эпоху, т. к. лексика реагирует на все изменения в общественной жизни и отражает это в словарном запасе страны» [2, 56].

Рассмотрим одну из наибольших групп, включающую географические, этнографические и общественно-политические реалии, встречающиеся в УМК для средней школы и некоторые методические приемы работы с ними.

#### **Географические реалии:**

1. Названия объектов физической географии: *canyon* – каньон, глубокое ущелье; *village* – населенный пункт, деревня.

2. Названия географических объектов, связанных с человеческой деятельностью: *cause-way* – дорога по насыпи; *limited-access road* – дорога ограниченного доступа.

3. Названия растений: *honey-dew* – медвяная роса.

4. Названия животных: *grizzly* – большой серый медведь.

#### **Этнографические реалии:**

1. Бытовая лексика:

а) пицца: *hamburger* – булочка с рубленным бифштексом;

б) одежда: *parka* – длинная куртка с капюшоном; *steer hide jacket* – пиджак из бычьей кожи в Шотландии;

в) жилье: *wigwam* – жилище североамериканских индейцев;

г) бытовые заведения: *saloon* – питейное заведение.

2. Транспорт:

а) средства передвижения: *subway* (Am. E.) – метро; *tube* (Br. E.) – метро;

б) виды дорог: *highway* – шоссе; *district road* – региональная дорога; *freeway* – дорога, предназначенная для безопасного автосообщения без пересечения иных дорог; *parking* – автостоянка;

в) водители: *cowboy* – водитель-лихач.

3. Искусство и культура:

а) музыка: *country* – «сельская музыка» горных районов юга США; *blues* – блюз; 1) героическая песня негров; 2) форма джазовой музыки; 3) парный бальный танец;

б) музыкальные инструменты: *banjo* – банджо, струнный щипковый музыкальный инструмент, используемый в джазе;

в) театральные термины: *casting* – подбор актеров из народа; *make-up* – грим;

г) искусство и предметы искусства: *pop-art, non-art* – направления в современном авангардистском искусстве;

д) обычаи, ритуалы: *inauguration* – торжественное введение в должность президента США; *New Year's Resolutions* – обещания перед Новым годом;

е) праздники: *the Fourth of July* – «Четвертое июля», День независимости США; *Whit Monday* – Духов понедельник; *Boxing Day* – День рождественских подарков; *Good Friday* – Великая пятница; *Bank Holidays* – неприсутственные дни в банках; *Bonfire Night (Guy*

*Fawkes Night)* – ночь Гая Фокса; *Pancake Day (Shrove Tuesday)* – вторник на масляной неделе;

ж) календарь: *Indian summer* – бабье лето;

з) часовой пояс: *Greenwich Mean Time (GMT)* – (среднее) время по Гринвичу.

4. Этнические объекты

а) этнонимы: *Apache* – индеец племени Апаचे;

б) клички: *hawks* – «ястребы», сторонники войны; *doves* – «голуби», сторонники мира.

в) название лиц по месту жительства: *Michigander* – мичиганец, житель штата Мичиган.

5. Меры и деньги

а) единицы измерения: *foot* – фут (30,4 см); *bushel* – бушель (ок. 35,2 л); *yard* – ярд (0,9144 м); *inch* – дюйм (2,54 см);

б) денежные единицы: *a penny* – цент; *pound* – фунт; *pound sterling* – фунт стерлингов.

Общественно-политические реалии:

1. отражающие административно-территориальное устройство:

а) административно-территориальные единицы: *state* – штат.

б) составляющие населенного пункта: *uptown* – жилая часть города; *downtown* – деловая часть города.

2. Органы и носители власти

а) органы власти: *city hall* – здание муниципалитета;

б) носители власти: *sheriff* – шериф; *marshal* – судебный исполнитель.

3. Общественно-политическая жизнь:

а) титулы, обращения, степени: *Bachelor* – бакалавр; *Mister* – мистер (употребляется только вместе с фамилией);

б) учреждения: *the Senate* – сенат; *the House of Lords* – Палата Лордов; *the House of Commons* – Палата Общин;

в) учебные заведения: *primary school* – начальная школа; *secondary school* – средняя школа;

г) сословные знаки: *old school tie* – бывший однокашник.

Презентация страноведческих реалий на уроке, как правило, проводится в необычной форме. Это привлекает внимание учащихся, стимулирует их познавательные интересы, создает положительную мотивацию, активизирует речемыслительную деятельность.

Для обучения реалиям широко используется приём коллажирования, или ассоциативного наращивания лексико-семантического фона ключевого понятия-реалии, отсутствующего в родной культуре учащихся [3, 5–6]. Прием коллажирования способствует накоплению опыта построения логических опор.

Работа с коллажем включает в себя следующие этапы:

Этап 1:

– знакомство с ключевым понятием; Далее учащиеся слушают текст, называют понятия-реалии, которые у них ассоциируются с ключевым словом. Учитель вносит в коллаж новые ассоциации.

–

– восприятие и понимание иноязычной речи на слух;

– проверка понимания воспринимаемой лингвострановедческой информации;

– фактическая отработка национально-окрашенной лексики;

– схематическое отображение соотношенности ключевого понятия с понятиями-спутниками;

– создание условно – речевых ролевых ситуаций;

- индивидуальные или общие домашние задания.
- Этап 2:
- презентация и комментирование школьниками собранной лингвострановедческой информации;
  - создание новых условно – речевых ситуаций на основе изучаемого [26, с. 5].

Рассмотрим применения коллажирования на примере темы "London Landmarks" в 7 классе.

Вначале учитель в центре доски пишет ключевое слово "London Landmarks", обводит его в кружок и говорит: "Look at the key word – London Landmarks". Это и будет понятийное ядро коллажа (Схема 1).



Схема 1 – Понятийное ядро

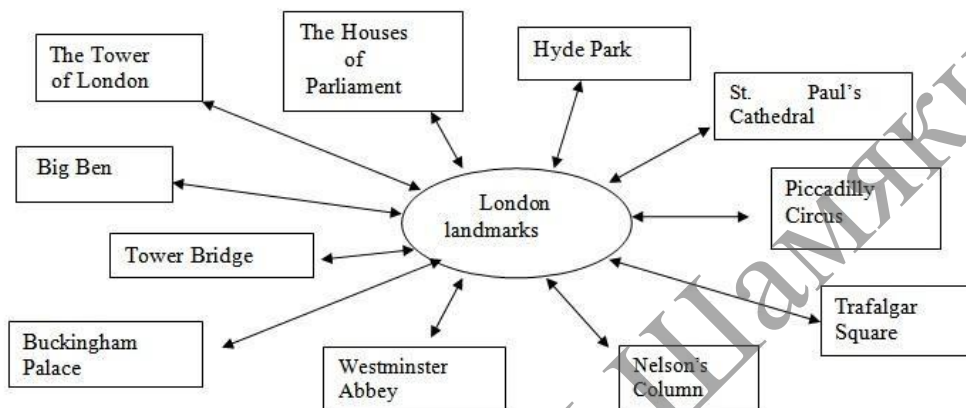


Схема 2 – Ассоциативные понятия-реалии

Затем школьники работают в парах для устранения из коллажа понятий, которые не связаны по смыслу с ключевым. Например:

A: Is the Statue of Liberty situated in London?

B: No. It is situated in New York.

Школьникам дается задание на дом: подберите дополнительную информацию по теме, используя учебник или страноведческий справочник. На следующем уроке коллаж составляется повторно, учащиеся комментируют понятия-спутники и представляют собранную информацию. В процессе комментирования лингвострановедческого материала учитель создает учебные ситуации, вовлекая в общение всех учеников, задавая вопросы: *What do you think...?, Do you agree?, etc.*

Еще одним интересным приемом работы со страноведческими реалиями является *паспортизация ключевых слов*. Данный прием представляет собой комплексное синхронное описание в методических

целях информации о предмете или явлении, обозначаемом слове или совокупности языковых данных.

- Цель паспортизации ключевых слов – формирование и развитие информационно-исследовательской культуры, умений работать с первоисточниками, переводить информацию из одной знаковой системы в другую, критически оценивать информацию.

Этот прием используется при обучении чтению. На доске учитель пишет ключевое слово или словосочетание, например, "Washington, DC".

Ученики внимательно читают текст и заполняют предложенную учителем таблицу. В 1-ю колонку школьники самостоятельно помещают лексику по теме, во 2-ю – выписывают единицы информации, звёздочками отмечая лингвострановедческие реалии, в 3-ю колонку под руководством учителя ученики выписывают словосочетания, которые встречаются в рассматриваемом предложении. Позднее такая работа может проводиться самостоятельно.

Таблица 1. – Паспортизация ключевых слов

Тематическая лексика	Единицы страноведческой информации	Синтаксическая сочетаемость
Washington; memorial; Abraham Lincoln; in honor of; to free; emancipation; proclamation.	Lincoln memorial* in Washington* was built in honor of Abraham Lincoln* who became the sixteenth president of the USA* in 1861. He wrote the emancipation, proclamation which freed the blacks in the south from slavery.	Lincoln memorial; to build in honor of; to freed the blacks in the south from slavery.

Данный вид работы не только влияет на формирование познавательной активности школьников в процессе речевой деятельности, но и способствует развитию страноведческих исследовательских навыков.

Обучать пониманию и переводу реалий можно и на факультативных занятиях по английскому языку. Основным компонентом занятия и средством обучения могут стать видеотехнологии.

Использование видеоматериалов реализует один из основных дидактических принципов – принцип наглядности.

В современной методической литературе под учебными видеоматериалами понимаются «тематически организованные, адекватные ступени/этапу обучения аудиовизуальные пособия, представляющие собой видеoinформацию презентуемую в многообразии телевизионных жанров, и направленную на реализацию практических, общеобразовательных и воспитательных целей обучения»[4, с.321].

Однако среди всех видов видеоматериалов особое внимание следует обратить на аутентичные, т.к. именно они являются самым оптимальным выбором при обучении иностранному языку в диалоге культур. Ведь именно такие видеозаписи помогают ученику не только внедриться в коммуникативную ситуацию различных социальных кругов, но и ознакомиться со спецификой языка: интонацией, эмоциональной окраской, естественным темпом речи, экстралингвистическими средствами и многим другим.

Можно давать различные задания, направленные на поиск и перевод реалий, встречающихся в фильме. Например, учащимся предлагается посмотреть кинофильм (или сериал) на английском и на русском языках и проанализировать, какие приемы переноса реалий с английского языка на русский используются чаще при переводе данного телесериала: транскрипция, транслитерация, перевод. Какому методу отдается предпочтение и почему.

Известно, что использование транскрипции наблюдается в основном при передаче ономастических реалий, таких как названия улиц, городов, стран и имен собственных. Преобладание использования транскрипции над транслитерацией обуславливается тем, что при удачном транскрибировании переводчик может добиться передачи и смыслового содержания, и колорита культуры англоговорящей страны. Тем более, что при переносе названий реалий из латиницы в кириллицу с передачей национально окрашенных единиц речи использование транскрипции является наиболее удачным.

Употребление транслитерации реалий является традиционным, при ошибочном прочтении соответствующего слова и в связи с правилами передачи некоторых букв.

При переводе реалий возможны введение неологизмов, функциональных аналогов. Однако, если перед переводчиками стояла задача максимально сохранить культурно-национальный колорит сериала, то замены слов не производятся. Все это очень интересно и занимательно для школьников и формирует положительную мотивацию для изучения иностранного языка.

Обучая восприятию реалий мы формируем позитивные качества личности учащегося, среди которых наиболее важными являются: открытость, восприимчивость к новым идеям; социокультурная наблюдательность; уважение своеобразия иноязычной культуры; принятие идей и ценностей иной культуры; терпимость к непохожести; позитивное отношение к носителям иноязычной культуры; тактичность, владение своим эмоциональным состоянием в межкультурном общении.

#### Литература

1. Пасеев, Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования / Е. И. Пасеев. – Минск: Лексис, 2003. – С. 18–19.
2. Томахин, Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? / Г. Д. Томахин // ИЯШ. – М.: Просвещение. – № 6. – 1996. – С. 54–56.
3. Нефедова, М.А. Коллаж и коллажирование в учебном процессе / М. А. Нефедова // ИЯШ. – М.: Просвещение. – 1993. – № 2. – С. 5–6.
4. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа. – 1982. – С. 321.

## ФЕНОМЕН ЧТЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Г.М. Концевая  
(Брест, Беларусь)

*В статье рассматривается феномен чтения в контексте информатизации общества, анализируются пути и средства сохранения и приумножения традиционной читательской культуры на основе использования современных информационно-коммуникационных технологий.*

Изучение и преподавание языка и литературы сегодня осуществляется в условиях системного кризиса чтения как феномена культуры. Роль и значение чтения стремительно уступают свое первенство другим культурным практикам в самых различных сферах деятельности и досуга. Существенные перемены в самом чтении вызваны процессами информатизации и происходят на разных уровнях: субъекта чтения, предмета чтения, средств чтения, технологий чтения, информационной среды осуществления. Уменьшается время чтения и его стилевое разнообразие. Утрачиваются навыки чтения вслух, медленного чтения, поэтического чтения, углубленного чтения. Поверхностное и ознакомительное чтение претендует на тотальное доминирование. Делаются предсказания, что Homo legens ("человек читающий") утрачивает доминирующее значение и превращается в исчезающий тип на фоне психофизиологических сдвигов в восприятии, внимании, памяти [1].

Именно в плане дальнейшей технологической информатизации обсуждается вопрос о сущностной роли чтения в культуре и прогнозируется общество, в котором чтение останется фактом минувшей истории [2]. Действительно, письмо и чтение есть историческое образование, которое в свое время вызывало немало опасений. Если возможно общество «визуальной» культуры без культуры чтения, то это будет такой разрыв традиции с нашим обществом, в котором чтение играет фундаментальную системообразующую роль, что обсуждать его можно только в сугубо теоретическом плане, отвлеченном от реальной культурной практики.

Вместе с тем, известно, что любой (в том числе культурный и образовательный) кризис – это время испытания, характеризующееся не только повышенными рисками, но и новыми возможностями, открывающимися на основе тех же причин (в данном случае информационных технологий), что и порождают риски.

Кризис умного чтения, не сводящегося исключительно к восприятию непосредственного информационного сообщения из читаемого текста, подтверждается последними исследованиями PISA (Programme for International Student Assessment – международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) [3]. Исследование PISA проводится трехлетними циклами и оценивает естественнонаучную, математическую и читательскую грамотность – способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни. Результаты исследования PISA-2012 опубликованы в декабре 2013 года [3]. Они также свидетельствуют о неосновательности предсказаний скорой смерти Homo legens в связи с глобальной информатизацией и, в частности, со станов-

лением экранной культуры. Так, в лидерах по качеству чтения находятся страны с наивысшими рейтингами в области развития современных образовательных технологий, телекоммуникаций, сетевого проникновения, новых медиа.

Здесь важно определиться с аксиологической структурой феномена чтения, выделить в нем существенное и случайное для культуры. Так, традиционная книга в виде кодекса и периодическая печать в виде бумажного издания, которые вызывают наибольшую экспрессию в ходе обсуждения современных проблем и перспектив чтения, могут оказаться той случайной формой, слепая (ностальгирующая, эмоциональная) приверженность к которой не позволит дать своевременный и адекватный ответ на вызов времени.

Ясно, что печатные тексты уже не могут конкурировать с электронными изданиями (экономически, эргономически, функционально) даже сегодня, на начальном этапе развития технологии, не говоря уже о перспективе [4], [5]. Печатным изданиям, которые отнюдь не исчерпывают возможные формы литературных публикаций для учащихся, может быть уготована роль элемента дорогого, подарочного, коллекционного издания. Представляется, что важнейшим и необходимым союзником в деле сохранения и развития являются сами информационные технологии, которые не только меняют роль и место чтения в культуре, но и саму культуру чтения как деятельность и процесс [6].

Сохранение и развитие культуры чтения возможно в современных условиях только на основе понимания и грамотного использования всех тех возможностей, которые предоставляются электронными публикациями (цифровыми, сетевыми, интерактивными, мультимедийными). Информатизация, безусловно, порождает новые проблемы, но в то же время и создает новый инструментарий, на основании которого эти проблемы могут быть разрешены. Можно сделать вывод о том, что кризисные явления в чтении обусловлены не столько информатизацией как таковой, сколько тем, что создаваемый ею технологический и коммуникационный инструментарий остается не освоенным социумом как на уровне его образовательных систем, так и на личностном уровне.

Технологии экранного чтения развиваются сегодня в контексте информатизации и обеспечивают интенсификацию исключительно информационных процессов, которая необходима для успешной деятельности в глобальной и динамичной информационной среде. В этом контексте важнейшими параметрами эффективного чтения являются:

- скорость усвоения информации;
- фильтрация информационного шума (как на уровне программных средств, так и на психологическом уровне в качестве феномена «баннерной слепоты») в условиях информационной избыточности;



– конструирование предмета чтения на основании интертекстуального гипертекстового серфинга (прежде всего привлечение и актуализация необходимой справочной информации);

– многозадачность (распределение внимания между различными объектами чтения и высокая скорость переключения между ними).

Данные параметры информационного чтения могут оказаться неприемлемы для высокой художественной литературы и, шире, культуры литературного чтения, но значимы и востребованы в современном социуме для достижения специальных целей. Более того, именно эффективное достижение этих целей открывает возможность для становления культуры информативного, справочного и досугового чтения.

Культура чтения умного, вдумчивого, творческого должна не противопоставляться культуре чтения информационного, эффективного, потребляющего, прикладного, но дополнять ее. Эффективным образовательным ответом для Homo legens является концепция «медленного чтения» (close reading) в контексте широкой общекультурной парадигмы Slow Movement. Медленное чтение как особый вид творчества означает внимательное, вдумчивое чтение литературы, преодолевающее поверхностное восприятие текста, погружающее в смысловые глубины произведения, позволяющее воспринимать прочитанное не только интеллектом, но и пропуская через душу, делающее читателя соавтором произведения, а не простым потребителем текстовой информации.

В области современных средств массовой информации «медленное чтение» соотносится с концепцией Slow Media, которую выдвинули исследователи из Германии Бенедикт Кёлер, Сабрией Дэвид и Йорг Блумтритт, опубликовав в Сети «Slow-Media-Manifest» [7].

«Slow-Media-Manifest» включает в себя ряд тезисов, которые содержат важнейшие для развития культуры чтения положения, в том числе: «медленные медиа» пропагандируют сосредоточение на одной задаче. Их нельзя потреблять невнимательно, поверхностно, напротив, они требуют полного сосредоточения от своих пользователей; «медленные медиа» делают качество осязаемым. Они стремятся к тому, чтобы производство, дизайн и контент отвечали самым высоким стандартам; «медленные медиа» любят дискурс и диалог. Умение слушать так же важно, как и умение говорить. «Медленный» в данном контексте означает «вдумчивый», охотно идущий навстречу, относящийся с уважением к чужой точке зрения; «медленные медиа» – это медиа социальные, они обсуждают с аудиторией животрепещущие темы и пропагандируют разнообразие точек зрения; «медленные медиа» распространяются через систему рекомендаций, а не через рекламу: их успех никогда не базируется на рекламном давлении по всем каналам СМИ, напротив, свой успех они стремятся получить благодаря «сарафанному радио»; «медленные медиа» не устаревают: их качество не снижается в течение времени, а, напротив, только возрастает; «медленные медиа» излучают особую ауру. Они вызывают у пользователей ощущение принадлежности к особому моменту в их жизни; «медленные медиа» производятся промышленными методами, но обладают уникальностью; «медленные медиа» опираются на технологические достижения и сетевую структуру общества. Они не вступают в противоречие с высокой скоростью и одновременностью блогов и социальных сетей, активно используют их пре-

имущества; «медленные медиа» фокусируются на качестве производства и восприятия медийного контента. Высокое мастерство в общекультурных вопросах (источники для критики, классификация и оценка источников информации и т.д.) приобретает всё большую популярность по мере роста доступности информации [8].

Хорошим примером эффективного сочетания медленного чтения и современных информационных технологий является международный проект музея-усадьбы «Ясная Поляна» и компании Google по непрерывному онлайн-чтению романа Льва Толстого «Анна Каренина». В читательском марафоне, длившемся 36 часов, приняли участие 723 человека со всего мира. Роман читали одновременно на 34 площадках: в Москве, Ясной Поляне, Париже, Лондоне, Нью-Йорке, Владивостоке, Новосибирске и других городах. Чтения были объединены в одну интернет-трансляцию на YouTube, которую посмотрели в 106 странах. Уникальный проект, объединивший интернет-технологии и классическую литературу, сегодня представлен на сайте «Каренина. Живое издание» [9]. Ресурс объединяет текст, видео, аудио, справочную информацию. Для проекта были специально написаны четыре музыкальные композиции, которые погружают читателя в атмосферу романа. Можно найти и услышать каждого чтеца. На сайте «Анну Каренину» можно прочесть как с самого начала, так и выбирая любимые отрывки. Все фрагменты произведения сгруппированы по нескольким темам. В зависимости от предпочтений посетитель сможет прослушать, прочесть и посмотреть отрывки, в которых отражена та или иная тематическая категория. С помощью сервиса Google Maps пользователи смогут виртуально побывать в Доме Пашкова, где 3 октября 2014 года стартовали чтения, а также увидеть, что происходило на 34 площадках по всему миру – в Москве, Санкт-Петербурге, Ясной Поляне, Токио, Новосибирске, Лос-Анджелесе, Снежинске, Париже, Красноярске, Дублине, Сеуле и других городах. Текстовая версия романа, доступная на сайте, содержит ссылки на материалы, описывающие более чем 500 исторических и географических понятий. Кликнув на слово, отмеченное зеленым маркером, можно увидеть, где находится Дармштадт, посмотреть, как танцуют кадрили и мазурку, узнать, что такое «бандо», «бархатка», «киноход» или кто является автором книги «Рефлексы головного мозга», упоминаемой в романе. Мастерское чтение участников проекта напоминает, что неторопливость чтения не является самоцелью «close reading», при его использовании не должен нарушаться ритм стихотворной или прозаической речи; фраза не должна отягощаться смыслами, которые не вытекают из контекста; эстетический объект не должен подменяться психологическим, когда вместо изучения художественного значения произведения анализируется психологическая личность автора и т.д. [10].

В БрГУ имени А.С. Пушкина разработан и успешно применяется в электронной образовательной среде ЭОС электронный УМК «eReading», на основе которого студенты учатся пользоваться средствами и технологиями экранного чтения и использовать их для эффективного информационного чтения, овладевают средствами и технологиями экранного чтения в целях обеспечения необходимого досуга для творческого медленного чтения. Электронный УМК «eReading» призван помочь студентам понять, что именно современные информационные технологии чтения позволяют Homo legens успешно справиться с вызовами тотальной информатизации, сохранить и преумножить тысячелетнюю культуру чтения.

## Литература

1. Бутенко, И.А. Чтение на рубеже веков: Кто, что и сколько читает / И.А. Бутенко // Человек. Читающий: Homo legens–2. – М., 2000.
2. Шартье, Р. Письменная культура и общество / Р. Шартье; пер. с фр. и послесл. И.К. Стаф. – М.: Новое издательство, 2006. – 272 с.
3. PISA-2012 Результаты исследования читательской грамотности российских учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>. – Дата доступа: 04.03.2015.
4. СМИ перейдут на цифровой формат к концу десятилетия [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ria.ru/media/20120619/676684092.html>. – Дата доступа: 04.03.2015.
5. Newspapers to disappear by 2040: UN agency chief [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://culture.compulenta.ru/638077/>. – Дата доступа: 04.03.2015.
6. Концевой, М. П. eBook, eReader, eText: чтение в контексте информатизации / М.П. Концевой // Выкарыстанне актыўных метадаў навучання на ўроках мовы і літаратурнага чытання : зборнік навуковых артыкулаў. – Брэст : Альтэрнатыва, 2010. – С. 54–58.
7. Das Slow Media Manifest [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.slow-media.net/manifest>. – Дата доступа: 04.03.2015.
8. Концевая, Г.М. «Медленные медиа» в современном журналистском образовании / Г.М. Концевая // Журналістыка–2014: стан, праблемы і перспектывы : матэрыялы 16-ай Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі, 4–5 снежня 2014 г. – Мінск: БДУ, 2014. – С. 174–176.
9. Каренина. Живое издание [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://karenina.withgoogle.com/> – Дата доступа: 04.03.2015.
10. Томашевский Б.В. Интерпретация Пушкина / Б.В. Томашевский // Пушкин. Работы разных лет. – М.: Книга, 1990.

УДК 37.013.75

### КРАУДСОРСИНГОВЫЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

**М.П. Концевой**  
(Брест, Беларусь)

*В статье рассматривается лингводидактический потенциал сетевых краудсорсинговых проектов и возможности построения на их основе элективного языкового образования в контексте парадигмы «образование, ширинно в жизнь».*

Современное языковое образование осуществляется в контексте глубоких социальных трансформаций, которые инициированы процессами информатизации и артикулируются в профессиональном дискурсе как смена традиционных обществ (society) существенно отличными от них сетевыми сообществами (community) [1, 115].

Возможность осуществления межличностной коммуникации явилась существенным фактором развития и распространения информационных технологий, в частности Интернета, современный этап освоения которого характеризуется распространением социальных сетей, социальных медиа и т. п. Уже не вызывает сомнений, что выпускникам современных университетов предстоит жить и трудиться в языковой среде, в которой существенную роль будет играть сетевое взаимодействие данных, сервисов, задач, людей и социальных групп. Для новых вызовов требуются новые ответы со стороны языкового образования и новый инструментарий получения этих ответов (как технологический, так и социальный, организационный). Так как социальные перемены обусловлены информатизацией, то и адекватные ответы на них можно найти в области новых информационно-коммуникационных технологий. Получить соответствующие новым вызовам компетенции обучающиеся могут только на основе практического опыта использования сетевых коммуникаций и продуктивной деятельности (образовательной, исследовательской, социальной) в компьютерных сетях.

Ответ образования на вызовы социокультурного развития рассматривается в плоскости, определяемой парадигмами «образование, длиною в жизнь» (lifelong learning), и «образование, шириною в жизнь» (lifewide learning), что предполагает не только непрерывность процесса обучения, но и принципиальное разнообразие его форм: формальное (formales lernen), неформальное (informales lernen) и неформальное (nicht formales lernen), осуществляемое вне образовательных учреждений и обычно не ведущее к сертификации, но в тоже время

системное, целенаправленное, технологичное и результативное). Проблемой является поиск адекватных вызовам эффективных моделей, форм и технологий интеграции различных форм обучения в реализации современного университета образования.

Одной из эффективных инновационных моделей построения университетского образования может стать краудсорсинг (crowdsourcing) – сетевая организация работы сообщества над какой-либо задачей ради достижения общих благ; практика получения необходимых услуг, идей или контента путем просьб о содействии, обращенных к группам людей. Существенно важно, что феномен образовательного краудсорсинга порожден теми же переменами, происходящими на языковом, социальном и технологическом уровнях, что и феномены «совместного создания благ» (co-creation) и «генерируемого пользователями контента» (user-generated content), которые являются базовыми для информационного общества и современного уровня развития Интернета, определяемого как «социальный Веб».

Сетевой краудсорсинг, реализуемый на основе современных информационных и коммуникационных технологий:

- предполагает на выходе учебного процесса получение законченного общественно востребованного продукта. Для образования взрослых это открывает возможности продуктивной деятельности в самом процессе образования и в наибольшей степени соответствует биологическому и социальному статусу зрелого организма и полноправного члена общества, для которого свойственно несколько ироничное отношение к собственной, исключительно учебной деятельности, актуализирующей его детский и юношеский опыт;
- обеспечивает новую систему оценки учебных достижений на основе внешнего транспарентного образовательного контроля сообщества, что, в свою очередь,

облегчает как признание (валидацию) результатов полученного образования, так и ответственность обучаемого;

- открывает для обучаемых путь к социализации в высокотехнологичных сетевых мультиязыковых сообществах, что является незаменимым компонентом современного образования. Как в традиционном обществе образование играет главную роль при вхождении человека в профессиональную среду, так в сетевых сообществах оно призвано стать решающим фактором его «социальной включенности» (social inclusion). Педагогическим кадрам образовательный краудсорсинг позволяет освоиться в новой социальной «детей цифровой эры» [2];

- органично интегрируется в решении образовательных задач с учреждениями формального образования посредством создания открытых университетов, дистанционных курсов и т. п. и открывает свои образовательные возможности для широких кругов, практикующих неформальное образование;

- содержит в себе огромный воспитательный потенциал, в полной мере соответствующий современной социокультурной ситуации, утверждающий на личном примере самоценность образования и дающий надежду на преодоление тенденции коньюмеризации образования.

Количество успешных практических проектов, использующих краудсорсинг в самых разных областях, в том числе в области лингвистической науки и языкового образования, постоянно растет.

Успешным примером лингвистического сетевого краудсорсинга является «Открытый корпус» (OpenCorpor, <http://opencorpora.org>) – проект создания морфологически, синтаксически и семантически размеченного корпуса текстов на русском языке, в полном объеме доступном для исследователей и редактируемом пользователями. Причем любой желающий может принять участие в разметке текстов OpenCorpora, открыв список заданий и уделив ответам на эти задания несколько минут своего времени. Задания сгруппированы в пулы. На каждое задание отвечает несколько человек. Когда все задания в пуле выполнены заданным количеством участников, пул закрывается, а полученные ответы после проверки модераторами и принятия окончательных решений попадают в разметку корпуса, и часть неоднозначности снимается [3]. Создание размеченного корпуса – очень трудоемкий процесс, требующий времени и сил многих людей. Он не может сравниться с Национальным корпусом русского языка ([www.ruscorpora.ru/](http://www.ruscorpora.ru/)), но его научный и образовательный потенциал не вызывает сомнений.

Уникальным образовательным краудсорсинговым проектом является «Тотальный диктант» (<http://totaldict.ru/>) – ежегодный бесплатный добровольный диктант для всех желающих, призванный побудить людей задуматься, насколько они грамотны, и привить желание эту грамотность повышать. В 2014 году «Тотальный диктант» проводился в 47 странах, в нем приняло участие 64 000 человек. Это при том, что никто не может быть принужден к участию в «Тотальном диктанте» или к работе по его организации, а взимать плату за участие, а также за последующие консультации филологов (во главе проверочных комиссий стоят профессиональные преподаватели-филологи) категорически запрещено. В 2015 году «Тотальный диктант» состоится 18 апреля в не менее

Выдающимся краудсорсинговым проектом является Википедия, которая по объёму сведений и тематическому охвату считается самой полной энциклопедией в истории человечества. Свободное самодеятельное взаимодействие миллионов добровольцев со всего мира позволило создать энциклопедический ресурс высочайшего качества на 288 языках. При работе над статьями в Википедии все участники имеют равные права, от них не требуется даже регистрации. В основе Википедии лежит убеждение, что открытое интернет-сообщество способно создать качественный информационно-коммуникативный ресурс, основанный на нейтральных уважительных позициях его участников. Повышение надёжности Википедии в качестве информационного ресурса основано на моделировании эффективного инструментария открытых сетевых мультиязычных коммуникаций, что является важнейшей составляющей научного исследования и практического освоения языковых компетенций в современной сетевой коммуникации.

Для изучения русского языка имеет большое значение то, что в процессе развития мультиязычной энциклопедической среды суммативное единство отдельных языковых разделов Википедии обрело новые системные свойства, не сводимые к свойствам отдельных составляющих эту среду элементов (языковых разделов). Для обнаружения и научного исследования системных особенностей

мультиязычной коммуникации вики-сообщества разработан специальный статистический и аналитический инструментарий (шаблон межязыкового ранжирования и др.). Являясь успешной экспериментальной площадкой поиска и конструирования эффективных действующих моделей мультиязычной и межкультурной образовательной коммуникации сетевых сообществ, Википедия сама может рассматриваться как особая культурная среда. Она является самым известным, но единственным краудсорсинговым проектом Викимедиа, работающих по принципу «вики», когда любой желающий, соблюдающий правила вики-сообщества, может свободно отредактировать любую статью и изменения будут сразу же учтены и отображены на сайте. Среди других проектов (Викицитатник, Викиучебник, Викитека, Викивиды, Викиновости, Викиверситет, Викигид, Викисклад, Викиданные) особое значение для лингвистической науки и языкового образования имеет Викисловарь ([https://ru.wiktionary.org/wiki/Главная\\_страница](https://ru.wiktionary.org/wiki/Главная_страница)), русский раздел которого создается усилиями 134952 участников и включает (на 04.03.2015г.) 620985 статей из 976639 страниц.

В отличие от Википедии, Викисловарь является лингвистическим словарем. Статьи здесь посвящаются не внеязыковым понятиям и реалиям, а языковым единицам как таковым – их произношению, морфологии, этимологии, грамматическим, семантическим и синтаксическим свойствам, примерам употребления и, наконец, переводам на все языки мира. Кроме отдельных слов, в статьях Викисловаря описываются устойчивые словосочетания и отдельные морфемы (корни, суффиксы, приставки, трансфиксы и т. д.), собирается сопутствующая информация об омонимах, омографах, анаграммах, метаграммах и рифмах (в том числе,

межязыковых). Все статьи в русском Викисловаре пишутся исключительно на русском языке, однако, в отличие от Википедии, составляются о языковых единицах всех языков. При этом слова русского языка определяются с помощью толкований, а слова иностранных языков – с помощью терминов, пригодных для непосредственного использования

при переводческой работе. Лексикографическая концепция Викисловаря предполагает единообразие и системность, интегральность и соответствие общим лингвистическим принципам, опору на лексикографические и литературные источники (проверяемость данных). Викисловарь сочетает функции нескольких видов традиционных словарей, включая толковые, орфографические, орфоэпические, грамматические, переводные, фразеологические и этимологические словари, тезаурусы. При составлении Викисловаря в качестве основных источников используются данные предшествующих словарей и корпусы реальных текстов.

Принципиальная мультиязычность интернет-коммуникаций актуализирует идеи Ю.М. Лотмана о языке как о принципиальной, всегда пересекающей хотя бы одну границу полиглотсии, где условием отношения языка к миру является «наличие двух языков и их неспособность, каждого в отдельности, охватить внешний мир. И сама эта неспособность есть не недостаток, а условие существования, ибо именно она диктует необходимость другого (другой личности, другого языка, другой культуры) [4].

В связи с этим важнейшее значение для освоения и осмысления русского языка приобретает практика перевода текстов на русский язык с иностранных языков, лежащая в основе сетевых краудсорсинговых проектов «Duolingo» и «Переведем Coursera».

«Duolingo» (<https://www.duolingo.com/>) – бесплатная платформа для параллельного и взаимообусловленного изучения языка и краудсорсинговых переводов: по мере прохождения уроков пользователи параллельно помогают переводить веб-сайты, статьи и другие документы. По состоянию на март 2015 года более 25 миллионов пользователей «Duolingo» могут изучать восемь языков, включая русский. В «Duolingo» есть игровое дерево навыков, по которому продвигаются пользователи, и словарный раздел, где можно практиковать уже изученные слова. После прохождения всего дерева навыков курса пользователь может продолжить закреплять навыки, просматривать карточки со словами и практиковать язык с помощью переводов. Некоторые пользователи дополнительно проходят языковое дерево с изучаемого языка на родной (например, изучив английский язык с русского, начинают изучать русский

язык с английского). «Duolingo» использует для обучения подход, основанный на анализе большого количества статистических данных. На каждом этапе система запоминает, какие вопросы вызвали у пользователей трудности и какие ошибки были совершены. Затем она агрегирует эти данные и применяет для машинного обучения, формируя индивидуальные уроки. «Duolingo» использует модель, основанную на краудсорсинге, в рамках которой студенты приглашаются для перевода статей и голосования за переводы. Статьи приходят от организаций, которые платят «Duolingo» за перевод.

Краудсорсинговый проект «Переведем Coursera» (<http://coursera.abbyy-ls.com/ru>) посвящен переводу онлайн-образовательных курсов Coursera на русский язык с целью сделать их доступными для всех русскоговорящих пользователей Интернета. На март 2015 года в проекте принимало участие 14100 человек, которыми было переведено 8987 страниц (2246516 слов). В основе ресурса лежит облачная платформа для автоматизации перевода SmartCAT, позволяющая использовать в работе память переводов, автоматизированную поддержку целостности терминологии, машинный перевод. Все желающие могут зарегистрироваться на сайте проекта, выбрать любой понравившийся курс и приступить к работе с ним. Тексты лекций поделены на предложения, временных рамок для перевода нет: только участник решает, сколько времени потратить на участие (перевести предложение или десять страниц). Для каждого предложения можно добавить несколько вариантов перевода, обсуждать переводы друг с другом прямо в процессе работы, голосовать за лучший вариант перевода прямо в редакторе перевода с помощью специального виджета. Активность пользователей выражается в виде персонального многофакторного рейтинга.

Образовательный краудсорсинг в полной мере позволяет реализовать принципы педагогического руководства развитием социальной одаренности становящейся личности [5]: доверие и поддержка устремлений к самореализации и самоутверждению, помощь в формировании навыков и внутренних механизмов, необходимых для успешной адаптации и общения в современной языковой среде.

#### Литература

1. Кастельс, М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе [Текст]. – Екатеринбург: Гуманитарный ун-т, 2004. – 328 с.
2. Палфри, Дж. Дети цифровой эры / Дж. Палфри, У. Гассер. – М.: Эксмо, 2011. – 368 с.
3. Bocharov, V.V. Crowdsourcing morphological annotation / V.V. Bocharov [et al.] // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Бекасово, 29 мая–2 июня 2013 г.). Вып. 12 (19). – М.: РГГУ, 2013.
4. Лотман, Ю.М. Семiosфера Культура и взрыв внутри мыслящих миров [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://yanko.lib.ru/books/cultur/lotman\\_semiosphera.htm](http://yanko.lib.ru/books/cultur/lotman_semiosphera.htm). – Дата доступа: 04.03.2015.
5. Теплов, Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Психология индивидуальных различий. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 136 с.

УДК 82-3

### К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ: ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Кудряшова  
(Москва, Россия)

*Статья посвящена организации и содержанию изучения автобиографической прозы в рамках преподавания курса «Теоретические основы читательской деятельности». Статья акцентирует внимание на современном аспекте поликультурного взаимодействия современной школы, который определяет важность подготовки компетентного учителя. Изучение автобиографической прозы позволяет студентам не только овладевать филологическим анализом классического текста, но и знать основы национальных традиций семейного воспитания.*

Поликультурное пространство современного общества формирует особую потребность в профессиональной подготовке учителей школы. Изучение произведений классики отечественной словесности играет в этом особую роль. Организация и содержание курса «Теоретические основы читательской деятельности» определяется необходимостью сформировать у будущих педагогов «понимание роли, места и значения литературы в системе национальной культуры» [1]. Важным условием конструктивного взаимодействия в поликультурном пространстве является «ясное понимание педагогом собственной этнокультурной идентичности» [2].

Студенты изучают основные литературоведческие термины и понятия, овладевают филологическим анализом текста на материале автобиографической прозы XIX – XX вв. Такой отбор художественных произведений определен высоким эстетическим уровнем классической литературы, а также практически неисчерпаемым духовно-нравственным потенциалом для будущих педагогов. Поликультурное пространство образовательной среды определяет особую актуальность в универсальных темах, представляющих ценность в любой национальной традиции.

Предметом данной статьи являются особенности преподавания курса «Теоретические основы читательской деятельности» в подготовке педагогов. Ракурсом изучения теории литературы становится национальная традиция отношения к семье и браку, а также мотив рода в классике отечественной словесности. Универсальные ценности для любой культуры отвечают также и современным требованиям ФГОС НОО, который уделяет особое внимание формированию этических норм младших школьников о понимании ценности традиций своей семьи и родовых отношений [3, 37–38].

В результате изучения автобиографической прозы будущие учителя должны понимать ценность семьи как первичного пространства в формировании личности ребенка, зарождения и развития этических норм отношения к семье и понятия родовой модели в культурно-историческом контексте. Овладение такими знаниями дает возможность студентам передавать их в своей дальнейшей профессиональной деятельности. Изучение произведений русской литературы приобщает студентов к национальным ценностям русского народа и дает возможность увидеть общее ценностное значение семьи в любой культуре. Такой акцент актуализирует важную тенденцию в современном образовании, способствуя формированию конструктивных отношений в поликультурном пространстве взаимодействия детей, воспитанных в разных национальных традициях.

Изучение автобиографической прозы проходит в несколько этапов. Вначале студенты изучают духовно-нравственные основы отношения к семье в мировой художественной культуре. Свообразие различных подходов к «мысли семейной» (Л.Н. Толстой) включает изучение художественных произведений, а также произведений духовной и философской направленности.

Свообразие дохристианского отношения к семье и браку рассматривается на материале русского фольклора. Христианский этап формирования раскрывается в ветхозаветных и новозаветных традициях благочестивого отношения к роду. Изучение православных основ отношения к браку раскрывается на материале трудов Святителя Иоанна Златоуста. Особое внимание уделяет-

ся шедевру древнерусской литературы – «Повести о Петре и Февронии» Ермолая Еразма. Завершается обзор философией Серебряного века, где тема любви и семьи получает ключевое развитие.

Рассмотрим дохристианский период формирования отношения к семье и роду. В русской народной традиции память «из рода в род» акцентирует главную ценность семьи в ее единстве и ярко транслируется в малых фольклорных жанрах: «Любовь да совет, так и нуждочки нет», «На что и клад, когда у мужа с женой лад», «Дом вести, не лапти плести», «Жена не рукавица, с руки ны стяхнешь» [4, 342–343]. Важность и сложность домашнего уклада отражены в классическом труде «Домострой». Практическое занятие посвящено изучению малых фольклорных жанров (пословиц, поговорок, загадок, песен и др.), посвященных народной мудрости о семье. Особое внимание уделяется также литературоведческому разграничению пословиц и поговорок, которые мы трактуем вслед за В.И. Далем, А.А. Потебней.

Следующий этап в изучении студентами духовно-нравственных основ отношения к браку и семье связан с христианской культурой. Ветхозаветная традиция «плодитесь и размножайтесь, и наполняйте землю, и обладайте ею» (Быт 1: 27–28) говорит о важности «продолжения рода, оставления после себя потомства, как это заповедал людям Сам Бог, обращаясь к нашим праотцам» [5, 197]. Ценность продолжения рода формирует основу догматико-исторического отношения к браку в Ветхом Завете и воплощается многочисленными примерами благочестивых браков, где продолжение рода – дети – становятся и целью, и его главным даром.

Ознакомление студентов с отношением к семье в Новом Завете начинается с первого эпизода в Евангелии от Иоанна, которое связано с посещением брачного пира в Кане Галилейской. Данный эпизод обладает особой семантикой: «с одной стороны, присутствие Христа освящает брак, с другой стороны, это связано и с первым чудом, которое Господь сотворил в Своем земном служении – чудом претворения воды в вино» [5, 35]. Православная традиция утверждает, что «брак – это освященный Богом союз мужчины и женщины. <...> Об освящающем действии Таинства брака – присутствию на нем Господа Иисуса Христа – говорят все отцы Церкви» [5, 37]. Таким образом, ветхозаветная ценность продолжения рода трансформируется в Новом Завете в таинство, а телесное единство («и будут двое одна плоть») – в духовное.

Продолжение изучения историко-культурного контекста отношения к браку в православной традиции связано с трудами классика богословия – греческого Отца Церкви Святителя Иоанна Златоуста. Его воззрения оказали значительное влияние на формирование духовно-нравственных основ отношения к семье. Рассмотрим наиболее значимые ценностные акценты в трудах Святителя. Новозаветный мотив таинства получает особое развитие в богословском учении о семье и браке: «Великое таинство – брак. <...> не рассуждай о нем просто и как случится, не ищи обилия богатства, намереваясь взять невесту. Брак надо считать не торговлею, а союзом жизни» [6, 5]. Студенты имеют возможность проследить фольклорную линию в трудах Свт. Иоанна Златоуста, который также утверждает ценность и богатство семьи в «единодушии»: когда в супружестве собирается мир и тишина, тогда и дети будут подражать доб-

родителям родителей и «по всему дому будет процветать добродетель, и во всех делах будет благопоспешение». Основой гармонии в браке является «взаимное согласие и мир». Мотив единодушия обуславливает двоякую семантику брака, который может рассматриваться и как «пристанище», и как «кораблекрушение». В дальнейшем развитии «мысли семейной» особое значение приобретает неразрывная связь и равновеликость большого и малого. Свт. Иоанн Златоуст называет семью первоначалом всего мироустройства: «Мир состоит из городов, города – из домов, дома – из мужей и жен; поэтому, когда настанет вражда между мужьями и женами, то входит война в дома; а когда они мнутся, тогда беспокойны бывают и города; когда же города приходят в смятение, то по необходимости и вся вселенная наполняется смятением, войною и раздорами...» [6]. Такая мысль о взаимосвязи устройства всего, от малого до великого, также связана с новозаветной догматикой, рассматривающей семью как Малую Церковь. Выражение «Семья – Малая Церковь» восходит к Посланию Апостола Павла к Римлянам, в котором он приветствует супругов Акилу и Прискиллу и «домашнюю их Церковь» (Рим 16: 4). Также Апостолу принадлежит изречение о сути таинства венчания: «Ни муж без жены, ни жена без мужа, в Господе. Ибо как жена от мужа, так и муж чрез жену; все же – от Бога» (1 посл. Коринф 11: 11–12).

При изучении духовной традиции этического отношения к семье особого внимания и разбора со студентами заслуживает такой памятник древнерусской литературы, как «Повесть о Петре и Февронии Муромских» Ермолая Еразма. Глубина и назидательность литературного шедевра определяет его анализ на лекциях с последующим разбором на практическом занятии. Практическое занятие посвящено разбору композиции, сюжетообразующих мотивов, образов-символов и педагогического ресурса повести.

Итогом изучения духовно-нравственных основ «мысли семейной» становится обзор русской религиозной философии Серебряного века, представленной трудами Вл. Соловьева, В. Розанова, Н. Бердяева. Мирозерцание эпохи Серебряного века во многом определено мотивом рода (Вл. Соловьев), который получает центрбежное расширение от семьи как первичного пространия к человеческому всеединству.

Следующим этапом в изучении отношения к семье и роду становится обращение к художественным практикам. Для изучения выбираются классические образцы отечественной литературы XIX века. Важнейшей составляющей данного этапа становится отработка таких фундаментальных теоретических понятий литературоведения, как стиль, пафос, сюжет, фабула, композиция, система образов, мотив и его функции в тексте и др. В разработке мотива мы опирались на труд А.Н. Веселовского «Историческая поэтика» о происхождении «бродячих» сюжетов, устойчивых мотивов и образов. В обозначении минимальной единицы сюжета мы используем определение А.Н. Веселовского: «Под мотивом я разумею формулу, отвечающую на первые пораз общестственности на вопросы, которые природа всюду ставила человеку, либо закреплявшие особенно яркие, казавшиеся важными или повторявшиеся впечатления действительности» [7, 494]. В разборе со студентами понятий «стиль эпохи», «индивидуальный стиль», «внутренняя форма» произведения мы опираемся на литературоведческую традицию В. Гумбольдта,

А.А. Потебни, А.Ф. Лосева, П.Н. Сакулина, Ю.И. Минералова. Говоря о стиле как «эйдетики-мифолого-личностной выраженности» (А.Ф. Лосев) бытия художественного произведения мы также знакомим студентов с понятием пафоса. Представление о природе пафоса в теории литературы зарождается в античности и продолжает трактоваться как «воодушевление» (В.Г. Белинский). Современный литературовед Г.Н. Поспелов определяет пафос как «отношение автора к изображаемой действительности».

В качестве примера приведем краткий анализ мотива рода в автобиографической прозе XIX века. Рассмотрим авторский пафос отношения к роду и индивидуальный стиль в повестях С.Т. Аксакова «Семейная хроника» (1856) и «Детские годы Багрова-внука» (1858), хронике Н.С. Лескова «Захудалый род» (Семейная хроника князей Протазановых) (1874), «Пошехонской старине» (подзаголовок «Житие Никанора Затрапезного») (1887) М.Е. Салтыкова-Щедрина.

Так, уважение к своему роду становится определяющей доминантой в создании образа деда Степана Михайловича Багрова, который свое семисотлетнее дворянство ценит «выше всякого богатства и чинов» [8]. Именно такая точка зрения определяет и его выбор невесты. Сравним с первым предложением «Пошехонской старины» М.Е. Салтыкова-Щедрина: «Я, Никанор Затрапезный, принадлежу к старинному пошехонскому дворянскому роду» [9]. Начало развертывания повествования, казалось бы, созвучно аксаковскому пафосу гордости за принадлежность к дворянскому сословию, однако в дальнейшем точка зрения переклещается, опережая первичный посыл автора-повествователя. Сатирическое отношение автора воплощается в истории о несбывшемся расчете на выгодный брак, когда сорокалетний дворянин берет в жены пятнадцатилетнюю купеческую дочь «в чайнии получить за нею богатое приданное». Расчет не оправдался: «по купеческому обыкновению, его обманули». Таким образом, нарушение нормы отношения к браку (см. выше поучение Свт. Иоанна Златоуста о великом таинстве союза, который «надо считать не торговлею, а союзом жизни») инициирует гротесковый образ семейства Затрапезных в «Пошехонской старине». Название семейной хроники Н.С. Лескова – «Захудалый род» – семантически созвучно с фамилией Затрапезных. Однако сюжетообразующий мотив чести в образе главной героини «Захудалого рода» (девичья фамилия Варвары Никаноровны – Честунова) организует и становится лейтмотивом всего произведения, сближая лесковский и аксаковский пафос отношения к дворянству и своему роду. Вышеприведенные примеры воплощения мотива рода в автобиографической прозе XIX века ярко иллюстрирует устойчивую связь родовой чести и дворянства. Такая связь может рассматриваться как своеобразная презентация образа героя в автобиографической прозе XIX века.

Практическое занятие «Образ семьи и мотив рода в автобиографической прозе XIX века» включает следующие задания (отбор текстов для анализа планируется заранее совместно со студентами):

1. Найдите в словаре определения следующих литературоведческих понятий: композиция, мотив, образ, портрет, семантика, сюжет, хронотоп и др.

2. Раскройте семантику названий: «Семейная хроника», «Детские годы Багрова-внука» (С.Т. Аксаков), «Захудалый род» (Семейная хроника князей Протазановых) (Н.С. Лесков), «Пошехонская старина» (подзаголовок

«Житие Никанора Затрапезного») (М.Е. Салтыков-Щедрин).

3. Синонимичны ли названия «Пошехонская старина» и подзаголовок «Житие Никанора Затрапезного»? Акцентируются ли так важные для автора идейно-содержательные моменты произведения?

4. Выявите и объясните ономастический уровень именования героев: Степан Михайлович Багров, Варвара Никаноровна Честунова, Никанор Затрапезный и др.

5. Проведите сравнительный анализ образов дедов у С.Т. Аксакова и М.Е. Салтыкова-Щедрина, определите ключевые приемы и выявите пафос.

7. Проведите сопоставительный анализ композиции семейных образов у С.Т. Аксакова и М.Е. Салтыкова-Щедрина, определите ключевые приемы и выявите пафос.

Не останавливаясь в рамках данной статьи на изучении автобиографической прозы XX века (М. Горький,

И.А. Бунин, Б.К. Зайцев, А.Н. Толстой, К.И. Чуковский, Саша Черный и др.), отметим, что анализ произведений со студентами методически организуется подобным образом.

Итак, целенаправленная и поэтапная работа по подготовке учителя нацелена на формирование компетентного специалиста в поликультурной среде современного образования. Знания, умения и навыки в области теории литературы формируют грамотного специалиста, владеющего практическим опытом анализа художественного текста, а также глубоко понимающего общее универсальное для любой культуры и специфику своего «культурного кода», своих национальных традиций. Современный запрос общества в учителе подчеркивает важность его профессиональной подготовки, определяя его ключевую роль в образовании как сохранении и передаче культурных ценностей.

#### Литература

1. Минералова, И.Г. Примерная программа дисциплины «История русской литературы» / И.Г. Минералова. – М.: Прометей МГПУ, 2004. – 124 с.
2. Анзорова, С.П. Подготовка будущего учителя к реализации личностно-ориентированного подхода с использованием этнокультурного компонента в образовательных учреждениях. автореф. дисс. ... канд. пед. наук / С.П. Анзорова. – М., 2003. – 22 с.
3. Стандарты второго поколения. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинков. – М.: Просвещение, 2010. – 191 с.
4. Живая вода / сост., вступит. статья и прим. В.П. Аникина. – М.: Детская литература, 1977. – 367 с.
5. Вступающим в брак. – М.: Благовест, 2012. – 272 с.
6. Свт. Иоанн Златоуст. Да прилепится муж к жене своей // Святитель Иоанн Златоуст о том, какой должна быть православная семья. – М.: Домострой, 2009. – 32 с.
7. Веселовский, А.Н. Историческая поэтика / А.Н. Веселовский. – Л., 1940.
8. Аксаков, С.Т. Собр. соч. в 4 т. / С.Т. Аксаков. – М.: Художественная литература, 1955. – Т. I.
9. Салтыков-Щедрин, М.Е. Полн. собр. соч. Т. XVII / М.Е. Салтыков-Щедрин. – Л.: Художественная литература, 1934.

УДК 808.2 +37.022

### ОБУЧАЮЩЕЕ ИЗЛОЖЕНИЕ КАК ФОРМА РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

Н.И. Лапицкая  
(Гомель, Беларусь)

*В статье рассматривается работа с текстами изложений на занятиях по «Методике преподавания русского языка», которая готовит студентов к проведению разных типов обучающих изложений в школе.*

По определению А.В. Текучёва «изложение – обобщенное название одного из видов связной речи (в письменной или устной форме), широко используемого в речевой практике людей вообще и в качестве школьного упражнения в частности. В школьных условиях изложение – это передача в письменной форме прочитанного текста или услышанного рассказа» [1, 325].

Как известно, изложение чужого текста – менее трудоемкий процесс, чем создание собственного при написании сочинения. Ребенок на образце готового текста может наблюдать, как разворачиваются события, как нужно строить сюжет. Недостаток изложения – чужой язык текста, трудность передачи этого языка, так как, по мнению психологов, каждый человек говорит на своем языке, у каждого своя манера изложения.

Классификация изложений в школьном курсе русского языка основывается на разных признаках: 1) по цели проведения; 2) по характеру текстового материала; 3) по способу передачи содержания текста.

1. По цели проведения изложения могут быть контрольные и обучающие.

Обучающие изложения проводятся, как правило, по текстам, которые даны в учебниках, так как для большей эффективности подготовительной работы над изложением важно обеспечить учащимся

зрительное восприятие текста и его частей, чтобы определить тему, основную мысль, тип и стиль речи, выразительные языковые средства, виды, способы и средства связи предложений, частей текста, подтемы для раскрытия темы.

2. По характеру текстового материала изложения могут быть повествовательного характера, с элементами описания, изложения-описания, с элементами рассуждения, типа рассуждения, типа характеристики, сочинения.

3. По способу передачи содержания изложения бывают: подробные (или полные), близкие к тексту, выборочные, сжатые, с перестановкой материала, с дополнительным заданием. Любое изложение может быть осложнено грамматико-стилистической или грамматико-орфографической задачей, которая не должна мешать основной задаче – развитию связной речи.

Обучению работе над изложением на занятиях по «Методике преподавания русского языка» отводится 2 часа, и необходимо сделать эту работу эффективной, могущей принести реальную пользу студентам в дальнейшем.

Приведем пример работы с текстом для понимания методики проведения *изложения с перестановкой материала и сжатого изложения.*



Для обучения написанию изложения первого типа можно выбрать текст «Вторая встреча» [2, 184]. Данный текст отвечает всем требованиям, предъявляемым к тексту изложения: он интересен по содержанию, легко членится на части, может быть ярко представлен, так как связан с написанием картины В.Г. Перова «Тройка».

#### *Вторая встреча*

*Как-то рано утром к художнику В.Г. Перову постучали. Он вышел и увидел на пороге сгорбленную старушку крестьянку. Она молча подала свой скромный дар – узелок с яичками – и начала плакать, произнося: «Сыночек-то мой...» Наконец, утерев глаза полой своего заскорузлого полуцибука, крестьянка рассказала художнику, что несколько лет назад он написал картину с её сыночка Васи. Тот заболел в прошлом году и умер, а она, продав весь свой скарб, проработав зиму и скопив деньжонок, пришла купить картину, где нарисован её Васенька.*

*Тут вспомнил художник, как бродил он однажды около Тверской заставы в поисках природы для задуманного им произведения. Был солнечный апрельский день, по дороге шли толпы богомольцев, мастеровые возвращались после праздника в город на работу. И вдруг в сторонке, на крыльце, где особенно припекало солнце, среди отдыхающих путников художник увидел крестьянку с мальчиком, именно таким, какого хотелось ему изобразить на картине. Перов упросил мать позволить мальчику позировать ему. В то время как художник работал, женщина рассказала ему о своём горьком вдовстве и бедности. Она схоронила мужа и детей и осталась с одним утешением – сыном Васенькой.*

*И вот сейчас, одинокая и постаревшая, она вновь стояла перед ним; она принесла свои скудные сбережения, чтобы купить картину.*

*Потрясённый до глубины души художник объяснил ей, что картина ему не принадлежит: она куплена известным собирателем П.М. Третьяковым и находится в его галерее.*

*Часов около девяти утра Перов повёл женщину в Третьяковку. Едва вошли они в зал, как старушка охнула и упала на колени: она увидела своего Васю. Долго простояла она перед картиной «Тройка».*

*Наконец она повернулась к художнику. В глазах её стояли слёзы благодарности человеку, чудесное искусство которого сохранило матери образ сына.*

Предваряя непосредственную работу с текстом, студенты отвечают на вопросы, как строится урок по написанию изложения, какие структурные элементы он включает.

Далее идёт характеристика изложения с перестановкой материала. Основное назначение работы над изложением с перестановкой материала состоит в обучении учащихся систематизировать и группировать материал, хорошо осмысливать сюжетно-композиционную канву и содержание текста [3, 20]. Это может быть изложение с перестановкой причины и следствия, общего и частного, с вынесением на первое место интересной информации, с отбором и перегруппировкой частей текста, относящихся к одному событию или герою.

Структура урока по написанию данного типа изложения может выглядеть следующим образом:

1. Вступительное слово учителя об особенностях восприятия текста.
2. Объяснение специфики задания, содержания логических понятий, показ примеров.
3. Чтение текста и его анализ.

4. Обсуждение возможных вариантов перегруппировки материала.

5. Словарно-орфографическая работа.

6. Повторное чтение текста.

7. Составление плана и рабочих материалов.

8. Самостоятельная работа над изложением.

9. Коллективное обсуждение созданных текстов.

10. Индивидуальное редактирование и доработка изложений.

После работы по теории следует ознакомиться с текстом «Вторая встреча».

После прочтения текста, студенты рассуждают о том, что вступительное слово учителя об особенностях восприятия текста может включать рассказ о картине «Тройка», показ данного произведения.

На примере данного текста изложения студенты хорошо видят, как можно переставить части. В тексте можно восстановить хронологическую последовательность событий. Для этого следует поменять местами первый и второй абзацы и в первом абзаце убрать слова о воспоминаниях художника. В третьем абзаце следует удалить «и вот сейчас». В результате должен получиться следующий текст.

### Вторая встреча

Однажды художник В.Г. Перов бродил около Тверской заставы в поисках природы для задуманного им произведения. Был солнечный апрельский день, по дороге шли толпы богомольцев, мастеровые возвращались после праздника в город на работу. И вдруг в сторонке, на крыльце, где особенно припекало солнце, среди отдыхающих путников художник увидел крестьянку с мальчиком, именно таким, какого хотелось ему изобразить на картине. Перов упросил мать позволить мальчику позировать ему. В то время как художник работал, женщина рассказала ему о своём горьком вдовстве и бедности. Она схоронила мужа и детей и осталась с одним утешением – сыном Васенькой.

Спустя несколько лет рано утром к художнику В.Г. Перову постучали. Он вышел и увидел на пороге сгорбленную старушку крестьянку. Она молча подала свой скромный дар – узелок с яичками – и начала плакать, произнося: «Сыночек-то мой...» Наконец, утерев глаза полый своего заскорузлого полушубка, крестьянка рассказала художнику, что несколько лет назад он написал картину с её сыночка Васи. Тот заболел в прошлом году и умер, а она, продав весь свой скарб, проработав зиму и скопив деньжонок, пришла купить картину, где нарисован её Васенька.

Одинокая и постаревшая, она вновь стояла перед ним; она принесла свои скудные сбережения, чтобы купить картину.

Потрясённый до глубины души художник объяснил ей, что картина ему не принадлежит: она куплена известным собирателем П.М. Третьяковым и находится в его галерее.

Часов около девяти утра Перов повёл женщину в Третьяковку. Едва вошли они в зал, как старушка охнула и упала на колени: она увидела своего Васю. Долго простояла она перед картиной «Тройка».

Наконец она повернулась к художнику. В глазах её стояли слёзы благодарности человеку, чудесное искусство которого сохранило матери образ сына.

Для написания сжатого изложения можно использовать отрывок из книги М. Алексеева «Хлеб» [2, 183].

Случалось, что отец брал меня с собой смотреть хлеба. Это великий праздник для земледельца. Смотрят хлеба обычно по воскресным дням, ранней-преранней порой и в то время, когда можно уже определить с известной долей точности, быть урожаю или не быть. Село мы покидали вместе со стадами коров и овец, покидали ещё затемно. А когда подымались на гору, из-за этой самой горы навстречу нам выкатывалось огромное огненно красное солнце.

Отец, умиротворённый, весёлый, как солнышко, тихо, незлобно понукал нашу Карюху, так звали лошадь. Она бежала незыбкой рысью, то и дело нагибалась, чтобы прихватить рослого пырейка; из-под её ног час-то выпархивали стрепеты и улетали на восток, красные в солнечных лучах и прекрасные, как жар-птицы. У своей полосы отец останавливался – не выходил, заплывал, широко разведя руками, в стремительно подымающуюся вверх рожь, выдёргивал по пучку в разных местах, сравнивал, приносил мне их в телегу, и я пьянел от неповторимого, единственного в своём роде запаха –

уже и не травы, но ещё и не хлеба. О, поля моей родины, кто от дней своего детства дышал этими вашими запахами, тот уже никогда не позабудет их, в каком бы краю ни оказался потом!..

Мы ехали дальше, и всем троим было очень хорошо. Карюхе – оттого, что было ещё прохладно, сленни не одолевали, комары разлетались. Отцу хорошо было оттого, что рожь не подвела, стало быть, будем с хлебом. Мне – оттого, что еду вместе с отцом и что – самое главное – дорога ещё вся впереди, мы ещё не глядели просо, пшеницу, овёс...

(По М.Алексееву).

Студенты отвечают, в чём заключается работа по написанию сжатого изложения. Сжатое изложение передаёт содержание исходного текста кратко и обобщённо. Для этого нужно: 1) выделить главное; 2) отбросить подробности, не имеющие большого значения для раскрытия основной мысли текста; 3) обобщить конкретные, единичные явления, детали, предметы первичного текста для использования в сжатом изложении. При анализе такого текста важно отметить тот минимум языковых средств, с помощью которых ученики могут кратко и ярко передать основное содержание отрывка. Можно предложить студентам памятку, которую следует дать учащимся при написании такого типа изложений.

Памятка к написанию сжатого изложения:

1. Прослушать текст, сформулировать основную мысль.

2. Выделить в тексте части.

3. Определить, какие части текста можно исключить.

4. Составить план.

5. В каждой части найти главное.

6. Изложить каждую часть кратко.

7. Перечитать написанный текст.

Далее студенты должны записать, что частичному пропуску и сжатию подвергаются пояснения, повторения, примеры, авторские отступления [4, 33].

После этого происходит чтение текста по абзацам и сжатие каждого абзаца. В результате у студентов должен получиться следующий текст.

Случалось, что отец брал меня с собой смотреть хлеба. Село мы покидали вместе со стадами коров и овец, покидали ещё затемно. А когда подымались на гору, из-за этой самой горы навстречу нам выкатывалось огромное огненно красное солнце.

Отец, умиротворённый, весёлый, как солнышко, тихо, незлобно понукал нашу Карюху, так звали лошадь. У своей полосы отец останавливался – не выходил, заплывал, широко разведя руками, в стремительно подымающуюся вверх рожь, выдёргивал по пучку в разных местах, сравнивал, приносил мне их в телегу, и я пьянел от неповторимого, единственного в своём роде запаха – уже и не травы, но ещё и не хлеба. О, поля моей родины, кто от дней своего детства дышал этими вашими запахами, тот уже никогда не позабудет их, в каком бы краю ни оказался потом!..

Мы ехали дальше, и всем троим было очень хорошо...

Такая работа с конкретными текстами, на наш взгляд, позволит студентам эффективнее проводить уроки по написанию изложений на практике и при работе в школе.

### Литература

1. Текучёв в, А.В. Методика русского языка в средней школе. Учебник для студентов пед. ин-тов по специальности 2101 «Рус. яз. и литература» / А.В. Текучёв в. – Изд. 3-е, перераб. – М.: Просвещение, 1980. – 414 с.

2. Блинов, Г.И. Практические и лабораторные занятия по методике русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / Г.И. Блинов, Б.Т. Панов. – М.: Просвещение, 1986. – 224 с.
3. Котельникова, С.А. Изложение с перегруппировкой материала / С.А. Котельникова // РЯШ. – № 3. – 1996. – С. 20–25.
4. Мурина, Л.А. . Русский язык: учеб. пособие для 8-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л.А. Мурина [и др.]. – Минск: Нац. ин-т образования, 2011. – 264 с.

УДК 372.881.161.1

## МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Л.М. Линецкая  
(Стерлитамак, Россия)

*В статье рассматриваются особенности использования мультимедийных технологий на уроках русского языка. Показаны виды мультимедийного урока, его особенности, в качестве примера приведен материал урока по теме «Предложения с обращениями» (5 класс).*

В настоящее время учителя-словесники широко используют на уроках мультимедийные технологии.

Что такое **мультимедийные технологии**?

Мультимедиа технологии – это совокупность современных средств аудио-, теле-, визуальных и виртуальных коммуникаций, используемых в процессе организации, планирования и управления образовательной деятельностью [1, 77].

В передаче и усвоении учебной информации участвуют на таком уроке два новых компонента образовательного процесса:

1. Компьютер, который органично занимает место нового универсального технического средства обучения и развития.

2. Программные средства. Они содержат в себе четко структурированную учебную информацию в текстовом виде, множество наглядных изображений в виде схем, рисунков, таблиц, видеофрагментов, снабжённых анимационными и звуковыми эффектами.

При этом и компьютер, и программы должны быть органично взаимосвязаны с составляющими процесса обучения: целями, содержанием, методами обучения, деятельностью учителя и учащегося.

В соответствии с осуществляемыми функциями компьютера и программных средств можно выделить следующие способы использования их в процессе обучения:

1. Источник учебной информации.
2. Средство представления (презентации) учебного материала.
3. Средство осуществления контроля за выполнением работы.

Степень и время мультимедийной поддержки урока могут быть различными: от нескольких минут до 45 минут. Работа учащихся на мультимедийном уроке может быть организована: фронтально – просмотр видео фрагментов, индивидуально – выполнение практических работ, малыми группами – выполнение общего учебного проекта.

В структуре урока может быть отражено обязательное чередование видов деятельности за компьютером и без него:

- актуализация (повторение учебного материала, первичное усвоение материала) – за компьютером и (или) без компьютера;
- формирование знаний, умений, навыков (осознание и осмысление блока учебной информации, закрепление учебного материала) – за компьютером и (или) без компьютера;
- применение (применение учебного материала на практике, проверка уровня усвоения материала) – за компьютером и (или) без компьютера.

Несомненно, что за учителем остается выбор оптимальных организационных форм и методов.

Преобладают три основных вида мультимедийных технологий:

– Иллюстративный. Визуальный ряд иллюстрирует традиционный рассказ учителя. Этот же визуальный ряд затем можно использовать при опросе или обобщении.

– Схематичный. В основу обучения положено конструирование опорных конспектов или структурно-логических схем. Использование мультимедиа расширяет возможности построения таких схем. Они становятся более наглядными, яркими.

– Интерактивный. Наиболее сложный. Сочетает в себе элементы иллюстративного и схематичного подходов. Разница заключается в том, что использование разнообразного визуального материала, схем и анимаций сочетается, дополняется привлечением документов, отрывков из разнообразных источников. И документы, и «картинки» должны быть яркими, создавать определенный образ. Но самое главное в таком подходе – высокий уровень методической обработки материала. Он и дается, собственно, в таком сочетании, чтобы вызвать активность учеников, спровоцировать их на сопоставление, размышление, дискуссию.

Медиа технологии применяются на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении, контроле знаний, сформированности умений, а также на факультативных занятиях, занятиях элективных курсов, во внеклассной работе.

Покажем возможности применения мультимедиа технологий при работе над темой **«Предложения с обращениями»** (5 класс).

На уроке учащиеся актуализируют изученный материал по теме «Однородные члены предложения»; усвоят материал об обращении, о способах выделения его запятыми на письме; усвоят материал о В.И. Дале как собирателе фольклора, сочинителе оригинальных, собственных произведений, создателе «Толкового словаря живого великорусского языка»; закрепят умение находить однородные члены предложения; умение составлять схемы предложений с однородными членами; умение конструировать предложения с однородными членами; будет сформировано умение находить в предложении обращения; умение составлять схемы предложений с обращениями; умение конструировать предложения с обращениями, будет организована работа по обогащению словарного запаса.

Текстоцентрический подход в обучении русскому языку предполагает усвоение особенностей тех или

иных языковых единиц на основе анализа их употребления в тексте. В связи с этим представляется уместным введение нового понятия «обращение» организовать на основе анализа текста, для чего и используется мультимедиа со звуковым сопровождением (прослушивание и анализ сказки «Война грибов с ягодами» в обработке В.И. Даля).

Ценным в воспитательном отношении является использование в ходе всего урока дидактического материала, представляющего собой произведения В.И. Даля. Ресурсы дидактического материала: фото, звуковой файл, анимационные эффекты, схемы предложений.

В начале урока при проведении речевой разминки создается проблемная ситуация, в ходе разрешения которой учащиеся отгадывают загадки. Данный вид работы позволил подойти к ответу на вопросы о том, кто является автором этих загадок, как передаются загадки от поколения к поколению.

Далее учащимся сообщается, что есть такие люди, которые записывают загадки, пословицы, поговорки, скороговорки и составляют из них специальные сборники. Одним из таких людей был В.И. Даль. И далее учитель вводит тему урока: «В 2014 году исполнилось 213 лет со дня рождения В.И. Даля. И сегодня на уроке при изучении новой темы мы будем опираться на его наследие. Запишите тему урока: «Предложения с обращениями».

Введению нового материала предшествует слово учителя о В.И. Дале, замечательном человеке, собирателе слов, поговорок и пословиц, писателе. Эта работа сопровождается показом слайдов.



Введение нового понятия об обращении проводится на основе анализа сказки «Война грибов с ягодами» в обработке В.И. Даля со звуковым сопровождением (чтение записано отдельным файлом) [2].

*Задумал-загадал боровик войну, под дубом сидю-чи, на все грибы глядячи, и стал он грибы созывать, стал помочь скликать:*

*– Идите вы, волнушки, выступайте на войну!*

*Отказались волнушки:*

*– Мы все старые старушки, не повинны на войну.*

*– Идите вы, опёнки! Отказались опёнки:*

*– У нас ноги больно тонки, не пойдём на войну!*

*– Эй вы, сморчки! – крикнул гриб-боровик. – Снаряжайтесь на войну!*

*Отказались сморчки; говорят:*

*– Мы старички, уж куда нам на войну!*

В ходе анализа дети называют тех, к кому обращается гриб-боровик, и формулируют определение понятия обращение:

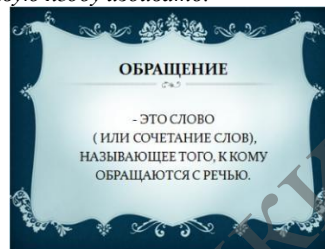


*– Идите вы, волнушки, выступайте на войну!*

*– Идите вы, опёнки!*

*– Эй вы, сморчки! – крикнул гриб-боровик.*

*– Грузди, вы ребята дружны, идите со мной воювать, кичливую ягоду избивать!*



Уяснение существенных признаков этого понятия проводится на материале пословиц, содержащих обращения, из словаря В.И. Даля:

1. *Божья коровка, полетай за Волгу: там тепленько, здесь холодненько.*

2. *Вы, братцы, помолотите, а мы поедим.*

3. *Гостя Федосья! Сиди на печи да жуи калачи!*

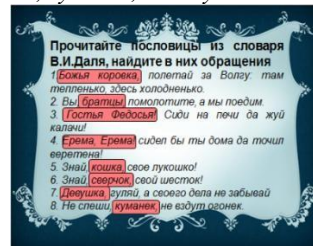
4. *Ерема, Ерема! Сидел бы ты дома да точил веретена!*

5. *Знай, кошка, свое лукошко!*

6. *Знай, сверчок, свой шесток!*

7. *Девушка, гуляй, а своего дела не забывай.*

8. *Не спиши, куманек, не вздут огонек.*



Кроме понятия на этом уроке учащиеся знакомятся с пунктуационным правилом о выделении обращений знаками препинания, вводятся схемы предложений с обращениями.

Далее составляется схема предложения из сказки «Война грибов с ягодами», сопоставляется схема, составленная детьми, и схема, показанная на слайде. В ходе этой работы актуализируется материал об однородных членах предложения и знаках препинания при них.

Завершается урок заданием «Добрая минутка»: предлагается сделать комплимент однокласснику, используя при этом обращение.

После этого задания подводятся итоги урока.

Рефлексия проводится с помощью вопросов:

*– Что нового я узнал на уроке?*

*– Что осталось неясным, непонятным?*

*– Что мне особенно понравилось на уроке?*

*– Изменилось ли мое настроение к концу урока или осталось прежним?*

Приведенный материал урока показывает, что мультимедиа компонент используется на протяжении всего урока: слайды используются в процессе рассказа о В.И.

Дале, замечательном человеке, собирателе слов, поговорок и пословиц, писателе.

Введение нового понятия об обращении проводится на основе анализа сказки «Война грибов с ягодами» в обработке В.И. Даля со звуковым сопровождением. В ходе анализа дети называют тех, к кому обращается гриб-боровик (материал дан на слайде), и формулируют определение понятия обращение (так же сформулировано на слайде).

Уяснение существенных признаков этого понятия проводится на материале пословиц, содержащих об-

ращения, из словаря В.И. Даля (пословицы даны на слайде).

Знакомство с пунктуационным правилом о выделении обращений знаками препинания (предложения и их схемы даны на слайде), введение схем предложений с обращениями также представлено на слайде.

Показанные в статье возможности использования мультимедийных технологий на уроке русского языка при изучении нового материала доказывают уместность их применения для решения образовательных, развивающих, воспитательных задач.

#### Литература

1. Линецкая, Л.М. Технологии обучения русскому языку: учеб. пособие для студ., обучающихся по направлению «050100 – Педагогическое образование, профиль подготовки «Русский язык и литература» / Л.М. Линецкая. – Sterlitaмак: Sterlitaмакский филиал БашГУ, 2013. – С. 77.

2. Даль, В. Война грибов с ягодами / В. Даль. – М.: Яблоко, 2010. 16с.

УДК 37.016: 808.2

### ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКОГО СПОСОБА УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МОРФЕМИКИ И СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В VI КЛАССЕ

Т.П. Лихач

(Мозырь, Беларусь)

*Обосновывается необходимость формирования у школьников функционально-прагматического способа учебной работы на уроках морфемии и словообразования как обеспечивающего представление о структурно-семантической целостности и коммуникативном потенциале производного слова, вписанного в социально-культурный контекст, а также понимание системности отношений языковых явлений различных уровней.*

Основная функция любого упражнения, безотносительно к его месту в классификационной системе, сводится к программированию учащихся на определенный способ учебной работы. Если говорить о лингвистическом упражнении, то следует иметь в виду постулируемый им алгоритм действий с языковым материалом, зависимый от конкретных целей и задач обучения.

Е.Д. Божович дала научное описание инвариантных способов учебной работы школьников, на основе которых они анализируют языковой материал, выполняют лингвистические операции. Это семантический, формально-грамматический, стилистический и функционально-прагматический способы, опосредованные, за исключением последнего, ориентациями учащихся на тот или иной признак изучаемой языковой единицы как доминантный [1]. Функционально-прагматический способ отличается от названных тем, что позволяет воспринимать языковую единицу в совокупности семантического и формально-грамматического признаков, реализующуюся в высказывании в соответствии с интенциями говорящего/ пишущего, т. е. как конститuent, осложняющийся прагматическим языковым значением, что формирует систематизирующее представление о ней.

Чтобы интегрировать компетентностную систему знаний и умений школьников в соответствии с Концепцией учебного предмета «Русский язык» (2009), требуется координация представлений о равноуровневых единицах языка как его системообразующих элементах. На уроках изучения состава слова и образования слов такая установка находит выражение в использовании таких упражнений, которые иллюстрируют внутрilingвистические связи фонетики, лексики, морфемии, словообразования, морфологии и синтаксиса.

Лингвистическое упражнение данного типа ориентирует на функционально-прагматический способ учебной работы, поскольку, как правило, предваряется выявлением субъектного опыта школьников, предполагает самоорганизацию, мини-исследование и мини-открытие в единстве, формирует системное представление о предмете анализа на основе созидательных видов деятельности и завершается рефлексией на изначальный опыт, но скорректированный научными знаниями о языке. Так у учащихся развивается способность объяснять языковые явления и закономерности, возникает сама потребность в общении.

Согласно образовательному стандарту наиболее действенными на второй ступени обучения являются «педагогические технологии, включающие практически значимую для подростков деятельность, связанную с выбором действий, самостоятельным выполнением различных видов работ на основе как заданных алгоритмов, так и собственно проектируемых способов решения учебных и практических задач» [2, 13].

Следовательно, формирование необходимых компетенций языковой личности школьника на уроках морфемии и словообразования мы предлагаем осуществлять как единый и взаимосвязанный процесс, используя такие лингвистические упражнения, которые мотивируют к самостоятельному наблюдению, сравнению, анализу и синтезу, результатом которых является получение целостного представления о предмете.

Например, произносительная (точнее, акцентологическая) норма может формироваться с опорой на знание тенденций русского словесного ударения. С целью реализации принципа «взаимодействия теории языка с функционированием языковых единиц в речи» и принципа «активной познавательной деятельности» уместна работа над нормами произношения слов, подвергшихся тенденциям к словообразовательному единству и формальной аналогии [3, 11–12]. Первая тен-

денция требует акцентного выделения одного и того же слога, одной и той же морфемы в коррелятивной паре «производящее – производное»: ку'хонный ← ку'хня, сли'вовый ← сли'ва, а вторая – в словах идентичной структуры: катало'г, диало'г.

Рассмотрим на примере заданий приемы, повышающие эффективность формирования произносительных навыков:

**Задание 1. Определите лексическое значение производных слов, через производящее. Например: глиняный – гли на; глиняный – «сделанный из глины». Обратите внимание, меняется ли место ударения в однокоренных словах, составляющих словообразовательную пару. Составьте словосочетания с производными словами.**

*Ржаветь, глинистый, заплесневелый, ивовый, переперченный, августовский, илистый, сливовый, кухонный.*

В процессе выполнения задания обнаруживается закономерность, которая объясняет акцентологическую норму для данной группы слов: 1. Ржа веть – «становиться ржавым, покрываться ржавчиной»: *ржаветь от влажности*; 2. Гли нистый – «содержащий глину»: *глинистая почва*; 3. Заплё сневелый – «покрывшийся плесенью»: *заплесневелый хлеб*; 4. Ивовый – «относящийся к иве»: *ивовые листья*; 5. Перепе рченный – «приправленный излишним количеством перца»: *переперченный харчо*; 6. А вгустовский – «относящийся к августу»: *августовское тепло*; 7. И листый – «покрытый илом, держащий много ила»: *илистое дно* и т. д. [4].

**Задание 2. К слову стрельчатый подберите имена прилагательные с таким же суффиксом. Например: лапчатый, трубчатый... Определите место ударения в них. Что бывает стрельчатым? Обозначьте суффиксы в прилагательных стрелковый, стреловой, стреляный, стрельчатый и составьте с ними словосочетания, используя толковый словарь. Подберите к данным прилагательным слова аналогичного состава, образованные от имен существительных, и запишите их в три столбца: 1) с суффиксом -ов-; 2) с суффиксом -ян (-ан-); 3) с суффиксом -чат-. Объясните правописание суффиксов.**

К одному и тому же словообразовательному типу относятся прилагательные *стрельчатый, бревенчатый, коленчатый, узорчатый, кольчатый* и под. Из теории акцентологии известно, что существуют аутоакцентные (самоударные), пре- и постакцентные (лево- и правоударные) морфе-

Глумник – тот, кто глумится  
гарцовник – тот, кто гарцует  
защититель – тот, кто защищает  
заказник – заказывающий что-либо  
забавник – забавляющий других  
осмешник – осмеивающий  
пересмешник – пересмеивающий других  
просветник – тот, кто просвещает

**Распределите данные слова по следующим критериям: 1) слова, которые сохранили лексическое значение; 2) слова, изменившие лексическое значение; 3) слова, вышедшие из нормативного употребления и не получившие должной замены; 4) слова, которые заменили суффикс -ник- другим суффиксом.**

Предпочтительна работа в парах. 1-ый ряд слов: *забавник, помощник, поклонник, предвозвестник, предвестник*; 2-ой ряд слов: *заказник* – это не «тот, кто заказывает или заказал что-нибудь» (в этом значении стало

мы. Суффикс *-чат-* является преакцентным в данных словах: ударение принимает слог, стоящий перед ним. Так, эмпирическим путем учащиеся усваивают акцентологическую норму. Приведем примеры возможных словосочетаний: *стрелковый* спорт, полк (относящийся к стрельбе из огнестрельного оружия); *стреловой* кран (относящийся к *стреле* в значении «подвижная часть подъёмного крана»); *стреляный* воробей (перен.: бывалый, опытный человек), *стреляная* птица (то же, что и *стреляный* воробей), *стреляные* гильзы (использованные для стрельбы); *стрельчатый* лук (пустивший стрелку), *стрельчатый* свод, *стрельчатые* окна (в виде арки с острым углом).

Данное задание мотивирует и к наблюдению за инвариантностью обобщающего значения словообразовательного типа; актуализирует знания о лексической сочетаемости паронимов *стрелковый – стреляный, стреловой – стрельчатый*, позволяя решать сопутствующие задачи обогащения лексикона и грамматического строя речи учащихся; показывает направление словообразовательной производности в парах, построенных по модели «прил. ← сущ.», *ковровый ← ковёр; соляной ← соль; бревенчатый ← бревно*; закрепляет правописание суффиксов *-ов-, -ян-, -чат-*.

Еще один, заслуживающий внимания, вопрос современной лингвометодики связан с поиском путей реализации лингвокультурологического направления в школьном обучении русскому языку. Использование функционально-прагматического метода при осмыслении теории словообразования позволит, на наш взгляд, подойти к изучению словообразовательных моделей с точки зрения истории и современности, объяснить особенности мировосприятия русского народа на разных этапах исторического развития. Данный способ, к примеру, заложен в следующем задании, актуализирующем системные отношения лексики, морфологии и словообразования.

**Задание 3. Человека можно назвать не только по профессии, но и по действию, которое он совершает. Обличитель обличает, покоритель покоряет, а хвастун хвастает. Перед вами слова, которые были общеупотребительными в первой половине XIX века. Все они, за исключением одного слова, имеют суффикс -ник.**

помощник – тот, кто помогает другому  
поклонник – поклоняющийся  
предвозвестник – предвещающий  
предвестник – предвещающий что-либо  
советник – дающий советы  
умычник – умыкающий, насильно уводящий кого-либо  
убойник – убивающий или убивший других  
подслушник – подслушивающий речи др.

использоваться существительное *заказчик*), а «охраняемая государством территория» (*природный заказник*), *советник* – «название некоторых должностных лиц» (например, *советник посольства*), а тот, кто дает советы, называется сейчас не *советником*, а *советчиком*; 3-ий ряд: *глумник, гарцовник, осмешник, пересмешник, умычник, подслушник*; 4-ый ряд: слово *защититель* трансформировалось в слово *защитник*, *просветник* – в *просветитель*, *убойник* – в *убийца* [4]. При выполнении задания консультантом является учитель, однако не

менее важна и самостоятельная работа со словарями: толковым, словообразовательным или толково-словообразовательным.

Анализируя словесный материал (контент) задания, мы находим подтверждение выводам М.Н. Янценецкой о том, что русское словообразование имеет когнитивную и коммуникативную детерминацию. Вместе со сменой реалий и, соответственно, номинативных и коммуникативных потребностей носителей языка некоторые дериваты прекращают функционировать в речи и выходят из словоупотребления либо изменяют свою словообразовательную структуру.

В современной лингвистике обоснована и текстопо-рождающая функция словообразования как языкового механизма: словообразование принимает участие в производстве высказывания, в выстраивании самого текста. Например: *Я гашу лампу, и ночь начинает медленно светлеть. Темнота пропитывается отсветом снега. Морской залив во льду. Как огромное тусклое зеркало, он подсвечивает ночь и превращает ее в прозрачный сумрак* (К. Паустовский. *Золотая роза*).

Учащиеся должны убедиться в том, что однокоренные слова способны принимать участие в развертывании темы текста и сцеплении его частей, придавать ему целостность и завершенность. Следующее задание предполагает своеобразное мини-открытие: учащиеся должны попытаться самостоятельно опре-

делить функцию актуального членения текста, которую реализуют компоненты коррелятивных словообразовательных пар:

**Задание 4. Прочитайте. Выпишите словообразовательные пары слов, используя следующий образец записи: гудеть → гуде[ннй-э]. Докажите, что они используются авторами как средство связи предложений в тексте.**

А. Я начал **вставать** до солнца, чтобы напиться с мамой вкусного чая. Мало-помалу я к этому утреннему **вставанию** так привык, что уже не мог проспать **восход солнца** (М. Пришвин. *Моя родина*).

Б. Это был очень полный человек. Он читал газету и **колыхался**. При взгляде на него становилось явным то **колыханье**, которым, как и солнцем, было пропитано и залито все купе (Б. Пастернак. *Детство Люверс*).

Таким образом, применение функционально-прагматического способа изучения и анализа теории словообразования даст учащимся возможность понять, как механизмы словообразования встраиваются в разные общезыковые процессы, проявляющиеся на уровнях фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса, одним словом, позволит раскрыть взаимодетерминирующий характер связей явлений различных уровней языка и сформировать на этой основе способность «схватывать» предмет изучения в его объемности.

#### Литература

1. Божович, Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е.Д. Божович. – М. : Московский психолого-педагогический ин-т; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002. – 288 с.
2. Образовательный стандарт. Общее среднее образование. Основные нормативы и требования [Электронный ресурс]. – 2008. Режим доступа: [edu.gov.by/main.aspx?guid...](http://edu.gov.by/main.aspx?guid...) – Дата доступа: 04.03.2015.
3. Концепция учебного предмета «Русский язык» [Электронный ресурс]. – 2009. Режим доступа: [http://adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/kup/koncept\\_ryssk\\_yaz.doc](http://adu.by/wp-content/uploads/2014/umodos/kup/koncept_ryssk_yaz.doc). – Дата доступа: 04.03.2015.
4. Лихач, Т.П. Состав слова. Словообразование : пособие для учителей учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Т.П. Лихач. – Мозырь : Белый Ветер, 2014. – 154 с.

УДК 37.016: 821.161.1

### ОБУЧЕНИЕ НАПИСАНИЮ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ КОНСПЕКТА В КОММУНИКАТИВНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Н.П. Мишкевич  
(Мозырь, Беларусь)

*Данная статья посвящена актуальным вопросам обучения составлению конспекта, как одной из важных форм письменного изложения содержания учебного материала, который необходимо усвоить в процессе восприятия услышанного или прочитанного, а также самостоятельной работы с учебной или дополнительной литературой.*

Одним из эффективных средств закрепления в памяти прочитанного текста, развивающее мышление обучающегося, помогающее глубоко осмыслить прочитанное, найти важное и существенное, выразить его в сжатых и четких фразах, является конспект [1, 242]. Конспект – это особый вид текста, который создается в результате аналитико-синтетической переработки информации, содержащейся в первоисточнике (исходном тексте) [2, 30]. Основная цель такой переработки – выявление, систематизация и обобщение наиболее ценной для конспектирующего информации.

Как всякий текст, конспект обладает его определенными признаками – содержательной, смысловой и структурной целостностью. Тематическое и смысловое единство конспекта выражается в том, что все его элементы прямо или опосредованно связаны с темой высказывания, заданной первоисточником, и с коммуникативной установкой

пишущего (зафиксировать важную информацию с возможным последующим восстановлением ее).

Исходя из различных критериев, выделяют несколько классификаций конспектов: *по объему, по форме, по количеству перерабатываемых источников; в соответствии с графическим оформлением.*

По объему (по степени сжатия) выделяют конспекты *краткие, подробные (или развернутые) и смешанные*. Объем помогает разграничить подробный и сжатый конспекты. В подробном конспекте фиксируются доказательства выдвинутых положений, пояснения, где путем отбора языковых средств и речевых конструкций продумываются логические переходы от одной части конспекта к другой. Сжатый (краткий) конспект создается при помощи тезисов в том случае, если обучающийся хорошо владеет теоретическим материалом. Для краткого конспекта отбираются лишь самые важные положения, факты. Смешанный конспект

предполагает совмещение того и другого способа подачи информации, но допускает изложение некоторых элементов первоисточника в виде пунктов плана, тезисов, схемы и т. п.

При этом важно помнить, что конспект любого из перечисленных видов будет выполнять свое целевое назначение только при условии, что с его помощью автор сможет восстановить извлеченную ранее информацию без обращения к первоисточнику.

В соответствии с *формой* определяется специфика структурно-композиционного строения учебного конспекта как речевого произведения. Структура конспекта имеет четкую композицию: заголовочная часть (формулировка темы в виде тематического или смыслового заголовков, список использованных источников, план); основная часть (конспект-план, конспект-таблица, смешанный конспект и другие).

Необходимо отметить, что выбор таких смысловых частей, как и их порядок, произволен, он не всегда совпадает с тем, что есть в исходном тексте. Связность не является обязательным признаком конспекта, поскольку опущенные связи существуют в памяти пишущего и могут быть восстановлены при «развертывании» информации.

По количеству перерабатываемых источников различают конспекты *монографические*, составленные по одному источнику, и *сводные* (или обзорные), составленные по нескольким источникам на одну тему. Согласно Л.М. Кузнецовой, выделяют два вида конспектов по степени эквивалентности первоисточника. *Интегральным* предлагается называть конспект, который передает все основные положения и важнейшие смысловые связи первоисточника. *Селективный* конспект носит индивидуальный характер и включает отдельные элементы первоисточника, представляющие новизну и значимость для составителя, но в совокупности, не отражающие основных положений первоисточника [2, 32].

В соответствии с *графическим оформлением конспекта* в педагогической деятельности используются: *графические* конспекты (написанные), при составлении которых употребляются только языковые средства и *схематические*, в основе которых лежит схема.

Несомненно, каждый из перечисленных видов конспект отражает индивидуальные особенности и интересы конспектирующего. Исходя из этого следует убедить обучающихся, что пользоваться чужими конспектами (не зная самого произведения) бессмысленно. Так, по мнению В.С. Безруковой, конспект нужен для того, чтобы:

- научиться перерабатывать любую информацию, придавая ей иной вид, тип, форму; выделить в письменном или устном тексте самое необходимое и нужное для решения учебной или научной задачи;
- создать модель проблемы (понятийную или структурную);
- упростить запоминание текста, облегчить овладение специальными терминами;
- накопить информацию для написания более сложной работы в виде доклада, реферата, дипломной работы, диссертации, статьи, книги.

В данной статье необходимо также рассмотреть процесс конспектирования. Конспектирование (от лат. conspectus – обзор) – краткое письменное изложение содержания статьи, книги, доклада, лекции, включающее в себя в сжатой форме основные положения и их обоснование фактами, примерами и т. п. [3, 485]. По мнению С.Ю. Михайловой, «вид работы, конечной целью которого является «вторичный текст», позволяющий автору пользоваться необходимой информаци-

ей немедленно или спустя какое-то время» [4, 4]. Конспектирование является одним из способов активизации познавательной деятельности обучающихся, в процессе которой они учатся выделять главное из прочитанного или услышанного, кратко и последовательно излагать материал при рациональной затрате времени, развивают логическое мышление и совершенствуют культуру речи.

Анализируя научные исследования В.С. Безруковой, С.Ю. Михайловой, Р.М. Нефедовой необходимо выделить следующие типы конспектирования: *выборочное, сквозное, репродуктивное и творческое*.

Особенностями выборочного конспектирования являются: беглое чтение и просмотр текста, чтение с остановкой в тех местах, которые несут информацию и способствуют решению учебно-познавательных задач. Разновидностью выборочного конспектирования является проработка текста в каком-либо аспекте. Например, в одном и том же источнике может быть несколько тем. Выделив нужные, можно делать несколько конспектов на одном источнике, т.е. конспектируя каждую тему в отдельности.

Сквозное конспектирование производится при сплошном чтении текста (всех частей). Этот прием можно использовать при конспектировании небольших статей и лекций.

Под репродуктивным понимается краткий пересказ текста с сохранением авторской логики и способов изложения материала. Так чаще всего конспектируют лекции.

Творческое конспектирование – переработка исходного материала, придание ему новых жанров, возможную перестановку частей и т. д.

Приступая к обучению созданию конспекта, педагог рекомендует обучающимся сначала уяснить смысл всего текста, затем разделить его на основные части (составить план) и сформулировать в каждой из них главные мысли (тезисы), продумать логические переходы от одного тезиса к другому, доказать тезисы примерами. Начиная конспектировать произведение, необходимо записать фамилию автора, полное название работы, указать год и место издания.

При составлении конспекта нужно сконцентрироваться на следующих положениях: 1) чему посвящен реферируемый источник; 2) чем реферируемый источник является; 3) каковы цели и задачи автора; 4) из каких частей, фрагментов он состоит; 5) какие основные проблемы содержит; 6) каковы авторские позиции в реферируемом источнике (при их наличии); 7) имеются ли ссылки на другую литературу; 8) чем реферируемая статья завершается [4, 5].

Качество конспекта зависит от цели его составления, от назначения. В зависимости от целей конспектирования выделяются следующие критерии:

- краткость (не должен превышать 1/8 от первичного текста);
- ясная, четкая структуризация материала, что обеспечивает его быстрое считывание;
- содержательная точность;
- наличие образных или символических опорных компонентов;
- оригинальность индивидуальной обработки материала (наличие вопросов, своих символов и знаков и т.д.);
- адресность (во-первых, четкое фиксирование выходных данных, указание страниц цитирования и отдельных положений; во-вторых, кому предназначен конспект и соответствует ли он особенностям и задачам пользователя) [5, 135].



При отработке элементов навыков конспектирования работа осуществляется на уровне предложения, фразы, абзаца и микротекста, текста небольшого размера. В предложении выделяют опорные слова и словосочетания; отрабатывается синтаксическая синонимия конструкций (выбор наиболее характерных для научного стиля, трансформация простых предложений в сложные и наоборот и т. д.). На уровне фразы происходят операции свертывания (за счет извлечения второстепенной информации), изменения ее грамматической структуры. На

данном этапе работы составляются вопросы к текстам, разные виды плана, краткие записи прочитанного и т. д. [4, 7]. Например: Прочитайте текст и ответьте, о чем в нем рассказывается. Выберите подходящее из предложенных образцов: *Автор текста (статья, заметки, рассказывает нам о том ... В тексте (статье, заметке) рассматривается (что?); говорится (о чем?) ... дается оценка, анализ (чего?); обобщается (что?) представление, точка зрения (на что?); в (статье, тексте, заметке) говорится, рассказывается о том ... из (статьи, заметки) стало известно ...*

В процессе конспектирования необходимо использовать приемы языкового сжатия: замещение, исключение и совмещение.

*Замещение* лексических единиц книжного характера более краткими соответствиями способствует обогащению активного словаря обучающихся, уточнению значения слов и выражений, закреплению синонимических связей.

При формировании умения пользоваться *исключением* речевых элементов обращается внимание на возможность пропуска в конспектах ряда глаголов-связок составного именного сказуемого, в частности, со значением существования признака – *являться, называться, именоваться* и т. д.

На этапе закрепления умений использования различных способов текстообразования обучающимся можно предложить привести собственные примеры составленных ими конспектов.

В процессе конспектирования следует использовать различные способы графического выделения текста: подчеркивания (цветными карандашами, чернилами, линиями, стрелками и т. д.); «шрифтовые» выделения (более крупные буквы); различные сигнальные знаки (выделение в рамку, восклицательный и вопросительный знаки, знак PS, означающий послесловие).

Немаловажное значение имеет работа над языком конспекта. В процессе конспектирования большое внимание уделяется слову: отбираются самые необходимые, опорные термины-понятия, отражающие сущность и основные характеристики изучаемой темы; непонятные, малознакомые слова прорабатываются со словарем и справочником; заимствованные слова желательно заменять соответствующими терминами из родного языка [5, 134].

#### Литература

1. Рапацевич, Е.С. Педагогика: Большая энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
2. Выборнова, В.Ю. Учим конспектировать: методика факультативных занятий со старшеклассниками по предметам «Культура речи» и «Риторика» / В.Ю. Выборнова // Русский язык в школе. – 1991. – № 2. – С. 29–34.
3. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. А–Л. – 1160 с.
4. Михайлова, С.Ю. Учимся писать конспекты, рефераты, изложения / С.Ю. Михайлова, Р.М. Нефедова. – М., 1998. – 256 с.
5. Безрукова, В.С. Приемы конспектирования; обучение конспектированию в школе / В.С. Безрукова // Школьные технологии, 2007. – № 4. – С. 130–135.

Для экономии времени, а также сокращению конспекта способствуют приемы сокращения слов и словосочетаний, использование аббревиатур, но при этом необходимо добиваться, чтобы запись была читаемой. Сокращенное слово должно легко восстанавливаться в данном контексте. Работая над графическим оформлением конспекта, необходимо руководствоваться следующими рекомендациями:

1. Сокращенное слово должно легко восстанавливаться в данном контексте. Сокращенная часть слова должна оканчиваться на согласную, после которой ставится точка. При записи существительных можно отбрасывать середину слова (*гос-во, уч-ся, соч-я*).

2. «Новые» слова лучше записывать полностью, чтобы они были быстрее и легче вошли в активный запас конспектирующего.

3. Целесообразно применять общепринятые условные сокращения и аббревиатуры, например: *сущ.* – существительное, *р.* – род, *м. р.* – мужской род, *г.* – год и т. д.

4. Необходимо применять индивидуальные сокращения, которые могут быть понятны лишь самому автору конспекта (введение в текст своих оценок, отношений, согласий и несогласий, иногда это выражается словами, иногда знаками) [2, 34].

В процессе работы над конспектом у учащихся формируются следующие умения:

– в ходе обучения композиционной подаче конспектируемого материала: составлять плановый конспект, формулировать вывод из исходного текста, присваивать структурным частям конспекта буквенно-цифровые обозначения;

– при развитии речевых умений: мотивированно отбирать сведения для последующей дословной и трансформированной речевой передачи, видоизменять фразы путем использования приемов исключения, замещения, совмещения;

– при обучении графической стороне конспектирования: использовать общепринятые сокращения различных типов, включать в конспекты уместные условные обозначения, применять графические средства выделения информации;

– при обучении отбору материала для конспектирования: структурировать письменную и устную речь на относительно целостные смысловые отрезки, выявлять и самостоятельно конструировать ключевые фразы из опорных слов, свертывать второстепенную информацию.

Таким образом, целенаправленная работа по обучению составлению конспекта, обеспечит усвоение обучающимися языковых и текстовых норм конспекта как речевого жанра, а также формирование коммуникативных умений и навыков, необходимых для составления различных его видов.

*Электронное учебное издание «Авторская песня: языковые особенности жанра» подготовлено в виде презентации PowerPoint из 420 слайдов. Содержит текстовую, визуальную и аудиоинформацию по указанной дисциплине. Для аудиторного применения необходимо использование установки мультимедиа с возможностью воспроизведения звука. Может быть использовано как для чтения лекций, так и для самостоятельной подготовки студентов к занятиям.*

Электронное учебное пособие «Авторская песня: языковые особенности жанра» составлено в соответствии с учебной программой одноименной дисциплины. Эта дисциплина, рассчитанная на студентов гуманитарных специальностей высших учебных заведений Республики Беларусь, была разработана и впервые прочитана в Могилевском государственном университете имени А.А. Кулешова на факультете славянской филологии в 2012/2013 учебном году для студентов II курса специальности 1-02 03 04-01 «Русский язык и литература. Белорусский язык и литература», а в 2013/2014 учебном году – для студентов V курса специальности 1-21 05 02 02 «Русская филология» (специализация 1-21 05 02 01 «Языкознание»). В настоящее время в МГУ им. А.А. Кулешова курс «Авторская песня: языковые особенности жанра» внесен в качестве одной из позиций компонента вуза в цикл общенаучных и общепрофессиональных дисциплин (п. 2.13) нового учебного плана для специальности 1-02 03 02 «Русский язык и литература».

Основной целью курса является знакомство с феноменом авторской песни (далее – АП) как особым явлением в русскоязычной поэтической культуре. Достижение указанной цели осуществляется посредством решения следующих задач:

- 1) изучить определения АП (с учетом вариативности терминологии);
- 2) научиться рассматривать АП как синкретическое искусство;
- 3) приобрести навыки исследования текстовой составляющей произведений жанра АП;
- 4) проследить историю развития и эволюцию жанра АП;
- 5) познакомиться с русскоязычной АП Республики Беларусь;
- 6) исследовать языковые особенности произведений ряда авторов в рамках жанра АП.

Содержание учебного материала образуют следующие темы:

1) **Авторская песня: определение понятия, вариативность терминологии.** В данном разделе студенты знакомятся с различными вариантами определения понятия «авторская песня»; анализируют смысловые оттенки сочетаний «авторская песня», «бардовская песня», «туристическая песня», «самодеятельная песня»; учатся определять основные языковые особенности произведений жанра АП; рассматривают произведения жанра АП с точки зрения доминанты внутри диалектически организованной оппозиции «текст – музыка»; получают представление о соотносительности АП и других песенных форм; узнают о психотерапевтическом эффекте и гуманистических ценностях АП.

2) **Авторская песня как синкретическое искусство.** Материал данного раздела знакомит студентов с понятием авторства и различных вариантов соавторства произведений жанра АП (с учетом таких основных составляющих, как автор стихов, автор музыки, исполнитель); с разновидностями «документирования» произведений жанра АП (текст, нотная запись, аудиозапись, видеозапись, непосредственное исполнение); с отступлениями от канонов классической эстрадной песни, характерными для произведений жанра АП;

с «достоинствами» и «недостатками» произведений жанра АП в сравнении с другими музыкально-поэтическими жанрами.

3) **Авторская песня: текстовая составляющая.** Данный раздел позволяет получить представление об АП как особом виде текста с трехчастной структурой (вербальная выраженность, музыкальный рисунок, интонация); о соотношении АП и устной разговорной речи; о влиянии лингвистических и экстралингвистических факторов на восприятие произведений жанра АП; о слове как первооснове произведения АП; о ключевых словах в АП; об АП как средстве коммуникации.

4) **Авторская песня: история развития, эволюция жанра.** В данном разделе рассматриваются истоки АП (городской романс, песенные миниатюры А.Н. Вертинского); дается принятая в литературе периодизация АП (первый этап: начало 1950-х – середина 1960-х гг.; второй этап: середина 1960-х – начало 1980-х гг.; третий этап: с середины 1980-х гг.); рассматриваются произведения наиболее заметных авторов в рамках каждого из обозначенных периодов; анализируется тематическое разнообразие и текстовые особенности произведений жанра АП.

5) **Авторская песня на современном этапе.** Студенты учатся характеризовать АП на современном этапе с точки зрения тематики, текстовых особенностей, связи с другими музыкально-поэтическими направлениями.

6) **Авторская песня в Беларуси.** Данный раздел позволяет получить представление об общем характере, тематическом разнообразии, языковых особенностях русскоязычной АП Беларуси с 1960-х гг. по настоящее время. Материал предназначен для использования на практических занятиях и содержит биографические данные, фото- и аудиоматериалы, тексты произведений (в общей сложности рассматривается около 30 авторов-исполнителей, составляющих основу АП Беларуси).

Во вводной части представленного пособия формулируются цель и задачи курса, обосновывается актуальность изучения языковых особенностей авторской песни, приводятся списки рекомендуемой основной и дополнительной литературы, а также предлагается перечень авторов, чьи произведения предназначены для изучения на практических занятиях.

Материал основной части пособия структурирован в виде пяти последовательно расположенных «разговоров» на одну из перечисленных выше тем, при этом темы №№ 4 и 5, как органически взаимосвязанные, совмещаются в одном «разговоре»:

Разговор 1 («Авторская песня: определение понятия, вариативность терминологии»);

Разговор 2 («Авторская песня как синкретическое искусство»);

Разговор 3 («Авторская песня: текстовая составляющая»);

Разговор 4 («Авторская песня: история развития, эволюция жанра», в т. ч. авторская песня на современном этапе);

Разговор 5 («Авторская песня в Беларуси»).

В заключительной части пособия очерчены ближайшие перспективы исследования феномена АП.

Электронная форма пособия (презентация PowerPoint) продиктована самим характером фактического материала, подразумевающим обязательное привлечение аудио- и визуальной информации. В связи с этим использование пособия в лекционном курсе предполагает обязательное наличие в аудитории установки мультимедиа (или иной компьютерной техники) с возможностью воспроизведения звука, т. к. в качестве иллюстративного материала презентация включает 131 аудиофайл в формате mp3 (аудиофайлы вставлены в слайды, список файлов прилагается к пособию). Указанный список записей имеет следующую структуру: 1) номер записи; 2) номер слайда; 3) содержание слайда; 4) аудиозапись (название, автор, исполнитель; если иное не оговаривается, то произведение звучит в исполнении автора).

Для того, чтобы пособие было пригодным к использованию при разных вариантах соотношения аудиторных часов, отводимых на ту или иную тему [1], знакомство с каждой из аудиозаписей может осуществляться с разной степенью полноты – от полного прослушивания до простого упоминания с кратким комментарием [2].

На практических занятиях студентам целесообразно предложить более подробно ознакомиться с особенностями творчества ряда авторов. Перечень авторов, предназначенных для изучения на практических занятиях, может быть сокращен, дополнен или изменен в зависимости от объема аудиторных часов, соотношения лекционных и практических занятий, а также времени, отведенного на самостоятельную работу.

При апробации материала пособия в 2013/2014 и 2014/2015 учебных годах в УО «МГУ им. А.А. Кулешова» хорошо зарекомендовала себя такая форма работы, как подготовка студентами сообщений-презентаций по особенностям творчества отдельных авторов (объем сообщений составлял 30–40 слайдов, включая краткие биографические сведения, значимые

события творческого плана и 8–10 примеров музыкально-поэтических произведений с анализом особенностей их языковой организации) с последующей защитой материала в аудитории.

Следует учесть, что изучение АП в качестве не только учебной, но и научной дисциплины в настоящее время имеет высокую степень актуальности, которая объясняется рядом причин, а именно:

1) значимостью жанра АП для современного общекультурного и литературного процесса;

2) недостаточной изученностью вопроса о языковых средствах, определяющих специфику поэтических произведений жанра АП;

3) практически полным отсутствием специальных исследований (в первую очередь – лингвистического характера), посвященных творчеству авторов, несомненно значимых для жанра АП.

В заключение отметим, что на сегодняшний день АП представляет собой явление, не изученное в полной мере. Вот только некоторые вопросы, которые можно (и нужно) разрешить в ближайшее время:

а) разработка определений, терминологического аппарата;

б) изучение идиостиля ряда авторов, наиболее значимых с точки зрения художественной ценности произведений;

в) исследование жанровых особенностей АП в сопоставлении с произведениями других жанров;

г) описание конституциональных (ценностных, коммуникативных, языковых) свойств жанра с учетом динамики развития;

д) рассмотрение АП с точки зрения конкретных научных дисциплин: социолингвистики, психолингвистики, лингвокультурологии, этнолингвистики, речевой коммуникации, гендерной лингвистики, лингвотекстологии, теории перевода, культуры речи, стилистики и др.

#### Примечания

1. Заметим, что в последнее время учебные планы филологических (и не только филологических) специальностей меняются довольно часто, потому мобильная структура представленного пособия позволяет в полной мере использовать материал каждого раздела даже в случае серьезного изменения «расписки» (лекционные / практические, самостоятельные / аудиторные).

2. Отметим, что максимальный эффект достигается при прослушивании с последующим комментарием либо обсуждением в аудитории.

## О ФОРМАХ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Т.Н. Пономаренко, Т.В. Пьех, А.В. Можейко  
(Мозырь, Беларусь)

*В статье рассмотрены виды самостоятельной работы студентов и способы ее организации.*

Человеку в современном обществе, чтобы всецело состояться, приходится учитывать его потребности. Так как высшее образование является одним из главных факторов, которые влияют на профессиональное становление индивидуума, поэтому от качества полученного высшего образования напрямую зависит успешность отдельного человека. Её показатель зависит от самостоятельной работы студентов, от его самостоятельных суждений и действий в ходе преодоления учебных трудностей.

О важности самостоятельной работы писал известный немецкий педагог Адольф Дистерверг (1760–1866): «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть это собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение: Поэтому самостоятельность – средство и одновременно результат образования» [1].

Одна из главных целей воспитания заключается в том, что человек должен уметь управлять собой и делать всё сам. Наиболее важным признаком человека и как личности, и как субъекта деятельности является самостоятельность. Быть самостоятельным – это значит делать что-либо без внешнего побуждения, без посторонней помощи, по своему намерению. В этом смысле самостоятельность понимается и как свойство личности, и как критерий его зрелости. В познавательной деятельности это обозначает умственную самостоятельность. Но познавательная деятельность студентов должна осуществляться под руководством преподавателя. В процессе интеллектуального роста степень вмешательства и помощи со стороны преподавателя должна сокращаться, и возрастать уровень самостоятельности обучаемых. Однако пока в реальности не наблюдается желаемой степени самостоятельности студентов.

Отличие высшей школы от средней заключается в ее специализации, методике учебной работы, в степени самостоятельности обучаемых. Познавательная деятельность студентов организуется преподавателем. А познание осуществляется самим студентом. Завершением задач всех видов учебной работы является самостоятельная работа. Любые знания должны быть подкреплены самостоятельной деятельностью. Помимо этого самостоятельная работа носит в себе и воспитательный характер: она формирует самостоятельность как черту характера. Это играет большую роль в создании личности современного специалиста высшей квалификации.

Только тогда можно получить результат от самостоятельной работы студента, когда организовать и осуществить учебно-воспитательный процесс в виде целостной системы на всех этапах обучения студентов в вузе.

В ходе самостоятельной деятельности студента необходимо научить выделению познавательных задач, выбору способов их решения, выполнению операции контроля за правильностью решения постав-

ленной задачи, совершенствованию навыков реализации теоретических знаний. Формирование навыков и умений самостоятельной работы студента может осуществляться как сознательно, так и интуитивно. Преподаватель руководит самостоятельной работой студента в форме делового взаимодействия. Преподаватель дает непосредственные указания студенту как организовать самостоятельную деятельность. Управление ею ведется преподавателем через учет, контроль и коррекцию ошибочных действий.

Содержание самостоятельной работы студентов заключается в совокупности учебных и практических заданий, выполненных студентом в ходе обучения. Выполнение определенного теоретического или практического задания также является способом самостоятельной деятельности студента. Внешнее выражение содержания самостоятельной работы студентов представлено всеми организационными формами учебной и внеаудиторной деятельности, в процессе выполнения различных самостоятельных заданий.

В ходе лекций, практических занятий по овладению специальными знаниями самостоятельной работы студентом ее функциональное предназначение заключается в том, чтобы самостоятельно прочесть, просмотреть, прослушать, понаблюдать, законспектировать, осмыслить, запомнить и воспроизвести определенную информацию. Преподаватель определяет студенту цели и планирование самостоятельной работы.

Решение познавательных и практических задач в ходе самостоятельной работы студентов всегда требует присутствия элементов управления и самоуправления данной деятельностью, таких как целеполагание, планирование работы (самостоятельно или с помощью преподавателя), текущий контроль и самоконтроль, промежуточные результаты работы и конечные, корректировка работы, устранение ошибок и неточностей, установление и исключение их причин. Сейчас в вузах существуют две формы студенческой самостоятельной работы. Первая форма – это традиционная, которая заключается в самостоятельном выполнении в произвольное, удобное для студента время (обычно вне аудитории), а если того требует специфика дисциплины, то в лаборатории или мастерской. Вторая форма – это самостоятельная аудиторная работа, контролируемая преподавателем, у которого можно получить консультацию в процессе выполнения задания.

В последнее время появилась тенденция разработки еще одного промежуточного варианта самостоятельной работы студентов, с большей самостоятельностью студентов, с большей индивидуализацией заданий, наличием консультационных пунктов и ряда психолого-педагогических новаций, которые касаются как содержательной части заданий, так и характера консультаций и контроля.

Трудности по организации самостоятельной работы в учебном процессе заключаются в том, что не все учебные пособия способствуют самостоятельности и развитию по-

знавательной активности студентов. В них в основном дается содержание учебного материала с недостаточным количеством заданий для самостоятельного подхода обучаемого. Правила, законы, выводы обычно предлагаются в готовом виде и требуют заучивания. В учебных пособиях недостаточно заданий в нахождении сходства и различия между сопоставляемыми явлениями; в раскрытии главных признаков, которые характеризуют сущность понятий, законов, правил, для формулировки новых выводов.

Процесс внедрения современных и уже хорошо себя зарекомендовавших педагогических подходов и теории организации самостоятельной работы студента проходит очень медленно и со многими трудностями.

Студентам и преподавателям привычнее работать по традиционной системе обучения, что затрудняет внедрение новых форм и технологий в обучение. До сих пор не наблюдается качественное обучение в организации аудиторной самостоятельной работы в вузе. Знания даются преподавателем по-прежнему в готовом виде. На аудиторных самостоятельных занятиях присутствуют ее традиционные формы организации, не требующие высокого умственного и творческого напряжения от студента. Даются все те же задания, работа с учебником, конспектирование, упражнения, которые присутствуют на обычном занятии.

Большое значение приобретают образовательные технологии организации самостоятельной аудиторной работы. Студент должен активно участвовать в процессе обучения. Отношения между студентом и преподавателем должны быть равноправными. Необходимо использовать новые информационные образовательные технологии, различные режимы общения и формы контроля.

С развитием обучающегося происходят физические и психические изменения человека, переход от простого к сложному, от низших форм к более высоким. По мнению И.Э. Унт «с умственными способностями тесно связана способность учащихся, самостоятельно усваивать знания, предполагающая наличие у них соответствующих интеллектуальных умений» [2].

Умственная самостоятельность студентов определяется уровнем сформированности следующих «интеллектуальных умений: умение видеть проблему, умение переформулировать ее на своем языке, умение предвидеть возможный результат, умение критически относиться к содержанию учебного задания, умение ставить вопросы и т. д.» [3].

Такие образовательные технологии, как поисковая, проблемная, проектная, оценочная, игровая, модульная и другие должны реализовываться в ходе аудиторной самостоятельной работы со студентами.

Необходимо обеспечить свободный доступ студентов к учебно-технической базе: учебным программам на информационных носителях (интернет-ресурсам, видео, аудио), справочно-литературным источникам (книгам, словарям, проектам, журналам).

Позитивное значение имеет выполнение индивидуальных творческих заданий, которые развивают такие качества умственной самостоятельности, как положительную реакцию на новое, инициативность, умение разрешать проблемные ситуации, анализировать информацию.

Использование аудиторной самостоятельной работы дает возможность не только оптимизировать процесс обучения, но и положительно влиять на развитие умственной самостоятельности обучаемых. Это дает возможность развиваться у студентов познавательным навыкам и умениям, активизироваться мыслительным

процессам, а также вырабатывается высокая мотивация усердно трудиться.

Аудиторная самостоятельная работа с ее инновационными подходами к организации учебного процесса способствует не только получению студентами образования и знания, но и прививает умения и навыки самообразования. А это является важным шагом вперед системы высшего образования.

Существуют формы организации самостоятельной работы, в которых преподаватель непосредственно не руководит действиями студента, а сопровождает и консультирует процесс выполнения заданий.

– Discovery Learning – обучение путем решения проблемных ситуаций, где студент, опираясь на свой собственный опыт и уже имеющиеся знания, взаимодействует с окружающей его действительностью, исследуя и преобразуя её, находя ответы на вопросы, проводя эксперименты;

– Independent Study – форма организации самостоятельной работы, при которой студент, получив необходимый набор учебно-методических материалов и указаний от преподавателя, самостоятельно выполняет исследование. По окончании исследования студент демонстрирует результат проделанной работы;

– Self-Directed Learning – заранее выбранный, разрабатываемый и осуществляемый самим студентом длительный проект без какого-либо участия преподавателя [4].

Широкому использованию Интернет-ресурсов в образовательной практике мешает как слабая в ряде случаев техническая оснащенность учебных заведений, так и недостаточная осведомленность преподавателей о дидактических возможностях этих ресурсов [5]. В результате далеко не все преподаватели оказываются готовыми к реализации новых форм активизации самостоятельной работы студентов.

Эти формы предполагают использование Интернет-ресурсов двух типов: социальные сервисы и учебные Интернет-ресурсы [6], [7].

Социальные сервисы – это сервисы и службы, способствующие созданию Интернет сообществ, доступные широкому кругу пользователей и позволяющие им быть не только получателями информации, но и ее создателями:

– Blog – личная страничка в виде дневника или журнала;

– Wiki – общественная Интернет-страница;

– Podcast – сервис для прослушивания аудиофайлов и просмотра видео не в прямом эфире, а в любое удобное время, скачав файлы на свой компьютер;

– Bookmarks – сервис для хранения и публикации своих меток;

– Flickr – сервис для хранения и дальнейшего использования своих цифровых фотографий и видеороликов;

– YouTube – сервис для размещения и хранения видеоматериалов.

Под учебными Интернет-ресурсами понимаются текстовые, аудио- и визуальные материалы по различной тематике, направленные на организацию учебно-познавательной деятельности – целенаправленного, систематически организованного, управляемого извне или самостоятельно взаимодействия субъекта образования с окружающей действительностью, результатом которого является овладение им на уровне воспроизведения или творчества системой научных знаний и способов деятельности, а также его развитие:

– Hotlist – список Интернет сайтов (с текстовым материалом) в рамках одной темы.

– Multimedia Scrapbook – коллекция мультимедийных ресурсов, включающая в себя текстовые сайты, фотографии, аудиофайлы и видеоклипы, графическую информацию и очень популярные на сегодняшний день анимационные виртуальные туры.

– Treasure Hunt – ссылки на различные сайты по изучаемой теме, которые содержат вопросы по содержанию сайта. Данные вопросы помогают направлять поисково-познавательную деятельность студентов.

– Subject Sample – ссылки на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет, вопросы, направленные не столько на изучение фактического материала, сколько на обсуждение социально-заостренных и дискуссионных тем.

– Webquest – сценарий организации проектной деятельности студентов по любой теме с использованием ресурсов сети Интернет, включающий все компоненты четырех указанных выше учебных Интернет-ресурсов и предполагающий проект с участием студентов.

Таким образом, поиск приемлемых форм взаимодействия преподаватель-студент по организации самостоятельной работы при снижении уровня внешней зависимости позволяет преподавателю сохранять непосредственный контакт со студентом, т.к. он помогает выработать индивидуальную стратегию овладения иностранным языком.

#### Литература

1. Подласый, И.П. Педагогика: учеб. для студентов высших педагогических учебных заведений / И.П. Подласый. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.
2. Унт, Э.И. Индивидуализация и дифференциация образования / Э.И. Унт. – М.: Педагогика, 1980. – 128 с.
3. Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы для изучающих иностранный язык / Н.Ф. Коряковцева. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
4. Belz, J.A. Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education / J.A. Belz, S.L. Thorne. – Boston, MA: Heinle & Heinle, 2006.
5. Александров, К.В. Информационно-коммуникативные технологии в обучении иностранным языкам: от новой формы к новому содержанию / К.В. Александров // ИЯШ. – 2011. – №5. – С. 15–20.
6. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – Ростов н/Д: Феникс; М: Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.
7. Moran, A. Managing Your Own Learning At University / A.Moran. – University College Dublin Press, 2006. – 165 p.

УДК 811.161.1 : 811.161.3

### ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РУССКОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-БЕЛОРУСОВ: НЕ ИГНОРИРОВАТЬ, А РАЗЪЯСНЯТЬ!

С.А. Руткевич  
(Пинск, Беларусь)

*Статья посвящена проблеме интерференции в русской речи студентов - белорусов. Автор настаивает на необходимости её предупреждения, подчёркивает важность такой работы не только для совершенствования речевой составляющей профессиональной компетенции специалиста, но и для интеллектуального развития личности вообще.*

В Беларуси в самых разных сферах жизни используются и белорусский, и русский языки. Одни и те же говорящие (пишущие) часто пользуются обоими языками попеременно в зависимости от ситуации общения, от её изменений. Вследствие близкородственности данного билингвизма и хорошего понимания его носителями (усваивающими, как правило, родное двуязычие с детства) обоих языков часто в рамках одного и того же диалога (полилога) один из коммуникантов пользуется русским, другой – белорусским.

Но даже при высокой степени симметричности близкородственного билингвизма (когда биглот одинаково хорошо знает оба языка, одинаково часто и легко переходит с одного на другой) какие-то качества одного из языков (в фонетике, лексике, грамматике) иногда невольно, неосознанно переносятся в речь на другом языке, приводя к соответствующим ошибкам.

Как показывает опыт общения со студентами вузов, школьной работы по предупреждению интерференции в русской речи белорусов явно недостаточно для того, чтобы будущий специалист с высшим образованием не делал в речи на русском языке ошибок, вызванных влиянием белорусского.

Возможности дополнить, массировать профилактику данной интерференции имеются у всех лингвистически компетентных и неравнодушных преподавателей. Но

наиболее комплексно, планомерно, назидательно это можно сделать на занятиях по культуре речи.

Рассмотрим некоторые из тех очагов ослабления, расшатывания норм современного русского литературного языка, которые в контексте предупреждения и преодоления интерференции требуют пристального внимания преподавателя на занятиях со студентами, овладевающими экономическими, например, специальностями.

Очень распространенной орфоэпической ошибкой является произнесение на месте русского взрывного звука [г] щелевого звука [h] в начале слова (**ГКО, гудвилл, грантодатель, гиперинфляция, галопирующий**) в середине слова (**облигация, договор, разгосударствление**). Некоторые из студентов допускают подобную ошибку в обеих указанных позициях, некоторые – только во второй. Закономерным следствием данной замены взрывного звука щелевым является такая же замена его аллофона в конце слова (**дол[x], нало[x], бере[x], кру[x]**), и от этого щелевого на месте нормативного взрывного избавиться труднее всего.

Сравнительно легко поддаются исправлению (при систематической работе над произношением) твёрдые [р], [ч], [ич] вместо нормативных мягких в таких, например, словах, как **рентабельный, туризм, ваучер, чартер, ЧИФ, карт-счёт** ...

В белорусском языке начального звука [и] не бывает. Он всегда следует за мягким согласным. В словах, которые пишутся с буквой **і** в абсолютном начале, таким “прикры-

вающим” мягким согласным является в устной речи звук [j]. По нормам современного русского литературного языка начальной букве **и** в произношении соответствует непркрытый гласный [и]. Неправильное произношение [juх], [jim] встречается редко, в очень безграмотной русской речи. А вот звук [j] вместо нормативного призвука при переходе к звуку [и] от предшествующего ему внутри фонетического слова другого гласного – явление характерное для русской речи многих белорусов. Произношение звука [j] полной длительности (“звонящего” [j]) в таких позициях для звука [и] после гласного, как в словах **стоимость, проиндексировать, у инфляции, про интернет-банкинг**, - орфоэпическая ошибка.

Свистящие в соответствии с нормами СРЛЯ смягчаются перед мягкими согласными [т’], [д’], [с’], [з’], [н’]: см. **без недоимок, вывести из тени, с деньгами, бездефицитный, стоимости, с диверсификацией** и т. п. Все согласные, кроме [ж] и [ш], обязательно или факультативно смягчаются перед [j] в середине слова: см. **дистрибьютор, компьютер; в Европе, конъюнктура** и т. п. В русской речи белорусов смягчение в указанных условиях зачастую не наблюдается, что придаёт ей (особенно вместе с твёрдым вибрантом и твёрдыми [ч] и [шч]) нехарактерную для неё твёрдость.

Несмягчение губных согласных в конце слова и перед мягкими согласными (что противоречит норме СРЛЯ) в таких, например, случаях, как **восемь, семьдесят, ознакомьтесь, добавьте, прибавьте, бьёт (по курсу рубля), объём, объективный**, может вызываться влиянием белорусского языка.

Часто встречается в речи студентов произношение с ненормативным твёрдым согласным перед ударным [э] таких заимствованных слов, как **термин(ология), компетенция, патент(овать), терминал (платёжный), контекст, шинель, декларация, спортсмен, дефицит(арный)**... Это также может предопределяться спецификой произношения согласных в белорусском литературном языке, где в данной позиции в заимствованиях звучат твёрдые звуки.

Нельзя не отметить произношение гласного звука, близкого к [а] в первом (и даже втором) предударном слоге после мягкого согласного в таких словоформах, как **часы, часовой (пояс), мясная, пятёрка, пятьдесят, инфляционный, смягчение (валют), рядовой, Япония, язык, рябина, шадающий, затянулась (модернизация), зачастую, частливый**... Согласно норме СРЛЯ в данной позиции на месте ударного [а] (**час, инфляция, мягкая (валюта), пощада, тянут**) должен звучать [и]. В белорусском литературном языке аканье, характерное и для русского языка, более широкое, оно распространяется и на указанную здесь позицию. Отсюда – ошибки в русской речи белорусов.

Утрированное (в сравнении с русским КЛЯ) белорусское аканье предельно минимизирует возможность услышать желательный нередуцированный [о] в безударной позиции при произношении в русской речи таких заимствований, как **сальдо, авизо, эмбарго, вето, евро, ажио, дамно, проект, де-факто, промо-акция, данто-вексель, сторно**...

Произношение полного звука [j] при переходе от гласного [и] к гласному [э] в таких словах, как **коэффициент, рекем, пациент, аудиенция, риелтор(ский), градиент** и др., также может “санкционироваться” нормативностью подобного произношения в белорусской речи.

Среди акцентологических норм СРЛЯ есть много таких, дополнительные трудности в усвоении и закреплении, поддержании которых возникают в связи с тем, что в русско-белорусских омолексах ударение часто не совпадает: сравните с белорусскими такие словоформы, как **склады (затоваренные), некоторые (фирмы), шестьдесят, товарищество, верба, щавель, цену (увеличить), кухонный, глиняный, корпусная (мебель)** и мн. др.; сравните с белорусским языком ударение в формах женского рода прошедшего времени таких глаголов, как **брала, взяла, дала (заём), приняла, наняла, соврала, спала, поднялась (ставка рефинансирования), назвала, (при)была, сдала (зачёт), знала(сь)** и др.; сравните также ударение в страдательных причастиях прошедшего времени: **привезённая (продукция), привезены (комплектующие); приведённый (пример), приведена (диаграмма), приведены (в соответствии); оценённые (фонды), оценены (активы), оценена (акция); нанесённый (ущерб), нанесён (урон), нанесены (потери); заменённая (линия), заменена (модель)** и др.; сравните с белорусским ударение в личных формах некоторых глаголов: **включим, включишь, включит, включают; крепим, крепишь, крепит, крепят; сверлим, сверлишь, сверлит, сверлят; мутим, мутишь, мутит, мутят; рулим, рулишь, рулит, рулят; облегчим, облегчишь, облегчит, облегчат**...

К лексическим, словообразовательным белорусизмам, зачастую встречающимся в русской речи белорусов, относятся такие, например, факты: **дядька, тётка** вместо **дядя, тётя** (в значениях “брат отца или матери”, “сестра отца или матери”); **олешиник** вместо **ольшаник, бурак** вместо **свёкла, лялька или цацка** вместо **игрушка, абы** вместо **лишь бы**, частица **ти** вместо **ли, завихаться** вместо **усердствовать-поспевать; батька, хата, жито, примак, хлопец, цигарка, догляд, краля и др.** (Речь, разумеется, идёт только о не осознанных автором, о не мотивированных его стремлением к выразительности включениях в русскую речь белорусских языковых единиц.)

Влиянием белорусского языка могут быть вызваны и некоторые грамматические ошибки: искажение рода существительных **мозоль, туфля, танка, яблоко** и др.; нарушение норм управления (см. **заведующий кафедры** вместо **кафедрой, экспортировать с Литвы** вместо **из Литвы, скучать-тосковать-грустить по родных** вместо **по родным, удивляться с кого-чего** вместо **кому-чему** и др.).

К синтаксическим белорусизмам принадлежат, например, такие модели сложных предложений, в которых для выражения смысловых отношений между предикативными частями используются не характерные (почти не характерные) для СРЛЯ средства связи, представляющие собой именно белорусскую специфику (идиоматику): Она помнила его ещё **от(с) того, как** в третьем классе... **Как заходить** солнцу, прилетали две синицы... **Как на сегодня, то** те проблемы и не проблемы вовсе были... **Дай** детям волю, **то** сам влезешь в него... **Пусть себе что** с водой, **лишь бы** не с бедой... Беда случилась недавно, и **через это** ему надо было выговориться – отвести душу... **Читаешь** хорошую книгу, **то как** слушаешь самого разумного человека... Толстые брёвна плыли редко, по одному-**всё равно (од-но) что** медведи переплывали реку... В русской речи вне её белорусского ареала подобные союзы, фразеосхемы либо вовсе не употребляются, либо употребляются крайне редко и стилистически маркированы как факты просторечия, тогда как в белорусском литературном

языке они используются достаточно регулярно и являются межстилевыми.

Любое явление лучше познаётся в сравнении. Смешение фактов контактирующих близкородственных языков чаще всего происходит тогда, когда говорящий (пишущий) имеет дело с диалектикой общего (близкого) и частного (различного, иного). Изучать, постигать языковые факты, находящиеся в таких отношениях, не изолированно, а в сравнении, сопоставлении – значит использовать дополнительный фактор успеха в овладении обоими языками (1), значит активизировать учебную, познавательную деятельность студента, постепенно усваивающего в рефлексии над язы-

ковым материалом ту или иную общую закономерность, тот или иной общий принцип, что позволяет ему затем быстро и безошибочно распознавать, интерпретировать многие другие частные случаи проявления данной закономерности (2), значит поддерживать, совершенствовать те интеллектуальные кондиции, которые обеспечивают постоянную готовность и умение человека сравнивать, т.е. совершать самый существенный акт сознания, являющийся необходимым условием познания, понимания, осознания, глубокого усвоения любого (не только языкового и метаязыкового) изучаемого, исследуемого материала (3).

#### Литература

1. Резниченко, И.Л. Орфоэпический словарь русского языка. Произношение. Ударение: ок. 25000 слов / И.Л. Резниченко. – 2-е изд., испр. – М.: Астрель: АСТ, 2010. – 1182 с.
2. Штудинер, М.А. Словарь образцового русского ударения / М.А. Штудинер. – 6-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2009. – 576 с.
3. Коношкевич, М.И. Синтаксис близкородственных языков: тождество, сходства, различия / М.И. Коношкевич. – Минск: Университетское, 1989. – 157 с.

УДК 373.5.016:811.161.1

### РАБОТА С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ

Л.А. Сидоревич  
(Мозырь, Беларусь)

*Главная задача языкового образования – формирование у учащихся коммуникативной компетенции. Текст – это основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды. Текст – основной источник интеллектуального, эстетического и культурного обогащения личности ребенка. Умение анализировать структуру, содержание и функции текста, правильно его интерпретировать и самим порождать текст – необходимое условие современной научно-производственной и общественной деятельности выпускника школы.*

Коммуникативная направленность обучения русскому языку в средней школе привлекла внимание к тексту именно как к самостоятельному объекту изучения с целью постижения законов текстообразования. Текст в языке стал основной коммуникативной единицей, а умение создавать его выдвигается как конечная цель обучения.

Ежегодно на централизованном тестировании по русскому языку восемь заданий экзаменационной работы проверяют уровень практических речевых, грамматических умений и навыков учащихся при работе с текстом.

Комплексный языковой анализ создает представление о языке как о целостной функциональной единице. Учащиеся, работая над анализом текста, выполняют не репродуктивную, а исследовательскую работу, которая требует от них не только теоретических знаний, но и хорошо развитого языкового чутья. Комплексный анализ текста может проводиться как в устной, так и в письменной форме, но следует учитывать, что три содержательные линии заданий к тексту должны оставаться: это **знание системы языка, пражописание и речевой деятельности**.

Поэтому в 10–11 классах перед учителем и учащимися стоит следующая задача – обобщить и систематизировать знания и навыки, необходимые при анализе текста, ликвидировать пробелы и практически закрепить умение проводить анализ текста.

Анализ текста включает в себя следующие этапы:

1. **Определение темы предлагаемого текста.**
2. **Выделение ключевых слов** для понимания темы, смысла названия и осознания главной идеи текста.
3. **Определение идеи** (основной мысли) текста.
4. **Определение типа речи.**

Определить тип речи помогает прием фотографирования.

1) В описании говорится о постоянных или одновременно присутствующих признаках чего-либо – их можно запечатлеть на одном кадре фотоаппарата.

2) В повествовании речь идет о сменяющих друг друга действиях или событиях – потребуется несколько кадров.

3) В рассуждении говорится о причинах и следствиях событий и явлений, наших представлениях о них, оценках, чувствах, словом, о том, что вообще нельзя сфотографировать.

#### 5. **Определение стиля речи.**

Определения стиля речи, как правило, не представляет трудностей. Чаще всего затруднения возникают при разграничении художественного и публицистического стилей или же публицистического и научно-популярного. В этом случае надо представить речевую ситуацию и ответить на вопрос: где этот текст может быть использован – в журнале или газете (публицистика), научной или учебной литературе (научный стиль), в художественном произведении (художественный стиль)? Важно помнить ведущие стилевые черты, определяющие отбор характерных для стиля языковых средств: для художественной речи – это образность и эмоциональность, для научного – точность, логичность и обобщенно-отвлеченный характер информации, для публицистики – сочетание экспрессии и стандарта.

#### 6. **Анализ лексики.**

Анализ текста предполагает знание основных лексических средств языка (синонимов, антонимов, омонимов, слов в прямом и переносном значении, фразеоло-



гизмов), умение находить их в тексте и анализировать особенности употребления.

### **7. Средства выразительности.**

Умение определять средства выразительности предполагает знание основных языковых средств художественной изобразительности.

Чтобы понять замысел автора и оценить, как он реализован в тексте, необходимо уметь проводить сложные аналитико-синтетические операции по переработке воспринимаемой информации, по переходу от одного осмысленного элемента текста к другому. Пока обучение языку будет вестись без учета взаимосвязи процессов восприятия и продуцирования текстов, ученик не сможет соотносить форму и содержание текста, оперировать языковыми явлениями в собственной речевой практике. На основе текста строятся и тестовые задания разного типа.

Как использовать текст в качестве дидактической единицы, чтобы достичь органического единства в изучении языка как системы и развития коммуникативных умений учащихся?

Тексты, используемые на подобных занятиях, должны быть тщательно отредактированы, но в то же время они могут иметь ряд особенностей:

- в ходе анализа текста обязательно должна осуществляться взаимосвязь всех разделов курса русского языка;
- в тексте максимально полно должны быть представлены различные виды пунктограмм и орфограмм, изученных к моменту анализа текста;
- необходимо предложить различные виды разборов по всем разделам языка;
- тексты должны являться образцовыми в идейно-тематическом и языковом отношении, направлены на патриотическое и нравственное воспитание учащихся, а также демонстрировать звучность, выразительность, богатство русского языка;
- предложенные тексты должны помочь решить проблему дифференцированного обучения, поэтому задания лучше составлять по уровням сложности.

Таким образом, тексты, предлагаемые для комплексного анализа, не только должны являться способом проверки знаний учащихся, но и выполнять одновременно позна-

вательную, воспитательную, обучающую функцию и служить средством интеллектуального развития личности школьника.

Текст, с одной стороны, должен стать стимулом для обсуждения различных социальных, нравственных и других важных проблем, с другой стороны, должен предоставить необходимый фактический и языковой материал для создания собственного речевого высказывания. Итак, одной из основных характеристик коммуникативно-ориентированного обучения языку является использование **текста** в качестве дидактического материала.

На современном этапе, когда у школьников наблюдается потеря интереса к родному языку, обусловленная целым рядом социально-культурных причин, и когда обогащение словаря и совершенствование речи ребёнка происходит в основном на уроках русского языка и литературы, проблема формирования и развития грамотной, творческой, компетентной личности школьника становится важнейшей проблемой для учителя. А тексты, которые академик Л.В. Щерба называл текстами «безукоризненного образца», представляют собой незаменимый материал для речевой практики и реализации образовательных и воспитательных целей урока.

Общество 21 века нуждается в умной, конкурентоспособной, достойно мыслящей личности, управляющей собственной интеллектуальной деятельностью в социальном взаимодействии с членами этого общества.

Формирование коммуникативной компетенции посредством работы с текстом не только даёт возможность осуществлять на уроке органическую взаимосвязь повторения всех разделов курса русского языка, не только помогает подготовить учащихся к успешной сдаче ЦТ по русскому языку, но и способствует разностороннему развитию языковой личности ученика.

### **Литература**

1. Богданова, О.Ю. Методика преподавания литературы: в 2-х ч. / О.Ю. Богданова. – М.: Владос, 1995.
2. Злобина, Т.А. Лингвистические знания – основа умений и навыков / Т.А. Злобина. – М.: Просвещение, 1985.
3. Львова, Ю.Л. Творческая лаборатория учителя / Ю.Л. Львова. – М.: Просвещение, 1985.
4. Баландина, А.Д. Обучение анализу художественного текста на уроках литературы в старших классах / А.Д. Баландина. – Пермь, 2004.
5. Дускаева, Л.Р. Работа над текстом: секреты успеха / Л.Р. Дускаева, И.И. Русинова. – Пермь: ПОИПКРО, 2005.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В 9 КЛАССЕ**

**О.И. Царева**  
(Минск, Беларусь)

*В докладе описывается методическая концепция изучения древнерусской литературы на основе принципа единства литературного образования, раскрывается роль взаимосвязанного изучения русской и белорусской литературы в формировании поликультурной личности.*

В отечественной системе образования особое значение придается формированию поликультурной личности, воспринимающей окружающий мир в его социокультурном разнообразии. Решающую роль в реализации поликультурного подхода играет взаимосвязанное изучение русской, белорусской и мировой литературы.

В концепции учебного предмета «Русская литература» подчеркивается значимость принципа единства литературного образования: «Сравнительно-типологический подход к литературным явлениям ... даёт возможность установить ассоциативные связи между русской, белорусской литературами; позволяет показать родственные литературные явления в их специфике, индивидуальной и национальной отличительности, помогает сформировать у учащихся понятие о национальных особенностях художественной культуры и мировом литературном процессе» [1, 22].

Самые широкие перспективы для формирования поликультурности молодых белорусов предоставляет изучение литературы Древней Руси в 9 классе. Важнейшей задачей изучения этого раздела является воспитание у белорусских учащихся уважительного отношения к общим духовным и культурным корням восточных славян.

В методическом плане мы разделяем установку, сформулированную профессором А.А. Нестеренко: «Пусть это будут даже не развернутые параллели, а хотя бы аллюзии, ассоциации с теми или иными произведениями белорусских авторов. Это... будет способствовать осознанию учащимися включенности ... национальных литератур в мировой историко-литературный процесс, их тесного взаимодействия друг с другом» [3, 50].

В системе уроков нужно использовать любую возможность акцентировать внимание на общем историческом прошлом восточнославянских народов. Например, рассказывая о берестяных грамотах как памятнике бытовой письменности Древней Руси XI–XV вв., стоит указать на географию распространения грамот. Первая берестяная грамота была обнаружена в 1951 г. на Неревском раскопе Великого Новгорода. С тех пор число найденных берестяных грамот перевалило за тысячу (1230 на 2014 год). Из них 1063 найдены в новгородской земле. Помимо Новгорода, берестяные грамоты обнаружены в 11 городах (Старая Русса, Псков, Тверь и др.). Несколько грамот, и это нужно подчеркнуть особенно, найдено в белорусских городах Витебск и Мстиславль. Учитывая тот факт, что в XI–XIII вв. белорусские земли входили в состав Смоленского и Галицко-Волынского княжеств, к «условно» белорусским грамотам можно отнести и те, что найдены в Смоленске и Звенигороде Галицком под Львовом.

Остановимся подробнее на некоторых аспектах изучения древнерусской литературы в интересующей нас плоскости.

На вводном уроке девятиклассники знакомятся с хронологией развития литературы, получают начальное представления о русской литературе как сложном единстве. Продемонстрировать идею единства русской культуры поможет обращение к изображению памятника, посвященного тысячелетию России (Новгород, 1862). Этот памятник представляет собой гигантский шар-державу на колоколообразном постаменте. Вокруг державы установлены скульптурные группы, символизирующих различные периоды истории Русского государства. В нижней части монумента расположен фриз, на котором помещены горельеф выдающихся деятелей истории и культуры.

В центре группы «Просветители» (скульптур М.А.Чижев) стоит Владимир Святой, за ним – княгиня Ольга, слева – создатели славянской азбуки Кирилл и Мефодий, справа – летописец Нестор, автор «Повести временных лет». Основная масса изображенных – церковные деятели (Сергий Радонежский, Кирилл Белозерский и другие). В группу «Просветители» вошли также крупные деятели в области образования, просвещения, книгопечатания (Константин Острожский, Петр Могила, Георгий Конисский), а также литераторы Максим Грек и Феофан Прокопович. Деятельность К. Острожского, П. Могилы, Г. Конисского, Ф. Прокоповича стоит осветить подробнее, так как она либо связана с белорусскими землями, либо сыграла значительную роль в духовной жизни Беларуси.

Рассказывая о возникновении славянской письменности, обязательно привлечем внимание к тому, что в момент ее создания все славянские языки были очень близки. Появление азбуки способствовало не только развитию самобытной славянской культуры, но и являлось важным фактором самоопределения молодых славянских наций.

Исторически сложилось так, что алфавит, созданный Кириллом и Мефодием, сохранился не у всех славянских народов. Независимо от того, какая используется графика – латиница или кириллица, все славянские народы почитают «первоучителей словенских». Государственный праздник в честь создателей славянской письменности отмечают все три ветви славянства. В России и Беларуси День славянской письменности и культуры празднуется 24 мая.

Белорусский материал стоит активно привлекать в связи с характеристикой ведущих жанров древнерусской литературы.

Словеснику-русисту нужно учитывать, что на уроках белорусской литературы девятиклассники знакомятся с жизнью и деятельностью Кирилла Туровского, на примере его произведений осваивают такие жанры древнерусской литературы, как слово и поучение; читают и анализируют «Житие Ефросиньи Полоцкой», а

также отрывки о Всеславе Полоцком из «Повести временных лет» и «Слова о полку Игореве».

На уроке русской литературы пойдет рассказ о летописях. Стоит отметить, что летописи составлялись в Полоцке, Турове, Новогрудке. Западнорусское происхождение имеет и знаменитая Радзивилловская летопись, созданная в зоне контакта белорусского и великорусского народов.

Рассказ учителя о летописях стоит сопроводить показом репродукций средневековых книжных миниатюр, икон, живописных и скульптурных изображений летописцев. Воссоздать облик древнерусского летописца помогут картины В. Васнецова, А. Земцева и других художников. Дополнительные краски внесут картины белорусских художников Р.С. Ситницы (литография «Старая Беларусь»), В.П. Сташченка (акварель «Летописец»).

Яркий собирательный образ русского монаха-летописца создал А.С. Пушкин в драме «Борис Годунов». В работе над трагедией Пушкин, по его собственным словам, шел путем изучения «старых наших летописей». «Характер Пимена не есть мое изобретение, – разъянял Пушкин. – В нем собрал я черты, пленившие меня в наших старых летописях». Среди этих черт главные: отсутствие всякой «суетности», всякого мелкого «пристрастия», совершенное «простодушие» – «нечто младенческое и вместе мудрое». Рисуя Пимена, Пушкин не только «угадал» летописный образ мыслей, но отчасти и проникся им. Пимен полон веры в свою миссию: усердно и правдиво запечатлевать ход русской истории.

Переключается с пушкинской трактовкой летописца заглавный герой стихотворения М. Богдановича «Летописец» (1912), который входит в цикл «Старая Беларусь». Данный цикл произведений предоставляет словеснику возможность организовать работу по сопоставительному переводу произведений. Стихотворения «Книга» и «Переписчик» имеют авторский перевод на русский язык.

Проблема организации сопоставительного анализа переводов выходит за рамки нашей статьи. Укажем только на то, что работа с русско-белорусскими переводами играет исключительно важную роль в формировании поликультурности молодых белорусов.

В связи с изучением древнерусской литературы важно поговорить с ребятами о такой актуальной и «взрывоопасной» проблеме, как национальное самосознание. Древнерусская народность, обладавшая общностью территории, языка, культуры, является колыбелью русского, украинского и белорусского народов. Культурные ценности, созданные гением древнерусского народа, стали основой национальных культур восточнославянских народов, а лучшие из них вошли в мировую сокровищницу.

К сожалению, после распада единой для восточных славян родины, возобладало желание «приватизировать» древнерусское наследие и, в частности, самое значительное произведение древней литературы – «Слово о полку Игореве». Это проявилось в педалировании «своего» – «русского», «украинского», «белорусского» автора «Слова». В настоящий момент «великороссы» вернулись к концепции единой для всех восточных славян культуры. Украинцы заняли радикальную позицию: в

школьной программе в аннотации к «Слову» (8 класс) отсутствуют положения о славянской общности, а древнерусский памятник классифицируется как «жемчужина украинского лиро-эпоса». Составители программы по белорусской литературе «национально окрашенному» понятию Древняя Русь предпочли «нейтральный» обще-европейский термин «период Средневековья» (и соответственно, средневековая литература).

К обсуждению проблемы можно подключить точку зрения Д.С. Лихачева, представленную в статье «Прошлое должно служить современности!»: «Русские, белорусы и украинцы – не только родные по происхождению, по языку, по современной культуре. У нас общее великое прошлое; период в триста лет, XI–XIII вв., общий для наших литератур. Это период полного единства, когда не представляло даже важности, где создан тот или иной памятник – в Киеве, Новгороде, во Владимире Залесском, в Турове или в Полоцке. Это период, когда наша общая литература жила единой любовью к общей родной Руси, едиными идеями, едиными интересами, едиными художественными принципами, едиными связями с литературами южных славян и Византии.

Бессмертное «Слово о полку Игореве» родилось на стыке земель нынешних ... русского, украинского и белорусского народов, неоспоримых и бережных хозяев великого «Слова».

«Слово о полку Игореве» создано в тот период истории Руси, когда еще не было разделения на три восточнославянских народа – великорусский, украинский и белорусский. Следовательно, оно в равной мере принадлежит этим трем братским народам. Однако оно – больше, чем просто принадлежит им: в известной мере оно является символом их единства и братства.

Мы – народы-братья, и у нас одна любимая мать – Древняя Русь. Мы должны особенно беречь и изучать эту нашу общую, материнскую литературу, литературу XI–XIII вв., ибо это память о нашей общей матери, во многом определившей последующее развитие братских литератур и все последующие наши литературные связи» [2].

В заключение статьи предложим некоторые исследовательские и творческие задания, направленные на развитие поликультурности белорусских учащихся:

1. *Где и как празднуют день славянской письменности, в каких странах и городах есть памятные места, связанные с «учителями словенскими»? Как почитают Кирилла и Мефодия в Беларуси?*

2. *Разработайте маршрут заочной экскурсии по местам, где увековечена память создателей славянской азбуки.*

3. *Почему белорусские и украинские памятники относятся к культуре Древней Руси? Знаете ли вы, какие памятники древнерусской архитектуры находятся на территории Беларуси?*

4. *Какие белорусские и украинские географические названия встречаются в тексте «Слова»? Какие события связаны с этими местами? Имена каких деятелей, связанных с историей восточнославянских народов, встречаются в произведении? Подготовьте комментарии к русским, белорусским и украинским «реалиям» в тексте «Слова».*

#### Литература

1. Концепция учебного предмета «Русская литература» // Русский язык и литература. – 2009. – № 7. – С. 21–28.
2. Лихачев, Д.С. Прошлое должно служить современности! / Д.С.Лихачев // Земля родная. – М.: Просвещение, 1983. – С.249–252.
3. Нестеренко, А.А. Русская литература в контексте мировой / А. А. Нестеренко, Г. М. Гронская, В.В. Гронский. – Минск : Армита-Маркетинг, Менеджмент, 1998. – 151 с.

**РАЗНУРОВНЕВАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ОСНОВНОЙ МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ АКАДЕМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ**

**Т.Н. Чечко**  
(Мозырь, Беларусь)

*В статье разносторонне представлены характеристики педагогической интеграции; обоснована целесообразность реализации механизма разносторонней интеграции в системе высшего профессионально-педагогического образования с учетом современной деятельностной образовательной парадигмы.*

Цель статьи – раскрыть сущность основных теоретических идей и понятий, связанных с педагогической интеграцией, прежде всего, специфику механизма разносторонней интеграции литературоведческой подготовки будущих учителей-филологов.

Стратегия инновационного развития нашего государства определяет повышенные требования к мобильности, конкурентоспособности специалистов высшей квалификации. В аспекте реализации данной стратегии особая миссия возлагается на современного педагога. Ведь состояние образовательной практики в школе и вузе сегодня – это уровень интеллектуального, культурного развития общества и государства завтра.

Современные государственные стандарты Республики Беларусь определяют в качестве общей цели высшего образования подготовку специалиста, владеющего *академическими, социально-личностными и профессиональными компетенциями*. Модель выпускника «интегрального типа» посредством формирования у него компетенций как интегративно-целостных дидактических новообразований требует соответствующих интегративных способов и средств обучения.

**Интеграция** вообще в словарях определяется как процесс и результат объединения элементов в систему (с лат. Integer – полный, целый). С философской точки зрения необходимость достижения интегративной целостности объекта обосновывается тем, что целое больше суммы составляющих его частей. Ни одна система не может существовать без тесного органического взаимодействия ее элементов между собой и целым [1, 3]. Достижение такого взаимодействия одновременно сопровождается как *утратой* некоторых свойств у отдельных частей, так и *появлением* у сформированной целостности *новых* интегративных свойств или интегративного эффекта [1, 108].

**Интегративный эффект** – как критерий и цель интеграции – это новое системно-целостное качество образования, которое возникает в результате совместного воздействия на формирующуюся личность двух и более ранее разобщенных факторов. Эффект этот не сводим к простой сумме этих факторов, как при арифметическом сложении. Суть его состоит в том, что: научные знания превращаются в профессионально-педагогические умения и способности; мировоззрение приобретает системный характер; у студентов повышается осознание значимости своей профессии, формируется эмоционально-позитивное отношение к ней.

**Интеграция знаний** в этой связи представляет собой способ преодоления их внутрипредметной фрагментации и междисциплинарной разобщенности, в частности, на начальном этапе специальной подготовки с целью восстановления целостной картины мира, той или иной эпохи. В конечном счете, с целью обеспечить функциональную полноту содержания специальной подготовки, преодолеть дезинтеграцию содержательной и процессуальной сторон обучения.

Интеграция позволяет соединить освоение фактов (литературных, исторических) с их концептуальным осмыслением, выстраивать «единую целостную картину из мозаики разрозненных фактов» [2, 120].

**Интеграция содержания образования** – это способ объединения в единое целое ранее разобщенных его компонентов как на внутрипредметном и внутрицикловом, так и на межпредметном уровнях в процессе его конструирования. Т.е. интеграция в таком понимании не противоречит дифференциации компонентов содержания образования, не вытесняет их, а усиливает. [2, 21]. Введение интегративных компонентов призвано усовершенствовать предметную систему обучения, используя эффект взаимодополнительности. То есть интеграция имеет свои границы, которые определяются дисциплинарной структурой знания, с одной стороны, и наличием интегративного эффекта, с другой.

Впервые об интеграции в содержании образования классики педагогики и философии заявляли как о способе отражения целостности мироздания. «Все, что находится во взаимной связи, должно и преподаваться в такой же связи» (Я.А. Коменский) [3, 77]. Гегель считал, что всякое содержание получает оправдание лишь как момент целого. К.Д. Ушинский характеризовал ум как хорошо организованную систему знаний, цель обучения видел в создании такой системы. Отмечал, что разрозненность знаний ведет к «омертвлению идей и понятий, и тогда они лежат в голове как на кладбище, не подозревая о существовании друг друга» [4, 58]. Юрий Константинович Бабанский считает, что «ахиллесова пята» современного обучения – рассредоточенность его на многих вопросах ... без акцента на самом важном.

**Интеграция содержания специального образования студента-филолога** – это способ достижения целостности, внутреннего единства его филологической подготовки, ключевых компетенций с целью сформировать основы целостной *профессионально-педагогической культуры* будущего специалиста.

**Уровни интеграции знаний.** Первый (низший) уровень интеграции содержания образования – это установление межпредметных связей.

В школьной программе по литературе в целом ряде разделов предусмотрены межпредметные связи со смежными видами искусства – кино, живописью, театром и т. д. Они не столько формируют новые знания, сколько актуализируют ранее сформированные. Установление таких связей не предполагает каких-либо существенных изменений в составе и структуре предмета, точно также как и в организационных формах его освоения. В то же время в вузовских программах зачастую даже такая интеграция литературы со смежными видами искусств, как правило, отсутствует.

Высший уровень интеграции – это создание интегративных курсов, предметов, как МХК, например. Они имеют свой собственный предмет изучения. Их

преподавание предполагает использование особых интегративных методов и технологий, связанных прежде всего с мультимедийным оснащением учебного процесса.

**Функции интеграции знаний.** Главная функция интеграции содержания обучения будущих учителей-филологов – объединить их специальную и профессионально-педагогическую подготовку (преодолеть издержки «университизации» высшего педагогического образования). И в былых пединститутах были в этом плане свои издержки. С переходом же к университетской подготовке учителей они еще больше усугубились. «Выпускники университетов отождествляют преподаваемый предмет с его дисциплиной, что делает изложение учебного материала излишне наукообразным» [2, 58].

**Профессионально-целевая функция интеграции** (для чего учить) состоит в том, чтобы подчинить специальную подготовку студентов в вузе генеральной интегративной цели преподавания литературы в школе.

**Содержательная функция интеграции** (чему учить):

- на внутрипредметном уровне состоит в том, чтобы устранить разрыв между теорией и историей литературы;
- на межпредметном – между литературоведческими и искусствоведческими знаниями.

Суть **операциональной функции интеграции** (как учить) заключается в следующем: интегративному содержанию необходимо найти релятивный механизм, формы и способы реализации интегративного содержания. В основу образовательного процесса, характеризующегося интегративной целостностью, может быть положен **операциональный механизм разноуровневой интеграции**, реализующийся комплексно, на всех уровнях обучения: **мотивационно-целевом** – путем выстраивания системы учебно-профессиональных целей-мотивов; **содержательном** – посредством инкрустации системы интегративных понятий, полихудожественных образовательных ресурсов; **организационно-деятельностном** – посредством упаковки содержания образования в интегрированные модули; **результативно-оценочном** – путем оценки способности и готовности студентов применять интегральные знания в учебно-профессиональной деятельности.

**Основные направления интеграции литературоведческих знаний.** Внутрипредметная интеграция выполняет функцию упорядочения (субординации, иерархии) тех знаний и умений, которые были сформированы в результате дифференциации содержания отдельных дисциплин.

**Внутрицикловая интеграция**, к примеру, между «Историей русской литературы», «Введением в литературоведение», содействует превращению теории и истории литературы в элементы единой целостной образовательной системы, обеспечивая непрерывность

*работы над теоретическими вопросами литературы на протяжении всех лет обучения. Закладывая в память студентов довольно значительный объем научной информации, преподаватель историко-литературного курса вместе с тем: вооружает четкой системой осмысления этой информации; формирует умение связывать отдельные факты воедино, давать им верную оценку; повышает научно-теоретический уровень преподавания истории русской литературы. Такая интеграция, с одной стороны, способствует углублению и развитию теоретических представлений студентов, а с другой стороны, обогащает теоретические представления большей конкретикой.*

Межпредметная интеграция, т. е. интеграция по линии литература – смежные виды искусства позволяет: задействовать социально-культурный фон изучаемой историко-литературной эпохи; представить художественный контекст, в котором развивалась древнерусская литература. Это в свою очередь позволяет иллюстрировать теоретические понятия наглядными образами, образами искусства. Образы искусства благодаря своей непосредственной убедительности и эмоциональности способствуют уяснению понятийных знаний. Они выступают в качестве дополнительной опоры и конкретизации научных обобщений. Они служат иллюстрацией к понятийному значению, а понятийное значение обретает дополнительную яркость и убедительность в наглядном образе.

Подводя итоги, следует отметить, что главная функция любой педагогической интеграции, в том числе интеграции учебных знаний состоит в том, чтобы превратить суммативные множества в целостные дидактические единицы. Это позволит обучающимся устанавливать связи между понятиями различных систем, смежных научных областей при решении задач профессионально-творческого характера.

И система образования в целом, и высшая педагогическая школа сегодня на пути перехода от «знаниевой парадигмы» к «деятельностной». Основная цель образования интегративна. Она характеризуется как формирование способности и готовности к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе к творческой социально-профессиональной деятельности.

#### Литература

1. Анисимов, В.И. Интегративные основы приобщения школьников к художественной культуре: пособие по спецкурсу для студентов-филологов / В. И. Анисимов. – 2-е изд. – Мозырь: РИФ «Белый ветер», 1996. – 153 с.
2. Титовец, Т.Е. Теоретико-методические основы интеграции содержания педагогического образования: монография / Т.Е. Титовец. – Минск: БГПУ, 2007. – 147 с.
3. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский; под ред. А.А. Красновского. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.
4. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / К.Д. Ушинский; сост. В.Я. Струминский; редкол.: А.М. Еголин [и др.]. – М.: Л.: Акад. пед. наук РСФСР, 1948–1950. – Т. 5: Методические статьи и материалы к «Детскому миру». – 1949. – 600 с.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СПРАВОЧНО-ИНФОРМАЦИОННОГО МОДУЛЯ ЭОР В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

Г.М. Юстинская  
(Минск, Беларусь)

*В статье актуализируется проблема использования электронных ресурсов в образовательном процессе. Автор раскрывает методические возможности использования справочно-информационного модуля электронного образовательного ресурса «Стихотворение как лирический жанр» на уроках русской литературы в VI классе при изучении лирических произведений М.Ю. Лермонтова.*

Изучение лирических произведений в VI классе имеет свою специфику. В процессе изучения стихотворений учителя-практики увеличивают по сравнению с V классом количество заданий аналитического характера, литературных задач, викторин и др. Особое место на уроках литературы по изучению лирики отводится разным видам чтения: выразительному, комментированному, выборочному, аналитическому, работе с иллюстративным, аудио- и видеоматериалами.

Электронный продукт «Стихотворение как лирический жанр» для VI класса представляет собой систему теоретико-литературных, научно- и учебно-методических материалов, систематизированных в соответствии с целевыми установками данного этапа литературного образования, возрастными особенностями учащихся, уровнем их литературоведческой подготовки. Он предназначен для учащихся и учителей-практиков и включает три основных блока: справочно-информационный, контрольно-диагностический и интерактивный. Справочно-информационный блок ресурса представлен соответствующими разделами: «Теория литературы», «Слово о поэте», «Хрестоматия», «В школе стихосложения», «Русскоязычная поэзия Беларуси», «Самостоятельное чтение». Также ЭОР содержит дополнительные разделы: «Словарь-минимум литературоведческих терминов», «Литературно-исторические факты и события», «Образовательные интернет-ресурсы».

Учебная программа по русской литературе для VI класса предлагает для чтения и изучения два стихотворения М.Ю. Лермонтова: «Парус» и «Тучи», для чтения и обсуждения – «Утес» и «На севере диком...», для дополнительного чтения – «Ветка Палестины» и «Дары Терека» [1, 30].

Изучение раздела учебной программы «Стихотворение как лирический жанр» открывается повторением известного и знакомством с новым теоретико-литературным материалом [2, 92]. Система специальных (читательских) умений шестиклассников формируется на основе знания теории литературы и создает базу для их дальнейшего литературного образования. Освоение нового теоретического материала опирается на преемственность между этапами литературного обучения, которая обеспечивается постепенным усложнением «опорных» теоретико-литературных категорий, закреплением приобретенных знаний и развитием умений использовать их при анализе стихотворений.

Справочно-информационный модуль ЭОР содержит теоретические тексты и схемы, раскрывающие богатство и разнообразие литературных жанров, жан-

ровые особенности лирических произведений и особенности организации стихотворения. В книге ресурса «Теоретический материал» размещены схемы для учителей и учащихся: а) «Лирический род литературы»; б) «Лирический род и его жанры»; в) «Поэзия как тип художественного творчества»; г) «Стихотворение как жанр». Предложенные схемы могут использоваться на уроках русской литературы при освоении учащимися жанрово-родовой специфики лирических произведений, особенностей стихотворной поэтической речи и основных принципов ее организации.

В процессе изучения стихотворения «Парус» ученики учатся вслушиваться в мелодику стихотворения, выделять его микрообразы, выявлять многослойность поэтического слова, определять настроение стихотворения, расшифровывать символические значения образов [3, 177].

Анализируя стихотворение «Парус», учитель может задать учащимся следующие вопросы:

- Какова тема этого стихотворения?
- Найдите слова (прилагательные и глаголы), характеризующие парус?
- Сколько раз встречается в стихотворении слово «парус»?
- Почему в дальнейшем поэт употребляет местоимение он? Какое слово мыслится за этим местоимением?
- Что это за человек? Что можно сказать о нем? Выстройте ряд ключевых слов для определения героя.
- Какое качество можно назвать основной чертой романтического героя?
- Назовите слова, противопоставленные друг другу по значению.
- Почему перед нами не просто пейзажная зарисовка?
- Поэт называет два противоположных состояния природы: бурю и покой. О чем это говорит?
- Как противопоставлен образ одинокого паруса образу моря?
- Что символизирует противостояние моря и паруса?
- С какой целью автор употребляет два вопроса подряд: «Что ищет он в стране далекой? / Что кинул он в краю родном?»
- Приведите примеры эпитетов и олицетворений, определите их роль.
- Сколько строк в стихотворении и каковы особенности их построения?
- Попробуйте прочитать стихотворение по-иному: сначала первые два стиха каждой строфы, а потом два заключительных стиха. Какие изменения вы заметили?

- Перечислите картины, сменяющие друг друга.
- О чем говорит эта смена?
- С какой целью автор использует повтор слов?
- Приведите примеры обратного порядка слов.

С какой целью автор использует такую перестановку?

- Каким стихотворным размером написано стихотворение?

– Назовите примеры «сбива», пропуска ударения. Для чего необходимы эти явления?

- Как автор передает эффект бури?
- Какова главная мысль стихотворения?

В помощь учащимся разработан «Словарь-минимум литературоведческих терминов», размещенный в ЭОР, который включает толкование литературоведческих терминов, рекомендованных учебной программой. Он может использоваться при анализе лексики (синонимов, антонимов, слов в переносном значении, изобразительной, эмоционально и стилистически окрашенной лексики), тропов (эпитетов, сравнений, метафор, олицетворений) и их функций, звукописи (аллитерации (повтора согласных), ассонанса (повтора гласных), их функций), размера стиха (двусложного, трехсложного) и т. д.

В процессе анализа стихотворений учителю предложено обратить внимание учащихся на примерный алгоритм анализа поэтического текста и образцы анализа стихотворений, размещенных в разделе электронного ресурса «В школе стихосложения». Использование рекомендуемых материалов позволит учащимся обобщить свои знания о стихотворении и правильно сформулировать его главную мысль.

При обобщении впечатлений и наблюдений учащимся рекомендуется рассмотреть акварельный рисунок М.Ю. Лермонтова «Парус» и сопоставить его со стихотворением, выделив общее и различное в них. Рубрика учебного пособия «Слушаем музыку» предлагает прослушать романс А.Е. Варламова «Белеет парус одинокий» на стихи М.Ю. Лермонтова и рассказать о чувствах, которые выразились в нем наиболее ярко [3, 178]. Чтобы помочь учащимся выполнить это задание, можно рекомендовать материал тематического блока электронного ресурса «Литература и искусство». Раздел содержит книгу «Мир детства», которая представляет собой альбом с портретами и графическими изображениями детей, книги «Произведения изобразительного искусства» – собрание живописных полотен известных художников, «Поэзия и музыка» – альбом с музыкальными произведениями, близкими или контрастными по теме или настроению поэтическим текстам.

Материал раздела полезно использовать при создании в классе нужной эмоциональной атмосферы, необходимой для первичного восприятия стихотворений «Утес» и «На севере диком...», при уточнении главной мысли стихотворений о переживании фатальной невозможности соединения любящих сердец, углублении интерпретации стихотворений, творческого пересоздания словесного текста в другие виды искусства: словесное рисование, иллюстрирование и др. [4, 103].

Помочь учащимся осмыслить истоки написания стихотворения «Тучи», состояние, переживаемое в это время поэтом, научить видеть за строчками сти-

хотворения реальные события и общечеловеческий смысл поможет обращение к разделу ресурса «Слово о поэте», где размещена книга «Детские годы поэта». В ней содержатся биографические статьи о детских годах жизни поэтов XIX и XX веков, рекомендованных в списках для изучения, обсуждения и дополнительного чтения. Предложены дополнительные альбомы «Персоналии» с биографическим материалом и фотографиями ключевых лиц (критиков, исторических деятелей, художников, композиторов и т. д.), упоминающихся в связи с жизнью и творчеством поэтов, и «Кистью художника» с фотографиями и картинами известных портретистов, включая портреты поэтов и иллюстрации к их произведениям.

Этот учебный материал призван помочь сформировать представление о личности поэта, его творческой эволюции, а также глубже проникнуть в авторский замысел произведения, полнее понять события и характеры героев произведений.

При изучении стихотворения «Тучи» учитель может предложить ученикам вопросы:

– Почему лирический герой, глядя в небо, обращается к «тучкам небесным»?

– Почему автор называет тучи «вечными странниками»?

– Являются ли вопросительные конструкции второй строфы вопросами без ответа (риторическими)?

– Почему в начале третьей строфы автор использует многоточие?

– Приведите примеры эпитетов и объясните их роль.

– Кому противопоставляет себя автор? Почему после сравнения следует противопоставление?

– Что подразумевается под выражением «милый север»?

– Что может вынудить лирического героя покинуть милый край?

– Как же должен быть одинок и несчастлив такой человек! А тучки столь же одиноки и несчастны? Почему поэт называет их «вечно холодными, вечно свободными»?

– Какие противопоставления можно выделить в стихотворении?

– Какова главная мысль стихотворения?

– Каково символическое значение «туч»?

– Какие чувства лирического героя зашифрованы в конце стихотворения?

– Как автор относится к лирическому герою?

Работа над выразительным чтением стихотворений М.Ю. Лермонтова рекомендуется обратиться к разделу ЭОР «Поэзия в голосе», который содержит аудиозаписи стихотворений. При чтении текстов передается ритмический строй, своеобразие рифм, паузы, словоразделы. Материал поможет учащимся выявить сложные явления поэтической формы, поскольку эти особенности опосредствованно связаны с содержанием, эмоциональной окраской лирических произведений.

В разделе электронного ресурса «Хрестоматия» представлены рекомендуемые учебной программой лирические произведения, включая стихотворения М.Ю. Лермонтова для дополнительного чтения «Ветка Палестины» и «Дары Терека», предназначенные для самостоятельного чтения, индивидуальной работы с учащимися, внеклассных мероприятий (конкурсы чтецов, защита читательских формуляров, литературные викторины, конференции и т. д.).

Справочно-информационный модуль ЭСО «Стихотворение как лирический жанр» можно использовать при изучении поэтических текстов М.Ю. Лермонтова, повторении и обобщении материала, изучении теоретико-литературных понятий и терминов, ознакомлении с биографическими сведениями о поэте, самостоятельной читательской деятельности учащихся, со-

путствующем повторении, реализации межпредметных связей на уроках литературы.

Учитель и учащиеся имеют возможность использовать данный электронный продукт не только в учебном процессе, но и для проведения тематических внеклассных мероприятий и факультативных занятий.

#### Литература

1. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения. Русская литература. V–XI классы. – Минск: НИО, 2012. – 120 с.

2. Мурина, Л.А. Русский язык и литература. 5–7 кл.: примерное календарно-тематическое планирование: пособие для учителей учреждений общ. сред. образования / Л.А. Мурина, Е.Е. Долбик, Г.М. Юстинская, О.В. Волосюк. – Минск: НИО: Аверсэв, 2014. – 112 с.

3. Мушинская, Т. Русская литература: учеб. пособие для 6 кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Т.Ф. Мушинская, Е.В. Перевозная, С.Н. Каратай. – Минск: НИО, 2014. – 352 с.

4. Захарова, С.Н. Уроки русской литературы в 6 классе: пособие для учителей учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / С.Н. Захарова, Е.А. Темушева, Г.М. Юстинская. – Мозырь: Белый Ветер, 2013. – 215 с.

МГПУ им. И.П.Шамякина



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБДУЛКАРИМ АЛИ МАХДИ, аспирант факультета белорусской и русской филологии Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка.

АЙЗЕНШТАДТ Александр Львович, кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры общенаучных и гуманитарных дисциплин Гомельского филиала Международного университета «МИТСО».

АЛЬДИНГЕР Павел Павлович, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка ГБОУ ВПО «Смоленский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации.

АМАТОВ Александр Михайлович, доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка и методики преподавания Белгородского государственного национального исследовательского университета.

АНДРЕЕВ Анатолий Николаевич, доктор филологических наук, профессор кафедры теории литературы Белорусского государственного университета.

БЕЛАЯ Алла Степановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и перевода Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя.

БЕРЕЖНЯК Валентина Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя.

БОГДАНОВИЧ Лариса Анатольевна, магистрант филологического факультета Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

БУШЕВ Александр Борисович, доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью Тверского государственного университета.

ВАН Юйхун, магистр, преподаватель кафедры китайской филологии филологического факультета Белорусского государственного университета.

ГОЛОВИНА Людмила Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального образования Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина.

ГОМОНОВА Инна Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины.

ДОЛБИК Елена Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Белорусского государственного университета.

ДОРОГОКУПЕЦ Оксана Михайловна, кандидат филологических наук, ст. преподаватель кафедры прикладной лингвистики филологического факультета Белорусского государственного университета.

ЖАДЕЙКО Жанна Фёдоровна, учитель-методист ГУО «Гимназия №14 г. Гомеля».

ЖАРИКОВА Дарья Анатольевна, магистрант Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова.

ЖБАНКОВ Максим Максимович, аспирант кафедры речеведения и теории коммуникации Минского государственного лингвистического университета.

ЗАБАРНЫЙ Александр Вадимович, кандидат педагогических наук, доцент, декан филологического факультета Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя.

ИСМАЙЛОВА Людмила Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, декан филологического факультета Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

КАМЛЕВИЧ Галина Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка.

КАПТУР Екатерина Александровна, студентка 5 курса филологического факультета языка Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

КАРЛОВА Марина Александровна, ассистент кафедры русского языка Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

КАШЕКОВА Ирина Эмильевна, доктор педагогических наук, профессор, директор «Института культурологии образования Российской академии образования».

КИСЕЛОВА Светлана Вячеславовна, и.о. зав. кафедрой английского языка и МПИЯ Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

КЛЕМЯТ Людмила Евгеньевна, магистрант Витебского государственного университета им. П.М. Машерова.

КЛИМИНА Людмила Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, стилистики и журналистики Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета.

КОВАЛЕВИЧ Ирина Олеговна, магистр филологических наук, преподаватель кафедры английского языка и МПИЯ Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

КОВАЛЬ Владимир Иванович, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой общего русского и славянского языкознания Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины.

КОЖУРИНА Татьяна Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова.

КОЛБЫШЕВА Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, сотрудник лаборатории гуманитарного образования Научно-методического учреждения «Национальный институт образования».

КОНЦЕВАЯ Галина Михайловна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой белорусского и русского языков с методикой преподавания Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина.

КОНЦЕВОЙ Михаил Петрович, старший преподаватель кафедры информатики и компьютерных систем Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина.

КОРОЛЕВА Инна Александровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики преподавания Смоленского государственного университета.

КОСТЮКЕВИЧ Мария Андреевна, студентка 5 курса филологического факультета Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

КУВАРОВА Елена Константиновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и славянского языкознания Днепропетровского национального университета имени Олеся Гончара.

КУДРЯШОВА Александра Артуровна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования ГБОУ ВПО МГПУ.

КУЗЬМИЧ Владимир Васильевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

КУРАШ Сергей Борисович, кандидат филологических наук, доцент, зав кафедрой русского языка Мозырского государственного педагогического университета имени И.П. Шамякина.

ЛАЕВСКАЯ Татьяна Евгеньевна, ассистент кафедры русского языка Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

ЛАПИЦКАЯ Надежда Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, общего и славянского языкознания Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины.

ЛЕВКО Анатолий Игнатьевич, доктор социологических наук, главный научный сотрудник Центра истории философии и компаративных исследований Института философии НАН Беларуси.

ЛИНЕЦКАЯ Лариса Марковна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, стилистики и журналистики Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета.

ЛИСОВСКИЙ Леонид Альбинович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методик дошкольного и начального образования Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

ЛИХАЧ Тамара Павловна, старший преподаватель кафедры русского языка Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

ЛЮБАН Татьяна Валентиновна, аспирант кафедры русского, общего и славянского языкознания Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины.

МАКАРЕВИЧ Михаил Михайлович, кандидат филологических наук, доцент кафедры белорусского языкознания Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

МАРТЫСЮК Наталья Петровна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка № 2 Белорусского национального технического университета.

МАСЛЕННИКОВА Светлана Сергеевна, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии Гродненского государственного университета им. Янки Купалы.

МИШАКОВА Ольга Валерьевна, магистрант филологического факультета Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

МИШКЕВИЧ Наталья Петровна, ассистент кафедры педагогики и методик дошкольного и начального образования Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

МОЖЕЙКО Александр Владимирович, студент 2 курса факультета физической культуры Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

МОРОЗЕВИЧ Валерия Олеговна, студентка 5 курса филологического факультета языка Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

МУСТАФАЕВА Малахат Мустафа гызы, доктор философии по филологическим наукам, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода Бакинского славянского университета.

НОВРУЗОВ Рафиг Манаф оглу, доктор филологических наук, профессор кафедры теории и практики перевода Бакинского славянского университета.

ПАПЕЙКО Анатолий Анатольевич, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова.

ПЕРЕГУДИНА Тамара Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, стилистики и журналистики Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета.

ПЕТРУШЕВСКАЯ Юлия Анатольевна, магистр филологических наук, аспирант кафедры белорусского языка Могилёвского государственного университета им. А.А. Кулешова.

ПИМЕНОВА Марина Васильевна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых.

ПОНОМАРЕНКО Татьяна Николаевна, преподаватель кафедры иностранных языков Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

ПУЗЫРЁВ Александр Владимирович, доктор филологических наук, профессор кафедры психологии и дефектологии Московского государственного областного гуманитарного института.

ПЬЕХ Татьяна Викторовна, преподаватель кафедры иностранных языков Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

РАТНИКОВА Ирина Энгелевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка Белорусского государственного университета.

РУСЕЦКИЙ Василий Федорович, доктор педагогических наук, доцент, начальник научно-исследовательского центра Национального института образования Министерства образования Республики Беларусь.

РУТКЕВИЧ Сергей Александрович, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Полесского государственного университета.

САВЧУК Татьяна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры прикладной лингвистики Белорусского государственного университета.

САЛЕЕВ Вадим Алексеевич, доктор философских наук, профессор Белорусской государственной академии искусств, Заслуженный деятель культуры Республики Беларусь.

САЛЕЕВА Марианна Вячеславовна, кандидат философских наук, доцент кафедры романского языкознания БГУ.

САЛМАНОВА Гюльгез Сабир гызы, доктор философии по филологическим наукам, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода Бакинского славянского университета.

СВИЩЁВ Геннадий Владимирович, кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка Белгородского государственного национального исследовательского университета.

СЕНКЕВИЧ Василий Иванович, доктор филологических наук, профессор; profesor nadzwyczajny – Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach (Polska); профессор кафедры белорусского и русского языков с методикой преподавания Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина.

СИДОРЕВИЧ Людмила Антоновна, учитель русского языка высшей категории УО «Мозырский государственный областной лицей».

СИДОРЕНКО Алексей Владимирович, кандидат филологических наук, доцент кафедры Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета.

СИЗОВ Дмитрий Владимирович, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Карагандинского государственного медицинского университета.

СЛЕСАРЕВА Татьяна Петровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания Витебского государственного университета имени П.М. Машерова.

СТАРИЧЕНОК Василий Денисович, доктор филологических наук, профессор, декан факультета белорусской и русской филологии Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка.

СТЕВАНОВИЧ Раиса Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Черноморского государственного университета имени Петра Могилы.

ТАЛЕЦКАЯ Татьяна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и МПИЯ Мозырского государственного педагогического университета.

ФИЛИППОВИЧ Мария Олеговна, аспирант кафедры общего и русского языкознания Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка.

ХОАНГ ТХИ БЕН, магистр, аспирантка филологического факультета Белорусского государственного университета, преподаватель русского языка Института внешней торговли Вьетнама.

ЦАРЕВА Ольга Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры риторики и методики преподавания языка и литературы БГУ.

ЦЕРКОВСКИЙ Александр Леонидович, магистр филологических наук, аспирант кафедры русской и зарубежной литературы Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка.

ЧЕЧКО Татьяна Николаевна, старший преподаватель кафедры литературы, начальник отдела международных связей Мозырского государственного педагогического университета.

ШУР Василий Васильевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой белорусского языкознания Мозырского государственного педагогического университета имени И.П. Шамякина.

ЩЕРБИН Вячеслав Константинович, кандидат филологических наук, заведующий сектором Центра системного анализа и стратегических исследований НАН Беларуси.

ЮСТИНСКАЯ Гюльнара Мансуровна, начальник отдела методического обеспечения дистанционных образовательных услуг Образовательного центра Национального института образования.

ЯБЛОНСКАЯ Ольга Геннадьевна, магистр филологических наук, аспирант кафедры русского языка Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина.

ЯНКОВСКАЯ Светлана Антоновна, аспирант кафедры русского языка Гродненского государственного университета им. Янки Купалы, преподаватель кафедры лингвистических дисциплин и методики их преподавания Гродненского государственного университета им. Янки Купалы.

МГПУ ИМ. И.П. ШАМЯКИНА

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Кураш С.Б.</i>	Неделя русского слова – 2015 .....	3
<b>ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ</b>		
<i>Айзенштадт А.Л.</i>	Проблемы языка и текста в философии Р. Барта .....	6
<i>Аматов А.М.,</i> <i>Свищёв Г.В.</i>	Пуризм и языковая политика в глобализующемся мире .....	8
<i>Андреев А.Н.</i>	О пользе «общих мест» в литературоведении, или конкретность философии литературы .....	11
<i>Жбанков М.М.</i>	Текст и дискурс: к вопросу о соотношении понятий .....	13
<i>Кашекова И.Э.</i>	Творческое прочтение текстов культуры, представленных на языке искусства .....	15
<i>Климина Л.В.</i>	Антропоцентрическая парадигма современной лингвистики в системе вузовского филологического образования .....	17
<i>Колбышева С.И.</i>	Новое знание в системе ценностей современной молодежи .....	20
<i>Левко А.И.</i>	Текст как символическая форма выражения духовной культуры и важнейшая предпосылка формирования личности студента в системе университетского образования .....	21
<i>Мартысюк Н.П.</i>	Текст в стилистике восприятия .....	24
<i>Мустафаева М.М.</i>	Теория перевода и антропоцентрическое понимание сущности языковых явлений .....	26
<i>Новрузов Р.М.</i>	К осмыслению герменевтических традиций .....	28
<i>Пузырёв А.В.</i>	Языковое сознание и языковое подсознание: психолингвистический аспект .....	29
<i>Русецкий В.Ф.</i>	Проблемы и перспективы развития гуманитарного образования в условиях становления информационного общества .....	31
<i>Салеева М.В.</i>	Текст: педагогические идеи Марии Монтессори .....	32
<i>Салеев В.А.</i>	Художественная литература как концентрат духовности этноса .....	33
<i>Салманова Г.С.</i>	Психолингвистика и проблемы перевода .....	35
<i>Сенкевич В.И.</i>	Информационное поле текста и семантическое пространство дискурса .....	36
<i>Стариченок В.Д.</i>	Репрезентативность ментальных категорий в языке: на материале вторичных номинаций .....	39
<b>ТЕКСТ В АСПЕКТЕ ТИПОЛОГИЗАЦИИ: ТЕКСТОТИПЫ, ЖАНРЫ, СТИЛИ, ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ</b>		
<i>Белая А.С.</i>	Политический текст в современном коммуникативном пространстве .....	41
<i>Бушев А.Б.</i>	Эго-документы: мемуарное письмо .....	42
<i>Кожурина Т.А.</i>	Структура проповеди как жанра религиозного стиля .....	45
<i>Куварова Е.К.</i>	Стилистическая персонификация вокативных образований в эпистолярных текстах .....	47
<i>Савчук Т.Н.</i>	Инференция в научном гуманитарном дискурсе .....	50
<i>Слесарева Т.П.</i>	Эпитеты-колоративы в былинных текстах: семантический аспект .....	52
<i>Стеванович Р.И.</i>	Гносеологический анализ языка «здравого смысла» и языка науки и их отражение .....	53
<i>Щербин В.К.</i>	в эвристических научных текстах (на материале русского и английского языков) Дисциплинарный (социологический) роман как способ решения научных задач .....	56
<b>СЛОВО – ТЕКСТ – ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ</b>		
<i>Абдулкарим Али</i> <i>Махди</i>	Неперсонифицированные вторичные номинации в арабском и русском и языках: на материале обратных зоонимической и фитонимической моделей .....	60
<i>Альдингер П.П.</i>	Гидронимы Смоленской области, связанные с апеллятивом <i>болото</i> и его семантическим полем .....	61
<i>Бережняк В.М.</i>	Найменування житла та сільськогосподарських будівель у х. Безбородьків Ічнянського району Чернігівської області .....	63
<i>Богданович Л.А.,</i> <i>Кураш С.Б.</i>	Концепт «метафора» в русском и английском языках (по данным интернет- источников) .....	65
<i>Жарикова Д.А.</i>	Гендерные особенности сетевых имен (лексико-семантический аспект) .....	67
<i>Кудмят Л.Е.</i>	Интернет-пространство как поле для лингвокреативной деятельности .....	69
<i>Ковалевич И.О.</i> <i>Коваль В.И.</i>	Детские окказионализмы и контекст .....	71
<i>Королева И.А.</i>	Фразеологизм <i>показать кузькину мать</i> как многослойный «свернутый» текст: традиция и интернет-источники .....	72
<i>Кузьмич В.В.,</i> <i>Карлова М.А.</i>	Проблемы изучения лингвокультурологического ландшафта смоленско-белорусского приграничья .....	74
<i>Лаевская Т.Е.</i>	Особенности восприятия и декодирования русских фразеологизмов иностранными учащимися .....	76
<i>Лисовский Л.А.</i>	Роль интертекстуальных элементов в образовании вторичных жанров (на материале издательской аннотации) .....	79
	Топонимика Мозырского Полесья .....	81

<i>Лобан Т.В.</i>	Особенности функционирования преценентных номинативных единиц англоязычного происхождения в дискурсивном пространстве русского языка .....	83
<i>Макарэвіч М.М.</i>	Лінгвагеаграфічная характарыстыка лексікі рыбалоўнага промыслу ў нацыянальнай тэрміналогіі.....	86
<i>Масленікава С.С.</i>	Руская мова як пасрэдніца пранікнення германізмаў у дыялектную мову Гродзеншчыны .....	89
<i>Мишакова О.В. , Кураш С.Б.</i>	Лексические и фразеологические новообразования в коммуникативном пространстве социальных сетей .....	90
<i>Морозевич В.О.</i>	Социолект и речевая культура: взаимоисключение или взаимодействие? .....	92
<i>Перегудина Т.Н. Петрушэўская Ю.А.</i>	Названия букв кириллицы в составе фразеологизмов русского языка.....	93
	Паходжанне і тэкставыякрыніцы некаторых універсальных прыказак у сучаснай беларускай мове .....	95
<i>Пименова М.В.</i>	Толкование символа в древнерусском тексте и языковая картина мира .....	97
<i>Ратникова И.Э., Ван Юйхун</i>	Псевдонимия как лингвокультурный феномен (на материале китайских и русских литературных псевдонимов) .....	99
<i>Сидоренко А.В. Сизов Д.В.</i>	Исторические реалии в детской речи (по материалам «Словаря советского детства») .....	102
	Клиническая терминология: квантованный учебный текст с заданиями в тестовой форме для студентов медицинских вузов .....	104
<i>Талецкая Т.Н., Костюкевич М.А. Филиппович М.О.</i>	Немецкие галлицизмы в статике и динамике .....	110
	Модальность визуального восприятия и ее лексическая репрезентация (на примере «Толкового словаря русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой) .....	112
<i>Хоанг Тхи Бен</i>	Вьетнамские и русские антропонимы в межличностной коммуникации.....	114
<i>Церковский А.Л. Шур В.В.</i>	К вопросу о формировании литературной картины мира пуритан Новой Англии .....	116
<i>Яблонская О.Г. Янковская С.А.</i>	Пра загаловак “Зямля пад белымі крыламі” і іншыя загаловкі .....	117
	Фразеологизм «кот в мешке» в структуре текста .....	121
	Образование локативных существительных с частными словообразовательными значениями „там, где изготавливают...” и „там, где продают/подают...” вговорах .....	123

#### **ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И РЕЧЕВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

<i>Головина Л.И.</i>	Развитие креативной языковой личности младшего школьника при выполнении творческих заданий по русскому языку.....	126
<i>Гомонова И.Г. Долбик Е.Е.</i>	Корпусные методы в исследовательской деятельности студентов-филологов.....	128
<i>Дорогожукец О.М.</i>	Лингвистические основы изучения сложноподчиненного предложения в школьном курсе русского языка .....	131
<i>Жадейко Ж.Ф.</i>	Формирование социокультурной компетенции иностранных учащихся (на основе белорусской исторической прозы) .....	133
<i>Забарный А.В.</i>	Изучение темы «текст и его основные признаки» в курсе русского языка в учреждениях общего и среднего образования Республики Беларусь .....	136
<i>Исмаилова Л.В.</i>	Формирование у учеников навыков создания психологической характеристики героев-персонажей литературного произведения .....	138
<i>Камлевич Г.А.</i>	Компетентностный подход в подготовке учителя .....	140
<i>Киселева С.В., Кантур Е.А.</i>	Организация обучения в полиязыковых группах (из опыта работы) .....	142
<i>Концевая Г.М. Концевой М.П. Кудряшова А.А.</i>	Обучение переводу реалий как средство приобщения школьников к иноязычной культуре .....	144
<i>Латицкая Н.И.</i>	Феномен чтения в контексте информатизации преподавания языка и литературы.....	148
<i>Линецкая Л.М. Лихач Т.П.</i>	Краудсорсинговые интернет-ресурсы в современном языковом образовании .....	150
<i>Мишкевич Н.П. Папейко А.А.</i>	К проблеме изучения теории литературы в подготовке педагогов: поликультурное пространство современного образования .....	153
<i>Пономаренко Т.Н., Пьех Т.В., Можейко А.В.</i>	Обучающее изложение как форма работы с текстом .....	155
<i>Руткевич С.А. Сидоревич Л.А.</i>	Мультимедийные технологии на уроках русского языка.....	158
<i>Царева О.И.</i>	Формирование функционально-прагматического способа учебной работы школьников на уроках морфемики и словообразования в VI классе.....	160
<i>Чечко Т.Н.</i>	Обучение написанию различных видов конспекта в коммуникативном курсе русского языка.....	162
<i>Юстинская Г.М.</i>	Электронное учебное издание «Авторская песня: языковые особенности жанра» .....	165
	О формах организации самостоятельной работы студентов.....	167
	Интерференция в русской речи студентов-белорусов: не игнорировать, а разъяснять!.....	169
	Работа с текстом на уроках русского языка как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся .....	171
	Формирование поликультурной личности при изучении древнерусской литературы в 9 классе .....	173
	Разноуровневая интеграция как основной механизм формирования ключевых академических компетенций студентов-филологов .....	175
	Использование справочно-информационного модуля ЭОР в процессе изучения лирических произведений М.Ю. Лермонтова.....	177