

ТЕКСТ ЯЗЫК ЧЕЛОВЕК

Сборник научных трудов

**IX Международной научной
конференции**

В двух частях

Часть 1

Министерство образования Республики Беларусь
Белорусское общественное объединение преподавателей русского языка и литературы
Белорусский республиканский фонд фундаментальных исследований
Российский центр науки и культуры в Гомеле
Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина
Белгородский государственный национальный исследовательский университет
Пензенский государственный университет
Самарский национальный исследовательский университет имени академика
С.П. Королёва

ТЕКСТ. ЯЗЫК. ЧЕЛОВЕК

Сборник научных трудов

В двух частях

Часть 1

Мозырь
МГПУ им. И. П. Шамякина
2017

УДК 81.161. (08)

ББК 81.2 Рус

Т30

Редакционная коллегия

С.Б. Кураш, кандидат филологических наук, доцент (ответственный редактор); **А.М. Аमतов**, доктор филологических наук, профессор; **Н.А. Илюхина**, доктор филологических наук, профессор; **Г.И. Канакина**, кандидат педагогических наук, профессор; **Е.В. Сузько**, кандидат филологических наук, доцент; **В.В. Шур**, доктор филологических наук, профессор

Рецензенты:

доктор филологических наук, профессор

В.С. Новак (Гомель, Беларусь);

доктор филологических наук, профессор

А.П. Седых (Белгород, Россия)

Печатается согласно плану научных и научно-практических мероприятий

УО МГПУ им. И. П. Шамякина

и приказу по университету № 505 от 17.05.2017 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, 2017. – 222 с.

ISBN 978-985-477-606-4 (ч. 1).

ISBN 978-985-477-605-7.

В сборнике представлены статьи, отражающие содержание докладов IX Международной научной конференции «Текст. Язык. Человек», проведённой в рамках Недели русского слова в Мозырском государственном педагогическом университете имени И.П. Шамякина с 22 по 26 мая 2017 г.

В первой части сборника представлены статьи, раскрывающие философско-методологические аспекты текста, посвящённые вопросам речевого поведения в современном обществе, освещающие проблемы школьного и вузовского преподавания русского языка, литературы и речеведческих дисциплин, разработке и внедрению инновационных технологий в изучение и преподавание филологических дисциплин, а также публикации, посвящённые русским поэтам и писателям, чьи юбилейные даты отмечаются в 2017 году.

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

Оригинал-макет Л. И. Федула, Е. В. Юницкая, Е. В. Лис

Подписано в печать .05.2017. Формат 60x90 1/8. Бумага офсетная.

Ризография. Усл. печ. л. 27,75. Уч.-изд. л. 23,59.

Тираж 80 экз. Заказ 9.

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 978-985-477-606-4 (ч. 1).

ISBN 978-985-477-605-7.

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2017

СЛОВО К УЧАСТНИКАМ

Уважаемые участники научно-образовательного проекта «Неделя русского слова – 2017» и IX международной научной конференции «Текст. Язык. Человек», я рад приветствовать вас в эти майские дни!

Сама тема конференции, определенная организаторами, говорит о возможности рассмотреть в ходе ее работы не только важнейшие научные проблемы, но и темы, затрагивающие жизненные проблемы человека и общества.

В ходе конференции пройдут пленарные и секционные заседания, работы круглых столов и мастер-классов, лектории по актуальным проблемам вузовского и школьного преподавания словесности, межвузовская олимпиада по русскому языку для иностранных граждан совместно с Гомельским государственным университетом имени Ф. Скорины, литературно-образовательный проект «Читаем классику»; литературный вечер, посвященный памяти Евгения Евтушенко «Поэт в России больше чем поэт»; творческий вечер Сергея Колесникова, заслуженного артиста Российской Федерации, актера театра и кино; тематические творческие встречи, культурно-экскурсионная программа и др.

Более 120 заявок было принято оргкомитетом «Недели русского слова-2017», около 30 из них – от докторов наук, профессоров, а также от преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов, учащихся.

Словом, настоящая конференция, организованная на Гомельщине и, может быть, в одном из самых живописных мест Беларуси – Полесье, стала для всех нас, участников и гостей этого интереснейшего события, большим праздником.

От имени представительства Федерального агентства Российской Федерации Россотрудничество хочу поблагодарить всех собравшихся сейчас в Мозырском государственном педагогическом университете имени И.П. Шамякина за участие в настоящей конференции и пожелать всем больших успехов и удачи.

*В.Л. Мичурин,
руководитель Российского центра науки
и культуры в г. Гомеле, первый секретарь
Посольства Российской Федерации
в Республике Беларусь*

НЕДЕЛЯ РУССКОГО СЛОВА – 2017

2017 год отмечен рядом знаменательных дат, связанных юбилейными датами классиков русской художественной словесности:

- **200 лет** со дня рождения русского писателя и поэта **Алексея Константиновича Толстого** (1817–1875);

- **150 лет** со дня рождения русского поэта-символиста, переводчика, эссеиста, одного из виднейших представителей поэзии Серебряного века **Константина Дмитриевича Бальмонта** (1867–1942);

- **140 лет** со дня рождения русского поэта, литературного критика, переводчика, художника **Максимилиана Александровича Волошина** (1877–1932);

- **130 лет** со дня рождения русского поэта Серебряного века **Игоря Северянина** (1897–1941);

- **125 лет** со дня рождения русского писателя **Константина Георгиевича Паустовского** (1892–1968);

- **125 лет** со дня рождения русской поэтессы, прозаика, переводчицы, крупнейшего поэта XX века **Марины Ивановны Цветаевой** (1892–1941);

- **110 лет** со дня рождения русского писателя и поэта **Варлама Тихоновича Шаламова** (1907–1982);

- **110 лет** со дня рождения русского поэта, переводчика **Арсения Александровича Гарковского** (1907–1989);

- **80 лет** со дня рождения русского писателя, представителя «деревенской прозы» **Валентина Григорьевича Распутина** (1937–2015);

- **80 лет** со дня рождения русской поэтессы, писательницы, переводчицы **Беллы Ахатовны Ахмадулиной** (1937–2010).

В ознаменование этих дат 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 – 2017**» (22–26 мая 2017 года), в числе соорганизаторов которой – **Представительство Россотрудничества в Республике Беларусь – Российский центр науки и культуры в Гомеле; Белорусский республиканский фонд фундаментальных исследований, Белорусское общественное объединение пре-**

подавателей русского языка и литературы (БООПРЯЛ), Белгородский национальный государственный исследовательский университет, Пензенский государственный университет, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва, а также представители научных и образовательных учреждений из восьми стран ближнего и дальнего зарубежья (Азербайджан, Беларусь, Германия, Казахстан, Китай, Польша, Россия, Украина).

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

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, тюркологов, китаистов. Это 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.

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.

*С.Б. Кураш,
председатель оргкомитета*

ТЕКСТ, ЯЗЫК, ЧЕЛОВЕК: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

УДК 811.161.3

БЕЛОРУССКИЙ ЯЗЫК В АЗЕРБАЙДЖАНЕ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Н.М. Алиева
(Баку, Азербайджан)

С целью оптимизации изучения белорусского языка в Азербайджане белорусскими и азербайджанскими учёными проводится целенаправленная работа. Были составлены Белорусско-азербайджанский и Азербайджанско-белорусский словари.

Ключевые слова: белорусский язык, азербайджанский язык, учебный словарь, Центр белорусского языка и культуры.

In order to optimize the study of the Belarusian language in Azerbaijan, Belarusian and Azerbaijani scientists are carrying out purposeful work. Belarusian-Azerbaijani and Azerbaijani-Belarusian dictionaries were compiled.

Key words: Belarusian language, Azerbaijani language, educational dictionary, Center for Belarusian Language and Culture.

Бакинский славянский университет является уникальным государственным высшим учебным заведением, специализирующимся на изучении славянских языков. Ныне в БСУ ведётся подготовка филологов-педагогов русского, чешского, польского, болгарского, словацкого, украинского, белорусского, греческого языков и литературы, а также специалистов по истории, культуре, международным отношениям, праву, экономике и географии этих стран.

Бакинский славянский университет как кузница кадров по славистике во всём кавказском регионе наладил тесные связи со всеми славянскими государствами, в том числе и с Республикой Беларусь.

С 2010 года в нашем вузе функционирует Центр белорусского языка и культуры, созданный на основе договора заключённого между БСУ и Белорусским государственным педагогическим университетом имени Максима Танка. Торжественное открытие Центра в БСУ состоялось во время посещения нашего вуза Президентом Республики Беларусь Александром Лукашенко. За заслуги в развитии сотрудничества между Беларусью и Азербайджаном, укреплении дружественных связей между нашими народами, расширении и углублении отношений между двумя странами в области науки, образования и культуры Учёный Совет нашего вуза единогласно принял решение о присвоении Президенту Александру Лукашенко звания Почётного доктора Бакинского славянского университета.

Основной целью Центра является развитие культурных связей между Азербайджаном и Белоруссией, приобщение молодежи к богатейшей культуре и науке обеих стран.

● Центр оснащён современным оборудованием. В центре собраны методические пособия и материалы о культуре и истории Республики Беларусь, богатая библиотека художественных произведений знаменитых авторов и музыкальных произведений композиторов Беларуси.

В центре проводятся мероприятия, посвящённые национальным белорусским праздникам, отмечают юбилеи и творческие вечера знаменитых белорусских писателей и поэтов. В центре также функционирует уголок «Мое наследие», где можно увидеть национальные костюмы, познакомиться с бытом и традициями белорусского народа.

Центр тесно сотрудничает с посольством Республики Беларусь в Азербайджане, обществом дружбы и сотрудничества «Азербайджан-Беларусь» и «Конгрессом азербайджанских общин» в Беларуси. Деятельность Центра осуществляется в трёх направлениях:

- учебно-методическое направление;
- научно-исследовательское и переводческое направление
- культурно-массовое направление.

В рамках Учебно-методического направления в Центре проводится деятельность по организации аудиторного преподавания белорусского языка как второго иностранного языка. Ди-

ректором Центра – преподавателем белорусского языка, разрабатывается учебная программа, составляется методическая разработка, организовываются просмотры фильмов, составляющих классику белорусского кинематографа.

Научно-исследовательская и переводческая деятельность предполагает организацию лекций, посвящённых культуре, литературе и традициям Белоруссии, а также участие в организации научных конференций, проводимых БСУ, составление словарей, разговорников, перевод произведений классиков.

Культурно-массовое направление предполагает организацию вечеров, праздников, приуроченных к знаменательным датам в истории Белоруссии и национальным праздникам.

Для осуществления поставленных целей Центр развивает и поддерживает сотрудничество с научно-образовательными заведениями и университетами – БГПУ им. М.Танка, Мозырским государственным педагогическим университетом им. И.П.Шамякина, Минским государственным лингвистическим университетом, Белорусским государственным университетом, Брестским педагогическим университетом им. А.С.Пушкина, Институтом языка и литературы имени Якуба Коласа и Янки Купалы Национальной академии наук Беларуси и др.

С целью оптимизации изучения белорусского языка в Азербайджане белорусскими и азербайджанскими учёными проводится целенаправленная работа.

В 2015 году вышел Белорусско-азербайджанский словарь [1], который относится к числу двуязычных словарей нового типа, в котором не только приводится перевод слов с одного языка на другой, но и содержатся сведения о лексическом составе языка, системе её грамматических форм, специфике функционирования той или иной лексической единицы в речи и др. По сути, словарь поможет его пользователям через систему языковых кодов и понятий присоединиться к другой культуре, увидеть мир глазами носителей другого языка, выявить специфику отражения в языке человека и окружающей среды. В отличие от большинства существующих двуязычных словарей, которые, как правило, ограничиваются только переводом исходных словарных единиц с одного языка на другой, в белорусско-азербайджанском словаре отображаются словоформы лексических единиц (прежде всего падежные формы имен и личные формы глаголов), приводятся контексты применения слова и др. Словарь подготовлен с учётом новых «Правил белорусского орфографии и пунктуации».

Словарные статьи разработали В.Д. Старичонок (буквы А-Г, О-Я); А.А. Гируцкий (буквы Д-Ж); И.П. Кудреватых (буквы Л-Н); А. В. Чуханова (буквы С-К); А.П. Жиганова (буква Р).

Работа выполнена при поддержке Белорусского республиканского фонда фундаментальных исследований и Фонда развития науки при Президенте Азербайджанской Республики

В Бакинском славянском университете составлен Азербайджанско-белорусский словарь, который в настоящее время находится в типографии. Данная работа выполнена при финансовой поддержке Фонда развития науки при Президенте Азербайджанской Республики.

По типу он является учебным, т.е. обучающим словарём. Известно, что учебные словари отличаются объёмом словника – более строгим отбором лексико-фразеологических единиц, отражением наиболее употребительных значений заглавных слов, достаточно полной грамматической характеристикой изменяемых слов, характером иллюстративного материала и т.д.

Учебный словарь – это вспомогательное учебное пособие, которое облегчает процесс обучения и помогает самостоятельному овладению данным языком. Словник Азербайджанско-белорусского словаря включает до 11.000 слов и фразеологических оборотов современного азербайджанского языка, достаточных для понимания текстов средней трудности, чтения художественной литературы и повседневного общения. Словник рассчитан на активное усвоение включённых в него языковых единиц и конструкций, на развитие азербайджанской речи. Основным критерием отбора слов и выражений является их употребительность в повседневной жизни. Однако в Словарь вошло и некоторое количество общепонятных терминов – грамматических, математических, биологических, химических и др.

Словарь предназначается студентам белорусского отделения Бакинского славянского университета, а также студентам Белорусского государственного педагогического университета, где имеется центр азербайджанского языка и культуры. Им могут пользоваться и те, которые самостоятельно изучают белорусский язык, и те, которые интересуются азербайджанским языком. С его помощью также можно переводить тексты с азербайджанского языка на белорусский.

Как известно, в Белоруссии проживает и

работает многочисленная диаспора. Представляется, что разработка учебно-Азербайджанские дети и немало студентов учатся дидактических пособий по белорусскому языку в белорусских учебных заведениях. Для них будет хорошим подспорьем для студентов БСУ, Азербайджанско-белорусский словарь будет изучающих белорусистику в Азербайджане. настольной книгой.

Литература

1. Беларуска-азербайджанскі слоўнік / укл.: В.Д. Старычонок [і інш.]; навук. рэд.: В.Д. Старычонок, Т.Г. Шукурбейлі. – Мінск: Беларуская навука, 2015. – 287 с.

УДК 82.0

«ОРУЖИЯ ЛЮБИМЕЙШЕГО РОДА»: ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ В ЭПОХУ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОТИВОСТОЯНИЯ

А. Н. Андреев
(Минск, Беларусь)

Литературоведение стало обретать формат информационной технологии, которая сводится к методологической дилемме: индивидуализм или персонизм? Первый вариант представляет собой научнообразную идеологию, второй – полноценную науку о литературе. Наиболее перспективным направлением в контексте информационного противостояния видится целостно-антропологическое (персонизмическое) литературоведение.

Ключевые слова: литературоведение, информационные технологии, тип управления информацией, индивидуализм, персонизм.

Literary studies began to obtain the form of information technology, which boils down to a methodological dilemma: individuality centrism or personality centrism? The first one appears to be a science-like ideology, the second is a full-fledged science of literature. The most promising direction in the context of the information confrontation is the holistic-anthropological (personality centric) literary studies.

Key words: literary studies, information technologies, type of information management, individuality centrism, personality centrism.

1

То, что литература не прочь повоювать и показать свой боевой характер, известно с незапамятных времен. Литература ведь всегда принимает сторону добра (иначе говоря, литература ценностно ориентирована), а добро, как известно, должно быть с кулаками. Выражаясь академическим языком, идеологичность литературы предполагает известную степень ее воинственности, которая прямо пропорциональна ее принципиальности.

Литературоведение, казалось бы, если и воюет, то не против кого-то, а за истину. Столкновение методологических позиций сложно назвать войной, а науку о литературе – оружием.

Так было до недавнего времени – ровно до того момента, когда резко активизировалась информационная война, и весь гуманитарный продукт, имеющий ценностную маркировку, по определению стал не просто носителем концепций, но и при этом носителем некоего по-

тенциала воинственности, разрушительного в отношении иных концепций.

Литературоведение стало обретать формат информационной технологии.

Приведем пример такой технологии, которая маскируется под «личное мнение». Более того, под научную традицию. И даже более того – под идеологию русского мира, нанося при этом русскому миру колоссальную пробоину. Вообще следует иметь в виду, что информационные технологии сегодня могут принимать любой вид: от забавных шоу – до строгих академических диспутов.

Итак, рассмотрим отношение к ключевому для русской литературы произведению – роману в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Казалось бы, здесь мы вступаем в область замшелого академизма, уходящего вглубь веков своими историко-литературными корнями. Где тут современные информационные технологии?

Присмотримся, однако.

Со времен В.Г. Белинского роман принято аттестовать красноречивым ярлыком «энциклопедия русской жизни». Действительно, на первый взгляд кажется, что роман в стихах – региональная энциклопедия русской жизни (если настаивать на своем праве использовать *ощущения*, инструмент приспособления, в качестве инструмента познания); на самом же деле перед нами универсальная энциклопедия восхождения к личности (если взять на себя ответственность отстаивать право на право отстаивания *познания* как отношения, противоположного приспособлению).

Кажется, что главным героем является главная героиня Татьяна Ларина, а на самом деле, если вдуматься, – Евгений Онегин.

Это так противоречиво – считать энциклопедией русской жизни (здесь и русская душа, и русский быт, и русская зима, и русская лень и т.д.) то, что на самом является энциклопедией восхождения к личности (где есть место обману, бреду, совести, смыслу, противоречиям, укрощению противоречий etc). Продолжая вести разговор по существу, мы весьма скоро упрямся в методологическую дилемму: *индивидуоцентризм* или *персоноцентризм*?

Под индивидуоцентризмом мы будем иметь в виду *тип управления информацией*, ориентированный на культ *мироощущения*; персоноцентризм как тип управления информацией ориентирован на приоритет *мировоззренчески* организованной картины мира. За индивидуоцентризмом стоит психика (эмоции, ощущения); за персоноцентризмом – сознание (разум, концепции).

Если последовательно отстаивать позиции индивидуоцентризма, выводя персоноцентризм за рамки оценки, тогда получается, что личности в романе нет, и точкой отсчета является не личность. Что же?

Ощущения. Пустота. Кому-то кажется так, а кому-то – этак. Культ личного мнения. Полное отсутствие гарантии объективности.

И почва под русской литературой зашаталась. Роман в стихах как точка отсчета в русской литературе исчезает, и сама русская литература как одна из ключевых точек отсчета в мировой литературе также перестает существовать. Не напоминает ли громогласное личное мнение залп из методологических орудий?

Ставим вопрос по-пушкински: что является главным инструментом интерпретации романа, детища личности автора, – мироощущение или мировоззрение?

Если интерпретация является акцией *личности исследователя*, то главным инструментом становится «общий аршин» личности, а ум –

«общим аршином» методологии.

Если роман просто обожать, любить, плакать над ним, умиляться или негодовать, защищать от нападков всяческих методологий, то его умом не понять (то есть просто вынести понимание за пределы интерпретации) и, соответственно, «аршином общим не измерить». В таком случае можно продолжать настаивать на своем праве на ошибку – продолжать считать всемирно-исторический роман всего лишь «энциклопедией русской жизни».

Цена методологического выбора настолько велика, что не поддается даже денежному выражению. Мировую по своему значению литературу одним только неуловимым «методологическим движением» можно превратить в региональную, ссылаясь при этом, само собой, на авторитеты и Белинского, и Достоевского, и ряда уже современных исследователей.

И на личное мнение, само собой.

Сказанное не стоит понимать в том смысле, что роман в стихах А.С. Пушкина в принципе не является «энциклопедией русской жизни». Речь о другом. Роман как «энциклопедия русской жизни» (а такой аспект в романе действительно присутствует) является способом (средством) реализации замысла, который мы называем «энциклопедия личности». Из цели превращается в средство. История превращения индивида в личность – это всегда глубоко национальная история по форме, и наднациональная при этом по содержанию.

Информационная картина невероятно усложняется, становясь при этом целостно организованной. К сожалению (для гуманитарной науки), целостность часто трактуют как «мутную воду», где акцентировать можно произвольно избранную точку отсчета. Где средство элементарно превращается в цель, иначе говоря.

Методологические штудии становятся формой информационных технологий, от которых до информационной войны рукой подать.

Как видим, методология – это не вопрос ощущений, а вопрос принципов познания. Для того чтобы методология не переходила из поля научного в поле идеологическое (и, соответственно, не превращалась в род информационных технологий, в «оружия любимейшего род»), необходимо повышать степень научной защиты, что поможет предотвратить проникновение вируса идеологии в дискурс науки. Сегодня это сделать очень сложно, потому что ключевые понятия гуманитарных дисциплин (информация, информационная структура личности, культура и цивилизации как типы управления информацией) связаны с человеческим измерением, предрасположенным к субъектив-

ному идеологическому воздействию более, нежели к объективному научному управлению.

А «вещество идеологии» (ощущения) привлекает свободой выбора, допускает (теоретически) плюралистическую картину мира, безответственно декларируя свободу от законов. Идеология становится «научным козырем», и даже самой методологией неолиберализма. На этом фоне свобода в научном понимании (свобода как пространство, сформированное законами) выглядит менее привлекательной для гуманитариев, прикормленных сладкими мифами о «свободе выбора», где свобода понимается как свобода от законов.

Так или иначе, если методология не сумеет удержаться в научном поле, ей грозит вырождение (перерождение) в инструмент информационных технологий. Методология из цели стремится превратиться в средство. В таком случае объективные (реальные) качества литературы всегда будут зависеть от субъективных установок интерпретаторов. Литература теряет свои уникальные гносеологические и аксиологические свойства, приобретая формат цивилизационного проекта, в рамках которого она утрачивает свое предназначение и становится

Суть любой литературоведческой школы, в конечном счете, заключается в том, чтобы создать методологию, которая позволяла бы выявить системообразующую высшую точку отсчета в произведении, представляющем собой информационную структуру.

Такой точкой отсчета всегда являются нравственно-философские стратегии, художественное воплощение которых происходит в стиле. Нравственно-философское (экстралитературное) определяет художественное и, в частности, такой его аспект, как стиль.

Этот информационный закон невозможно отменить, но он проявляет себя в различных модусах. Существует целый пласт литературы, где стиль в большей степени, нежели нравственно-философские стратегии, определяет качество художественности. Происходит парадоксальное явление, смысл которого можно обозначить забавным умозаключением «хвост виляет собакой».

В практическом плане литературоведение представляет собой нечто вроде руководства по складыванию многоуровневого информационного паззла высшей категории сложности. Таким образом, литературоведение, если упростить суть вопроса до основы, актуализирует определенную философию гуманизма, где высшая точка отсчета – современные представления об Истине, Добре, Красоте.

Какие современные литературоведческие

«меньше чем литература», поскольку также втягивается в информационное противостояние, превращаясь, соответственно, из инструмента самопознания и совершенствования человека в инструмент борьбы «идеологических кланов».

Расплата за господство «абсолютно свободного» неолиберализма всегда одна: утрата свобода. Обретение свободы сопряжено с колоссальным информационным прессингом научного характера, что *хочется считать* ущемлением свободы. Как быть?

Литература оказалась зажата в тиски между «вольной» (индивидоцентрической) трактовкой свободы и «репрессивным» персоноцентризмом, несущим понимание реальной свободы.

Ситуации подобной свободы выбора мировая литература еще не знала.

Нельзя допустить, чтобы решающее слово в выборе вектора развития литературы осталось за индивидоцентрической цивилизацией, – нельзя допустить, чтобы литература превратилась в служанку идеологических проектов. Литература должна быть выше цивилизаций, ибо ее предназначение – нести в мир высшие культурные ценности.

школы активно работают с категориями философия гуманизма, личность, свобода?

Прежде всего мы назвали бы целостно-антропологическое (персоноцентрическое) литературоведение, в развитии которого заинтересованы мощные, развитые литературы мира с собственной традицией, где персоноцентрическое начало выражено отчетливо и недвусмысленно.

В первую очередь – русская литература.

Это вызвано тем обстоятельством, что критерий личностного (культурного, разумного) измерения, последовательно примененный к литературно-художественным произведениям, творчеству писателей и литературе в целом, выдвигает русскую литературу на первый план в словесно-художественном развитии человечества.

Ни больше – ни меньше.

А это уже – идеологическое измерение (от которого рукой подать до политического, самого сакрального из сиюминутных), что подразумевает покушение на иные идеологические ценности. Литературоведение несводимо к идеологии, однако оно неотделимо от нее.

Масштаб литературы определяется масштабом присутствия личности в ней: этот, на первый взгляд, простой постулат приводит к серьезным теоретическим последствиям, непосредственно упирающимся в сферу социально-практическую.

Альтернативой и, можно сказать, сопротивлением (художественно-гносеологическим) персоноцентризму сегодня выступает гейм-литература, где игровое начало не просто преобладает, но становится критерием художественности, и даже больше: становится категорией мировоззренческой, имя которой индивидоцентризм. Именно гейм-литература и обслуживающая этот феномен литературоведческая теория и практика поменяли «хвост» (способы выражения) с «собакой» (содержательностью).

Личность (персоноцентризм) и индивид (индивидоцентризм): вот две точки отсчета, вокруг которых создаются диаметрально противоположные ценностные миры, две актуальные модели, в которых по-разному структурируются нравственно-философские и, следовательно, художественные ценности. Политкорректности ради модели можно обозначить как классическую и неклассическую (постклассическую).

Когда мы говорим о серьезной, классически ориентированной литературе, которая классически пытается интерпретировать классические (вечные, экзистенциальные) проблемы человека, следует иметь в виду, что не в литературе дело (хотя это обстоятельство ни на йоту не уводит разговор в сторону от литературы с ее, безусловно, игровой природой). Дело в информационной природе человека. Различные трактовки этой природы, ее философские версии

Существуют сильные литературы мира сего – и слабые.

Это реальность, которую невозможно игнорировать. Только вот как отличить сильную от слабой (как отделить зерна от плевел, в сакральной традиции)?

Информационное противостояние (чтобы не сказать – война) в литературе и литературоведении принимает форму отчего-то непримиримой полемики, способ ведения которой – подмена художественных критериев либо узкостилевыми, либо размашисто-идеологическими.

Какое культурное содержание скрывается за академическим противостоянием индивида и личности?

Война природы и культуры. Бессознательно-го и сознательного. Противостояние двух типов управления информацией.

Получается: литература – также своего рода духовно-информационное оружие, направленное, хотелось бы думать, не против государств или народов, а против человека бездуховного, где бы он ни находился. Или, как ни прискорбно говорить об этом, – против личности, человека духовного. Личность становится «точкой

представляют собой ту самую высшую точку отсчета (ядро высших культурных ценностей), вокруг которой фокусируются политико-экономические и все иные уровни и измерения.

Вот с чего все начинается, хотя принято считать, что неизвестно, где начала и истоки гуманизма.

Скажи мне, какую культурную модель человека ты исповедуешь – и я скажу тебе, какая политико-экономическая модель будет реализовывать твои представления, какой тип социума будет взят за ориентир.

Даже если сильные мира сего (которые, между прочим, бессильны в отношении истины, например) начинают «лепить образ мира под себя», игнорируя высшую точку отсчета, это не значит, что этой точки не существует. Она есть, и потому имплицитно присутствует в информационном космосе, включается в информационное противостояние, и даже определяет «потенциал его непримиримости», если так можно выразиться, в целом формирует тенденции развития человечества.

Литературоведение, вопреки существующим мифам о нем, располагается не на обочине и периферии информационных баталий, но непосредственно в эпицентре концептуальных «разборок».

Таков статус и культурная цена гуманитарных методологий.

3

сборки» художественного полотна или индивид? Вот в чем вопрос.

При этом следует иметь в виду, что личность и индивид используются не как отвлеченные идеалы, а как информационные модели в информационном противостоянии. Борьба идет за реальные умы и души.

Иными словами, литература и литературоведение уже не «отражают» реальность и не «воздействуют» на нее, как было в старое доброе время, когда литература и жизнь осознавались в качестве «идеального образца» (матрицы) и «материального объекта». Литература и литературоведение давно стали фрагментами информационной реальности, так сказать, плотью и веществом информационного климата. Уже нельзя сказать, что литература делается «по образцу и подобию» реальности или «жизнь копирует литературу»; в информационной реальности границы между матрицей и материальным носителем исчезли. Мы говорим литература (или литературоведение) – подразумеваем «образ мысли».

Человек – существо информационное; литература – тип управления информацией. Человек выбирает не литературу, он выбирает тип

управления информацией (осознает он это или нет): в этом суть проблемы.

В таком случае художественные критерии перестают быть вопросом «чистой» науки, они становятся аспектом большого социально-экономического проекта.

Готова ли наука о литературе к своей новой функции, которая граничит с миссией?

В реальности вопрос ставится еще жестче и, так сказать, беспощаднее: наука, которая не способна сформировать свой объект (предмет) исследования, создать методологию и, следовательно, опереться на объективно существующие законы, – такая «наука» в мгновение ока будет утилизирована как сегмент идеологии.

Утилизирована, мобилизована и призвана. Вопрос перед «военизированной» наукой ставится в таком ключе: забудьте про «что есть истина?»; определитесь, «на чьей стороне воюем?»

Чтобы не стать банальным вариантом окопной пропаганды, наука должна создавать и совершенствовать методологию, которая является своего рода защитой, если не гарантией, от идеологической мобилизации.

Чем меньше потенциал методологии – тем больше потенциал воинственности. Выбор, как всегда, остается за учеными людьми: без их пассионарного участия любые идеологии и методологии остаются пустым звуком.

УДК 811.161.1 : 81`42

ТЕКСТ КАК УСЛОВИЕ ВОПЛОЩЕНИЯ ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНОЙ СЕМАНТИКИ ИМЕНЕМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМ: КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ

Н. А. Илюхина
(Самара, Россия)

Статья посвящена анализу связи предложения как языковой единицы и концепта как ментальной единицы. Связь прослеживается на примере концепта-пропозиции, который многообразно проецируется на языковую систему и обеспечивает воплощение пропозициональной семантики посредством имени существительного в составе разных типов предложения при отсутствии предиката (эллиптического, неполного, номинативного) и в разном синтаксическом статусе существительного.

Ключевые слова: текст, предложение, существительное, пропозиция.

The article is devoted to the analysis of connection of a sentence as a linguistic unit and concept as a mental unit. The connection is observed on the example of the concept-proposition, which is repeatedly projected on the language system and ensures the implementation of propositional semantics by means of a noun as a part of different types of sentences at the lack of predicate (elliptical, incomplete, nominative) and in different syntactic status of a noun.

Key words: text, sentence, noun, proposition

Предметом осмысления в статье является одно из проявлений связи ментальных и языковых единиц – концепта-пропозиции и предложения. Под концептом понимается хранящееся в сознании структурированное знание о фрагменте действительности, являющееся единицей картины мира, в проекции на язык – единицей языковой картины мира. Известная типология концептов, в рамках которой выделяются фрейм, пропозиция, сценарий, гештальт, образ-схема и нек. др., основывается на различии прежде всего *способа организации* знания. При этом концепт-пропозиция структурирует и хранит знание о ситуации или о реалии *в аспекте ее типовых ситуативных отношений* с другими реалиями, т. е. в категориях субъекта, объекта, адресата, орудия, средства, места, времени и т.д.

Структура и логика организации пропози-

ции (как и других типов концепта), которой мы манипулируем в процессе мышления и речи, многообразно проецируется на язык и речь, находит своё отражение в языковых феноменах. Так, прямой проекцией пропозиции как ментальной единицы на язык является предложение с его типовой семантической структурой, включающей субъект, объект, орудие, адресат, инструмент, место, время и др., которые прямо выражаются в составе членов предложения (в наборе актантов, сирконстантов), в наборе падежных значений: *Девочка рисует картину красками*. Именно прямая связь предложения с концептом-пропозицией обеспечивает обычно безошибочное понимание смысла предложений, в которых наблюдается неполное (даже минимальное) словесное обозначение компонентов ситуации. В статье с этой точки зрения рассматриваются неполные, в том числе

эллиптические, и назывные предложения, также не имеющие материально выраженного предиката.

Обратимся к эллиптическим предложениям, в которых опускается главное звено – предикат, обозначающий тип ситуации и тем самым характер отношений между компонентами ситуации: *Наташа к нам, а мы к Наташе; Ты мне, я тебе; О чём это он?* и под. Тот факт, что глагол обозначает конкретную ситуацию-пропозицию (например, *идти* – ситуацию перемещения субъекта в пространстве в определенном направлении, *дать* – ситуацию передачи субъектом некоего материального объекта лицу-адресату, *сказать* – ситуацию словесного выражения субъектом некоей информации-объекта второму участнику речи, *ударить* – ситуацию физического воздействия субъекта на другого участника-объект с применением некоего орудия и т.д.), проявляется в существовании у глагола формулы сочетаемости, которая отражает структуру типовой ситуации – ее основные компоненты и параметры. Прочитав фрагмент одной из наших статей: «При восприятии эллиптического предложения реципиент осмысливает реализованную формулу сочетаемости и в процессе дешифровки общего значения предложения

- исходит из специфического набора и соотношения синтаксических позиций (субъект – адресат – тема; субъект – направление; субъект – прямой объект – орудие)

- и с учётом особенностей их лексического наполнения (ср., с одной стороны, *Ты его вилкой*; а с другой стороны, *Ты его лаской*).

приходит к установлению общей семантики опущенного глагольного центра предложения. В приведённом примере имеется в виду в одном случае глагол физического воздействия (*подцети, подвинь, уколи* вилкой), а в другом – глагол психического воздействия (*привлечи, покори, успокой, «нейтрализуй» лаской*). В таких случаях, как правило, не приходится говорить о поиске конкретной глагольной лексемы: реципиент устанавливает лишь общее категориально-лексическое значение опущенного глагола» [1, 221]. Подробнее о когнитивном механизме, обеспечивающем понимание семантики эллиптических предложений, на материале разных семантических групп предикатов см. в указанной статье.

Обратимся к стихотворению М.И. Цветаевой, которое представляет собой серию неполных предложений одинаковой синтаксической структуры, близкой к эллиптической:

По холмам - круглым и смуглым,
Под лучом - сильным и пыльным,
Сапожком - робким и кротким –

За плащом - рдяным и рваным.
По пескам - жадным и ржавым,
Под лучом - жгучим и пьющим,
Сапожком - робким и кротким –
За плащом - следом и следом.

По волнам - лютым и вздутым,
Под лучом - гневным и древним,
Сапожком - робким и кротким –
За плащом - лгущим и лгущим...

Показательна в этом тексте синтаксическая структура предложений, она отражает многокомпонентную пропозицию, однако на языковом (синтаксическом) уровне пропозиция воплощена в редуцированном виде – с опущением субъекта и предиката, т.е. основных компонентов предложения, его грамматической основы. Однако в условиях неполноты синтаксической структуры – при опоре на имеющиеся компоненты ситуации – текст понимается как отражение конкретного концепта-пропозиции – перемещения субъекта.

Обращает на себя внимание повтор определений при слове *сапожок* (метонимическом обозначении лирической героини – субъекта перемещения) – прилагательных *робкий* и *кроткий*. Троекратный лексический повтор этих определений особенно подчеркнут на фоне замены определений при трех других компонентах пропозиции (*под лучом; по холмам / по пескам / по волнам; за плащом*). Соотношение повтора и замены определений рождает эффект противопоставленности: неизменность мироотношения, воли, действий лирической героини противопоставляется изменчивости (и преимущественно враждебности) окружающего ее мира, ср.: *под лучом - сильным и пыльным, жгучим и пьющим, гневным и древним; по холмам / по пескам / по волнам - круглым и смуглым, жадным и ржавым, лютым и вздутым*.

Подчеркнуто повторяется в трех строках сама синтаксическая структура: место – условие – орудие – спутник-ведущий, он же пространственный ориентир. Замена лексического наполнения этих компонентов ситуации и атрибутов при них при сохранении синтаксической структуры предложения обеспечивает эффект динамичности процесса, обозначение не статичного стоп-кадра пропозиции, а ее развёртывания в жизненный сценарий. Именно сценарный характер содержания стихотворения выражает главную идею – неизменность позиции героини в условиях меняющегося мира.

Наряду с предложением проекцией пропозиции на языковую систему является глагольное обозначение ситуации – словами *идти, дать, ударить* и др., которые в своем значении

заклучают формулу сочетаемости, отражающую состав основных компонентов ситуации.

Такой же проекцией можно считать отглагольные и отадективные существительные, которые отражают пропозицию в свернутом виде. Приведем фрагмент романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин», в котором с помощью цепочки номинативных конструкций (передающих стоящие за ними ситуации в свернутом виде) изображаются сменяющие друг друга занятия, типичные для жизни Онегина в деревне:

Прогулки, чтение, сон глубокой,
Лесная **тень, журчанье** струй,
Порой **белянки** черноокой
Младой и свежий **поцелуй**,
Узде послушный **конь** ретивый,
Обед довольно прихотливый,
Бутылка светлого **вина**,
Уединенье, тишина:
Вот жизнь Онегина святая;
И нечувствительно он ей
Предался, красных летних дней
В беспечной неге не считая,
Забыв и город, и друзей,
И скуку праздничных затей.

Рассмотрим приведенный фрагмент с точки зрения способности номинатива передавать знания в объеме пропозиции. В первую очередь этой способностью обладают существительные с полупредикативной семантикой (отглагольные или соотносительные с глаголом: *прогулки, чтение, сон, журчанье, поцелуй, обед, уединенье*)¹. Лексическая семантика существительных указывает на характер соответствующей пропозиции и её основные компоненты: *прогулка* – субъект, движение, локус; *чтение* – субъект, восприятие, объект; и т.д.).

Однако вместе с такими словами и в одном ряду с ними оказываются существительные с конкретно-предметной семантикой *конь, бутылка вина, лесная тень*. Очевидно, что первые два слова называют основной компонент соответствующих ситуаций (ситуаций езды Онегина на коне и приёма Онегиным вина; в последнем случае характерно контекстуальное соседство с отглагольным словом *обед*). Определяющую роль в актуализации предметной лексемой пропозициональной семантики игра-

¹ Еще более показателен другой отрывок из романа, где субстантивы представляют подлежащие в эллиптических предложениях: *С утра дом Лариных гостями / Весь полон; целыми семьями / Соседи съехали в возках, / В кибитках, в бричках и в санях. / В передней толкотня, тревога; / В гостиной встреча новых лиц, / Лай мосек, чмокание девиц, / Шум, хохот, давка у порога, / Поклоны, шарканье гостей, / Кормилиц крик и плач детей.*

ет контекст – включённость в перечислительный ряд слов, называющих времяпрепровождение героя. Собственно говоря, такую же роль выполняет контекст и для конструкции *лесная тень* – включённость этой конструкции в однородный ряд: *Прогулки, чтение, сон глубокой, Лесная тень, журчанье струй*. В составе приведенного ряда выражение *лесная тень* выступает представителем всей ситуации – ситуации пребывания Онегина в лесу, созерцания им лесного пейзажа, его ощущений и настроений.

Подчеркнем, что в целом приведенный фрагмент текста, представляющий цепочку последовательно меняющихся пропозиций, передает информацию **сценарного характера** – несмотря на отсутствие предикатов, которые обычно называют основные акты действия сценария.

Как уже говорилось (см. последнюю сноску), семантику пропозиционального характера имя существительное с конкретно-предметным значением способно передавать в любом синтаксическом статусе. Иллюстрацией этого вывода может служить актуализация словами *город* и *друзья* пропозиционального значения во фрагменте: *Забыв и город, и друзей, И скуку праздничных затей*. (См. этот фрагмент в более широком контексте выше). Слово *город* называет не только городской локус, но и события, общение с лицами, составляющими окружение Онегина в Петербурге, его петербургский образ жизни, а слово *друзья* – ситуации встреч и совместного времяпрепровождения героя с друзьями.

Исследование показало, что благодаря тому что одним из способов организации знания является пропозиция, фиксирующая осмысленные роли любой реалии в типовой ситуации, название этой реалии в определенных условиях способно нести информацию о типовой ситуации в целом. Этого субстантивного слова оказывается достаточно для обозначения всей многокомпонентной ситуации. Условием воплощения пропозициональной семантики словом является его включенность в текст (или в реальную коммуникативную ситуацию), который даёт ключ к пониманию текстовой (дискурсивной) семантики слова, к алгоритму его дешифровки.

Идеальной иллюстрацией этого положения могут служить назывные предложения, т.е. «предложения, главный член которых оформлен как подлежащее и обозначает предмет, характерный для передаваемой ситуации: *Поезд шёл очень ходко. Мелколесье. Овраги. Болота. Щетинистое жнивье. Столбы передач* (Кожухова)» [2, 161].

Е.С. Скобликова неоднократно упоминает,

что в таких предложениях называются «предметные» детали, хотя среди примеров приводятся и такие, в которых семантика существительного имеет абстрактный и часто процессуальный характер: ...*вестовой... успел шепнуть приятелю: «Война, дядя!»* (Шолохов); «*Новый толчок?»* - в толпе переглядываются [о землетрясении] (Песков); *Ну что, Майка, зима?* (Песков). [2, 164].

При разном лексическом наполнении номинатива возможно расширение типовой семантики назывных предложений, в том числе передача ими процессуального значения (см. вы-

ше предложения, в которых главный член выражен словами *бесчинства, война, толчок, зима*). Кроме того, благодаря связи предложения с пропозицией, аккумулирующей знания о целой ситуации, такие предложения способны передавать информацию и о многокомпонентной ситуации-пропозиции.

Ярким примером воплощения пропозициональной и сценарной семантики номинативными предложениями служит стихотворение И. Аглицкого «Жизнь в 100 словах» (2001 г.), в котором описан типовой жизненный сценарий мужчины – от рождения до похорон.

Колыбель. Пеленки. Плач.
Слово. Шаг. Простуда. Врач.
Бегодня. Игрушки. Брат.
Двор. Качели. Детский сад.
Школа. Двойка. Тройка. Пять.
Мяч. Подножка. Гипс. Кровать.
Драка. Кровь. Разбитый нос.
Двор. Друзья. Тусовка. Форс.
Институт. Весна. Кусты.
Лето. Сессия. Хвосты.
Пиво. Водка. Джин со льдом.
Кофе. Сессия. Диплом.
Романтизм. Любовь. Звезда.
Руки. Губы. Ночь без сна.
Свадьба. Теща. Тесть. Капкан.
Ссора. Клуб. **Друзья**. Стакан.
Дом. Работа. Дом. Семья.
Солнце. Лето. Снег. Зима.
Сын. Пеленки. **Колыбель**.
Стресс. Любовница. **Постель**.
Бизнес. Деньги. План. Аврал.
Телевизор. Сериал.
Дача. Вишни. Кабачки.
Седина. Мигрень. Очки.
Внук. Пеленки. Колыбель.
Стресс. Давление. **Постель**.
Сердце. Почки. Кости. **Врач**.
Речи. Гроб. Прощанье. Плач.

Стихотворение повествует об основных событиях жизненного сценария человека. В этом сценарии легко узнаются основные возрастные периоды: младенчество, детство, юность, молодость, зрелость, старость, смерть. При этом ни один период жизни не назван – указание на него происходит через обозначение типичных реалий, за которыми стоит представление о типичных ситуациях. Важно, что посредством существительных (с преобладанием слов собственно предметной семантики) человеческая жизнь изображается в ее динамике.

Повторим, что приведенный текст демонстрирует способность практически любого существительного (без очевидных ограничений)

передавать информацию пропозиционального характера – обозначать ситуацию, в том числе многокомпонентную. В анализируемом тексте в этой роли преобладают конкретные имена существительные с разнообразным лексическим значением:

а) названия учреждений, зданий, помещений, других пространственных объектов: *детский сад, школа, институт, клуб, дом, двор, работа, дача*;

б) названия артефактов и натурфактов: *колыбель, пеленки, игрушки, качели, мяч, кровать, диплом, стакан, постель, деньги, телевизор, очки, гроб, кусты, вишни, кабачки*;

в) названия лиц: *врач, брат, друзья, теща*,

тесть, сын, любовница, внук, семья;

г) соматизмы: (разбитый) *нос, руки, губы, сердце, почки, кости.*

Близки к ним по семантике вещественные существительные: *кровь, пиво, водка, джин со льдом, кофе, снег, гипс.*

Наряду с конкретными в тексте использованы абстрактные существительные с широким спектром лексических значений:

а) названия событий, действий, в свернутом виде передающих событийную семантику: *плач, шаг, беготня, драка, ссора, тусовка, свадьба, прощанье, речи;*

б) названия состояний: *простуда, форс, романтизм, любовь, стресс, седина, мигрень, давление;*

в) названия отрезков времени: *весна, лето, зима, ночь, сессия.*

Будучи включено в контекст повествования о социально-возрастной динамике жизни, каждое слово (даже без контекста) способно актуализировать в сознании пропозициональную или сценарную семантику. Так, слово *диплом* отражает событие получения диплома; слово *игрушки* – использование в детской игре. Под контекстом в данном случае подразумевается включенность слова в сочинительные связи. При этом, как видим, не обязательна логиче-

ская одноплановость семантики слов, входящих в ряд – важна установка на восприятие слова как обозначения компонента типичной ситуации, характеризующей человека в определенном возрасте, установка на оценку места этой реалии в жизнедеятельности человека того или иного возраста. Такая когнитивно-коммуникативная установка позволяет воспринимать любое существительное с точки зрения его способности указывать на типичные для этого возраста ситуации-пропозиции, в которых стоящая за словом реалия является ключевой и позволяет опознать конкретный тип ситуации.

Более того, порядок следования номинативов обеспечивает передачу временных и причинно-следственных отношений между ситуациями (*Стресс. Любовница. Постель. – Стресс. Давление. Постель*).

Итак, тесная связь языковой и ментальной деятельности обуславливает возможность – на основе метонимического принципа – проецировать содержание пропозиционального характера на синтаксическую структуру и в лаконичной форме – при опущении предиката как основного обозначения типа ситуации – представлять эту ситуацию через ее компоненты.

Литература

1. Илюхина, Н.А. Эллиптические предложения – синтаксический и лексико-семантический аспекты осмысления // Язык в пространстве речевых культур : К 80-летию В.Е. Гольдина / Отв. ред. О.Ю. Крючкова, Л.П. Крысин. - Москва - Саратов : Амрита, 2015. - С. 216 – 223.

2. Скобликова, Е.С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения (Теоретический курс) / Е.С. Скобликова. – Самара: Изд-во СамГПИ – Изд-во «Самарский университет», 1997 - 325 с.

УДК 82-32.09

СУБЪЕКТ РЕЧИ И СУБЪЕКТ СОЗНАНИЯ В ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

С. Ю. Лебедев
(Минск, Беларусь)

В статье рассматриваются субъекты развертывания содержания литературно-художественного произведения. «разводятся» различные субъекты речи и субъекты сознания, представленные в художественном тексте. Субъектно-объектная структура произведения описывается с точки зрения непосредственного либо опосредованного выражения того или иного сознания прямым или «неявным» речевым присутствием его «носителя».

Ключевые слова: повествование, художественная целостность, аукториальное повествование, Я-повествование.

The Subject of Speech and the Subject of Consciousness in the Literary Work.

The article deals with the subjects of unfolding of contents in the literary work. The author differentiates particular subjects of speech and subjects of consciousness, present in the artistic text. The subjective and objective structure of the literary work is described according to the direct or indirect expression of this or that form of consciousness through either direct or indirect speech representation of its “bearer”.

Key words: narration, artistic integrity, auktorial Erzählung, Ich-Erzählung.

В литературе Нового и Новейшего времени система повествовательных инстанций может быть очень сложной, многоступенчатой. Возможно повествование от первого лица, которое иногда «перетекает» в повествование от третьего лица (например, в «Евгении Онегине»), «рассказ в рассказе», введение в текст совершенно разных субъектов повествования. считать ли любой субъект речи повествователем (ведь реплика диалога – тоже формальное осуществление посредничества между художественным миром и читателем, следовательно, ее субъект – повествователь?), а если нет, то до какой степени должна быть развернута реплика, чтобы ее можно было считать «рассказом в рассказе», и что такое «повествователь» в этом случае? Запутанность в этих вопросах и позволяет, например, нарратологии «уравнять в правах» «носителей точек зрения» в произведении – **нарраторов**.

Автор совпадает с границами художественного мира, он моделирует его, он – «последняя смысловая инстанция» (М. Бахтин). И если автор на себя **как на автора** возлагает функцию повествователя, то такой повествователь будет также совпадать с границами художественного мира, но **не находится внутри его**, и вестись повествование будет без формального выражения субъекта речи, то есть от третьего лица (*auktorial Erzählung*). Такой повествователь имеет возможность свободно «перемещаться» во времени и пространстве, знать абсолютно все, вплоть до мельчайших движений души любого персонажа, а может чего-то «не знать», не договаривать. («Неполноту» авторского знания при таком повествовании может создавать «использование в авторской речи модальности, то есть неопределенности («может быть», «наверное» и т.д. – *С. Л.*) и даже противоречивости информации» [1, 41], или прямое указание на «незнание» – так поступает повествователь у Н. Гоголя, когда говорит о мыслях Акакия Акакиевича: «...*Нельзя же залезть человеку в голову и узнать все, что он ни думает*»). Степень выражения всеведения или незнания повествователя будет зависеть от авторской воли и преследовать каждый раз конкретные цели. Исследуемый М. Бахтиным и его последователями «диалогизм» часто отказывается от всезнания; у автора «диалогичного» произведения отношения с персонажами более «равные», чем у всеведущего, однако он не «стоит» с ними «на одной ноге», они все равно для него – объекты оценок. Б. Успенский пишет по этому поводу, что автор может поставить себя «в позицию человека, которому известно вообще все относительно описываемых

событий, или же накладывает определенные ограничения на свои знания. В последнем случае нас должно интересовать, чем обусловлены данные ограничения» [2, 130]. Даже в хрестоматийном примере авторского всеведения в «Войне и мире» автор часто не раскрывает внутреннего состояния героев (Каратаев, Вера, Анатолий Курагин), оставляя их «загадкой» для читателя. Автор может «войти» в художественный мир своего произведения, как бы оставив за собой функцию повествователя (например, в «Записках охотника» И. Тургенева; в терминологии Б. Кормана, такой повествователь – «личный повествователь» [3, 47]. Тогда повествование начинает вестись от первого лица (*Ich-Erzählung*), так как автор «передоверил» функцию повествователя персонажу, прототипом которого является он сам, реальный писатель.

Все многообразие повествовательных форм может быть сведено к двум «чистым» типам, которые, заметим, могут «перетекать» друг в друга в рамках одного произведения, создавая «стереоскопический» эффект. И если повествование от третьего лица (в дальнейшем «ПФ») наделено, в первую очередь, семантикой творческого акта, **вымысла**, и характеризуется «широтой» знания повествователя (от всеведения в «Войне и мире» до «суженности» мира в «Каштанке»), то в повествовании от первого лица (в дальнейшем «ИФ»), имитирующем достоверность, свидетельство, нет возможности «знать все» в принципе. Знает **все** в такой ситуации – лишь автор, кругозор персонажа-повествователя ограничен, он «подчинен тем же законам, что и его персонажи, здесь нет презумпции вымысла, как есть она в ПФ» [4, 346]. М. Бахтин по поводу повествования в «ИФ» говорил: «За рассказом рассказчика мы читаем второй рассказ – рассказ автора о том же <...> и, кроме того, о самом рассказчике. Каждый момент рассказа мы отчетливо ощущаем в двух планах: в плане рассказчика <...> и в плане автора, преломленно говорящего этим рассказом и через этот рассказ. В этот авторский кругозор вместе со всем рассказываемым входит и сам рассказчик со своим словом» [5, 127]. В «ИФ» автор «надевает маску», и мы видим мир как бы глазами персонажа, однако здесь, как в исполнении музыкального произведения, за личностью исполнителя, за особенностями его мастерства просматривается мир автора произведения, музыкант же – его необходимый формальный «выразитель», который «окрашивает» его. Однако при повествовании в

«ИФ», когда, кажется, читатель все должен знать о внутреннем мире субъекта речи, – автор может специально не «вкладывать в уста» персонажа-повествователя отображение полноты знания о нем, и читатель до последнего момента может не знать о повествователе самого главного (как, например, в «Убийстве Роджера Экройда» А. Кристи).

Автор может быть актуализирован – то есть выражен **эксплицитно** (местоимения «я», «себе», обращения к читателю, текст о тексте – метатекст: «уже отмечалось», – и т.д.). Такой тип повествования – классический. Однако даже минимальное формальное «вхождение» субъекта сознания в художественный мир превращает такого субъекта в **объект** для автора. Автор может вообще не быть актуализирован в тексте (то есть быть **имплицитным**) – при повествовании в «ИФ» формально «не проявлять» себя или передоверять функции посредничества персонажу. Как справедливо отмечают исследователи, «идеологическая позиция автора в таких произведениях обнаруживается на глубинном уровне анализа, в “подтексте” произведения» [1, 39]. Выбирая повествование в «ИФ», автор позволяет читателю «одновременно и “видеть все так, как есть”, и оценивать все увиденное с той высокой идейно-эстетической позиции, на которой находится автор» [6, 114]. Главная проблема в «ИФ» – в различении субъектов речи и разных субъектов сознания, в выделении «второстепенных» и «главной» идеологий в произведении.

Любое слово художественного текста всегда принадлежит конкретному субъекту речи. В каждый конкретный момент повествования субъект речи всегда один, но субъектов сознания может быть много, и «располагаются» они по принципу матрешек. Любая реплика персонажа, о котором повествует «рассказ в рассказе» – выражение сознания персонажа. Но это сознание «включено» внутрь художественного мира – самого «рассказа в рассказе», который, в свою очередь, входит как компонент во внутренний мир повествователя – выразителя концепции всего произведения (если функции повествователя выполняет непосредственно автор) или «включенного» в авторское сознание (если функции повествователя выполняет персонаж). Таких «матрешек» может быть очень много, а формально выражена, «видна» только одна – но, в отличие от матрешек реальных, та, которая находится «внутри» всех остальных, а не самая большая, которая «включает в себя» остальные: авторское сознание включает в себя

сознание субъекта «рассказа в рассказе», который, в свою очередь, моделирует мир, момент которого является сознание носителя слов реплики – и т.д. Например, в «Асе» И. Тургенева мы видим рассказчика (являющегося объектом для автора), в чье повествование входит рассказ Гагина, куда входит рассказ слуги Якова. **Субъект сознания (автор) не всегда наделен «собственной» речью, субъект же речи – всегда субъект сознания.** Функции повествователя могут «передаваться» любому персонажу, и в этом месте текста повествование в широком смысле остается, а повествователь как бы исчезает; на его место «заступает» субъект речи, который, моделируя свой собственный мир и выражая его **непосредственно**, становится «вторичным повествователем». Повествовательных инстанций может быть много, они могут казаться равноправными («Герой нашего времени» М. Лермонтова), не имеющими отношения к непосредственному повествованию (газетные заметки в «Войне с саламандрами» К. Чапека), может казаться, что автор-повествователь как бы «самоликвидируется» (часто говорят об отсутствии точки зрения автора в произведениях Г. Флобера или А. Чехова).

Повествователь в широком смысле («первичный повествователь») – всегда «первичный» субъект речи (**введенный непосредственно автором**), по отношению к которому все остальные субъекты речи – вторичные (или равноправные, как в «Двух капитанах» В. Каверина, когда «первичных повествователей» несколько). Повествователь может быть субъектом «первичного» сознания (а таковым всегда является сознание автора – высшая «точка отсчета» любых оценок), если автор возлагает функцию повествователя на себя, либо быть субъектом (или субъектами) «вторичного», введенного «персонажного» сознания (или равноправных сознаний), если автор «надевает маску» персонажа, ведет повествование в «ИФ» и при этом не происходит опосредования никакими другими субъектами речи, то есть персонажа-повествователя не вводит другой повествователь. Так, «первичным» сознанием и в «Письме к ученому соседу» А. Чехова, и в «Двенадцати стульях» И. Ильфа и Е. Петрова, и в «Судьбе человека» М. Шолохова является сознание автора. В первом случае «первичный» субъект речи – это «вторичный» субъект сознания, персонаж, который не обусловлен каким-либо другим субъектом речи, а основной повествователь в шолоховском рассказе – «вторичный» субъект речи, так как он обусловлен речью, принадлежащей другому персонажу, который «сразу» введен

автором и является «первичным» повествователем, но «вторичным» по отношению к автору субъектом сознания. «Первичный» же субъект речи в «Двенадцати стульях» совпадает с «первичным» субъектом сознания – автором.

Вторичный субъект речи – «субъект речи, который вводится первичным субъектом речи» [7, 6], то есть **повествователи в узком смысле («вторичные повествователи») – любые субъекты речи либо инстанции, которым передается функция посредничества между художественным миром и читателем в конкретный момент повествования и которые опосредованы другими субъектами речи.** Весь же художественный текст, все повествование – выражение целостного художественного мира, субъектом которого всегда будет личность, и передача функций повествователя от автора к персонажу, от персонажа к другому персонажу и т.д. всегда будет обусловлена концепцией личности и каждый раз будет выполнять определенные художественные функции.

Часто при повествовании в «ШФ» автор «видит» описываемое как бы глазами персонажа – не передоверяя при этом ему функций повествователя (например, частое видение мира как бы глазами Раскольникова в «Преступлении и наказании» Ф. Достоевского и т.п.). В. Виноградов отмечал, что для русской литературы (мы добавим, что и для мировой литературы последних двух веков вообще) характерна «множественность субъектных призм, через которые преломляется понимание и изображение действительности <...>. Точки зрения пересекаются, взаимно отражаются и объединяются в структуре целого произведения» [8, 129]. Формально выраженный повествователь при этом часто остается один – автор. Он как субъект речи не передоверил функции повествования персонажу, глазами которого он как бы видит мир. Моменты, при которых повествователь с собственной точки зрения как бы переходит на точку зрения персонажа, не всегда являются моментами смены повествователя. Б. Успенский пишет: «Переход от одной точки зрения к другой весьма нередок в авторском повествовании и зачастую происходит как бы исподволь, контрабандой» [2, 31]. Это может быть выражено даже в том, как повествователь в данном моменте текста именуется своих персонажей: автор в «Войне и мире» может показывать Николая Ростова как бы с точки зрения его семьи (и тогда называет его Николенькой), а может – с точки зрения сослуживцев (тогда повествователь говорит о нем как о Ростове). При таком повествовании в

тексте наблюдаются оценки, выраженные, по словам М. Бахтина, **двуголосым словом**. В примере с Ростовым его имя подается с одной стороны автором, а с другой – как бы теми, с кем в данный момент должен солидаризироваться читатель в своем восприятии персонажа. Для такой «игры» автор может использовать и несобственно-прямую речь. Таким образом, по словам Б. Кормана, получается, что «у текстов, организованных разными субъектами сознания, – один субъект речи» [7, 10–11], что тоже можно отнести к «двуголосности». Часто бывают случаи, когда «в авторской речи дано явно персонажное восприятие, но нет такого персонажа, которому <...> можно было бы это восприятие приписать» [1, 43]. Так, практически в самом начале рассказа А. Чехова «Человек в футляре» читателю сообщается, что у Ивана Ивановича «*была довольно странная, двойная фамилия – Чимша-Гималайский, которая совсем не шла ему*». Однако субъект сознания, по чьему мнению фамилия странная, в тексте никак формально не присутствует, – а автор здесь своих мнений напрямую не выражает. Присутствие в авторской речи «чужих» слов, создающее, по М. Бахтину, «двуакцентные и двустильные гибридные конструкции» [5, 117] помогает повествователю не только глубоко проникнуть в сознание конкретного персонажа и убедительно выразить его, – но и как бы раствориться в описываемом мире, в **общественном** сознании этого мира. Однако – согласимся с исследователями – при такой диффузии разных сознаний «авторская точка зрения окончательно никогда не совмещается с точкой зрения персонажа, а часто и вообще противопоставлена в оценочно-идеологическом плане позиции персонажа» [1, 46] – и, добавим, даже невыраженного персонажа.

При повествовании в «ИФ» система преломляющихся и пересекающихся оценок может усложниться по сравнению с повествованием в «ШФ». Повествователем в «ИФ» зачастую бывает субъект, наделенный сознанием лишь волей автора: это и только что умерший человек («Между жизнью и смертью» А. Апухтина), и животное («Холстомер» Л. Толстого), и неодушевленный предмет («Кушетка тети Софии» М. Кузмина). Первичный и все вторичные субъекты речи в этой форме повествования **всегда** будут объектом для автора. По словам Б. Кормана, «субъект сознания тем ближе к автору, чем в большей степени он растворен в тексте и незаметен в нем. По мере того, как субъект сознания становится объектом сознания, он отдаляется от автора, то есть чем в большей степени субъект сознания становится

определенной личностью со своим особым складом речи, характером, биографией, тем в меньшей степени он непосредственно выражает авторскую позицию» [3, 42]. Здесь субъект речи почти всегда будет представлен в двух ипостасях: он в момент описываемого – и он же в момент речи. М. Бахтин говорил об этом: «Если я расскажу (или напишу) о только что происшедшем со мною самим событием, я как рассказывающий (или пишущий) об этом событии нахожусь уже вне того времени-пространства, в котором это событие совершилось. Абсолютно отождествить себя, свое “я”, с тем “я”, о котором я рассказываю, так же невозможно, как невозможно поднять себя самого за волосы» [9, 288]. «Я-пишущий» (или «говорящий») всегда оценивает «себя-описываемого», себя-персонажа своего рассказа. Сами писатели чувствуют эту двойствен-

ность образа повествователя в таких повествовательных ситуациях.

Авторская концепция, как отмечает Н. Рымарь, «реализуется не только в прямом его высказывании, она осуществляется в интонации, ритме фразы, ее стилистике, в чередовании повествовательных форм, композиции системы персонажей, в сюжетно-композиционной организации целого произведения» [10, 11]. Большое количество субъектных призм, сквозь которые читатель «видит» художественный мир произведения, создает целостную модель мира, построенную по не проговоренным автором «напрямую», а «скрытым» принципам, познав которые мы «выйдем» на мировоззренческую концепцию, «заложенную» автором (осознанно или бессознательно) в произведении.

Литература

1. Атарова, К.Н., Лесскис, Г.А. Семантика и структура повествования от третьего лица в художественной прозе / К.Н. Атарова, Г.А. Лесскис // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1980. – Т. 39. – № 1. – С. 33–46.
2. Успенский, Б.А. Семиотика искусства // Б.А. Успенский. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – 360 с.
3. Корман, Б.О. Целостность литературного произведения и экспериментальный словарь литературоведческих терминов / Б.О. Корман // Проблемы истории критики и поэтики реализма. Межвузовский сборник. – Куйбышев: Издательство Куйбышевского государственного университета, 1981. – С. 39–54.
4. Атарова, К.Н., Лесскис, Г.А. Семантика и структура повествования от первого лица в художественной прозе / К.Н. Атарова, Г.А. Лесскис // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1976. – Т. 35. – № 4. – С. 343–356.
5. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет // М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
6. Цилевич, Л.М. Повествователь в чеховском рассказе / Л.М. Цилевич // Проблема автора в художественной литературе. Межвузовский сборник научных работ / Удм. гос. ун-т им. 50-летия СССР; [Редкол.: Корман Б.О. (отв. ред.) и др.]. – Устинов: УдГУ, 1985. – С. 110–115.
7. Корман, Б.О. Литературоведческие термины по проблеме автора (в помощь студенту-заочнику, специализирующемуся по литературе) / Б.О. Корман. – Ижевск: Удмуртский государственный университет, 1982. – 19 с.
8. Виноградов, В.В. Избранные труды. Язык и стиль русских писателей. От Карамзина до Гоголя // В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1990. – 386 с.
9. Бахтин, М.М. Литературно-критические статьи / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1986. – 543 с.
10. Рымарь, Н.Т. Позиция литературоведа / Н.Т. Рымарь // В.П. Скобелев. Слово далекое и близкое: Народ. Герой. Жанр: Очерки по поэтике и истории литературы. – Самара: Самарское книжное издательство, 1991. – С. 3–28.

УДК 130.2

ПРОБЛЕМА СЛОВА, ТЕКСТА И ЧЕЛОВЕКА В ИСТОРИИ ПОЗНАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ СОВРЕМЕННАЯ ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

А.И. Левко

(Минск, Беларусь)

Автор статьи полагает, что ориентация на слово и текст является исходным пунктом формирования культуры для всех евроазиатских народов, вплоть для эпохи Возрождения, в которую был осуществлен исторический разворот от слова к делу и связанному с ним научно-техническому прогрессу. Эта специфика исторического развития данных народов нашла свое отражение в складе их мышления, психологии, мировоззрения и воспроизводящего их образования. Оно, в отличие от профессиональной подготовки, ориентировано на исторически сформированные образы культуры, а не на обретение конкретных умений и навыков преобразования природы. И именно это отличает культуру этих народов от культуры народа США, исходная ориентация которой на дело, рыночные отношения и право задана переселившимися сюда англо-сакскими протестантами. Этим и объясняется изначальная креативность, ситуативность и устремленность в будущее интеллекта североамериканца, а также абстрактно-логическое, ориентированное на постижение ценностей всеобщего и должного мышление европейцев и азиатов, культурные коды развития которых находятся в их историческом прошлом и напрямую не связаны с ситуацией здесь и сейчас.

Ключевые слова: менталитет, преемственность и взаимообусловленность основных форм общественного сознания, адаптивность и культуротворчество, модернизм и постмодернизм, человек как образ и символ богов и человек-покоритель природы, текст как способ моделирования действительности и социально-культурная реальность, классическая и постнеклассическая рациональность.

The author of the article considers that commitment to a word and a text is a base point for culture formation. This idea was being accepted by the Euroasians up to the Renaissance era when a historical turnback from something in mind to something in kind and progress in science and technology were committed. That peculiarity of historical development influenced greatly on the people's mentality, psychology, outlook at life and education that reproduced it all. It is also focused on historically formed images of culture but not on skills which would be helpful for nature transformation as in vocational training. In that behalf we can compare two types of cultures: Euroasian and American ones. The USA culture is aimed at business, market relations and law established by Anglo-Saxon Protestants. It is explained why creativity, situationality, determination to future of North Americans is observed in their culture; why Europeans and Asians are aimed at values comprehension; cultural codes are located in their historical past and are not connected with a "here and now" situation.

Key words: mentality, succession and interconditionality of basic forms of public conscience, adaptability, culture-art, modernity and post-modernism, a person as an image and a symbol of Gods and a person-conqueror of nature, text as an issue for reality modelling and social-cultural reality, classical and postnonclassical rationality.

Вначале было слово, и слово это было Бог, говорится в Библии. Сам же текст Библии явился основным источником формирования человека по образу и подобию Бога и лег в основу не только религиозного культа, функциональной грамотности и формального гуманитарного образования, но и культуры в целом. Сегодня все больше исследователей солидарны в том, что становление и развитие культуры человечества, и развитие общества – единый процесс. Он начинается с мифосемантических представлений, сменившимися впоследствии философскими метафизическими, а затем религиозными представлениями, на смену которых, начиная с эпохи Возрождения, пришло естественнонаучное мировоззрение. Оно основано на классической рациональности, то есть на понимании мышления как сугубо естественного психофизиологического процесса, выраженного в логосе, не имеющем ничего общего с ценностями, нормами и смыслами культуры. В связи с этим значительной частью исследователей предыдущие стадии его развития начали представляться как заблуждения, не имеющие никакого отношения к его современному состоянию. Другая же часть исследователей,

наоборот, убеждена в том, что на всем евроазиатском пространстве данная история движения человеческой мысли от слова к делу или мыследеятельности нашла свое отражение в национальном самосознании, логосе и психологии народа. И исходным их началом является природная или космическая субстанция, а также мифологические ориентиры цикличности как следствие рефлексии природных процессов. Эта рефлексия выступила первоначально своеобразной основой философской метафизики, или мировоззренческих представлений, согласно которым в основе мироздания находится некое физическое субстанциональное начало, направляемое тем, что следует после физики или сверхчувственными принципами и началами бытия, включая и бытие самого человека. Его внутренний мир стал представляться как микрокосмос или мера всех вещей, неразрывно связанных с макрокосмосом Вселенной. Поиск этих начал привел вначале к религиозному сознанию и представлению о человеке как образе Божьем, а затем и к науке и научно-техническому прогрессу, как прогрессу в развитии человеческого мышления. На смену человеку как образу Божьему

пришел образ человека - покорителя природы, главной особенностью которого являются его адаптационные способности, связанные с удовлетворением витальных потребностей как основного условия поддержания на должном уровне своей биосоциальной жизнедеятельности.

Наука, ассоциируемая вначале с физикой, прежде всего механикой, а затем и со всем естествознанием, познанием объективных законов мироздания, постепенно превращается в непосредственную производительную силу. Одновременно, особенно на позитивистской стадии развития науки, происходит ее удаление от духовной культуры и ее исходных социальных ценностей, прежде всего мифосемантических и религиозных представлений. Они сменяются так называемым научным мировоззрением, лишенным всякого ценностно-нормативного содержания. Основой этого мировоззрения становятся теоретические или концептуальные представления, основанные на логике индукции и дедукции.

По мере же развития научно-технического прогресса и усиления роли экспериментальной науки начинает обесцениваться и само гуманитарное знание, основанное на владении словом и прежде всего грамматика, логика, риторика, составлявшие ранее основу средневековой схоластики и основанного на ней общего формального образования. Содержание формального образования долгое время фактически сводилось к содержанию ритуала должного поведения, основанного на конструировании образа мысли и образа жизни с помощью текстов священных писаний. Оно заменяло собой цель движения, мотивировало человека к достижению определенного уровня владения ритуалом или владения словом Божьим. Исполнение этого ритуала и являлось конечной задачей средневековой педагогики.

В Новое время образование все больше становится специализированным и профессионально ориентированным. Само же гуманитарное знание стремительно наполняется естественнонаучным содержанием. Это коснулось не только экономики, социологии и психологии, но даже художественной литературы, перспективы развития которой, начали оцениваться с позиции литературоведения и квалификационной подготовки. И сегодня к ней нередко предъявляются требования быть не мотивированной, а квалифицированной. [12]

Все это, в конечном счете, обернулось кризисом самой науки и основанного на ней образования, особенно отчетливо проявившемся в функциональной безграмотности специалистов, выпускаемых вузами, их неспособности логи-

чески мыслить, владеть искусством слова, неумении аргументировать свои суждения.

Пытаясь выйти из этого кризиса, современная наука переходит от классической или естественнонаучной к постнеклассической или социально-культурной рациональности или рациональности, основанной на развитии культуры, ее ценностей, норм и смыслов. Примерно с 1970-х гг. XX столетия можно говорить о постнеклассическом этапе развития науки и возвращении философии к своим исходным принципам развития, формированию и закреплению в ней роли социально-культурной парадигмальности. Для современного философского и социогуманитарного знания ничто не может быть адекватно постигнуто (познано) вне тех культурных контекстов, к которым оно имеет (имело) отношение. Акцент в данном случае как бы смещается с ориентации на познание необходимого (объективных законов и достоверной научной истины), на ориентацию познания должного через номиналистическую и реалистическую или историческую его трактовку.

Поэтому сегодня, как и в эпоху средневековья, путей восстановления должного – всего два. Первый путь – брать понятия из культуры и переводить бескультурное в культурное. Это предполагает тщательное, скрупулезное изучение культуры и истории, чтобы обеспечить преемственность культуры, преемственность поколений, воспроизводство жизни и деятельности. Второй путь – широкая демократическая дискуссия и полемика о понятиях, ценностях, о должном, и истинном. Считается, что если полемика ведется серьезно, если в ней участвует все профессиональное сообщество, если тезисы участников не принимаются на веру, а подвергаются строгому анализу и критике, то в такой дискуссии умирает и рассыпается все неправильное, неистинное, недоброе и недолжное. Статус должного приобретает идеи, тезисы, аргументы и понятия, выдержавшие такую проверку. Именно они и будут тем должным, сообразуясь с чем и необходимо упорядочивать то, что имеем сегодня.

Это, как считают приверженцы такой философско-семантической методологии, путь расколдовывания, путь развития, предполагающий не просто освоение культуры, но и изучение техники, средств и методов современного мышления, методов современной демократии и организацию профессиональной интеллектуальной коммуникации. Основой этой коммуникации провозглашается дискуссия. Дискуссия способствует тому, чтобы убеждения, которые сложились в духовном мире различных людей, воздействовали друг на друга; она разъясняет

их и расширяет круг тех, кто их признает. Для того, чтобы дискуссия обрела форму диалога необходимы различные точки зрения или сопоставимые позиции, от имени которых ведется дискуссия. Любая полемика предполагает оппозицию, то есть позицию и точку зрения оппонента. Оппонент в его конкретности всегда берется из ситуации. Считается, что независимо от того, что рождается в спорах и полемике, в них живет мышление. В полемике культивируются сомнение, критика, рефлексия. И, наоборот, без полемики и споров все это умирает. Бесспорными бывают только банальности, все новое, оригинальное, творческое спорно, то есть не может не вызывать полемики. В советской философии такая методологическая позиция была широко представлена еще в концепции диалога культур М.М. Бахтина и его ученика В.С. Библера, в которых подчеркивается историческая близость диалога и диалектики как двух познавательных процессов. Диалог и диалектика рассматривались данными советскими философами как взаимосвязанные процессы, имеющие единые социально-культурные корни. С точки зрения Бахтина – «диалектика – абстрактный продукт диалога». Он был убежден в том, что диалектика родилась из диалога, а потом – диалектика снова уступает место диалогу, но уже диалогу на высшем уровне, на более высоком уровне. Следуя принципам диалектического материализма, М.М. Бахтин и В.С. Библер, в то же время, не связывали развитие общества с развитием культуры. Культура и общество представлялись ими как результат коммуникации независимых друг от друга индивидуальных субъектов. Такое понимание развития общества формируется значительно позднее. Особенно отчетливо оно проявилось в теории мир-системного анализа американского философа и социолога, бывшего председателя Мировой социологической ассоциации Иммануила Валлерстайна и его последователей. В ней он развивает идеи культурной гегемонии, основанной на диалоге культур, как основного фактора исторического развития и определяет роль в геополитическом и экономическом развитии таких трех великих идеологий Нового времени, как консерватизм, либерализм и социализм.

На основе осмысления путей достижения должного через средства коммуникации, наряду с теорией И. Валлерстайна, появляется множество неизвестных ранее коммуникационных теорий познания и философских методологий типа СМД – методологии Г.П. Щедровицкого или системной мыследеятельной методологии; и концепции культурных универсалий В.С. Степина апеллирующих к основам

духовной культуры, диалогу культур, логике, ценностям и нормам научного исследования.

Диалог культуры представляется здесь уже не только как один из методов теории познания и способ объяснения существующих парадоксов повседневной реальности, но и как самостоятельный структурный компонент целостного философского знания. Диалог, слово не только вновь обретает в философской гносеологии и онтологии свое исконное значение, но и неизвестное ранее социально-политическое содержание. Диалог культур, в ходе которого заимствуются культурные ценности развитых стран, начинает рассматриваться даже как основное условие преодоления неравенства между развитыми и развивающимися странами. В результате дискуссии относительно судеб современной цивилизации была разработана концепция диалога цивилизаций, автором которой является бывший президент Ирана Сейед Мохаммад Хатами. Популярность концепции диалога цивилизаций М. Хатами в начале XXI в. была обусловлена не столько ее философским содержанием, сколько альтернативной программой развития глобализирующего общества. Политическая востребованность концепции диалога цивилизаций сделала ее идеологической основой многочисленных резолюций ООН, принятых с 2001 по 2010 гг. Так, 2001 г. был провозглашен «Годом диалога между цивилизациями», а период с 2001 по 2010 гг. был назван «Международным десятилетием культуры мира и ненасилия».

Диалог, как искусство владения словом постепенно становится и важнейшим методологическим средством развития самой науки и философии. Примером тому может быть теория коммуникационного действия Юргена Хабермаса, в которой он приходит к заключению, что диалогический механизм межличностных отношений должен стать основополагающим элементом постконвенционального социального консенсуса [8]; концепция феноменологии диалога Эммуэля Левинаса, изложенная в его работах «К философии поступка» и «Время и другой. Гуманизм другого человека» [8]; герменевтика Х.Г. Гадамера, кладущая в основу герменевтического диалога «предрассудочное», дорефлексивное мышление, которое было характерно для традиционного общества и которое, по мнению Гадамера, представляет главное условие понимания Другого [3]; теория структуризации Элтона Гиддернса, рассматривающая общественный порядок как результат коммуникативных социальных действий субъектов, а не как результат механической эволюции и обосновывающая коммуникацию как «третий путь» развития современного общества [9].

Согласно теории Ю. Хабермаса, например, идеальной формой коммуникативного социального взаимодействия является дискурс, который в неопределенной ситуации представляет собой проверку спорного притязания на значимость посредством аргументации в процессе диалога. Аргументация дискурса, в свою очередь, основывается на правилах языка, используемых для совместного согласования планов коммуницирующих субъектов в горизонте общего для них жизненного мира [4, с. 438-439].

Увлеченность словом, текстом и созидающим с их помощью человеком в современной западноевропейской философии обрело такие масштабы и глубину, что начинает, порой, вытеснять научную аргументацию, нередко заменяя ее текстами, мало чем отличающимися от мифологической семантики. Особенно отчетливо это проявилось в философии постмодернизма, отношение к которому не может быть однозначным, поскольку он во многом проясняет проблему смысла не только слова, но и связанного с ним процесса мыследеятельности и всего исторического развития. Исследуя проблему смысла современный выдающийся французский мыслитель Жиль Делёза, например, порывает с устоявшейся метафизической философской рефлексивной традицией, отмеченной связкой Платон-Гегель, которую он обозвал «бюрократией чистого разума». В разработанной им оригинальной философской концепции, смысл напрямую связывается с нонсенсом и парадоксами, присутствующими, как в логике, так и собственно творческой деятельности. Противопоставляя себя традиционной позиции в исследовании мышления, Ж. Делёз опирается на работы Кэрролла, Ницше, Фрейда, стоиков, предлагая при этом новые стратегии мысли в нашем непрестанно меняющемся мире. «Главный принцип философии, - согласно Делёзу, - состоит не в том, чтобы отражать (рефлектировать) то, что выступает как налично данное. Речь, скорее идет о созидании понятий, но не «понятий о чем-то», что уже пред-существует и требует своего осмысления, а понятий о том, что еще должно стать объектом, чего пока нет на самом деле», то есть о мыследеятельности. Именно в этом случае, по его мнению, философ становится «врачом цивилизации», ибо хотя «врач не изобрел болезнь, он, однако, разъединил симптомы, до сих пор соединенные, сгруппировал симптомы, до сих пор разъединенные, - короче составил какую-то глубоко оригинальную клиническую картину».[7, 5]

Делёз противопоставляет себя «классической» линии философствования, отмеченной связкой Платон-Гегель и полагающей смыслы

уже пред-данными. Смыслы порождаются – порождаются событием, и анализу этого смысла-события посвящается вся работа Делёза, требующая выхода за пределы традиционных построений, базирующихся на трансцендентализме и феноменологии.

Местом, где возможно такое «выхождение за пределы» не только указанных философских стратегий, но и «статичного» понимания жизни и бытия Делёз считает язык - и прежде всего его выразительную функцию. Смысл выражается предложением, но, присутствует в вещах. Это различающая и одновременно соединяющая граница между вещами и предложениями. Вторым аспектом данной философии является «бракосочетание» по выражению Ж. Делёза между языком и бессознательным, благодаря которому и проявляется парадокс, смысл – это не существующая сущность.

В качестве третьего аспекта философии Ж. Делёза выступает символическая «смерть субъекта», растворение его в безликом вербальном поле текста. Согласно ему субъективности без рассказа-текста не существует. Чувственная сфера в целом перестает быть центрированной и персонифицированной субъектом. Он предстает в социальном сообществе уже не как самостоятельная личность, а как своеобразное выражение «Мы» (мужчина, женщина, представитель определенной национальности, житель города) принадлежность к которым основано на культурной идентификации с социальной группой на основе символов мужественности, женственности и т.п. И в этом своем качестве он руководствуется не столько рефлексивным мышлением, сколько коллективным бессознательным или архетипами культуры.

Истоки же коллективного бессознательного коренятся еще в мифологии, которая, по мнению, например, Ф. Ницше выражала чувства страха (дионисийское начало) и чувство героизма, направленное, на преодоление такой зависимости от богов (аполоническое начало). Своеобразной же практикой воздействия на духовный мир, в том числе и мир богов в это время выступала магия, которая послужила основой зарождения искусства.

Возврат к мифологии, магии и религии в XXI столетии может показаться абсурдом, если при этом абстрагироваться от таких понятий как «национальные образы мира», «образ жизни», «знания», «самосознание», «образование и т.д., смысл которых за последние десятилетия был существенно искажен натуралистическими мировоззренческими представлениями. В результате были фактически утеряны целые пласты духовной культуры, без воссоздания которых вряд ли возможно преодолеть современ-

ный кризис рациональности, включая науку и образование. Для этого прежде всего необходимо выявить как соотносятся в ней личностное начало «Я», ориентация на Другого «Ты», идентификация «Мы» и противопоставление «Они». В связи с этим сегодня, как и в глубоком средневековье актуализируются проблемы номинализма и реализма. «Номинализм (от лат. *nomen*, род, падеж. *nominis* – имя, наименование) филос. учение, отрицающее онтологическое значение *универсалий* (общих понятий), т.е. утверждающее, что универсалии существуют не в действительности, а только в мышлении. В средние века был одним из течений схоластики, возникающим в ходе спора с реализмом об универсалиях» [10, с.440] «Реализм (от поздн. лат. *realis* – вещественный, действительный) философское направление, признающее лежащую вне сознания реальность, которая истолковывается как бытие идеальных объектов (Платон, средн. схол.) либо как объект познания, независимый от субъекта, познавательного процесса и опыта». [10, с.569]

Если попытаться найти какие-то аналоги номинализма и реализма в современных философских методологиях, то это могут быть системная мыслительная методология и методология культурных универсалий российских философов Г.П. Щедровицкого и В.С.Степина, мирсистемная методология американского профессора Иммануила Валлерстайна, концепция тотальной истории французского философа Ф. Броделя, концепция столкновения цивилизаций Сэмюэля Хантингтона, концепция диалога цивилизаций М. Хатами, критическая культурная теория С.Амина и ряд других. В одном случае за основу берутся философские универсалии или понятия, соотносимые с конкретной ситуацией, во втором – сам процесс исторического развития. Иллюстрацией современного философского номинализма может быть, например, СМД-методология. В свою очередь СМД-методология оказывается весьма созвучной с еврейской и китайской философскими традициями и принципами мультикультурного развития. Происходит своеобразное возрождение древнего принципа Конфуция – называть вещи своими именами. Суть тезиса Конфуция – в приведении вещей и объектов в соответствие с понятиями. Можно понимать это как работу по приведению того, что есть, в соответствие с тем, что должно быть.

Этот же принцип достаточно отчетливо проявляется и в религиозной философии Мартина Бубера. Как основоположник диалогизма М.Бубер в своей работе «Я и Ты (1923)» описывает различие между непосредственным и многовариантным (интерсубъективным) пони-

манием мира позитивистским и диалогическим мышлением в рамках концепции о двух отношениях человека к миру. Первое отношение М. Бубер обозначает категорией «Я-Оно» Это отношение характеризуется доперсонализмом и направленностью на создание всеобщей картины мира Второе отношение – отношение «Я и Ты»- персоналистское и ориентировано на непосредственное и многовариантное (интерсубъективное) понимание мира. Применяя принцип диалогизма к исследованию исторического процесса М.Бубер отвергает подход, в соответствии с которым этапы в развитии культуры предстают как стадии исторического прогресса. Для Бубера культуры прошлого сосуществуют наравне с культурами настоящего «...оставив в стороне... изолированные друг от друга культуры, мы обнаружим, что те культуры, которые находились под влиянием других, в определенную эпоху... заимствуют их мир Оно, иногда непосредственно усваивая его у современной им культуры ... иногда посредством обращения к культуре прошлого... культуры расширяют свой мир. Оно не только благодаря собственному опыту, но также впитывая посторонние влияния, и тогда в возросшем мире Оно происходит решающее расширение - усвоенное как бы открывается заново» [1, с.32, с.49-50]

Развивая идеи диалога культур М. Бубера, В.С. Библер с религиозного языка переводит их на язык светской философии, на основе которой и разрабатывает концепцию школы диалога культур. Согласно В.С. Библеру, любая культура представляет собой результат встречи и взаимовлияния нескольких культур; «Культура есть форма одновременного бытия и общения людей различных – прошлых, настоящих и будущих – культур. Культура становится культурой только в этой одновременности общения разных культур...» [2, с.288]

В свою очередь, философские исследования, основанные на исторических традициях, пытаются показать, что сами философские и научные категории не просто передаются от одних культур, эпох и поколений другим, но и имеют под собой определенное национальное содержание. Самосознание каждого народа, как считает один из достаточно известных российских филологов и философов, продолживших традицию М.М. Бахтина, во многом определяется спецификой его исторического развития и особенностями становления их духовной культуры. В этом отношении особая роль принадлежит мифосемантическому периоду культурного осмысления реальности и тем образам мира, которые в свое время сложились на этой основе у тех или иных народов. Иное

дело, что исторический путь социально-культурного развития евроазиатских народов, начавшийся с мифосемантических образов мира, и исторический путь США, совпавший с эпохой первых буржуазных революций и научно-технического прогресса далеко не одинаков. И именно в этом коренятся различия национального менталитета европейцев и американцев, а также тайны экономических успехов североамериканского континента и объяснение того, почему подражание американскому опыту не приводит к желаемым результатам. Они связаны не столько с различной историей, сколько с менталитетом и основанным на нем образом жизни. Все живут здесь будущим и в счет будущего – будто оттуда растут.

Если в евроазиатской мысли развивается история (Китай, Рим, Германия) – то в американской – футурология. Все заинтересованы представлять, хотя бы приблизительно, что будет с чем-то наперед, хотя бы на один день: цену акции, курс доллара, конъюнктуру рынка. У американской нации, по мнению философа, нет никакого внутреннего глубокого мира, имеющего некую мифосемантическую основу. Здесь нет германской рефлексии и сократовско-эллинической ориентации «познай самого себя». Это у немцев глубь, питаемая материнским языком и общностью Земли. Высокое понятие Эроса здесь заменено техническим – сам. Америка – полигон ума, умений. «Если европейский дух, – по мнению Г. Гачева, – мучительно прорывается из природы к свободе, выискивая себе опоры и собственную субстанцию (Декарт, Кант, Шеллинг, Маркс), то в Америке первичная субстанция свободы, а природа вначале ничтожна мала перед ней по смыслу (она чужая земля, чистый неорганический бездуховный объект труда и завоевания). То, что для всех европейцев является само собой разумеющимся считается с миром и подвертывать себя под мир, а также усилие его понять, для американца характерна совершенно противоположная тенденция – подвертывать под себя весь мир. Бизнес, работа – универсальное для всего бытия здесь понятие. Свобода американца держится на узко ценностной основе потребительства, а не на духовном творчестве. [6, с.78]

Иное дело, что докопаться сегодня до этих тайн в силу веками сформировавшихся стереотипов антропологического мышления чрезвычайно сложно. Оно с трудом улавливает взаимосвязь между такими формами общественного сознания, как мифология, религия, философия, обыденное сознание и наука, рассматривая последнюю через призму теории отражения и гносеологии, а не как составную часть онто-

логической культурной реальности. Исходным пунктом анализа в данном случае выступает сознание отдельно взятого индивида, а не сознание социальной общности, от которого она производна. В связи с этим возникает множество нерешенных проблем, связанных с развитием сознания и самосознания, соотношением сознательного и бессознательного начал культуры, образного и абстрактного мышления человека, природой различных идеализаций и их связью с сакральным смыслом.

Донаучный, не точный тип мышления нельзя постигнуть посредством только классического анализа. «Этот тип мышления, – как считает Г. Гачев, образует собой комплекс, который не может быть легко отделен ни от психологических корней эмоциональных и жизненных комплексов, составляющих его основу, ни от ситуации, в которой он складывается и решение которой он пытается найти». [5, с. 8] Здесь все больше акцент делается на герменевтике как способе понимания того или иного решения или текста в контексте данной культуры. «Понимание – это процесс слияния горизонтов, подчеркивает Гадамер. Лишь осознание интерпретатором собственной исторической обусловленности, проникновение в историческую ситуацию, подлежащую пониманию, указывает он, способствует преодолению как его собственной партикулярности, так и партикулярности текста, приводит истолкователя к образованию нового, более общего, более широкого, более глубокого горизонта.

Прежде всего необходимо учитывать, что интерпретатор, историк, подходя к тексту, всегда уже имеет определенное предварительное его понимание (предпонимание) детерминированное условиями (семья, общество, государство), в которых он живет. Это предпонимание имеет характер предрассудка». [3, с.15]

Исходным моментом рассуждений Гадамера является понятие «опыта», под которым он понимает способ познания человеческим духом исторической действительности. Опыт характеризуется принципиальной незавершенностью, поскольку ориентирован не на получение позитивного знания, а на постоянную открытость для нового опыта. Источником такого опыта является другой, который не есть некий предмет, познание которого якобы требует применения абстрактных научных методов. Постигание опыта другого носит принципиально личностный характер. В этой связи, Гадамер выделяет следующие иерархические уровни опыта познания «Другого» («Ты»). На первом месте располагается опыт («Ты», который Гадамер называет методологическим. Содержанием этого метода являются все методы,

в том числе и диалектические, обеспечивающие научное познание «Ты». В ходе такого познания происходит объективация «Ты». Согласно Гадамеру этот уровень «чистейшего эгоизма Я», поскольку «опыт «Ты» используется для целей познающего субъекта. На втором уровне находится «опыт Ты» как опыт другой личности. Гадамер называет такой опыт историческим сознанием. Хотя здесь между «Я» и «Ты» господствуют рефлексивные отношения, тем не менее «Я» все же претендует на то, чтобы понимать другого лучше, чем последний понимает себя. Третью, высшую форму опыта отношений «Я» и «Ты», образует действительно-историческое сознание. Данное сознание характеризуется опытом открытости «Я» для «Другого» Такой род открытости служит установлению действительно человеческих отношений. Этот опыт радикально открыт для признания прошлого во всей его инаковости. [3,

с. 79-82].

Подобно тому, как нельзя понять природу языка, выводя ее из наблюдения за отдельным индивидом, который ведь говорит не на своем собственном языке, а на языке своих современников и предков, проложивших для него путь, так нельзя правильно определить во всей ее полноте и какую-либо точку зрения, основываясь только на том, как она сформировалась в интеллекте отдельного человека. «Оторванный от жизни метод либерального мышления, – по мнению Гадамера, К. Манхейма и ряда других западноевропейских исследователей, – превращает любую вещь в абсолютизм или абсолютную идею. Образование, ориентированное лишь на постижение этих идей обрекает на разрыв с требованиями производственной и другой практики.

Литература

1. Бубер, М. Два образа веры / М. Бубер; пер. с нем. С.В. Лезова, А.Ю.Миронова. – М.: АСТ, 1999. – 590 с.
2. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
3. Гадамер, Х.Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. Пер. с нем. / Общ. ред. и вступит статья Б.Н. Бессонова / Х.Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
4. Гайденко, П.П. Прорыв к трансцендентному: новая онтология XX века / П.П.Гайденко. – М.: Республика, 1997. – 495 с.
5. Гачев, Г. Национальные образы мира / Г. Гачев. – М.:Советский писатель, 1988 – 446 с.;
6. Гачев, Г. Национальные образы мира: Америка в сравнении с Россией и славянством. – М.:Паритет, 1997- 680с.
7. Делёз, Жиль Логика смысла / Жиль Делёз. – М., Издательский Центр «Академия», 1995. – 298 с.
8. Левинас, Э. Время и другой. Гуманизм другого человека / Э. Левинас; пер. с фр. А.В. Парибки–СПб: высш. Религ фил. Шк., 1998 - 264 с.;
9. Тангалычева, Р.К. Теория структурализма Э. Гидденса как перспектива социологического изучения межкультурной коммуникации / Р.К. // Вестник Поволжского института управления. – 2014. - №1. – С.60-66.
10. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов – М.:«Советская энциклопедия», 1983. – 840 с.
11. Хабермас, Ю. Техника и наука как «идеология» / Ю. Хабермас; пер. с нем, под ред. О.В. Кильдюшова. – М.: Праксис, 2007. – 201 с.
12. Шаулякова-Барзенка, И.Л. Ад чытача матываванага да кваліфікаванага: прыярытэты і індыкатары развіцця школьнай літаратурнай адукацыі у новай інфармацыйнай рэальнасці / И.Л. Шаулякова-Барзенка // Педагогическая наука и образование – 2015. – №3. – С.17-24.

УДК 821.10.03

РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТИВНО-ОЦЕНОЧНОЙ МОДАЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ АВТОСЕМАНТИЮ ОТРЕЗКОВ ТЕКСТА

М.Г. Микадзе
(Кутаиси, Грузия)

Позиция автора в виде субъективных оценок в автосемантических отрывках представлена наиболее отчетливо и коэффициент авторской модальности в авторских отступлениях является самым высоким. Здесь выражается одобрение / неодобрение, удовлетворенность / неудовлетворенность, гипотетичность / до-

становленность тех или иных явлений и фактов через его личные суждения, которые одновременно и уточняют модальную ориентацию автора относительно синсемантических отрывков. В рассказах Уильяма Сарояна используется вся гамма разновидностей автосемантических отрывков, при помощи которых его рассказы получаются более емкими, что соответствует требованиям данного жанра. Авторская оценка формируется через автосемантию при помощи полифункциональности лингвостилистических категорий, когда такие категории, как СКИ и подтекст тоже придают автосемантической модальной оценке более расширенную форму.

Ключевые слова: автосемантические отрывки, рассказы, авторская оценка

The author's position in the form of subjective evaluations in autosemantic passages is presented most clearly and the coefficient of the author's modality in the author's digressions is the most high. Here, approval / disapproval, satisfaction / dissatisfaction, hypothetical / certainty of certain phenomena and facts are expressed through his personal judgments, which both specify the modal orientation of the author relative to the synsemantic passages. In the stories of William Saroyan, the whole gamut of varieties of autosemantic passages is used, with the help of which his stories turn out to be more capacious, which corresponds to the requirements of this genre. The author's evaluation is formed through the autosemantic by the polyfunctionality of linguistic categories, when categories such as SRL and subtext also impart a more extended form to the autosemantic modal assessment.

Key words: autosemantic passages, stories, author's evaluation.

Короткий рассказ рассчитан на непрерывность и единство эффекта. Автор короткого рассказа не имеет возможности пространно излагать свои мысли и подробно описать своих героев: он должен за короткий промежуток времени заставить читателя волноваться, держать его в напряжении, пробудить в его сознании целый комплекс чувств, переживаний, настроений и ассоциаций. Рамки данного жанра не позволяют автору использовать большое количество автосемантических отрывков.

«Автосемантические отрезки – это отрывки, относительно независимые по отношению к содержанию всего текста или его части.

В поступательном движении текста автосемантика отдельных отрезков служит как бы паузой, передышкой. Она отключает внимание читателя от линии повествования, поднимая какое-либо событие на уровень философского обобщения» (Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М.: Наука, 1981. – 139 с. 99 стр.).

В тексте короткого рассказа автосемантическими могут считаться авторские отступления, представленные имена конкретных исторических лиц, названия исторических событий, отрывки их других произведений.

В авторских отступлениях цель событий, их связь нарушается введением какого-то одного, а иногда и, двух-трех, или более предложений, отдельного фразы, целого абзаца, не имеющих непосредственного отношения к излагаемому. Такие нарушения, вызывая «торможения» фабульного развития темы, дают возможность автору в открытой форме излагать свои мысли, личные суждения по различным вопросам.

Семантико-функциональной особенностью авторских отступлений можно считать усиление в них диалогической ориентации повествовательного монолога (аудио диалога) за счет

компрессии определенного содержания и выражающих его языковых средств. Диалогическая ориентация предполагает при этом экспликацию как позиции автора-создателя художественного произведения, так и позиции читателя.

Позиция автора в виде субъективных оценок в автосемантических отрывках представлена наиболее отчетливо и коэффициент авторской модальности в авторских отступлениях является самым высоким. Здесь выражается одобрение/неодобрение, удовлетворенность/неудовлетворенность, гипотетичность/достоверность тех или иных явлений и фактов через его личные суждения, которые одновременно и уточняют модальную ориентацию автора относительно синсемантических отрывков.

Что касается введения автосемантических имен конкретных исторических лиц, названий событий, фактов, они также часто выполняют роль авторской модальности. С их помощью автор пытается придать описываемым событиям и фактам достоверность и объективность для того, чтобы убедить читателя в правдоподобности повествования. Иногда конкретные исторические события вносят определенный подтекст, и оценочность проявляется в имплицитной форме и имеет скрытую зависимость от тезиса автора и его позиции по отношению к автосемантическому лицу или факту.

Автосемантическими в тексте короткого рассказа являются отрывки из других произведений, чаще всего из фольклора. Они тоже способствуют возникновению у читателя определенных ассоциаций и помогают автору в раскрытии образов персонажей, эксплицитно передавая оценку как положительных, так и отрицательных черт персонажа. Они несут оценку автора не через оценочные квалификаторы

или усилители, а косвенно, через адгерентную коннотацию. Введение в ткань повествования отрывков из других произведений может иметь и другие цели, которые будут описаны в ходе анализа рассказов.

В рассказах Уильямы Сарояна используется вся гамма разновидностей автосемантических отрывков, при помощи которых его рассказы получаются более емкими, что соответствует требованиям данного жанра. Авторская оценка формируется через автосемантию при помощи полифункциональности лингвостилистических категорий, когда такие категории, как СКИ и подтекст тоже придают автосемантической модальной оценке более расширенную форму. Субъективно-модальная оценка автора через данную категорию реализуется на различных текстовых уровнях: на уровне слова, словосочетания, предложения, СФЕ, абзаца и целой главы текста.

В рассказе У. Сарояна «The Daring Young Man on the Flying Trapeze» есть множество автосемантических отрывков, выражающих различные авторские оценки: это и авторские отступления, и названия литературных произведений, и имена писателей, и фрагменты других произведений.

Само название произведения – строка из народной английской баллады. В произведении эта строка использована в расширенной форме:

He flies through the air with the greatest of ease the daring young man on the flying trapeze.

Название аллюзивно: смельчак из баллады – победитель, герой рассказа – побежденный. Используя строку баллады в названии, автор предполагает **оценку восхищения** героям другого произведения и использует его для последующего сравнения, противопоставления с героем своего произведения, для создания большего контраста. Кроме того, автор одновременно использует такой стилистический прием, как парадокс: человек, который находится на грани жизни и смерти, вспоминает отважного смельчака, “... helplessly his mind sang” выражает явную **оценку веры** писателя в то, что еще не все потеряно и, если герою удастся найти работу, он превратится в отважного смельчака.

В качестве автосемантических можно рассматривать две отдельные главы рассказа, которые можно представить как два самостоятельных произведения.

Автосемантичность подчеркивается и отдельными подзаголовками “Sleep”, “Wakefulness”, которые придают завершенность каждой из частей. Независимость этих частей обусловлена и безымянностью героя произведения: как в первой, так и во второй части герой –

безликий человек. Данный прием использован для большей экспрессии в большом городе голодный человек безлик и никому не интересен, и поэтому нет нужды называть его имя. Одновременно автосемантичность “he” ведет к типизации образа: подобных писателей в период Великой Депрессии в Америке было тысячи, и, называя кого-то одного, автор сузил бы рамки своего образа, а в такой форме “he” каждый читатель будет подразумевать известного ему голодного и брошенного талантливого писателя. В рассказе очень много предложений и парадоксов, которые реализуют различные авторские оценки.

It was good to be poor, and the Communists – but it was dreadful to be hungry. – оценочную. Эта строка раскрывает сущность того времени, когда коммунистическими идеями были овеяны многие талантливые люди, и выражает отрицательную субъективно модальность автора: не может бедность сочетаться с оценочным прилагательным good. Автор раскрывает метаморфозу идей эпохи, в которой он жил: нельзя быть бедным, так как быть бедным значит быть голодным. Одним предложением автор критикует коммунизм, который, по его мнению, ведет к бедствиям и несчастьям, и ни в коем случае к радости и обеспеченности в жизни. Продолжением того же абзаца является иная сентенция. What appetites they had, how fond they were of food! Empty stomachs... Every meal was bread and coffee and cigarettes... Coffee without bread could never honestly serve as supper... Здесь выражается **оценка восторга, восхищения** «пищей». Так как в восклицательном предложении здесь на первом плане коммуникативная ценность модуса, they were fond of food в сочетании с восклицательной интонацией выражает субъективное отношение автора к явлению, а метонимичное употребление-персонификация stomachs they were fond of усиливает модальную оценку автора. Примечательно, что следуя за предложением... It was good to be poor... второе предложение выражает реакцию на этот факт. Эмоциональный накал достигается выделением подлежащего в отдельное номинативное предложение – “Empty stomachs”, которое является иносказанием: автор наверняка подразумевает hungry people, так как пустые желудки сами по себе не могут «любить пищу». Данное предложение выражает еще и авторскую точку зрения о том, что кроме человека, ничто больше неспособно любить. В данном автосемантическом предложении автор использует и такой стилистический прием, как оттягивание; психологически важен элемент автором ставиться в конце предложения, чем создается некоторое напряженное ожидание, поскольку

вначале читатель не получает привычного для него указания на предмет сообщения.

Другим автосемантическим отрывком является надпись на монете: “E Pluribus Unum One Cent United States of America. In God we trust liberty 1923”.

Модальная оценка данного предложения выражена в последующем предложении: “How beautiful it is”. Через автосемантию автор реализует модальную оценку необходимости денег. У Сароян чувствует, что человеку кроме духовных благ нужна и материальная независимость. Только в этом случае человек чувствует себя уверенным и отважным. Модальность отрывка усиливается введением автосемантического названия американского города San-Francisco. Сан-Франциско – один из крупнейших городов Америки, где герой появляется с одним пенни в кармане. Модальная оценка реализуется через контраст San-Francisco–living-being – one cent: чтобы жить в большом городе, **нужно иметь большие деньги, а человек с одним пенни – лишний** в этом городе.

Авторская обобщенная оценка «ненужности» талантливых людей выражается в другой сентенции: there was no respect for men who wrote”. Здесь выражается обида автора, его горечь и разочарование обществом, в котором живут бездарные люди, безразличные к таланту молодого писателя. Отрицательная чпстица **по** делает авторскую **отрицательную оценку** более убедительной и резкой, и одновременно экспрессивной. В данной сентенции имеется общефилософский смысл: в определенные времена люди не ценят талант, так как общественной ценностью становятся деньги. Одновременно формируется общий субъективно-модальный **смысл разочарования и сожаления** за талантливых людей в трудные эпохи депрессий и потрясений.

Автосемантическими в рассказе являются имена различных писателей: Dostoevsky, Flaubert, Guy de Maupassant, Mr. Eliot, Proust, а также названия произведений “Hamlet”, “Huckleberry Finn”. Они содержат имплицитную модальную интенцию продемонстрировать начитанность героя.

На самым емким автосемантическом отрывке в данном рассказе, является описание различных продуктов питания:

We would buy food, all sorts of it: **untasted delicacies from Norway, Italy and France**: all manner of **beef, lamb, fish, cheese, grapes, figs, pears, apples, melons**, which he would worship when he had satisfied his hunger. He would place **a bunch of red grapes** on a dish beside **two black figs, a large yellow pear**, and **a green apple**. He would hold a cut melon to his nostrils for hours.

He would buy **great brown loaves of French bread, vegetables of all sorts, meat, life**.

Автор использует прием нарастания и все эти продукты обобщает словом **life**. Ирония заключается в том, что селовек, у которого нет шанса достать кусок хлеба, мечтает о нереальных для него вещах, которые становятся олицетворением жизни. Автор выражает оценку сочувствия своему герою, у которого все это осталось только в мечтах. Особую стилистическую нагрузку здесь получает глагол **worship**, который непосредственно стыкуется с существительным **life**, ибо именно в данном союзе **worship → life** осуществляется переход **оценки сочувствия в оценку сожаления**, когда понятие жизни перерастет в «культ **сытности**», когда перечисленные продукты питания становятся основой полноценной жизни, которую можно купить так же, как и все остальное.

Субъективно-модальные оценки автора в рассказе “**Laughter**” выражаются и через различные типы автосемантических отрывков.

Автосемантическая модальная **оценка безысходности** выражена в следующих высказываниях:

... It was strange, the turn of things, the what they came about.

... The whole world in a mess.

Why? Everything tied up, everything graceless and ugly, the caught mind, something in a trap, no sense, no meaning.

... What a stupid world, the strange feelings of people, the secretiveness, each person hidden within himself, wanting something and always getting something else, wanting to give something else and always giving something else.

Подтверждением этой оценки является возвращение к той же самой философской мысли позднее в 1951 в рассказе “Rock Wagram”.

Every man is a good man in a bad world. No man changes the world. Every man himself changes from good to bad, or from bad to good, back and forth, all his life, and then dies. But no matter how or why or when a man changes, he remains a good man in a bad world, as he himself knows. All his life a man fights death, and then at last loses the fight, always having known he would. Loneliness is every man’s portion, and failure. The man who seeks to escape from a loneliness is a lunatic. The man who does not know that all is failure is a fool. The man who does not laugh at these things is a bore, as each of them knows. Every man is innocent, and in the end a lonely lunatic, a lonely fool, or lonely a bore.

But there is meaning to a man. There is meaning to the life every man lives. It is a secret meaning, and pathetic, if it weren’t for the lies of art.

Субъективно-оценочная модальность этих автосемантических отрезков усиливается неоднократным повтором мысли, о том, что мир неизменен, который создает дополнительное модальное напряжение всего рассказа.

Автосемантической рассказе явдятся и разговорная фразеология речи персонажа и рассказчика.

I can stand a whipping, **golly Moses**...

... he couldn't laugh about it, **golly Moses**

... **God**, it was hard.

... he was laughing and looking at Miss Wisig, and then bang: jiminy Christmas tears in her eyes. **For God's sake**, he hadn't been laughing at her.

And then he was running **lickety split** across the school grounds...

Данные фразеологические единицы играют важную роль в формировании модальности всего текста, так как частью их семантической структуры является коннотации. Будучи автосемантическими «готовыми» выражениями, они вступают в интересные взаимоотношения, которые называются «иррадиацией». Актуализируя свой семантический потенциал, они влияют на два основных параметра модальности контекста: на его напряженность и объем.

Ошеломленный Бэн не может смириться с видом наказания и не может не произнести **golly Moses, God, For God's sake**. В этих восклицаниях проявляются и **изумление**, и **раздражение**, и **предчувствие неизбежности наказания**, и **выражение чисто физической боли**. Данные междметия придают конкретное модальное содержание, а контексты получают более интенсивную модальность.

Фразеологическая единица **running lickety split** передает поведение героя в критической ситуации: он не просто бежал, а мчался на полную скорость. Автор старается **окрасить** свою речь, дать **оценку ситуации** а увеличить объем модальности.

В рассказе "Cordurov Pants", в отличие от предыдущего, есть большое количество автосемантических отрывков, несущих различные модальные оценки.

Авторская модальная оценка сожаления, сочувствия звучит в следующих отступлениях:

Most people hardly ever, if ever at all, stop to consider how important pants are, and the average man, getting in and out of pants every morning and night, never pauses while doing so, or at any other time, even for the amusement in the speculation, to wonder how unfortunate it would be if he didn't have pants, how miserable he would be if he had to appear in the world without them, and how awkward his manners would become, how foolish his

conversation, how utterly joyless his attitude towards life.

... On the one hand, a man in the world without pants should be a miserable creature, and probably would be, and then again, on the other hand, if this same man, in pants, and in the world, was usually a gay and easy-going sort of fellow, and might even find the situation an opportunity for all manner of delightful banter. Such a person in the world is not altogether incredible, and I used to believe that, in moving pictures at least, he would not be embarrassed, and on the contrary would know just what to do and how do it in order to impress everyone with this simple truth: namely, that after all what is a pair of pants? And being without them is certainly not the end of the world, or the destruction of civilization.

... Suppose a man appeared in the world without pants? Not that he wanted to. Not just for the fun of it. Not as a gesture of individuality and as a criticism of Western civilization, but simply because he had no pants, simply because he had no money with which to buy pants? His underwear, his stockings, his shoes, his shirt, and walked into the world and liked everybody straight in the eye? Suppose he did it?

Кроме **оценки сожаления**, автор дает и **оценку важности и необходимости** «иметь брюки». Данный автосемантический отрывок служит в качестве модального усилителя синсемантических отрывков, передавая эмоциональное состояние автора и первых рук.

Само название произведения "Corduroy Pants" тоже в некоторой отношении является автосемантическим элементом: испанские вельветовые брюки известны особенностью фасона, веселыми цветами, аппликациями, они ассоциируются с хорошим, приподнятым настроением. Соединяясь с остальным синсемантическим отрывком в единый контекст, Corduroy pants превращаются в **символ грусти, неудачи**, усиливают дискомфорт в душе мальчика и одновременно трагизм и безвыходность его положения.

Авторская **пессимистическая оценка** звучит также в следующих его рассуждениях: ... Do they know there is no God? No. Do they so much as suspect that love is the most boring experience in the world?... They do not know that all a hollow mockery and that they are the victims of a horrible jest.

Автор в этом автосемантическом отрывке дает оценку разочарования: **boring** experience, **hollow** mockery, victims of a **horrible** jest. Эпитеты boring, hollow, horrible наиболее точно передают **пессимистическое настроение** автора.

Таким образом, автосемантические отрывки являются самым прямым источником выраже-

ния субъективно-оценочной модальности автора. Представленные преимущественно в форме размышлений и сентенций, они вносят большую долю философской обобщенности в повествование и делают некоторые авторские оценки более уделительными и мотивированными.

Автосемантические отрывки являются самым сильным средством непосредственного выражения авторской оценки.

Все автосемантические оценки, как показал анализ рассказов, можно условно разделить на положительные и отрицательные. Положительные авторские оценки выражают авторские оценки восхищения ("He flies through the air with the greatest of ease the daring young man on the flying trapeze" в "The Daring Young man on

the Flying Trapeze"), оценку незаурядности своего героя (Harry got T.V. в "Harry").

Отрицательные оценки выражают обобщенно авторскую позицию относительно тех или иных вопросов, которые затрагиваются им в рассказах: оценка ненужности талантливых людей (there was no respect for men who wrote in "The Daring Young Man on the Flying Trapeze"), оценка безысходности ("The whole world in a mess" – "Laughter"), оценка разочарования ("Do they so much as suspect that love is the most boring experience in the world? – "Corduroy Pants").

Обобщая авторскую мысль, автосемантические отрывки конкретизируют синсемантические отрывки текста и служат своеобразной формой закрепления авторской позиции.

Литература

1. Saroyan, W. Harry, Novels/ W.Saroyan. – New-York, 1983. – 290 p.
2. Saroyan, W. The Daring Young Man on the Flying Trapeze, Novels/ W.Saroyan. – New-York, 1983. – 290 p.
3. Saroyan, W. Laughter, Novels/ W.Saroyan. – New-York, 1983. – 290 p.
4. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования/ И.Р. Гальперин. – М.:Наука, 1981. – 139 с.

УДК 81'139

НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ КОНЦЕПТ: МОДЕЛИРОВАНИЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Е.А. Огнева

(Белгород, Россия)

В статье представлена типология моделирования текста как формы речевой репрезентации концепта. Вводится новый тип концепта – научно-популярный концепт. Исследуется специфика номинативного поля научно-популярного концепта «Великий путешественник», который репрезентирован в книге В. Распутина «Сибирь, Сибирь ...»

Ключевые слова: текст, моделирование, концепт, научно-популярный концепт

The article deals with the typology of text modeling as the form of textual representation of concept. The new type of concept named "scientific-popular concept" is presented. The specificity of nominative field of scientific-popular concept "Great explorer" is researched. This concept was represented in the novel by V. Rasputin "Siberia, Siberia..."

Key words: text, modeling, concept, scientific-popular concept

Исследование текстовой репрезентации концепта предоставляет объективные данные для его таксономического и графического моделирования. Существуют различные типы моделирования текста: синтаксическое моделирование текста, каузально-генетическое моделирование текста, лингвосоциокультурное моделирование текста и др. Синтаксическое моделирование текста представляет собой «формирование каркаса текста как формы практической реализации коммуникативных целеустановок» [1].

Каузально-генетическое моделирование текста, видится как «подход, который позволяет комплексное и целостное изучение политических текстов с позиций дискурс-анализа. Каузально-генетическое моделирование позволяет рассматривать любой текст (устный или письменный) как сложный языковой знак, содержание которого представлено в четырех измерениях: структурном, системном, иерархическом, линейном» [2]. Лингвосоциокультурное моделирование текста в образовательной сфере направлено на исследование «социо-

культурных представлений в тексте» [3].

Наша концепция «Когнитивно-сопоставительное моделирование концептосферы художественного текста» нацелена на выявление специфики ядерно-периферийной структуры архитектоники художественных концептов [4]. Архитектоника исследуется в виде совокупности субконцептов, номинативные поля которых представляют собой сочетание различных типов номинантов, часть из которых формируется вокруг ядер, образуя концепт-элементы. Проведённые исследования показывают, что данный подход применим и при исследовании научно-популярных текстов, концептосфера которых представляет собой, с нашей точки зрения, совокупность научно-популярных концептов. Под научно-популярным концептом нами понимаются исследовательский конструктор, имеющий ядерно-периферийную архитектуру, репрезентирующую синергию двух стилей научного и популярного.

Представляется интересным рассмотреть научно-популярный концепт «Великий путешественник», представленный в научно-популярной книге В. Распутина «Сибирь, Сибирь ...». Проанализируем структуру этого концепта в следующем контексте, в котором писатель описывает Семёна Дежнёва, великого русского землепроходца 17 века, путешественника, морехода и исследователя Северной и Восточной Сибири: «Он идёт по тобольским лесам и нескончаемым снегам с тяжёлой пищалью за плечами, выданной на время похода из воеводской казны. Он ищет новые собольные реки, составляет чертежи. На лыжах он пересекает огромные снежные просторы, мчится на мохнатом гнедом коне, ведя второго в поводу, сидит на корме широкой плоскодонной лодки, и над его головой шумит парус из сыромятной кожи. Его подстерегают опасности. Он слышит, как поёт, приближаясь к нему, стрела с чёрными перьями. Он не щадит себя в «съёмном» - рукопашном бою, и раны его под конец многотрудной жизни нельзя считать. Он спит на снегу, кормится чем попало, годами не видит свежего хлеба, часто ест «всякую скверну» и сосновую кору. Ему много лет не платят государева жалованья – денежного, хлебного, соляного. «Поднимаясь» для прииска новых рек и земель, он всё покупает на свои деньги, залезая в неоплатные долги, подписывая кабальные грамоты» [5, 12].

Исследование номинативного поля концепта «Великий путешественник» в данном контексте выявило сочетание следующих семи субконцептов: (1) вид транспорта в России 17 века, (2) время открытий, (3) территория от-

крытий, (4) взаимодействие землепроходца и государства, (5) опасность путешествия, (6) быт великого путешественника, (7) организация экспедиций.

Очевидно, что модель этого концепта может послужить базовой моделью для изучения других научно-популярных концептов, коррелирующих с темой открытия новых земель, с темой приращения земли Российской. Наименование первого субконцепта будет меняться в зависимости от времени, в которое происходило открытие новых земель. Если же мы спроецируем предложенную архитектуру модели концепта на тему Великих географических открытий, то первый субконцепт может быть наименован как «вид транспорта путешественника». В данном случае, по мнению В.И. Карасика, «модель как исследовательский конструктор реальности представляет собой рабочий инструмент для изучения сущности рассматриваемого явления в его системных и функциональных связях с явлениями более общего порядка» [6, 6].

Проанализируем репрезентанты каждого из субконцептов.

Субконцепт «вид транспорта России 17 века». Номинативное поле субконцепта представлено сочетанием четырёх номинантов: *на лыжах, на мохнатом гнедом коне, на широкой плоскодонной лодке, парус из сыромятной кожи*. Семантика номинантов выражает пространственно-временной континуум, в котором путешествует Семён Дежнёв. Номинант *на лыжах* репрезентирует путешествие зимой по бескрайним просторам. Номинант *на мохнатом гнедом коне* репрезентирует путешествие летом по бескрайним просторам. Номинант *на широкой плоскодонной лодке* репрезентирует путешествие по сибирским рекам весной, летом и осенью, до морозов. Номинант *парус из сыромятной кожи* указывает на путешествие по морям. Кроме того, номинант *идёт по тобольским лесам* иллюстрирует традиционный способ перемещения по территории – хождение пешком.

Выявлено, что в структуре номинантов концепта встроены имплицитные временные маркеры: *зима, весна, лето, осень* и имплицитные пространственные маркеры: *земля, река, море*, заложенные в семантике номинантов рассматриваемого субконцепта. Наряду с имплицитными маркерами выявлены номинанты, эксплицирующие время и пространство, формирующие номинативные поля следующих двух субконцептов.

Субконцепт «время открытий». Номинативное поле эксплицировано хронемами, маркирующими зиму: *снега, снежные, на снегу*.

Трижды упомянутые в кратком контексте маркеры зимы, подчёркивают особенности климатических условий на территории, которую исследует землепроходец, а также его личностные качества целеустремлённость, непоколебимость, выносливость, преданность Родине. Эти же качества репрезентированы и в хронемах *годами (не видит свежего хлеба), много лет (не платят государева жалованья)*. Хронема *на время похода* подчёркивает продолжительность путешествия. Хронема *под конец многотрудной жизни* эксплицирует итог жизни путешественника и первопроходца.

Субконцепт «территория открытий». Этот субконцепт репрезентирован следующими проксемами: *соболиные реки, нескончаемые снега, огромные снежные просторы, дремником тобольские леса*. Очевидно, что две проксемы в своём составе имеют маркеры зимнего периода: *снега, снежные*, что ещё раз подчёркивает, что первопроходец много путешествовал зимой, которая в Сибири, как известно, длится довольно-таки долго.

Субконцепт «взаимодействие землепроходца и государства». Номинативное поле субконцепта представлено двумя противоположными по смыслу номинантами. Один номинант выражает заботу государства, а другой безразличие государства. Забота государства выявлена в номинанте, характеризующем военное снаряжение Семёна Дежнёва: *тяжёлая пищаль за плечами, выданная на время похода из воеводской казны*. В этом номинанте две лингвокультуемы: военная лингвокультуема *пищаль* - общее русское название ранних образцов средне- и длинноствольного огнестрельного оружия [7] и административная лингвокультуема: *воевода* в составе словосочетания *воеводская казна*. Воевода – воинский начальник, иногда совмещавший административные и военные функции в управлении определенной административно-территориальной единицей и войском, комплектовавшимся по территориальному принципу [8].

Второй номинант репрезентирует безразличие государства: *ему много лет не платят государева жалованья – денежного, хлебного, соляного*. Хронема *много лет* усугубляет экспликацию безразличия государства, которое не платит жалование землепроходцу. В номинанте выявлено две лингвокультуемы, характеризующие два типа жалования. Хлебное жалование – оплата за службу хлебом. Соляное жалование – оплата за службу солью. Денежное жалова-

ние сохранилось до наших дней, но его название изменилось – это заработная плата. Два других вида жалования со временем были упразднены.

Субконцепт «опасность путешествия». Это субконцепт репрезентирован тремя номинантами. Номинант *стрела с чёрными перьями* характеризует уровень развития местного населения, с которым приходилось сталкиваться путешественнику. Номинант *«съёмный» - рукопашный бой* характеризует традиционный вид боя. Номинант *раны его под конец многотрудной жизни нельзя сосчитать* репрезентируют итог многочисленных боёв. Итог жизни Семёна Дежнёва усиливается хронемой *под конец многотрудной жизни*. Многотрудность жизни детально представлена в субконцепте «быт великого путешественника».

Субконцепт «быт великого путешественника». Совокупность номинантов этого субконцепта репрезентирует быт первооткрывателя земель: отсутствие уюта: *он спит на снегу*, отсутствие достойного питания: *кормится чем попало, годами не видит свежего хлеба, часто ест «всякую скверну» и сосновую кору*. В структуре номинантов этого субконцепта также выявлены хронемы: *снег, годами*.

Субконцепт «организация экспедиций». Номинанты этого субконцепта репрезентируют отсутствие заботы о первопроходце: *«поднимаясь» для прииска новых рек и земель, он всё покупает на свои деньги, залезая в неоплатные долги, подписывая кабальные грамоты».*

Таким образом, исследование номинативного поля научно-популярного концепта «Великий путешественник» выявило модель, представляющую собой сочетание семи субконцептов: (1) вид транспорта в России 17 века, (2) время открытий, (3) территория открытий, (4) взаимодействие землепроходца и государства, (5) опасность путешествия, (6) быт великого путешественника, (7) организация экспедиций. Эта модель может быть базовой для исследования и моделирования архитектоники других научно-популярных концептов по схожей тематике открытия новых земель.

Выявление особенностей и интерпретация специфики номинативных полей семи субконцептов показали многогранность исследуемой модели научно-публицистического концепта «Великий путешественник», модели, репрезентирующей многотрудную жизнь первопроходца 17 века, положившего свою жизнь на приращение земель Российского государства.

Литература

1. Шаталова, О.В. Синтаксическое моделирование текста публицистического текста как метод прагматической лингвистики / Шаталова О.В. // Вестник ЧелГУ. Филология и искусствоведение. № 2 (256). – Вып. 62. – 2012.

– С. 140-142.

2. Зинченко, Я.Р. Каузально-генетическое моделирование текста в аспекте обучения общественно-политическое коммуникации на иностранном языке / Я.Р. Зинченко // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы III Международной конференции, посвященной 88-летию образования Белорусского государственного университета, 30 октября 2009 г. / редкол.: В. Г. Шадуцкий [и др.]. – Минск: Тесей, 2009.

3. Маслакова, Т.П. Лингвосоциокультурное моделирование текста в образовательной сфере / Т.П. Маслакова // Язык, наука и техника в состромежном межкультурном пространстве. Материалы науч.-практ. конференции, посвящ. 35-летию факультета «Международный». – Ростов-на-Дону: Донской государственный технический университет, 2010.

4. Огнева, Е.А. Когнитивно-сопоставительное моделирование концептосферы художественного текста (на материале перевода русской прозы на французский и английский языки) / Е.А. Огнева. Дис ... док. филол.н. по специальностям 10.02.19 и 10.02.20. – Белгород: БелГУ, 2009. – 407 с.

5. Распутин, В. Сибирь, Сибирь ... Сибирь без романтики / В. Распутин. – М.: «Издатель Сапронов», 2006. – 257 с.

6. Карасик, В.И. Языковая матрица культуры / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2013. – 320 с.

7. Пищаль. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B8%D1%89%D0%B0%D0%BB%D1%8C>

8. Воевода. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%BE%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B4%D0%B0>

УДК 811.161.1

ИЗ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА

Т. Е. Трощинская-Степушина
(Витебск, Беларусь)

Статья посвящена рассмотрению одной из основных категорий художественного текста – категории образа в диахроническом аспекте. Приведен краткий обзор литературы, касающейся данной проблемы. С разных точек зрения анализируется дефиниция художественного образа, а также его типология и структура.

Ключевые слова: образность, слово, художественный образ, эстетическая категория.

The article is devoted to the consideration of one of the main categories of the artistic text – the category of the image in the diachronic aspect. A brief review of the literature on this problem is given. From different points of view, the definition of the artistic image is analyzed, as well as its typology and structure.

Keywords: figurativeness, word, artistic image, esthetic category.

Образ – одна из основных и наиболее сложных эстетических категорий, изучение которой восходит к античности. В античной традиции искусством считались только прикладные формы художественного освоения действительности (ремесла). Тот факт, что художественно преобразованный материал содержит в себе некое идеальное образование, стал осознаваться только с появлением абстрактных искусств – словесности и музыки. Данные подходы к пониманию сущности образа нашли отражение в двух основных концепциях художественного образа, существующих в эстетике. Согласно одной из них, образ понимается как специфический результат труда, призванный «опредметить», материализовать определенное духовное содержание [1, 58]. Такое представление об образе свойственно для пространственных видов искусства, имеющих прикладное значение (скульптура, архитектура). Согласно другой концепции, образ – особая фор-

ма теоретического освоения мира – рассматривается как способ изображения идеи. Гегель считал, что поэтическое представление образно и являет не абстрактную сущность, а явление, в котором через его внешность, его индивидуальность познается субстанциальное [2, 85]. Разделяя взгляды Гегеля, В.Г. Белинский подчеркивал, что искусство является «мышлением в образах», т.е. «непосредственным созерцанием истины», который ввел понятие образа в русскую литературу (статьи о Фонвизине и Загоскине (1838), «Идея искусства» (1841) и другие работы). Именно образность отличает искусство от других форм отражения и познания действительности. По В.Г. Белинскому, образ – сердце искусства, а само искусство – это способ «мышления художественными образами», т.е. «непосредственное созерцание истины» [3, 585]. «Философ говорит силлогизмами, поэт – образами», – отмечал В.Г. Белинский [там же].

В западной науке большое влияние на изучение категории образа оказали работы по психоанализу З. Фрейда, чей подход был развит К. Юнгом в его теории «коллективного бессознательного». По мнению К. Юнга, опыт, копившийся человечеством веками, реализуется посредством «первоначальных образов», или архетипов. Среди других исследований в этом направлении можно выделить работы «новых критиков» (Дж. Рэнсом, К. Брукс, А. Ричардс и др.), которые рассматривали произведение в целом как один образ, и исследования по семиотике Ч. Морриса и Д. Хамильтона. В семиотическом аспекте образ – это знак, десигнатом которого выступает субъективный смысл, а денотатом – объективный предмет или явление. Образ всякий раз заново реализуется в воображении адресата, владеющего «ключом», *культурным кодом* для его опознания и уразумения [4, 93]. Однако, по мнению Е.Б. Борисовой, такой взгляд на художественный образ не учитывает в нем главного – его собственной, сугубо художественно-творческой природы, поскольку в семиотике он рассматривается лишь как обозначение каких-либо жизненных ситуаций, событий или лиц [5, 22].

В русистике исследование специфики образа в художественной литературе велось по многим направлениям. В частности, А.Ф. Лосевым, О.М. Фрейденберг изучалась связь образа с мифом и ритуалом, Г.О. Винокуром, В.В. Кожинным – взаимодействие образа с художественной речью; Л.И. Тимофеевым, М.Б. Храпченко образ рассматривался как особая модель освоения действительности; Г.Д. Гачев, П.В. Палиевский уделяли внимание вопросам, связанным с историческим развитием и национальной спецификой образа; Ю.М. Лотман, Б.А. Успенский исследовали проблемы условности и знаковости образа, М.М. Бахтин – его пространственно-временную форму, В.В. Виноградов, Л.Я. Гинзбург изучали образ автора и образ героя.

На сегодняшний день мировой наукой накоплен богатый материал, затрагивающий специфику и свойства художественного образа. Но материал этот весьма разнороден, взгляды ученых порой противоречат друг другу, да и сам объем значений термина «образ» в разных странах неодинаков. Например, в англоязычных странах этот термин не имеет фундаментального значения, а его различные смысловые оттенки называют другими терминами («image», «icon», «figure», «symbol»). В русистике понятие «образ» имеет более широкую сферу употребления, поскольку является многозначным и может рассматриваться: как еди-

ница образной системы языка; как единица речемыслительной деятельности; как единица хранения информации [5, 21].

П.В. Палиевский пишет, что образ – «богатая система взаимоотражений. Предметы в нем освещают друг друга, как хорошо расставленные зеркала; действительность – солнце – подает в них свет, а они собирают его среди причудливых фокусов в новый вид художественной энергии» [6, 111].

В образе вычленяются два основных компонента – предметный и смысловой и один вспомогательный – их взаимоотношения. Авторы «Литературного энциклопедического словаря» предлагают следующую классификацию образов: предметную, обобщенно-смысловую и структурную [135, с. 253–254]. Для лингвистического анализа наибольшую значимость имеет структурный аспект, поскольку позволяет рассматривать образ в соотношении предметного и смыслового планов, т.е. плана выражения и плана содержания. По структуре образы делятся на *автологические*, «самозначимые», в которых оба плана совпадают; и *металогические*, в которых сказанное отличается от подразумеваемого (тропы, символы).

Итак, образ – одна из основных категорий искусства. В разных научных направлениях понятие образа интерпретируется по-разному: 1) как особая модель освоения действительности; 2) как специфический результат труда, призванный материализовать духовное содержание чего-либо; 3) как способ художественного мышления; 4) как «коллективное бессознательное», или архетип; 5) как знак, десигнатом которого выступает субъективное содержание, а денотатом – объективный предмет или явление.

Образность является основной характеристикой художественного произведения. По мнению И.В. Арнольд, образы передают читателю то особенное видение мира, которое присуще автору или его персонажу и характеризует их. Поэтому образы играют важнейшую роль в разработке идей и тем произведения, и при интерпретации текста они рассматриваются как центральные элементы в структуре целого [7, 114–115].

Художественный образ как отражение иносказательной, метафорической мысли неразрывно связан со словом, поскольку воплощается в нем самом или с его помощью. «По отношению к художественной литературе, – пишет В.В. Виноградов, – проблема образа повертывается в сторону выяснения специфики *словесных* образов, воплощенных в словесной ткани литературно-эстетического объекта, созданных из слов и посредством слов» [8, 94–95].

Слово в художественном тексте является ядром образа, его «верховой образотворческой единицей» (В.В. Виноградов). Именно в слове заключена «особая тайна и красота текста» [9, с. 54]. Говоря об ассоциативной природе слов, рождающих образы, французский лингвист Ж. Вандриес еще в 1914 г. тонко заметил: «Слово никогда не всплывает в нашем сознании одиноко. Даже когда только одно слово в одном значении присутствует в нашем сознании, то другие, остающиеся в тени, масса понятий и эмоций, связанных с ним тончайшими нитями, каждую минуту готовы ворваться в наше сознание. Слова, проходящие через наше сознание, находятся в непрерывной связи со всей нашей интеллектуальной и эмоциональной жизнью» [10, 176].

Выдающийся русский филолог А.А. Потебня, развивая теорию В. фон Гумбольдта о внутренней форме, выдвинул гипотезу, согласно которой образ живет в самом слове, состоящем из содержания (значения), внешней (звучание и начертание) и внутренней формы («ближайшее этимологическое значение слова», представление) А.А. Потебня пишет: «Внутренняя форма слова есть отношение содержания мысли к сознанию; она показывает, как представляется человеку его собственная мысль» [11, 150]. Другими словами, внутренняя форма – это мотивированность значения слова. Каждое слово, по мнению ученого, возникало в древности как естественный образ (отражение в сознании) того или иного явления или предмета. Некоторые слова до сих пор сохранили свою внутреннюю форму: *защитить* (буквально – «заслонить щитом»), *ошеломить* («ударить по шелому») и т.д. Несмотря на то что большинством слов современного русского языка внутренняя форма утрачена, учение А.А. Потебни не потеряло своего значения для понимания образа и образности.

Специфику слова в художественном тексте исследовали Г.О. Винокур, А.М. Пешковский, Д.Н. Шмелев, В.П. Григорьев и другие крупнейшие филологи. По мнению ученых, слово в художественном тексте семантически преобразуется, включая в себя дополнительные смыслы, коннотации, ассоциации, «приращения смысла» (по В.В. Виноградову). На лексико-семантическом уровне не только передается информация, но и создается художественный образ. Показателем образности выступает несоответствие текстового и словарного значений – смысловая надбавка.

Таким образом, слово и образ предстают в нерасторжимом диалектическом единстве, а собственно образ является началом, определя-

ющим качественное своеобразие художественной речи.

В лингвистической науке существует два основных подхода к сущности образа и образности художественного текста. Одни ученые (А.П. Квятковский, В.Б. Шкловский, Р.О. Якобсон и др.) считали, что образы создаются лишь благодаря использованию в произведении средств художественной выразительности (тропов и фигур). Но А.М. Пешковский еще в 20-х гг. XX в. возражал против этой точки зрения, утверждая, что нельзя считать поэтическим образом только то, что выражено тропами и фигурами. Анализируя язык «Кавказского пленника» Л.Н. Толстого, он писал: «Дело не в одних образных выражениях, а в неизбежной образности *каждого* слова, поскольку оно преподносится в художественных целях. Специальные образные выражения являются только средством усиления начала образности» [12, 156].

В этом же направлении рассматривал образ и образность Г.О. Винокур, утверждая, что художественное слово образно не только в смысле метафоричности, поскольку действительный смысл художественного слова никогда не замыкается в его буквальном смысле. В поэтическом языке, по словам ученого, в принципе нет слов и форм «с пустым, мертвым, произвольно-условным значением» [13, 391]. В.В. Виноградов соглашался с данной позицией, отмечая, что «нет слов и языковых форм, которые не могут стать материалом для образа. Необходимо лишь, чтобы применение их в целях художественной образности было стилистически и эстетически оправдано» [8, 119]. Развивавшееся же А.М. Пешковским и Г.О. Винокуром учение о художественной образности В.В. Виноградов охарактеризовал «как более сложное и глубокое» в сравнении с пониманием образа как тропа или фигуры [там же, 155]. В.А. Маслова также считает, что любое слово образно, поскольку способно вызвать у человека образ, «хранящийся в памяти, либо создаваемый путем трансформации прошлого опыта» [14, 55].

Е.Б. Борисова считает, что в художественном тексте языковые единицы всех уровней (слово – словосочетание – предложение) реализуют двойственность своей природы и выступают в преобразованном виде, являясь средством выражения не только основного содержания (фабулы), но и *метасодержания* (создания художественного образа и оказания эмоционально-эстетического воздействия на читателя) [5, 26]. Иными словами, художник, опираясь на свойства слова, переводит предметы чувственно воспринимаемого мира во внутрен-

ние духовные образы, в которых обнаруживается истина, соответствующая его эстетическому идеалу.

Таким образом, под художественным образом в литературном произведении мы понимаем фрагмент художественного целого, который обладает определенным содержанием и создается автором с помощью лексических, грамма-

тических и стилистических средств языка. Мы считаем, что любое слово, попадая в художественный текст, может стать образным, эстетически значимым. При этом система образов не только определяет восприятие человеком художественного произведения, но и оказывает на него определенное воздействие, тем самым формируя его мировоззрение.

Литература

1. Кожин, В.В. Художественный образ и действительность / В.В. Кожин // Теория литературы: основные проблемы в историческом освещении : в 3 т. – 1962–1965. – М. : Наука. – Т. 1. – С. 54–64.
2. Гегель, Г. Эстетика : в 4 т. / Г. Гегель / пер. с нем. Б.Г. Столпнер. – М. : Искусство, 1968–1973. – Т. 2. – 326 с.
3. Белинский, В.Г. Идея искусства / В.Г. Белинский / Полн. собр. соч. в 13 т. – М. : Изд-во Акад. Наук СССР, 1954. – Т. 4. – 675 с.
4. Лотман, Ю.М. Семиосфера : моногр. / Ю.М. Лотман. — СПб., : Искусство, 2000. – 704 с.
5. Борисова, Е.Б. О содержании понятий «художественный образ» и «образность» в литературоведении и лингвистике // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2009. – № 35 (173). – Филология. Искусствоведение. – Вып. 37. – С. 20–26.
6. Палиевский, П.В. Внутренняя структура образа / П.В. Палиевский // Теория литературы : Основные проблемы в историческом освещении : учеб. пособ. : в 3 т. – 1962–1965. – М. : Наука. – Т. 1. – С. 72–114.
7. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык : учеб. для вузов / И.В. Арнольд. – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта, 2002. – 384 с.
8. Виноградов, В.В. О языке художественной литературы / В.В. Виноградов. – М. : Гослитиздат, 1959. – 654 с.
9. Виноградов, В.В. Язык и стиль русских писателей. От Гоголя до Ахматовой : избр. тр. – М. : Наука, 2003. – 390 с.
10. Вандриес, Ж. Язык (лингвистическое введение в историю) / Ж. Вандриес ; пер. с фр. – Сер. «Лингвистическое наследие XX века». – 3-е изд. – 2004. – 408 с.
11. Потебня, А.А. Из записок по русской грамматике : в 4 т. / А.А. Потебня. – М. : Учпедгиз, 1958. – Т. 1. – 636 с.
12. Пешковский, А.М. Принципы и приемы стилистического анализа и оценки художественной прозы / А.М. Пешковский // *Arg poetica*. – Вып. I. – М., 1927. – 68 с.
13. Винокур, Г.О. Понятие поэтического языка / Г.О. Винокур // Избр. работы по рус. яз. / Г.О. Винокур. – М. : Наука, 1959. – С. 388–393.
14. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

ТЕКСТ И РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

УДК 81-22

ТЕКСТ КАК ПОЛЕ БОЯ И МЕТАФОРА КАК ОРУЖИЕ: К ВОПРОСУ О ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

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

В статье рассматриваются особенности функционирования военных метафор в современном политическом дискурсе, раскрывается их роль в реализации глобальной коммуникативной стратегии «Мы и Они» и вытекающие из неё тактические ходы.

Ключевые слова: политический дискурс, военная метафора, поляризация, коммуникативная стратегия.

The paper deals with military metaphors functioning in political discourse. Their role in the global communicative strategy, "Them and Us" is revealed, along with the ensuing tactics.

Key words: political discourse, military metaphor, polarization, communicative strategy.

По выражению известного немецкого военного теоретика Карла фон Клаузевица, война есть продолжение политики другими средствами. Не берясь оценивать правильность данного высказывания с военной и политической точек зрения, мы вынуждены отметить, что с точки зрения лингвистической утверждение немецкого генерала XIX века исключительно корректно.

Тут сразу следует подчеркнуть, что в данной работе мы рассматриваем военные метафоры и только метафоры – случаи прямой номинации боевых действий, вооружений и т.д. нами из рассмотрения исключены. А в своих метафорах политики – сами либо со слов других политиков и журналистов, пишущих на политические темы – делают выпады и парируют, наступают и отступают, атакуют и обороняются, окапываются и идут на штурм, перегруппируют силы и ведут артиллерийские подготовки. Арсенал метафорических вооружений также впечатляет – от покрытых почтенной ржавчиной мечей, топоров и кинжалов до артиллерии, авиации и военно-морского флота. В.И. Ленин, по словам действующего президента России, даже умудрился применить ядерное оружие задолго до того, как о нём стало известно военным. В ходе проходившей недавно президентской гонки в США кандидат от Республиканской партии (ныне президент) Дональд Трамп называл себя «верным рыцарем Америки» и клялся бороться за её интересы, не

щадя живота своего. В ответ кандидат от Демократической партии Хилари Клинтон просила бога уберечь Америку от таких «верных рыцарей» и сравнила Трампа с «пушкой, которую сорвало с лафета». Одним словом, политики на словах ведут себя именно так, как действуют военные в боевой обстановке: воюют, но только другими средствами – языковыми.

Примечательно, что при таком разнообразии средств убийства и разрушения, а также способов их применения, политический дискурс довольно скуп на метафоры с обратным значением – созидания. Из более 500 случаев метафорического слово- и фразеупотребления, рассмотренных нами в связи с данной темой в русскоязычном, англоязычном и франкоязычном политическом дискурсе, буквально единицы связаны со строительством. Причём если политики что-то метафорически строят, то это, как правило, отношения – те самые, которые они перед этим разрушили самым brutальным способом. То есть не только само количество, но и набор метафор созидательного значения в политических текстах на трёх языках, обращённых к многомиллионным (если не миллиардным) аудиториям, крайне скуден.

Подобная «милитаризация» политического дискурса отмечена не только нами. В частности, по мнению В.З. Демьянкова, «политический дискурс, чтобы быть эффективным, должен строиться в соответствии с определёнными требованиями военных действий» [1; 42]. В чём

причина такой «метафорической воинственности» политиков из разных стран, принадлежащих к совершенно разным партиям и движениям? На наш взгляд, дело здесь в одной из глобальных коммуникативных стратегий, лежащих в основе всякого политического дискурса: бинарной поляризации «Мы и Они». В рамках данной стратегии отчётливо просматриваются две основные составные части: положительная самопрезентация (представление себя, своей политической партии, государства и т.д. в лучшем свете) и отрицательная презентация оппонента (другого политика, партии, государства и т.д.).

Война как крайняя форма противостояния не могла не породить большого количества метафор, которые в данную стратегию поляризации вписываются как нельзя лучше – в отличие от того же «строительства», например. Так, обвинение в агрессивных действиях или планах могут стать (и очень часто являются) удачным тактическим ходом в рамках отрицательной презентации оппонента. Применяя этот прием, политик (впрочем, не только политик), не меняя основного содержания высказывания (его денотата), при помощи метафоры может включать у аудитории целый «букет» самых различных ассоциаций, импликаций или имплицатур (в зависимости от степени вовлеченности аудитории в коммуникативную ситуацию) с целью манипуляции мнениями. Согласимся: одно дело – сказать, к примеру, что «меня критикуют», и совсем другое дело – сказать, что «на меня нападают» или, еще лучше, «меня избрали целью для атаки». Рассмотрим в это связи один небольшой пример из интервью с Дженнифер Псаки [2], на тот момент – официального представителя Государственного департамента США:

I am just one of many American officials – especially women. I will say – targeted by the Russian propaganda machine. (Я всего лишь одна из американских официальных лиц – особенно женщин, я бы сказала – которых российская пропагандистская машина выбрала в качестве мишени).

Обычно цель подобных метафорических переносов – представление своих оппонентов агрессорами, а себя, соответственно, жертвой агрессии. Подобная поляризация, естественно, направлена на то, чтобы вызвать у аудитории сочувствие к себе (и своей политике) и осуждение оппонентов. Глагол *to target* (нацеливаться, избирать целью) подразумевает обдуманность и целенаправленность действия, что еще сильнее отягчает вину нападающих. Употребление другой военной метафоры в том же контексте, например, *'I am attacked'* (меня атакуют, на

меня нападают) дало бы меньший эффект – нападение может быть спонтанным, незапланированным или даже спровоцированным.

Немаловажно и то обстоятельство, что в том же самом предложении Дж. Псаки подчеркивает, что она женщина: нападение, спланированное и хладнокровно обдуманное, да еще и на женщину, почти неизбежно вызывает у аудитории резко негативное отношение к нападающему и сочувственное – к жертве. Наконец, в этом же высказывании Дж. Псаки демонстрирует и вторую часть глобальной стратегии «Мы и Они», а именно – прочно увязывает себя с другими американскими политиками, прежде всего женщинами, утверждая (надо сказать, без каких-либо оснований) что она – всего лишь одна из множества подобного рода жертв. Правда, здесь она уже обходится без милитарных метафор. То есть «российская пропагандистская машина» целенаправленно и систематически обижает не только ее одну, но и многих других американских политиков, причем женщин – в особенности.

Второй причиной преобладания военных метафор над «мирными», на наш взгляд, является сам характер войны, её динамизм и напряженность. Милитарные метафоры, являясь конфликтными, отражают характерные черты политики как вида общественной практики, а в моменты кризиса помогают создать образ внешнего врага и консолидировать население для борьбы с ним. Выступающие обычно предполагают, что адресат знает, к какому лагерю относится, какую роль играет и в чем эта роль состоит. Как и действия на поле боя, политический дискурс нацелен на уничтожение «боевой мощи» противника – вооружения (т.е. мнений и аргументов) и личного состава (дискредитация личности оппонента). Поэтому присутствие данной метафорической модели в политическом дискурсе не является чем-то необычным. Доминирование данной модели подтверждает мнение А.Н. Баранова о наличии в дискурсе конфликтных метафор как особенности кризисного мышления [3].

Приведём ещё один пример метафорической войны на американском политическом фронте – на этот раз из предвыборного выступления тогда ещё кандидата в президенты США Барака Обамы в феврале 2007 года в Спрингфилде, штат Иллинойс:

I was proud to help lead the fight in Congress that led to the most sweeping ethics reform since Watergate. (Я был горд тем, что внес свой вклад в борьбу в Конгрессе, которая привела к самой широкой этической реформе со времен Уотергейта).

О какой «войне» с гордостью говорит здесь кандидат в президенты Барак Обама, утверждая, что он принял в ней деятельное участие в Конгрессе за несколько лет до выдвижения своей кандидатуры на пост президента? Очевидно, что данная «война» была на тот момент актуальна – во всяком случае, для Обамы – коль скоро он счел нужным заострить на ней внимание в своем предвыборном выступлении.

Речь здесь идет о лоббировании интересов тех или иных групп в правительстве, которое Обама называет «циничным» и с которым он боролся в Конгрессе, будучи сенатором от штата Иллинойс. Каков смысл военной метафоры в данном случае?

Дело в том, что война в принципе большинством людей воспринимается как дело серьезное, жестокое и чрезвычайно опасное. Поэтому политик, называя «войной» какое-либо противостояние, автоматически усиливает его серьезность и значимость в глазах аудитории. Далее: война требует быстрых и решительных действий. Поэтому когда Обама говорит о том, что ведет «войну в Конгрессе», он тем самым позиционирует себя как ответственного и серьезного политика, способного предпринимать смелые действия в критической ситуации. Это уже является частью тактики положительной самопрезентации, которую обобщенно можно назвать «я ответственный политик». Одновременно с этим подспудно аудитории внушается мысль о том, что если другие политики не «ведут войну», которую ведет Обама, то они недооценивают степень угрозы и вообще являются политиками безответственными. Ну или, по крайней мере, не такими ответственными, как Обама. То есть здесь имплицитно включается и вторая часть глобальной стратегии «Мы и Они» – негативная презентация оппонентов. Имплицитно – поскольку имен Обама не называет. Однако для посвященных здесь есть совершенно прозрачный намек на главного конкурента Обамы на тех президентских выборах, сенатора от штата Аризона Джона Маккейна, голосовавшего против антилоббистского акта 2007 года.

Судя по тому, что это единственное место в выступлении, где Обама употребил слово «война» в метафорическом смысле (в других случаях он употребляет существительное war в прямой номинации, говоря о войне в Ираке, а слово fight не употребляет вообще), можно сделать вывод о том, какое большое значение в своей предвыборной кампании Обама придавал этим своим парламентским инициативам. А исходя из того, что именно в этой части выступления кандидат в президенты сорвал самые бурные аплодисменты аудитории (которая

начала скандировать его фамилию), можно сделать вывод, что коммуникативная стратегия в целом (и умело примененная военная метафора как один из ее ходов) Барак Обама удалась в полной мере.

Нередко военная метафора отсылает аудиторию к какому-то значимому для неё событию. Такое её употребление смыкается с такими коммуникативными тактиками, как «свой парень» и «защитник традиционных ценностей». Например, Франсуа Фийон, кандидат в президенты Франции на предстоящих выборах, в ходе предвыборных выступлений счёл нужным прибегнуть к такому ходу:

Il y a des bastilles à faire tomber... (Есть ещё бастилии, которые необходимо разрушить).

Апеллируя к значимому для французов событию – взятию парижской крепости-тюрьмы Бастилии, положившему начало Великой французской революции, Фийон демонстрирует тем самым единство с нацией и готовность возглавить её для новых свершений. Таким образом реализуется первая часть глобальной стратегии «Мы и Они» – положительная самопрезентация. Примечательно, что говоря о «бастилиях», кандидат в президенты имеет в виду, в том числе, увеличение продолжительности рабочей недели, что вступает в противоречие с идеями революции. У рядовых французов, таким образом, есть все основания возразить Фийону: «Не за то наши предки Бастилию штурмовали, чтобы их потомкам рабочий день увеличивали».

Иногда политики и особенно журналисты, увлекаясь военной метафорой, явно «хлещут через край», создавая весьма причудливые образы – если, конечно, составить себе труд и представить то, что сказано или написано. Так, крупный французский ежедневник 'Le Parisien', комментируя действия министров Бенуа Амона и Арно Монтебурга, которые способствовали роспуску правительства Мануэля Вальса и затем ускорили его, называют это «выстрелом канонерки по правительственному кораблю» (*tir à la canonnière contre le navire gouvernemental*). В результате этого «выстрела» складывается драматическая ситуация: «а французы в трюме продолжают грести, без курса и капитана» (*A la soute, les Français, eux, continuent de ramer. Sans cap et sans capitaine*). Как мы ни пытались образно представить себе эту картину, так и не смогли понять: почему и, главное, как гробят французы, находясь в трюме обстрелянного канонерской лодкой правительственного корабля. Впрочем, небрежное обращение с метафорами, создающее странные и порой смешные образы – это уже тема отдельного изучения и отдельной статьи.

Подводя итог сказанному, мы можем констатировать, что политический дискурс как специфическая разновидность дискурса обладает набором системообразующих признаков, которые определяют его природу и обуславливают его манипулятивный потенциал. Интенция борьбы за власть как основная цель политического дискурса соответствующим образом структурирует анализируемый текст и проявляется через избираемый способ общения (осуществляемый говорящим выбор стратегий и тактик). Использование метода дискурс-анализа позволяет проследить влияние ментальных установок говорящего на выбор применяемых им в политическом дискурсе языковых средств для достижения вполне определённых коммуникативных целей.

Метафорическая модель «Война» востребована в современном политическом дискурсе и служит для концептуализации действительности. Входящие в её состав ментальные модели актуализируются в различных риторических стратегиях и могут варьироваться под влиянием различных факторов дискурса. Описанная нами метафорическая модель и проанализированный фактический материал указывают на наличие жестокой конкуренции, имеющей место не только среди «первых лиц» государств, но и в обществе в целом. Политическая система пронизана духом милитаризма и осмысливается терминами войны. Одной из важнейших функций самого политического дискурса является борьба за власть, следовательно, в нем изначально заложена богатая основа для использования военной метафоры. Однако потенциал рассматриваемой модели к моделированию политической реальности в разной степени применяется в политическом дискурсе в зависимости от сферы метафорической экспансии.

Так, милитарная метафора является доминирующей в семантических оппозициях «Мы - Они», к созданию которой прибегают политики в рамках стратегии нападения и дискредитации оппонента. Важную роль в создании имиджа политического лидера играют так называемые микророли, с которыми тот или иной политик ассоциируется у аудитории, а концептуальная метафора, в том числе милитарная, является одним из ключевых средств актуализации этих микроролей в рамках доминантной коммуникативной стратегии самопрезентации. Военные метафоры являются ключевыми для экспликации микроролей агрессора, варвара, злодея с одной стороны, а также лидера, защитника и бойца – с другой стороны.

В политической коммуникации такая оппозиция является основой стратегии дискредитации оппонента, а концептуальные метафоры в качестве коммуникативного фильтра «свой – чужие» направлены на достижение следующих целей:

- а) разделение сфер интересов;
- б) репрезентация «своих» в выгодном свете с целью привлечения сторонников;
- в) формирование негативных образов репрезентации «чужих», способствующих отрицательному восприятию их деятельности;
- г) воспитание среди населения активных групп сторонников, воспринимающих окружающую действительность в соответствии с предлагаемыми метафорическими моделями.

Моделируя острые политические, социальные, экономические и другого рода проблемы жизни государства и общества в терминах войны, политики так или иначе навязывают современному обществу конфликтный путь их решения.

Литература

1. Демьянков, В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии / В.З. Демьянков // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. – М.: ИНИОН РАН, 2002. – № 3. – С. 32–43.
2. State Dept's Jen Psaki: Russians "Targeted" Me Because Of My Outfits // Real Clear Politics: http://www.realclearpolitics.com/video/2014/06/12/state_depts_jen_psaki_russians_have_targeted_me_because_of_my_outfits.html
3. Баранов, А.Н. Когнитивная теория метафоры почти 20 лет спустя: предисловие редактора / А.Н. Баранов // Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – С. 7–21.

Л.Б. Гурьянова
(Пенза, Россия)

В статье рассматриваются основные элементы лингвистического портрета города: топонимы, эргонимы и граффити. Автор обращает внимание на достижения и проблемы в данной сфере.

Ключевые слова: топоним, эргоним, эпиграфика, граффити, лингвистический портрет города

The article discusses the main elements of the linguistic portrait of the city: toponymy, ergonomy and graffiti. The author draws attention to the achievements and problems in this area.

Key words: toponym, ergonom, epigraphy, graffiti, linguistic portrait of the city

В последнее время актуальной является проблема описания лингвистического портрета города. По мнению Т.В. Шмелевой, данный термин оказывается в одном ряду с языковым обликом и лингвистическим ландшафтом города [1].

В 2010–2012 гг. авторский коллектив кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка» Пензенского государственного университета работал над выполнением научно-исследовательского проекта по гранту РГНФ и Правительства Пензенской области «Язык современного провинциального города: лингвокультурологическое исследование», итогом которого стала монография под редакцией профессора Г.И. Канакиной, которая вышла двумя изданиями [2]. Несмотря на то, что язык провинциального города Пензы в его речевых проявлениях был описан совсем недавно, некоторые компоненты нуждаются в уточнении.

Наиболее изменчивой является топонимия: сейчас в городе насчитывается 2 проспекта, 729 улиц, 560 проездов, 1 переезд, 78 переулков, 6 тупиков, 13 площадей, 1 шоссе, 1 бульвар, 2 Военных городка, 12 кордонов, 1 строение и ряд других территорий.

Город растет, появляется потребность в новых названиях. Какие же топонимы предпочитают пензенцы?

Прежде всего, меморативы, которые связаны с людьми, оставившими заметный след в истории и культуре Пензенского края. Так, за последний период времени в городе были увековечены имена стратонавта Ильи Усыскина, участника героической обороны Севастополя адмирала Владимира Истомина, филолога Федора Буслаева, зоопсихолога Надежды Ладыгиной-Котс, выдающегося актера немого кино Ивана Мозжухина, автора исторических романов Ивана Лажечникова, одного из основателей города Юрия Котранского, Героя РФ Александра Сергеева, благотворительницы Марии Киселевой и др. Представители администрации города неоднократно утверждали, что у них

есть немало имен, которые должны украсить таблички с названиями улиц: «Вариантов у нас много, много исторических личностей, меценаты, губернаторы и предприниматели и люди от образования, культуры, которые много сделали для города. Мы – депутаты – готовы выслушать любые предложения» [3].

Однако в городе представлена и другая тенденция: в микрорайоне Город Спутник улицы названы *Лунная, Светлая, Изумрудная, Радужная, Фонтанная, Лунная* и др.

Нередко вопрос о присвоении названия новой улице приобретает характер ожесточенной дискуссии. Не все жители согласны с тем, что в нашем городе появились улицы, названные в честь партийного и общественного деятеля Г.В. Мясникова и бывшего руководителя производственного объединения «ЭВТ» А.В. Ревунова. На сайте *penzinform* они могли высказать свою точку зрения, вот одно из мнений: «Как бы того, не переборщить. Насмешим потомков. Желающих превратить город поэтов и мастеров в город чиновников и партийцев будет достаточно, но это не повод для издевательств над топонимикой края» [4].

Неоднозначно в нашем городе относятся к вопросу о переименовании улиц. Состоявшийся в 2010 году «судьбоносный» круглый стол в городской администрации так и не привел его участников к единому мнению. Особенно жестко высказывался краевед Игорь Шишкин. Среди большого количества улиц, названных в честь представителей репрессивного аппарата, его внимание привлекла улица Каракозова: «Улица Селиверстовская носила имя пензенского губернатора, много сделавшего для своего города. Его убил эсер-террорист. А улице дали имя Каракозова, поднявшего руку на Александра II, даровавшего крестьянам свободу». После этого вопрос о переименовании улиц города публично не обсуждался.

В 2016 году редактор телеканала «Экспресс» Павел Прохоренков решил вновь вернуться к переименованию данной улицы и уве-

ковечиванию имени Селиверстова, подарившего городу не только рисовальную школу, но и Пензенскую картинную галерею. Каково же было его удивление, когда из администрации ему ответили, что в городе одной из улиц еще в 2010 году присвоили имя Селиверстова, а улице Каракозова в ближайшее время переименовывать не будут [5].

К сожалению, городская администрация почти не привлекает жителей города к наименованию улиц и площадей, что отражает недемократические тенденции в языковой политике.

В течение двух лет в г. Пензе велось обсуждение названия новой площади. Были предложены следующие варианты наименований: Площадь искусств, Фестивальная площадь, Юбилейная площадь, Площадь имени Ивана Мозжухина, Площадь имени Владимира Татлина, Площадь имени Лидии Руслановой, Площадь имени Александра Жемчужникова, Губернаторская или Губернская площадь, Площадь имени А.В. Суворова и т.д.

К удивлению горожан, в городе появилась инициативная группа, которая, заручившись поддержкой писателя Захара Прилепина, редакторов литературных журналов «Новый мир» и «Знамя», литераторов Максима Амелина, Дениса Гуцко, Андрея Коровина, режиссера Павла Лунгина и Валерия Тодоровского, ведущей Авдотьи Смирновой, актеров Максима Виторгана и Юлии Миньшовой, начала отстаивать Площадь имени Анатолия Мариенгофа. Развернувшаяся дискуссия разделила пензенцев на тех, кто считал, что «Анатолий Борисович Мариенгоф – личность крайне разносторонняя и многогранная. Это один из крупнейших поэтов Серебряного века, чьи стихи входят во всей хрестоматии русской классики XX века», и тех, кто отстаивал другую точку зрения: «творчество Анатолия Мариенгофа переоценивать не стоит, так как в настоящее время оно представляет интерес в основном для специалистов-литературоведов». Пойдя на компромисс, городская администрация инициировала открытие мемориальной доски на здании гимназии, где когда-то учился поэт Анатолий Мариенгоф, площадь в честь него называть не стали.

Удивительным был итог конкурса, так как депутаты не утвердили предложенное жителями города название Площадь искусств, а выбрали по своему разумению название Юбилейная площадь, вспомнив о том, что два года назад Пенза отмечала 350-летие со дня основания. Так зачем же было устраивать общественное обсуждение вопроса?

Еще одним заметным элементом лингвистического портрета города являются эргонимы. В монографии мы отмечали тенденции, характерные для ономастикона города. Что осталось неизменным и что изменилось за последнее время?

По-прежнему, среди наименований городских объектов наиболее популярны названия с использованием имен собственных: продовольственные магазины «Елена», «Марина», салоны красоты «Лены Лениной», «Татьяна», «Джулия», бары «Виктория», «Юлия».

На втором месте по распространению находятся названия коммерческих объектов с очевидным преобладанием иноязычной лексики. В отдельных случаях такие названия оправданы: например, рестораны и бары «Нэцкэ», «Сакура», «Суши самурай», «Красный дракон», специализирующиеся на восточной кухне. Но чаще всего это неоправданное название с использованием заимствованных слов: салон свадебной и вечерней моды «Айвори», магазин матрасов «Консул», ресторан «Фрау Гросс», универсальный магазин «Рутейл парк». Многие наименования коммерческих объектов копируют названия торговых марок, которые они реализуют: «TESORO», «TERRANOVA», «GLORIA JEANS».

Относительно недавно в СМИ обсуждалось предложение бывшего губернатора Пензенской области В.К. Бочкарева, который не просто рекомендовал избавиться от иностранных названий, но и поручил «министерству культуры и архива региона провести ревизию вывесок всех местных фирм, магазинов, ресторанов и других коммерческих компаний с англоязычными названиями и заменить их на русские названия» [6]. Вероятно, невозможно одним росчерком пера изменить все, но обращать внимание на это явление необходимо.

Среди эргонимов заметны названия, созданные путем слияния служебной и самостоятельной частей речи. Если недавно это были кафе «Вконтакте» и книжный магазин «Вне-реплете», то сейчас это магазин «Ценаград» и фирма «Закройкредит». Эти названия явно привлекают потребителя, но могут дезинформировать носителей языка, создав неверное представление об орфографических правилах.

Еще одна любопытная тенденция – неоправданное увеличение в городе магазинов, названных по модели *Цветkoff*, *Уютноff*, *Мясноff*, *Дверноff*, *Кулероff*.

Остается только сожалеть, что в городе нет ни одного агентства, которые занимались бы неймингом, поэтому местные предприниматели, придумывая названия, не обращают внимания на благозвучие и информативность создан-

ных ими эргонимов. Вероятно, если бы они учитывали рекомендации лингвистов, то в нашем городе не появились бы продуктовые магазины «Лоток» и «Кормушка», агентство недвижимости «Оберегъ», свадебный салон «Венец», магазин канцтоваров «Ветеран», строительные фирмы «Кармен» и «Светозарь».

Еще одним элементом лингвистического портрета города является эпиграфика, мы обратили внимание только на граффити как разновидность эпиграфики. Если в большинстве городов граффити расположены в основном на окраинах, в Пензе легальные стены с граффити можно встретить и в центре города, например, на Набережной реки Суры. Городские власти стремятся показать свою демократичность и терпимость по отношению к свободному искусству, что подтверждается многообразием конкурсов, акций и фестивалей, проводимых в нашем городе.

В 2007 году в Пензенской областной психиатрической больнице имени Евграфова был организован конкурс рисунков в стиле граффити на бетонных плитах, приуроченный к всеобщей конференции, посвященной 200-летию лечебного учреждения. Мастера баллончиков с краской воплощали свои креативные идеи с одним условием – «картины» должны быть только в светлых тонах. В начале большого полотна свои творческие замыслы в стиле авангарда выражали учащиеся третьей художественной школы Пензы. Ребята почти профессионально занимаются граффити и знают все каноны этого искусства. Более реалистично рисовали студенты пензенского художественного училища, точно отразив в своих работах тему конкурса – «Люблю тебя, мой край родной». По мнению Валерия Савельева, главного врача пензенской областной психиатрической больницы имени Евграфова Валерия Савельева, подобное творчество положительно влияет на здоровье и психическое состояние наших пациентов и жителей города» [7].

В сентябре 2007 года пензенским представительством РКСМ(б) была проведена граффити-акция вдоль железной дороги. В качестве текстов для граффити были выбраны лозунги, посвященные 90-летию Великого Октября, пролетариату и грядущим выборам: РКСМ(б); Капитализм – враг железки!

Традиционным стал фестиваль граффити «Аэрозоль», в котором принимают участие мастера «уличной росписи» из Пензы, Саратова, Самары и Нижнего Новгорода. Художники украсили спуск к Суре около ресторана «Праздничный».

В 2008 году при поддержке Министерства образования Пензенской области и оператора сотовой связи «МегаФон» на Фонтанной пло-

щади города был проведен фестиваль «Уличный марафон», в котором приняли участие талантливые граффити-художники Пензенской области.

Кроме того, ежегодно в рамках празднования Дня молодежи комитет по физической культуре, спорту и молодежной политике города Пензы проводит фестиваль «Энергия», в ходе которого участники граффити-конкурса отображают свои скетчи на автобусах, выделенных МУП «Пассажирыские перевозки г. Пензы». Основные темы рисунков – «Молодёжь за здоровое будущее» и «Энергию молодых – родному городу».

Однако в Пензе немало и «нелегальных» стен, к которым относятся фасады зданий, заборы, рекламные щиты. Откровения некоторых нелегальных художников становятся общественным достоянием [8].

Мы видим, что граффити является одним из самых ярких и противоречивых видов уличной эпиграфики. По-разному относятся жители города к данному виду уличного искусства. Так, ветераны пишут гневные письма в администрацию [9], а гости нашего города из Екатеринбурга, говоря о Пензе, на своем сайте разместили следующее сообщение: «И очень хочется лишний раз напечатать фотографии из симпатичнейшего города Пенза. То, как встроена в городское пространство Пензы уличная культура, нам очень нравится. Всем очень рекомендую побродить по Пензе с фотоаппаратом» [10].

Очевидно, речь идет о разных видах надписей: ветеран имеет в виду разрушающие граффити, которые уродуют внешний облик города, а гости – работы профессионалов. Тем не менее, оба вида граффити играют определенную роль в формировании языкового и графического облика города Пензы.

В 2016 году в нашем городе на перекрестке улиц Красная и Чкалова на фасаде дома № 33/51 были завершены работы по реализации проекта Российского военно-исторического общества «Наши герои»: на стене дома размещен портрет Константина Анохина – первого пензенца, получившего посмертно звание Героя Советского Союза.

Совсем скоро в городе должны появиться граффити маршала Советского Союза Николая Крылова, первого командующего воздушно-десантными войсками Василия Глазунова, заслуженной артистки РСФСР Лидии Руслановой и защитника Брестской крепости Андрея Кижеватова.

Можно приветствовать попытки городских и областных властей сделать граффити легальными.

Таким образом, лингвистический портрет города Пензы является многоуровневым и разноаспектным. Задача лингвиста – зафиксировать его эво-

люцию и проанализировать его основные тенденции.

Литература

1. Шмелева, Т.В. Портретирование как исследовательская стратегия / Т.В. Шмелёва. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [novsu.ru>npe/files...portrait...portreirovanie.html](http://novsu.ru/npe/files...portrait...portreirovanie.html).
2. Язык современного провинциального города: лингвокультурологическое исследование (на материале г. Пензы): монография / Под ред. Г.И. Канакиной. – Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2011. – 240 с.
Канакина, Г.И. Язык современного провинциального города: лингвокультурологическое исследование (на материале г. Пензы): моногр. / Г.И. Канакина, И.Г. Родионова, Л.Б. Гурьянова, М.Г. Луннова; под ред. Г.И. Канакиной. – 2-ое изд., перераб. и доп. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2014. – 280 с.
3. Памяти великой гимнастки – в Пензе появится новая улица! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tv-express.ru/news_info/17922.
4. В Пензе появились улицы Мясникова и Ревунова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [penzainform.ru > Новости > Общество > 2016/04/29/v-penze](http://penzainform.ru/Новости/Общество/2016/04/29/v-penze)
5. Прохоренков: В Пензе уже есть улица Селиверстова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [penza-press.ru > ...novostey...penze...ulica-seliverstova](http://penza-press.ru/novostey...penze...ulica-seliverstova).
6. Только по-русски. В Пензе снимут вывески с иностранными названиями [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://smartnews.ru/regions/penza/13353.html>.
7. В Пензе молодые художники разрисовали в стиле граффити забор психбольницы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://penza.rfn.ru/rnews.html?id=5669>.
8. Руки в краске. Зачем граффити-райтеры разрисовали в Пензе все стены [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [penza-press.ru > ...novostey...graffiti-v-penze-vse](http://penza-press.ru/novostey...graffiti-v-penze-vse).
9. Незаконные граффити наносят значительный урон чистоте Пензы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tv-express.ru/news_info/13693/.
10. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://streetart-ekb.livejournal.com/2011/01/30/>.

УДК 811.161.2'373.2-112

ЛОЖЬ И ОБМАН ВО ФРАЗЕОЛОГИИ (на материале памятников письменности украинского языка XVI–XVIII вв.)

В. В. Денисюк
(Умань, Украина)

Памятники письменности свидетельствуют о том, что украинский язык XVI–XVIII вв. имел значительный запас фразеологии для репрезентации различных аспектов обмана. Украинские книжники использовали такие фразеологические единицы не только для номинации обмана, но и для отображения его социальной оценки. Семантическим центром большинства анализируемых фразеологизмов являются лексемы для обозначения органов человека.

Ключевые слова: памятники письменности, украинский язык XVI–XVIII вв., фразеологизм, фразеологическая единица, семантическая структура, стиль.

The manuscripts of the past show that the Ukrainian language of 16th–18th centuries had many phraseology means for representing various aspects of deception. The lexical units denoting human organs can be treated as semantic centre of most idiomatic expressions having been analyzed. The Ukrainian book writers could consider words with figurative meaning in their semantic structure as lexical units of deception too. The analyzed idiomatic expressions are original vocabulary, foreign book idioms or those with changed attributive or verbal components were rarely presented.

Key words: manuscripts of the past, the Ukrainian language of 16th–18th centuries, an idiomatic expression, semantic structure, style.

Как свидетельствует история развития человечества, – и настоящее не исключение, – нет такой сферы человеческой деятельности, где бы ни было обмана. Человек XXI века воспринимает обман как обычное явление, отчасти даже нормальное и нормативное, которое становится полезным для преодоления временных трудностей (избежать наказания, расширить круг знакомых, пропиарить себя или свою ор-

ганизацию / фирму и др.). Д. И. Дубровский, раскрывая феномен лжи, отмечает: «Ложь проникла во все сферы человеческого бытия, человеческий мир не только создает для лжи беспристрастные возможности, но и имеет ложь одним из своих начал, нет такого вида социальной деятельности, где бы ни встречался обман» [3, с. 22]. Учитывая это, можно смело утверждать, что обман является неотъемлемым

атрибутом жизни человека, приспособляясь, как и он, к тем или иным условиям. Для лингвиста – это клондайк для исследований, поскольку именно здесь можно наблюдать вовлечение лексических единиц разных тематических групп в номинативные процессы.

Обман – категория комплексная, поэтому и имеет различные виды и формы проявления (вербальное распространение заведомо ложной информации; поступки, действия, которые привели к неправильному восприятию действительности и др.), обозначаемые в языке или одним, или различными лексико-фразеологическими средствами. В научной литературе можно встретить различные термины, в определениях которых отражены различные аспекты обмана – заблуждение, обман, ложь, мошенничество, афера и др. Однако все дефиниции объединяет то, что это обязательно умышленное действие, которое может происходить разными способами и методами, а человек, который это делает, должен сам понимать, что его поступки или слова не соответствуют истине.

В украинском языкознании вербальной репрезентации обмана посвящен ряд исследований Л. А. Билоконенко [1], А. И. Морозовой [4], А. И. Потаповой [5; 6], М. В. Юревич [7], однако внимание сосредоточено на современном этапе развития языка. В нашей статье анализируем фразеологические единицы украинского языка XVI–XVIII вв., вербализирующие различные виды и формы обмана. Отметим, что часть фразеологизмов этой группы нами уже исследована [2].

Памятники письменности свидетельствуют о том, что украинский язык имел значительный словарный запас народной фразеологии, которая обогатила собой все стили литературного языка. Цель использования фразеологических единиц – не номинировать явление действительности, а дать ему оценку с точки зрения языкового коллектива. Так, образ лжеца, представленный во фразеологических единицах украинского языка XVI–XVIII вв., отмечен отрицательными чертами и включает в себя осуждение любых действий, связанных с обманом, ложью. Обращает на себя внимание и то, что образованные устойчивые словосочетания расположены по оси «предоставления / получения ложной информации»: «последствия получения ложной информации», ядром которых в большинстве случаев становятся соматизмы.

Для исследуемого периода немаловажным фактом является появление Пересопницкого евангелия, которое дало толчок к повторному обращению и толкованию библейских канонів. Украинские книжники пытались сделать максимально понятными для обычного читателя /

слушателя важнейшие истины, правила жизни, закодированные в десяти заповедях. Обращают на себя внимание контексты с Пересопницкого евангелия и «Требника» П. Могила, которые демонстрируют конкуренцию исконного и заимствованного компонентов, напр.: ... *їс рекль ємоу. не забїи. прелюбы не дѣлаи. не оукра(д). лжисе не свѣдчи* (ПС, с. 175); *вѣдає(и) заповѣди ... лжисе не свѣ(д)чи* (ПС, с. 293); *Противко дева того ... тиы грѣшатъ которыє фалишисе свѣдчатъ, на ближна го, и вдаютса в небезпеченстви душѣ, албо тѣла для марного зыску* (Мог., Требник, с. 819).

Другой известный религиозный и общественный деятель XVII в. И. Галатовский в проповеди приводит воображаемый диалог между Богом и злым духом, где репликами служат заповеди, одна из которых утверждает, что врать – тяжкий грех: *Бгѣ мовить до члѣка: «Не будешь иныхъ боговъ мѣти, развѣ мене». А злый дхѣ кажетъ иныхъ боговъ члѣковѣ мѣти и самъ бог(м) называється ... Бгѣ мовить до члѣка: не крадь. А злый дхѣ мовить: крадь. Бгѣ мовить: не забїа ѡ. А злый дхѣ мовить: забїа ѡ. Бгѣ мовить: не свѣдчѣ фалишисе. А злый духъ мовить: свѣдчѣ фалишисе. Бгѣ не кажетъ приса гати несправедливе и мовить: «Не взывай имени гда бга твоего в(ъ)сує».*

А злый духъ мовить: «Взывай има гда бга твоего в(ъ)сує». Бгѣ мовить: «Чти о(т)ца твоего и матеръ». А злый духъ мовить: «Не чти о(т)ца твоего и матерѣ». Бгѣ мовить: «Шануй днѣ стѣй». А злый дух(ъ) мовить: «Не шануй дна стого» (Галят., Ключ, с. 96). В «Грехахъ разнообразныхъ» И. Галатовский вновь обращается к этому сюжету и показывает, что люди не придерживаются десяти заповедей Божьих.

На проблеме лжи акцентируют внимание и средневековые поэты. Например, Климентий Зиновиев, осуждая лживость, называет словосочетанием *свѣдители ложные / свѣдетели неправдивыє лиц*, виновных в этом грехе:

Ω свѣдителейъ неправдивы(х): звлѣща ну(д)сулы при(и)мююч(и)х: и ло(ж)но свѣдѣте(л)ствуючи(х)

Свѣдители ло(ж)ные тоѣ собѣ зна(и)те: хочѣ мало на су(д) бжси(и) ко(г)да вспамята(и)те.

Же то васѣ за неправду будѣ(т) бгѣ судити: и памѣ(т) виу з(ъ) свѣта може(т) скоренити. Роди(т) бо ва(м) неправда тѣлесную згибѣ(л): и диѣвну наноси(т) вто(ж) ва(м) же погибѣ(л). Прето и мзды за тоѣ собѣ не при(и)му(и)те: да по справе(д)ливости ю(ж) свѣдѣте(л)ству(и)те (Зинов., Вірші, с. 92).

В тех случаях, когда лживость становится привычной формой поведения, она выступает характеристической чертой личности. Для наименования такого человека в памятниках письменности фиксируем фразеологическую единицу *языкъ лживый / языкъ клеветливый*: – *Я сама то знаю, Вірна битъ желаю, Что серцю твоєму, Извісно моєму, Как вірить вам, Розсуди сам. Хоч живу беззлатна, Однако ж опасна. І язики лживі І клеветливі В той час обнесуть І обоі понесуть Обоіх нас* (УЛ¹⁸, с. 102).

Активно используется фразеологическими единицами для обозначения обмана и А. Радивилловский. Так, в проповеди, посвященной П. Могиле, проповедник не прибегает к использованию принятых устойчивых языковых единиц, а, привлекая заимствованную лексику, создает новое метафоричное выражение: *Вырыгнуль кто жкій годъ з геретиковъ о вѣрѣ на овечокъ Могила нскіхъ, пустилъ кто стрѣлы фалишивыхъ аргуменгов хота чи разити на Діѣ Могила нское стадо неразиль; бо зоставало за Могилою* (Рад., Могила, с. 2). Основным репрезентантом обмана здесь выступает атрибутив *фалишивыхъ*. Именно он придает выражению категорически негативной оценки. Другие параметры обмана (скорость распространения, степень восприятия информации различными реципиентами) проповедник передает с помощью лексемы *стрѣла*.

Обращает на себя внимание и то, что обман может приобретать и положительную коннотацию. Например, А. Радивилловский, обращаясь с речью к воинам, которые отправлялись на войну с турками и татарами, учит их военным хитростям и приводит пример из древних войн, где полководец использовал обман как элемент военной стратегии. Для этого проповедник в контекст включает фразеологизм *перепустити послухъ* «распространять неправдивую информацию», напр.: *уноса чи здорове пред вами утечет [ворог]: жко негдакъ перепустиль на великие войска Ассурійскіе подъ часть облежена Самаріи такій послухъ, ижъ здалося имъ жкъ бы великое войско Ілчиковъ идетъ на помощь, которого Ассурійчикове улакъшиса всего ледво з діями, ѡбѣгли* (Рад., Слово, с. 49).

Грех в произведениях украинских книжников часто уподобляется сети. Активно комментируя библейские истины, авторы закрепляли в народном сознании обобщенную и конкретную семантику этого образа: грех – это сеть, ложь – это грех, значит ложь – это также сеть: *Але чем же вас, правовѣрныхъ, тою сѣтию умотати*

не могл? (Виш., с. 76); *Аще бо при Христе своєю прелестію апостола украдоша, блюдися и ты, папо, и зри добре, не в их ли сеть увязл еси и сего ради высокая мудрствуеши* (Виш., с. 79).

В деловых текстах Левобережной Украины фиксируем контекст с «вербальной» репрезентацией лжи, где эффект достигается антонимическим обрамлением, которое создают словосочетанию однокоренные имя прилагательное и имя существительное: *Степанецъ не только непооднокротне важитя ему, пану сотникови, безчестними словами безвинне на чест нагоняти, лечъ его жъ особливе ложнимъ, а нецнотливимъ своимъ уданемъ, у его милости пана полковника до гнѣву и неласки приводити* (ДНРМ, с. 38).

В исследуемых памятниках письменности засвидетельствованы и компаративные фразеологизмы, где глагол *брехати* благодаря сравнительному компоненту объясняется традиционным в украинской этнокультуре метафорическим образом собаки, которая, кроме положительных черт, символизирует и неразумного лжеца. Народное происхождение этих фразеологических единиц является основным аргументом их одинакового понимания и распространения на всей украинской территории, что демонстрируют рассматриваемые тексты, свидетельствующие как об использовании синонимов *собака / пес*, так и номенов для дифференциации пола (*собака / пес – сука*), напр.: *[Русин] А що то ти, жиде, що смертьодуху, гадаеи? Для чого ти так вѣру нашу зневажаеи? Росказуеи жи би-смо библѣю читали, А ви тальмутом еи всю пошалеѣровали, Оттим, що на руках го, як дуди, тримаеи, А як собака брешеш, коли го читаеи!* (Интермедіі, с. 155); *[Циганка] Уже ж бо я не змилю, як баба оттая, Що вона брехала, як сука старая* (Интермедіі, с. 167); *І [-й Мужик] Я ж кажю, що ти скрутиши, що тобѣ без працѣ? Нащо ж було наперед брехать, як собацѣ?* (Интермедіі, с. 201); *[Жид] Бресесь ты, як собака, я-то старовѣр!* (Интермедіі, с. 207); *Христос народився, ба, правда, воскрес! Не дивуйте, панство, що-м збрехав, як пес* (УЛ¹⁸, с. 137).

Итак, образ человека, совершившего ложь или обман, широко представлен во фразеологии украинского языка исследуемого периода, что обусловлено отношением тогдашнего общества к этим негативным явлениям, что демонстрируют тексты разной стилиевой принадлежности.

Условные обозначения

Виш. – Вишенський І. Твори / Іван Вишенський ; підг. тексту І. П. Єрмоїна. – Київ : Держ. вид-во. худ. літ-ри, 1959. – С. 41–246.

Галят., Ключ – Галятівський І. Ключ розуміння / підг. до вид. І. П. Чепіги. – Київ : Наук. думка, 1985. – С. 53–211.

ДНРМ – Ділова народно-розмовна мова XVIII ст. : (матеріали сотенних канцелярій і ратуш Лівобережної України) / підг. до вид. В. А. Передрієнко. – Київ : Наук. думка, 1976. – 416 с.

Зінов., Вірші – Зіновійв К. Вірші. Приповіді посполиті / К. Зіновійв ; підгот. до вид. І. П. Чепіга. – Київ : Наук. думка, 1971. – С. 31–309.

Інтермедії – Українські інтермедії XVII–XVIII ст. / АН УРСР ; Ін-т літератури ім. Т. Г. Шевченка ; вступ. стаття і відп. ред. М. К. Гудзія, підгот. тексту Л. С. Махновця. – Київ : Вид-во АН УРСР, 1960. – 239 с.

Мог., Требник – Евхологіонъ албо молитвословъ, или требникъ ... повеленіє(м) ѿ(т)ца Петра Могили. – Київ, 1646.

ПЄ – Пересопницьке Євангеліє 1556–1561 : Дослідження. Транслітерований текст. Словопоказчик / НАН України, Національна бібліотека України ім. В. І. Вернадського, Інститут української мови, Український мовно-інформаційний фонд, підгот. І. П. Чепіга за участю Л. А. Гнатенко ; наук. ред. В. В. Німчук. – Київ : [б. в.], 2001. – 703 с.

Рад., Могила – Радивилівський А. Слово на погреб превелебнаго Г(с)на ѿ(т)ца Варнавы Лебедевича Игумена Межигорскаго // Марковскій М. Антоній Радивилівскій, южно-русскій проповѣдникъ XVII в. (Опытъ историко-литературнаго изслѣдованія его сочиненій и обзоръ звуковыхъ и формальныхъ особенностей его языка), съ приложеніємъ неизданныхъ проповѣдей изъ рукописныхъ «Огородка» и «Вѣнца». – Київ, 1894. – С. 1–12.

Рад., Слово – Радивилівський А. Слово ӑ–ѣ часу войны // Там же. – С. 37–70.

УЛ¹⁸ – Українська література XVIII ст. Поетичні твори, драматичні твори, прозові твори. – Київ : Наук. думка, 1983. – 696 с.

Література

1. Білоконенко, Л. А. Обман як вербальний конфліктоген (на матеріалі української та російської фразеології) / Л. А. Білоконенко // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. – 2015. – Вип. V. – С. 25–33.

2. Денисюк, В. В. Репрезентація парадигми обману у фразеології української мови XVI–XVIII ст. / В. В. Денисюк // Лінгвістичні дослідження : збірник наукових праць. Вип. 41. – Харків : Вид-во ХНПУ, 2016. – С. 110–116.

3. Дубровскій, Д. И. Обман. Философско-психологический анализ / Д. И. Дубровскій. – Москва : Изд-во РЭИ, 1994. – 117 с.

4. Морозова, Е. И. Ложь как дискурсивное образование: лингвокогнитивный аспект : монография / Е. И. Морозова. – Харьков : Экограф, 2005. – 300 с.

5. Потапова, Е. И. Грамматические аспекты лексико-фразеологических номинаций искажения истины (когнитивный аспект) / Е. И. Потапова // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – 2003. – № 586. – С. 137–141.

6. Потапова, О. І. Лексико-семантична група викривлення істини (на матеріалі лексики англійської мови) / О. І. Потапова // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – 2000. – № 500. – С. 93–98.

7. Юревич, М. В. Феномен брехні та його інтерпретація у сучасних лінгвістичних дослідженнях / М. В. Юревич // Мовні і концептуальні картини світу : зб. наук. пр. – К., 2012. – Вип. 42, ч. 2. – С. 493–501.

УДК 81'373

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛИЙСКОГО МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА

(на основе романа ДЖ. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»)

В.П. Дигадюк
(Мозырь, Беларусь)

В данной статье рассмотрены проблемы передачи английского молодежного сленга на русский язык на основе сопоставления оригинала романа Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи» с переводом, сделанным Р.Я. Райт-Ковалевой. При анализе примеров использовались лексические трансформации, методы контекстного, семантического анализа, а также метод сопоставительного описания.

Ключевые слова: сопоставление, лексические трансформации, метод контекстного анализа, метод семантического анализа, метод сопоставительного описания.

In the following article, the problems of transmission of the English youth slang into Russian on the basis of comparison of the original novel "The catcher in the rye" by John. D. Salinger with the translation made by R. J. Wright-

Kovaleva are discussed. The research used the methods of lexical transformation, contextual, semantic analysis, and the method of comparative description.

Key words: comparison, lexical transformation, the method of contextual analysis, the method of semantic analysis, the method of comparative description.

Данная статья посвящена молодежному сленгу, который благодаря своей яркой национально-языковой и социальной специфике используется в произведениях художественной литературы для создания колорита и образной характеристики персонажа.

В настоящее время существует небольшое количество научных работ по исследованию проблемы функционирования единиц сленга в тексте художественного произведения. Это объясняется сложностью проблемы определения того, что относить к единицам сленга. Проблемой перевода молодежного сленга занимались многие известные отечественные и зарубежные лингвисты, такие как Комиссаров В.Н., Виноградов В.С., Крупнов В.Н., Рецкер Я.И., Латышев, Л.К. Гальперина [1956], О. Jespersen [1925] и многие другие.

Предметом непосредственного анализа являются единицы сленга с точки зрения их функционирования в тексте произведения современной художественной литературы. В настоящее время существует достаточно большое количество определений сленга, нередко противоречащих друг другу.

Анализ лексико-фразеологических единиц сленга с точки зрения понятий русской лингвистической терминологии приводит в каждом конкретном случае к использованию таких различных терминов, как разговорно-просторечная лексика, жаргонизмы, профессионализмы, диалектизмы, грубо фамильярная лексика, вульгаризмы и т. д. Иногда к сленгу зарубежные лексикографы причисляют почти все неологизмы, проникшие в общее употребление из более или менее узких сфер и отличающиеся своей малой понятностью для многих людей (по смыслу или форме) или обладающие специфической эмоциональной окраской [8, 11].

По мнению В.Н. Крупнова, как все социальные диалекты, сленг представляет собой только лексикон, который питается соками общенационального языка, живет на его фонетической и грамматической почве. Это может быть язык иммигрантов, наркоманов, музыкантов, моряков, спортсменов, а также язык молодежи, куда можно отнести студентов, школьников и «тинэйджеров».

Подавляющее большинство английских и американских писателей в той или иной степени отдавали дань сленгу. Его невозможно игнорировать, иначе описываемые персонажи утратят свою жизненность. Главная цель перевода состо-

ит в сохранении содержания, функций и идейно-художественных ценностей оригинала. Переводчик неизбежно привносит в текст художественного перевода какие-то элементы собственного восприятия подлинника, равно как и у каждого читателя проявляются свои особенности в понимании и чувствовании художественного произведения [3,14].

Исследование различных слоев лексики является насущным для теории и практики перевода. Целью данной работы составило изучение подросткового сленга, так как именно такая лексика характеризуется в основном экспрессивной функцией.

Предметом исследования послужила группа слов, выделенная на основе выборки из романа Дж.Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»:

But I don't feel like going into it – но мне не охота во всем этом копать

They kicked me out – они вытурили меня

I'm not kidding – я не шучу

I'm just going through a phase right now – у меня сейчас переходный возраст

bucks = dollars – доллары

goddam – чертовский

• Kid – детка

Then I started horsing around – Потом я начал дурачиться

You are nuts, I swear to God – Да ты спятил, ей-богу

You've got robbed – тебя облапошили

I nearly dropped dead – Я чуть не сдох

I couldn't let him get away with that stuff – не мог же я спустить ему такую дерзость

Kid sister – младшая сестренка

I couldn't help it – я не мог удержаться

В данном исследовании сравнивался текст оригинала с переводом, выполненным Р. Райт-Ковалевой.

Как показало исследование фактического материала, сленг можно разделить на две группы:

1. Сленговые слова и выражения, употребляемые в разговорной речи, которые характеризуются ярко выраженной фамильярной окраской, но допустимы в разговоре образованных людей. Это такие слова как *dough*, *buddy*, *to give somebody a buzz*, *to shoot the bull*, *can* в значении «умышляльник», *sop* – полицейский, *corny* – глупый, *folks* – предки, *hot-shot* - классный мужик, *panic* – штучка, *snotty* – злой, презрительный, раздражительный, *sharp* - шикарный,

2. Вульгаризмы или бранные слова, такие как *bloody*, *damn*, *goddam*, *bastard*, *crummy*. Слова дан-

ной группы недопустимы в речи культурного англичанина. Частое их употребление главным действующим лицом Холденом делает его речь более эмоциональной. Например, эпитет *goddam* можно встретить в сочетании с такими словами, как *subway, place, map, tie, prince, head, blood, Cadillac*, и многие другие.

Если сравнить количество используемых вульгаризмов в английском оригинале, можно утверждать, что переводчик избегает их частого употребления, таким образом, перевод не всегда передает атмосферу романа и те особенности, которые присущи языку Дж. Д. Сэлинджера. Например, Р. Райт-Ковалева переводит эмоционально-окрашенное высказывание главного героя:

“I took a hold of the belt at the back of her coat, just for the hell of it, but she wouldn’t let me”, как «Я взялся было за хлястик на пальто, но она не позволила».

“What the hella reading?” нейтральным «Что ты читаешь?» – В данном случае используется прием компенсации, выражающейся в замене стилистически окрашенного слова «hella» на нейтральное, при этом теряя пренебрежительный характер речи говорящего.

Like as if they expected a flock of goddom movie stars to come in any minute – как будто ждали, что в зал сейчас ввалится толпа кинозвезд

В данном примере английский сленгизм *goddom* переведен стилистически нейтрально. Однако, используя метод компенсации, переводчик придает разговорный оттенок высказыванию, переведя стилистически нейтральное слово *to come* словом *ввалится*, имеющим в русском языке стилистически сниженный оттенок.

Then I started horsing around – Потом я начал дурачиться

Сленгизм *horsing around*, имеющий значение *шуметь*, переведен на русский язык как *дурачиться*, что вполне отражает его смысл.

My parents would have two haemorrhages apiece if I told anything pretty personal about them. – У моих предков случилось бы, наверное, по два инфаркта на брата, если бы я стал болтать про их личные дела.

Данный перевод можно считать вполне эквивалентным, так как передана стилистическая окраска речи героя-рассказчика. По причине отсутствия в русском языке аналога разговорному слову *pretty (personal)*, переводчик использует метод компенсации, переводя нейтральное *parents*, как предки.

Следующий пример также является ярким примером использования переводчиком метода компенсации. Предложение, отвечающее всем

требованиям литературного английского языка, переведено более чем экспрессивно:

I would like to put some sense into your head – Мне хочется вдолбить кое-что в твою голову

Р. Райт-Ковалева сводит подростковый сленг к минимуму, делая речь Холдена правильной, хотя в оригинальном тексте наполнена примерами молодежного сленга, например,

I got old Jane Gallagher on the brain again – Вдруг я опять вспомнил про Джейн Галлахер.

What the hell was going on – В чем в конце концов дело.

Like as if they expected a flock of goddom movie stars to come in any minute – как будто ждали, что в зал сейчас ввалится толпа кинозвезд.

Real ugly girls have it tough – Некрасивым девушкам приходится очень плохо.

I hate that sonuvabitch – Я ненавижу эту сволочь.

To crack the damn taxi up – разбить к черту машину.

They are also touchy as hell – Они также чертовски чувствительные.

В данных примерах сленгизмы *sonuvabitch, damn, as hell* переданы соответствующим пластом сниженной лексики русского языка *сволочь, к черту, чертовски*. Как уже упоминалось выше, перевод сленгизмов не представляет особой сложности, и обычно передаются на русский язык экспрессивно-грубоватыми коллоквиализмами.

Следующий отрывок также является ярким примером использования переводчиком метода компенсации. Предложение, отвечающее всем требованиям литературного английского языка, переведено более чем экспрессивно:

You’ve got robbed – тебя облапошили

I nearly dropped dead – Я чуть не сдох

Довольно сложно судить, каким должен был быть перевод, так как подобные неточности в переводе могли быть обусловлены наличием строгих цензурных ограничений во время опубликования русского перевода.

В советской литературе шестидесятых годов переводчикам рекомендовалось воспроизводить подлинник в соответствии с литературной нормой того языка, на который переводится произведение. Для выполнения этой задачи переводчик заменял сленговые выражения нейтральными аналогами.

Несмотря на это, Р. Райт-Ковалева все же пыталась представить текст, близкий к оригиналу. Сленгизмы, употребляемые тем или иным персонажем, в какой-то степени характеризуют личность, придают повествованию определенный колорит:

She didn’t give you a lot of horse manure about what a great guy her father was – Она не заливала о том, какой у нее замечательный папаша.

How hell should I know? – Почем я знаю, черт возьми

To crack the damn taxi up – разбить к черту машину

I scared hell out of old Phoebe. – я до чертиков перепугал бедняжку Фиби.

Сопоставительный анализ текстов позволяет определить следующие черты языковой личности Холдена Колфилда, проявляющиеся в переводе Р.Я. Райт-Ковалевой:

1. Колфилд Р.Я. Райт-Ковалевой в отличие от Колфилда Д.Дж. Сэлинджера избегает употребления обценных слов;

2. В переводе Холден говорит на правильном русском языке, избегая сленга.

Особенности разговорного русского языка в шестидесятые годы объясняют и наличие в тексте устаревших сленговых слов и выражений типа: вкручивать, выкомаривать, балда и др. Например, фраза “Will you cut out this crazy stuff?” переводится следующим образом: «Ты перестанешь

выкомаривать?», в то время как в современном варианте разговорного русского языка это звучало бы: «Ты перестанешь выпендриваться?»

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что на точность перевода данного художественного произведения в большей степени влияли особенности временного периода его опубликования. Поскольку сленг является наиболее быстро изменяющимся функциональным стилем языка, то перевод разговорной речи, и сленга в частности, нуждается в обновлении и изменении в соответствии с современным вариантом языка [3, 18].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что выбор приёма перевода сленга принимается с учётом контекста. Он должен быть направлен на достижение максимального уровня эквивалентности и адекватности и наиболее точную передачу смысла, стиля и функции в переводном тексте.

Литература

1. Судзиловский, Г.Ф. Сленг – что это такое? / Г.Ф. Судзиловский. – М.: Воениздат, 1973. – 182 с.
2. Крупнов, В.Н. В творческой лаборатории переводчика (очерки по профессиональному переводу) / В.Н. Крупнов. – М.: Межд. отношения, 1976. – 190 с.
3. Коммисаров, В.Н. Пособие по переводу с английского на русский / В.Н. Коммисаров. – М.: Межд. отношения, 1960. – 175 с.
4. Salinger, J.D. The catcher in the rye [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pu.if.ua>. – Дата доступа: 11.02.2017.
5. Сэлинджер, Д. Дж. Над пропастью во ржи. / Д. Дж. Сэлинджер. - М.: Прогресс, 1975. – 943 с.

УДК 811.161.3

РУССКОЕ СЛОВО КАК ФАКТОР ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ НАРОДОВ И КУЛЬТУР ЕВРАЗИИ

Ж.К. Досумов,
М.М. Рамазан-заде
(Алматы, Казахстан)

В эпоху глобализации обращает на себя внимание все более усиливающаяся роль русского слова как фактора экономической интеграции народов и культур Евразии. Вместе с тем прогрессивное развитие национальных языков в странах Евразийского экономического союза отражается на технологическом развитии данных народов. Например, в Казахстане, русский язык является языком межнационального общения. Вместе с тем, с развитием Евразийского экономического союза происходит возрастание роли русского слова как фактора экономической интеграции народов и культур Евразии, расширения масштабов экономического сотрудничества таких стран, как Россия, Казахстан и Белоруссия.

Ключевые слова: русское слово, язык межнационального общения, русский язык, Евразийский экономический союз, фактор экономической интеграции народов и культур.

In the era of globalization draws attention to the increasing role of the Russian word as a factor of economic integration of the peoples and cultures of Eurasia. However, the progressive development of national languages in the countries of the Eurasian economic Union impact on the technological development of these Nations. For example, in Kazakhstan, Russian is the language of interethnic communication. However, with the development of the Eurasian economic Union is the increasing role of the Russian word as a factor of economic integration of the peoples and cultures of Eurasia, the expansion of economic cooperation of countries such as Russia, Kazakhstan and Belarus.

Key words: Russian word, language of interethnic communication, Russian language, Eurasian economic Union, an economic integration of peoples and cultures.

Введение.

Важной чертой развития русского слова является то, что граждане страны имеют возможность развивать свой родной язык в условиях межнациональной стабильности и дружбы народов. Однако в условиях роста влияния английского языка, по нашему мнению, необходимо, как мы полагаем, международно-правовое закрепление русского слова как экономической основы Евразийской цивилизации. В этой связи следует заметить, что в Договоре о Евразийском экономическом союзе не говорится о языке общения Евразийского экономического союза [3, с. 3]. В связи с этим, мы полагаем, что роль русского слова заключается в развитии идеи экономической интеграции народов и культур Евразии. Как представляется, значимость русского слова заключается в том, чтобы творческий потенциал данного языка укреплял идею экономического сотрудничества Казахстана, Белоруссии и России. Ключевое значение для развития русского слова имело бы, на наш взгляд, международно-правовое закрепление статуса русского языка как фактора экономической интеграции народов и культур Евразии. Главное условие реализации международно-правового статуса русского языка в современный период зависит от того, насколько мы сможем гармонично закрепить роль русского слова в области развития экономической интеграции народов и культур Евразии. Дело в том, что русский язык в масштабах экономического пространства Евразии нуждается в международно-правовом закреплении. Безусловно, по нашему мнению, роль русского слова заключается в развитии идеи экономической интеграции народов и культур Евразии.

На наш взгляд, возросшая значимость роли русского слова связана с задачей укрепления экономического союза России, Казахстана и Белоруссии. Вместе с тем, международно-правовое закрепление русского слова в области расширения экономической интеграции народов и культур Евразии, имеет свои серьезные социальные аспекты, и они тесно переплетены с политикой нашего Президента на возрастание масштабов товарооборота между Россией, Казахстаном и Белоруссией.

По нашему мнению, юридическое закрепление международно-правовой роли русского слова связано с возрастанием значимости экономической интеграции народов и культур Евразии. По нашему мнению, можно смело утверждать, что международно-правовое закрепление статуса русского слова важно для обеспечения роста экономического взаимодействия. Характеризуя роль русского слова в

сфере экономической интеграции народов и культур Евразии, необходимо отметить его роль в технологическом возрождении народов Евразии. Как нам представляется, данная роль основана на том, что русское слово имеет духовно-нравственное начало, которое необходимо для создания технологической базы народов Евразии.

Основная часть.

Возвращаясь к Казахстанскому опыту правового регулирования статуса языка, хотелось бы отметить следующее. В нашей стране казахский язык является государственным языком, а русский язык является языком межнационального общения. Как известно, основы развития русского слова определяет Конституция РК от 30 августа 1995 года [1, с. 5]. Более детальная регламентация статуса русского языка содержится в Законе РК «О языках в РК» [2, с. 5]. Наша страна обеспечивает гармоничное развитие языков всех этносов и народностей, проживающих в условиях стабильности и мира. В данном случае речь идет о демократических основах правового регулирования языковой политики в рамках отдельного государства.

Вместе с тем, международно-правовое закрепление статуса русского слова как фактора экономической интеграции народов и культур Евразии необходимо обществу для того, чтобы обеспечить технологическое развитие стран Евразийского экономического союза.

В рамках Евразийского экономического союза, международно-правовой статус русского слова по-новому заставляет посмотреть на процессы технологического прогресса вышеуказанного союза. Как известно, вопросы взаимодействия технологического прогресса и развития слова затрагивают, в первую очередь, установление международно-правового статуса русского слова как лингвистической основы экономической интеграции народов и культур Евразии. При этом закономерно возникает вопрос, а не приведет ли закрепление статуса русского слова как фактора экономической интеграции народов и культур Евразии к снижению роли английского языка? Чтобы ответить на этот вопрос, по нашему мнению, необходимо раскрыть механизм международно-правового закрепления русского слова как фактора экономической интеграции народов и культур Евразии.

Во-первых, для повышения эффективности правового режима русского слова было бы целесообразно включить новеллы об экономической интеграции народов и культур Евразии в Договоре об Евразийском экономическом союзе. Во-вторых, речь идет о нормах по сути, за-

крепляющих международно-правовой режим использования русского языка в области развития экономической интеграции народов и культур Евразии. В-третьих, в этом случае можно более детально разработать механизм экономического взаимодействия наших государств. В-четвертых, отсутствие норм об экономической интеграции народов и культур Евразии не всегда положительно сказывается на обеспечении духовной безопасности наших народов. В-пятых, по нашему мнению, нормативному закреплению подлежит деятельность в области создания совместных предприятий и увеличения товарооборота. Вместе с тем, весьма широк спектр проблематики популяризации и пропаганды русского слова, в целях обеспечения экономической интеграции народов и культур Евразии. Объектом деятельности по экономической интеграции народов и культур Евразии является обеспечение будущности наших народов и государств в условиях экономического господства англосаксонской цивилизации. На наш взгляд, нормативное закрепление механизма экономической интеграции народов и культур Евразии является важнейшим шагом по укреплению основ технологической безопасности наших стран.

Очевидно, что нормы об экономической интеграции народов и культур Евразии, закрепляющие статус русского слова, еще не в полной мере сложились во всеобъемлющую систему обеспечения технологической безопасности наших государств. По нашему мнению, положительную роль в деле становления и развития принципов популяризации русского слова сыграл Договор о едином экономическом союзе [3, с. 5]. Договор достаточно емко воплотил идею экономической интеграции народов и культур Евразии в условиях глобализации. Проблема обеспечения экономической интеграции народов и культур Евразии, на наш взгляд, одна из важнейших проблем современности. Кроме того, экономическая интеграция народов и культур Евразии является главным инструментом для совместного создания технологической базы. Исходя из этого положения, мы делаем вывод о необходимости создания механизма экономической интеграции народов и культур Евразии, а важной задачей данного механизма является развитие экономик трех стран на основе принципа экономического сотрудничества. Мы полагаем, что экономическая интеграция народов и культур Евразии должна исходить из необходимости прогрессивного развития и становления технологической базы.

Литература

1. Закон РК «О языках в Республике Казахстан» от 11 июля 1997 года.
2. Конституция Республики Казахстан от 30 августа 1995 года.
3. Положение о Межгосударственном Совете Евразийского экономического сообщества от 31 мая 2001 года.

Вместе с тем, в интересах наших стран, представляется разумным закрепление статуса русского слова как фактора экономической интеграции народов и культур Евразии. Как представляется, в стране возникла необходимость создания механизма пропаганды русского слова, на основе которых, будет осуществляться экономическая интеграция народов и культур Евразии. Мы полагаем, что назрела необходимость юридического закрепления принципа экономической интеграции народов и культур Евразии.

Заключение. Таким образом, для укрепления основ технологической базы, характерной особенностью которого остается проблема изучения русского слова, необходимо разработать Соглашение «Об экономической интеграции народов и культур Евразии». Во-первых, по нашему мнению, русское слово должно стать технологической основой, на базе которой будет осуществляться экономическая интеграция народов и культур Евразии. Во-вторых, на наш взгляд, юридическое закрепление статуса русского слова как фактора экономической интеграции народов и культур Евразии будет содействовать технологическому развитию Евразийского экономического союза.

В-третьих, проблема научного изучения русского слова нуждается в дальнейшем юридическом совершенствовании. В-четвертых, на наш взгляд, развитие русского слова должно строиться на разработке технологического понятийного аппарата. В-пятых, мы не должны забывать, что русское слово будет содействовать развитию науки и передовых технологий. Современный опыт свидетельствует о разных подходах к определению международно-правового статуса русского слова, к установлению его технологического потенциала. Но принципиальное решение состоит в том, чтобы определить международно-правовой статус русского слова как инструментария экономической интеграции народов и культур Евразии в рамках Евразийского экономического союза.

На основании изложенного, мы полагаем, что назрела необходимость закрепления международно-правового режима русского слова как фактора экономической интеграции народов и культур Евразии, в целях развития и укрепления технологической базы. Вместе с тем закрепление статуса русского слова как фактора экономической интеграции народов и культур Евразии не ущемляет роль и развитие английского языка. Поскольку, русское слово, по нашему мнению, является лингвистической основой Евразийского экономического союза.

"ЛАТЫНЬ ИЗ МОДЫ ВЫШЛА НЫНЕ...?"

М.К. Каракулова

(Глазов, Россия)

Несмотря на то, что в последние десятилетия английский язык начинает выполнять роль глобального, мертвый латинский язык продолжает занимать довольно активную позицию в современной жизни: в журналистике, музыке, рекламе, политике. А в СМИ латынь используется и для создания языковой игры.

Ключевые слова: латынь, глобальный язык, язык СМИ, языковая игра.

Despite the fact that in recent decades the English language begins to play the role of a global, dead Latin language continues to occupy a fairly active role in modern life: journalism, music, advertising, politics. And in the Latin media and used to create a language game.

Keywords: Latin, the global language, media language, a language game.

Несмотря на экспансию английского языка в современном мире, мертвая латынь присутствует не только в языке медиков и юристов, но и журналистов, музыкантов, политиков ... Вот некоторые примеры.

Международная рейтинговая энциклопедия называется *"Persona grata"*. Выставка изобразительного искусства из Ватикана в Третьяковской галерее в 2016 году была названа *"Roma aeterna"*; *Music Aeterna* (пишут и так: *MusicAeterna*) называется оркестр Пермского академического театра оперы и балета им. П.И.Чайковского под управлением Теодора Курентзиса; К вековому юбилею "Русских сезонов" в Париже С.Дягилева в Санкт-Петербурге в 2016 году был приурочен фестиваль под названием "Дягилев. P.S."

"Во второй половине 1980-х мало кого из титулованных деятелей отечественной культуры так усердно и последовательно уничтожали post mortem, как Ивана Пырьева (ж. Свой, 2016, ноябрь, С. 35).

Латынь живет в современном языке не только в так называемых варваризмах, она часто "просвечивает" сквозь английскую, итальянскую или другую оболочку слов, в таких как *"компьютер"* (англ. computer < лат. computer "счетчик", от com + putare думать, считать) или *"факс"* (это усеченное английское от факсимиле < лат. fac simile "делай подобное"); Даже в явно итальянском названии концерта Д.Хворостовского, А.Нетребко, Ю.Эйвазова, состоявшемся 25 апреля 2017 г. в Торонто *"Trio Magnifico"* источник обоих слов – латынь, хотя сами слова есть и в немецком, и в английском языках. И это понятно, так как в силу своей социально-культурной значимости латинский язык давно и далеко перешагнул за пределы этнического коллектива, которому он принадлежал изначально.

Показателем общеизвестности и популяр-

ности некоторых латинских выражений является их использование для создания юмора, для языковой игры. А именно на игру с получателем информации часто нацелены современные русские тексты, особенно СМИ. Например, в "АиФ": *"От хижины Тома до Барака Обамы"* (2009) и *"И не друг, и не враг, а Трамп"* (2017). В результате игр с языком получатель информации вынужден разгадывать словесные загадки, когда "понимание языковой формы базируется на владении знанием, которое за этой формой стоит" [1; 7]. Например, *"Petit и волки шоу-бизнеса. Вечер танца Ролана Пети обернулся триумфом русской школы балета"* (ЛГ. – 2008. – № 48). (Для справки: проводится параллель с симфонической сказкой С.Прокофьева "Петя и волк").

Нередко в языковую игру вовлекают иностранные языки. Но несмотря на экспансию английского языка в современном мире, нередко мертвая латынь присутствует как составной элемент языковой игры.

"Каждый вуз хочет стать альма-матер для возможно большего числа выпускников, и школьники с родителями бегают из одной аудитории в другую, пытаясь не ошибиться в выборе. Ведь нынче, прижав к груди одной "благодетельной, кормящей матери", диплом можно получить уже совсем у другой, а то и вовсе остаться без "молока" знаний" (Здравствуй, альма-матер, и прощай. // ЛГ. – 2013. – № 16).

Используются, как правило, известные выражения, но их общеизвестность – вещь относительная: сравним ли мы речь людей разных социальных групп (торговцев на рынке или ученых на научной конференции), или публикации, адресованные разным категориям людей (статья в провинциальной городской газете, в научном журнале или "Литературной газете"). Такой язык читать трудно, надо много знать,

даже "можно сказать: читаю одно, вспоминаю второе, представляю третье" [1; 57].

"Но в этот утренний час, когда солнце еще не добралось до середины неба, когда море дышало неглубоко и злобный вирус заигрывал с рыбами, забыв об основной работе, – в этот час на берег вышла **фемина**. Не женщина, а именно фемина, потому что у простых советских женщин не бывает такой спины" (В.Токарева. На черта нам чужие).

Остроумно обыгрывает Т. Толстая латинское *sapientī sat* (Разумному достаточно, т.е. умный поймет с полуслова):

"*Всякий язык представляет собой алфавит символов, употребление которых предполагает некое общее с собеседником прошлое*, – говорит Борхес. Это рассказ «Алеф», *sapientī sat*. Для тех, кто почему-то не *sapientī*, напомню сюжет..." (Т. Толстая. Пар в коридорах: бесконечная жалость).

В другом случае образуется окказиональное слово на манер латинского, например *Interneto*, (подобно латинскому глаголу в форме 1 л. ед.ч.). "Автор, не сказав ничего о романе, обрушивается на авторов. Которых якобы нет, потому что их нет в Интернете. Это такой усовершенствованный цифровой эпохальный материализм: я в Интернете – следовательно, я существую (*Interneto – ergo sum*)" (Б.Якеменко. *Interneto – ergo sum*. // ЛГ. – 2013. – № 14). Обыгрывается афоризм "*Cogito ergo sum*" – Я мыслю, следовательно, я существую.

Иногда простой перевод одного из слов латинского изречения на кириллицу (омонимичного с совершенно другим по значению русским словом: латинское *dura* – суровая) вызывает улыбку: "*Дура Lex*" – телепередача на ТВЦ.

Иногда автор более вольно обходится с латинскими словами:

"*Мы теперь знаем прочно, что Dura lex, sed lex* – «Суров закон, но это закон». ... Вот такой лекс выходит. ... А нам остается твердить про себя заклинание про лекс, который дура дурай" (Гр-н Правомыслов. Парашютисты в законе // ЛГ. – 2009. – № 31).

Общеизвестные латинские слова используются для создания новых словосочетаний, как правило, шуточных. Особенно часто используется слово *homo* (человек) и *femina* (женщина). Например:

"В России советского периода, как утверждает Д. Мур, происходило обесценивание русской и других этнических

идентичностей и растворение их в *homo Soveticus*" (Леонтович О.А. *Парадоксы межкультурного общения*. – М. 2005. – С. 200).

"Такая «реформа» (в образовании – К.М.), способствующая быстрому превращению *homo sapiens* в **хomo экономикус**, человека мыслящего в человека рыночного, – для России страшнее любого нашествия..." (В.Непомнящий. Речь не о Пушкине // ЛГ. – 2009. – № 23).

"На днях по каналу ТВ Центр демонстрировался документальный фильм про Любовь Орлову «Сказка о Золушке, или **Фемина советика**» (ЛГ. – 2008. – № 10).

Некоторые авторы образуют гибридные слова: из русского и латинского, например, название магазина из русского слово *уют* и латинского *terra* (земля):

"Магазины "**Уютерра**", специализирующиеся на товарах для дома, хорошо известны жителям нашего города" (АиФ в Удмуртии. – 2013. – № 18).

Название фестиваля в Перми также образовано из двух: русского (слово) и латинского (*nova* – новая):

"...в культурной столице России (Перми) с большой помпой прошел фестиваль "**СловоNova**" (Ю. Беликов. Пермьформанс. Субъективные заметки жителя города, так и не ставшего культурной столицей России // ЛГ. – 2013. – № 52).

Правда, нужно заметить, что подобное сочетание не совсем правильно: так как слово "Слово" среднего рода, к нему никак нельзя присоединить определение в форме женского рода *nova* (новая), а среднего рода *novum* (новое) или *novo* – для созвучия.

Словом, мы видим карнавализацию, которую можно понимать как преобладание смехового начала в употреблении языка, когда языковая игра становится первостепенной [См. об этом: 2; 124–134]. Нельзя не согласиться с Й. Хейзинга, который пишет: "**Homo sapiens** человек разумный, *homo faber* человек-деятель, ... <...>Мне кажется, *homo ludens*, человек играющий, указывает на столь же важную функцию, что и делание [3; 15].

Но если нет "достаточных культурных фоновых знаний реципиента" [4; 230], то он рискует оказаться в положении героя романа Питера Устинова "Крамнэгэл": "*Верить в бога – значит доверять ближнему своему*" – гласил девиз этой вонючей дыры, но по-латыни, разумеется, а для Крамнэгела было все равно, что по латыни, что китайская грамота".

Литература

1. Бурвикова, Н.Д. Жизнь в мимолетных мелочах / Н.Д. Бурвикова, В.Г. Костомаров. – СПб.: Златоуст,

2006.

2. Каракулова, М.К. Русский язык в условиях глобализации: монография / М.К. Каракулова. – Глазов: Глазов.гос. пед. ин-т, 2010.

3. Хёйзинга, Й. Homo ludens / Человек играющий: статьи по истории культуры / Пер. с нидерланд. / Й. Хёйзинга. – М., 2009.

4. Трофимова, Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России: Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты / Г.Н. Трофимова. – М.: Изд-во РУДН, 2004. – 380 с.

УДК 811.161.1'373.11

О НОМИНАТИВНОСТИ И ЭКСПРЕССИВНОСТИ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В РЕЧИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

И. О. Ковалевич
(Мозырь, Беларусь)

В настоящей статье рассматриваются окказиональные слова, создаваемые как детьми, так и взрослыми, с точки зрения выполняемых ими функций. В соответствии с этим выделяются две функциональные разновидности окказионализмов: номинативные, заполняющие лакуны в лексиконе и тезаурусе говорящих, и экспрессивные, выражающие эмоциональность, оценочность и образность. Окказионализмы образного характера соотносятся с категорией тропов, механизм которых действует на морфемно-словообразовательном уровне.

Ключевые слова: окказионализм, номинативный, экспрессивный, образность, троп.

The article is a study of nonce words, created by both children and adults, from the point of view of their functions. In accordance with this fact two functional groups of nonce words are singled out: nominative, which fill in the gaps in a speaker's lexicon and thesaurus, and expressive, which convey emotionality, evaluation, figurativeness. Figurative nonce words correlate to the category of tropes, whose mechanism works on the morphemic-derivational level.

Key words: a nonce word, nominative, expressive, figurativeness, a trope.

Окказиональное словотворчество представляет собой один из аспектов коммуникативной деятельности человека. Данный процесс сопровождается функционированием и развитием человеческой речи, начиная с раннего детского возраста, и находит продолжение в разных речевых сферах взрослых людей (разговорная речь, публицистика, художественная литература, в частности поэзия). В каждой из упомянутых речевых сфер окказиональное словопроизводство проявляет свою специфику, которая обуславливается уровнем развития речевой способности коммуникантов, степенью овладения ими правилами и нормами русской речи, широтой словарного запаса, степенью осознанности целей словотворчества и его результатов и др. Данные факторы, в свою очередь, определяют набор признаков, которыми обладают продукты словотворческих процессов – окказиональные слова.

Настоящая статья посвящена исследованию окказиональных новообразований с точки зрения выполняемых данными единицами функций (номинативной или экспрессивной), а также особенностям реализации данных функций в разных речевых сферах.

Следует отметить, что относительно особенностей проявления указанных функций

мнения специалистов расходятся. Как пишет Е. А. Земская, окказионализмы выполняют в речи одновременно экспрессивную и номинативную функции [1; 229]. В таком же ключе высказывается и Н. М. Шанский, который называет окказиональные слова номинативно-стилистическими неологизмами [2, 109]. Известна и точка зрения, согласно которой строгое разграничение окказионализмов по выполняемым ими функциям не представляется возможным (Л. А. Введенская, Т. В. Дыбина, И. И. Щеболева) [3; 86].

О номинативности и экспрессивности окказиональных слов говорит и А. Г. Лыков, который считает номинативность данных единиц факультативной [4; 25–26]. Принимая данную точку зрения, внесём некоторые пояснения, касающиеся обусловленности данного свойства факторами коммуникативного порядка, в частности целями общения говорящих, наличием или отсутствием у них общего словарного запаса и общих речевых умений и способностей. Если, например, многие детские окказионализмы рассматриваются взрослыми как факультативные, т. е. не являющиеся обязательными с позиции языковой нормы и выступающие коррелятами к уже имеющимся в языке узуальным

словам, то, с точки зрения самих детей, никогда не использовавших и не понимавших канонических соответствий, их новообразования выполняют функцию полноценных номинативных единиц, в которых отражаются реалии окружающей действительности. Ср.: *Мама/ купи мне **шитку**// Одежду шить/ **Шитка**//* (4 г. 5 м.). Подобное явление также в определённой степени актуально и для разговорной речи взрослых: *Положи на место **скреплер**//* (о степлере) (разговорная речь взрослых.). Коммуникант уверен, что говорит правильно, т. к. ему не известен узуальный эквивалент. В обратном случае мы бы имели экспрессивную единицу, созданную в целях исключительно стилистических. Данное утверждение соотносится с мыслью В. В. Виноградова об обусловленности экспрессивной семантики лексемы наличием в языке нейтральных синонимов.

Таким образом, мы можем утверждать о существовании двух функциональных типов окказионализмов: номинативных и экспрессивных. В нашем понимании номинативные дериваты называют новые, ранее не известные коммуникантам реалии или являются результатом поиска и создания собственных номинативов. Создателям подобных окказионализмов могут быть известны нормативные наименования, а предпочтение собственным новообразованиям может отдаваться по разным причинам. В разговорной речи взрослых факультативные номинативы обыкновенно являются показателями не стремления «улучшить» нормативное, а недостаточным словарным запасом. Подобные ошибочные употребления касаются, прежде всего, мало известных говорящим предметов и явлений. Если в речи детей младшего дошкольного возраста такие слова характеризуют определённый этап их речевого развития, то в речи взрослых, такого рода новообразования расцениваются как речевые ошибки (ср.: *скреплер* – о степлере, *пантруссы* – о памперсах, *однойка* – об автобусе, движущемуся по маршруту № 1 (ср.: *двойка*) и др.).

Окказионализмы номинативного характера также могут использоваться в качестве стилистических средств, получая при этом добавочный заряд экспрессии, своеобразной игры в «детскость» или необразованность. Примером тому могут служить выявленные нами факты заимствования взрослыми окказиональных новообразований из речи детей: *Предлагаю мужу открыть консервированные ананасы: – Давай банку ананасов откроем? – Сынуля (3 года), услышав, тоже подключается: – Я тоже банконасы хочу! – Теперь так и зовем этот экзотиче-*

*ский фрукт...*¹ (В контакте [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/pearls_n_stories_about_children. – Дата доступа: 09.03.2015.); *Слова и выражения от дочери, тоже используются всей семьёй: зелёновый – зелёный дында – дырка на носке **гудильник** – будильник...* (Моя семья: Выдуманные слова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://forum.moya-semya.ru/index.php?showtopic=26188&st=240>. – Дата доступа: 12.03.2015.); *У соседской 3хлетней девочки была футболка с жирафом, она называла этого жирафа «**жираблюд**», девочка 21 июля уже вышла замуж, а жирафов с тех пор мы так и называем **жираблюдами**...* (Конференция «Ребенок от 3 до 7» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://conf.7ya.ru/fulltext-thread.aspx?cnf=Care3&trd=26836>. – Дата доступа: 09.03.2015.) и др.

Окказионализмы, которым присуща экспрессивная функция, сближаются с другими единицами лексики, порождающими эффект необычности из-за нарушения речевого стандарта. При этом степень экспрессивности может варьироваться в пределах выдвигаемой В. И. Шаховским оппозиции «сильнее – слабее».

Качество экспрессивности окказионализмов, как и узуальных слов, может совмещаться с качествами эмоциональности, оценочности и образности. Эмоциональность, согласно определению В. К. Харченко, является психологической категорией, связанной со способностью говорящих выражать как положительные, так и отрицательные эмоции. Для данной категории релевантна оппозиция «хорошо – плохо» [5; 25]. В группе окказионализмов данное качество часто выражается дериватами со значением ласкательности. Подобные новообразования характеризуют словотворчество как детей, так и взрослых: (из детской речи) *Летите, **пузырята!** До свидания!* (3 г.); *Какой вкусный **сочоник!** Это я ласково его так называю//* (3 г. 5 м.); *Где мой **рюкзачонок?*** (3 г. 8 м.); *Я помыла свой **значонок**//* (3 г. 10 м.) и др.; (из разговорной речи взрослых в обращениях к ребёнку) *Ты такой **лзунёнок?***; А: *Скажи: «Полкан попал в капкан»//* – Б: *Полканёнок мой/ иди сюда//*; а также *обжирёнок, подлизёнок, ябедёнок* и др.; (из поэтической речи): *Прага, Прага, **Праженька**...* (В. Боков); *Будет любовь или нет? / Какая – / большая или крошечная? / Откуда большая у тела такого: / должно быть, маленький, / смирный **любеночек**...* (В. Маяковский).

Оценочность, по мнению В. К. Харченко, являясь категорией функциональной, отражает

¹ Здесь и далее при цитировании материалов из Интернет-общения сохраняются орфографические и пунктуационные особенности первоисточников.

отношение коммуникантов к определённым объектам, явлениям. По нашим наблюдениям, ярко выраженную оценочность имеют, например, дериваты с формантами *-ишк-*, *-ик*, *-к-*, *-онок* и др., развивающими значение уничижительности. Подобные новообразования, как правило, характеризуют речь взрослых. Ср.: (из разговорной речи взрослых) *А глупости в том/ что человек из-за какой-то фирмушки невзлюбил целый оконный концерт//; ... потому что там не магазин, а магазинюшка, магазинёнок даже...* (Divaby [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://consulting.diva.by/showthread.php?t=9576&page=157>. – Дата доступа: 12.03.2015.); (из публицистики) *Генеральчик для битья: для показательной порки за сокрытие доходов выбрали военного из глубинки...* (Московский комсомолец, 2010); *После обеда, чтобы не дать всему офису заснуть, напел строчку из очередной клипа очередной звездушки, которая с очередным звездунчиком спела: «Я взлетаю в небеса и там пугаю звезды»...* (М. Задорнов); (из поэтической речи) *Скажите, говорят, какой-то Гоголь умер. / Не Гоголь, так себе, писатель-гоголек...* (О. Мандельштам); *Коммуна – столетия, / что десять лет для ней? / Вперед – / и в прошлом / скроется нэпчик...* (В. Маяковский); *Хитря, / прогрессистики прячутся в омут: / «Быть может, не тронут»...* (Е. Евтушенко) и др.

Ярко выраженная оценочность свойственна окказионализмам, образованным посредством префиксов и префиксоидов (*не-*, *недо-*, *пере-*, *анти-*, *супер-*, *псевдо-*, *гипер-*, *сверх-*, *полу-* и др.): (из разговорной речи взрослых) *Это так страшно, когда НЕврач – лечит людей, НЕучитель – учит наших детей, НЕинженер – проектирует самолёты...* (Жемчужины мысли [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.inpearls.ru/comments/251598>. – Дата доступа: 13.03.2015.); *На недофутбол мне как то параллельно если честно...* (Чемпионат России по футболу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.heroeswm.ru/forum_messages.php?tid=2035466&page=609. – Дата доступа: 12.03.2015.); (из публицистики) *... Потому что малыши лет трёх и младше <...> явно с трудом переносили длинные диалоги персонажей и не всегда понимали сюжет, поскольку разобраться, что такое «недопринцесса» <...> им не так-то просто...* (Литературная газета, 2015); а также *псевдоСССР* (Литературная газета, 2011), *суперкатолическая Польша* (Литературная газета, 2011), *гиперхозяйственные руководители* (Литературная газета, 2011); (из поэтической речи) *Ей несут, интересничая, / похоронные лепты. / Антиинтеллигенция, / а не интеллигенты...* (В. Вознесенский); *Выживаем назло / сверхтолчкам хамоватым. / Как тебя натрясло, / белый*

домик Ахматовой!.. (В. Вознесенский); *Нельзя, ишажонкой попусту коля, / Быть и в полузавредейцах кардинала, / и полумушкетёрах короля...* (Е. Евтушенко) и др.

Некоторые из подобных дериватов встречаются и в речи детей. Примером тому служат окказиональные субстантивы с формантом *супер-* (как правило, в речи детей школьного возраста): *Я суперрубитель!* (6 л. 5 м.); *Скорее садись на место пилота и соверши увлекательный суперполёт!* (12 л.); *Посмотри/ у меня получился суперпельмень!* (13 л. 5 м.); *Кирюша/ это настоящая суперлопатка!* (13 л. 6 м.).

Образность, в отличие от экспрессивности и оценочности, определяется как отражательная категория, основу которой составляет ассоциативность. Основопологающим признаком окказионализмов образного характера является семантическая двуплановость, которая создаётся путём объединения в структуре слова морфем, связанных с разными понятийными сферами. Это качество особенно чётко прослеживается в окказиональных словах, образованных способами сложения, контаминации и рэтимологизации, хотя оно присуще и аффиксальным производным. Семантическая двуплановость окказионализмов даёт основание причислять их к разряду тропов. Принимая во внимание, что механизм троповости реализуется в данном случае на уровне словообразовательной производности, такие единицы правомерно считать тропами морфемно-словообразовательного уровня. На тропический характер окказиональных дериватов указывает также Э. И. Ханпира, утверждая, что их смысловая структура может содержать сосуществующие скрытые метафоры и сравнения [6, 4]. Данная точка зрения соотносится с высказыванием Н. А. Кожевниковой о способности тропов к обратимости, в частности, к переходу метафорического словосочетания в окказионализм и наоборот: *змеи кудрей – змеекудрый* [7, 215]. Разумеется, подобные преобразования возможны не всегда, однако тесная связь названных тропов очевидна.

Производство образных окказионализмов начинается ещё в речи детей младшего дошкольного возраста и постоянно усложняется в связи с развитием способности к установлению ассоциативных связей между несходными предметами и к моделированию этих связей на словообразовательном уровне. Окказионализмы детей раннего возраста часто создаются путём рэтимологизации с использованием в качестве словообразовательной базы хорошо известных им понятий: А: *А что льётся из чайника?* – Б: *Чай/ какао/ водичка!* – А: *Нет/ который какао разливает/ называется какайник!* а который воду/ *водайник!* (2 г.); А: *Правильно лепмени!*

– Б: *Кто тебе такое сказал?* – А: *Никто// Просто бабушка сама их лепила/ значит/ лепмени// А у нас они из магазина// Значит/ пельмени!* (5 л.); *Это потому/ что осень и грустно/ поэтому/ грустника!* (5 л.) (о бруснике) и др. При этом возможны ассоциации не только между обозначаемыми предметами и связанными с ними лексическими значениями слов, но и между звуками и их сочетаниями: *Песочи* (о Сочи; хотя там нет песка), *Кефировна* (о Никифоровне; хотя вполне возможно, что она не любит кефир).

Тропеическая образность не чужда также детским окказиональным дериватам, созданным посредством аффиксации. Например, таковыми являются слова, в которых корневая морфема семантически не вписывается в понятийную сферу, к которой принадлежит словообразовательная база узувального коррелята: *Жили-были танк и тантёнок//* (2 г. 5 м.); *Если из рыбиной икры вылупляются маленькие рыбки/ то из кабачковой должны вылупиться маленькие кабачата//* (4 г.); *На столе большой арбуз/ а на грядке маленькие арбузата// Это их мама//* (4 г. 4м.) и т. д.

В речи взрослых наряду с расширением тематического и морфологического разнообразия образных дериватов наблюдается усложнение приёмов создания образности. Например, некоторые, внешне соответствующие детским окказиональные слова в разговорной речи взрослых получают дополнительные образные осмысления (ср.: *блудилка* – о навигаторе, *хомячник* – о любителе коллекционировать).

Тенденция к усложнению семантики и образного содержания окказионализмов прослеживается в словотворчестве публицистов. К характерным приёмам образования окказионализмов в этой речевой среде относятся такие, как создание контаминатов на основе аббревиатур, комбинирование контаминации и ретимологизации, обыгрывание семантики образованных разными способами окказионализмов путём включения их в идиоматические выражения и др.: *Коровная месь: производство молока в регионах может сократиться на треть...* (Коммерсантъ, 2015); *Братец Айфоника: 4 апреля в продажу поступил смартфон МТС Glonass 945...* (Коммерсантъ, 2011) *Мусульмания величия: как Владимир путин открыл величайшую мечеть...* (Коммерсантъ, 2015); *Дело о пираМММиде* (РБК, 2011); *ОборонДАЧстрой* (Аргументы и факты, 2011).

Образно-тропеические качества окказиональных слов находят наиболее полное и яркое вы-

ражение в поэтической речи. В создании окказионализмов с установкой на тропеическую образность большую роль играют личностные факторы, определяющие особенности идиостилей поэтов в целом. Важной особенностью окказионального словотворчества в поэзии является включение окказионализмов в тропеические комплексы, составляющие единое смысловое, структурное и образное целое: *Вот мордой в обрыв / нагорья лежат / в сиянье горбы / твоих Эльбружат...* (С. Кирсанов). Окказионализм *Эльбружата* основывается на звучании слов *Эльбрус* и *верблюд*, подготавливается данная лексическая единица предшествующей зоонимической метафорой *Эльбрус – двугорбый верблюд* (*Я снег твой люблю / и в лёд твой влюблюсь, / двугорбый верблюд, / двугорбый Эльбрус...*), благодаря чему отмеченный окказионализм развёртывает начальную метафорическую ассоциацию: *Эльбрус – верблюд, малые нагорья – верблюжата*, понимаемые как детёныши Эльбруса. Соматизмы (*горбы, морды*) способствуют актуализации уподобления и выступают в качестве локальных метафор.

Для поэзии показательна также более тесная, чем в других речевых сферах, связь окказиональных дериватов с контекстом, что находит проявление в создании рядов окказиональных слов, занимающих в пространстве текста сильные позиции и выступающих в роли образных доминант. Подобное наблюдается и в произведении В. Высоцкого «Письмо в редакцию телепередачи...», где в качестве связующего элемента выступает адъективная основа *Бермудский: черти бермутят воду; бермуторно на сердце и бермутно на душе; кормят, поят нас бермутью*.

Таким образом, можно сделать вывод, что окказионализмы способны выполнять как номинативные, так и экспрессивные функции. Обе названные функции присущи окказиональному словопроизводству как детей, в том числе дошкольного возраста, так и взрослых. По мере перехода на более высокие ступени речевого развития количество функционально номинативных новообразований снижается, в то время как удельный вес экспрессивных возрастает. Среди дериватов экспрессивного характера особое место занимают образные, особенностью которых является свойство семантической дуплановости. Так как в отношении контраста вступают морфемы, подобные окказионализмы правомерно рассматривать как тропы морфемно-словообразовательного уровня.

Литература

1. Земская, Е. А. Современный русский язык. Словообразование : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Е. А. Земская. – М. : Просвещение, 1973. – 304 с.
2. Шанский, Н. М. Лексика и фразеология современного русского языка : учеб. пособие / Н. М. Шанский ; Гл. упр. высш. и сред. пед. учеб. заведений М-ва просвещения РСФСР, Науч.-метод. каб. по заоч. обучению учителей. – М. : Просвещение, 1957. – 168 с.
3. Введенская, Л. А. Этимология : учеб. пособие / Л. А. Введенская, Т. В. Дыбина, И. И. Щеболева ; ред. Г. В. Валимова. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 1976. – 231 с.
4. Лыков, А. Г. Современная русская лексикология: (русское окказиональное слово) : учеб. пособие для филол. фак. ун-тов / А. Г. Лыков. – М. : Высш. шк., 1976. – 119 с.
5. Ревуцкий, О. И. Лингвистический анализ художественного текста : учеб. пособие для студ. филол. фак. вузов / О. И. Ревуцкий. – Минск : НМЦентр, 1998. – 192 с.
6. Ханпира, Э. И. Окказиональное словообразование В. В. Маяковского: (отыменные глаголы и причастия) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Э. И. Ханпира ; АН СССР, Ин-т рус. яз. – М., 1966. – 16 с.
7. Кожевникова, Н. А. Об обратимости тропов / Н. А. Кожевникова // Лингвистика и поэтика : сб. науч. ст. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; [отв. ред. В. П. Григорьев]. – М., 1979. – С. 215–224.

УДК 81'22

СУБЪЕКТ КОММУНИКАЦИИ КАК ИДЕНТИЧНОСТЬ

Н. П. Мартысюк

(Минск, Беларусь)

Г. А. Милаш

(Мозырь, Беларусь)

В статье для обозначения говорящего человека предлагается ввести в лингвистический обиход новый термин – “идентичность”, который все чаще стал фигурировать в специальной литературе междисциплинарного толка. Это связано с идеей целостного подхода к определению субъекта коммуникации. Основу целостного подхода составляет расширение объекта лингвистического анализа.

Ключевые слова: идентичность, дискурс, интегративность.

The paper discusses the possibility to introduce the term “identity” to linguistic usage. The term is peculiar to scientific literature of interdisciplinary approach. Integrity makes the basis for such an approach.

Key words: identity, discourse, integrity.

Вторую половину 20-го века в отношении лингвистической науки можно определить как период кризиса в смысле смещения центра исследовательских интересов с анализа внутренней структуры языка на анализ его функционирования в аспекте речевой деятельности.

Рассматривая такой кризис не как упадок идей формального структурализма (ведь от системности научного моделирования отказаться невозможно!), а как последовательное движение лингвистической мысли по спирали, на новый виток своего развития, мы, таким образом, наблюдаем смещение методологического акцента в изучении языка «в себе и для себя» в сторону его функционирования, а именно, коммуникативности и антропоцентризма.

Символично, но функционирование как атрибут речепроизводства и речевосприятия становится краеугольным камнем лингвистики, а речь превращается из средства в цель анализа и интересует исследователей не только и не

столько в качестве пути проникновения в тайны языковой системы, а в гораздо большей степени: в качестве пути достижения целей, лежащих за пределами речевой деятельности. Именно эта онтологическая характеристика речи способствует последующему переключению исследовательских приоритетов лингвистов с анализа потенциального содержания текста / сообщения на анализ его актуального содержания, то есть с анализа сообщения как формальной, структурно-семантической, единицы на анализ дискурса как совокупности сообщений, «за которыми, – как считает Э. Лассан, – стоит единое сознание и единая социальная позиция» [1, 71]. И это перемещение, по словам М.Л. Макарова, «выражается в изменении научных метафор, точек зрения на язык, новых приоритетах, методах и перспективах, в «снятой» форме содержащих идеи и достижения предшественников» [2, 11].

Само собой разумеется, что анализ сознания и социальной позиции, стоящих за сообщением, равно как и самого сообщения, основывается на примарной категории – *субъект* коммуникации. Очевидно также, что если для текст-центричных направлений субъект коммуникации – это языковая личность как коммуникативно-деятельностная единица (говорящий и слушающий; отправитель и получатель сообщения), актуализируемая в событиях сообщения, то для дискурс-центричных школ это понятие значительно шире. Это – *идентичность* как *коммуникативная целостность*, включающая помимо текст-центричной категории «языковая / речевая личность», так и за-текст категорию, конструируемую общающимися индивидами во всей совокупности их социокультурных, психологических и коммуникативных характеристик. Таким образом, новые представления о субъекте коммуникации базируются на идее идентичности, представленной в виде единства материального и духовного, социального и индивидуального, невербального и вербального и создающей в ходе истории свои потребности и свое понимание окружающей действительности.

В плане теоретической определенности, такое понимание говорящего человека не только повышает социальную ценность лингвистической науки как объяснительной силы в интерпретации моделей организации общественной жизни, но и ставит широкие междисциплинарные цели: интеграцию языковых и психосоциальных структур в форме некоторой знаковой теории, которая становится центром новой парадигмы осмысления современных проблем общественного развития.

Интересно, что тенденцию интегративности, комплексности научного знания в самом начале 20-го века предвидел И.А. Бодуэн де Куртене. Он, во-первых, отмечал, что «языковые обобщения будут охватывать все более широкие круги и все более соединять языковедение с другими науками: с психологией, с антропологией, с социологией, с биологией», во-вторых, что лингвистические исследования «окажут огромное влияние на психологию и дадут ей совершенно новый материал для выводов и обобщений», и, в-третьих, что «языковедение может принести пользу в ближайшем будущем, лишь освободившись от обязательного союза с филологией и историей литературы» [3, 18].

Уместным здесь будет вспомнить и слова Дж. Брунера об актуальности ретроспективных идей: «Хорошая теория должна позволить нам выйти за пределы имеющихся данных как перспективно, так и ретроспективно. Следуя этой

системе в направлении ретроспекции, мы упорядочиваем данные, которые ранее казались никак не связанными друг с другом, и прежние опущенные детали теперь оказываются частями нового целого. Двигаясь же вперед, мы оказываемся в состоянии сформулировать новые гипотезы и предсказывать такие события, которые должны бы иметь место, но которые еще не засвидетельствованы в непосредственном опыте» [4, 216].

Итак, проблема идентичности – это комплексная проблема и ее исследование предполагает интеграцию наук, их взаимодействие, их синтез на каждом новом этапе своего развития, а это, в свою очередь, предполагает самоорганизацию исследовательского поиска на основе необходимости в новом междисциплинарном синтезе, в котором проявляются адекватные данному периоду формы познания целостности гуманитарного знания.

Анализ литературы показывает, что формирование основных положений лингвистической теории идентичности происходит на наших глазах на методологической базе философских концепций феноменологического направления и всех идей социологизма в языковедении, включая этнометодологию, теории общения, герменевтику, теории социальной психологии и культурологии, политики и истории, когнитивные теории, не только связанные с языком, но и с другими способами познания. Сосредоточившись, соответственно, на общепринятой исходной форме бытийности *Я и окружающий мир*, ученые единодушны в том, что в основе данного соотношения скрывается смысл социальной деятельности, направленной на постижение своей сущности, своего места в мире. Поиски этого смысла называются *самоидентификацией*.

Поясним, что самоидентификация – это сложный триединый процесс формирования представлений (1) о самом себе в контексте проблем личностного развития (духовного, физического, видового (*Я для себя*)), (2) о самом себе в контексте межличностного общения (*Я и не-Я*), (3) о самом себе как части группы в контексте межгруппового общения (*Мы и Они*). Данная трехуровневая модель самоидентификации является общепринятой и уточняется космо-, био-, психо- и социальными уровнями человеческого сознания, что имеет значительные семиотические последствия для изучения общения как знаковой активности, преследуя конечную цель – организацию совместной деятельности.

Отражая осознание самого себя, а также взаимоотношения и мироощущения, которые формируются под влиянием культуры, данная

модель сознания включает социально-профессиональный, семейно-клановый, национально-территориальный, религиозно-идеологический, эволюционно-видовой, гендерный и духовный уровни. Ни один из уровней не ограничивается строго определенными рамками своей функциональной среды: пересекаясь и соорганизуясь, они создают комплексную характеристику идентичности, так называемую часть биографии человека, тем

самым представляя и создавая многообразие дискурсов на основе реальных дискурсий, многообразие дискурсов, базирующихся на ценностных ориентирах сознания – индивидуальном, политическом, религиозном, национальном, расовом и других. Реконструкция же личностных смыслов в рамках каждого из дискурсов может опираться на разные представления о действительности.

Литература

1. Лассан, Э. Анализ дискурса как анализ сознания / Э. Лассан // La Table Ronde. Дискурс в академическом пространстве. Материалы Международного круглого стола 3–5 апреля 2009 года, Минск, БГУ / Общ. ред. И. Ухвановой и М. Сарновского. – Минск, Издательский центр БГУ, 2010. – С. 70–78.
2. Макаров, М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – Москва : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
3. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Избранные труды по общему языкознанию / И.А. Бодуэн де Куртенэ. – Т. 2. – Москва : Изд-во Академии наук СССР, 1963. – 391 с.
4. Брунер, Дж. С. Психология познания / Дж.С. Брунер. Пер. с англ. К.И. Бабицкого. Предисл. и общ. ред. А.Р. Лурия. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с.

УДК 81.42

KRYTYCZNA ANALIZA DYSKURSU: OŚWIATA I SZKOLNICTWO POLSKIE WE WSPÓŁCZESNEJ BIAŁORUSI

Vladimir Petrov
(Bydgoszcz, Polska)

В статье представлены методы корпусной лингвистики в критическом анализе дискурса (КАД). Представление этих методов посвящена данная статья на примере польского обучения и образования в современной Беларуси.

Ключевые слова: дискурс, анализ дискурса, польский язык, полония, школа.

The paper aims to present corpus methods most commonly used in Critical Discourse Analysis (CDA). The issues of corpus design for CDA will be discussed and methods frequently used in such analysis will be presented the example of the Polish education and training in the modern Belarus.

Key words: discourse, discourse analysis polish language, polonium, school.

Przed rozpoczęciem projektu, którego celem jest studiowanie "materii drukowanej", warto byłoby zrobić selekcję danych i dalej dokonywać świadomego wyboru tematu.

R.C. Bogdan i S.K. Biklen sformułowali następujące sugestie pod adresem badaczy poszukujących tematów swoich projektów:

1. Bądź praktyczny – wybierz coś, co ma odpowiedni do twoich możliwości zakres i stopień skomplikowania, jest łatwo dostępne i znajduje się w pobliżu.

2. Badaj coś, co jest dla ciebie interesujące

3. Badaj coś, o czym sądzisz, że jest istotne.

Analizując dyskurs publiczny musimy zwrócić uwagę na nadawców komunikatów, media (kanały przekazu) oraz odbiorców komunikatów. Interesują nas przy tym określone audytoria, a nie poszczególne osoby. Celem analizy dyskursu jest odтворzenie struktury dyskursu. Znaczenie

określonego komunikatu możemy w pełni odczytać dopiero wtedy, gdy spojrzymy na niego z perspektywy jego miejsca w strukturze danego dyskursu [1].

I. H. Warnke/J. Spitzmüller piszą, że zadanie analizy dyskursu polega przede wszystkim na analizie praktyk społecznych realizujących się poprzez komunikację. Zgodnie z tym założeniem są określone zasady krytycznej analizy dyskursu (KAD): 1) dyskurs jest rozpatrywany jako forma praktyki społecznej; 2) wymagane jest interdyscyplinarne ujęcie dyskursu przy założeniu jego zależności od kontekstu; 3) podkreśla się nie tylko to, że dyskurs to konstrukt społeczny, lecz także to, że są wartości społeczne konstruowane przez dyskurs; 4) KAD zakłada analizę krytyczną; 5) KAD zajmuje się kwestiami problemowymi. Z drugiej strony, budzi zasadność posługiwanie się terminem dyskurs przez N. R. Norricka który

opisuje semantykę dyskursu, stosując następujące parametry: 1) indeksalność i anafora; 2) presupozycje; 3) akty mowy; 4) implikacje („entailment”); 5) znaczenia interpersonalne („interpersonal meaning”); 6) znaczenia figuratywne. Należy zaznaczyć, że w tym rejestrze parametrów nie ma takich, które byłyby właściwe dyskursowi i nie występowałyby w obrębie innych jednostek: tekstu, frazy/wypowiedzenia [2, 26].

Szczególną przydatność ukazała analiza dyskursu w odniesieniu do problematyki etnicznej i mniejszości narodowej. Należy w tym miejscu podkreślić, że dyskurs publiczny służy równocześnie kształtowaniu i wzmacnianiu tożsamości narodowej.

Przedmiotem moich zainteresowań jest nauczanie języka polskiego w białoruskim państwowym systemie oświatowym.

Sytuacja Polaków we współczesnej Białorusi jest skomplikowana. Z jednej strony stanowią znaczący procent społeczeństwa białoruskiego, z drugiej zaś znaczna ich część ma problem z zachowaniem tożsamości polskiej. Warto zwrócić uwagę, że polska prasa na Białorusi odgrywa ważną rolę w procesie kształtowania i rozwoju świadomości narodowej. Stanowi istotne źródło poznawcze. Tygodnik „Głos znad Niemna na uchodźstwie” od lat spełnia taką rolę.

Znajomość języka jest warunkiem poznania spuścizny przeszłych pokoleń i dorobku współczesnej nauki i kultury danego kraju. Może być również fundamentem nawiązania więzi z kulturą i tradycjami swojego narodu a także z krajem i Polonią na świecie. Uczestnictwo w nauce mowy ojczystej jest sposobem wyrażenia własnej przynależności narodowej.

Poszczególnymi tematami analizowanych części dyskursu na łamach Głosu są: kryzys współczesnego szkolnictwa polskiego w białoruskim państwowym systemie oświaty, tożsamość i świadomość współczesnego Polaka na Białorusi, rola organizacji polonijnych (ZPB, SZ „Wspólnota Polska”) oraz rola MSZ we wspieraniu oświaty polskiej na Białorusi.

Rama interpretacyjna określa to, jak wyobrażamy sobie potencjalną sytuację – służy ona ustrukturuowaniu wrażeń z danego typu sytuacji. Kategoria ramy związana jest ze stereotypami, co ma podstawowe znaczenie dla problematyki narodowościowej i etnicznej.

Zawartość przekazów prasowych była dość rozbudowana i zróżnicowana pod względem prezentowanych poglądów i opinii w zakresie danej problematyki. Parytet opisywany był na łamach „Głosu” za pomocą różnorodnego słownictwa: Białorusi; nauczanie języka polskiego; szkolnictwo polskie na Białorusi, mniejszość polska na Białorusi itp.

W okresie od września 2014 r. Nr 9 (98) do kwietnia 2016 r. Nr 4 (117) na łamach gazety w rubryce „Oświata w Głosie” opublikowano 43 artykuły dotyczące oświaty i szkolnictwa polskiego we współczesnej Białorusi.

Na łamach gazety swoje poglądy prezentowali zarówno: politycy (np. wicemarszałek Senatu RP M. Koc, senator G. Sztark) pedagogzy (np. wiceprezes PMS Teresa Kryszyn, dr S. Przybyszewska z UWM) konsulowie (np. konsul generalny RP w Grodnie A. Chodkiewicz, konsul PR w Brześciu A. Domska-Luczak) pozostali eksperci oraz przedstawiciele instytucji polonijnych (np. prezes ZPB A. Borys, wiceprezes Fundacji „Pomoc Polakom na Wschodzie” E. Ziółkowska).

Pierwszą cechą, która wizualnie wyróżnia tygodnik „Głos znad Niemna na uchodźstwie” spośród innych przekazów prasowych, jest obecność dużego nadglówka i fotografii. 60% analizowanych przez mnie artykułów wizualizowało główną wiadomość w formie fotografii. Warto zwrócić uwagę, na fakt, że fotografia coraz częściej zastępuje sam nadglówek.

Ważną funkcję pełni zwłaszcza fotografia, która w obliczu dominacji kultury wizualnej stała się miejscem strategicznym dyskursu, czyli elementem zapewniającym pożądane odczytanie każdego przekazu.

Ogólna ilość zdjęć składa się z 21 przedstawionych w korpusie tekstu. Na zdjęciach przedstawiono: polityków, urzędników, nauczycieli, duchownych, uczniów.

Istotne zmiany dotyczą także sposobu nazywania aktu mówienia. Pod tym względem wiadomości zbliżyły się do komunikacji potocznej, ponieważ w próbach ze wszystkich tekstów dominowały następujące wyrazy: mówić, podkreślać, twierdzić, informować, przyznawać, zabierać głos. Na przykład różne formy danych czasowników stanowiły 50% wszystkich odnotowanych użyć. Czytelnicy zazwyczaj obdarzają większym zaufaniem i szacunkiem te dyskursy, które wydają się im spójne, logiczne i racjonalne. Spójność zwiększa wiarygodność, a także prestiż tekstu i jego nadawcy. Z pewnością można powiedzieć, że artykuły spełniają ten kryterium czyli dyskurs jest jednolity, jedność odbiorców, jedność treści.

Kolejną kategorią formalną, którą należałoby omówić, jest atrybucja, czyli informacja o autorstwie tekstu. W analizach tekstologicznych dany element wiadomości pełni w dyskursie istotną funkcję. Autorem artykułów występuje redaktor naczelny „Głosu” Andrzej Pisalnik

Imienne podpisy są przede wszystkim sygnałem podmiotowości nadawcy, który zdradzając swoją obecność, personalizuje kontakt z odbiorcą.

Pytania, które należy zadać, aby uchwycić specyfikę tematu, dotyczą następujących zagadnień: tła politycznego i prawnego, autorstwa tekstu, cech demograficznych i stylów życia odbiorców

Konstruowanie zagadnień badawczych w odniesieniu do czterech zasadniczych kategorii: ludzi, pojęcia, miejsc i zdarzeń.

Zródła potencjalnych pytań badawczych:

Ludzie: nauczyciele, uczniowie, rodzice

Pojęcia: władza, presja, Polonia, współpraca, Polszczyzna

Miejsca: szkoły, sale klasowe, Dom Polski, Ambasada RP, Grodzieńszczyzna

Zdarzenia: Konferencja metodyczna, Forum Oświatowy

Formułowanie pytań:

Czy placówki oświatowe są umiejscowione na obszarach, gdzie są podstawowe potrzeby?

Czy program edukacyjny uzyskuje wsparcie ze strony urzędników państwowych i regionalnych MEN RB ze względów politycznych czy merytorycznych (edukacyjnych)?

Jak spostrzegają program edukacyjny różne specyficzne grupy (nauczyciele, uczniowie, rodzice), jak oceniają jego jakość?

Przypadek można określić jako konkretne zjawisko wraz z jego kontekstem, które mieści się w pełnych granicach. Takie zjawisko stanowi w badaniach jakościowych podstawową jednostkę. Pojedynczy projekt badawczy może obejmować tylko jeden albo kilka tak rozumianych przypadków. Główny wątek który występuje w tekstach - nauczanie języka polskiego w białoruskim państwowym systemie oświatowym.

„Polonia” – termin nie do końca sprecyzowany, określający polską społeczność na terenie obcego etnicznie państwa. Jest to rodzaj zbiorowości osób polskiego pochodzenia nazywanej tak przez siebie jak i przez innych. Termin P. stosuje się w kontekście uogólniającym: przedstawia genetyczne różne fale emigracyjne, określa całość polskiej grupy etnicznej zamieszkującej poza ziemiami polskimi, obejmuje nie tylko emigrantów i ich potomków, ale polskie mniejszości narodowe. Włączanie do terminu P. emigrantów, niekiedy spotyka się z ich dezaprobatą. Do P. można zaliczyć przede wszystkim potomków emigrantów, którzy uznają kraj i państwo swego przebywania za ojczyznę, z zarazem związani są w różny sposób z krajem ojców.

Szkoła – instytucje oświatowo – wychowawczą zajmującą się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo – wychowawczych i programów; osiągnięciu tych celów służy odpowiednio wykształcona kadra pedagogiczna, nadzór oświatowy, baza lokalowa i wyposażenie oraz zabezpieczenie budżetowe ze skarbu państwa, samorządów lokalnych lub innych źródeł.

Język polski (Polszczyzna) – jest językiem ojczystym około 38 milionów Polaków w kraju oraz około 10 milionów poza granicami Polski (np. USA, Kanadzie, Anglii, Francji, i na terytorium b. ZSRR). Należący do grupy języków zachodniosłowiańskich (do której należą również czeski, słowacki, kaszubski, dolnołużycki, górnołużycki i wymarły połabski), stanowiącej część rodziny języków indoeuropejskich.

Literatura

1. Lisowska-Magdziarz, M. Analiza tekstu w dyskursie medialnym : przewodnik dla studentów / M. Lisowska-Magdziarz. – Kraków, 2006.

2. Kiklewicz A. Kategoryzacja dyskursu / A. Kiklewicz // Dyskurs: aspekty lingwistyczne, semiotyczne i komunikacyjne Pod red. Aleksandra Kiklewicza i Iriny Uchwanowej-Szmygowej. – Olsztyn, 2015.

УДК 81

ПОНЯТИЕ И КЛАССИФИКАЦИЯ РЕЧЕВЫХ АКТОВ

И.В. Русецкая
(Мозырь, Беларусь)

В статье рассматриваются основные признаки и компоненты речевого акта и его место в лингвистике, а также некоторые аспекты классификаций речевых актов отечественных и зарубежных исследователей. Ключевые слова: речевой акт, коммуникативная ситуация, локуция, иллокуция, перлокуция.

The article considers the main features and components of the speech act and its place in linguistics, as well as some aspects of classifications of speech acts by domestic and foreign researchers.

Key words: speech act, communicative situation, locution, illocution, perlocution.

Речевой акт как минимальная единица речевой деятельности, изучаемая в теории

речевых актов, непосредственно связан с коммуникативной ситуацией, компоненты которой обуславливают речевой акт. В структуре коммуникативной ситуации, как правило, выделяют следующие компоненты: говорящий, адресат, слушающий, мотив, интенция, канал передачи речи и обстановка общения - каждый из которых обладает различными характеристиками, наличие или отсутствие которых, а также их взаимодействие влияют на коммуникативную ситуацию и, следовательно, на речевой акт [1].

Антропокомпоненты – говорящий и адресат – являются облигаторными компонентами коммуникативной ситуации. И говорящий, и адресат могут быть одним лицом или группой людей. Примером последнего могут быть ситуации, когда речь произносится от имени коллектива и когда она адресована группе людей. И говорящий, и адресат всегда обладают рядом характеристик, таких как возраст, образование, национальная принадлежность, социальный статус, политические и иные взгляды, – которые непосредственно влияют на речевое поведение коммуникантов. В некоторых коммуникативных ситуациях возможно присутствие третьего антропокомпонента – слушающего, который, не участвуя в коммуникации, тем не менее, влияет на речевое поведение коммуникантов.

Говорящий производит высказывание, имея определенный мотив – стимул для коммуникации, это идея, заставляющая человека вступить в коммуникацию. Мотив следует отличать от интенции, решения поступить так или иначе для того, чтобы достичь определенной желаемой цели. Интенция производна от мотива, и один и тот же мотив может вызвать различные интенции [2].

Важнейшими компонентами коммуникативной ситуации, значительно влияющими на ее протекание, являются канал передачи речи и обстановка общения. Канал передачи речи может быть устным или письменным, прямым или косвенным (разговор по телефону, письма). Обстановка общения (время и место) – это те условия физической или социальной природы, в которых происходит общение и которые могут как способствовать, так и препятствовать успешности коммуникации.

Таким образом, коммуникативная ситуация – набор перечисленных выше компонентов, определяющих форму реализации речевого акта.

Речевой акт – довольно сложное явление, дать определение которому представляется

очень проблематичным. Традиционное определение речевого акта звучит следующим образом: речевой акт – это минимальная единица речевой деятельности [2]. Однако данное определение не отражает должным образом сложную структуру речевого акта, включающую в себя три неотъемлемых компонента, тесно взаимосвязанных друг с другом: иллокуцию, локуцию и перлокуцию.

На протяжении длительного времени, вплоть до 60-ых годов XX века, лингвистика рассматривала речевой акт только в его локутивном аспекте, т.е. рассматривала собственно высказывание. Локуция, или локутивный акт, – это процесс говорения, представляющий собой сложную структуру и состоящий из акта фонации, акта референции и акта предикации. Акт фонации – это произнесение звуков; акт референции – употребление слов и обозначение с их помощью тех или иных объектов; акт предикации – приписывание объектам тех или иных свойств.

Однако нельзя сводить речевой акт только к локутивному, ведь говорящий не просто произносит высказывание – он совершает речевой акт, имея определенную цель (намерение, интенцию). Речевой акт, рассматриваемый с точки зрения намерения говорящего, называется иллокутивным – это действие, которое совершает говорящий посредством произнесения некоторой фразы. Так, совершая речевой акт, говорящий спрашивает, информирует, предупреждает, обещает и т.п. Иллокутивный компонент речевого акта также неоднороден и обычно представлен в виде формулы F(P), где F – иллокутивная функция (illocutionary function), P – пропозиция (proposition), или пропозициональная часть, представляющая собой семантическую константу высказывания, способную получать истинное или ложное значение в контексте [1].

Речевой акт – это, в первую очередь, действие, поэтому посредством говорения человек влияет на окружающую его действительность и на сознание своего собеседника. Речевой акт, рассматриваемый в аспекте его последствий, называется перлокуцией, или перлокутивным речевым актом.

Таким образом, речевой акт – это минимальная единица речевой деятельности, состоящая из трех взаимосвязанных и взаимозависимых элементов – локуции, иллокуции и перлокуции. К выводу о наличии взаимосвязанности и взаимозависимости этих элементов можно прийти, рассматривая

отношения между локуцией и иллокуцией, иллокуцией и перлокуцией. Так, если иллокуция и локуция совпадают, т.е. в случае, когда человек прямо выражает свои мысли, мы имеем дело с прямым речевым актом, в обратном случае – с косвенным.

Из трех компонентов речевого акта наиболее изученным является локуция, т.к. на протяжении длительного времени лингвистика занималась именно изучением локуции, или высказывания. Изучением речевого акта в его перлокутивном аспекте издавна занималась риторика, изучая способы воздействия речи на мысли и чувства адресата. Наименее изученным аспектом речевого акта, представляющим огромный интерес для коммуникативной лингвистики, является иллокуция.

Впервые понятие иллокутивного акта было введено Дж. Остином, родоначальником теории речевых актов, который не дал точного определения понятию иллокутивного акта, а лишь перечислил его примеры (просьба, вопрос, ответ, предупреждение, информирование и т.д.). Впоследствии лингвисты, работавшие в рамках теории речевых актов (Дж. Серль, Д. Вандервекен, П.Ф. Стросон), пришли к выводу, что иллокуция как аспект речевого акта имеет два признака, отличающих ее от других аспектов, – интенциональность и конвенциональность. Интенциональность – это связанность иллокуции с определенной целью, намерением, а конвенциональность – это правила, подчинение которым обеспечивает говорящему успешное осуществление данного иллокутивного акта. Конвенциональность, по сути, подразумевает, что существуют какие-то формальные признаки иллокуции, которые позволяют адресату распознать цель, интенцию говорящего. Определение этих признаков, прямо или косвенно указывающих на иллокуцию, и является одной из главных задач в теории речевых актов.

Одним из наиболее явных признаков иллокуций является использование так называемых перформативных глаголов – это подкласс глаголов говорения, содержащих в своем лексическом значении компоненты, указывающие на цель говорения и условия осуществления речевого действия, например, приветствовать, обещать, объявлять, предупреждать, угрожать и т.д. Предложения, в которых сказуемое выражено перформативным глаголом, называются перформативными [3].

Отличие перформативного предложения от обычного заключается в том, что обычное повествовательное предложение используется для того, чтобы описать некоторую ситуацию, а перформативное предложение служит не для описания действия говорящего, а для его

выражения. Так, референтом повествовательного предложения является некоторая ситуация, существующая независимо от речевого акта; перформативное предложение автореферентно, т.е. референтом такого типа предложений является сам речевой акт его употребления.

Перформативные глаголы являются тем признаком, который позволяет определить иллокутивный акт. Однако существуют и другие показатели иллокутивной функции, вычленив которые представляется возможным только после введения классификации речевых актов.

Наиболее универсальная классификация иллокутивных актов была представлена Дж. Серлем, который разделил иллокутивные акты на несколько классов на основе 5 основных признаков:

1. цель речевого акта: так, для обещания целью речевого акта будет принятие на себя обязательств, для поздравления – выражение определенной эмоции говорящего;

2. направление соответствия между высказыванием и действительностью: приведение высказывания в соответствие с действительностью (информирование) или приведение действительности в соответствие с высказыванием (приказ);

3. особенности пропозиционального содержания речевого акта так, высказывание может относиться к прошедшему настоящему или будущему времени, а субъектом пропозиции может быть как адресат, так и сам говорящий,

4. внутреннее состояние говорящего: наличие у него определенных чувств, желаний, намерений, мнений,

5. связь речевого акта с внеязыковыми установлениями или институтами [4].

На основании этих признаков все иллокутивные акты были разделены Дж. Серлем на 5 основных классов: репрезентативы, директивы, экспрессивы, декларации и комиссии.

Репрезентативы – это класс речевых актов, имеющих целью описать ситуацию и ориентированных от действительности к высказыванию. Пропозициональное содержание репрезентативов, предполагающих наличие у говорящего соответствующего мнения, может быть любым, т.к. ничем не ограничено. Примерами репрезентативов может быть описание, сообщение, критика, признание и т. п.

Директивы имеют целью заставить адресата поступить так или иначе и ориентированы от высказывания к действительности. Директивы, пропозициональное содержание которых состоит в том, что адресат поступит определенным образом в будущем,

характеризуются наличием соответствующего желания говорящего. Совет, просьба, запрет, инструкция являются типичными примерами директивов.

Экспрессивы имеют целью выразить определенные эмоции, чувства, испытываемые говорящим по поводу данной ситуации. Обычно это так называемые речевые клише, используемые для приветствия, прощания, выражения благодарности и т.д. Экспрессив может приводиться в соответствие с действительностью или наоборот, однако этот признак не является существенным, т.к. ситуация, побуждающая говорящего произнести экспрессив, не составляет содержание речевого акта, а лишь является его предпосылкой. Пропозициональное содержание экспрессивов приписывает предикат субъекту, которым может быть как говорящий, так и адресат.

Декларации – единственный тип речевых актов, связанных с внеязыковыми институтами: это назначение на пост, объявление войны, присвоение звания и т.д. Декларации, целью которых является объявление некоторой ситуации существующей, ориентированы от высказывания к действительности, а именно, объявляя некоторое положение дел существующим, декларации и делают его существующим. Самым распространенным случаем деклараций является объявление заседания или собрания открытым.

Комиссивы как класс речевых актов используются говорящим для того, чтобы связать себя обязательством поступить так или иначе, поэтому их пропозициональное содержание всегда имеет субъектом говорящего. Комиссивы ориентированы от высказывания к действительности и характеризуются намерением говорящего поступить определенным образом.

Существуют и другие классификации речевых актов (Д. Вундерлих, Г.Г. Почепцов, Дж. Н. Лич, К. Бах, В.В. Богданов). Другими наиболее часто упоминаемыми речевыми актами являются: констативы, интеррогативы, вердиктивы, пермиссивы, экзерситивы, экспозитивы, сатисфактивы, инвективы, менасивы, насмешки, уговоры, просьбы, советы, предупреждения.

Однако все вышеперечисленные речевые акты часто рассматриваются как разновидности пяти основных классов, которые также разделяются по ряду дополнительных параметров. Так, комиссивы разделяются на промисивы (обещания) и менасивы (угрозы). И те и другие накладывают на говорящего обязательства совершить некоторые будущие действия. Однако разница между ними заключается в заинтересованности в этом адресата. Если в промисиве, или речевом акте обещания, адресат заинтересован в том, чтобы говорящий поступил определенным образом, в менасиве, или речевом акте угрозы, адресат желает этого меньше всего.

Таким образом, речевой акт – это минимальная единица речевой деятельности, состоящая из трех компонентов (иллокуции, локуции и перлокуции), форма реализации которой определяется коммуникативной ситуацией, в которой он используется. Все речевые акты разделяются на пять основных классов: репрезентативы, директивы, экспрессивы, декларации и комиссивы; последние в свою очередь, распадаются на промисивы и менасивы.

Литература

1. Репетитор по английскому языку в Санкт-Петербурге. Английский язык – профессионально [Электронный ресурс] / Серль, Дж. Р., Вандервекен, Д. Основные понятия исчисления речевых актов. – Режим доступа: http://www.classes.ru/grammar/160.new-in-linguistics-18/source/worddocuments/_8.htm. – Дата доступа: 10.03.2017.
2. Токарева, И.И. Направления в коммуникативной лингвистике. Введение в английскую филологию. Курс лекций (на английском языке) / И.И.Токарева. – Мн: МГЛУ, 1997. – 133 с.
3. Филология [Электронный ресурс] / Кобозева, И.М. Перформативность глагола и его лексическое значение. – Режим доступа: <http://www.philol.msu.ru/otipl/new/main/articles/kobozeva/imk-1986-perform.doc>. – Дата доступа: 02.04.2017.
4. Репетитор по английскому языку в Санкт-Петербурге. Английский язык – профессионально [Электронный ресурс] / Серль, Дж. Р. Классификация иллокутивных актов. – Режим доступа: http://www.classes.ru/grammar/159.new-in-linguistics-17/source/worddocuments/_4.htm. – Дата доступа: 10.03.2017.

ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ В СТРУКТУРЕ НАУЧНО-ГУМАНИТАРНОЙ АРГУМЕНТАЦИИ

Т. Н. Савчук
(Минск, Беларусь)

Представлены результаты когнитивно-прагматического анализа апелляции к фоновым знаниям в русско- и белорусскоязычном дискурсе гуманитарных наук. Устанавливаются способы вербализации данного тактического приема, выявляется его прагматическая роль, эксплицируются условия его корректного применения в научно-гуманитарной аргументации.

Ключевые слова: аргументация, фоновые знания, научно-гуманитарный дискурс, русский язык, белорусский язык.

The article represents the results of cognitive-pragmatic analysis of the appeal to the background knowledge in Russian and Belarusian discourse of the humanities. The ways of verbalization of this tactic are identified, pragmatic role of the tactic is revealed, the conditions of its correct use in scientific-humanitarian argumentation are explicated.

Key words: argumentation, background knowledge, discourse of the humanities, the Russian language, the Belarusian language.

Необходимое условие успеха аргументации – учет фактора адресата. В связи с этим задача аргументирующего субъекта – создать так называемое «аргументационное поле» – область пересечения «мысленных полей» аргументатора и реципиента [1, 20], состоящую из идентичных для них знаний, взглядов, идей, представлений. Одним из способов решения этой задачи является апелляция к фоновым знаниям, т.е. к общему для коммуникантов информационному фонду. Наличие совпадающих областей в когнитивном пространстве взаимодействующих сознаний способствует психологической убедительности рассуждения, лучшему принятию, усвоению, или, по выражению А. Н. Баранова, «приватизации» нового знания [2].

В научно-гуманитарной аргументации обращение к фоновым знаниям имеет закономерный характер. (Основанием для этого утверждения служат результаты анализа русско- и белорусскоязычных научных статей гуманитарного профиля за 2001–2015 гг.) Такой факт, очевидно, объясняется действием одной из презумпций научно-гуманитарного дискурса. Предполагается, что ученый-гуманитарий не просто специалист, владеющий экспертными знаниями, но интеллектual, обладающий значительным запасом социокультурных сведений, а также человек, имеющий определенный жизненный опыт, сформированный материальными и духовными условиями его жизнедеятельности.

Фоновые знания (далее – ФЗ) неоднородны. Для научно-гуманитарного обоснования характерна апелляция к ФЗ трех типов. Прежде всего, к сведениям о фактах современной

жизни: о политических, экономических, культурных, а также быденных аспектах социальной действительности. Такая информация вводится 1) дискурсивными формулами с обобщенной семантикой актуальности типа рус. *Как показывает политическая реальность, Как убеждает социальная реальность, В настоящее время наблюдаются, В современном социуме, В современных условиях, К началу третьего тысячелетия*; бел. *Сёння назіраецца, Сёння ўсё больш усведамляецца, У сучасных умовах, Зараз, На сучасным этапе цывілізацыйнага развіцця, На пачатак XXI стагоддзя* и т.п.; 2) фразами с разного рода конкретизаторами, содержащими указание на локальную и/или предметную сферу применения информации: рус. *В современной России, Теперешняя коммуникативная жизнь, Современное бытие русского языка демонстрирует нам, В настоящее время мы переживаем системный кризис психиатрии, Современное российское общество становится все более чувствительным к вопросам музыкальной культуры, В России рынок корпоративных изданий находится сейчас на подъеме, Последнее мы сейчас наблюдаем в украинских событиях*; бел. *Сацыяльна-эканамічныя змены, якія адбываюцца ў Беларусі на мяжы тысячагоддзяў, У дачыненні да сітуацыі сучаснага літаратурнага працэсу, У сучасных дастаткова складаных сацыяльна-эканамічных умовах, На сучасным этапе развіцця вытворчасці ва ўмовах рынку, Сітуацыя ў сучаснай беларускай музычнай журналістыцы такая, што, Сучасная сацыяльна-культурная сітуацыя вызначае і*

феномен сучаснай сьвядомасці, На сучасным этапе развіцця дзяржавы палітыка ў галіне культуры, Медыяпрастора сучаснасці вызначаецца і др.

Кроме показателей времени для подобных речевых образований характерно употребление метонимических выражений (*Современный человек реально находится в ситуации антропологического кризиса*; бел. *Чалавек адчуў нестабільнасць і няпэўнасць у будучыні*) и «мы совместного», содержание которого раскрывается в конситуации. Заметим, что позицию ФЗ на шкале «глобальность – локальность» также позволяет выявить конситуативный (дискурсивный) анализ.

Ср.: (1) *Видимо, в наше время мы не найдем чистых традиционных обществ. Так или иначе, все люди планеты Земля вовлечены в единое мировое хозяйство* [3, 33] – факт имеет предельно широкую локализацию; (2) *Але калі інжынерная думка і тэхнічны прагрэс не ведаюць нацыянальных і дзяржаўных межаў, то гісторыю і мастацтва, мову і філасофскую думку беларусаў ніхто, акрамя нас, вывучаць не будзе* [4, 74] – мнение относится к белорусским реалиям; (3) *При сравнении основных показателей качества жизни и активности пожилых людей в развитых странах с положением пенсионеров в нашей стране становится очевидно, что у нас существует ряд острых проблем с досугом, образованием и социальным обслуживанием этой категории граждан* [5, 450] – констатация, в равной мере применимая к любой из постсоветских стран; ее отнесенность к белорусской действительности может быть установлена лишь с привлечением широкого контекста (учитывается, в частности, заголовок) и метатекстовых показателей (значимы, в том числе, социокультурные параметры автора научной статьи).

Обращение к знаниям социальных реалий многофункционально и используется: как аргумент при построении эмпирической аргументации (совокупная подача фактов-примеров) (1); как структурный компонент практического рассуждения (позитивная/негативная характеристика реальности служит доводом в пользу определенных действий) (подробно об этом см. в: [6; 7]) (3); как ресурс, обеспечивающий психологическую поддержку обоснования (2).

Апелляция к знаниям обыденной реальности маркируются стереотипными выражениями типа рус. *Как показывает повсеместная практика, Всем известно, Как мы знаем, В интернете популярны кадры, Известно давно, Традиционно считается, Давно замечено, что; К чему это ведет, все прекрасно знают*; бел. *Вядома, што, Нам так добра*

вядомы, Часцей і часцей мы становімся сведкамі, Адлюстроўваецца ў маўленчай практыцы нашых дзён, Хочам мы таго ці не, але аб'ектыўны рух сучаснай цывілізацыі вымушае, Сёння амаль аксіёмай становіцца сьвярджэнне аб тым, што и т.п.

Введение такого типа знаний позволяет реализовать стратегию сближения с адресатом, способствует «интимизации» общения: рус. *Современный человек живет в условиях постоянного влияния и давления, оказываемого на него другими людьми, да и сам он постоянно является субъектом влияния и давления. Большинству людей хорошо знакомо ощущение того, что ими помыкают, манипулируют, навязывают против их воли определенное поведение или убеждения* [8, 29].

Вторую группу ФЗ составляет **ретроспективная информация**. Введение в структуру аргументирования исторических знаний (общечеловеческих, региональных, национальных) актуализирует жизненный опыт, приобретенный на определенном временном отрезке. Языковые индикаторы такого типа ФЗ: рус. *В последние годы, В последнее время, В течение последних пяти лет, Практика убедительно доказала, что, Жизнь давно уже дала ответ на этот вопрос, В последние десятилетия мы наблюдаем*; бел. *У апошнія гады, Апошнім часам, Перыяд канца XX – пачатку XXI ст. азнаменаваны, Азіраючыся на дваццаць стагоддзяў новага часу, мусіш прызнаць, што* и под.

В гуманитаристике наблюдается обращение к недавнему историческому прошлому: рус. *Терроризм является одной из наиболее острых проблем современного общества, ставящих под сомнение наиболее фундаментальные основы самого его существования. События последних десятилетий показали его тотальный, всепроникающий характер, практически изменивший современный мир* [9, 27]; бел. *Мы памятаем, якія «перагіны» меліся не так даўно ў нас, у Беларусі... [10, 58]; Урокі гісторыі неабходна добра засвоіць, каб не давялося зноў выконваць «работу над памылкамі» – такая аксіяматычная ісціна яшчэ больш актуалізавалася ў сувязі з палітычным крызісам 2013–2014 гг. ва Украіне і звязанымі з ім трагічнымі падзеямі* [11, 66].

Авторы научных текстов обращаются к социальным и культурным фактам советской истории (*В Советском Союзе, пожалуй, не было человека, который не знал, кто такой Алексей Стаханов; У савецкія часы; 3 гісторыі народнай гаспадаркі савецкага перыяду вядома*) и времени разрушения советской строя

(Однако культурный обмен с Востоком не миновал и нашу страну, что особенно проявилось в эпоху развала Советского союза; У 1990-я гады сітуацыя кардынальна змянілася ў выніку вядомых геапалітычных перамен на постсавецкай прасторы).

Историко-культурные апелляции выступают как доводы в структуре обоснования посредством буквальной аналогии (сравнение с прошлым, чтобы лучше понять и оценить настоящее), а также участвуют в фактуальных схемах на основе образца/антиобразца. В этом случае аргументатор рассчитывает убедить в справедливости своего мнения относительно нового факта, опираясь на общность позитивной/негативной оценки известной реципиенту ситуации: бел.: *...модныя сёння тэлевізійныя спрэчкі даволі часта выліваюцца ў «сварку». Гэта спараджэньне на сутнасці сваёй не мені небяспечнае, чым рыторыка «выплюхнутай шклянкі» ці «кінутага чаравіка»...* [12, 86]. Использование ретроспективных ФЗ усиливает аргументацию (очевидное и хорошо осмысленное не нуждается в доказательстве), позволяет экономить речевые усилия и текстовое пространство (за счет имплицирования, «свертывания» информации).

Еще больше возможностей для создания имплицатур предоставляет тактика введения культурологических знаний. Апелляция к общекультурным и национально-культурным сведениям и, соответственно, к общечеловеческим и национально-обусловленным ценностям в гуманитаристике многообразны. Естественные способы реализации этой тактики – включение в дискурс прецедентных феноменов посредством цитирования, аллюзий, метафоричности. Вот несколько примеров: рус. *Допустимо утверждать, что в настоящее время происходит массовизация и героизация «бюрократического мифа», который существует давно, но обычно не содержал в себе героического элемента (героём времени, по меньшей мере, в России, длительное время был Чацкий, а не Молчалин)* [13, 109–110]; *То, что целостность личности человека отрицательно воспринимается любым обществом, известно давно. <...> И можно сколь угодно долго производить на свет анекдоты с перлюстрацией некрасовских строк, но их принятие обществом как эталона женского поведения остается неизменной основой национального характера* [14, 52]; бел. *Журналістыкія калектывы і аўтары сёння мала цікавацца, чым іхняе слова адгукнецца...* [15, 157]; *...на-ранейшаму пануючае становішча займаюць тэхнічныя навукі, а фундаментальная экалогія <...> знаходзіцца ў стане Папялушкі* [16, 173];

Аднак доўгі час мы імат увагі ўдзялялі прапагандзе цяжкіх і складаных старонак айчыннай гісторыі <...> Героём і нават гонарам быў «Пан сахі і касы. Цёмны сам, белы вус. Прадзі дзве валасы». Як быццам бы імкнучыся выклікаць спачуванне, усяляк дэманстравалі старонкі цяжкага гістарычнага лёсу беларусаў, а на сутнасці «папулярызавалі» сваю славянскую «непаўнацэннасць» [17, 9].

Прагматическая роль апелляции к культурологическому фонду обусловлена интерактивной сущностью аргументативного дискурса и заключается в установлении эмоционально-психологического контакта с адресатом путем вовлечения его в языковую игру.

Использование в одном контексте ФЗ разных типов реализует комплекс прагматических задач: рус. *Идеальная модель – необходимая, никогда не достижимая, греющая разум, душу и сердце, мечта. (Мечты, мечты – как сладки ваши звуки!) Зовущая, манящая, но никогда не осуществимая – как коммунизм или жизнь десятью христианскими заповедями, как ожидание Спасителя, мессии, который спасет народ от всех невзгод и приведет к счастливой жизни* [18, 91] – одновременное введение в дискурс культурологических, ретроспективных и обыденных ФЗ призвано усилить убеждающее воздействие.

Однако расчет на ФЗ как средство усиления аргументации далеко не всегда оправдывается. Одна из причин – подвижность, историческая изменчивость культурологических знаний. В качестве иллюстрации приведем фрагмент русскоязычного текста: *Но сопоставление фразеологизмов разных языков позволяет сделать вывод о том, что постоянное появление в речупотреблении той или иной группы слов достаточно произвольно. Языковая картина мира – не таблица Менделеева. Здесь ряд номинаций и реноминаций был открыт, открыт и открытым будет* [19, 8]. Аргументация, «непоколебимая» во время написания статьи, сегодня оказывается несостоятельной: восстановленная с помощью логического анализа пропущенная посылка энтимемы (*Таблица Менделеева закрыта*) ложна (в 2016 г. таблица Менделеева была пополнена четырьмя новыми элементами).

К указанным выше прагматическим значениям апелляции к ФЗ можно добавить еще одно – быть средством скрытой комплиментарности. Суть этой аргументативной тактики – импликация похвалы в адрес реципиента. Она строится по схеме: *Вы, как человек наблюдательный / опытный / здравомыслящий не будете отрицать, что...* Этот тактический прием нацелен на создание психологической атмосферы

сферы общения, благоприятствующей принятию защищаемого тезиса.

Фоновая информация не сопровождается ссылками, поскольку аргументатор рассчитывает на осведомленность реципиента и, следовательно, на адекватность интерпретации и реконструкции им имплицитных знаний и оценок. Однако следует учитывать, что оценка одинаковых событий, ситуаций, фактов у разных людей далеко не всегда совпадает, т.е. в одинаковых социокультурных условиях люди получают разный опыт. В силу этой и других причин корпусы ФЗ субъектов аргументации (продуцирующего и воспринимающего) могут существенно различаться. Неосведомленность аргументатора относительно интеллектуально-

познавательных возможностей адресата приводит к стратегической ошибке, связанной с неадекватным использованием ФЗ. Такая же погрешность возникает в случаях, если включаемые в структуру аргументации ФЗ: недостоверны, неоднозначны, нерелевантны, избыточны, тенденциозны.

Некорректное использование ФЗ в аргументативном дискурсе ослабляет (а иногда и разрушает) обоснование, однако при грамотном подходе апелляция к ФЗ, актуализируя действительные когнитивно-психологические механизмы убеждения, способствует успеху аргументации.

Литература

1. Оганесян, С. Г. Аргументация, ее предметная область и возможности : автореф. дис. ... докт. филол. наук : 09.00.01 / С.Г. Оганесян ; Ереван. гос. ун-т, Ин-т философии и права НАН РА. – Ереван, 1997. – 39 с.
2. Баранов, А. Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01; 10.02.19 / А.Н. Баранов ; Ин-т рус. яз. АН СССР. – М., 1990. – 48 с.
3. Шенкао, М. А. Танец внутри смерти или смерть внутри танца: выбор африканцев / М. А. Шенкао // Наука. Искусство. Культура. – 2015. – Вып. 5. – С. 33–41.
4. Лакотка, А. І. Акадэмічная навука – развіццю нацыянальнай культуры / А. І. Лакотка // Весці НАН Беларусі. Серыя гуманітарных навук. – 2014. – № 1. – С. 74–87.
5. Доминикевич О. Г. Проблемы повышения социального потенциала пожилого населения Беларуси / О.Г. Доминикевич // Социол. альм. – 2013. – Вып. 4. – С. 447–453.
6. Савчук, Т. Н. Причинно-следственная аргументация в русско- и белорусскоязычной гуманитаристике / Т. Н. Савчук // Весн. Брэсцкага ўніверсітэта. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2016. – № 1. – С. 38–45.
7. Савчук, Т. Н. Прагматическая аргументация в научно-гуманитарном дискурсе (на материале русского и белорусского языков) / Т. Н. Савчук // Вестник МГЛУ. Сер. 1, Филология. – 2016 – № 2 (81). – С. 114–121.
8. Дзялошинский, И. М. Манипулятивные технологии в масс-медиа / И. М. Дзялошинский // Вест. Моск. ун-та. Сер. 10, Журналистика. – 2005. – № 1. – С. 29–54.
9. Тхостов, А. Ш. Мотивация террориста / А. Ш. Тхостов, К. Г. Сурнов // Нац. психол. журн. – 2007. – № 1. – С. 27–32.
10. Драко, І. Грамадства і пошук ідэй / І. Драко // Беларус. думка. – 2008. – № 1. – С. 54–58.
11. Падаяляк, Т. У. Злачынствы супраць чалавечтства не маюць тэрміну даўнасці: да пытання аб рэабілітацыі (гераізацыі) нацызму / Т. У. Падаяляк // Весн. БДУ. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2015. – № 1. – С. 62–66.
12. Іўчанкаў, В. І. Слова і ісціна ў парадэгме сучаснай журналістыкі / В. І. Іўчанкаў // Весн. БДУ. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. – 2011. – № 2. – С. 83–86.
13. Бабинцев В. П. «Антиинтеллигенция» и «неинтеллигенция» в структуре работников умственного труда / В. П. Бабинцев // Наука. Искусство. Культура. – 2015. – Вып. 5. – С. 106–114.
14. Шмидт, В. Р. Противостоят ли культура и психология социальному давлению? / В. Р. Шмидт // Нац. психол. журн. – 2007. – № 2. – С. 52–56.
15. Стральцоў, Б. Масавая інфармацыя без удзелу мас? / Б. Стральцоў // Беларус. думка. – 2003. – № 12. – С. 154–158.
16. Лыч, Г. Чыстае паветра зробіць нас багаццямі? / Г. Лыч // Беларус. думка. – 2003. – № 2. – С. 168–173.
17. Каваленя, А. А. Нацыянальная Акадэмія навук Беларусі: вытокі, гісторыя, сучаснасць // Весці НАН Беларусі. Серыя гуманітарных навук. – 2009. – № 1. – С. 9–21.
18. Саенко Ю. И. Рациональность социальных понятий / Ю. И. Саенко // Социол. альм. – 2014. – Вып. 5. – С. 88–102.
19. Бурвикова, Н. Д. Логоэпистемическая составляющая современного языкового вкуса / Н. Д. Бурвикова, В. Г. Костомаров // Филологические науки. – 2008. – № 2. – С. 3–11.

ДЫСКУРС САЦЫЯЛЬНАГА ПАЗІЦЫЯНІРАВАННЯ

Васіль Сянкевіч

(UPH w Siedlce, INiBI, Polska)

Артыкул прысвечаны распрацоўцы тэарэтычных перадумоў прымянення катэгорыі пазіцыянавання ў даследаваннях прагматыкі і пафасу маўлення. Раскрываецца дыскурсіўны характар названай катэгорыі, яе сувязь з моўным свядомасцю, ідэнтыфікацыяй асобы ў камунікатыўным прасторы мовы і інстытутам уласнага імя. Дыскурсіўныя адзінкі мовы разглядаюцца на фоне вербальных элементаў, якія ствараюць тэкст і звязаныя з этасам выказвання.

Ключавыя словы: пазіцыянаванне, пафас, дыскурс, слова, этас.

Статья посвящена разработке теоретических предпосылок применения категории позиционирования в исследованиях прагматики и пафоса речи. Раскрывается дискурсивный характер названной категории, ее связь с языковым сознанием, идентификацией личности в коммуникативном пространстве языка и институтом собственного имени. Дискурсивные единицы речи рассматриваются на фоне вербальных элементов, порождающих текст и связанных с этосом высказывания.

Ключевые слова: позиционирование, пафос, дискурс, слово, этос.

The article covers development of theoretical preconditions for use of the category of positioning in researches of pragmatics and speech pathos. Discursive nature of the said category, its connection with linguistic consciousness, identification of the person in communicative space of the language and institute of proper name are revealed. Discursive speech units are considered against the background of verbal elements which generate the text and utterances connected with ethos.

Key words: positioning, pathos, discourse, word, ethos.

Слова *пазіцыяніраванне* ў існуючых тлумачальных слоўніках рускай і беларускай моў не зафіксавана. Аднак яно актыўна ўжываецца ў сучасных дыскурсах. У сацыяльным жыцці аказваецца важным, як пэўны суб'ект пазіцыяніруе сябе адносна другіх. Без уласнай пазіцыі суб'ект прававых зносін не існуе як аўтаномная адзінка. Катэгорыя пазіцыяніравання іграе вызначальную ролю ў маркетынгу дзейнасці, калі пэўны юрыдычны суб'ект (напр., кампанія) выбірае такую рыначную пазіцыю для сябе, якая будзе выгадна адрозніваць яго ад становішча канкурэнтаў. Вызначэнне канкурэнтаздольнага пазіцыяніравання выступае ўмовай канстытуіравання тоеснасці суб'екта прававых адносін і залогам паспяховай дзейнасці ва ўмовах рыначнай эканомікі.

Слова *пазіцыя* мае “дыс-лакацыйны” характар; яго прамое значэнне – ‘месцазнаходжанне.’ Аднак гэтае слова не абазначае месца лакалізацыі рэчы – той ці іншы локус, у якім нешта знаходзіцца. Рэчы існуюць “футлярна”: планшэт – у чахле, парашут – у рюкзаку, аўтамабіль – у гаражы і г.д. Унутры ўласнага локуса рэчы знаходзяцца “ў позе” – займаюць “унутранае месца”, як бы “ўпакаваны” ў яго. Пазіцыя – размяшчэнне, інакш – дыслакацыя, супрацьпастаўляецца позе як знешняе месца ўнутранаму. Пазіцыя – не

проста знаходжанне, але дыскрэтнае размяшчэнне, пастава – месца ў прасторы. Унутранае месца суб'ектыўна перажываецца як ёмка – добрае, выгоднае, ці наадварот – няёмкае. Апошняя паняцце набывае выразны этычны змест: *няёмка* ‘пра пачуццё някаватасці, збянтэжанасці, сораму, якое перажывае хто-н.’ (ТСБМ, 3, 428). Пазіцыя не перажываецца суб'ектыўна-тактоўна, а трактуецца ў ацэнных тэрмінах – бывае лепшая ці горшая, выйгрышная ці нявыйгрышная. У пераносных значэннях слова *пазіцыя* праўляецца стратэгічна-эмічны змест: *пазіцыя* – ‘месца распалажэння войск, вайсковых груп у баі’, ‘раён баявых дзеянняў’, ‘размяшчэнне (пра фігуры ў шахматах, шашках і інш.), ‘пункт погляду, думка, прынцыповыя адносіны да каго-, чаго-н.’ (ТСБМ, 3, 600).

Пазіцыя для суб'екта – заўсёды “сваё” месца. Гэтае месца можа быць акрэслена: а) параўнальна – як лепшае, напр.: – *Не, нашаму чалавеку лепшага месца няма, як дома, на сваёй роднай зямлі* (Якімовіч); б) як адпаведнае, напр.: *Ведаць (знаць) сваё месца* – паводзіць сябе адпаведна свайму становішчу, не ўмешвацца не ў свае справы; быць сціплым; в) сістэмна – як вакантнае (нулявое) месца (*Пустое месца* – пра чалавека, ад якога няма ніякай карысці або з якім ніхто не лічыцца), напр.: *Сядзіць васьць за сталом часамі значны чын. Спрабуі, скажы яму, што ён – пустое*

месца (Корбан); г) функцыянальна – як значнае ў сістэме месца, напр.: *На (сваім) месцы* – адпавядае свайму прызначэнню. “Сваё” месца заўсёды звязана з адносінамі парадку, напр.: *Стаць на сваё месца* – прыйсці ў парадак. Прыметай парадку з’яўляецца становішча, калі кожны член знаходзіцца на сваім (адпаведным яму) месцы, напр.: *Апартуніст. Форменны апартуніст, – з той жа яснасцю, перакананасцю даў азначэнне /Баілыкоў/ Апейку. – Яўна кульгае на правую. І відаць ужо – безнадзейна... З такім далёка не пойдзеш у адной упражцы. – Натуральна вынікала далейшае, практычнае: – Не на месцы. Яўна не на месцы* (І. Мележ, Завеі, снежань).

Слова *пазіцыя* як “сваё” месца набывае адметнае сацыяльна-палітычнае гучанне – ‘роля, месца каго-, чаго-н. у галіне якой-н. дзейнасці’ (*міжнародная пазіцыя дзяржавы*). Атрыбутам гэтага слова звычайна выступае азначэнне *актыўная (актыўная жыццёвая пазіцыя)*. Актыўнасць – катэгорыя пазіцыйная і дзейная. У шырокім сэнсе дзейнасць разумеецца як праяўленая (пазітывная) актыўнасць. Пазіцыя праяўляецца ў дзейнасці: – *Ваенныя ў вёсцы ёсць? – спытаў знарок няпэўна, каб выявіць пазіцыю гаспадара: за каго ён?* (Новікаў) (ТСБМ, 3, 600).

Праблема сацыяльнай ідэнтыфікацыі ў сучасным свеце паднімаецца на ключавы ўзровень: „некалькі дзесяцігоддзяў таму праблема тоеснасці не займала нашых штодзённых думак, застаючыся адзіна аб’ектам філасофскіх разважанняў. Цяпер, аднак, тоеснасць – гэта найгучнейшая справа, пра якую трубяць на кожным вузлу, гарачая тэма, якую ўсе маюць на вуснах” [1, 18–19].

Падставай пазіцыяніравання з’яўляецца катэгорыя тоеснасці. Праблема тоеснасці цалкам належыць анталогіі: *No entity without identity* ‘Няма сутнасці па-за катэгорыяй тоеснасці’ [2, 35]. Тоеснасць – катэгорыя субстанцыі, а не формы. Тоеснасць устаўляецца ў адносінах да адзінкавых суб’ектаў і класа як калектыўнага суб’екта. Чалавек застаецца самім сабой, нягледзячы на тое, што ў розныя перыяды свайго зямнога вандравання яго аблічча мяняецца да непазнавальнасці; ён ніколі не стане тоесны свайму двойніку.

У дыскурсе катэгорыя пазіцыяніравання здзяйсняецца з дапамогай уласных займеннікаў. Самым лаканічным перфарматыўным актам маўлення з’яўляецца акт вымаўлення асобай “Я”. Гэтым актам канструіруецца ўласная тоеснасць – ажыццяўляецца аўтакрэацыя. “Той ёсць “ego”, – адзначае Э. Бенвеніст, – хто вымаўляе яго”.

Мы знаходзім тут самую аснову суб’ектыўнасці, якая вызначаецца моўным статусам асобы” [3, 268]. Сацыяльная рэальнасць цалкам залежыць ад пазнавальнай актыўнасці суб’екта і канструіруецца апошняй. Паняцце канструіравання з’яўляецца істотным для шматлікіх інстытуцыянальных тэорый [4, 357].

Тоеснасць асобы ў моўнай практыцы ўвасабляецца ў перфарматыўным канструкце “Я”. Ідэалістычная філасофія, а за ёй і руская граматыка 40–50 гадоў бачыла ў акце самасвядомасці “я” і ўзнікненні займенніка першай асобы зараджэнне самой катэгорыі імені. “Я, ты, ён, бяспрэчна, адносяцца да імені. У граматыках жа нашых гэтыя словы называюць займеннікамі. Хаця вельмі дзіўна ўявіць “я”, “ты” займеннікамі – замест якога імені ўжываюцца яны? – аднак само слова займеннік указвае на разрад імені [5, 267].

Вымаўленне “Я” з’яўляецца адначасова ажыццяўленнем маўленчага акта ўласнага пазіцыяніравання. “Я” называе таго, хто гаворыць, і адначасова падразумяе выказанне пра “я”: вымаўляючы “я”, нельга не гаварыць пра сябе. Той, хто вымаўляе “я”, пазіцыяніруе сябе ў якасці ўнікальнай асобы. Ключавымі пытаннямі ў працэсе канструіравання ўласнай асобы з’яўляюцца пытанні “Хто я?”, “Хто другія?”, “За каго прымаюць мяне партнёры па маўленчай інтэракцыі?”

Номо institutus (чалавек інстытуцыянальны) – асоба, якая маніфестуе сябе праз “Я”. “Я” – самы лаканічны маўленчы акт дэкларацыі ўласнай тоеснасці і пазіцыяніравання сябе як незалежнай асобы. Адначасова гэта і маніфестацыя свабоды ад жыццёвых арганічна-рэчыўных акалічнасцей – “майго”, “роднага”, “матчынага”. У “Я” ўвасоблены пафасны патэнцыял, здольны пры неабходнасці рэалізавацца ў дыскурсіўным маўленні. “Praktyki pozycjonowania można więc rozpatrywać również jako pewnego rodzaju akty symbolicznej „przemocy”, które dokonywane są za pomocą języka” [6, 67]: *Слово «я» было самым употребляемым в интервью. Я построил, я дал, я предоставил, я принес... Оно вылетало буквально с каждого сантиметра пленки. Оно важно наддувалось, громко кричало, от него исходила громадная тень, в которой копошились все остальные. Беларусь, население, экономика вертелись исключительно вокруг оси этого самого Я* («Народная воля», 20.06.2005).

У практыцы моўнага пазіцыяніравання галоўную ролю іграе катэгорыя імені. Займеннік першай асобы “я” непазбежна суадносіцца з уласным імем і акрэсленасцю

сваёй грамадзянскай пазіцыі ў імені агульным: – **Я, Васіль Шырکو**, грамадзянін маёй рэспублікі, літаратар і журналіст, буду актыўна ўдзельнічаць у выбарах. (З газет.). Уласнае імя з’яўляецца першым і найбольш істотным самапраяўленнем чалавечага “я”. Уласнае, якое стаіць за “я”, падымае чалавека на ўзровень грамадскага жыцця: “Да імені чалавек не ёсць яшчэ чалавек, ні для сябе, ні для другіх, не ёсць суб’ект асабовых адносін, значыць, не ёсць член грамадства, а толькі магчымаць чалавека, абяцанне такога, зародак” [7, 62]. Чалавечае “я”, змяняючыся пад уплывам сацыяльных умоў, разам з ростам ведаў, культуры паняццяў і выхаваннем волі, тым не менш захоўвае ўнутраную цэльнасць і адноснае пастаянства. Дзякуючы наяўнасці некаторах істотных характарыстык структуры духоўнага свету, чалавек застаецца самім сабой.

Уласнае імя супрацьпастаўляецца звычайным назвам-дэскрыптывам. “Як тваё імя, якога роду ты? Хто наканаваў табе твой шлях? Таямніцы якіх словаў непрыхаваны Адишукаць хацеў у гэтых краях? (С. Осіпаў, А. Усціновіч). Пытанне “якога роду ты?” прадугледжвае звычайную назву. Сутнасць назвы дэскрыптыўная. Реферэнтам назвы выступае аб’ект (індывід). Назва-дэскрыптыў – гэта метка. Меціцца тое, што актуальна (“тут і зараз”) кідаецца ў вочы. Канкрэтная лексіка, якая называе рэаліі, уся дэскрыптыўная.

Дэнатат імені – суб’ект, які пазіцыяніруе сябе ў ідэалагічным прававым полі. Імя – катэгорыя юрыдычная. Так, Канстытуцыя Рэспублікі Беларусь гарантуе нам: «права на жыццё, достойныя ўмовы жыцця і охрану здароўя, образование и труд, отдых и досуг, на свободу личности и защиту, на имя и гражданство, материальное обеспечение (Арт.43).

Імя ідэнтыфікуе суб’екта права – як тое, што сабе асобу, за якой стаіць «Я» (*Я, Іван Пятровіч*) і як асобу, якая асясамлівае сябе з сацыяльна легітымным калектывам (*доктар, настаўнік, журналіст* і да т.п.). Сацыяльнае асясамліванне выражаецца камітатывым (сумесным) займеннікам «Мы»: (“*Ну, от і ідзі ў еты свой рай! А мы, нібыто, так пажывем! Нам і так непагано!*”) (Іван Мележ, Людзі на балодзе).

Асоба павінна “па праву” насіць пэўнае імя. Права на імя – філасофская праблема: – *Паслухай, ты, – шэпт Хрысці перарывісты. – У майго сына ёсць імя, прозвішча і імя па бацьку. Ён – Хведар Хведаравіч Жытнік. Разумееш? Мой муж, Хведар Жытнік, які загінуў на фронце, наказваў даць*

гэтак дзіцяці сваё прозвішча і імя... І я нікому! Разумееш? Нікому! Нават табе не дазволю! (Клаўдзя Каліна, Маці і сын).

На ўзроўні мовы практыка пазіцыяніравання рэалізуецца як прыпісанне сабе і партнёрам інтэракцыі розных індывідуальных і сацыяльных атрыбутаў або як пацвярджэнне ці адмаўленне такіх прыпісванняў. Моўныя сродкі, з дапамогай якіх ажыццяўляецца пазіцыяніраванне, не з’яўляюцца спецыфічнымі. Кожны акт пазіцыяніравання можна з дапамогай мовы рэалізаваць рознымі спосабамі. Аднак усе яны становяцца своеасаблівым спосабам ідэнтыфікацыі сябе і іншых у сацыяльнай прасторы і заняцця ў ёй акрэсленага месца (пазіцыі). Дыскурсам пазіцыяніравання канструіруецца сацыяльная рэальнасць.

Палыманыя (пафасныя) прамовы не запатрабаваны на ўзроўні слоўнага этасу. У адрозненне ад імені, якое “вешае ярлык” на дадзеныя вопыту, слова прадракае і прарочыць, але не наракае. Нараканне ў звычайным кантэксце звязана з асуджэннем і абвінавачаннем. Аднак на ўзроўні свядомага быцця нараканне – маўленчы акт, які канструіруе інстытуцыянальную рэальнасць. Эвалюцыйны этас і ціхі роздум мудрага слова змяняецца рэвалюцыйным пафасам з яго канструктыўнай ідэалогіяй. Біблейскі выраз і сотворімь себѣ імя трактуецца як супраціўны пакоры акт узнясення сябе над светам. Создати себѣ імя – значыць узаконіць сябе як суб’екта права – «узвесці ў Закон», стаць дачыненым да абсалютнага быцця, якое ўласціва толькі Богу. Нараканне – рэвалюцыйны акт свабоды і станаўлення чалавека як асобы. Гэты акт звязаны з катэгорыяй імені і інстытуцыяналізацыяй (устааўленнем) сацыяльнай рэальнасці. У ёй адбываюцца падзеі, рэалізуюцца ідэі і сацыяльныя праекты. Інстытуцыяналізацыя – пераход ад стыхійнай, спантаннай (неарганізаванай) дзейнасці да ўстанаўлення арганізацыйных структур, якія рэгламентуюць сацыяльную дзейнасць і арганізуюць сацыяльныя стасункі.

У прарочым слове адсутнічае катэгорыя права. Гаворка рэгламентуецца звычайна. Чэснае слова – катэгорыя не юрыдычная. Катэгорыя права ўзнікае ў сувязі з іменем і актам наміравання. Закон выступае гарантыяй годнасці члена грамадства, увасобленай у імені. Слова творыць, але не “дзе” – ім не ажыццяўляюцца акты, якія маюць сацыяльныя (і юрыдычныя) наступствы. Слова “благое” (*бласлаўленне, благавешчанне*). Словам здымаюцца пытанні, аднак не вырашаюцца праблемы. Эфект слова “тэрапеўтычны”. Слова лечыць, напр., у загаловах, аднак яму бракуе апэратывнай

спраўнасці. Антытэза слова і імені ёсць антытэза этасу і пафасу.

Ідэалагічна-пафасная сутнасць уласнага імені актуалізуецца ў перыяды рэвалюцыйных пераўтварэнняў. Імя непазбежна ўсведамляецца ў сувязі з пэўнай ідэяй: – *Цябе як завуць, хлопчык? – пытаўся Марк. – Серафім... – Імя, скажу табе, падкачала: херувімы, серафімы!.. Зайграванне з божанькай... Ты будзеш Сяня. Гучыць па-пралетарску! Сяня!.. А што, добра!* (А.Асіпенка. Лабірынты страху); *Кінамеханік тут фігура! Самі пабачыце. А як яго імя, ніколі не здагадаецца: Молат. Праўда, Молат Дзмітрыевіч. Самае індустрыяльнае імя ўляпілі бацькі на ўсё жыццё.* (Грахоўскі). Імкненне напоўніць уласныя іменны рэвалюцыйным сэнсам выразна праявілася ў першыя гады савецкай улады: *Рэўмір* – Рэвалюцыя міравая, *Марлен* – Маркс і Ленін, *Кім* – Камуністычны інтэрнацыянал моладзі і інш.

У адрозненне ад імені, якое бывае гучным, слова не пафаснае. Наўрад ці будзе да месца пафас у словах *радзіма, край, кут*. Роднае (“маё”) пранікнута этычным пачуццём – перажываннем: *Радзіма мая; Край мой родны; Мой родны кут; Зямля пад белымі крыламі* і да т.п. Роднаму не характэрна грамадскае гучанне; на этычным узроўні яно ціхае (“гутэйшае”).

Існуе этыка і эстэтыка ўтворанага слова – *добрае слова, прыгожае слова*. Актуальнае іманентнае “маё”, што называецца, “выходзіць у людзі”, атрымлівае статус суб’екта права і намінуецца “сваім” іменем. Так, імя Радзімы – *Беларусь* – ужо ўвасабляе пафасную моц, г.зн. здольна “гучаць”: *Беларусь – імя святое* (песня); *Перад тым, як вымавіць тваё імя, Радзіма, Я, быццам джангарчы, калі збіраецца спяваць, Свой рот крынічнаю вадою палашчу* (М.Танк); *І ты яе запомні імя, Як неба, сонца і зару. Твая зямля, твая Радзіма Названа светла: Беларусь!* (Юрась Свірка). Просты, неабуджаны ідэяй чалавек жыве “па мыслі” (польск. *potyślność*) і не ставіць перад сабой ніякіх мэтай. Альбо застацца чалавекам, альбо не, і выйсці ў людзі. І тады жыццёвая тактыка зменіцца стратэгіяй і пафасам статусага быцця-кім, на змену *благодати* (Боская Ласка) прыйдзе Закон.

Слова пазбягае публічнасці і праяўляецца ў сітуацыі лакальнай. Яно заўсёды “тут” (*Вось вы тут гаварылі...*). Сутнасць жа маўлення дыслакатывная (параўн.: *лакацыя* і *дыслакацыя*). Пад дыслакатывнасцю маўлення разумеецца ўласцівая яму “расстаноўка” – дыскрэтнасць (ад лац. *discretus* – раздзелены, перарывісты). Прыстаўкай *дыс-* сведчыцца

адасобленасць складальнікаў (артыкулаў) маўлення. Паняцце “дыскурс” як маўленне на публіку супрацьпастаўляецца слову, якое існуе ў постаці тэксту. Слова – тэкстатворчы сінтэтычны элемент мовы. Чалавек гаворыць і піша тэкстамі. Паняцці дыскурс і маўленне, па сутнасці, атаясамліваюцца. Дыскурс разумеецца як разважлівае маўленне. Разважлівасць уласціва аналітычнай разумовай дзейнасці – супастаўленне падзей, разбор абставін, здольнасць рабіць вывады (“выносіць прысуд”) і г.д. Дыскурсіўнае маўленне адпавядае статусу падзеі, ажыццяўляецца як прадыпрыемства.

Пафас – уласцівае дыскурсіўнае. Ідэалагізацыя слова непазбежна звязана з яго дыскурсіўнай трансфармацыяй. У жыцці адбываюцца знакавыя падзеі – карэнныя грамадскія пераўтварэнні. У розныя перыяды гісторыі ў рознай ступені жыццё непазбежна падвяргаецца ідэалагізацыі, што не можа не адлюстравана ў мове. Ідэалагізацыя слова адбываецца па меры ідэалагізацыі жыцця. У часы рэвалюцыйных пераўтварэнняў антытэза “паэт і грамадзянін” губляе выразныя контуры. Паэт займае актыўную грамадзянскую пазіцыю, становіцца трыбунам, і яго творы набываюць пафаснае гучанне. Так, заклікам да барацьбы з ворагам гучаць радкі верша Янкі Купалы “Беларускім партызанам!”: *Партызаны, партызаны, Беларускія сыны! За няволю, за кайданы Рэжыце гітлераў паганых, Каб не ўскрэслі век яны.* Даследаванне маўленчага пафасу знаходзіцца ў рэчышчы фундаментальнай праблемы сувязі мовы і ідэалогіі.

У новай рэальнасці прысутнічаюць адзінкі, якія маюць сацыяльны статус. Нараканне – рэвалюцыйны акт свабоды і станаўлення чалавека як аўтаномнай асобы. Гэты акт звязаны з катэгорыяй імені і інстытуцыяналізацыяй (устапаўненнем) сацыяльнай апрыёрнай рэальнасці. У гэтай рэальнасці нічога не нараджаецца і не вырастае, але толькі ўстанаўліваецца і развіваецца. Галоўным складальнікам адзначанай рэальнасці выступае пэўны сацыяльны інстытут. Гэтая рэальнасць характарызуецца дынамічнасцю развіцця. У ёй адбываюцца падзеі, рэалізуюцца ідэі і сацыяльныя праекты. Інстытуцыяналізацыя – пераход ад стыхійнай, спантаннай (неарганізаванай) дзейнасці да ўстанаўлення арганізацыйных структур, якія рэгламентуюць сацыяльную дзейнасць і арганізуюць сацыяльныя стасункі.

Літаратура

1. Bauman, Z. Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim / Z. Bauman. – Gdańsk, 2007. – 78 s.
2. Castaneda, H. Identity and sameness / H. Castaneda // *Philosophia*. – № 1-2, 1975. – S. 25–32.
3. Бенвенист, Эмиль. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.
4. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
5. Виноградов, В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. – 3-е изд. – М.: Высш. шк., 1986. – 640 с.
6. Czyżewski, M. Dyskursy tożsamościowe w nauce i życiu społecznym: odmiany, własności, funkcje / M. Czyżewski // *Tożsamość, nowoczesność, stereotypy*, Kraków: NOMOS, 2012. – С. 34–47.
7. Флоренский, П. Имена / П. Флоренский // Малое собрание сочинений, Т. 1. – Москва, 1993.

УДК 804.0-541.41

КОММУНИКАТИВНАЯ УСТАНОВКА ПРЕДМЕТНОГО ИМЕНИ–ПОДЛЕЖАЩЕГО ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В.Н. Сергей
(Мозырь, Беларусь)

В статье рассматриваются проблемы детерминации предметных имен существительных в позиции подлежащего с коммуникативной точки зрения. Выделяются и анализируются две основные степени детерминации (установки) предметных имен с точки зрения участников коммуникативного акта.

Ключевые слова: адресант, адресат, имя, объект, степень детерминации

In the article the problems of the determination of the object names of nouns in the position of a subject from the communicative point are examined. Two basic degrees of determination of object names from the point of view of participants in the communicative report are separated and analyzed.

Key words: sender, addressee, name, object, degree of determination

К предметным именам относятся названия естественных и искусственных объектов, а также объекты флоры. Данная категория имен существительных в позиции подлежащего составляет 36,4 % от общей выборки анализируемых нами имен. Цитируемый ниже текст содержит имена, которые представляют перечисленные подгруппы и которые сопровождаются определенным или неопределенным детерминативом – индикатором установки, т.е. степени коммуникативной детерминации того или другого имени.

Ils s'arrêtent de courir. Le ciel et la terre viennent de trembler en grondant. Un arbre terrible de fumée et de feu lance sur les hommes l'ombre immense de son feuillage. La batterie anglaise vient de sauter. Les fusées tombent comme des étoiles [1, 236].

Адресант речи описывает различные ситуации в реальном мире лишь постольку, поскольку у него имеются различные коммуникативные цели. Чаще всего адресат не видит описываемого предмета, и поэтому адресант должен, как было показано, вводить этот предмет, начиная с сообщения о его признаках, его пространственной локализации и т. д. (хотя сам он достаточно осведомлен о предмете мысли). Именно поэтому для адресата речи важным

становится контекст, т.е. общий смысл речи и всей ситуации в целом.

Фундаментальная теория артикля, разработанная в трудах Г.Гийома, в своей основе имеет положение о том, что артикль является средством, благодаря которому виртуальное имя (*nom en puissance*) с самым широким толкованием превращается в актуализированное (*nom en effet*), подчиняемое тому объёму понятия, который определяется речью [2, 145]. Иначе говоря, определённый или неопределённый артикль (в соответствии со знаниями адресанта и его коммуникативным намерением) становится показателем того, как и какой семантический компонент значения преимущественно реализуется в используемом существительном. В связи с этим Н.Д. Арутюнова указывает, что «... адресату должен быть ясно направление «семантической стрелки» [3, 26]. Ср.:

Raoul avançapar un chemin étroit qui serpentait à flanc de colline. Le chemin s'élevait de plus en plus et la distance augmentait entre Raoul et l'embarcation [4, 22].

Адресант вводит объект через описание его признаков (*étroit, qui serpentait*), через пространственную локализацию (*à flanc de colline*). Все эти существенные для объекта (*dopoga*) признаки имеют своей целью – помочь ад-

ресату идентифицировать объект, т.е. установить референцию имени. Внимание акцентируется на сигнификате: актуализируется признаковая семантика (*прилагательного и глагола*), раскрывающая предмет мысли. При этом следует иметь в виду, что «характеризация предполагает инверсию мыслительного процесса, его направленность от объекта к его признакам, состоянию, свойствам, действиям, локализации. В этом случае основным пунктом утверждения считается денотат имени» [3, 25]. При этом отмечается, что отношения характеристики требуют референтного употребления имени. Для адресанта имя в позиции подлежащего всегда референтно. «Семантическая стрелка» для адресата требует инверсии мыслительного процесса и направляется сначала неопределённым, а затем – определённым артиклем при имени.

Детерминированная именная группа в позиции подлежащего есть результат уже охарактеризованного ранее с качественной и количественной сторон объекта (дороги, по которой продвигался Рауль). Расшифровав направление первой «семантической стрелки» - *un chemin* (от сигнификата), и, исходя из информации. Заключенной в грамматически оформленных лексических единицах, адресат устанавливает предметную референцию имени. Определённый артикль свидетельствует о реализации денотативно-сигнификативной структуры имени *le chemin*. В экстралингвистической ситуации адресант имеет возможность непосредственно указать на объект, что при описании передаётся указательным прилагательным, которым всегда можно заменить определённый артикль без особых затруднений:

Le village montait vers l'équipage et vers lui s'ouvrait. Ce village défendait par sa seule immobilité. Ce village refusait sa douceur [5, 20].

Данному существительному свойственна **определённая установка и предметная референтность** со стороны адресата. Для адресанта же предметная референтность имени обусловлена изначально.

Неопределённый артикль интенсифицирует, как видим, понятийную сторону, указывая на признаки. «Если определённый артикль несёт денотативную функцию, указывая на конкретный объект или группу объектов, то неопределённый артикль – сигнификативную, указывая на понятие, под которое подводится данный объект» [6, 105].

Piedboeuf prenait dans un coin une lanterne-tempête tout allumée ...

La lanterne se balançait au bout du bras du gardien. Il avait déjà introduit une grosse clef

dans la serrure. Un train sifflait dans le lointain [7, 85–86].

Направление «семантической стрелки» референтного имени передаётся прежде всего артиклем. Именная группа *la lanterne* отсылает к охарактеризованному ранее (*une lanterne-tempête tout allumée*) объекту.

Именная группа *un train* в позиции подлежащего не находит семантической опоры в предшествующем описании: описанная ситуация не даёт сведений о том, что это вокзал, что ожидается, например, поезд и т. д. Сигнал в форме имени с неопределённым детерминативом свидетельствует о том, что реализуется не конкретно-предметный тип референции, а характеризующий, т. е., прежде всего – сигнификативная значимость этого существительного. Адресат речи идентифицирует объект - *un train* лишь по такому его признаку как .. *sifflait dans le lointain*. Для адресанта же *un train* – предметно, референтно (это поезд, гудок которого он слышит в данный момент). В моделируемой адресатом ситуации это имя соотносится не с объектом, а с конкретным понятийным содержанием – это такое средство передвижения. Для которого обязательны наличие железнодорожного полотна, вагонов, локомотива, т.е. именная группа *un train* соотносится адресатом в первую очередь с понятием «ensemble de wagons, trainés par une locomotive».

В следующем тексте *Il accéléra sur le chemin poudreux. Un nuage s'élevait derrière la voiture et retombait sur l'herbe spongieuse à laquelle Jacquemort s'était accoutumé* [8, 48] автор, естественно может установить предметную референцию имени *un nuage*: субъект действия едет на машине по пыльной дороге и за ней вьется *облако пыли*. Неопределённый артикль *un nuage* свидетельствует о том, что имя реализует, прежде всего, сигнификативный компонент значения. Адресат должен понять из описания, что речь идет о пыльном облаке, т.е. о пыли, поднимаемой машиной, поскольку она продвигается по пыльной дороге (*poudreux*). Неопределённый артикль не позволяет адресату осуществить предметную референцию имени (это было бы возможно, если бы адресант употребил именную группу *la poudre*). Поэтому артикль служит сигналом того, что имеется в виду не сама субстанция *nuage* – *masse de vapeur d'eau*, а форма т.е. форма облака: субстанцией в данном случае является *пыль*. Иначе говоря, неопределённый артикль явно показывает направленность от денотата к сигнификату (форме). Для адресанта объект вполне идентифицирован, с ним и соотносится именная группа *un nuage*. Адресат же, опираясь на описание дороги (*poudreux*) и неопределённый артикль

un nuage, может осуществить референцию (на базе признаковности) лишь к общему представлению – *пыльное облако*, а не к тому конкретному «облаку пыли», которое видит адресант. Следовательно, артикль в данном случае, меняя «семантическую стрелку» имени, не способствует его адекватной референции адресатом. В.Г. Гак подчеркивает: «...видимо, во всех языках, в которых имеются артиклевые формы, артикль не всегда решает проблему определенности-неопределенности ввиду того, что артикль реализует различные оттенки в зависимости от семантики того имени существительного, которое он сопровождает, да и от значения высказывания в целом» [6:72].

С помощью неопределенного артикля адресант часто указывает лишь на факт существования некоторого объекта. Ср.:

Jacquemort franchit la grille pour la seconde fois et reprit le chemin du village. Un puits qu'il n'avait pas remarqué le matin le surprit par son couronnement de pierre [8, 33].

Le patron n'était pas dans cette pièce-là, une espèce de petit bureau crasseux. Au fond s'ouvrait une porte d'où venaient les rumeurs de l'atelier [8, 39].

В описываемой ситуации автор безошибочно устанавливает референцию имени *un puits* к объекту, хотя субъект действия в первый раз его и не заметил: *Жакмора удивил колодец (который он не видел утром) тем, что тот был обложен камнями*. Естественно, что *pour la seconde fois* адресант идентифицирует этот объект и, имя *un puits* для него предметно референтно.

В следующем тексте адресантом также устанавливается предметная референция имени *une porte*: *дверь, через которую слышен шум мастерской, находилась в глубине той комнаты, где оказалась субъект действия*.

Сигнал – имя с неопределенным артиклем – может свидетельствовать об отсутствии эмпирического знания предмета адресантом: его знания могут быть ситуативными, т.е. знаниями внешнего порядка, базирующимися на ситуативных (не существенных) признаках объекта (ср. *облако и пыль, колодец и выложенные вокруг него камни, дверь и шум* – все эти признаки не отражают денотативной сущности самого объекта). Адресант акцентирует внимание адресата лишь на факте существования *колодца, двери*, которые он видит. Поэтому адресат не может установить предметной референтности имени.

Таким образом, в цитируемых выше текстах именам *un nuage, un puits, une porte* свойственна **неопределенная установка и отсутствие предметной референтности для адресата**.

В подобных случаях адресанту коммуникативно важно передать адресату информацию не о самом объекте, а о том, что существенно для него в данный момент: ср. не *облако*, а *пыль*; не *колодец*, а то, каким образом он обложен камнями; не *дверь*, а *шум* и т.д., т.е. на первый план выступает признаковый сигнификативный компонент.

Toute la montagne fume comme si on y avait mis le feu.

Et puis, tu entends le tonnerre?

Du côté de la montagne, un orage cassait le ciel comme avec des marteaux de fer [1,23].

Несмотря на предметную референтность имени *un orage* для адресанта, он употребляя неопределенный артикль, меняет «семантическую стрелку», указывая адресату, что для него гроза это, прежде всего явление, которое *cassait le ciel comme avec des marteaux de fer*. Такая установка имени отражает своеобразную переходную степень детерминации имени: в подобных ситуациях объект идентифицирован адресантом на базе несущественных (ситуативных) признаков.

Подобная степень детерминации имени означает, что данный объём существительного в ситуации может быть неопределенным только один раз. Ср. :

Des deux côtés du chemin, s'alignaient des arbres serrés coude à coude, rangés par taille et par essence ... Ici, les tilleuls, là, les hêtres, plus loin, les bouleaux [9, 98].

Наличие артикля или другого детерминатива при имени свидетельствует о возможности его соотнесения с предметом, возможности использовать его имя в высказывании. Существительное с детерминативом вне высказывания не более актуально, чем существительное без детерминатива [10, 71].

Анализ ситуаций с предметными именами показывает, что существительное, благодаря контексту, уточняет своё значение в отношении понятийного объёма и содержания. Значения детерминированных существительных сужают понятийный объём и расширяют содержание, вследствие чего имена обозначают уже не понятия о называемых предметах вообще, а представления о конкретных предметах. Таким образом, объём и содержание понятия находятся в обратной взаимозависимости: чем шире объём понятия, тем уже его содержание, и наоборот – чем уже объём понятия, тем шире его содержание.

Необычность ситуации или невозможность идентифицировать объект по несущественным признакам, даже если он находится в поле зрения адресанта, ведёт к тому, что последний

пытается описать этот объект по чисто внешним признакам. Ср.:

Elle sortit soudain de son rêve, fronça le sourcil et se dressa à demi. Un éclair insolite avait traversé ce néant ...

Un corps étincelant sous la lumière flottait dans l'espace.

- *C'est une bouteille, chéri!*
- *Une bouteille ?*
- *Une bouteille, oui. Elle est en verre clair.*

Il y a un objet blanc à l'intérieur [11, 9].

Неизвестный, но видимый объект именуется разными существительными, реализующими преимущественно признаковую (сигнификативную) значимость. Можно использовать, естественно, самые разные имена, называющие какие-то внешние признаки, которые выбираются адресантом: *un éclair insolite - un corps étincelant*.

Описание внешних признаков, являющихся ситуативными, несущественными, не даёт возможности полностью идентифицировать объект: поэтому даже после предварительной характеристики и досылаемой информации (... *en*

verre clair) адресат не может полностью идентифицировать объект. Установка имени *une bouteille* хотя и предполагает предметную референтность со стороны адресанта (эту бутылку он видит), но остаётся неопределенной: семантическая стрелка направлена от сигнификата и остается на уровне понятийного содержания. Идентификации объекта мешает и содержимое (*un objet blanc*), несвойственное бутылке как объекту ... *destiné à contenir des liquides*.

Итак, в процессе детерминации существительного реализуются разные установки предметного имени, т.е. степени его детерминации:

– Определенная установка с предметной референтностью имени для адресанта и адресата.

– Неопределенная установка с предметной референтностью имени для адресанта и отсутствием её для адресата.

В первом случае полностью реализуется денотативно-сигнификативная структура имени (объем соотносится с одним объектом), во втором – реализуется преимущественно сигнификативный компонент значения имени.

Литература

1. Giono, J. Le grand troupeau / J. Giono. – Paris: Gallimard, 1979. – 256 p.
2. Guillaume, G. Langage et science du langage / G. Guillaume. – Paris-Québec : Presses de l'Univ. Laval, 1964. – 286 p.
3. Арутюнова, Н.Д. Референция имени и структура предложения / Н.Д. Арутюнова // Вопросы языкознания. – 1976. – № 2. – С. 24–36.
4. Cars, G. des. La brute / G. des Cars. - Paris: J'ai lu, 1979. – 217 p.
5. Saint-Exupéry, A. Vol de nuit / A. Saint-Exupéry. – Paris : Gallimard, 1931. – 192 p.
6. Гак, В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. Морфология. 2-е изд. / В.Г. Гак. – М.: Высшая школа, 1986. – 312 с.
7. Simenon, G. Chez les Flamands / G. Simenon. - Paris : Fayard, 1971. – 189 p.
8. Vian, B. L'arrache-coeur / B. Vian. – Paris: Ed-s Jean-Jacques Pauvert, 1967. – 256 p.
9. Troyat, H. La pierre, la feuille et les ciseaux / H. Troyat. – Paris : J'ai lu, 1972. – 250 p.
10. Kleiber, G. Problèmes de référence. Descriptions définies et noms propres / G. Kleiber. - Centre d'Analyse Syntaxique, Université de Metz, 1981. – 538 p.
11. Boule, P. La planète des Singes / P. Boule. – Paris : Julliard, 1963. – 192 p.

УДК 811.161.1'367(043.3)

СЕГМЕНТИРОВАННЫЕ КОНСТРУКЦИИ И ИХ ТАКСОНОМИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

О. В. Сергушкова
(Мозырь, Беларусь)

В статье на материале русскоязычных текстов современных газет доказывается, что сегментация представляет собой любое расчленение языковой единицы, в том числе предложения. Сегментированные конструкции рассмотрены и описаны как синтаксемы или как предикативные единицы; разработана новая типология правосторонних сегментированных конструкций с точки зрения актуального членения.

Ключевые слова: сегментация, сегментированная конструкция, парцелированная конструкция, тема, рема.

Key words: In the article on the material of Russian-language texts of modern newspapers proved that segmentation represents any type of subdivision of a linguistic unit, including a sentence. Segmented constructions have been considered and described as syntaxemes, or predicative units. As a result, a new typology of right dislocation segmented constructions has been worked out according to the criterion of actual division of the sentence.

Key words: segmentation, segmented construction, parceled construction, theme, rheme.

Проведённое нами исследование вопроса о сегментированных конструкциях и их таксономии в современном русском языке позволило сделать следующие выводы:

1. Изучение состояния проблемы расчленённости предложения на базовое предложение (БП) и сегментированную конструкцию (СК), которые вместе образуют сегментированный текст (СТ), показывает, что, несмотря на значительное количество работ, в которых рассматривается данное явление, спорными остаются многие вопросы, в том числе и определение круга построений, которые могут быть названы СК.

2. Расчленённость предложения как речевой факт в лингвистической литературе названа по-разному: **примыкание, сегментация, сепаратизация, крайнее обособление, полупарцелляция, парцелляция** и др. На наш взгляд, наиболее точно отражают данный процесс термины **сегментация** (расчленённость) и **сегментированная конструкция** (результат сегментации), причём в понимании, несколько отличном от традиционного. В подавляющем большинстве известных нам исследований СК считаются лишь левосторонние отчленённые от предложения сегменты, выраженные именем существительным в именительном падеже или инфинитивом с зависимыми словами и без них. Например, А. П. Сковородников [1] к явлению сегментации относит «фигуру, представляющую собой бинарно (на две части) расчленённое построение... в котором первая часть, называемая сегментом, обозначает актуальное для говорящего (пишущего) понятие, а вторая часть, называемая базовой, содержит какое-либо высказывание по поводу понятия, обозначенного в сегменте» [1, 612]. Так, в (1) СТ из [1, 612] **Гражданственность...** *Это великое и бесценное понятие мы мало-помалу низвели до демагогической приставки, произносимой тренированным голосом* (В. Распутин) данная полужирным шрифтом синтаксическая конструкция «именительный темы» названа сегментированной конструкцией. Но во (2) СТ (наш пример) *В телевизионном мире, и не только в телевизионном, путают два понятия – договорённость и сговор. Если первое есть взаимные действия на почве уважения друг к другу, то второе, как правило, – объединение сил во имя уничтожения кого-либо* (ЛГ. – 2002. – 6–12 февр.) выделенные слова также «обозначают актуальные для говорящего (пишущего) понятия», а следующее предложение

текста «содержит... высказывание по поводу... понятия...» [1, 612]. Однако если в (1) СТ выделенное слово – действительно сегмент последующего высказывания, отграниченный от него знаком конца предложения, то во (2) СТ иная грамматическая картина. Определение же в [1] подходит к обоим примерам.

Для многих исследователей сегментации ассоциируется с актуализацией высказывания, наличием в нём подчёркиваемого элемента. Специфическая же пунктуация как знак расчленённости предложения не учитывается. При таком понимании к СК могут быть отнесены разные синтаксические единицы, в том числе и в нерасчленённом высказывании, что не соответствует трактовке СК в данной работе.

Наше понимание сегментации базируется на том факте, что при порождении и восприятии речи естественная расчленённость единиц речевого потока опосредованно отражает сегментацию мира как глобального Текста. Далее следует расчленённость второго уровня, предпринимаемая которую, в частности в письменной речи, субъект вербализует и механизм сегментации, и её стратегию. На наш взгляд, существует ещё и расчленённость третьего уровня как синтаксическое явление, при котором сегментированные языковые единицы выносятся за пределы предложения в целях тема-рематической акцентуации, становясь маркированными по признаку «вытесненности» с позиции естественных сегментов как частей исходного предложения в позицию относительно самостоятельных высказываний – синтаксических конструкций, отграниченных от базового предложения знаком конца предложения.

Общность признаков вариантов СК уже отмечалась исследователями. Так, Г. Н. Акимова пишет, что «ведущим среди экспрессивных построений является процесс сегментации, т. е. членения текста на отдельные сегменты» [2, 90]. Наиболее яркой СК современного русского языка она считает именительный представления (или именительный темы). По Г. Н. Акимовой, выделяются и другие разновидности расчленённости текста, имеющие сходные с явлением сегментации структурные и коммуникативные особенности. Это парцелляция, лексический повтор, вопросительные конструкции в монологе. Отдельно рассматриваются вставные конструкции и номинативные предложения – речевые единицы, не являющи-

еся СК, но близкие к ним и также возникшие в результате расчленённости текста.

На наш взгляд, есть все основания для понимания расчленения предложения как его сегментации: дефиниции термина **сегментация** в разных источниках имеют сходные, по терминологии И. А. Рёбрушкиной [3, 8], «вещественные значения терминологических элементов» данного слова – суффикса **-ациј-** (и суффикса **-ниј-** в синониме **сегментирование**), с помощью которого от глаголов образуются «существительные со значением отвлечённого процессуального признака» [4, т. I, 157], и слова **сегмент**, обозначающего «часть... один из нескольких однородных участков...» [5, т. IV, 68]. Сегменты могут какими-то признаками отличаться от целого, но все они являются результатом действий, названия которых лежат в основе рассматриваемого понятия в той или иной сфере человеческой деятельности. В разных словарях эти сходные процессы названы образованными с помощью суффикса **-ниј-** (и его вариантов) девербативами, то есть сегментация – это **деле-ние** (психологический словарь [6] и Словарь русского языка [5]); **подразделение** (экономический словарь [7]); **дробление** (Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона [8] и Толковый словарь Д. Н. Ушакова [9]); **разделение, расчленение** (Википедия) [10]; **членение** (Большой лингвистический словарь В. Д. Старичёнка [11]). Таким образом, предложенное уточнение значений слов «сегментация» и «сегментированная конструкция» делают их, на наш взгляд, «правильно ориентирующими терминами» [3, 9].

3. СК выступает как инвариант по отношению к вариантам: **сегментированный именной темы, сегментированный именной представления, сегментированная конструкция наименования, парцелированная конструкция** (в том числе **парцелированная предикативная единица**), **конструкция собственно сегментированная, сегментированная присоединительная конструкция**¹. То есть СК – любая часть предложения-высказывания, отграниченная от него слева или справа знаком конца предложения и являющаяся относительно самостоятельным высказыванием, акцентуирующим тему или

¹ Согласно нашей классификации, выделяются следующие правосторонние СК: парцелированные, в которых структурируется вторая, новая, рема СТ; конструкции собственно сегментированные, в которых нет новой ремы; сегментированные присоединительные конструкции со своей ремой, содержащие добавочные сообщения из другой области знаний.

рему данной части текста.

4. СК без грамматических изменений или с некоторыми малосущественными изменениями часто «вставляется» в БП, образуя с ним несегментированную синтаксическую единицу. Ср. исходные (условные) предложения с их сегментированными трансформами из [1, 612] *Желание понравиться вполне естественно. Только вот оплачивается какой ценой? → Желание понравиться. Оно вполне естественно. Только вот оплачивается какой ценой?* (Пр., 22 июля 1990) и из нашей картотеки: *Музы в России никогда не молчали, не только в Великую Отечественную – во все войны. → Музы в России никогда не молчали. Не только в Великую Отечественную. Во все войны* (ЛП. – 2007. – 4–11 мая). Однако подобное «слияние» не всегда означает, что данные тексты нужно квалифицировать как сегментированные. Они могут, во-первых, состоять из первичных, исходных, предложений-высказываний, связанных между собой единичными для них и для частей СТ средствами связи; во-вторых, включать в себя другие конструкции экспрессивного синтаксиса, близкие к СК, например простые неполные предложения, эллипсис, номинативы и др. Так, высказывание, представляющее собой цепочку номинативных предложений бытийной семантики, А.П. Сковородников не считает результатом сегментации, как «не соответствующее в полной мере типовой модели сегментированной синтаксической конструкции»: *Ночь, улица, фонарь, аптека, / Бессмысленный и тусклый свет. / Живи ещё хоть четверть века – / Всё будет так...* (А. Блок) (Пример из [1, 613].) Мы согласны с учёным, но для более точной квалификации выделенного полужирным шрифтом высказывания лучше, на наш взгляд, использовать термин «фрагмент» в значении «отрывок, часть чего-л. (какого-л. произведения искусства...)» [4 т. IV, 581], а не «сегмент», как у А. П. Сковородникова. В нашей классификации сегмент (синоним термина «сегментированная конструкция») является результатом расчленённости высказывания, а точка в конце рассматриваемой цепочки предложений может быть воспринята как сигнал такой расчленённости (сегментации), тем более что данное высказывание, по мнению учёного, построено в принципе по той же схеме, что и сегментированная синтаксическая конструкция.

Современные преобразования известных поэтических строчек также не содержат СК. Например: (1) *Ночь. Улица. Сельмаг* (СБ. – 2007. – 26 янв.); (2) *Небо. Самолёт. Девушка* (СБ. – 2010. – 29 июля) и др. Построений, сходных с приведёнными, в газетных статьях немало. Они иллюстрируют так называемую

«рубленую речь» как явление экспрессивного синтаксиса. Ср. (1) и (2) со следующим текстом: (3) *Здесь по улицам не ходят медведи. Живут нормальные жизнерадостные люди. Солидная столица. (3а) Аккуратные регионы. Динамичная экономика. Сильная социальная политика....* (СБ. – 2007. – 28 июля). Возможные перефразировки в (3) тексте – *Здесь солидная столица. Здесь аккуратные регионы...* или

Здесь солидная столица, аккуратные регионы... – ещё раз убеждают в том, что речевой поток состоит из вариативных единиц. Тексты (1), (2), (3) можно считать явлениями синкретичного характера, поскольку (1) и (2) имеют признаки самостоятельных номинативных предложений и признаки СТ, в которых СК – части расчленённого бессоюзного сложного предложения.



Рисунок 1. – Таксономия сегментированных конструкций в русском языке

А в выделенных высказываниях в (3) признаки номинативных предложений с эллипсисом в каждом из них контекстуально восстанавливаемого локатива-детерминанта «здесь» совмещаются с признаками СК, которые, начиная с (3а), являются результатом сегментации бытийного предложения.

5. Итак, наше понимание СК как единиц полевого характера и их таксономия, соответствующая видо-родовой иерархии категорий, к каждой из которых а соответствующем уровне относится конкретная СК, отражаются в следующей схеме (рисунок 1)¹:

¹ Трёхуровневое расположение синтаксических категорий представляет собой систему СК с иерархическими отношениями от низшего к высшему, от вида к роду. Например: парцелированная конструкция → правосторонняя сегментированная конструкция → сегментированная конструкция.

Таким образом, сегментированная конструкция – это инвариантная коммуникативная единица текста, которая представляет собой любую часть предложения-высказывания, ограниченную от него знаком конца предложения, занимающую по отношению к нему лево- или правостороннюю позицию и выполняющую коммуникативно значимую функцию в тема-рематическом членении.

СК является относительно самостоятельным высказыванием. В результате сегментации образуется сегментированный текст, состоящий из базового предложения-высказывания и сегментированной конструкции. В зависимости от позиции, способа выражения, а также характера актуализированной и акцентуированной информации нами выделены классификационные типы сегментированных конструкций, таксономия которых базируется на их видо-родовой иерархии.

Литература

1. Сковородников, А. П. Сегментированная синтаксическая конструкция / А. П. Сковородников // Культура русской речи : энцикл. слов.-справ. / под ред. Л. Ю. Иванова [и др.]. – М., 2003. – С. 611–614.
2. Акимова, Г. Н. Новое в синтаксисе современного русского языка / Г. Н. Акимова. – М. : Высш. шк., 1990. – 167 с.
3. Рёбрушкина, И. А. Ориентирующие свойства терминов : (на материале русской лингвистической терминологии) [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / И. А. Рёбрушкина ; Нижегород. гос. ун-т. – Нижний Новгород, 2005. – 18 с. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/v/43641/a/#?page=1>. – Дата доступа: 20.11.2013.
4. Русская грамматика : в 2 т. / редкол.: Н. Ю. Шведова (гл. ред.) [и др.]. – М. : Наука, 1980.
5. Словарь русского языка : в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; редкол.: А. П. Евгеньева (гл. ред.) [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Рус. яз., 1981–1984.
6. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь [Электронный ресурс] : в 2 т. / А. Ребер. – М. : Вече: АСТ, 2003. – Режим доступа: <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:12396/Source:default>. – Дата доступа: 15.12.2013.
7. Райзберг, Б. А. Современный экономический словарь [Электронный ресурс] / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – 2-е изд., испр. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 479 с. – Режим доступа: <http://enbv.narod.ru/text/Econom/ses/>. – Дата доступа: 15.12.2013.
8. Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона [Электронный ресурс]. – СПб. : Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон, 1890–1907. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauzefron/83434>. – Дата доступа: 15.12.2013.
9. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 1935–1940. – Режим доступа: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D1%EB%E2%E0%F0%FC_%D3%F8%E0%EA%E2%E0. – Дата доступа: 15.12.2013.
10. Википедия [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1332629>. – Дата доступа: 15.12.2013.
11. Старичёнок, В. Д. Большой лингвистический словарь / В. Д. Старичёнок. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 811[1] с.

УДК 316.772.4

ВЕРБАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ СТОРОН В ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

• А. И. Ючко,
Н.Н. Федорова
(Мозырь, Беларусь)

Статья посвящена анализу вербального поведения участников конфликтов, способов реализации стратегий поведения конфликтующих сторон в школьных ситуациях посредством выбора и использования различных видов речевых актов.

Ключевые слова: вербальное поведение, стратегия поведения, речевой акт, конфликтная ситуация.

The article deals with the analysis of the verbal behavior of participants involved in a conflict, the ways they realize various strategies of conflicting parties behaviour in school situations and the types of speech acts they use.

Key words: verbal behavior, strategies of behavior, speech act, conflict situation

Реализация коммуникативной функции языка предполагает его использование в акте коммуникации, объединяющем его участников, связанных определенными отношениями, которые преследуют достижение целей, поставленных каждой из сторон. В ряде случаев цели оказываются противоположными, что приводит к созданию конфликтной ситуации. Конфликт в психологии определяется как «столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций, отдельно взятого эпизода в сознании, в межлич-

ностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями» [1]. Конфликты в школьной среде, в частности, между учителем и учащимся, как правило, связаны со столкновением несовпадающих или различно понимаемых педагогом и воспитуемым целей, позиций, мнений, взглядов, установок, т.е., с отсутствием взаимопонимания между ними по какому-либо вопросу. В рамках конфликтной ситуации обе стороны избирают определенные стратегии

поведения, среди которых отмечаются приспособление, уступчивость; уклонение; конкуренция, противоборство, принуждение; сотрудничество; компромисс [2]. Каждая из стратегий реализуется вербально, для этого участник конфликта прибегает к использованию таких единиц коммуникации как речевые акты. В данной статье используется классификация речевых актов Дж. Серля [3]. Материалом для анализа послужили конфликтные ситуации «учитель – ученик» из английских и американских художественных фильмов о школе.

1. Стратегия уклонения

Will: Sorry!

Teacher: What are you doing?

Will: Sorry...

Teacher: That's people work. You can't graffiti here. Don't you walk away from me.

*Will: Hey, f*ck you!*

Teacher: Oh, you're a clever one. What's your name? [«Умница Уилл Хантинг», («Good Will Hunting», 1997)]

Стратегия уклонения отличается стремлением уйти от конфликта в случае, если предмет конфликта не имеет для сторон существенного значения. Как правило, это взаимная уступка, т.е. обе стороны готовы избежать ситуации спора, чтобы сохранить отношения. В данной ситуации стратегия уклонения представлена следующим образом: ученик что-то рисовал на стене, учитель хотел выяснить, кто он и зачем это делал, однако ученик не захотел вступать в открытую конфронтацию с учителем и предпочел убежать от него. Речевое поведение учителя характеризуется использованием несколько речевых актов: репрезентатив (осуждение) и директивы (запрет и команда). Ученик использует экспрессивы для того, чтобы избежать конфликта как такового. В ответ на директив учителя ученик употребил более грубый экспрессив, для того чтобы окончательно уйти от конфликта.

2. Стратегия уступки

Стратегия уступки схожа со стратегией уклонения в стремлении уйти от конфликта. Она реализуется действиями одной из сторон, которая готова жертвовать своими личными интересами в пользу интересов соперника, либо это делается вследствие особенностей характера уступающего участника.

KEATING: You don't have to perform. Just make it for yourself. Mr. Dalton? You be joining us?

CHARLIE: Exercising the right not to walk.

KEATING: Thank you, Mr. Dalton. You just illustrated the point. [«Общество мертвых поэтов» (*The Dead Poets Society*, 1989)].

Стратегия уступки была использована учителем целенаправленно, он не был конфликт-

ным человеком и не заставил ученика выполнять то, что делали остальные ученики и при этом он был максимально вежлив. Учитель хотел сохранить хорошие отношения, чтобы дальнейшая работа была более эффективной. Речевое поведение ученика представлено репрезентативом – сообщением ученика об его нежелании выполнять данное упражнение, а учитель вербализовал свою стратегию при помощи таких речевых актов, как директив (предложение присоединиться к остальным учащимся) и репрезентатив (реакция учителя на слова ученика).

3. Стратегия конкуренции

Использование стратегии конкуренции предполагает достижение цели одной из сторон за счет пренебрежения интересами другой стороны, в связи с этим ее можно считать стратегией принуждения.

Teacher: Shameika, did you cut in line?

Shameika: No Sir. I did not.

Teacher: You do know that I have eyes on my back.

Shameika: I was here!

Teacher: All right, we are all gonna stand here until Shameika decides to tell the truth.

Children: Ohhhh, come on!

Shameika: I didn't cut in no line!

Teacher: It's up to you, whether we eat or not.

Shameika: ...

Teacher: Shameika, this is a family and families treat each other with respect and never ever lie to one another.

Shameika: ...

Teacher: Did you cut in line? We are all just waiting.

Shameika: ... Yeah...

Teacher: Thank you. [«История Рона Кларка» («*The Ron Clark Story*», 2006)].

Данный конфликт начался с того, что ученица в нарушение правил заняла место без очереди и упорно отрицала данный факт. Задача учителя состояла в том, чтобы решить конфликт, вынудив ученицу признать свою вину. Он, избрав стратегию принуждения, тем не менее, не использовал директивы и менасивы (команды и угрозы), а выбрал репрезентативы в качестве основного вида речевых актов, формируя класс о дальнейших действиях. Ученица продолжила придерживаться своей стратегии речевого поведения, отрицая свою вину. Поскольку ситуация становилась более напряженной, она использовала экспрессив, в качестве эмоциональной реакции на стресс, сопровождавшийся повышением тона голоса, для усиления своих доводов. Однако в итоге она использовала репрезентатив (признание), что было решением конфликта.

Применение учителем стратегии принуждения, принять стратегию компромисса, приводил реализованной посредством репрезентативов, а доводы для того, чтобы его проект приняли и залось эффективным: ситуация не вышла из-под контроля. Изначально учительница и директор контроля и психологическая победа была одержана – были настроены негативно и применяли стратегию. Противостояние «учитель – ученик» разрешению принуждения, настаивая на своей точке зрения. Впоследствии учительница приняла чужую авторитет среди учеников, поскольку ученика и поддержала стратегию компромисса, применяемую им. Однако после вступления в разговор отца ученика, директор также решила дать шанс ученику, тем самым сменив свою стратегию поведения. Важность решения конфликта для обеих сторон обусловила эмоциональный характер ситуации, что нашло отражение в доминировании экспрессивов. Однако наряду с речевыми актами, отражающими эмоциональное состояние сторон, реализация этой стратегии потребовала использования таких речевых актов, как комиссивы (принятие на себя обязательств, гарантирование их выполнения), репрезентативы (сообщения о реальном состоянии дел), а также директивы (призыв к выполнению определенных действий).

4. Стратегия компромисса

Применение этой стратегии реально при желании обеих сторон конфликта не обостряет его, а, пойдя на некоторые уступки сопернику, получить возможность для поиска путей его оптимального решения. Таким образом, компромисс является некоторым промежуточным этапом в окончательном разрешении конфликтной ситуации.

Levi: I'm here, so I can graduate.

Principle Lynch: I'm sorry but it's not possible.

Ms. Bradford: It's over Levi.

Levi: Ms. B, you can't let me fail just like this.

Ms. Bradford: You knew what the consequences would be.

Principle Lynch: Not only were you absent three times, but you failed to complete your coursework.

Levi: But that project was just 80% of my grade! Would you tell her, Ms. B?

Ms. Bradford: He did not finish all of his requirements, but he did complete the final project.

Levi: Look, I know I was not the best student, but if you let me show you my presentation, I know you'd be impressed.

Principle Lynch: This is all very dramatic! But the answer is still no! I can understand why you are upset, but as the head of this school I have to do what's fair...

Levi's father: You wanna be fair? Be fair with him too! If it wasn't for me, he would finish this course two weeks ago. Don't let me be the reason he doesn't graduate!

Principle Lynch: Do you have your project with you?

Levi: I have it! [«Средняя школа», 2012]

В приведенном контексте стороны представлены большим количеством участников: с одной стороны, учительница и директор школы, с другой, ученик и его отец. Суть конфликта состояла в том, что ученик нарушил срок предоставления своего проекта, и это грозило ему негативными последствиями. Поэтому он, стремясь убедить противоположную сторону

в компромисс, применяемую им. Однако после вступления в разговор отца ученика, директор также решила дать шанс ученику, тем самым сменив свою стратегию поведения. Важность решения конфликта для обеих сторон обусловила эмоциональный характер ситуации, что нашло отражение в доминировании экспрессивов. Однако наряду с речевыми актами, отражающими эмоциональное состояние сторон, реализация этой стратегии потребовала использования таких речевых актов, как комиссивы (принятие на себя обязательств, гарантирование их выполнения), репрезентативы (сообщения о реальном состоянии дел), а также директивы (призыв к выполнению определенных действий).

5. Стратегия сотрудничества

Стратегия сотрудничества ориентирована на решение конфликта с максимальным учетом и удовлетворением интересов обеих сторон и сохранении межличностных отношений.

MR. CLARK: T-Shawn! Look, don't do this! Hey! I know you have two strikes. You walk out now – they expel you for sure. Just get back in there.

T-SHAWN: Why?

MR. CLARK: Because I would miss your glowing personality. Mr. Turner doesn't need to know anything about this. Just give yourself another chance... [«История Рона Кларка» (“The Ron Clark Story”, 2006)].

Суть конфликта состояла в том, что ученик мог быть отчислен из школы, а учитель был заинтересован в том, чтобы ученик продолжал учебу. Более того, учитель вызвал доверие ученика, поддержав его в ситуации, когда тому грозило исключение из школы. Попытка убедить ученика предпринять рекомендуемые действия обусловила эмоциональность речи учителя, что нашло отражение в использовании экспрессивов, директивов, а также комиссивы (обещания) наряду с репрезентативами.

Таким образом, в конфликтной ситуации «учитель – ученик», как в любом межличностном конфликте, сторонами применяются стратегии поведения, обусловленные достижением

поставленных ими целей. Вербально стратегии реализуются посредством выбора необходимых речевых актов. Естественно, что выбор единиц коммуникации зависит от многих факторов, поэтому в любом контексте встречаются различные типы речевых актов. Однако характер избранной стратегии может предопределить преимущественное использование тех или иных речевых актов.

Для стратегии принуждения характерным речевым актом является директив, поскольку задача коммуникации – заставить противополо-

жную сторону принять иную точку зрения. Стратегии уступки и уклонения более мирные, чем стратегия принуждения, поэтому для них характерны репрезентативы, в связи с отсутствием необходимости повышать напряженность ситуации. Это, во многих случаях, стратегии одной стороны, у которой нет мотивации к развитию конфликта. Стратегии компромисса и сотрудничества, будучи нацеленными на положительное решение конфликта, обуславливают использование практически всех типов речевых актов.

Литература

1. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
2. Психология и этика делового общения: учебник для вузов; под ред. проф. В.Н. Лавриненко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 415 с.
3. Серль, Дж. Что такое речевой акт? / Дж. Серль // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. – М.: Прогресс, 1986. – С. 151–169.

МГПУ им. И.П.Шамшуркина

**ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ И РЕЧЕВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.
ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

УДК 811.161.1'243+791.52

**ОСОБЕННОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ**

Я.К. Алхасов
(Баку, Азербайджан)

Ныне в Азербайджане осуществляется переход школьного обучения русскому языку на наиболее эффективную модель, при которой основное внимание направлено на определение и описание системы ожидаемых результатов, сформулированных в виде компетенций. Такой моделью обучения русскому языку является куррикулум по РКИ.

Ключевые слова: куррикулум, русский язык как иностранный, содержание обучения

In order to optimize the study of the Belarusian language in Azerbaijan, Belarusian and Azerbaijani scientists are carrying out purposeful work. Belarusian-Azerbaijani and Azerbaijani-Belarusian dictionaries were compiled.

Key words: Belarusian language, Azerbaijani language, educational dictionary, Center for Belarusian Language and Culture.

Проблема содержания обучения русскому языку как иностранному (РКИ) продолжает оставаться одной из наиболее актуальных проблем современной лингводидактики. Это и естественно, ибо социальный заказ общества в области обучения РКИ выдвигает в настоящее время задачу развития духовной сферы учащихся, повышение гуманистического содержания обучения, более полную реализацию воспитательно-образовательно-развивающего потенциала учебного предмета применительно к личности каждого ученика. Поэтому основная цель обучения русскому языку как иностранному состоит в развитии личности ученика, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации. А цель обучения, как известно, определяет его содержание.

На современном этапе развития азербайджанского общества русский язык выступает немаловажным фактором в политической, экономической и культурной жизни страны, в приобщении граждан Азербайджанской Республики к богатствам русской и мировой науки, литературы и культуры.

В связи с этим в Азербайджане придаётся большое значение дальнейшему совершенствованию содержания обучения русскому языку. Известно, что русский язык в Азербайджане

выступает, как говорят, в двух ипостасях: русский язык как иностранный и русский язык как язык обучения. И содержание обучения русскому языку как иностранному менялось в зависимости от принципов составления программ и учебников по русскому языку.

Ныне в Азербайджане осуществляется переход школьного обучения русскому языку на наиболее эффективную модель, при которой основное внимание направлено на определение и описание системы ожидаемых результатов, сформулированных в виде компетенций. Такой моделью обучения русскому языку является куррикулум по русскому языку как иностранному [2]. Куррикулум – это многоаспектный и концептуальный по своему содержанию документ, который охватывает весь курс обучения, определяет содержание и объем знаний, умений, навыков, подлежащих обязательному усвоению, а также содержание разделов и тем с распределением их по годам обучения, выполнение которого направлено на достижение определенных результатов. Куррикулум по русскому языку является новым по форме и содержанию научно-методическим руководством.

Существенно важным и качественно новым в куррикулуме является то, что содержание предлагается не как перечень тем, а в виде

содержательных линий и стандартов. Другими словами, содержание в программах по русскому языку можно было характеризовать следующим образом: 1. Строго очерченный объём. 2. Проявлялось в виде конечных целей обучения. 3. Содержание определялось строго по системе языка.

А в курсе по русскому языку содержание отличается гибкостью, представлено в виде стандартов по содержательным линиям и определено на интегративной основе. Последние впоследствии, в учебниках, выступают в качестве конкретных тем.

Другим, не менее важным, моментом в курсе по русскому языку может и должен считаться подача содержания на интегративной основе.

В этом документе введены разделы (методические рекомендации, предложения по оценке знаний), призванные помочь учителю разработать свою систему принципов обучения русскому языку и оценивания речевых навыков и умений учащихся.

Курс по русскому языку адресован учителям и предоставляет им широкие возможности выбора технологий обучения. Кроме курса, в республике уже издаются учебники, методические пособия для учителей, рабочие тетради по языку для выполнения практических работ учащимися и тетради для контрольного тестирования.

Предлагаемая в курсе концепция преподавания русского языка строится на идеях и методах коммуникативного обучения, приводящего к речевой и языковой компетенциям учащихся. В нём определены цели обучения и условия, обеспечивающие их достижение.

Успех обучения любому языку зависит от направленности обучения, которая может быть преимущественно грамматико-орфографической или преимущественно коммуникативной. Грамматическая направленность выражается в том, что большая часть учебного времени на уроках расходуется на изучение теории языка и речи и формирование у учащихся частноречевых умений и навыков (как изменить слово при склонении, при спряжении и т.п.). И меньшая часть времени отводится на формирование и развитие общеречевых умений и навыков (говорение, чтение, аудирование и письмо). Как показала практика, грамматико-орфографическое направление в организации учебной деятельности учащихся дает незначительные результаты в практическом овладении языком.

И наоборот, интенсивное обучение речевой деятельности с учетом основных целей в говорении, чтении, аудировании и письме (при строго ограниченном времени на обучение теории) успешнее приводит к коммуникативной и речевой компетенциям учащихся. Кроме того,

в процессе речевой практики повышается и нормативность речи, так как учащиеся лучше осознают теорию языка как необходимый инструмент в речи, которым надо уметь пользоваться практически.

Следовательно, приоритетным должно стать коммуникативное направление в учебной деятельности учащихся.

Связная речь учащихся является важнейшим показателем практического овладения языком. Одно из качеств связной речи составляет ее нормативность (правильность) на всех уровнях языка (лексическом, фонетическом, морфологическом, синтаксическом). Обучение нормативной русской речи осуществляется с учетом соотношения грамматических закономерностей русского языка [2].

Известно, что к числу особенностей русского языка относятся:

- * флективный характер;
- * сложная видоременная система глагола;
- * многообразие предлогов;
- * особенности связи слов в словосочетаниях и предложениях (согласование, управление);
- * особенности произношения гласных и согласных звуков в слабых позициях;
- * графическая система и ее соотношение со звуками и т.д. [2].

Учет специфики обучения русскому языку как иностранному обычно осуществляется прямым или скрытым способами. При прямом способе используются пояснения типа: в русском языке имена существительные различаются по родам. Или: в русском языке глаголы в прошедшем времени изменяются по родам и числам (в единственном числе), а не по лицам и числам.

При скрытом способе учета специфики предмета проводится целенаправленный (с учетом особенностей явления) отбор языкового (дидактического) материала и его проработка по компонентам. Например, при обучении употреблению существительных в творительном падеже отбираются словосочетания орудийного значения – *пилим пилой, рубим топором, подметаем веником* и др. Учащиеся упражняются в постановке вопроса от опорного глагола (*чем?*), подбору возможных по смыслу зависимых существительных, нахождению нужных окончаний.

Эффективность обучения нормативной речи повышается также, если в системе грамматических упражнений преобладают конструктивные задания типа: *вставить, изменить, образовать* и др.

Коммуникативная направленность учебного процесса и учет специфики русского языка требуют особой организации уроков, в основу которой положены принципы комплексного обучения языку.

Русский язык в школе с азербайджанским языком обучения изучается с I по XI класс.

Обновление содержания образования по русскому языку, внедрение новых обучающих технологий связано с учетом положительного научно-методического опыта прошлого.

Содержание обучения русскому языку как иностранному в школе определяется двумя факторами: целями обучения и предметом обучения.

Цели обучения, как уже было отмечено, состоят в обучении свободной речевой деятельности, т.е. в формировании у учащихся лингвистической, речевой и коммуникативной компетенций.

Предметом обучения в школьном курсе русского языка является современный русский литературный язык. В соответствии с этим курс русского языка содержит языковые факты, законы и правила, усвоение которых обеспечивает формирование у учащихся умений и навыков, необходимых для того, чтобы в различных жизненных ситуациях правильно и хорошо говорить, слушать, читать и писать на русском языке [2].

Содержание обучения русскому языку включает в себя этнокультуроведческий компонент, отражающий, с одной стороны, азербайджановедение, с другой – руссиеведение, представленный образцами художественной литературы, произведений искусства, исторических фактов двух народов – не только как материал для всякого рода упражнений и разборов, но, в первую очередь, как средство духовного и эстетического воспитания граждан Азербайджанской Республики, формирования языковой грамотности, обучения школьников речевому общению.

Таким образом, основными содержательными линиями обучения русскому языку в школе с азербайджанским языком обучения являются: аудирование, говорение, чтение, письмо.

Способность общаться – слушать и понимать, говорить, читать и писать – составляет суть человеческого опыта. Эти знания, навыки и умения являются существенными инструментами человеческого бытия не только потому, что они служат необходимым основанием для дальнейшего развития обучения и карьеры, но также и потому, что они позволяют человеческому духу быть обогащенным, способствовать гражданской ответственности и сохранять коллективную память нации.

В современных условиях обучение РКИ должно отвечать целям создания школы, способной сформировать высокую культуру речевого общения, развить творческие способности учащихся, удовлетворять его стремление мыслить и действовать самостоятельно.

Внедрение куррикула во многом зависит от стратегии обучения. Определение правильной стратегии обучения русскому языку для общеобразовательных школ с азербайджанским языком

обучения – это начальное звено той работы, заключительным этапом которой является выбор соответствующей тактики и методики. Стратегия обучения русскому языку в школе с азербайджанским языком обучения предусматривает определение требований к основной форме организации обучения в азербайджанской школе – уроку [1].

Но урок не только единица учебного процесса, он еще и форма его организации. Несомненно, что дальнейшая взаимосвязь и взаимобусловленность содержания и формы будут проявляться в уроке как в любом другом объекте. Поэтому коммуникативное содержание урока как единицы учебного процесса не может не сказаться на основных чертах урока как формы его организации.

Ведущей чертой урока русского языка в школе с азербайджанским языком обучения является атмосфера общения. Создание этой атмосферы – не мода, а требование, вытекающее из закономерностей обучения. Если мы хотим обучить общаться, а успешно обучать какой-либо деятельности можно лишь в адекватных условиях, то создание атмосферы общения оказывается насущной необходимостью.

Атмосфера общения основана на сознательной дисциплине, на интересе не только к учению, но и к личности учителя как речевого партнера.

Важность атмосферы общения (речевого партнерства) подтверждается еще и тем, что только в ее условиях можно эффективно осуществлять воспитательное воздействие на учеников. Не следует, однако, думать, что урок следует полностью превратить в реальное общение. Это методически нецелесообразно, ибо реальное общение – стихия, а всякий учебный процесс – прежде всего процесс учебный, т.е. специально организованный. Задача состоит в том, чтобы придать обучению характер естественного речевого общения.

Урок русского языка – это комплексная реализация целей коммуникативного характера.

Любая учебная единица, предложенная учителем на уроке для усвоения учащимися, должна проходить следующие этапы:

- * первичное ознакомление;
- * осмысление;
- * запоминание;
- * практическое применение.

Поскольку основной единицей обучения русскому языку как иностранному считается текст, то каждому из этапов усвоения соответствует следующая система упражнений (заданий): предтекстовые, притекстовые, послетекстовые.

Данная классификация упражнений может составить содержание не только традиционных (классических) уроков, но и нетрадиционных.

В настоящее время в школах широкое распространение получили уроки с использованием интерактивных методов, основанных на творческой деятельности и диалоге в процессе обучения. В ходе использования интерактивных методов учащиеся воспринимают явления и процессы, происходящие в природе и обществе, анализируют их, оценивают, выражают собственное отношение к ним. Именно это служит базой для выработки навыков и умений самостоятельности, развития свободного мышления.

Интерактивные уроки, развивая у учащихся способность продуктивного, творческого, свободного мышления, превращают обучение в настоящий исследовательский процесс.

В настоящее время классическая классно-урочная система обучения русскому языку как родному располагает богатым арсеналом разнообразных методов и приемов, нацеленных на развитие русской речи у учащихся-азербайджанцев (звуко-слоговой анализ, проблемное обучение, самостоятельная работа учащихся, индукция, дедукция, грамматический разбор, работа над учебником) [1].

Наряду с перечисленными традиционными методами и приемами обучения, в практику школ с азербайджанским языком обучения ин-

тенсивно внедряются новые методы обучения: мозговой штурм, дискуссия, дебаты, речевые игры, рабочий шум, проектирование, моделирование, словесная ассоциация, разветвление и т.д. Каждый из перечисленных методов имеет свою специфику и предполагает развитие познавательной способности и творческой активности каждого ученика в отдельности и всего класса в целом. Например, мозговой штурм как метод обучения предусматривает наиболее оптимальное решение конкретной проблемы, заданной учителем на уроке. Различные, порой противоположные, точки зрения на одну и ту же проблему, повышая творческую активность обучаемых, "напутствует" их на поиски оптимального варианта решения проблемы, мозговым штурмом выйти на верный путь познания истины.

Куррикулум по русскому языку для школ с азербайджанским языком обучения как концептуальный документ, определяющий статус, специфику учебного предмета "русский язык как иностранный", содержательные линии, основные принципы организации учебного процесса, оценивания и мониторинга достижений конкретных учащихся по русскому языку, составлен на основе указанных выше принципов.

Литература

1. Программа по русскому языку для V–XI классов общеобразовательных школ с русским языком // Русский язык и литература в Азербайджане, 2004, № 4, С. 3–18.
2. Предметные куррикулы для I–IV классов общеобразовательной школы. Баку: Təhsil, 2008. С. 71–88.

УДК 372.882

ТВОРЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Г.Е. ВЕРЕЩАГИНА КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ШКОЛЬНИКА

**Л.А. Богданова,
О.Ю. Овченкова**
(Глазов, Россия)

Возможности сопоставительного анализа произведений удмуртской и русской литературы позволяют увидеть учащимся не только национальную специфику, но и общую логику литературного процесса. Поэмы Г.Е. Верещагина представляют богатый материал для такого рассмотрения: в творчестве поэта отразились в той или иной степени явления, свойственные русской литературе XIX века и воспринятые художником как некий урок.

Ключевые слова: сопоставительный анализ, литературное направление, жанровая специфика.

The possibilities of comparative analysis of the works of Udmurt and Russian literature allow students to see not only the national specifics, but also the general logic of the literary process. The poems of G.E. Vereshchagin represent a rich material for such an examination: in the poet's work the phenomena typical of nineteenth-century Russian literature and reflected by the artist as a lesson reflected in one way or another.

Key words: comparative analysis, literary direction, genre specificity.

Одним из источников для самостоятельного исследования обучающегося может стать национальная литература. Увидеть связь родной

литературы с русской, приобщиться к духовному наследию своей нации, почувствовать себя первооткрывателем – такие задачи ставит

учитель, организуя исследовательскую деятельность своих учеников [1, 2, 3].

Одним из основателей удмуртской литературы по праву считают Григория Егоровича Верещагина, члена Русского географического общества с 1888 года, известного общественного деятеля. Писатель, наряду с В.Г. Короленко, А.Ф. Кони и др., участвовал на стороне защиты в печально известном Мултанском деле, процессе, проходившем в 90-е гг. XIX века над группой крестьян-удмуртов, обвиняемых в ритуальном убийстве.

В истории литературы Удмуртии Г.Е. Верещагин был одним из первых, кто начал создавать оригинальные произведения на удмуртском и русском языках, первым начал переводить произведения классиков русской литературы на удмуртский язык.

Важное место в творчестве художника занимают поэмы, написанные на русском языке («Скоробогат-Кашей» [4], «Загубленная жизнь» [5]). Жанр позволял поэту обращаться к анализу самых различных сторон общественной жизни, проявляя свое отношение к тем или иным явлениям. Русскоязычные поэмы Г.Е. Верещагина – это прежде всего глубоко личные размышления о природе ЧЕЛОВЕКА вообще и СОВРЕМЕННОГО, в частности. В названных произведениях писатель обращается к проблемам, волновавшим в конце XIX века многих общественных деятелей России. Власть денег, социальная несправедливость, трагедия «маленького человека», падение нравов, пьянство и т.д. – все это нашло отражение в произведениях Н.А. Некрасова, М.Е. Салтыкова-Щедрина, Ф.М. Достоевского и других художников слова.

Влияние русской классической литературы разных периодов, серьезное знание удмуртского фольклора, практическая просветительская деятельность Г.Е. Верещагина – все это, в итоге, воплотилось в его произведениях, сплелось в такую сложную мозаику, что более или менее четко обозначить принадлежность писателя к какому-либо литературному направлению, пожалуй, невозможно.

Исследователи достаточно осторожно отмечают обращение писателя к реальным сюжетам

*В моей бесхитростной поэме
Запретных тоже нет плодов,
Какие редкие в Эдеме
Среди божественных даров.
Примите же плод моих сидений
Среди безмолвной тишины
В часы свободные мышлений
Под диском северной луны.*

Г.Е. Верещагин

там, его критически-разоблачительные позиции, движение от романтического изображения жизни к воспроизведению и разоблачению реальной действительности. И все-таки вопрос о художественно-эстетических позициях поэта остается открытым. Именно это и может стать богатейшим материалом для школьного изучения: сопоставительный анализ произведений русской литературы и поэмы удмуртского художника, позволит увидеть общую логику литературного процесса, независимо от национальной специфики.

С этой точки зрения, можно, в частности, обратиться к рассмотрению художественных особенностей поэмы «Скоробогат-Кашей». Произведение объемно и сложно по структуре, состоит из Предисловия и 17-ти глав (всего 1792 строки). Как замечает А. Уваров, «созданию выпуклого, колоритного сатирического образа центрального персонажа способствуют и красочные описания природы, лирико-философские отступления, возвышенные рассуждения о смысле жизни» [10, с. 97]. Действительно, композиция поэмы сложна и неоднородна.

Особое место в произведении отводится лирическим размышлениям, отступлениям и обращениям. С первых строк перед нами предстает романтический образ автора:

*Я жил у Камских берегов,
Как на брегах Амура ссыльный,
Гонимый злобою богов,
Под игом службы непосильным
И светлых праздников не знал...*

«Гонимый злобою богов» «отверженник судьбы» в то же время окружен вполне реальным миром. В мрачных красках описывается быт художника: могильный запах, сырость и плесень вызывают в его душе одни проклятия. Тем не менее проблемы реальной жизни не мешают поэту воспевать красоту «божественных ночей» и «солнца яркое сиянье».

Авторские размышления о жизни завершаются обращением к друзьям. Любопытно сравнить поэтические строки Верещагина с отрывком из пушкинского «Евгения Онегина»:

*...рукой пристрастной
Прими собранье пестрых глав
Небрежный плод моих забав,
Бессонниц, легких вдохновений,
Незрелых и увядших лет,
Ума холодных наблюдений
И сердца горестных замет.*

А.С. Пушкин [8]

Верещагин идет вслед за Пушкиным в построении произведения: предисловие (объем не имеет существенного значения) завершается определением результатов поэтического труда, поэма представляет отдельное повествование о судьбе героя. Автор, продолжая незримо присутствовать в тексте, уступает место другому персонажу. Романтические мотивы чувствуются и в пушкинских, и в верещагинских строках, представляющих образ автора.

Приемы, использованные Верещагиным в создании образа одинокого, гонимого судьбой «певца» дополняются в основных главах романтическим пейзажем. Зарисовки природы в поэме возвращают нас к русской литературе рубежа XVIII–XIX веков. Именно в этот период

*Науки трудник, иль пиит,
На лире стройной петь избранный
Красу божественных харит,
Красу божественных харит,
Проведший жизнь в семье родной-
Не разбирая, мать-природа
Всех обращает в прах земной...*

Г.Е. Верещагин

Элегические мотивы и в творчестве Жуковского, и в поэме Верещагина сменяются романтической фантастикой: могилы, гробы, мертвецы – все это призывает читателя задуматься о конечности бытия, неотвратимости смерти. Наблюдается поразительное сходство взглядов удмуртского писателя с лирическим мироощущением поэтов рубежа XVIII–XIX веков. Державинские строки «Где стол был яств, там гроб стоит; Где пиршеств раздавались клики, Надгробные там воют лики...» [6] находят отклик у удмуртского поэта:

*Сегодня точно новоселье,
Пирушки, шутки, хохот, смех,
Забавы, буйное веселье –
Подлуной жизни вольный грех.
А завтра – тошнрые вздыханья,
Печаль – веселия венец,
Там – слезы горькие, рыданья –
И пиру жизни там конец...*

Тем не менее романтический пейзаж Верещагина – это не только фантастические зарисовки ночного кладбища. Поэт создает строки, наполненные восхищением перед красотой ночи: царство тишины, луна в серебряном наряде и ее звездное окружение.

Достаточно близок романтическому пейзажу образ главного героя. Исследователи до сих пор отмечали сатирические черты в характере Скоробогата-Кашея. Не отказываясь от этой мысли, обращаем внимание на некоторые детали в изображении главного персонажа.

становится любимой у русских поэтов тема «прогулок на кладбище», позволявшая задуматься о смысле человеческой жизни, направлявшая читателя на добрые чувства. Тема эта, предложенная в XVIII веке Юнгом, часто пересекалась в лирических произведениях с мрачными макферсоновскими ночными дикими пейзажами, размышлениями в стиле Руссо о «естественном» человеке и проявилась в творчестве Хераскова и Державина, Карамзина и Жуковского.

Сравним, например, строки из перевода Жуковского элегии Т. Грея «Сельское кладбище» и поэтические размышления Верещагина о жизни и смерти:

*А ты, почивших друг, певец уединенный,
И твой ударит час, последний, роковой:
И к гробу твоему, мечтой сопровождаемый,
Чувствительный придет услышать жребий твой.
Быть может, селянин с почтенной сединою
Так будет о тебе пришельцу говорить:
«Он часто по утрам встречался здесь со мною,
Когда спешил на холм зарю предупредить»*
В.А. Жуковский [7]

В поэме предстает глубоко одинокий человек: уродство героя отталкивало от него людей на протяжении всей жизни: в детстве не было друзей, в юности его не могли полюбить девушки, он не смог, а позже просто не захотел создать семью, рано потерял родителей, ушел скоростижно из жизни единственный близкий друг, сам герой сбежал от приемного отца по собственной вине. На пороге смерти Кашей, вспоминая о своей жизни, сравнивает себя с оторванным от родной ветки листком.

Образ одинокого листка, гонимого по миру злым роком, знаком всем по романтической поэзии Лермонтова. Более того, вспоминается лермонтовский Демон, так как одиночество верещагинского героя обретает вселенские масштабы: обозленный на жизнь и людей, Кашей приближается в своих мыслях к царству преступного Люцифера.

Скоробогат-Кашей подвержен только одной, но всепоглощающей страсти: всю свою жизнь он посвятил накопительству. Но чем больше было денег в его подвалах, тем быстрее уходили из Кашея жизненные силы. Верещагин называет состояние героя «неизлечимой болезнью», ибо нельзя говорить о душевном здоровье, если человек «Жалел подать рукой скупой / Какой-нибудь сиротке бедной, / Лихой обиженной судьбой...».

И снова вспоминаются герои классической русской литературы: пушкинский Скупой рыцарь с его тяжелыми, мучительными думами

(«...Кто знает, сколько горьких воздержаний, / Обузанных страстей, тяжелых дум, / Дневных забот, ночей бессонных мне / Все это стоило...» [9]). Вспоминаются гоголевский Плюшкин и Иудушка Головлев Салтыкова-Щедрина. Галерея скряг, уходящая корнями в античную литературу (комедии Плавта), продолженная мольеровским Скупым и Гобсексом Бальзака, к человеческому ужасу, не заканчивается именами названных героев. Более того, будто заглядывая в душу читателей, Верещагин замечает: «Ведь деньги все, друзья, мы любим...».

Выходя из рамок романтизма, Верещагин обращается к изображению реальной действительности: прежде всего его ужасает повальное пьянство народа в России. Поэт солидарен в своем гневе с Н.А. Некрасовым, Ф.М. Достоевским, М.Е. Салтыковым-Щедриным, обличившими государственную политику российских властей, не только потворствующих развитию зла, но и поддерживающих процветание различного рода питейных заведений. Главный герой поэмы скаредный Кашей наживается на человеческих грехах, и потому сам становится порочным.

Таким образом, неожиданно логика поведения романтического героя социально обуславливается: воспитанный в духе поклонения КОПЕЙКЕ, он всю жизнь ставил ее выше всего остального: выше человеческой благодарности,

общения, доброго отношения людей. Герой загнал себя в тупик, в котором оставалось только одно: взглянуть в глаза беспощадной совести и умереть от ощущения несправимости всего, что произошло в его жизни.

«Скоробогат-Кашей» заканчивается гибелью героя, а значит, с точки зрения автора произведения – просветителя и проповедника, уничтожением некоей социальной болезни, сочетающей в себе как неотъемлемые части корысть, одиночество и злобу.

В верещагинской поэме проявляется не только влияние на удмуртского художника творчества отдельных русских писателей, отражается сама логика развития русской литературы: сентиментально-романтические черты в одном произведении переплетаются с обличительным пафосом, присущим реалистической литературе. Необычное сочетание содержательных элементов отразилось на жанровой специфике поэмы. Большой повествовательный пласт не превратил ее в стихотворную повесть. Свою роль здесь сыграло сильное лирическое начало: углубленность во внутренний мир героя, проявившаяся как в непосредственном психологическом анализе, так и в особых приемах изображения природы, так называемом психологическом пейзаже, и авторская позиция, отразившая философский уровень анализа жизни.

Литература

1. Богданова, Л.А. Литература родного края как составляющая содержания вариативной части примерной программы по литературе / Л.А. Богданова // Наука, просвещение, искусство провинции в социокультурном пространстве: Девятые Короленковские чтения: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 160-летию юбилею В.Г. Короленко (28 октября 2013 г.). Глазов: ООО «Глазовская типография», 2013. – 286 с. С. 172–178.
2. Богданова, Л.А. Элективный курс «Литература родного края» / Л.А. Богданова // Диалог традиций и инноваций в условиях трансформации общества и культуры: Сборник научных статей и методических рекомендаций по материалам I Международного форума словесников (19–20 октября 2012 г., Санкт-Петербург) / Науч. ред. и составление: доктор пед. наук, проф. Н. Л. Мишатица, доктор пед. наук, доц. Е. Р. Ядровская. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2014. – 456 с. С. 125–129.
3. Богданова, Л.А. К вопросу о методике изучения элективного курса «Литературная жизнь исторического сюжета» (методические рекомендации) / Л.А. Богданова, О.Ю. Овченкова // Проблемы школьного и дошкольного образования. Материалы VI регионального научно-практического семинара «Достижения науки и практики – в деятельность образовательных учреждений». Научное электронное издание на компакт-диске. – Глазов, ГГПИ. 2015.
4. Верещагин, Г.Е. Скоробогат-Кашей / Г.Е. Верещагин // Луч. 2001. № 9–10. С. 50–74.
5. Верещагин, Г.Е. Загубленная жизнь / Г.Е. Верещагин // Луч. 2001. № 9–10. С. 19–49.
6. Державин, Г.Р. На смерть князя Мещерского / Г.Р. Державин // Державин Г.Р. Сочинения. – М.: Правда, 1985. С. 29–31.
7. Жуковский, В.А. Сельское кладбище / В.А. Жуковский // Жуковский В.А. Собр. соч. В 4-х тт. Т. 1. – М.-Л.: Гос. изд-во худ. лит., 1959. С. 29–33.
8. Пушкин, А.С. Евгений Онегин / А.С. Пушкин // Пушкин А.С. Собр. соч. в 10-ти тт. Т. 4. – М.: Правда, 1981. С. 6–182.
9. Пушкин, А.С. Скупой рыцарь / А.С. Пушкин // Пушкин А.С. Собр. соч. в 10 тт. Т. 4. – М.: Правда, 1981. С. 270–286.
10. Уваров, А.Н. К публикации поэмы Г.Е. Верещагина «Скоробогат-Кашей» / А.Н. Уваров // Вопросы своеобразия жанров удмуртской литературы и фольклора. – Ижевск, 1983. С. 97–99.

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

А.Н. Бренчугина-Романова
(Москва, Россия)

Использование информационных технологий и электронных образовательных ресурсов в учебном процессе представляет учителю и ученику много возможностей для продуктивной творческой деятельности. В статье рассматривается организация обучения школьников на уроках русского языка и литературы с помощью электронных образовательных ресурсов на примере изучения рассказа В.Г. Распутина «Уроки французского».

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы; интерактивные диктанты, тесты и задания; традиционные и дифференцированные типы заданий.

The use of information technologies and electronic educational resources in educational process gives teachers and pupils many opportunities for productive creative activities. The article discusses the organization of pupils' training at lessons of Russian language and literature while studying V.G. Rasputin's novel «French language lessons» using electronic educational resources

Key words: electronic educational resources; interactive dictations, tests and assignments; traditional and differentiated types of tasks.

Одним из необходимых условий реализации ФГОС является использование в учебном процессе электронных образовательных ресурсов. Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) как элемент информационной образовательной среды – это учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства. По способу подачи информации ГОСТ Р 52657-2006 подразделяет ЭОР на мультимедийные, программные продукты, изобразительные, аудио, тестовые, электронные аналоги печатных изданий и т.д. [2].

Использование информационных технологий и электронных образовательных ресурсов в учебном процессе представляет учителю и ученику массу возможностей для продуктивной творческой деятельности, как на уроке, так и во внеурочное время. В интернете на сайтах www.school-collection.edu.ru [3] и www.fcior.edu.ru [7] можно найти разнообразный материал и большое количество электронных образовательных ресурсов для любого класса и по любому предмету школьной программы, включая «Русский язык» и «Литературу». Все размещенные на этих сайтах ресурсы прошли профессиональную экспертизу и были рекомендованы к использованию в учебном процессе.

Персональный компьютер с его мультимедийными возможностями позволяет учителю использовать на уроках иллюстративный, аудио- и видеоматериал: иллюстрации к изучаемым произведениям, кинофрагменты, выступления профессиональных актёров-чтецов и многое другое.

Особая роль в учебном процессе отводится использованию разного рода интерактивных тестов и заданий на проверку внимания, памяти и развития познавательных способностей уча-

щихся, для их самостоятельной и исследовательской работы, при подготовке к ОГЭ (ГИА) и ЕГЭ.

С помощью компьютера увеличивается скорость овладения учебным материалом, наблюдается положительная динамика движения детей из групп со слабой и средней успеваемостью в группы со средней и высокой успеваемостью, становится более качественным самоконтроль учащихся при решении учебных задач, повышается мотивация учебной деятельности.

В качестве иллюстрации предлагаем разработанную нами систему уроков с использованием различных видов ЭОР и дифференцированных заданий [1] по изучению рассказа В.Г. Распутина «Уроки французского» в 6 классе.

Цикл уроков по изучению рассказа В.Г. Распутина «Уроки французского» базируется на материале программ по русскому языку и литературе и учебников для общеобразовательных учреждений [4; 5], он предполагает использование различных видов ЭОР и дифференцированных заданий и состоит из 3-х уроков литературы и 2-х уроков русского языка.

На 1-ом уроке (литература) по теме «Автор и его рассказ «Уроки французского» учащиеся знакомятся с отдельными фактами биографии и творчества писателя, с особенностями автобиографического произведения, образом героя-рассказчика. На этом же уроке совершенствуются умения шестиклассников в текстологическом анализе, обогащается словарный запас учащихся. Рассказ учителя о жизни и творчестве В.Г. Распутина, истории создания рассказа «Уроки французского» сопровождается демонстрацией презентации, в нее включены несколько фотографий автора разных лет, а также портрет В. Распутина работы И. Глазунова, позволяющие ученикам наглядно представить

себе образ писателя (материалы представлены ресурсом www.school-collection.edu.ru). Формирование представления учащихся об особенностях автобиографического произведения, творческом замысле автора проходит в форме групповой интерактивной работы учащихся. Ученики в тестовом режиме отвечают на вопросы с выбором ответа, например:

1) Выберите из предложенных вариантов жанр произведения В.Г. Распутина «Уроки французского» (быль // роман // рассказ // повесть).

2) Название произведения говорит, что перед нами (рассказ юного героя о любимых уроках французского языка // рассказ об уроках нравственности и доброты // история дополнительных занятий по французскому языку // рассказ о необходимости изучения французского языка) и др. задания подобного типа (тест представлен ресурсом www.school-collection.edu.ru).

При необходимости данный электронный ресурс можно использовать и для индивидуальной работы, и в качестве теста с закрытым типом заданий.

На 2-ом уроке (русский язык) по теме «Общепотребительная, разговорная/просторечная лексика и диалектизмы; историзмы и архаизмы» проводится дифференцированная лексическая работа (три группы учащихся: «А», «В», «С»), в ходе которой используются также и фрагменты текста рассказа. Ученикам группы «А» нужно заменить выделенные слова и словосочетания, подобрать к ним синонимы в соответствии с нормами современного русского языка, объяснить, с какой целью автор использует в рассказе эти слова и словосочетания. Ученики группы «В» находят в электронном словаре значения непонятных слов и по возможности подбирают к ним иллюстрации в интернете. С учениками группы «С» учитель проводит комментированное чтение и объясняет незнакомые слова.

На 3-ем уроке (литература) по теме «Уроки нравственности и доброты» продолжается работа по анализу рассказа, предлагаются задания текстологического характера, привлекаются иллюстрации художников В. Гальдяева, И. Пчелко, Б. Алимова и др. к произведению [3; 7; 8; 9]. В ходе урока также используются дифференцированные задания разной степени сложности, например:

группа «А» – подобрать к предложенным иллюстрациям фрагменты из текста;

группа «В» – расположить проиллюстрированные эпизоды в хронологическом порядке;

группа «С» – озаглавить иллюстрации.

На 4-ом уроке (литература) могут быть использованы итоговые задания, содержащие вопросы обобщающего характера. Такого рода

задания дают возможность ученикам в привычной для современных детей-подростков форме задуматься над важными вопросами, затронутыми в произведении. Эти вопросы и задания могут выполняться как в форме интерактивного теста открытого и закрытого типа, так и в ходе беседы с классом, например:

1) В предложении «И без того от природы робкий и стеснительный, теряющийся от любого пустяка...», – выделенные слова являются (постоянным эпитетом // эпитетом // гиперболой // логическим определением).

2) Истинный смысл игры в «замеряшки» (стремление учительницы заинтересовать ученика изучением французского языка // помочь учительнице способному, но голодному ученику // желание учительницы вспомнить детство // стремление ученика развлечься) и др. задания подобного типа (тест представлен ресурсом www.school-collection.edu.ru).

На 5-ом уроке (русский язык) проводится интерактивный обучающий диктант, учащиеся работают с фрагментом рассказа В.Г. Распутина «Уроки французского» [6]. После написания текста диктанта учащиеся отвечают на вопросы и выполняют задания.

Текст (фрагмент)

Игра нач_лась заново. Мы перебрались из комнаты в пр_хожую, где было свободнее, и били о ровную дощатую заборку. Били, опускались на колени, ползали по полу, зад_вая друг друга, ра(с/з)тяг вали пальцы, зам_ряя монеты, затем опять подн_маясь на ноги, и Лидия Михайловна об_являла счет. Играла она шумно: в(с/з)крикивала, хлопала в ладоши, по(д/дд)разнивала меня – одним словом, вела себя как обыкнове(н/ни)ая девч_нка, а (не)учительница, мне даже хотелось порой пр_крикнуть. Но выигр_вала тем (не)мнее она, а я проигр_вал. Я (не)успел опомнит_ся, как на меня наб_жало восемь_десять копеек, с большим трудом мне удал_лось (с/з)к_стить этот дол_г до тридцати, но Лидия Михайловна издала попала своей монетой на мою, и счет сразу подск_чил до пятидесяти. Я начал волноват_ся. Мы догов_рились ра(с/з)плачиват_ся по окончании игры, но, если дело и дальше так пойдет, моих денег уже очень скоро (не)хватит, их у меня чуть больше рубля. Значит, за рубль перевал_вать нельзя – (не)то позор, позор и стыд на всю жизнь.

И тут я (не)ожиданно заметил, что Лидия Михайловна и (не)стареет_ся вовсе у меня выигр_вать. При замерах ее пальцы горбились, (не)выст_лаясь во всю длину, – там, где она якобы (не)могла дотянут_ся до монеты, я дотягивался без всякой натуги. Это меня обидело, и я поднялся.

– Нет, – заявил я, – так я (не)играю. Зачем
вы мне подыгрываете? Это (не)чесно.

– Но я действительно (не)могу их достать, –
стала отказываться она. – У меня пальцы ка-
кие-то деревянн_{ые}.

– Можете.

– Хорошо, хорошо, я буду стараться.

Задания к тексту:

1. Прочитайте. Докажите, что это текст.
Определите его тип и стиль.

2. Спишите, вставляя пропущенные буквы
и раскрывая скобки.

3. Найдите в тексте слова с изученными
орфограммами:

- правописание числительных;
- правописание *-ыва/-ива*;
- правописание *-тся* и *-ться*;
- разделительный Ъ;
- приставки на *-з*, *-с*;
- приставки *пре-* и *при-*;
- правописание проверяемых безударных
гласных в корнях;
- правописание гласных в корнях с чере-
дованием;

– *н* и *ни* в прилагательных;

– *не* и *ни* с разными частями речи.

Графически обозначьте условия их выбора.

4. Как вы понимаете выражения *дощатую
заборку*, *удалось скостить долг*? Замените,
если возможно, эти выражения синонимичны-
ми. К какой лексике вы отнесёте выделенные
выражения? Запишите их в соответствии с со-
временными нормами русского языка.

Предложенная нами система уроков с ис-
пользованием различных видов ЭОР по изуче-
нию рассказа В.Г. Распутина «Уроки француз-
ского» способствует более внимательному
прочтению учащимися произведения и его ин-
терпретации, дифференцированные задания
разной степени сложности позволяют учиты-
вать возможности групп учащихся, интерак-
тивные задания обеспечивают обратную связь.

Использование электронных образователь-
ных ресурсов на уроках русского языка и лите-
ратуры создает условия для реализации вари-
ативного подхода в обучении, использования
творческого потенциала учителя и ученика.

Литература

1. Бренчугина-Романова, А.Н., Денисова Л.О. Применение электронных образовательных ресурсов в це-
лях дифференциации обучения на уроках русского языка и литературы в современной школе// Сборник ста-
тей ЦНС «Международные научные исследования по материалам IV международной научно-практической
конференции: «Проблемы и перспективы современной науки», Часть 1, г. Москва: сборник статей (уровень
стандарта, академический уровень). – Москва: «SI-journal», 2016. – 176 с. С. 9–14.

2. ГОСТ Р 52657-2006 Информационно-коммуникативные термины в образовании. Образовательные ин-
тернет-порталы федерального уровня. Рубрикация информационных ресурсов.

3. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов. – Режим доступа: [www.school-
collection.edu.ru](http://www.school-collection.edu.ru).

4. Литература. 6 класс. Учеб. для общеобраз. учреждений. В двух частях. Автор-сост. Чертов В. Ф., Тру-
бина Л. А., Ипполитова Н. А. и др. / Под ред. Чертова В. Ф. Издательство: М.: Просвещение, 2015.

5. Русский язык. 6 класс. Учебник в 2 частях. Авторы: Баранов М.Т., Ладыженская Т.А., Тростенцо-
ва Л.А. и др. Издательство: М.: Просвещение, 2015.

6. Распутин, В.Г. Уроки французского / В.Г.Распутин // Электронная библиотека TheLib.Ru – Режим до-
ступа: http://thelib.ru/books/rasputin_valentin_grigorevich/uroki_francuzskogo-read.html

7. Федеральный центр информационных образовательных ресурсов. – Режим доступа: www.fcior.edu.ru.

8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.literaturus.ru/2016/02/illjustracii-rasskaz-Uroki-
francuzskogo-Rasputin-kartinki-risunki.html](http://www.literaturus.ru/2016/02/illjustracii-rasskaz-Uroki-francuzskogo-Rasputin-kartinki-risunki.html) - иллюстрации художника В. Гальдяева к рассказу В.Г. Распутина
«Уроки французского» (портрет главного героя, главный герой дома в деревне).

9. <http://www.labyrinth.ru/screenshot/goods/442058/3/> (сайт содержит 53 иллюстрации к различным сценам
рассказа В.Г. Распутина «Уроки французского»).

УДК 811.161 + 168.552

ФОЛЬКЛОРНО-КРАЕВЕДЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ В ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМА ТРАНСЛЯЦИИ ТРАДИЦИИ

А.Б. Бушев
(Тверь, Россия)

*Статья посвящена смыслам проведения фольклорно-этнографических чтений в современной школе. По-
казано вовлечение школьников в рефлексию над традиционной культурой, ее формами, жанрами. Акценти-
руется традиция в передаче этнокультурных ценностей устного народного творчества, народных ремесел.*

*Ключевые слова: фольклорно-этнографические чтения в школе, народная культура, воспитание, куль-
турный трансфер, традиция, народные писатели*

The article is devoted to the ideas of organizing folklore and ethnography conferences at school. The emphasis is laid upon children's reflexivity upon traditional culture, its forms and genres. The article highlights the tradition transfer of ethnic cultural values and ethnic crafts.

Key words: folk lore and ethnography conferences in schools, traditional culture, upbringing, cultural transfer, traditions, folk writers

Настоящая статья обобщает опыт краеведческих чтений в двух районах Тверской области, приобщение школьников к интересу народной традиционной культурой, затыгивание в рефлексию над опытом фольклора, знакомство с элементами традиционного образа жизни.

Мы ехали из Твери в Андреаполь – езды пять часов, через Старицу, Ржев, Нелидово – на фольклорно-этнографические чтения «Родовое древо» памяти пеновского краеведа и сказителя Ивана Ивановича Смирнова. Я смотрел на портрет Ивана Ивановича Смирнова на обложке сборника «Традиционная культура Тверского края». Растрепанные ветром волосы, внимательные глаза... Ему бы ныне исполнилось семьдесят пять лет. Житель Пеновского района, легендарный собиратель фольклора, исполнитель народных песен. **«Был ли понят своими в деревне, Жизнь прожив, не таясь, на миру? Под глазами усталые тени, Обещал «До весны не помру».** Это из стихотворения другого мастера народной песни и рассказчика Сергея Морякова, помещенного в том же сборнике [1] и посвященного памяти Ивана Ивановича, с которым Моряков с удовольствием общался, от которого перенимал песни. Ведь традиция жива, откуда она передается из уст в уста от одного мастера к другому.

Устное народное творчество во всех его формах – пословицы, поговорки, песни, частушки заклички, пестушки, потешки, прибаутки, считалки, колядки, заговоры, рассказы – демонстрирует талант нашего народа. «Начало искусства слова – в фольклоре», – писал когда-то Горький. И действительно, с детства в стихии родного языка мы купаемся в фольклоре. Представить фольклор Тверской земли в Андреаполь ехали студенты Тверского государственного университета. Они-то и позвали меня с собой в дорогу.

Замечательно, как народно творчество поддерживают на андреапольской земле. «Дети! Записывайте слова стариков!» – не раз в тот день я услышал это напутствие в стенах Андреапольской школы, где проходили краеведческие чтения «Родовое древо». И дети с удовольствием слушали эти загадки: **«Маленький, горбатенький, все поле обскакали».** Хоть и пахнут теперь землю железные кони, зал быстро включался в игру: это серп. Вспоминали эти старые обряды (выбор дружки на свадьбе, бла-

гословение в свадебном обряде, выкуп в свадебном обряде, заговоры от болезней). А уж эти озорные частушки:

*Я любила Шурочку
за новую тужурочку,
Тужурочка носилася,
Я с Шурочкой простилася.*

Дети с удовольствием участвовали в мастер-классах на краеведческих чтениях. Лепка из глины... Мастер-класс давал мастер из Ржева Сергей Моряков, создающий дивные свистульки, кружки, кринки и другие изделия из глины. «Испачкаешь парту», – сказал мастер одному из школьников, белокрысому мальчишке лет семи. «Ну и не наше дело». Невозможно не улыбнуться. Здесь же учили народным песням под руководством Татьяны Змеу. **«Вдоль по морю, вдоль по морю, морю синему, плывет лебедь, лебедушка белая».** Александр Александрович Гаврилов – мастер из Твери – представил плетение из бересты. И чего только не выходит у этого мастера! Людмила Михайловна Концедайло – краевед из Твери – постоянный участник фольклорно-этнографических чтений и неутомимый путешественник по тверским деревням – читала доклад об особом отношении берестяных дел мастеров к березе. И какими словами говорила! «Березу живую настоящие мастера не рубят, ведь липкими пахучими слезами плачет это дерево, от которых у дровосека щемит сердце». Сокрушенно говорила краевед о том, что народные промыслы цветут в Ярославле, в Новгороде Великом, в Вологде, но не в Твери. А местная художница Людмила Иога обучала детей создавать льняных кукол. Было весело, дети с интересом включились в творчество.

А рядом в аудитории участники чтений обсуждали ремесла – кузнечные промыслы в Торжке и Осташкове, корневое кружево (так называется плетение из корня), традиционные работы с берестой, зодчество, народный костюм. Я узнал, что в Торжке в этнографическом музее создана кузница, отмечается праздник Кузьминки, почитается покровитель Кузнецов Кузьма-Демьян. Кузнецы, как было показано и рассказано нам, участвуют в обряде заковывания молодоженов. Они закаляют кованные сердца и заковывают их цепь на долгую жизнь... Кузнец издревле – почтенный гость на свадьбе.

Эти чтения – и повод отвлекаться от фолькло-

ра и поговорить об образе жизни. Как важно понять уклад жизни людей, сделать все, чтобы в повседневной жизни народа остались его традиции, отражающийся в них этнический его облик.

Фольклорно-этнографические чтения на андреапольской земле будут продолжены. Они будут посвящены и впредь И. И. Смирнову. Иван Иванович Смирнов жил последние годы один, рано ушел из жизни от своих земляков пеновского края, с которыми любил делиться рассказами. Я не мог слышать и не слышал его. Но мне кажется, что я слышу этот голос. Послушайте и Вы. *«Я мужик, в мяне лук растет, а в бабах лук ня родится. «Ты знаешь дедовы стихи». А я говорю, – правильно дед говорил, мамка говорила: «Вставай раненько, сажай темной, чтоб перье было темное, ага, ну и почтай молитву: «Народи, Господи, на всякую долю крященую, для добрых людей и для меня» Картошку сажаешь – тож говори «Уродись картошечка, крупная в решето, длинная в оглоблину, не пустая, а рассыпчатая». Спярва добрых людей вспомяни, а потом себя, они и будет родиться. И у меня кажный год от этого, ни от этого, а кажный год картошка – убору нет, нету убору, всягда хорошая. Говорят: «Куда идти? А пойдёмте к Вани за картошкой». А я, бывает, простота, что раздашь всё, а после поглядишь- пусто. Простота, как говорится, хуже воровства. Ну так вот, живу один, а огород содержу на целую семью, ня хочется от людей отстать. Как-то батюшка явился с матушкой, заправские. Рукам от так плех: «Ох, лихонько, а для кавой-то у вас посажен огород такой?» А я говорю: «Мой!» «Ой, Божья Матерь, для чавой-то это нужно вам, Иван Иваныч, вам надо нетельку лучку, нетельку свяколки и всё». А я говорю: «В мяне семья большая, батюшка, прям как у вас. У вас тож там вошь на цапи, блоха на аркане, народу бывает ужаста сколько». Да, народу в них кажный день тоже вволю... Захмычка у мене такая. Когда уже будет не поднять фунт хмелю, тада уж всё, тогда уже конец. Как говорил мой дед Лука Михайч, чтоб всякий запас был, чтобы в холодную зимушку было что в зубу поковырять».*

Филологическим факультетом Тверского государственного университета издан очередной сборник, посвященный традиционной культуре Тверской области, куда вошли рассказы И. И. Смирнова [1].

Сам И. И. Смирнов – заслуженный работник культуры РФ, многолетний заведующий сельским клубом говорил о своей работе:

С чего начать – не знал, но люди помогли. Сидит бывший секретарь райкома, Филосо-

фов Владимир Владимирович, надо посмотреть, как Иван Иванович проводит посиделки, распространяет религию. А я говорю: «Какая к фигу рялигия, когда это наши исконно русские праздники». Как-то он сидел в зале, я вспомнил, он признался: «Да, да, такое дело было – вас контролировал». Посмеялись.

На первом этапе работы необходима особая «наслушанность», знакомство с репертуаром народного рассказчика:

Ноница горазд сильно грибов много было, а ягод во мху тож, что ни кулёк, что обору не было. А работа, всё некогда, ня выберисьси в грибы-то. Ну как-то улучил момент. Забрался в мох сюда вирах – одни белые, туда вирах – яще больши, ну. Бабы мои поначалу кричали, а потом бросили. Ряшили раз молчит, – уже смылся. А я в лес, а подмасленники всё лучше и лучше. Слышу, ба, что-то хряп там в кустах, гыр, гыр, гыр-гыр.

– Мядьведь! Думаю, что ж это мне делать, – бросать грибы, – грибов жалко, что никлёк грибы. Не, говорю: «Господи, помогай». Полтаблеточки съел, – анаприлину под язык, да, и шаме-шаме, шаме-шаме. И с Божьей помощью ушел. А такая мастинка бальшуишая, ой лихонько ты мое! Вот тебе и грибы, дорогой мой.

Затем возможна работа с уже известными, записанными произведениями устного народного творчества. В сборники включены календарные и семейные обрядовые и внеобрядовые песни, сведения по народному этикету, заговоры [3]. И лишь затем учащиеся могут переходить в сбору фольклора.

Параллельно с работой осуществляется рефлексия над метом традиционной культуры в современной культуре, над прагматикой фольклора. Приведем пример рефлексии носителей фольклора над ценностями народной культуры:

Уходят времена. Много мы растеряли – остались одни отголоски. Как справляли раньше праздник! Помню, был еще небольшой, на самую Троицу, когда венчали коров, взял меня дед в подпаски... Помню, мамаша взяла веночек, положила на подойник и через него стала доить, ну прям прелесть! И мы этот веночек вешали во дворе и хранили до следующего Духова дня. После его сжигали на своей полосе. В это день собирались вскладчину, в деревне гуляли. Вот был обычай какой хороший! Корове справляли праздник, и никто не напиался. А теперь что? Одно мать-перемать, ой, Боже мой, уходит время, что будет после нас?

Представленные выше рассказы заимствованы из шестого выпуска серии «Традиционная культура Тверского края», который посвящен

краеведу, фольклористу и этнографу Сергею Виктровичу Морякову, из Ржевского района [1]. Прекрасный рассказчик, который был знаком с пеновским краеведом Иваном Ивановичем Смирновым. В издании представлены рассказы И. И. Смирнова, записанные С. В. Моряковым.

Приведем и другой пример краеведческой работы. 13 декабря 2016 года в средней школе № 8 поселка Спирово Тверской области прошли краеведческие Васильевские чтения, уже неоднократно проходившие здесь. Чтения посвящены родившемуся на этой земле советскому писателю Ивану Михайловичу Васильеву (1902–1937). Он – уроженец деревни Новое Лукино Вышневолоцкого уезда. После революции писатель получил образование в Петроградском университете, затем работал в Москве. В тридцатые годы Иван Васильев опубликовал свои стихи и романы, посвященные родным местам и землякам в непростое для них десятилетие после революции. Эти издания стали сегодня библиографической редкостью. Поэтому за последние годы Спировский музей и филологический факультет Тверского университета переиздали многие книги автора – «В гору под гору», «Бубны-козыри», «Крушение», «Скоморошья выселки» [2]. Нынешние чтения совпали с презентацией одного из изданий данной серии. В Чтениях наряду с тверскими студентами и преподавателями, принимали участие спировские краеведы, школьники выпускного класса Спировской школы № 8. Организатор чтений – директор местного музея, историк, неутомимый Николай Александрович Шубин. Выступавшие на чтениях докладчики интересно рассказывали о «привязке» литературного текста Васильева к местности, о встречах со вдовой и детьми писателя, о языке Ивана Васильева, о поисках материалов в архивах и библиотеках. Деревня Новое Лукино сегодня обезлюдела, а еще 20–30 лет назад там были люди, которые помнили старый уклад жизни, описанный И. Васильевым, трудились на земле, пели песни, была школа, была футбольная команда. Выступавшая местная учительница Маргарита Николаевна Ефимова дала такую оценку книгам своего земляка и родственника: «Ребята милые, как меня это захватило! История наших родителей... Герой Васильева Петруха – это мой дядя». Интересно выступали краевед Ольга Михайловна Громова, писатель Владимир Владимирович Степанов, много сделавшие для привлечения внимания к таланту и судьбе своего земляка. В завершении чтений Н. А. Шубин провел экскурсию по замечательному Спировскому у музею, в котором представлены и этнография, и история железнодорожной станции, и история войны и труда, и знаменитые земляки.

Возвращаясь к тестам и судьбе Ивана Васильева, отметим, что событиям, описанным в романе – сто лет, времени написания романов почти девяносто лет. Читать их глазами читателей тех лет мы не можем и не должны. Ушел в историю XX век. Много изменилось на крестьянской родине Васильева, заплатившей высокую цену за преобразования этого века. Скажем, многочисленны и поэтичны картины сельского труда у Васильева: «Сразу после Николы начался сев. Ранним утром к ярловому полю затархтели телеги из многочисленных прогонов деревни...» Сегодня они воскрешают обстановку общего труда на земле, которая утеряна. Драматична поступь века на селе: продразверстка, кулаки, хлебная монополия, коллективизация, обезлюдившее Нечерноземье... Сегодня спировская деревня не может пока найти современный уклад, обеспечить свою жизнь после драматичных хождений по мукам двадцатого века.

Современные историки по-новому смотрят на аграрную историю XX века, возникло новое направление исследований сельского труда – **крестьяноведение** (Теодор Шанин, Виктор Данилов), иное внимание уделяется психологии землепашца. Обсуждаются альтернативы ленинской политики на селе, которую сам Ленин называл вынужденной и грубой, альтернативы укрупнения и огосударствления сельского производства, которое шло массовыми темпами как раз в те годы, когда писал свои произведения Иван Васильев. Обсуждается и путь Столыпина, Столыпину в современной России поставлен памятник. Стало очевидным, что прогресс, индустриализация были достигнуты высокой ценой.

Писатель Иван Васильев был репрессирован, погиб, нет его могилы. Он проходил по делу однофамильца Павла Васильева, автора знаменитых «киргизских» поэм. Была репрессирована и попала в лагеря жена Ивана Васильева, по делу проходили и были расстреляны также литераторы Иван Макаров и Михаил Карпов. Им предъявлено обвинение в том, что они замыслили покушение на Сталина. Мне кажется, уместно закончить эту статью последним, пророческим стихотворением Павла Васильева, предсказавшим свою и их судьбу:

Снегири взлетают красноруды...

Скоро ль, скоро ль на беду мою

Я увижу волчи изумруды

В нелюдимом, северном краю.

Я скажу тогда тебе, подруга:

«Дни летят, как по ветру листё,

Хорошо, что мы нашли друг друга

В прежней жизни потерявши всё...»

Все изложенное выше позволяет сделать следующий вывод: несомненно, что фольклор

и образ жизни (этнография) заслуживают живого отношения и должны использоваться при воспитании школьников, фольклорные конференции затягивают молодежь в рефлексию над традиционной культурой, ее прагматикой. Несомненно, что отношение к исполнителям и

хранителям фольклора должно поменяться: это не карты памяти, не носители реликтовой, ушедшей в историю и помахавшей на прощание рукой культуры, а собеседники, обладающие живым, метким, ярким словом – источником развития языка современного школьника.

Литература

1. Традиционная культура Тверского края: 50-летию С. В. Морякова, 75-летию И. И. Смирнова: сб. материалов: вып. 6. ред. М. Л. Логунов, А. А. Петров; сост. Л. М. Концедайло, А. А. Петров. Тверь: Тверской гос. ун-т, 2015. – 100 с.
2. И. Васильев. Бубны-козыри. Вышний Волочек, «Ванчакова линия», 2012. – 196 с.
3. Фольклор Тверской губернии. Сборник Ю.М. Соколова и М. И. Рожновой. 1919–1926. Серия «Литературные памятники», СПб.: Наука, 2003.

УДК 372.881.161.1

РАБОТА СО СЛОВОМ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ

Л.О. Денисова
(Москва, Россия)

Речевое развитие учащихся является приоритетным направлением в отечественном образовании. В статье рассматриваются пути практической работы с текстом с целью расширения словаря учащихся на занятиях речевыми практиками.

Ключевые слова: языковая личность, восприятие речевых произведений, анализ текста, словарная работа, текстологические понятия.

Speech development of students is a priority direction in the national education. The article discusses the ways of practical work with the text in order to expand students' vocabulary during the work on speech practices.

Key words: language personality, perception of speech works, text analysis, vocabulary work, textual concepts.

Воспитание языковой личности – одна из приоритетных задач современного филологического образования. Во многих лингвистических исследованиях последних лет понятие языковой личности определяется как единица комплексного характера, позволяющая рассматривать язык с точки зрения отражения этой единицы в сознании носителей языка и в речевой деятельности. Для обозначения понятия «языковая личность» в языкознании существуют и другие термины: «человек говорящий», «речевая личность», «коммуникативная личность». Под термином «языковая личность» мы, как и Караулов Ю.Н., понимаем «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)» [5,52], поскольку способность воспринимать и создавать речевые произведения позволяет охарактеризовать носителя языка как языковую личность.

Способность к восприятию и созданию речевых произведений формируется на занятиях дисциплиной «Речевые практики» в вузе. На

первом этапе учащиеся знакомятся со стратегиями читательской деятельности, обучаются способам работы с различными источниками информации, в том числе – работе с текстом. Внимание к тексту – важная составляющая общей работы по речевому развитию учащихся, т.к., знакомясь с текстом как единицей культуры, студенты усваивают значение анализируемых единиц языка, его оттенки, ассоциации, отражающие сознание носителей языка [3]. Текст должен быть информационно насыщенным, т.е. интересным и полезным с точки зрения строения составляющих текст единиц языка [1].

Чтобы избежать однообразия, удержать интерес учащихся к работе с текстом, расширить их знания в области смежных дисциплин, развить устную и письменную речь, мы предлагаем использовать для аналитической работы тексты небольшого объема – фрагменты произведений русских писателей. Работа с текстом осуществляется в четыре этапа: словарная работа (лексическая и орфографическая); работа

с основными текстологическими понятиями; дополнительные вопросы и задания к тексту; самостоятельная работа учащихся с текстом.

Покажем это на примере работы с текстом – фрагментом книги «Волошин М.А. Автобиографическая проза. Дневники» [2].

Текст

Почти у каждого из русских поэтов Серебряного века был свой имидж, своя устоявшаяся личина. В. Брюсов – поэт-маг, замкнутый и суровый жрец, К. Бальмонт – опьяненный «мимолетностями» жизни самовлюбленный капризник, А. Блок – холодный рыцарь Прекрасной Дамы, А. Белый – мучительно-исступленный, изменчивый «симфонист», Вяч. Иванов – многоученный и изощренный профессор от поэзии. Эта маска создавалась из сплава творчества и внешних проявлений личности каждого, далеко не во всем и не всегда совпадая с внутренним строем и человеческой сущностью.

За Максимилианом Волошиным в предреволюционные годы закрепился образ «офранцузенного» эстета и парадоксалиста, играющего в оккультизм и позирующего «под Зевса». Волошинские «чуждества» раздражали собратьев по перу как-то повышено остро – даже личные друзья не могли преодолеть в отношении к нему некоторой насмешки и недоверия. Невероятно общительный и расположенный к людям, где-то в глубине он все же оставался «сам по себе», был сразу со всеми и ни с кем в отдельности.

- Словарная работа (лексическая и орфографическая): поэты Серебряного века, имидж, личина, поэт-маг, жрец, «мимолетности» жизни, самовлюбленный капризник, рыцарь Прекрасной Дамы, симфонист, профессор от поэзии, сплав творчества и проявлений личности, «офранцузенный» эстет и парадоксалист, оккультизм, позирующий «под Зевса», волошинские «чуждества», собратья по перу.

- Работа с основными текстологическими понятиями.

1. Прочитайте. Докажите, что это текст. Озаглавьте его.

2. Определите стиль и тип текста.

3. Назовите (подчеркните в тексте) основную мысль текста.

4. Укажите (подчеркните в тексте) ключевые слова.

5. Разбейте текст на смысловые части. Совпадают ли они с абзацами?

- Дополнительные вопросы и задания к тексту.

1. Откуда возникло образное название «Серебряный век»? (Период в истории русской поэзии, относящийся к началу XX века, названный по аналогии с «Золотым веком»

(первая треть XIX века)) Каковы полные имена представителей поэзии Серебряного века, упомянутых в тексте?

2. Почему некоторые слова в тексте взяты в кавычки?

3. Прочитайте фрагмент стихотворения В. Брюсова «Мы – скифы»:

Мы – те, об ком шептали в старину,
С невольной дрожью, эллинские мифы:
Народ, взлюбивший буйство и войну,
Сыны Геракла и Эхидны, – скифы.

– Как вы понимаете выражения *эллинские мифы* и *сыны Геракла и Эхидны*? Кто такие скифы?

– С каким из стихотворений другого поэта Серебряного века перекликаются эти строки? (Блок А.А. «Скифы».)

Объясните постановку тире в предложениях.

4. Спишите. Вставьте пропущенные буквы и знаки препинания, раскройте скобки. Графически обозначьте встретившиеся в тексте орфограммы и пунктограммы.

В долгий год когда я лёжа в постел_ же (не)чаял что я когда_н_будь встану я научился от предутрен его чирикания воробьёв за окном и от лун_ых лучей проходивших через окно в мою комнату и от всех шагов достигавших до моего слуха великой сказке жизни понял святую (не)прикосновен_ость жизни. И когда (на)конец я встал душа моя стала вольной как ветер в поле (н_)кто уже более (не)был над нею властен кроме творческой мечты а творчество ра_цвело буйным цветом...

(К. Бальмонт. Воздушный путь [4])

5. Прочитайте фрагменты известных стихотворений А. Блока:

- 1) В порыве безумном и сладком
В пустыне горящего гнева
Доверюсь бездонным загадкам
Очей Твоих Светлая Дева!

- 2) И мнилась мне **Российская Венера**
Тяжелою туникой повита
Бесстрастна в чистоте (не)радостна без меры
В чертах лица спокойная мечта.

–
Белая **Ты** в глубинах (не)смугима
В жизни строга и гневна.
Тайно тревожна и тайно любима
Дева Заря Купина.

Спишите, раскрывая скобки и расставляя знаки препинания. Укажите полные и краткие прилагательные. Выделите в словах орфограмму «Буквы з-с на конце приставок».

– Почему выделенные слова поэт пишет с заглавной буквы?

6. Спишите. Объясните постановку знаков препинания и выделите графически орфограмму «*Не/ни* с частями речи».

В предисловии к одному из своих произведений А.Белый пишет:

«...за музыкальным и сатирическим смыслом [произведения – прим. Денисовой Л.О.] для внимательного читателя, может быть, станет ясен и идейный смысл, который, являясь преобладающим, не уничтожает ни музыкального, ни сатирического смысла. Совмещение в одном отрывке или стихе всех трех сторон ведет к символизму...».

– О каком произведении идёт речь? («Симфония (2-я, драматическая)»)

7. Прочитайте высказывание Д. Мирского о Вяч. Иванове.

Его стих пропитан красотой и выразительностью; он сверкает, горит драгоценностями и самоцветами, он похож на богатое византийское облачение. К его стиху подходят эпитеты «византийский» и «александрійский»: они полны прошлыми веками, пропитаны учёностью и самосознанием. **Каждый образ, каждое слово, каждый звук, каждая каденция – это часть великолепно спланированного целого.** Всё тщательно взвешено и обдуманно отобрано для наибольшего эффекта. Язык архаичен, к тому же Иванов любит вводить греческую лексику. Это великая традиция церковнославянского языка, усиливающая величественность стихов.

(По Мирскому Д.С. [7])

Ответьте на вопросы по тексту:

- Докажите, что это текст.
- Что означают выражения «византийский» и «александрійский» стих?
- Что такое каденция? (В случае затруднения воспользуйтесь словарём. Какой словарь вам потребуется?)
- Как называется лексика, заимствованная из других языков?
- Какие слова из церковнославянского языка сохранились в современном русском языке? Приведите примеры.

Выполните задания:

- Выпишите из текста примеры слов, содержащих орфограммы: проверяемая безударная гласная в корне слова; непроверяемая безударная гласная в корне слова; чередующаяся гласная в корне слова; *н* и *nn* в разных частях речи.
- Разберите по составу сложные слова.
- Выполните синтаксический разбор выделенного предложения.

8. Прочитайте. Докажите, что это текст. Определите главную мысль текста. Выпишите ключевые слова.

Пейзажист должен изображать землю, по которой можно ходить, и писать небо, по которому можно летать, то есть в пейзажах должна быть такая грань горизонта, через которую хочется перейти, и должен ощущаться тот воздух, который хочется вдохнуть полной грудью, а в небе те восходящие токи, по которым можно взлететь на планере.

Вся первая половина моей жизни была посвящена большим пешеходным путешествиям, я обошел пешком все побережья Средиземного моря, и теперь акварели мне заменяют мои прежние прогулки. Это страна, по которой я гуляю ежедневно, видимая естественно сквозь призму Киммерии, которую я знаю наизусть и за изменением лица которой я слежу ежедневно.

(М.А. Волошин. О самом себе [6])

– М. Волошин упоминает страну Киммерию. Гомер в своей знаменитой «Одиссее» пишет:

Там находится город народа мужей киммерийских,

Вечно покрытый туманом и тучами...

– О какой Киммерии идёт речь?

• Самостоятельная работа.

1. Назовите хронологические рамки Серебряного века русской культуры. Какие направления были в литературе Серебряного века?

2. Подготовьте устное сообщение на одну из тем:

– «Русская живопись Серебряного века»

– «Музыка Серебряного века».

3. Подумайте, почему В. Брюсова называют поэтом-магом, К. Бальмонта – самовлюбленным капризником, А. Блока – холодным рыцарем Прекрасной Дамы, А. Белого – изменчивым «симфонистом», Вяч. Иванова – профессором от поэзии, М. Волошина – позирующим «под Зевса»? Подготовьте ответ на один из вопросов в виде доклада.

4. В связи с какими событиями написаны стихотворения В. Брюсова «Мы – скифы» и А. Блока «Скифы»? Подготовьте устное сообщение на эту тему.

5. Расскажите о творчестве М. Волошина-художника.

6. Подготовьте устное сообщение на тему «Киммерия в науке и культуре».

Работа со словом в процессе анализа текста является одним из условий воспитания языковой личности студентов, позволяет комплексно подходить к обучению студентов-первокурсников педагогических вузов на занятиях по дисциплине «Речевые практики», способствует развитию их творческих способностей и активизирует познавательную деятельность.

Литература

1. Валгина, Н.С. Теория текста / Н.С.Валгина. – Москва, Логос. 2003. –280 с.

2. Волошин, М.А. Автобиографическая проза. Дневники. / Сост. В.П. Купченко, З.Д. Давыдов / М.А.Волошин. – М.: Книга, 1991. – 413 с.
3. Зиновьева Е.И. Лингвокультурология: теория и практика / Е.И. Зиновьева, Е.Е. Юрков. – СПб.: ООО «Издательский дом «МИРС», 2009. – 291 с.
4. Константин Дмитриевич Бальмонт // Прашкевич Г. Самые знаменитые поэты России. – М.: Вече, 2001. – С. 121–128. – (Самые знаменитые).
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
6. Максимилиан Волошин – художник. Сборник материалов. – М.: Советский художник, 1976. – 240 с.
7. Мирский Д. С. Вячеслав Иванов / Д.С.Мирский // Мирский Д. С. История русской литературы с древнейших времен до 1925 года / Пер. с англ. Р. Зерновой. – London: Overseas Publications Interchange Ltd, 1992. – С. 694–698.

УДК 373.091.3:808.5:811.161.1

РАБОТА С ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (на примере произведений К. Бальмонта и других авторов)

Ж.Ф. Жадейко
(Гомель, Беларусь)

В статье на примере произведений К. Бальмонта и других авторов рассматриваются некоторые методы и приёмы работы с поэтическим текстом в процессе обучения русскому языку, демонстрируются фрагменты уроков, даются образцы анализа текстов.

Ключевые слова: выразительные возможности, текстообразующие функции языковых единиц.

In the article, examples of works by K. Balmont and other authors consider some methods and techniques for working with the poetic text in the process of teaching the Russian language, demonstrating fragments of lessons, and giving samples of text analysis.

Key words: expressive possibilities and text-forming functions of linguistic units.

В условиях ограниченного количества часов, отведённых на изучение русского языка и русской литературы, а также в связи с необходимостью реализации одной из важнейших целей современного общего среднего образования – формирование культурной личности – становится актуальным обучение русскому языку с опорой на тексты художественной литературы. «Нацеленность образовательного процесса на осознание учащимися красоты и выразительности русского языка, развитие средствами языка интеллектуальной, эмоциональной, эстетической, нравственной сферы личности обучающегося, его высокой духовности, чувства патриотизма является отличительной особенностью языкового образования, ориентированного на культуру. Овладевая русским языком как средством общения и освоения культурных ценностей, учащиеся постигают его лексическое и грамматическое богатство и разнообразие, образность, выразительность, красоту, благозвучие» [1, 4]. Всё это становится невозможным при обучении русскому языку без обращения к текстам художественной литературы на протяжении всего процесса преподавания названного учебного предмета. В ре-

зультате обучения русскому языку предполагается формирование у учащихся «способности анализировать и оценивать с прагматической и эстетической точек зрения различные языковые явления в текстах разных функциональных стилей литературного языка» [1, 10]. Обратимся к конкретным примерам реализации данной цели в процессе преподавания русского языка на III ступени общего среднего образования и продемонстрируем некоторые методы и приёмы работы с текстом художественной литературы при изучении разных языковых тем.

Учитывая незначительное количество учебных часов, отведённых на изучение русской литературы, считаем необходимым использование на уроках русского языка отрывков из произведений писателей, имена которых звучат на уроках литературы. Так, творчество К.Д. Бальмонта не изучается в курсе русской литературы, хотя имя данного поэта упоминается при обзоре поэзии Серебряного века. Чтобы устранить данный пробел, учитель-словесник имеет возможность обратиться к текстам поэта-символиста на уроках русского языка. Знакомство с особенностями стиля названного поэта необходимо хотя бы потому,

что как писал в 1906 г. В.П. Брюсов, «в течение десятилетия Бальмонт нераздельно царил над русской поэзией. Другие поэты или покорно следовали за ним, или, с большими усилиями, отстаивали свою самостоятельность от его подавляющего влияния» [2, 126]. По свидетельству Н.А. Тэффи, «Россия была именно влюблена в Бальмонта. Все, от светских салонов до глухого городка где-нибудь в Могилёвской губернии, знали Бальмонта. Его читали, декламировали и пели с эстрады. Кавалеры нашёптывали его слова дамам, гимназистки переписывали в тетрадки...» [3, 41].

На уроках повторения на III ступени обучения русскому языку материала по фонетике и лексике, а также в процессе изучения в выпускном классе изобразительно-выразительных возможностей языковых единиц уместным, на наш взгляд, является обращение как к произведениям К.Д. Бальмонта, так и к отрывкам из них. Известно, что современники поэта называли его «Паганини русского стиха». Так, подобранные учителем поэтические тексты могут использоваться для разрешения проблемной ситуации: *почему современники так называли К. Бальмонта?* При работе над предложенными учителем текстами учащиеся должны будут дать ответ на вопрос *какие языковые средства делают стихи поэта музыкальными?* Предлагая задания учащимся, учитель должен предусмотреть сообщение интересной и необходимой, на наш взгляд, информации о поэте и его творчестве, которая может быть представлена как в устной форме (небольшого по объёму информационного монологического выступления учителя или учащегося), так и в письменной (объяснительного диктанта или комментированного письма, в процессе которого могут быть повторены, предположим, числительные – их правописание и произношение). Уместным представляется сообщение о том, что стихи К. Бальмонта по популярности у композиторов занимают второе место (после стихов А.С. Пушкина), а список музыкальных сочинений, написанных на рубеже XIX–XX веков на стихи поэта-символиста, насчитывает свыше 500 произведений, принадлежащих примерно 170 композиторам, среди которых С. Танеев, А. Скрябин, С. Рахманинов, И. Стравинский, С. Прокофьев и многие другие. Кроме того, полезной, на наш взгляд, будет информация том, что К.Д. Бальмонт «за свою жизнь перевёл не менее чем с тридцати языков: английского, испанского, итальянского, немецкого, французского, староирландского, древнегреческого, литовского, армянского. Он переводил древнеегипетскую любовную лирику и полинезийский фольклор, бретонские священные гим-

ны и книгу древних майя “Пополь-Вух”, японские хокку и “Слово о полку Игореве”» [3, 37]. Поэт активно работал с 14–16 языками мира. Получив данную информацию, учащиеся анализируют поэтические тексты с целью разрешения проблемной ситуации и знакомятся с особенностями стиля К. Бальмонта, выявляют изобразительно-выразительные возможности языковых средств, использованных поэтом.

Поскольку одной из задач обучения русскому языку на III ступени является «расширение и углубление знаний о системе русского языка на всех его уровнях (фонетика, орфография, лексика и фразеология, состав слова и словообразование, морфология, синтаксис и пунктуация), закономерностях функционирования языковых средств в речи; расширение сведений об изобразительно-выразительных средствах русского языка» [1, 7], представляется необходимым использование на уроках русского языка аналитических форм и методов работы с текстом. Так, на уроке по теме «Сложные предложения с разными видами связи» с целью формирования у учащихся навыка определения выразительных возможностей и текстообразующих функций сложных предложений с разными видами связи может быть использован приём исследования текста. Приведём пример фрагмента названного урока. Учащимся для исследования в группах были предложены отрывки из текстов А.П. Чехова (повесть «Степь»), В.Г. Белинского (статья о М.В. Ломоносове), М.Ю. Лермонтова (роман «Герой нашего времени»), К.Д. Бальмонта и была поставлена следующая задача:

– Поработаем в группах. Каждая группа получит текст, который нужно будет исследовать, проанализировать по плану, данному на интерактивной доске, а затем сообщить о результатах исследования. Выясним, как «ведут себя» сложные предложения с разными видами связи в разных текстах.

/Каждая группа получает распечатки с текстами (по количеству учащихся в группе). План выводится на интерактивную доску или раздаётся в напечатанном виде каждой группе./

План исследования текста

1. Определите:
 - а) на какую тему написан;
 - б) какова его основная мысль;
 - в) к какому стилю принадлежит;
 - г) какой это тип речи.
2. Выясните:
 - а) какие синтаксические конструкции преобладают в тексте;
 - б) какова их текстообразующая функция;
 - в) какими выразительными возможностями они обладают.

3. Сделайте вывод [4, 16].

Продемонстрируем текст К. Бальмонта и предполагаемый результат работы учащихся со стихотворением:

5

*Я тебя воспеваю, о яркое, жаркое солнце,
Но хоть знаю, что я и красиво и нежно пою,
И хоть струны поэта звончей золотого чер-
вонца,
Я не в силах исчерпать всю властность, всю
чару твою.*

*Если б я родился не певцом, истомлённым тос-
кою,
Если б был я звенящей, блестящей, свободной
волной,
Я украсил бы берег жемчужиной – искрой мор-
скою,
Но не знал бы я, сколько сокрыто их всех глу-
биной.*

*Если б я родился не стремящимся жадным
поэтом,
Я расцвёл бы, как ландыш, как белый влюблён-
ный цветок,
Но не знал бы я, сколько цветов раскрывается
летом,
И душистые сны сосчитать я никак бы не мог.
Так, тебя воспевая, о счастье, о солнце святое,
Я лишь частью слышу ликующий жизненный
смех,
Всё люблю я в тебе, ты во всём и всегда – мо-
лодее,
Но сильнее всего то, что в жизни горишь ты –
для всех.*

(К. Бальмонт)

Отрывок из «Гимна Солнцу» (5 часть) Константина Дмитриевича Бальмонта, символиста. Весь текст (монолог-рассуждение) построен с помощью сложных предложений с разными видами связи, включающих в себя разнообразные стилистические фигуры речи: анафору (**Если б я родился...**, **Если б был...**); синтаксический параллелизм (во 2–3 строфах); антитезу (в каждой строфе: *я тебя воспеваю, но не в силах исчерпать...*; *я украсил бы, но не знал бы; я расцвёл бы, но не знал бы; всё люблю я в тебе, но сильнее всего то...*), на которой и строятся все эти сложные конструкции; риторическое обращение (*о яркое, жаркое солнце; о счастье, о солнце святое*). Посредством такого построения текста Константин Бальмонт позволяет лирическому герою аргументированно объяснить, почему *тот не в силах исчерпать всю властность, всю чару Солнца, и сделать вывод: Всё люблю я в тебе, ты во всём и всегда – молодее, / Но сильнее всего то, что в жизни горишь ты – для всех!*).

Таким образом, сложные предложения с разными видами связи используются и в поэтических текстах. С их помощью могут строиться стихотворения (пятая часть «Гимна Солнцу» построена только на них), они содержат разнообразные средства выразительности, а значит, делают речь яркой, экспрессивной [4, 19–20].

Следует отметить, что авторы учебного пособия по русскому языку для 11 класса в разделе «Повторение изученного в 11 классе» в упражнении 271, наряду с отрывками из стихотворений разных авторов, дают отрывок из произведения К. Бальмонта «Чёлн томленья», снабдив упражнение следующим заданием: «Проанализируйте тексты под «лингвистическим микроскопом». Какие тропы и стилистические фигуры используются в приведенных отрывках? Что можно сказать о фонетических, графических, словообразовательных, морфологических средствах выразительности речи?» [5, 230]. Приведём фрагмент урока, на котором работа над названным текстом может быть организована следующим образом:

Анализ поэтических текстов.

1. Постановка задачи.

– В течение учебного года мы говорили о выразительных возможностях синтаксиса.

Попробуем рассмотреть тексты, предложенные в упражнении 271, под «лингвистическим микроскопом».

● /В зависимости от наличия на уроке времени, а также от системы работы учителя в целом данный вид работы можно организовать по-разному: в группах, в парах, по вариантам или коллективно. Можно построить работу таким образом, чтобы сочетались разные подходы./

2. Анализ текста К. Бальмонта.

– Найдите отрывок, в котором наиболее ярко представлен фонетический уровень.

/Это строфа из К. Бальмонта.

Вечер. Взморье. Вздохи ветра.

Величавый возглас волн.

Близко буря. В берег бьётся

Чуждый чарам чёрный чёлн.

Чувствуется музыка стиха поэта-символиста. С помощью аллитерации [в] – [в’], [ч’] в первых двух стихах, повтора [вз], [з] создаются звуковые образы «вздыхающего ветра», волн, вечера, взморья.

В третьей строке появляются образы бури и берега (аллитерация [б] – [б’]) в четвёртой – чёлна (повтор [ч’]). Можно говорить и об аллитерации [р] в двух последних строках, при чтении которых мы будто слышим, как бьются «в берег» волны (*Близко буря!*) и чёрный чёлн./

– Что можем сказать о синтаксическом уровне?

/В первых двух строках цепочка назывных предложений; двусоставное, неполное *Близко буря* в третьей; инверсия в последнем предложении способствуют созданию в тексте атмосферы вечера перед бурей.

Употребление эпитетов *величавый возглас, чуждый чарам*, состоящих из слов высокой лексики и слов с приставкой *вз-* (*воз-*) (*взморье, возглас*; исторической приставкой в слове *вздохи*), также способствует созданию атмосферы торжественной тревожности накануне бури.

Таким образом, средства выразительности разных языковых уровней взаимосвязаны; их употребление направлено на решение одинаковых задач./

– Какие тропы использовал поэт в этой строфе?

/Названные эпитеты и метафоры *вздохи ветра, возглас волн*, с помощью которых К. Бальмонт нарисовал поэтические образы./

– Охарактеризуйте морфологический уровень текста.

/Преобладают существительные (10), только один глагол. Однако нельзя говорить о **спокойной**, статичной картине. Приближается буря. Отглагольные существительные *вздохи, возглас* указывают на это./

3. Анализ текста В. Маяковского.

– Найдите отрывок, в котором наиболее ярко представлены графические средства выразительности.

/Это строки поэта-футуриста В. Маяковского, написанные лесенкой и, как известно, предназначенные для произнесения с интонационным выделением каждого стиха./

– Чем ещё отличаются стихи этого поэта?

/Метафоричностью. Отрывок представляет собой метафору:

Поэзия –

та же добыча радия, –

утверждает лирический герой Маяковского, и далее «раскрывается» своеобразный «тезис»:

В грамм добыча,

в год труды.

Изводишь

единого слова ради

Тысячи тонн

словесной руды.

То есть творческий труд поэта – это *добыча полезных ископаемых*; тяжёлая работа, в результате которой тратятся *тысячи тонн словесной руды*, чтобы появились *в год труды* (гиперболы)/

– Какие стилистические фигуры речи использовал поэт?

/Эллиптические конструкции *В грамм добыча, в год труды*, инверсию *единого слова ради*./

– Есть ли в этом отрывке окказиональные образования слов?

/Есть авторское образование формы множественного числа отвлечённого существительного *труд*./

– Назовите форму слова, в результате употребления которой создаётся ощущение обобщённости действия?

/Это форма глагола *изводить* – 2 лицо единственное число настоящего времени./

4. Анализ текста В. Хлебникова.

– Найдите среди приведённых отрывков текст, в котором очень ярко представлено словообразование.

/Текст футуриста В. Хлебникова, в котором находим окказионализмы *достоевскиймо, пушкиноты*, образованные от фамилий писателей (Достоевский, Пушкин) и субстантивированное прилагательное *замирное* (за миром)./

– Попробуйте прокомментировать текст В. Хлебникова, разобраться в таком словоупотреблении.

/Поэт рисует природу, используя (можем предположить) аллюзию: чувствуется подтекст. Он рисует образы сумерек, полдня и ночи, «отсылая» читателя к текстам Ф.М. Достоевского (Вячеслав Иванов неоднократно говорил о «тусклых сумерках» мира Достоевского, Александр Блок сравнивал этого писателя с падучей звездой, которая и пролетает в летучих туманах Гоголя и Лермонтова), А.С. Пушкина (Андрей Белый писал: «Проникновенное небо русской природы, начертанное Пушкиным, покрывается серыми облаками у Некрасова»), Ф.И. Тютчева (А. Блок говорил о «ночной» душе русской поэзии – Тютчеве).

В стихотворении три мира: земной (как у Достоевского), солнечный (пушкинский) и звёздный (тютчевский).

Достоевскиймо ← *Достоевский* + *письмо*

Пушкиноты ← *Пушкин* + *красоты*

В. Хлебников, *Колумб новых поэтических материков*, создатель «целой периодической системы слова», строит анализируемый текст, используя метод неологизирования. Как известно, этот поэт очень часто образовывал слова по модели «корень (или основа) слова + формальная часть другого слова»./

/Выслушиваются комментарии учащихся, после чего учитель делает обобщение и даёт дополнительную информацию./

5. Слово учителя (литературная справка).

– Известна иная редакция стихотворных строк о ночи: *Замирное безмирным полня* вместо *Безмерное замирным полня*.

Мир – ‘вселенная’ (за-мир-н (ый) ← мир).

Мир – ‘мирное время’ (без-мир-н(ый) ← мир).

Кроме того, вместо *бегающей* было *идущей*, вместо *ночи* – *тучи*.

*Достоевский*мо и *пушкиноты* В. Хлебников писал с прописной буквы. В слове же *пушкиноты* употреблял две буквы *Н*.

/Можно прокомментировать эти сведения./ [6, 100–104].

В процессе изучения русского языка учащиеся «должны осознать предназначенность язы-

ковых средств (языковой аспект) и особенности их использования в различных видах речевой деятельности в соответствии с целями и задачами общения (речевой и коммуникативный аспекты)» [1, 5]. На наш взгляд, продемонстрированные методы и приёмы работы с текстами художественной литературы позволяют реализовать цель и задачи обучения русскому языку в учреждениях общего среднего образования.

Литература

1. Концепция обучения русскому языку в системе общего среднего образования Республики Беларусь // Русский язык и литература, 2015. – № 9. – С. 3–10.
2. Сухова, Н.П. Константин Дмитриевич Бальмонт / Н.П. Сухова // Энциклопедия для детей. Русская литература. Ч. 2. XX век. Т. 9. – М.: Аванта+, 2001. – С. 126–135.
3. Мандельштам, А.И. Серебряный век: русские судьбы / А.И. Мандельштам. – СПб.: Предприниматель Громов Алексей Александрович, 1996. – 320 с.
4. Жадейко, Ж.Ф. Конспекты уроков по русскому языку в 11 классе: пособие для учителей учреждений общ. сред. образования. В 4 ч. Ч. 3 / Ж.Ф. Жадейко. – Минск: Народная асвета, 2014. – 174 с.
5. Русский язык: учеб. пособие для 11-го кл. учреждений общ. сред. образования с белорус. и рус. яз. обучения / Л. А. Мурина [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск: Нац. ин-т образования, 2017. – 280 с.
6. Жадейко, Ж.Ф. Конспекты уроков по русскому языку в 11 классе: пособие для учителей учреждений общ. сред. образования. В 4 ч. Ч. 4 / Ж.Ф. Жадейко. – Минск: Народная асвета, 2015. – 160 с.

УДК 378

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Л.В. Исмаилова
(Мозырь, Беларусь)

Статья посвящена анализу различных подходов к пониманию сущности поликультурного воспитания. Обоснована необходимость формирования готовности будущего учителя к деятельности в условиях поликультурной образовательной среды. Предложена программа поликультурного воспитания студентов.

Ключевые слова: поликультурность, поликультурное воспитание, модель и программа поликультурного воспитания студентов.

The article is devoted to analysis of various approaches to understanding of multicultural education essence. Necessity to form a prospective teacher's wish to work within multicultural educational environment is proved. Project on multicultural education of students is offered for further consideration.

Keywords: multicultural sensitivity, multicultural educational, model and project on multicultural education of students.

Интеграционные процессы в образовательной сфере, расширение границ межкультурных коммуникаций, развитие педагогики многообразия вызывают необходимость переосмысления теории и практики поликультурного воспитания. Подготовка молодежи к жизни и эффективной деятельности в условиях поликультурной среды рассматривается в качестве приоритетного направления образовательной политики. В нормативных документах об образовании и воспитании особое внимание обращено на формирование у обучающихся умения жить в поликультурном мире, усвоение многоплановых ценностей и традиций, подготовку к межкультурному

взаимодействию [6]; на сохранение национальной самобытности, культурных и духовных традиций белорусского народа [5]. В соответствии с этими установками формирование готовности студенческой молодежи к жизнедеятельности в многополярном и многонациональном мире, воспитание толерантности, приобщение к национальной и мировой культурам является важной задачей учреждений образования, и педагогических, в первую очередь.

Профессия учителя относится к числу социально значимых, результаты его деятельности по воспитанию и обучению подрастающего поколения проявляются в дальнейшей самореализации

зации учащихся в условиях современного общества. Будущие учителя должны не только уметь жить в поликультурной среде, но и быть способными к реализации профессиональных функций в условиях педагогики многообразия, работе с различными категориями детей и их родителей, учету их особенностей и социокультурного опыта. В этой связи представляется перспективной точка зрения Г.Д. Дмитриева о том, что именно будущим учителям, особенно важно «уметь работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе» [3, с. 116].

Проблема поликультурного воспитания не является новой. Различные аспекты влияния культуры на развитие обучающихся, учета национальных и общечеловеческих ценностей в процессе воспитания, толерантного отношения к другим национальным культурам рассмотрены в трудах Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, В.Н. Сороки-Росинского, М.М. Бахтина, В.С. Библера и др. В педагогической теории и практике советского периода активно разрабатывались вопросы интернационального воспитания, принципы и содержание которого во многом совпадают с гуманистическими ценностями поликультурного образования: воспитание культуры межнационального общения, терпимости к национальным особенностям других людей, уважения к культурным ценностям разных народов и национальностей.

В последние десятилетия проблема поликультурности обсуждается достаточно активно, в результате чего появляются новые терминология и направления исследования. В философских, лингвистических, психолого-педагогических исследованиях присутствуют различные подходы к рассмотрению феномена «поликультурность» и анализу аспектов поликультурного воспитания и образования. В зависимости от теоретических позиций авторов поликультурное воспитание рассматривается как процесс формирования знаний и умений межкультурного общения; воспитание высокой культуры межнационального общения; выработка гуманных, высоко нравственных, справедливых отношений между представителями разных культур.

По мнению Н.В. Бордовской, А.А. Реана, поликультурное воспитание предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств и предусматривает адаптацию человека к ценностям других культур; ориентацию на диалог культур; культивирует в человеке дух солидарности и

взаимопонимания во имя мира и сохранения культурной идентичности различных народов [1].

В исследованиях А.Н. Джуринского поликультурное воспитание рассматривается как одна из приоритетных педагогических проблем, стоящих перед мировой цивилизацией; как одновременный процесс приобретения знаний и формирования чувства солидарности и взаимопонимания, адаптации к иным культурным ценностям [2].

Г.Д. Дмитриев, используя понятие «многокультурность», отмечает, что оно включает не только этнокультурные, но и гендерные, социально-культурные, конфессиональные различия. Многокультурность, по его мнению, должна стать всеобщим дидактическим принципом образования, а не только узко направленной технологией. Автор выделяет три группы целей поликультурного воспитания: уважение и сохранение культурного многообразия; обеспечение равных прав на образование и воспитание; формирование общенациональных духовных, политических, социокультурных ценностей [3].

Большинство имеющихся исследований посвящено поликультурному воспитанию студентов в процессе изучения иностранных языков. Безусловно, содержание образования и технологии обучения иностранным языкам обладают значительным потенциалом для решения задач поликультурного воспитания. Однако таким же потенциалом располагают и другие дисциплины учебных планов педагогических специальностей. Практика показывает, что языковой барьер зачастую является не единственным фактором, снижающим эффективность межкультурных, межэтнических, межконфессиональных коммуникаций. Необходимы знания истории, психологии, норм и традиций другой культуры, ценностное отношение к ним, определенные личностные качества и профессиональные умения, позволяющие обеспечить результативную деятельность и общение в условиях поликультурной среды. Следовательно, эту проблему надо рассматривать значительно шире, в контексте подготовки будущего учителя (независимо от профиля подготовки или специализации) к реализации профессиональных функций.

Понимание поликультурности как многообразия этнических, гендерных, профессиональных, возрастных и др. культур позволяет говорить о необходимости создания в учреждениях высшего образования условий для развития, самореализации и самоактуализации каждого студента. В этих целях на филологи

ческом факультете разработаны и реализуются модель и программа поликультурного воспитания будущего учителя. При их разработке мы учитывали специфику педагогической деятельности и модели специалиста. В структуре профессиональной деятельности педагога исследователи выделяют профессиональные цели, ценности, знания и умения (Л.А. Кандыбович, Я.Л. Коломинский, Л.М. Митина, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.). Профессиональная модель учителя включает в себя следующие модули: объективно-необходимый (знания и умения); субъективный (качества личности, мотивы, установки, ценностные ориентации); культурологический (общая культура, культура педагогического труда).

Разработанная с учетом вышеизложенного модель поликультурного воспитания студентов филологического факультета включает следующие компоненты: целевой, когнитивный, ценностно-мотивационный, деятельностный, оценочно-рефлексивный.

Целью данной модели является формирование готовности будущего учителя к эффективной профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде.

Основные задачи:

- создание условий для формирования у будущих педагогов ценностного отношения к национальной и мировой культурам;

- формирование системы методологических, теоретических и методических знаний, значимых для деятельности в условиях педагогики многообразия и жизни в поликультурной среде;

- развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;

- развитие у студентов интереса к своему внутреннему миру и внутреннему миру других людей;

- формирование готовности к реализации в профессиональной деятельности дифференцированного и индивидуального подходов.

Готовность к деятельности, как справедливо отмечают М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, развивается и крепнет благодаря овладению студентами системой общих и профессиональных знаний, умений и навыков, совершенствованию психических процессов и качеств личности, а "успешность формирования готовности зависит от ряда условий, прежде всего от внутреннего принятия студентами целей будущей профессии, от отношения к ней" [4, с. 344–346]. В связи с этим процесс формирования готовности к деятельности в условиях поликультурной среды ориентирован на интегрированность приобретаемых студентами знаний, умений и навыков в сочетании с их личностным ростом и включает совокупность содержания, форм и

методов организации учебно-познавательной, воспитательной и исследовательской деятельности студентов в процессе вузовского обучения.

Модель поликультурного воспитания предполагает реализацию следующих принципов: преемственности (учет и развитие традиций, опора на положительный опыт воспитания); гуманизма (признания ценности личности студента, права быть самим собой, уважение его идентичности и личной позиции); толерантности (воспитание терпимости к непохожести другого); связи теории с практикой (активное включение студентов в различные виды моделируемой и реальной деятельности).

С целью изучения представлений студентов филологического факультета о феномене поликультурности, сформированности умений общения в поликультурной среде было проведено анкетирование, в котором приняли участие как белорусские, так и иностранные граждане (МГПУ, 2016). Анализ полученных в ходе анкетирования ответов показывает, что 83% опрошенных достаточно высоко оценивают уровень взаимоотношений, складывающихся с руководством, преподавателями, коллегами по учебе. Абсолютному большинству респондентов (97,8%) не приходилось сталкиваться в нашей стране с проблемами неприязни на национальной или религиозной почве; 98,5% из участвовавших в анкетировании иностранных студентов не встречались в период обучения с препятствиями при проведении национальных праздников. В то же время большинство опрошенных студентов (63%) оценили свой уровень готовности к работе в условиях поликультурной образовательной среды как средний, отметив необходимость формирования умений организации учебно-воспитательной деятельности с учетом индивидуально-психологических и социокультурных особенностей личности. Причинами межличностных конфликтов чаще всего, по мнению участников анкетирования, являются недостаточный уровень коммуникативной толерантности, различия в представлениях о ценностях, неумение принимать ценности другого человека, неумение регулировать свое эмоциональное состояние, недостаточный уровень эмпатии.

Результаты анкетирования подтверждают необходимость целенаправленной работы по формированию у студентов системы знаний, умений, ценностных ориентаций, профессионально значимых качеств, обеспечивающих эффективное поликультурное взаимодействие. Очевидно, что достижение цели поликультурного воспитания в рамках отдельно взятых учебных дисциплин или разовых мероприятий представляется проблематичным. Одним из

условий эффективности данной работы, на наш взгляд, является ее комплексный и системный характер. В связи с этим предусмотрена многоуровневая реализация модели поликультурного воспитания, включающая учебную и внеучебную, теоретическую, научно-исследовательскую, практическую, рефлексивно-оце-

ночную деятельность студентов и преподавателей. Отдельным блоком в программе поликультурного воспитания представлена работа со студентами из числа иностранных граждан. Программа поликультурного воспитания, реализуемая на филологическом факультете, содержит следующие мероприятия:

№ п/п	Мероприятия	Форма проведения	Целевая аудитория
1	Поликультурная образовательная среда современного учреждения образования	круглый стол	студенты 4–5 курсов, факультета, преподаватели факультета, учителя школ г. Мозыря
2	Диалог культур: традиции, современность, перспективы	круглый стол	студенты 3 курса
3	Франциск Скорина – человек мира	научный семинар	студенты 1 курса, учащиеся 10–11 классов школ г. Мозыря
4	Молодежные субкультуры	семинар-практикум	студенческий актив факультета
5	Восточнославянское духовное наследие и современное развитие общества	научно-методический семинар	студенты 2–3 курсов, преподаватели кафедры истории и МПИ
6	Межкультурная коммуникация	тренинг	студенты 1–2 курса
7	Свет добра	волонтерский проект	студенты, преподаватели, воспитанники интернатных учреждений
8	Созвездие языковых культур	фестиваль, посвященный Международному Дню родного языка	студенты, учащиеся школ г. Мозыря, преподаватели факультета
9	Я и другие: психология различий	семинар-практикум	студенты 1 курса
10	Литературные вечера, посвященные юбилейным датам выдающихся писателей, ученых, исторических деятелей	литературная гостиная	студенты, учащиеся школ г. Мозыря, преподаватели факультета
11	Цикл мероприятий, посвященных 135-летию Я.Купалы и Я.Колоса «Славутыя сыны зямлі беларускай»	литературная гостиная конкурс творческих работ экскурсия	студенты, учащиеся школ г. Мозыря, преподаватели факультета
12	Республика Туркменистан: история, культура, образование	информационно-образовательный проект	студенты 1–4 курсов
13	Интернациональное и поликультурное воспитание: история, традиции и современность	круглый стол	Студенты, кураторы групп
14	Основы законодательства Республики Беларусь	беседа	студенты из числа иностранных граждан
15	Правовая культура будущего учителя	беседа	студенты из числа иностранных граждан
16	Беларусь глазами иностранных студентов	конкурс творческих работ	студенты из числа иностранных граждан

Отметим, что здесь приведен лишь фрагмент плана мероприятий по реализации программы поликультурного воспитания, осуществляемых во внеаудиторной работе со студентами. При организации поликультурного воспитания студентов используются различные формы: лекции, беседы, семинары, конференции, деловые игры, тренинги, проекты, круглые столы, дебаты, викторины и др. При этом студенты являются не только участниками проводимых мероприятий, но и сами разрабатывают проекты, воплощая их в работе с учащимися общеобразовательных школ.

К педагогическим условиям эффективности формирования готовности студентов к деятель-

ности в условиях поликультурной образовательной среды относятся:

- ориентация содержания поликультурного воспитания на модель профессиональной деятельности педагога;
- развитие субъектной позиции студента в учебно-воспитательном процессе;
- развитие поликультурной компетентности преподавателей и сотрудников;
- ориентация учебно-воспитательного процесса на интегративность приобретаемых студентами знаний и умений в сочетании с их личностным ростом;
- развитие социокультурной образовательной среды учреждения образования.

Литература

1. Бордовская, Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
2. Джурицкий, А.Н. Развитие образования в современном мире / А.Н. Джурицкий. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 240 с.
3. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование / Г.Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
4. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Народная асвета, 1981. – 383 с.
5. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск, 2011.
6. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016–2020 гг. – Минск, 2016.
7. Саракуев, Э.А. Введение в этнопсихологию / Э.А. Саракуев, В.Г. Крысько. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 342 с.

УДК 371.134 / 811 (07)

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Г.И. Канакина
(Пенза, Россия)

Цель данной статьи – теоретическое обоснование методической системы формирования культуроведческой компетенции в процессе изучения лингвокраеведческих дисциплин в педагогическом вузе.

Ключевые слова: культуроведческая компетенция, лингвокраеведение, лингвокультурологическая информация.

The purpose of this article is the theoretical justification of the methodological system for the formation of cultural competence in the process of studying linguistic and territorial disciplines in a pedagogical university

Key words: cultural competence, linguistics local lore, linguistic and cultural information.

На современном этапе развития образования учеными, учителями и общественностью осознается необходимость обучения русскому языку на широком фоне культуры и истории России. Активный переход школы на стандарты нового поколения потребовал решения задач введения культуроведческого подхода в изучение русского языка, формирования у учащихся культуроведческой компетенции. Термин *культуроведческая компетенция* еще не

стал общепринятым. До сих пор в методической литературе и в документах можно встретить и другие обозначения данной компетенции: *культурологическая, лингвокультуроведческая, этнокультурная, этнофилологическая, социокультурная* и др. Более стабильным вариантом признан термин *культуроведческая*. В Федеральном компоненте государственного стандарта основного общего образования по русскому языку (5–9 классы) читаем: «*Культу*

рководческая компетенция – осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения...» [6].

На сегодняшний день культуроведческий подход в преподавании русского языка становится одним из важнейших путей духовно-нравственного развития школьников, формирования их национального самосознания и становления системы общечеловеческих ценностей. Задача приобщения молодёжи к родной, национальной культуре стоит сегодня особенно остро. При формировании культуроведческой компетенции следует исходить из следующих постулатов: язык – основная форма хранения знаний о культуре русского народа, средство осмысления этих знаний; язык и отдельные его единицы обладают способностью отражать, фиксировать и сохранять определенную культурную и историческую информацию; язык, обладая кумулятивной функцией, служит эффективным средством приобщения учащихся к материальной и духовной культуре русского народа, к его истории, обычаям и традициям (см. работы В.Г. Костомарова, Е.М. Верещагина).

В методике последних лет все чаще можно встретить такие новые термины и понятия, как «культуроведческий фон урока», «культуроведческий текст», «слова с национально-культурным компонентом» и т.п. (см. работы Е.А. Быстровой, Т.К. Донской, Л.А. Ходяковой, Н.Г. Благовой, Н.Л. Мишатиной, Т.Ф. Новиковой и др.). Исследователи отмечают, что в философской и педагогической литературе все активнее обсуждается вопрос о создании «культуросообразной школы», одной из главных задач которой является воспитание «человека в культуре» [4: 12]. Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», содержание образования должно обеспечивать формирование полноценной и адекватной картины мира, «интеграцию личности в национальную и мировую культуру» [5: ст. 14]. Для того чтобы формировать культуроведческую компетенцию у своих воспитанников, учитель должен сам владеть ею. Преподавать русский язык может только по-настоящему культурный и эрудированный человек, освоивший способы и методы передачи культурных сведений молодому поколению.

Обращение на уроках русского языка, во внеклассной и научно-исследовательской работе к собственно лингвистическим сведениям, фактам, примерам, текстам, представляющим культурно-языковые особенности, чрезвычайно важно. Однако школьные программы не решают

полностью эту задачу: недостаточно культуроведческого материала в учебниках, поскольку они ещё только приспособляются к новому стандарту; не определён объём включаемого в курс русского языка культуроведческого материала (в Примерной программе основного общего образования по русскому языку Министерства образования и науки на изучение данного материала в течение 5 лет отводится 10 часов, т.е. 2 часа в год [6]) и др.

Проблема соединения языка и культуры в процессе формирования личности ученика при обучении русскому языку не разработана и в методике преподавания русского языка: не определены конкретные средства, формы и методы подачи культурной информации, нет необходимых методических пособий. Поэтому при организации работы по формированию культуроведческой компетенции школьников учитель сталкивается с серьёзными проблемами.

В своё время К.Д. Ушинский с горечью писал: «Самое резкое, наиболее бросающееся в глаза отличие западного воспитания от нашего состоит... в том, что человек западный, не только образованный, но даже полубразованный, всегда всего более и всего ближе знаком с своим отечеством: с родным ему языком, литературой, историей... а русский человек всего менее знаком именно с тем, что всего к нему ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится» [8: 56].

Восполнить этот пробел можно с помощью организации элективных предпрофильных (9 класс) и профильных (10–11 классы) курсов по лингвистическому краеведению. Полагаем, что формирование культуроведческой компетенции осуществляется прежде всего при работе с языковым **материалом, связанным с историей родного края**. Родной язык является важнейшим источником и средством познания и хранения традиций национальной культуры и истории, первоэлементом художественной литературы. Хорошую подготовку для организации таких курсов будущим педагогам обеспечивают преподаваемые на кафедре «Русский язык и методика преподавания русского языка» Пензенского государственного университета дисциплины «Лингвистическое краеведение» (4 курс бакалавриата) и «Язык современного города: лингвокультурная специфика» (2-й курс магистратуры). Преподавателями кафедры разработаны и реализуются программы по данным дисциплинам, изданы учебная хрестоматия «Лингвисты Пензенского края» и монография «Язык современного провинциального города: лингвокультурологическое исследование (на материале города Пензы)».

Включение в подготовку будущего учителя-словесника лингвокраеведческого материала позволяет совмещать изучение языка с постижением культуры родного края, учитывать региональный компонент, который призван обеспечить осмысление языковых фактов, специфичных для конкретного региона.

Идея создания учебной хрестоматии «Лингвисты Пензенского края» [3] возникла в ходе выполнения исследовательского проекта «Лингвисты Пензенского края в истории и культуре России». Наша земля имеет богатую, самобытную культуру, осмысление и всестороннее изучение которой ещё далеко не закончено.

Это касается прежде всего лингвистического краеведения, которое, в отличие от литературоведческого и исторического, глубоко не исследовалось, в то время как с Пензой связаны имена крупных учёных-лингвистов прошлого (Ф.И. Буслаева, А.Н. Гвоздева, М.Н. Петерсона, Р.Э. Тенишева и др.) и настоящего (В.Д. Бондалетова, Е.С. Скобликовой, В.П. Фелицыной и др.). Нашей задачей было познакомить читателей с научным наследием и педагогической деятельностью этих учёных, создать их биографические портреты по воспоминаниям коллег и учеников, на основе переписки, личных воспоминаний, уникальных архивных материалов. Книга состоит из четырёх разделов: «Воспитанники Пензенской гимназии», «Выходцы из духовной семинарии», «Выпускники и преподаватели Пензенского пединститута», «Они родились в Пензенском крае». Весь представленный по каждому лингвисту материал чётко структурирован, что позволяет без труда найти нужную информацию. Методический аппарат хрестоматии-практикума включает вопросы и задания, способствующие осмыслению и усвоению лингвистических и методических идей учёных-земляков. Хрестоматия-практикум адресована широкому кругу читателей: аспирантам, студентам, школьникам и всем, кто интересуется историей родного края. Она призвана восполнить существующий в отечественном языкознании и практике его преподавания в регионе пробел в изучении жизнедеятельности, лингвистического и методического наследия лингвистов, прославивших и прославляющих Пензенский край.

В современном языкознании взаимосвязь языка и культуры не вызывает сомнений: человек видит, осмысляет и оценивает увиденное в рамках своего лингвистического и культурного опыта. Изменения в культурной сфере воплощаются в языке, а языковые эволюции активно участвуют в культурных процессах и влияют на них. Город как общественный организм

интересен не только как социально-территориальное образование, но и как коммуникативный феномен. Языковая личность существует в пространстве культуры, отражённой в языке, формах общественного сознания, в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры, языке и мышлении. Наиболее зримо явления, происходящие в современном обществе, ощущаются в языковом пространстве конкретных городов. По мнению политолога П. Сорокина, «из всех связей, которые соединяют людей между собой, связи по местности являются самыми сильными. Одно и то же местожительство порождает в людях общность стремлений и интересов» [7: 210]. Внимание к языку города было характерно для языкознания 20-х годов прошлого века. Достаточно вспомнить классические труды Б.А. Ларина, Л.П. Якубинского, Л.В. Щербы. Второе рождение тема «Язык города» переживает в 60-е годы XX века. Если в начале века язык города привлекал лингвистов преимущественно как материал для социолингвистических исследований (социальные, профессиональные и другие групповые жаргоны), то для второй половины XX века характерна иная проблематика: место живой, неподготовленной речи в литературном языке; язык как деятельность; теория коммуникации и структура коммуникативного акта; вербальные и невербальные средства коммуникации (Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, О.Б. Сиротинина, Е.Н. Ширяев). Однако, несмотря на значительное количество работ, раскрывающих функционирование языка в современном обществе, язык города изучен недостаточно. Такое положение вещей позволило известному учёному В.В. Колесову в своей работе «Язык города» процитировать слова выдающегося советского лингвиста Б.А. Ларина из доклада 1926 года: «Мы запоздали с научной разработкой языкового быта города, да и нигде до сих пор она не производилась широко и систематически... Научная традиция в этой области ещё не сложилась» [2: 3]. В.В. Колесов отмечает, что «через более чем шестьдесят лет после того, как были сказаны эти слова, мы вынуждены их повторить, поскольку, в сущности, ничего не изменилось». Учёный справедливо считает, что для глубокого изучения русского языка важно изучение «национального своеобразия каждого языка в отдельности, языка каждого города в частности...» [Там же].

Поскольку целостного исследования лингвокультурологического пространства провинциального города Пензы не проводилось, современное состояние языка нашего города в его речевых проявлениях явилось предметом исследования преподавателей кафедры «Русский язык и методика преподавания русского

языка» Пензенского государственного университета. Они продолжают традиции социолингвистического и лингвокультурологического изучения русского языка. В изданной монографии «Язык современного провинциального города: лингвокультурологическое исследование (на материале города Пензы)» [1] представлен анализ функционирования языка современного провинциального города: процессов, протекающих в современном русском языке, факторов, влияющих на его изменение; выявление специфики функционирования языка в условиях современного провинциального города; установление причин нарушений норм литературного языка нашими современниками. Материалом для исследования послужили речь разных социальных групп населения, документы муниципальных учреждений, язык провинциальных СМИ, современный городской фольклор и др. Нами разработана лингвистическая модель города, которая понимается как единый замысел исследования «городского» текста: Языковой «быт» города, Ономастические единицы, Провинциальная антропонимика, Язык региональных СМИ, «Семейный» язык, Тексты городской среды, Язык рекламы, Речевые портреты жителей, Современный городской фольклор.

Не зная речи города, трудно оценить все процессы, происходящие в языке, и все факторы, влияющие на состояние и развитие современного русского языка и русской культуры в целом. Изучение языка города важно во многих отношениях. Этот язык является основой литературного языка – высшей формы национального языка. Не зная специфики городского языка, трудно понять возникновение и стилистическое распределение тех или иных особенностей литературного языка. Не зная речи города, трудно оценить конкретный вклад каждой социальной группы в развитие современного языка и современной культуры. Комплексное изучение языка и культуры даёт возможность для изучения русской ментальности, позволяет диагностировать духовное состояние носителей языка и даже его эволюцию. Использование результатов исследования возможно при разработке стратегии языковой политики в регионах. Рекомендации по наимено-

ванию и переименованию городских объектов могут быть использованы при рассмотрении вопросов градостроительства, наименовании топообъектов. Выявление языковой специфики региональных СМИ и выработка предложений по совершенствованию языка СМИ будет способствовать повышению коммуникативной составляющей профессиональной компетентности пензенских журналистов и т.д.

Формы работы со студентами на занятиях по вышеназванным дисциплинам можно успешно использовать и для организации работы по лингвистическому краеведению в школе:

- 1) анализ текстов городской среды;
- 2) творческие работы на региональную тематику;
- 3) культууроориентированный анализ диалектных или региональных слов;
- 4) создание рекламных видеороликов;
- 5) проектная деятельность и т. д.

В качестве исследовательских проектов студентам предлагаются следующие темы:

- Языковой портрет пензенских СМИ.
- «Фамильный портрет» г. Пензы.
- Употребление ономастических единиц в языке пензенских газет как феномен культуры.
- Неофициальная урбонимика г. Пензы: способы номинации и особенности функционирования.
- Виды прагмонимов в пензенской рекламе.
- Язык семейных родословных пензенцев.
- Имена собственные в городских рекламных слоганах.
- Уличные объявления как предмет культурологического исследования.
- Эргонимика г. Пензы: способы номинации и особенности функционирования.
- Эпиграфика как составная часть лингвистического портрета г. Пензы.
- Речевой портрет современного пензенца.
- Особенности «семейного» языка горожан и др.

В целом формирование культуроведческой компетенции призвано воспитать молодого человека с активной гражданской позицией, неразрывно связанной с воспитанием чувства любви к Родине, интереса к истории родного края, к его культуре и литературе.

Литература

1. Канакина, Г.И. Язык современного провинциального города: лингвокультурологическое исследование (на материале города Пензы): моногр. / Г.И. Канакина, И.Г. Родионова, Л.Б. Гурьянова, М.Г. Луннова; под ред. Г.И. Канакиной. – 2-е изд., перераб. и доп. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2014. – 280 с.
2. Колесов, В.В. Язык города / В.В. Колесов. – М., 1991. – 192 с.
3. Лингвисты Пензенского края: Хрестоматия-практикум / Авт.-сост. Г.И. Канакина, Л.Б. Гурьянова, И.Г. Родионова; под ред. Г.И. Канакиной. – Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2008. – 278 с.
4. Новикова, Т.Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка: от теории к практике / Т.Ф. Новикова // Русский язык в школе. – 2006. – № 3. – С. 12–16.

5. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.
6. Примерная программа основного общего образования по русскому языку. – URL: http://files.krsnet.ru/rmo/metod/rus/prog_rus.htm.
7. Сорокин, П. Система социологии. В 2-х томах / П. Сорокин. Т. 2. – М., 1993.
8. Ушинский, К.Д. О необходимости сделать русские школы русскими / К.Д. Ушинский // Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – С. 56–61.

УДК 371.311

АСАБЛІВАСЦІ КАМУНІКАЦЫІ Ў ВІРТУАЛЬНЫМ АДУКАЦЫЙНЫМ АСЯРОДДЗІ

Г.М. Канцавая
(Брэст, Беларусь)

У артыкуле разглядаецца выкарыстанне віртуальнага асяроддзя для падтрымкі прафесійнай адукацыі. На аснове інфармацыйных тэхналогій ствараецца інавацыйны інструментарый рашэння сучасных праблем выкладання на аснове канцэпцыі immersive learning, якая падразумявае пагружэнне навучэнцаў у віртуальнае адукацыйнае асяроддзе, якое забяспечвае атрыманне рэальнага камунікатыўнага вопыту. У артыкуле разглядаюцца праблемы вучэбнай камунікацыі ў віртуальным адукацыйным асяроддзі.

Ключавыя словы: сеткавыя камунікацыі, віртуальнае адукацыйнае асяроддзе.

В статье рассматривается использование виртуальной среды для поддержки профессионального образования. На основе информационных технологий создается инновационный инструментальный решения современных проблем преподавания на основе концепции immersive learning, которая подразумевает погружение учащихся в виртуальное образовательное окружение, обеспечивающее получение реального коммуникативного опыта. В статье рассматриваются проблемы учебной коммуникации в виртуальной образовательной среде.

Ключевые слова: сетевые коммуникации, виртуальное образовательная среда.

The report examines the use of virtual worlds to support professional online learning. A virtual school can be an excellent place for group and co-educational, where students can easily communicate with other people. The report describes the theory and research that serves as the basis for this approach.

Key words: network communication, virtual educational environment.

Выклікаючы перамены ва ўсёй сістэме адукацыі, інфармацыйныя тэхналогіі істотна ўплываюць на вучэбныя камунікацыі, здольнасці і матывы удзельнікаў адукацыйнага працэсу, сацыяльны заказ, задачы, сродкі і метады навучання. Выпускнікам сучасных навучальных устаноў прыйдзеца жыць і працаваць у грамадстве, у якім істотную ролю будуць іграць камп'ютарныя сеткі і сеткавае ўзаемадзеянне дадзеных, сервісаў, задач, людзей і сацыяльных груп. Атрымаць адпаведныя новыя выклікі кампетэнцыі яны могуць толькі на аснове практычнага вопыту выкарыстання сеткавых камунікацый і прадуктыўнай дзейнасці (адукацыйнай, даследчай, сацыяльнай) у камп'ютарным асяроддзі.

Адначасова на аснове інфармацыйных тэхналогій ствараецца інавацыйны інструментарый рашэння сучасных праблем выкладання ў парадыгме immersive learning (вывучэнне праз пагружэнне), які падразумявае выкарыстанне

віртуальнага адукацыйнага асяроддзя (VLE, virtual learning environment), што забяспечвае атрыманне рэальнага прадметнага, сацыяльнага і камунікатыўнага вопыту.

Асаблівасцю віртуальнага асяроддзя з'яўляецца забеспячэнне максімальнага падабенства (ва ўспрыманні чалавека) віртуальнай трохвымернай камунікатыўнай прасторы з рэальным светам, што дазваляе забяспечыць глыбокае далучэнне яе да адукацыйнага працэсу. vAcademia [1] уяўляе сабой трохвымернае інтэрактыўнае шматкарыстальніцкае віртуальнае асяроддзе, якое змяшчае сервісы, з дапамогай якіх можна праводзіць і наведваць вучэбныя заняткі ва ўзаемадзеянні з фізічна размеркаванымі карыстальнікамі. Гэтае асяроддзе мадэлюе дзясяткі адукацыйных пляцовак і вучэбных аўдыторый. Яно ўтворана наборамі трохвымерных мадэляў, якія маюць знешні выгляд і функцыянальнасць сродкаў прад'яўлення матэрыялаў (экраны, інтэрактыўныя

дошки і г.д.) і комунікатыўнага інструментарыю для арганізацыі сумеснай вучэбнай працы (чат, аўдыё і відэа, сістэмы галасавання, рэтрансляцыі адлюстравання з экрана манітора ці вэб-камеры).

У vAcademia можна праводзіць лекцыі, семінары, практыкі, трэнінгі для груп, якія ўключаюць дзясяткі карыстальнікаў, ажыццяўляць перамовы, прэзентацыі і арганізоўваць круглыя сталы. Карыстальнікі праз сваіх аватараў могуць свабодна размаўляць паміж сабой і перамяшчацца ў віртуальнай прасторы (залы, класы, прыёмная камісія і г.д.), якая абсталявана рознымі статычнымі і дынамічнымі 3D-аб'ектамі вывучэння, здольнымі мяняцца і рэагаваць на ўздзеянне карыстальнікаў, якія знаходзяцца ўнутры асяроддзя.

Прадстаўнікі карыстальнікаў vAcademia – аватары – з'яўляюцца трохвымернымі персанажамі з унікальнай мадэлюемай знешнасцю і асаблівымі манерамі паводзін. Выбар шаблону аватара ажыццяўляецца падчас рэгістрацыі, а камунікатыўна значымае змяненне яго знешняга выгляду – у спецыяльным рэдактары аватараў. Аватары дазваляюць дапаўняць невербальнымі сродкамі зносіны ў віртуальным асяроддзі стандартную для камп'ютарных сетак маўленчую камунікацыю, якая ажыццяўляецца пераважна праз тэкставыя паведамленні (рэплікі карыстальнікаў адлюстроўваюцца ў выглядзе тэкставых блокаў, звязаных з адпаведным аватарам). Да рэалізаваных у vAcademia пазамоўных формаў і спосабаў перадачы інфармацыі можна аднесці выбраныя карыстальнікам адзенне, абутак, а таксама жэсты, паставу цела і міміку твару, якія адлюстроўваюць характар і дынаміку эмацыянальнага стану.

Неабходна адзначыць, што сканструяваныя ў vAcademia ландшафты і інтэр'еры ажыццяўлення адукацыйных практык таксама маюць пэўнае камунікатыўнае значэнне і могуць аказваць непасрэдна ўплыў на выбар карыстальнікамі настроек сваіх аватараў. Усе аватары можна свабодна перамяшчаць па трохвымернай прасторы ў розны стылях бегу ці кроку. Асаблівае камунікатыўнае значэнне мае здольнасць аватараў ажыццяўляць на выбар карыстальніка жэстыкуляцыю, якая ў залежнасці ад канкрэтнага камунікатыўнага кантэксту можа несці разнастайную семантычную нагрузку праз знешняе выражэнне згоды, нязгоды, апладысмантаў, паціскання плячамі, узмаху рукамі, смеху, адабрэння, паглядвання на гадзіннік і г.д.

Дабаўленне новых невербальных сродкаў (выражэнне эмоцый смутку, задумлівасці, накі-

равання погляду і інш.) зносіны уваходзіць у кампетэнтнасць распрацоўшчыкаў і праграмістаў вучэбных курсаў. Прынятая ў vAcademia мадэль анімацыі аватара дазваляе генераваць унікальныя комплексныя анімацыі персанажу на аснове простых шаблонаў [2].

Камунікатыўны інструментарый заўсёды вызначае новую фактуру дыскурсу. Ужо сёння VLE узбагачаюць маўленчыя зносіны разнастайнай сістэмай невербальных сродкаў: фанетычных (тэмп маўлення), прасторава-часавых (дыстанцыі), знакава-сімвалічных (прадметы інтэр'ераў, асаблівасці адзення), аптыка-кінематычных (міміка, жэсты, асаблівасці фігуры і паставы).

Тэхналагічна вырашаны пытанні тактыльнай падтрымкі камунікацый, якія падключаюць каналы дотыку і нюху. Апрабуюцца практычныя распрацоўкі ў галіне нейра-камп'ютарных інтэрфейсаў (BCI, brain-computer interface), якія прызначаны для прамога абмену інфармацыяй паміж мозгам і электронным устравым. Традыцыйнае разуменне абмежаванасці сеткавых камунікацый тэкставымі паведамленнямі страчвае сваё значэнне. Для віртуальнага адукацыйнага асяроддзя, дзе чалавек заўжды рэдуцыруецца да набору знакавых паведамленняў рознай ступені праўдзівасці і падрабязнасці, праблематызуецца само паняцце рэальнасці. Гэта адносіцца да рэальнасці асяроддзя, камунікантаў, суб'ектаў камунікацыі, самой камунікацыі і для канстантнай рэальнасці, прысутнасць у якой больш не з'яўляецца гарантыяй дасягнення чалавекам сваёй камунікатыўнай ідэнтычнасці і аўтэнтычнасці.

Аднак сеткавыя зносіны ў віртуальным асяроддзі спецыфічныя і патрабуюць глыбокага і ўсебаковага вывучэння. Яны не могуць быць прызнаны паўнавартаснымі для сучаснага адукацыйнага працэсу. Наадварот, тут з найбольшай відавочнасцю вымалёўваецца новая педагагічная задача развіцця здольнасцяў навучэнцаў да таго, каб бачыць і разумець адзін аднаго як найважнейшых элементаў такой вечнай каштоўнасці, якой з'яўляюцца непасрэднымі міжасобаснымі зносіны [3].

Істотнае значэнне ў рэфлексіі над асаблівасцямі камунікацыі ў віртуальным адукацыйным асяроддзі мае штогадовы European Immersive Education Summit (EIES) [4]. Правядзенне EIES адлюстроўвае неабходнасць абмену вопытам педагагічных дасягненняў і праблем у галіне віртуальнага адукацыйнага асяроддзя. У рэкамендацыях EIES утрымліваецца высокая ацэнка immersive learning і прапанова актыўна ўкараняць іх у самыя розныя галіны як акадэмічнай, так і іншай адукацыі.

Літаратура

1. Academia [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vacademia.com>.
2. Герасимов, А.В. Анимационная визуальная модель аватара в образовательном виртуальном мире [Электронный ресурс] / А.В. Герасимов // Образовательные технологии и общество. – 2011. – Т. 14. – № 3. – Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v14_i3/pdf/14r.pdf.
3. Концевая, Г.М. Immersive learning: практическая организация и педагогическое осмысление [Электронный ресурс] / Г.М. Концевая, М.П. Концевой // Система ценностей современного общества : материалы XVII-ой Международной научно-практической конференции, 19.01.2012–23.01.2012 г., Международная Академия Наук и Высшего Образования (Лондон, Великобритания), Всеукраинский Академический союз (Киев-Одесса). – Режим доступа: <http://www.icp-ua.com/ru/node/4202>.
4. European Immersive Education Summit (EIES) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://europe.immersiveeducation.org/>.

УДК 373.5.016:811.161.1(374)

ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ РАБОТЕ С УЧЕБНЫМИ СЛОВАРЯМИ

А.А. Лазуркин
(Минск, Беларусь)

В статье приводится разработанная автором учебная модель работы со словарями на уроках русского языка в 5–9-х классах учреждений общего среднего образования. В основе модели положены уровни ориентировочной деятельности учащихся. Формирование умений работы со словарем и привлечение различных видов учебной деятельности объясняется внедрением компетентностного подхода к обучению русскому языку.

Ключевые слова: ориентировочная деятельность, учебная модель работы со словарем, предметные компетенции, учебные словари.

The article presents the author's educational model of working with dictionaries at the Russian language lessons for 5–9 grades at general secondary education institutions. The model is based on the levels of indicative students' activities. The development of skills necessary for work with the dictionary and the use of various types of academic activity are explained by applying a competence approach into a teaching system of the Russian language.

Keywords: orienting activity, educational model of work with the dictionary, subject competencies, academic dictionaries.

Обращение к учебным словарям, определяемым в качестве важнейшего средства обучения языку, обусловлено той огромной ролью, которую играет словарь как «лексикографическое произведение любого жанра и объема, специально предназначенное для оказания помощи в изучении языка как средства передачи своих и приятия чужих информационных состояний» [2, 9]. К основополагающим характеристикам учебного словаря можно отнести два взаимосвязанных признака – обучающую направленность и антропоцентричность. Первая предполагает учет в содержании и структуре словаря таких методических параметров, как: 1) цели и задач обучения, 2) этапа обучения, 3) аспекта обучения, 4) профиля обучения, 5) актуального вида речевой деятельности и др. Вторая выражается в сознательной ориентации на предполагаемого адресата словаря – на его коммуникативные, познавательные, профессиональные, социальные, национальные, возрастные и т.п. особенности. Наиболее рельефным проявлением подоб-

ной ориентации является определение интересов будущего пользователя словаря, которые каталогизируются в виде так называемых пользовательских запросов. Такие запросы и определяют использование различных видов деятельности учащихся при обращении к данному виду справочной лексикографической литературы.

Учебные словари имеют богатую историю своего развития. Был издан ряд учебных толковых словарей: «Школьный толковый словарь русского языка» М. С. Лапатухина, Е. В. Скорлуповской, С. П. Снетовой (1981), «Толковый словарь русского языка. Пособие для учащихся национальных школ» В. Г. Бирюкова, В. Г. Ветвицкого, Л. М. Гайдаровой (1981), выдержавший немало изданий «Краткий толковый словарь русского языка (для иностранцев)» под ред. В. В. Розановой (1982) и «Учебный толковый словарь русского языка» К. В. Габучан (1988).

Наиболее удачными учебными словообразовательными и морфемными словарями стали «Школьный словообразовательный словарь»

А. Н. Тихонова (1979) и «Строение русского слова. Учебный словарь для зарубежных школ» З. А. Потихи (1981).

В качестве примеров учебных аспектных словарей, направленных на описание составных единиц лексической системы, можно привести «Краткий словарь синонимов русского языка» В. Н. Клюевой (1961), «Словарь антонимов русского языка» Л. А. Введенской (1971), «Школьный словарь антонимов русского языка. Пособие для учащихся» М. Р. Львова (1980), «Словарь паронимов русского языка» О. В. Вишняковой (1984), «Словарь омонимов русского языка» О. С. Ахмановой (1974) и др.

Что касается учебных фразеологических (в широком смысле этого слова) словарей, то наиболее педагогически важными среди них можно считать «Словарь русских пословиц и поговорок» В. П. Жукова (1967), «Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения. Лингвострановедческий словарь» В. П. Фелицыной, Ю. Е. Прохорова (1979), «Школьный фразеологический словарь русского языка» В. П. Жукова (1980), «Словарь-справочник по русской фразеологии» Р. И. Яранцева (1981) и др.

Этимологическими словарями, предназначенными для учебных целей, являются, в первую очередь, «Краткий этимологический русского языка» Н. М. Шанского, В. В. Иванова, Г. В. Шанской (1961) и «Этимологический словарь русского языка» Г. П. Цыганенко (1970).

Первым в мире комплексным словарем, моделирующим лексическую систему во всем многообразии ее связей, стал словарь «Лексическая основа русского языка», изданный в 1984 году. Данное произведение, совмещая в себе свойства лексического минимума, пособия по лексике и теоретического исследования, описывает лексическое ядро русского языка многоаспектно: с точки зрения его идеографического расслоения, синонимической, антонимической, омонимической, паронимической, фразеологической, этимологической, страноведческой и других параметров. В настоящий момент имеется также исправленное и дополненное издание, отражающее особенности современного словоупотребления («Комплексный учебный словарь: Лексическая основа русского языка» 2004 г.).

В процессе осмысления и создания названных словарей развивались новые подходы к учебному лексикографированию, решался ряд теоретических проблем, например, проблема минимизации состава словаря, проблема разработки учебных пособий словарного типа и др.

Так, среди новаторских подходов к словарному описанию языка следует выделить синергетический подход, идея которого была выдвинута В. В. Морковкиным. Под синергетическим подходом ученый понимает лексикографирова-

ние, «которое основано на таком предъявлении и распределении информации о различных свойствах рассматриваемых в словаре языковых единиц, при котором предъявляемые сведения, целесообразно сопрягаясь и по возможности усиливая друг друга, обеспечивают достижение максимального стереоскопического объяснительного эффекта» [3, 466]. Важной особенностью любого синергетического словаря является описание профильных параметров несколькими способами, которые не дублируют друг друга, а находятся в отношении дополнительности и, действуя совокупно, позволяют создать голографический портрет слова. Профильными параметрами, назначенными к отражению в таком универсальном источнике, являются произношение, характер словоизменения, характер многозначности и характер значения. Все остальные параметры являются вспомогательными. К числу непрофильных параметров словаря можно отнести сочетательную, словообразовательную, фразеологическую, страноведческую, этимологическую ценность и др. (всего более 15 у В. В. Морковкина). В русле данного подхода в Отделе учебной лексикографии Института русского языка им. А. С. Пушкина был подготовлен первый синергетический словарь – «Большой универсальный словарь русского языка» (2016).

В основе нашего подхода – это строгая селекция учебного материала, необходимого учащимся. Если не отобрать самые важные и необходимые для обучения русскому языку словари, то обучение пойдет вширь, а не вглубь, школьники получат всеобъемлющий непосильный для них материал, с которым не смогут справиться, и как результат – слабая подготовка по языку и ориентировка в языковой системе. Отсюда следует, что нужно отходить от аспектных словарей и создавать и использовать при обучении комплексные словари, в которых интегрируются сведения о различных свойствах слов и фразеологических оборотов в соответствии с учебной программой данного класса и возрастной группы школьников. Сюда нужно включить также лексику различных тематических групп, в частности, лингвистические, литературоведческие, этические и другие термины, частотную иноязычную лексику, отдельные устаревшие слова, используемые в программной литературе – *партикулярный, приватный* и др.

В последнее десятилетие ученые и практики поняли, что обучать нужно не речи, а общению, речевой деятельности, умению быть полноценным участником общения. Это и привело к выделению и использованию при обучении понятия компетенции.

Хотя компетентностный подход имеет общедидактическую направленность и ставит своей целью преодоление разрыва между знаниями,

умениями и навыками и практической деятельностью, он активно используется при обучении языку, ибо язык должен активно использоваться для решения жизненных и профессиональных проблем. Сейчас можно констатировать, что коммуникативно-речевая компетенция стала один из основных понятий методики.

Каковы же основные виды деятельности учащихся при работе с учебными словарями? Рассмотрим организацию на уроке перед изучением каждого школьного раздела науки о языке ознакомление учащихся со словарем, которым «обеспечивается» языковой раздел (фонетика, орфография, морфемика и словообразование, морфология, синтаксис). Формируемые при этом умения способствуют языковому, речевому и коммуникативному развитию, овладевают приемами эффективного речевого общения, расширяют и углубляют знания учащихся о нормативной системе современного русского языка, о культурных феноменах, связанных с общечеловеческими и национальными ценностями. Мы предлагаем применять на уроках учебную модель работы со словарем «Учимся читать словарь!».

В основе модели положены уровни ориентировочной деятельности учащихся. Ориентировочная деятельность в психологическом словаре понимается как «поведение, основанное на обследовании окружающих предметов с целью формирования образа того пространства, в котором должно осуществляться предметное действие» [1, 423]. Педагогический энциклопедический словарь дает следующее определение: «Ориентировочная деятельность – совокупность действий субъекта, направленных на активную ориентировку в ситуации, ее обследование и планирование поведения. К основным задачам ориентировочной деятельности относят: анализ проблемной ситуации, установление отношений между элементами ситуации и их актуальных значений, построение плана действий, а по ходу его выполнения – контроль и коррекцию» [4, 181]. Приведенные дефиниции помогли нам скорректировать для учебной деятельности уровни, которые проходят ученики в работе со словарем. К ним мы отнесем, вслед за А. И. Подольским, ценностный, смысловой, целевой и исполнительский уровни [5]. Это позволяет определить этапы работы со словарем в ходе его презентации на уроке русского языка.

Представленная учебная модель является средством обучения и содержит несколько аспектов: содержательный и процессуальный. Первый аспект определяет то учебно-языковое содержание, которое необходимо обучающемуся для получения знаний определять назначение словаря, устройство словарных статей, дополни-

тельной информации и т. д. Второй аспект предполагает выработку учебных действий по поиску необходимой языковой информации о слове, определению его характеристик, умению составлять словарную статью, приводить собственные примеры, привлекать фоновые знания для составления текстов различной социокультурной тематики во время изучения тех или иных языковых единиц.

Предлагаемая учебная модель состоит из следующих этапов.

1. Этап восприятия. **Задание.** Для каждого раздела русского языка созданы словари. Соотнеси название школьного раздела курса (что будет изучаться?) с назначением словаря, который предлагает вам учитель на первом уроке изучения раздела (какие языковые единицы представлены в словаре).

Запиши в тетрадь: например, антонимы (противоположное значение) – Словарь антонимов (антонимы к словам).

2. Этап ориентировки. **Задание.** Откройте Предисловие к Словарю синонимов русского языка и прочитайте: 1) каков порядок расположения словарных статей; 2) как построена словарная статья.

Запиши в тетрадь: схема построения словарной статьи – С (алф.): Син...+ Сл. пом. (где С. – слово, алф. – расположено в алфавитном порядке, Син. – ряд синонимов к заголовочному слову, Сл. пом. – словарные пометы).

3. Этап анализа. **Задание.** Поработайте со словарной статьёй. Проанализируйте, сколько логических частей она содержит. Назовите их. (Например, дано несколько значений; предложены несколько видов словообразовательных гнёзд и т.п.). Что значат некоторые словарные пометы (так называется «лексикографическое указание путём принятых сокращённых обозначений, которое даётся в словарной статье и содержит лексическую, грамматическую, стилистическую характеристику словарной единицы (книжн., обл., прост., разг., ед., кратк., ф., м., и т.д.) Словарь-справочник лингвистических терминов. Изд. 2-е. – М.: Просвещение. Розенталь, Д. Э., Теленкова, М. А. 1976).

Запиши в тетрадь слово, предложенное учителем, подбери все возможные пометы к нему

4. Тренировочный этап. **Задание.** Обрати внимание, есть ли какая-либо дополнительная информация в статье (например, в словаре «Правильной русской речи» помимо общепринятого во всех словарях построения содержится информация о правилах написания слова).

Запиши в тетрадь к предложенному учителем слову дополнительную информацию, которая актуализирует знания о языковой норме.

5. Творческий этап. **Задание.** *Ответ на вопрос «Для чего предназначен словарь?»*

Таким образом, работа над формированием умений работы со словарем и привлечение различных видов учебной деятельности объясняется внедрением компетентного подхода к обучению русскому языку, предоставлении

учащимся решать познавательные задачи как действия, ориентированные на развитие их когнитивной базы, формирования умений обращаться к лексикографическим источникам для поиска языковой информации в них.

Литература

1. Кондаков, И. М. Психология. Иллюстрированный словарь / И. М. Кондаков. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 512 с.
2. Морковкин, В. В. Основы теории учебной лексикографии: Дисс. в форме научного доклада д. филол. н. – М., 1990. – 72 с.
3. Морковкин В. В. Синергетическое лексикографирование: понятие и технология осуществления // Мир русского слова и русское слово в мире: материалы XI конгресса МАПРЯЛ. – София, 2007. – Т. 2. – С. 465–474.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких [и др.]. – 3-е изд., стереотип. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2009. – 528 с.
5. Подольский, А. И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность / А. И. Подольский. – М. : МГУ, 1987. – 173 с.

УДК 372.881.161.1

УЧЕБНИК-СОБЕСЕДНИК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Л.М. Линецкая,
Е.И. Морозова
(Стерлитамак, Россия)

В данной статье даётся характеристика учебника-собеседника как особого средства обучения, представлен краткий анализ урока русского языка по теме «Синонимы» с использованием авторского учебника-собеседника.

Ключевые слова: учебник, учебник-собеседник, урок, русский язык.

In this article the characteristic of the textbook-companion as a special means of learning, provides a brief analysis of the lesson of the Russian language on the topic "Synonyms" with the use of author's textbook-companion.

Key words: textbook, textbook-interlocutor, lesson, Russian language lesson.

Современное образование ориентировано на развитие личности ребенка, умеющего учиться. Это является основной концепцией ФГОС второго поколения. В условиях реализации стандартов меняются функции учителя, который становится учителем-консультантом, учителем-модератором, учителем-тьютором. Для реализации названных функций учитель должен располагать средствами обучения, которые позволят создать ситуацию успеха для ребенка, «открывающего» новое знание. Именно учебник, ориентированный на решение задач формирования умения учиться, сегодня востребован как никогда.

ФГОС требует, что надо учить не знаниям, а работе. Необходимо и важно понять то, что путь к знаниям лежит через учебную деятельность.

Что поможет обучающемуся включиться в учебную деятельность? Безусловно, учебник. С такой задачей справляется учебник-собеседник.

Такой учебник есть по математике для 5 классов. Авторы этого учебника-собеседника так определяют его назначение: «Мы считаем, что хороший учебник должен быть учебником-собеседником. Лишь учебник такого типа может реально способствовать воспитанию устойчивого интереса к предмету. Такой учебник детям будет интересно читать, с таким учебником они смогут эффективнее работать. Занимательность учебника может быть повышена многими средствами. Среди них, конечно, и живой характер изложения, и увеличение доли задач, моделирующих распространённые житейские ситуации» [1].

Каковы особенности учебника-собеседника? Его главная отличительная черта заключается в том, что подача учебного материала вставлена в интересный сюжет, в учебнике главную роль играют вымышленные персонажи. Детям интересно на протяжении всего курса обучения

наблюдать за героями, за их диалогами, за развитием сюжета. Параллельно с этим учащиеся усваивают материал, вступая в контакт с учебником, что полностью оправдывает его название – собеседник.

Героями учебника-собеседника по математике для 5–6 классов являются ученик Смекалкин и клоун. Авторы учебника дают краткое описание каждого персонажа, указывая на его отличительную черту – функцию, которую данный герой выполняет на протяжении всего учебника. Смекалкин – отличник, проявляющий инициативу, не боящийся спрашивать и готовый разбираться во всех вопросах. Клоун – герой-путаник, стремящийся ради всеобщего веселья изменить условия задачи, напутать цифры и вообще любящий пошутиться. В этом учебнике нет отчётливой сюжетной линии, но присутствуют сюжетные ситуации, которые переходят в проблему урока.

Учебник-собеседник разработан и по английскому языку. Это учебник «Happy English.ru» под ред. К. И. Кауфман. С пятого по девятый классы ученики следят за приключениями Миши и Робина МакВизарда, а также агента Кьюта. Если бы можно было исключить учебный материал, то учебник превратился бы в фантастический рассказ с волшебниками, путешествиями во времени и секретными агентами. Сюжет предполагает знакомство учащихся с достопримечательностями и со знаменитыми людьми Великобритании. Подобные вставки расширяют кругозор учеников, позволяя им проникнуться культурой другой страны [2].

Итак, основными особенностями учебника-собеседника являются такие:

1) учебный материал вставлен в интересный сюжет;

2) в учебнике-собеседнике учебный материал и сюжетная линия приключений героев гармонично взаимодействуют, ничто не выбивается из общей концепции;

3) обязательно наличие героев;

4) каждый герой обладает определённой функцией, что позволяет им по-разному смотреть на стоящие перед ними учебные задачи;

5) если в учебнике-собеседнике отсутствует сюжет, то обязательно присутствует сюжетная ситуация, которая при помощи учителя трансформируется в проблему урока.

Нами разработан фрагмент учебника-собеседника по русскому языку по одной теме. Эта тема для 5 класса «Синонимы».

На примере этой темы покажем разработанные нами страницы учебника-собеседника по русскому языку.

Нашей задачей было создание параграфа, в котором должен быть определённый сюжет, герои,

помогающие ученикам на протяжении всего курса русского языка усваивать новые знания, развивать навыки и умения, помогали учиться.

Главные герои нашего учебника – Саша и Маша Кузнецовы, которые являются братом и сестрой. Они ничем не отличаются от обычных школьников, учатся в пятом классе. Кузнецовы отличаются любознательностью и потребностью в новых знаниях. В поиске новых открытий им помогает ещё один герой – дедушка Знай.

Возможно, многие вспомнят книгу «Почемучка», в которой были подробно расписаны ответы на всевозможные детские, и не только, вопросы [3]. Эта книга также представляет собой энциклопедию-собеседник, так как она имеет постоянных героев. Одним из главных персонажей был дедушка Знай, который помогал герою Панамке найти ответы на его вопросы. Исходя из этого, мы использовали образ всезнающего дедушки для своего учебника. Но в отличие от дедушки Зная из «Почемучки», герой нашего учебника обладает волшебным атрибутом – тростью. Тем самым мы сделали отсылку к сказке и волшебству. Дедушка Знай может взмахом волшебной трости достать из своей библиотеки любую книгу, которая понадобится ребятам для изучения новой темы по русскому языку. Эти герои универсальные, так как они могут присутствовать практически в любом учебнике, не только в учебнике по русскому языку.

● При составлении параграфа мы использовали дидактический материал из учебника по русскому языку для 5-го класса Р. Бунеева и Е. Бунеевой [4, с. 56–58].

В начале каждой темы даётся небольшой текст, повествующий о том, чем заняты наши герои. В данном параграфе Саша и Маша, читая книгу Ю. Олеши «Три толстяка», обратили внимание на слова, похожие по смыслу, но различные по написанию. Тем самым создаётся проблемная ситуация. При этом Саша и Маша замечают главную особенность синонимов – близкое лексическое значение. Но им нужно уточнить свои догадки. За помощью дети обращаются к дедушке Знаю, поделившись с ним своими наблюдениями насчёт этих слов. Дедушка Знай рад проявлению любознательности и находчивости у ребят и с радостью отвечает на вопрос Кузнецовых.

Далее следует материал по теме «Синонимы», который заключён в оранжевую рамочку. Следом – материал для запоминания с пометой «Запомни!», помещённый в красную рамочку. Весь теоретический материал считается репликами дедушки Зная, так как именно он показывает способы деятельности с новым материалом. Последующие упражнения для формирования умений применять новые знания также принадлежат ему.

§ 8. Синонимы

Саша и Маша Кузнецовы, читая очередную книгу, заметили интересные слова, которые не похожи друг на друга, но имеют очень близкое значение.

- Дедушка Знай, - заговорили дети, - расскажи нам, пожалуйста, про эти интересные слова! Они пишутся по-разному, но очень похожи по смыслу. Вот, послушай: «Три толстяка хотели воспитать злого, жестокого наследника». Слова *злой* и *жестокий* похожи друг на друга по смыслу. Но зачем автор использует похожие по значению слова в своём тексте?

Дедушка Знай внимательно выслушал Кузнецовых.

- Друзья мои! Слова, о которых вы меня спросили, называются **синонимами**, и сейчас я вам о них расскажу.

Синонимы – это слова одной и той же части речи, которые обозначают одно и то же, но могут отличаться друг от друга оттенками лексического значения и употреблением в речи. Например, синонимы, обозначающие быстрое передвижение: *бежать, мчаться, лететь*.

Запомни!

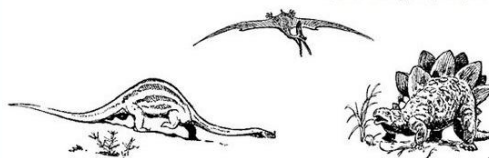
Знание и использование в речи синонимов помогает точнее выразить мысль, избежать повторения одного и того же слова



Прочитайте текст. Найдите синонимы. Можете ли вы определить, с какой целью автор использует их в своём тексте?

В воздухе над вершинами деревьев реяли огромные стрекозы и другие насекомые таких же гигантских размеров; изредка проносились птеродактили, преследовавшие этих насекомых. На северной окраине поляны паслось большое стадо ящеров.

(По В. А. Обручеву «Плутония»)



Подберите и запишите синонимы к разным значениям многозначных слов.

- Бежит (конь, человек, время)
- Холодный (взгляд, зима, воздух)
- Лёгкий (характер, пух, задача)

Каждое упражнение имеет своё условное обозначение:

1) Аналитическое устное – книга

2) Аналитико-синтетическое письменное – пишущая рука

3) Синтетическое творческое – перо в чернильнице

4) Игровое упражнение – кубик Рубика

В конце всех упражнений следует рубрика «Проверь себя» с вопросами по теме и небольшая заметка от дедушки Знай, воплощённая в форме текста в облачке, напоминающая комикс. В данном параграфе он рассказывает о словаре синонимов русского языка и призывает при затруднениях к нему обращаться.

Наконец, наступает рефлексия. Дедушка Знай интересуется, усвоили ли Кузнецовы новую тему, в данном случае синонимы. Услышав ответ, он начинает интриговать ребят – мимоходом говорит им о словах, которые имеют противоположное значение. То есть, дедушка Знай упомянул об антонимах, но самого слова не произнёс. Саше и Маше становится интересно услышать и об этих словах, но дедушка Знай оставляет этот вопрос на следующий раз, тем самым пробудив в детях интерес к изучению следующей новой темы «Антонимы».

Таким образом, нами были включены в учебник герои, похожие на обычных людей, но

при этом обладающие волшебными качествами. Дедушка Знай использует свою трость только, когда нужно что-то найти или что-то наглядно изобразить. Все остальные чудеса должны творить учащиеся, открывая для себя что-то новое на каждом уроке русского языка. Кроме сюжетной составляющей, нам важно было проследить за тем, что наиболее значимо для обучения. Это сам учебный материал. Имеющийся по теме дидактический материал использовался так, чтобы он гармонично вписывался в сюжет учебника-собеседника, чтобы история Саши и Маши Кузнецовых и материал по русскому языку стали одним целым. Одна из задач этого учебника – стать близким помощником для учащегося. Важно, чтобы такой учебник вызывал у ученика доверие и желание для дальнейших занятий с ним.

Учитель обращается к учебнику-собеседнику с установкой сделать урок более живым, стремится создать доброжелательную обстановку, установить контакт с учащимися, сформировать положительное отношение к предмету у каждого ученика. Учебник-собеседник позволяет избежать «сухого» изложения материала, что часто чревато отсутствием у учеников интереса к тому или иному предмету. Учебник-собеседник создает ситуацию общения учащегося с предметом, вызывая в нем определенный эмоциональный настрой и желание работать.

Литература

- Шеврин, Л.Н. и др. Математика. Учебник-собеседник для 5–6 классов / Л.Н. Шеврин, И.О. Коряков, М.В. Волков <http://sheba.spb.ru/shkola/matematika-sobesednik-1989.htm>
- Кауфман, К.И. и др. Happy English.ru. Счастливый английский.ру. 6 класс / К.И. Кауфман, М.Ю. Кауфман. – М.: Титул, 2008.
- Дитрих, А. Почемучка: Детское справочное бюро / А. Дитрих. – М.: Педагогика, 1987.
- Бунеев, Р.Н. и др. Русский язык: 5-й класс / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – М.: Баласс, 2014. – С. 56–58 с.

СПОСОБЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕКСТОТВОРЧЕСТВУ НА ПРИМЕРАХ ОБРАЗЦОВЫХ ЛЕКСИКО-ДЕРИВАЦИОННЫХ КОНТЕКСТОВ

Т.П. Лихач
(Мозырь, Беларусь)

Статья посвящена анализу данных диагностического исследования, проведённого среди учащихся VI классов, с целью определить, в какой степени они владеют механизмом проверки фонемных написаний в составе корневых, аффиксальных и флективных морфем. Даются рекомендации относительно использования лексико-деривационных контекстов в процессе формирования орфографической грамотности школьников.

Ключевые слова: однокоренные слова, одноструктурные слова, фонемные написания, лексико-деривационный контекст (ЛДК).

The article is devoted to the analysis of data of the diagnostic testing conducted among 6 grade school students with the purpose to define whether they use the phonemic principle as a means of checking the spelling of root, affixal and inflectional morphemes. Recommendations concerning use of leksiko-derivational contexts in the course of formation the spelling literacy of school students are made.

Key words: cognate words, the words of one derivational type, phonemic orphogrammes, leksiko-derivational context.

В настоящей работе ставится цель раскрыть потенциал «лексико-деривационных контекстов» – текстов «с выраженной мотивационной динамикой», обеспечивающих прозрачность «процессов деривации лексических единиц (новообразуемых или готовых)» (Н.Д. Голев) [1] – в развитии у школьников не только речетворческих умений, но и орфографической зоркости, а также умений обосновывать с опорой на фонематический принцип русской орфографии правописание в первую очередь корневых морфем. Русская классическая литература (в особенности произведения Б. Пастернака, А. Белого) изобилует примерами лексико-деривационных контекстов, позволяющих сочетать на уроках морфематики и словообразования лексико-стилистическую работу с орфографической. При изучении, например, корней с чередованиями можно прибегнуть даже к отдельному предложению как иллюстрации ЛДК: «*Аннушка глянула из-за цепи наружу <...>: но в отвесах свечи ослепительным светом ударил в нее серебряный голубь, а над птицей мокрые свои кудри склонил человеческий лик*» [2, 14] – в ряду однокоренных слов в *отвесах свечи светом* последнее является способом проверки орфограммы корня, так как гласный звук [э] здесь находится под ударением.

Поскольку в разряд фонемных орфограмм попадают также гласные аффиксов и флексий, следует отрабатывать у учащихся навыки подбора одноструктурных слов, с одной стороны, а с другой – словоформ с идентичным грамматическим значением, выражаемым тем же способом, что и в проверяемой форме. ЛДК и в этом

случае может стать площадкой для орфографической работы. Например: «*пусто было здесь и уныло; только изредка раздавался шелковый шелест: и тогда проплывала здесь сама Фекла Матвеевна в шоколадном нескладном платье, выдаваясь вперед и животом, <...>, и подбородком, и губой; быстро она по коврам прощамкивала платьем <...> со сложенными на животе руками, всплывая и уплывая в зеркале – плыла в свою половину, где, как раз наоборот, жизнь кипела ключом*» [2, 14] – слова *живот* и *подбородок* используются в одинаковых грамматических формах, одна из которых является способом проверки другой: в окончании словоформы *подбородком* пишем *-о-* (как в окончании словоформы *животом*). Затем можно усложнить задачу, предложив учащимся найти слова, относящиеся к одной и той же части речи, образованные одинаковым словообразовательным способом; выделить в них повторяющуюся орфограмму и самостоятельно найти способ проверки: *пусто*, *уныло*, *быстро* – наречия, образованные от основ прилагательных *пустой*, *унылый*, *быстрый* при помощи суффикса *-о-*; гласная *-о-* проверяется путём подбора одноструктурных слов *легко*, *высоко*, *глубоко*, *далеко* и под.

Нами было предпринято экспериментально-диагностическое мини-исследование, с тем чтобы установить, во-первых, пользуются ли учащиеся всеми возможными способами проверки фонемных написаний в составе разных по структурному и функциональному типу морфем и, во-вторых, могут ли они спонтанно овладеть «техникой» деривационного развёр

тивания темы текста, ориентируясь на предложенный лексико-derivационный контекст как своеобразный речевой раздражитель.

Для этого учащимся VI классов было предложено выполнить два задания: 1) списать текст, комментируя орфограммы: в скобках указывая проверочное слово и выделяя морфему, в которой находится орфограмма (образец: *тропинка* (*тропы*); *глинистый* (*ворсистый*); *в деревне* (*в стене*)); 2) написать сочинение-миниатюру, чтобы в ней употреблялось не менее трёх слов с одним и тем же корнем с чередующимися гласными или согласными, например: *-бир-* // *-бер-*; *-кос-* // *-кас-*; *-блеск-* // *-блест-* // *-блещ-*; *-свет-* // *-светл-* // *-свеч-*; *-мрак-* // *-мрач-* // *-мерк-* // *-мереч-*. В качестве образца предлагался текст с обыгрываемой лексической семантикой глаголов и их форм, деепричастий, содержащих корень *-плы-*: *В барских комнатах возжигали лампы. Только парадные комнаты од...ноко скучали в стор...не от всей хл...потни. Пусто было здесь и уныл... Изредк... разд...вался шелк...вый шелест: и тогда проплывала здесь сама Фёкла Матвеевна, всплывая и уплывая в зеркал... – плыла в свою половину, где, как раз наоборот, жизнь кипела ключом* (По А. Белому) [2, 14].

В процессе анализа письменных работ нами выявлены механизмы, предпочитаемые учащимися при проверке орфограмм в составе корня, суффикса и окончания. Данные механизмы обеспечивают правильность написания орфограмм с опорой на фонематический принцип либо приводят к ошибкам в написании орфограмм и поиске адекватного способа их проверки. Рассмотрим эти тенденции в связи со следующими действиями участников среза:

1. Подбор однокоренных слов и/или форм слова с одним и тем же корнем.

Фонематически мотивированный выбор гласной в составе корня подтверждается следующими примерами: *одинокий* (*один, единственный*), *в стороне* (*сторонка*), *хлопотни* (*хлопоты, хлопотный*), *раздавался* (*дать, раздаться*). Однако в качестве проверочной зачастую приводилась словоформа с неправильным ударением, например: *хлопотни* (*хлопот* – правильная акцентуация сущ. в форме Р.п., мн.ч. требует перемещения ударения на второй гласный); слово с орфограммой писалось правильно, но неправильно указывался способ её проверки, например: *раздвался* (*давать*); хотя в скобках правильно указывалось проверочное слово, слово с проверяемой орфограммой писалось с ошибкой: *раздвался* (*дать*);

2. Подбор одноструктурных слов, или слов, относящихся к тому же словообразова-

тельному типу, что и слово с проверяемой гласной в составе суффикса-derivатора.

Наиболее простой для учащихся оказалась словообразовательная модель *уныло* ← *унылый*, следовательно они смогли найти адекватный способ проверки гласной *о* в наречии *уныло*: *уныло* (*легко*); наиболее сложной – *изредка* ← *редкий*: учащиеся не видят общей схемы в образовании наречий при помощи конфикса *из...а*: *издалека* ← *далёкий*, *искоса* ← *косой*, поэтому не могут подобрать проверочное слово (написание гласной *а* в суффиксе наречия *изредка* проверяется путём подбора аналогичного по словообразовательной структуре наречия, например *издалека*).

С заданием подобрать слова с таким же суффиксом, но содержащим гласную фонему в сильной позиции справились далеко не все испытуемые. Отмечены ошибки, как-то: а) подбор слов, относящихся к другому словообразовательному типу как следствие изначально неверного выбора орфограммы: *изредко* (*хорошо*); б) подбор слов с таким же суффиксом, но безотносительно к тому, содержит он проверяемую гласную в ударной позиции или нет, например: *уныло* (*мрачно, прекрасно*), *шёлковый* (*шёлковистый, ласковый*); в) подбор не одноструктурных, а однокоренных слов, например: *шёлковый* (*шёлк*), *изредко* (*редко*) – орфография сохранена; г) подбор слов с таким же сегментом, но в составе корня: *шёлковый* (*бордовый*);

3. Подбор словоформ с таким же окончанием (идентичным по форме и грамматическому значению), содержащим проверяемую орфограмму в сильной позиции.

Данным способом проверки владеет большинство опрошенных, однако многие из них игнорируют требование общности грамматических признаков для проверяемого и проверочного слов, прежде всего общности склонения, рода для существительных, например: *в зеркале* (*в стране* вместо *в окне, в селе*). Отдельные учащиеся при проверке фонемных написаний в окончаниях не учитывают обязательность ударности проверяемой гласной: *в зеркале* (*в сторонке* вместо *в окне*). Иначе говоря, данный метод используется формально, так сказать «на глазок», а не на системно-языковой основе.

Очевидно, что у современных школьников сформирована система умственных действий, необходимая при проверке фонемных написаний в составе корневых морфем. Но действия по подбору одноструктурных слов с целью проверки правильности написаний суффиксов являются для них чем-то новым и диковинным, поскольку в практике преподавания школьного предмета «русский язык» они не закладываются

в сознание учащихся. Отсюда не удивительно, что учащиеся VI классов не могут по первому требованию подобрать слово, идентичное данному в словообразовательном отношении (имеющее общее с ним словообразовательное средство, выражающее такое же обобщённое значение). Зона поиска сходных в структурно-семантическом плане слов сужается и по причине ненадтренированности учащихся в подборе слов в рамках деривационной модели, т.е. в словообразовательных парах, например: *ель – еловый* как *кедр – кедровый*; *поучать – поучительный* как *губить – губительный*; *молчать – молчание* как *колыхать – колыхание* и т. д. До тех пор пока не отработан механизм подбора одноструктурных слов, невозможно обращаться к упомянутому способу проверки фонемных орфограмм в составе словообразовательных морфем.

Перед учителем встаёт и иная задача: обеспечить более вдумчивое изучение и противопоставление процессов словообразования, формообразования и словоизменения в курсе «Морфология. Самостоятельные части речи», так как многие учащиеся не идентифицируют наречия с неизменяемой частью речи, выделяя в них окончания, а не суффиксы, а также присваивая наречиям чуждые категориальные признаки склонения и рода: *уныло* (ср. р.), *изредко* (2 скл., ср. р.) – орфография сохранена.

Для того чтобы заложить морфемно-деривационные основания орфографической деятельности учащихся, необходима работа с лексико-деривационными контекстами, в которых итерированы корневые морфемы с орфограммами. ЛДК значимы в прагма-языковом отношении, поскольку знакомят с тактиками построения текста, развивают зрительную память, совершенствуя тем самым орфографическую грамотность. Зачастую ЛДК стимулируют к словотворчеству: «Солнце блестяло. Улыбка **всплеснула** на моём лице» (Диана Р., учащаяся гимназии), «Я вышла **встречать** утреннюю росу. Она **отблестывала** мне прямо в глаза. Блеск росы **ослепилелен**» (Алёна Б., учащаяся гимназии).

Приведём другие ученические работы, написанные в формате ЛДК: «Стояла **мрачная** ночь. Но вскоре **померкшие** звёзды снова **загорелись**. Когда **мрак** отступил, выпала **блестящая** роса. Её **блеск** поразил меня» (Полина М, ученица гимназии); «Жил-был один **росток**, да никак не мог **вырасти**. Его друзья **росли** намно-

*го быстрее. Потом за ним начал ухаживать садовник – и из маленького **ростка** **выросло** огромное дерево» (Екатерина Ц., учащаяся гимназии).*

Отметим и сочинение, хотя и написанное в ответ на стимул предложенного ЛДК, но приобретшее уникальные черты. Вместо того, чтобы выбрать один корень с чередованиями из предложенных и на его основе написать мини-сочинение, ученица усложнила задачу, линейно связав все корни и подчинив их развитию речевого замысла (все корни содержат орфограммы, которые соответствующим образом обозначены). Приведём данную работу в качестве образцовой.

Неожиданная гостья

В поле **мальчуган** косил траву. Вдруг он увидел **девчонку**, которая была **мрачнее** тучи.

– Э-ге-гей! Как тебя зовут? – спросил **мальчишка**.

– Зовут меня **Марьяна**. Я из села **Малиновка**.

– А чего ты так далеко от деревни ушла?

– Шла я лесом, **собирала** ягоды и грибы да и заблудилась.

– Заблудилась значит? – промолвил он. Хочешь, я тебя проведу?

При этих словах лицо **девчушки** посветлело, глаза заблестели.

– Да это было бы замечательно!

Так и пошли они и к вечеру добрались до **Малиновки**.

Родители **Марьяны** горячо поблагодарили его и предложили отобедать, но паренёк отказался и в вечерних сумерках отправился домой (Ангелина К., учащаяся гимназии).

Как видим, данный текст насыщен однокоренными словами с проверяемыми орфограммами; однокоренные слова, выступая в роли опорных, задают траекторию развития темы. Морфемный повтор становится средством языковой игры и одновременно способом метаязыковой рефлексии.

Отсюда можно заключить, что работа над лексико-деривационными контекстами, а именно: внимательное прочтение ЛДК, семантико-стилистический и орфографический анализ ключевых родственных слов, написание своего текста как подражание образцу обеспечивает симбиоз метаязыкового и прагма-языкового начал в речевой деятельности школьников, позволяя сочетать формирование языковой и коммуникативной компетенций учащихся.

Литература

1. Голев, Н.Д. Деривационное функционирование слова как предмет деривационной лексикологии / Н.Д. Голев. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z92.html>. – Дата доступа: 10.04.2017.
2. Белый, А. Серебряный голубь / А. Белый [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://7lafa.com/book.php?id=2215&page=14>. – Дата доступа: 10.04.2017.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СХЕМАТИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Т.П. Матюшкина
(Чернигов, Украина)

В статье рассматривается роль схематической наглядности в повышении эффективности изучения художественных произведений в школе на материале повести А. Куприна «Гранатовый браслет».

Ключевые слова: схема, информационный блок, композиционный анализ.

The article examines the role of schematic visualisation in increasing the effectiveness of art works study at school on the material of A. Kuprin's story "Garnet Bracelet".

Key words: scheme, information block, compositional analysis.

Изучение художественного произведения в школе – процесс многоэтапный. Каждый из этапов является важным в достижении учебной цели, решении дидактических задач предмета [1]. Однако, этап анализа представляется наиболее сложным и значимым, поскольку дает возможность глубоко проникнуть в суть произведения, вызвать новые чувства и эмоции, рассмотреть детально структурные элементы во взаимосвязи, погрузиться в мир художественных образов, постичь смысловую многогранность, духовное богатство произведения.

Е.А. Пасичник, определяя функции литературного анализа в школе, утверждает, что «в узком понимании слова анализ – это расчленение целого на составные части с целью проникновения во внутреннюю суть произведения, рассмотрение его отдельных компонентов, определение его роли в непосредственном живом функционировании; в широком значении – это углубление на основе текста предыдущих впечатлений, знаний детей об этом художественном произведении как идейно-эстетической ценности»[2].

Кроме того, в процессе анализа учащиеся овладевают навыками и умениями производить различные умственные операции (анализ, синтез, обобщение). Результативность этой деятельности может материализоваться одновременно в словесной и наглядной форме и восприниматься при помощи вербальной и зрительной памяти. При этом обеспечивается более высокий уровень восприятия, понимания, усвоения учебного материала.

В связи с этим в последнее время в изучении зарубежной литературы значительно возросла роль схематической наглядности. Учителя-словесники широко используют опорные схемы, опорные схемы-конспекты на всех этапах изучения художественного произведения, формируя тем самым умения структурирования, систематизации учебного материала, поскольку

схема является «изображением системы, устройства, расположения, связи частей чего-либо» [3]. Использование схемы на уроке литературы дает возможность продемонстрировать сложную внутреннюю систему художественного произведения. Наличие вариантов использования схематической наглядности дает возможность выбрать самый оптимальный в зависимости от объема, уровня сложности учебного материала, целей и задач урока.

В поиске ответов на поставленные учителем вопросы промежуточные результаты мыслительной деятельности учащихся фиксируются на схеме в форме информационных блоков, расположенных в логической последовательности при помощи знаков-сигналов (словесных, графических, иногда с элементами рисунка), которые заменяют собою объемную информацию, которая может быть легко воспроизведена при помощи ассоциативной памяти. Зрительное осмысление полученных результатов, обобщение их позволяет сделать самостоятельные выводы.

Экспериментально доказано [4], что использование наглядности в виде схем эффективно при выборе любого из путей анализа художественного произведения, поскольку на схеме можно изобразить структуру произведения, продемонстрировать композиционные особенности, раскрыть систему образов и показать взаимосвязь между ними. Схематически можно представить конфликт произведения в развитии, причинно-следственные связи между событиями и поступками героя, сюжетное действие в развитии, эволюцию характера героя, пути разрешения автором проблем и т.д.

Искусный анализ с использованием наглядности в виде схем позволяет «разобраться в тех пластах художественного произведения, которые остались незамеченными или неосмысленными учащимися, то есть повернуть к учащимся произведение новыми гранями...» [2]. Кроме

этого, задача учителя состоит еще и в том, чтобы «направить мысли и чувства ученика в русло художественной логики автора» [5].

Попробуем проиллюстрировать это на примере изучения повести А. Куприна «Гранатовый браслет», которая, как показывает практика, не всегда адекватно воспринимается современными школьниками после первого прочтения. Выросшие в мире циничного отношения к прекраснейшему из человеческих чувств – любви, привыкшие к мысли, что любовь – это «товар», который можно выгодно продать в эпоху рыночных отношений, уже познавшие кастовость общества в связи с резким различием материального положения родителей, учащиеся воспринимают художественное произведение с позиций своего жизненного опыта. Нельзя сказать, что жизнь и эпоха А.И. Куприна были идиллическими. Однако, протестуя против пошлости, продажности и того же цинизма современного ему общества, писатель создает удивительные по красоте и силе примеры идеальной любви, подарив читателю три повести «Гранатовый браслет», «Олеся», «Суламифь». Стремление исправить общественные нравы было особенно присуще русским писателям, творившим на рубеже XIX–XX веков.

Чтобы досконально разобраться в трагической истории любви «маленького человека» телеграфиста Желткова к представительнице высшего света – княгине Вере Николаевне Шейной, чтобы изменить первое впечатление о Желткове как о человеке, который «посмел влюбиться в женщину не своего круга», который «вместо того, чтобы заниматься карьерой, думать о своей будущности, одержим маниакальным чувством, приведшим его к гибели», необходимо обратиться к художественной системе произведения, которая полностью подчинена главной его идее – настоящая, возвышенная любовь «заключает весь смысл жизни – всю вселенную». Поскольку, «не в силе, не в ловкости, не в уме, не в таланте, не в творчестве выражается индивидуальность. Но в любви» [6].

Обратимся к композиции произведения А. Куприна, которая интересна тем, что содержит «нить» брачных и любовных историй, реальных и вымышленных. Найденные учащимися, вычлененные в тексте произведения истории при помощи словесных и графических знаков-сигналов будут закодированы на схеме (Приложение 1).

Таким образом, материализовавшаяся авторская метафора даст возможность осмыслить эти истории зримо, произвести более глубокий анализ и сделать самостоятельный вывод, который наилучшим образом сформулирован персонажем повести – генералом Аносовым,

с грустью подметившим, что «люди в наше время разучились любить». Однако, в противовес истории любви, перешедшей в ровные, спокойные дружеские отношения, Василия Львовича и Веры Николаевны Шейных, не могущих продлить свой род; безответному, а со стороны – в какой-то степени унижительному и жалкому чувству Густава Ивановича Фриессе к своей супруге Анне; драматической истории семейной жизни генерала Аносова; юмористической альбомной истории любви старого холостяка Николая Николаевича Булат-Тугановского, «бивуачному приключению армейского офицера» Аносова и двум полковым историям, по его же словам, «глупой» и «жалкой» юмористическая альбомная «История княгини Веры и влюбленного телеграфиста» с трагическим финалом выбивается из общего ряда и вскоре перестает быть предметом насмешек и издевательств, поскольку в художественном пространстве повести она окажется единственной историей «святой, чистой, неземной любви».

Эту историю автор подает с нарушением хронологической последовательности событий, ее составляющих. Целесообразно было бы показать ее «крупным планом» на схеме, чтобы перейти непосредственно к анализу образа главного героя, с которым мы поначалу знакомимся заочно, из письма, присланного вместе с подарком ко дню рождения. «Ах, это – тот!» – с неудовольствием подумает о нем княгиня Вера. И в душу читателя поневоле закрадывается предубеждение к назойливому дарителю, которым окажется некто Г.С.Ж., отважившийся на бестактный поступок. Но тон сопроводительного письма, преисполненный уважения, благоговения, Любви и заботы, рассеивает читательские подозрения, которые по воле автора вновь возникнут, когда Василий Львович решит развлечь забавной историей под названием «Княгиня Вера и влюбленный телеграфист» своих гостей. Эта «альбомная» история имела свое начало и свой трагический конец (пророческий, как позже выяснится), а ее нелепость была столь очевидной, что вызывала смех. Какое-то время автор явно ведет читателя по ложному пути, потому что далее последует бурная сцена, участниками которой будут взбешенный Николай Николаевич Булат-Тугановский, князь и княгиня Шейны. Николай Николаевич назовет «Пе Пе Же» сумасшедшим, а его переписку «дерзкой и пошлой». Будет принято решение вернуть ему «чудовищную поповскую штучку» и положить раз и навсегда конец этой истории, порочащей славное имя княгини Веры. Куприн как истинный мастер композиции, блестяще воспользовался художественным приемом антитезой и предоставил читателю самому разобраться в том,

кто же Желтков на самом деле – маниак или человек, обладавший редкостным даром любви.

Мужской разговор, состоявшийся на квартире Желткова (и тут читатель впервые встречается с «Пе Пе Же») дает возможность составить мнение об этом герое.

Фиксируя на схеме (Приложение 2) ключевые моменты истории любви Желткова – центральной в рамках повести, учащиеся наглядно убедятся в том, что автор сознательно нарушает традиционную схему композиции произведения при наличии линейного сюжета (вручение подарка является завязкой произведения, а о событиях предшествующих мы узнаем позже из юмористического рассказа Василия Львовича да из предсмертного письма Желткова, кульминационным моментом является разговор Булат-Тугановского, Шеина с Желтковым, трагической развязкой же – известие о смерти Желткова). Последнее послание Желткова, написанное до смерти, приводится в конце повествования, завершая его на высокой, драматической, но светлой ноте. Его содержание впечатляет не только княгиню Веру, которая еще у гроба Желткова поняла, что «та любовь,

о которой мечтает каждая женщина, прошла мимо нее, но не оставляет и следа от сомнения в том, что автор представил нам человека благородного, способного на возвышенное чувство, которое заведомо было обречено в мире жестоким и расчетливым. По авторскому замыслу, читатель сам должен выстроить историю, отыскивая недостающие звенья сюжетной цепи по всему произведению, сам собрать по крупницам мозаичный портрет героя. И вывод должен сделать сам о том, кем был герой – сумасшедшим или последним романтиком.

В процессе работы над композицией повести и ее центральной истории, учащиеся смогут самостоятельно дать характеристику Желткову, определить основной конфликт произведения.

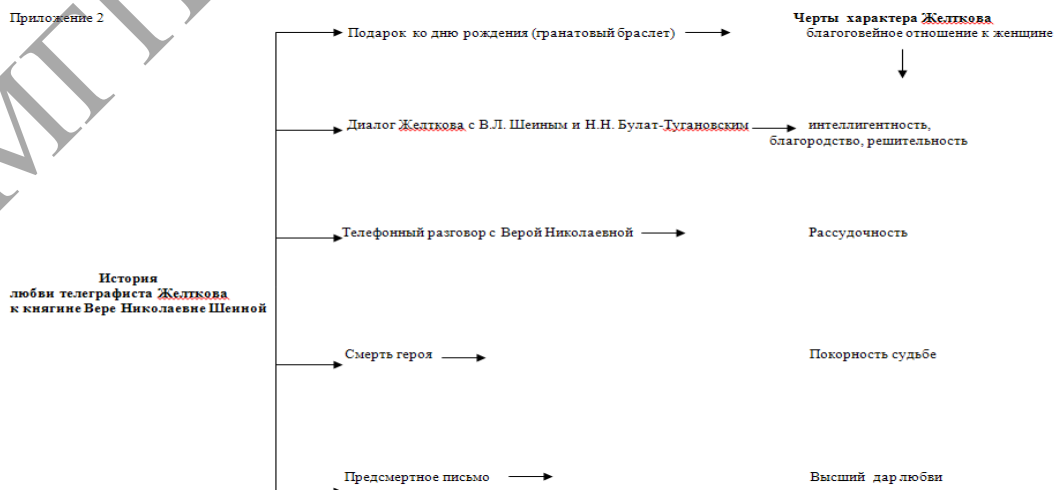
Приведенный пример свидетельствует, что использование зрительной опоры в ходе композиционного анализа произведения, значительно повышает его эффективность, а главное – демонстрирует неразрывную связь между содержанием произведения и его формой. Анализ последней является ключом к эстетическому освоению произведения, принадлежащему к искусству слова.

Приложение 1

Нить брачных и любовных историй, реальных и вымышленных



Приложение 2



Литература

1. Мирошниченко, Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студ. вищих заклад. освіти / Л.Ф. Мирошниченко. – К.: Ленвіт, 2000. – 240 с. (с. 151)
2. Пасічник, Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих заклад. Освіти / Є.А. Пасічник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с. (263)
3. Словарь иностранных слов. – М.: «Русский язык», 1985. – С. 482.
4. Матюшкіна, Т.П. Методика використання логічних схем-конспектів (ЛСК) на уроках зарубіжної літератури / Т.П. Матюшкіна. – Чернігів: Ред.відділ ЧОІППО, 2002. – 93с.
5. Маранцман, В.Г. Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа: Пособие для учителей / В.Г. Маранцман. – М.: Просвещение, 1974. – С. 57.
6. Марценюк, С.Ф. «Да святится имя твое» // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1990. – № 9. – С. 56–58.

УДК 372.881.161.1

ВОПЛОЩЕНИЕ ИДЕЙ ФГОС В ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ (на примере проекта на основе диалектизмов)

В.Н. Мартъянова
(Глазов, Россия)

В статье излагаются возможности создания проекта на местном диалектном материале; рассматриваются отдельные его этапы; приводятся примеры практического применения метода проекта в 5–9 кл. как технологии, интегрирующий проблемный подход, исследовательские и поисковые методы обучения.

Ключевые слова: ФГОС, проблемный подход, исследовательские, поисковые методы обучения; элективный курс; диалектизмы, диалектный словарь.

The article presents the possibility of creating a project in local dialect material; discusses individual stages; examples of the practical application of project method in CL. 5–9 as a technology that integrates problem-based approach, research and exploratory teaching methods.

Keywords: GEF, problem approach, research methods training; elective course; dialect, dialectal vocabulary.

Современный этап развития методики преподавания русского языка характеризуется поиском эффективных путей обучения, ориентированного на усиленное внимание к функциональному аспекту изучаемых явлений языка. Это предполагает целенаправленное наблюдение за особенностями использования языковых средств не только в разных стилистических проявлениях литературного языка, но и в специфическом, региональном аспекте, характеризующем языковые особенности той или иной местности. В работах последних лет отмечается, что методические идеи использования в процессе обучения региональных языковых средств еще не нашли полноценной разработки и внедрения в современную практику преподавания русского языка в школе.

В лингвистике региональный компонент реализуется, в первую очередь, через изучение диалектизмов своего края, что обеспечивает формирование и развитие всех видов компетенций при обучении русскому языку на всех ступенях образования в школе. Определяя место регионального компонента в лингвистическом образовании современных школьников,

предлагаемая концепция не предполагает коренной перестройки традиционного содержания обучения русскому языку или введения новых самостоятельных разделов курса, а последовательно и систематически включается как в базовое, так и в дополнительное образование по русскому языку.

Как известно, учебники, реализующие федеральный компонент образования в области русского языка, не обеспечивают региональный компонент в преподавании, в результате чего на уроках практически не используется языковой материал, отражающий специфику того или иного региона России, поэтому изучение диалектизмов своего края в полной мере возможно реализовать во внеурочной деятельности: в кружках, на элективных курсах, в исследовательской работе.

Изучение говоров различных территорий, занятых русским народом, дает очень важный материал для истории русского языка, так как в говорах во многих случаях сохранились явления, которые в литературном языке давно утрачены. Знание факторов диалектологии также важно для понимания художественных

произведений как классической, так и современной литературы.

Русские говоры Удмуртии имеют ярко выраженные территориальные, национальные, культурно-исторические и языковые особенности. Потому нужно учитывать эти особенности при изучении русского языка. Такой подход в преподавании является одним из направлений в формировании у школьников знаний о родном крае и имеет воспитательное значение, так как способствует развитию уважения и любви к родному краю и оказывает влияние на формирование личности учащихся.

Изучение русской диалектологии представляет большой практический интерес и для учителя русского языка, работающего в диалектных условиях. Нельзя научить ученика правильно выражать свои мысли на литературном языке и орфографически правильно писать, если учитель не знает местных особенностей говора, которые непременно будут отражаться в его речи.

Актуальность данной работы определяется необходимостью усилить обучающий и воспитательный эффект при обучении родному языку с учетом регионального компонента, т.е. использовать региональную лексику (топонимы, диалектные и общеупотребительные слова в речи русских жителей Удмуртии), а также краеведческие материалы (факты истории, биографии знаменитых земляков, исторические очерки).

Для реализации регионального компонента в данной работе используется технология проектной деятельности и, соответственно, следующие методы и приемы:

- исследовательский (как ведущий);
- репродуктивный (воспроизводящий материал в готовом виде в слове учителя, беседах с учащимися, словарях, научной литературе и т.д.);
- коммуникативный (опирающийся на живое общение);
- наблюдение.

Целью исследования является изучение диалектных слов в речи местных жителей и составление диалектного словарика.

Цель определила следующие **задачи**:

- изучить краеведческие материалы о заселении района;
- записать диалектные слова в речи жителей, обращая внимание на особенности произношения, грамматики и лексическое значение слов;
- сравнить их произношение и лексическое значение с произношением и значением в литературном языке;
- составить диалектный словарь;

- выявить, влияет ли говор на речь школьников, в особенности на письменную речь.

Приступая к изучению диалектизм, необходимо опираться на краеведческий материал, который поможет объяснить происхождение слов и их значение.

Освоение земель русскими на территории современной Удмуртии началось в конце 16 в. выходцами из Великого Новгорода, с территорий Ростова-Суздальского и Нижегородско-Суздальского княжеств, Двинской и Устюжской земель, а также из Поморья.

Поэтому этимология многих диалектных слов, в том числе фамилий русских жителей Удмуртии свидетельствует о приходе населения из этих краев: Вылегжанин, Вычужанин, Лузянин, Двинянинов, Каргаполов, Каргапольцев, Мезенцев, Устюжанин, Холмогоров, Колногоров, Пермьяков, Перминов и др. [1].

Люди шли на территории, богатые лесом, селились по берегам и устьям рек, богатых рыбой. Род занятий определенной местности впоследствии отразится и на лексике конкретного населения.

Основная задача первого этапа создания диалектного словарика нашего края – сбор диалектизм по тематическим группам:

1. Животный мир
2. Человек и семья
3. Деятельность человека
4. Жилище
5. Природа
6. Одежда
7. Пища и др.

Второй этап – оформление паспорта диалектного слова, например:

Дубас – рабочий сарафан

Дубасы не для красы

д. Кишонки,

Балезинский район УР

Н.С. Шутова, 2016 г.

Информатор: В.А. Лузянина, 67 лет

Можно оформить иллюстративный паспорт, сопровождая диалектное слово толкованием его лексического значения, употреблением во фразе и рисунком (фотографией).

Третий этап – изучение слов, их особенностей с лингвистической точки зрения.

Фонетические особенности

- На месте мягкого шипящего [ш'] произносится долгий твердый шипящий [шш] – «шекающий» диалект:

еще – е[шишо], женщина – жен[шиш]ина, работающая – работа[шиш]ая.

Из разговоров жителей: ковер на плечо – и пота[шиш]или.

- Смещение ударения: *робит; растут.*
- У глагола в форме инфинитива *есть*

произносится [и] на месте древнего *ять* и упрощается группа согласных *ст*: *есть* – *ись*.

• Нарушение в употреблении чередующихся согласных в корне слова:

так пристала, пойду ляжу; бежи, доча, быстрой; побегла (побежала); прослухала (прослушала).

• На месте ударной гласной *и* произносится [о]: *давнишний* – *давн[о]шний (оканье)*.

Морфологические особенности

Существительное

• Многие существительные отличаются от общеупотребительных слов своим морфемным составом:

гусиха (гусыня), теленки (телята), вороток (воротник).

• Употребление окончания *-а* у существительных 2-го склонения в именительном и винительном падежах множественного числа вместо окончания *-и, -ы*: *помыть волоса; ребята – ребята*.

Местоимение

• Формы творительного падежа мн.ч. совпадают с формами дательного падежа мн.ч.:

к имя пошла; с имя говорили.

• Вместо местоимения *их* используется *ихний*,

вместо *его* – *его[нн]ый*: *Вон его[нн]ый дом. Это ихняя дочь?*

• Вместо *что* употребляется местоимение *чѐ*: *Чѐ пришел?*

• Притяжательное местоимение *наш* звучит как *нашенский*: *Это нашенские ребята?*

Глагол

• Вместо глагола *одевается* употребляется глагол *одеётся*:

Он плохо одѐтся. Куды они только деньги девают?

• Используется приставка *у-* для образования глаголов совершенного вида: *удумать, уханькать-слопать; ухандокать(ся)-испортить, устать; уторкать-усыпить*.

Синтаксические особенности

• Употребляемая частица *ли чѐ ли* выражает значение неуверенности, а частица *ну дак чѐ* – значение утверждения: *заснул ли, че ли?*

– Ись ти будѐшь? (Есть будѐшь?) – Ну дак чѐ, пообедаю.

Лексические особенности

• Некоторые слова, встречающиеся в говорах, совсем не известны русскому литературному языку:

голбец – вход в подполье;
изгреби – остатки после прочесывания льна;

костер – собранные в кучу, выкорчеванные пни, деревья;

наворотка – вырез на рубашке вокруг горла;
лопоть – одежда;

исподки – варежки;

шабур – верхняя одежда из грубого сукна;

чижелко – стеганое пальто и др.

Слово приобретает новое лексическое значение (семантические диалектизмы):

мост – крыльцо, сени;

больно – очень;

бахрома – ключья по краям одежды;

Данный лексический материал можно использовать на уроках, применяя игровой элемент, в качестве материала для лото, домино, тематических карточек. Для контроля знаний можно придумать по данному материалу вопросы обобщающего характера. Данный языковой материал можно анализировать и на уроках литературы.

Результатом исследования является диалектный словарь, который в дальнейшем может пополняться.

В результате проведенной исследовательской работы сделаны следующие **выводы**:

Наибольший интерес при сборе языкового материала вызвала диалектная лексика, отличающаяся многозначностью, синонимией, антонимией, омонимией и яркой фразеологией.

Созданный диалектный словарь убедил в возможности проникнуть в историю русского языка, узнать прошлое своего народа.

Исследовательская работа принесла радость открытия, помогла развитию лингвистической наблюдательности, языкового чутья.

Все материалы (краеведческие, исторические, лингвистические) сопровождаются слайдами, а также в виде приложений даются лексические парадигмы, обозначающие одежду, животных, человека, пищу и т.д. в русских говорах Удмуртии.

Проект завершается обобщающими вопросами.

• Как можно объяснить происхождение данных слов?

• Происхождение каких слов трудно объяснить? Почему?

• Каковы ваши предположения?

Литература

1. Мартыанова, В.Н. Слово в русских говорах Удмуртии: Учебное пособие по спецкурсу «Лингвокраеведение Прикамья» для студентов филологического факультета и школьников 10–11 гуманитарных классов. – Глазов, 2004. – 88 с.

ОТ КОММУНИКАТИВНОЙ К СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

И.В. Пышняк
(Мозырь, Беларусь)

В статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетентности личности – способности человека вступать в общение с целью быть понятым – как важнейшее условие формирования её социальной компетентности.

Ключевые слова: личность, коммуникативная компетентность, социальная компетентность.

The article analyzes the problem of formation of communicative competence of the personality – a person's ability to communicate to be understood – as the most important condition of formation of social competence.

Key words: personality, communicative competence, social competence

Педагогическая деятельность по природе своей является коммуникативной, так как предполагает, прежде всего, взаимодействие участников образовательного процесса, протекающее в определенных условиях. В ходе такого взаимодействия реализуется единство профессиональных и личностных влияний учителя на ученика, стиль и характер общения во многом определяют результативность учебно-воспитательного взаимодействия.

Коммуникативная компетентность – это способность человека вступать в общение с целью быть понятым.

Коммуникативная компетентность = коммуникативная способность + коммуникативное знание + коммуникативное умение, адекватное коммуникативным задачам и достаточное для их решения.

В последнее время все чаще и чаще отечественные школы заявляют о наличии серьезных недостатков в развитии коммуникативной компетентности детей. Каковы же причины этого?

Неуклонно снижается уровень языковой культуры в целом: в средствах массовой информации, в художественной литературе, в публицистике и в повседневном общении носителей языка. Мы все чаще сталкиваемся в обыденной жизни с небрежным обращением с языком.

Значительно снизился уровень читательской культуры учащихся.

Прогресс в области высоких технологий не вызывает «автоматического» роста человеческого сознания и не влияет напрямую на развитие мышления и речи.

Низкий уровень сформированности у учащихся индивидуально-личностных оснований для коммуникативной компетентности, что негативно отражается на результатах и качестве их практических, грамматических и внешне-речевых умений, способностей к конструктивному диалогу, последующей социальной самореализации и продуктивности.

Чтобы стать успешным, быть счастливым, жить достойно – нужно говорить!

Проблема культурного общения школьников – одна из самых важных сегодня в организации учебной среды.

В социальных сетях используется в основном жаргонная лексика.

Отсутствие у учителей педагогических навыков в организации ситуаций, требующих от учеников речевой активности.

Исследования показывают, что учащиеся 10–11 классов испытывают серьезные затруднения в вопросах коммуникативной культуры: затрудняются свободно говорить перед классом, не умеют публично выступать, делать сообщение по ключевым словам и опорному конспекту, увлечь одноклассников своим ответом, высказать аргументированно свою точку зрения.

Учащиеся зачастую затрудняются делать обобщенные выводы, или просто свободно и произвольно общаться друг с другом. Иногда они стараются заменить живую, культурную речь стандартной житейской мимикой и жестами, то есть примитивными невербальными способами общения. Это происходит вследствие того, что у многих детей отсутствует терпимость к иной точке зрения в общении, проявляется речевой эгоцентризм, неадекватный биологическому возрасту, у многих старшеклассников не сформировано умение использовать необходимую в жанре публичных выступлений логическую аргументацию, деловую тональность или адекватную эмоциональную и лексическую окраску в высказываниях. Большинство педагогов-филологов отмечают, что ребята пассивны на уроках гуманитарного цикла, затрудняются в создании самостоятельных, связных, обобщенных устных и письменных высказываний. Учащиеся продолжают писать сочинения, не отвечающие задаче, заявленной в теме текста, допускают большое количество речевых ошибок, не достигают необходимого уровня произвольности в письменной речи. В тестах централизованного тестирования самые большие трудности

возникают в заданиях на определение речевых ошибок, лексического значения слова.

Коммуникативная компетентность обеспечивает успешную социализацию, адаптацию и самореализацию в современных условиях жизни. Коммуникативная компетентность означает готовность ставить и достигать цели устной и письменной коммуникации: получать необходимую информацию, представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям (религиозным, этническим, профессиональным, личностным и т.п.) других людей.

Коммуникативная компетентность – основа практической деятельности человека в любой сфере жизни. Роль владения своей речью трудно переоценить. Профессиональные, деловые контакты, межличностные взаимодействия требуют от современного человека универсальной способности к порождению множества разнообразных высказываний как в устной, так и в письменной форме. Очевидно, что детям, не владеющим в совершенстве устной речью, сложно не только преуспевать в учебной деятельности, но и общаться со сверстниками и педагогами.

Основные задачи, которые стоят перед педагогами, сформулированы в нормативных документах.

Каковы же коммуникативные компетенции, которые необходимо формировать на уроках?

Коммуникативные компетенции:

- уметь представить себя устно и письменно, написать анкету, заявление, резюме, письмо, поздравление;
- уметь представлять свой класс, школу, страну в ситуациях межкультурного общения, в режиме диалога культур, использовать для этого знания иностранного языка;

- владеть способами взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; выступать с устным сообщением, уметь задать вопрос, корректно вести учебный диалог;

- владеть разными видами речевой деятельности (монолог, диалог, чтение, письмо), лингвистической и языковой компетенциями;

- владеть способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения; умениями искать и находить компромиссы;

- иметь позитивные навыки общения в поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном обществе, основанные на знании исторических корней и традиций различных национальных общностей и социальных групп.

Сегодня ни для кого не секрет, что педагоги уделяют большое внимание развитию умений учащихся в рамках подготовки к экзаменам в виде письменного тестирования, неоправданно мало времени отводят на развитие устной речи своих воспитанников. Да и сама технология традиционного обучения практически не формирует навыки совместной деятельности.

Как изменить ситуацию? Как сделать так, чтобы на учебном занятии находить время для активной речи учащихся?

Интенсификация коммуникативного обучения – это возможный путь, который поможет и учителю, и учащимся ощутить удовлетворенность и успех на уроке.

Речевая компетентность учащегося формируется:

- через обучение содержанию предмета;
- через развитие прикладных исследовательских умений;
- через развитие социально-коммуникативных умений;
- через личностно-ориентированный аспект учебной коммуникации.

Прикладной аспект учебной коммуникации	Исследовательский аспект учебной коммуникации	Социально-коммуникативный аспект учебной коммуникации	Личностно-ориентированный аспект учебной коммуникации
1. Прикладные знания по предмету (факты, правила, понятия и их определения, даты, формулы и т.д.) 2. Понимание учебного материала (причинно-следственные связи, терминология, феномены). 3. Выделение главного и второстепенного; установление межпредметных связей; поиск и нахождение обоснования выводов и доказательств. 4. Оценка изучаемого материала (темы, основные положения, тезисы)	1. Умение не только отвечать на вопрос по предмету, но и ставить его. 2. Умение структурировать учебный материал в логической последовательности. 3. Умение планировать учебную деятельность в целом и рамках изучаемой темы. 4. Умение работать со справочной и дополнительной литературой. 5. Качество оформления изучаемого материала. 6. Умение представлять и презентовать изучаемый материал.	1. Развитие умений слушать. 2. Развитие умений участвовать в беседе. 3. Развитие умения ставить вопросы, качественно их формулировать. 4. Развитие умения дискутировать и презентовать вопрос, тему, проблему. 5. Развитие умений интеграции и кооперации. 6. Развитие умений аргументации и обоснования как личностного качества коммуникативного общения	1. Формирование навыков общения. 2. Преодоление учебной неуверенности и неверия в собственные силы. 3. Формирование учебной мотивации. 4. Развитие критического мышления. 5. Формирование вовлеченности в общее дело. 6. Формирование доверия к другим и себе. 7. Способность к глубокой творческой деятельности. 8. Целеполагание и определение пути к собственным достижениям.

Таким образом, мы видим, что возможности урока, способствующие развитию коммуникативной культуры учащегося, огромны.

Большую роль играет использование инновационных педагогических технологий. Исследовательский метод, дискуссии, мозговой штурм, технология развития критического мышления, интерактивные, групповые формы и методы, коллективный способ обучения развивают творческую активность, формируют мыслительную деятельность, учат школьников отстаивать свою точку зрения, помогают добиться глубокого понимания материала.

Вся жизнь человека протекает в постоянном общении. Человек всегда дан в контексте с другим – партнером реальности, воображаемым, выбранным и т.п., поэтому с этой точки зрения трудно переоценить вклад компетентного общения в качество человеческой жизни, в судьбу в целом.

Главную роль в общении играет речь. В процессе «говорения» важно буквально все: как обращаются к собеседнику, что говорится вначале, а что потом, соответствуют ли слова тону высказываний и т.д. Еще древние философы отмечали, что ведение беседы – настоящее искусство. Часто в жизни бывает, что мы хотим сказать одно, а, сами того не осознавая, говорим другое или вообще не находим слов для выражения какой-то важной мысли или чувства.

Коммуникативная культура личности, как и коммуникативная компетентность, не возникает на пустом месте, она формируется.

Во все времена и у всех народов учеников воспитывала та школьная социальная среда, которая организуется для каждого отдельного ребенка, – так считал классик педагогической психологии Л. С. Выготский. Учитель является организатором воспитывающей среды и управляет не только познавательными процессами своего ученика, но и основными рычагами социальной ситуации его развития. Влияние на развитие личности учащегося возможно лишь в том случае, если учитель сам имеет опыт успешной самореализации и личностного роста, высокий уровень развития профессиональных личностных качеств.

В основе воспитания – целенаправленная и преднамеренная выработка новых форм поведения и деятельности ученика, определяющая планомерную организацию его поэтапного развития. Российский академик Д. С. Лихачев когда-то пояснил то, что если новый век не станет веком гуманистической культуры, его не будет совсем. Поэтому закладывать основы толерантности, патриотизма, гражданственности можно только в гуманистической среде и в той педагогической ситуации, где каждый ребенок, не утрачивая право на ошибку, может рассчитывать на помощь и любовь со стороны окружающих его взрослых и детей.

Как бы ни был насыщен и интересен урок, личность развивается в общении, творчестве, неформальной обстановке. Такую возможность раскрепощения и развития личности даёт и система внеклассных мероприятий.

Литература

1. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании / А. Г. Бермус. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Блинов, В. И. Как реализовать компетентный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практическое пособие / В. И. Блинов, И. С. Сергеев. – М.: АРКТИ, 2007.
3. Болотов, В. А. Компетентная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10.
4. Лебедев, О. Е. Компетентный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5.
5. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М., 1996.
6. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики. Центр «Эйдос» / А. В. Хуторской. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.eidos.ru/news/compet.htm.
7. Игнатьева, С. А. Коммуникативная компетентность как компонент коммуникативной культуры личности / С. А. Игнатьева. – М.: Просвещение, 2010. – 385 с.
8. Муравьева, О. И. Основные стратегии в структуре коммуникативной компетентности: дисс... канд. психол. наук / О. И. Муравьева. – Томск, 2009. – 158 с.
9. Борисов, А. Роскошь человеческого общения / А. Борисов. – М.: Менеджер, 2000. – 176 с.

РАЗВИВАТЬ ДАР СЛОВА
(творческие конкурсы на олимпиадах по русскому языку)

В.Ф. Русецкий,
О.И. Царева,
Е.Е. Долбик
(Минск, Беларусь)

В статье обосновывается значимость риторической подготовки учащихся, предлагается алгоритм работы по совершенствованию коммуникативных умений и речевого мастерства личности; дается характеристика нового пособия, предназначенного для подготовки к творческим конкурсам олимпиад по русскому языку и литературе.

Ключевые слова: риторика, риторическое мастерство, устное высказывание, отзыв, олимпиада.

The article explains the importance of rhetorical training process, the algorithm works on the improvement of communicative skills and speech skills of the personality; the characteristic of a new textbook intended for training to creative contests, Olympiads on Russian language and literature.

Key words: rhetoric, oratory, monologue, essay, academic competition.

Развивать дар слова – именно такую задачу ставят перед собой авторы нового пособия «Олимпиады по русскому языку и литературе: творческие конкурсы». Книга входит в серию публикаций для учащихся, издаваемых Белорусской ассоциацией «Конкурс», и является логическим продолжением таких пособий, как «Учимся писать отзыв о литературном произведении», «Живая риторика», «Олимпиады по русскому языку: задания комплексной работы».

Отличительная черта олимпиад по русскому языку и литературе – обязательное включение тура или нескольких туров состязания, позволяющих участникам продемонстрировать свое творческое начало, креативность. Наличие такой возможности особенно важно фоне того, что преобладающей формой контроля знаний и умений учащихся в настоящее время являются тесты и тестовые задания.

Предназначенное прежде всего для подготовки к творческим турам олимпиад, пособие строится в соответствии с требованиями таких конкурсов, как написание отзыва о литературном произведении, конкурс риторического мастерства, устное высказывание, и позволяет организовать работу по совершенствованию устной и письменной речи учащихся.

Первый раздел учебного пособия посвящен написанию отзыва о литературном произведении. Эта часть книги построена как практикум. Учащимся предлагается выполнить задания, которые сконцентрированы вокруг двух подтем: отзыв как жанр сочинения и композиция отзыва.

Ко всем вопросам и заданиям даются развернутые ответы и комментарии. Такая подача материала станет подспорьем для самостоя-

тельной работы учащихся. Тем, кто уже имеет опыт написания отзывов, практикум поможет повторить и систематизировать знания. Соотнося свой ответ на вопрос и развернутые комментарии к заданиям, ученики смогут обнаружить имеющиеся пробелы. Те, кто только начинают осваивать тонкости написания сочинения в жанре отзыва, могут сначала проработать «теорию», представленную в ответах и комментариях. Последующая самопроверка позволит выявить слабые места в подготовке.

Представленный в комментариях материал систематизируется в виде таблиц, перечней, классификаций, схем, алгоритмов. Так, один из алгоритмов позволит скоординировать этапы работы над художественным текстом и фазы написания сочинения.

Комментарии к заданиям включают некоторые практические рекомендации, например, о выборе жанровой формы отзыва: «На этапе подготовки к олимпиаде стоит освоить различные жанровые формы. Это даст возможность создать оригинальное сочинение не только по содержанию, но и по форме. Выбор нестандартной формы придаст сочинению индивидуальный характер, выделит вашу работу среди многих. Однако не стоит стремиться любой ценой к оригинальничанью. Нестандартную форму сочинения можно выбирать, если вы хорошо ею владеете».

Во время написания сочинения жанр должен быть выбран сразу. Нужно решить, будет ли это традиционный отзыв-рецензия или же сочинение в нестандартной форме. Нельзя написать традиционное сочинение, а потом сделать из него дневник, разбив на отдельные фрагменты и подставив даты. Жанр сочинения

накладывает отпечаток на его содержание и стиль».

Практикум включает разнотипные задания. Есть вопросы, связанные с теорией написания сочинения:

Какое положение в композиции сочинения может занимать оценочная часть? Каковы способы введения оценки в структуру сочинения?

Какие требования предъявляются к объему и соотношению структурных частей сочинения (вступление, основная часть, заключение)?

Сформулируйте функции, которые в сочинении выполняет вступление. Назовите языковые (лексические, морфологические, синтаксические) средства связи между частями текста.

Многие задания сформулированы как проблемные:

Как Вы считаете, уместно ли писать олимпиадное сочинение в неклассическом жанре (письмо, статья в журнале, страница дневника или блога и др.)?

Чем, по-вашему, можно объяснить множественность вариантов зачина сочинения?

Существуют различные варианты начала сочинения-отзыва. В специальной литературе о школьном сочинении чаще всего называют следующие виды вступлений: историческое, биографическое, риторический вопрос, лирическое, сопоставительное, аналитическое, цитатное, личностное, афористическое. В представленной в задании классификации вступлений к сочинению смешиваются разные подходы. Какие?

На основании наблюдений над текстами сделайте вывод, чем тексты научно-популярного подстиля отличаются от текстов научного стиля (лексика, морфология, синтаксис).

Как должен идти анализ текста – от формы к содержанию или от содержания – к форме?

Значительная часть заданий построена на анализе сочинений участников олимпиад школьников (областной, республиканской, Союзного государства). Учащиеся смогут познакомиться как с сильными, так и слабыми работами сверстников. Комментарии к сочинениям помогут понять, почему одно сочинение оценивается высоко, а другое нет.

На материале сочинений или их фрагментов предлагается выполнить разноплановые задания:

Определите жанр сочинений (рецензия, отзыв, эссе) по начальным фрагментам нескольких сочинений.

Найдите в представленном ниже сочинении литературоведческие термины. Достаточно ли их количества для качественного анализа произведения? Корректно ли употреблены термины в данном сочинении?

Сравните фрагменты двух сочинений-рецензий. Охарактеризуйте их стиль.

Подчеркните языковые средства, которые свидетельствуют о его принадлежности к научно-популярному подвиду научного стиля.

Познакомьтесь с творческими работами в нетрадиционной форме. Определите их жанровую форму. Удачен ли, на Ваш взгляд, выбор жанровой формы? Смогли ли авторы сочинений добиться единства стиля? Как можно оценить содержательно-аналитическую часть работ?

Оцените соотношение композиционного обрамления (вступление+заключение).

Подготовка композиционного обрамления требует особого внимания и тщательности. Вступление должно перекликаться (логически, эмоционально, стилистически) с заключением, создавая своеобразную рамку. Соблюдается ли «правило рамки» в сочинениях, размещенных в заданиях?

Удачно ли соотносятся начало и конец в представленных сочинениях?

Практикум позволит систематизировать сведения о жанровой, стилистической и композиционной специфике отзыва, повторить речеведческие сведения, поможет организовать самостоятельное изучение теоретического материала, а также отработку необходимых практических навыков по написанию сочинения-отзыва.

Развивать дар слова, совершенствовать коммуникативные умения и речевое мастерство призвана риторика, соединяющая в себе науку и искусство. Изучение риторики как учебного предмета отличается от изучения основ других наук и искусств, поскольку риторика не может существовать сама по себе. Риторика всегда сопутствует другому делу, которое является для человека делом жизни. Поэтому риторическое мастерство составляет неотъемлемую часть профессионального мастерства.

Те учащиеся, которые увлеченно занимаются риторикой и принимают активное участие в различных проектах и конкурсах, связанных с риторикой, выбирают в дальнейшем самые различные сферы профессиональной деятельности, но приобретают вместе с риторическим мастерством и жизненно необходимые умения в области публичной коммуникации. Личностный, творческий, интегративный, коммуникативный характер риторики позволяет им, овладевая риторическим искусством, достигать успеха в различных сферах деятельности.

Риторика как наука объединяет информацию из различных областей знания, формируя представление о своем предмете. Риторическое мастерство носит интегрирующий характер,

соединяя в себе комплекс качеств и умений, которые связаны не только с коммуникативной, но также и профессиональной, корпоративной, психологической и иными видами культуры личности.

Риторика как искусство отличается явным личностным характером, поскольку служит для выражения устремлений человека, его внутреннего мира. Одновременно справедливо также утверждение о том, что риторическое мастерство является производным личности, средством предъявления миру всех граней личности. Это в свою очередь обуславливает субъектный характер процесса обучения риторике: каждый обучаемый – прежде всего неповторимая личность, и обучение, опирающееся на самостоятельность и активность обучаемого, должно быть направлено на развитие этой неповторимости.

Риторическое искусство ориентировано на взаимодействие между людьми, а потому по сути своей диалогично. Диалогизм составляет суть самого процесса обучения: лишь в творческом активном взаимодействии обучаемого и обучающего, обучаемых между собой, обучаемых и внешних по отношению к процессу обучения лиц и групп возможно решение всех образовательных задач по развитию риторического мастерства.

Наконец, риторика, обладая креативным потенциалом, через творческое созидание в процессе обучения формирует креативный потенциал личности. Причем эта креативность носит не узкопредметный, а предельно широкой характер, обеспечивая готовность личности к эффективной коммуникации в различных ситуациях общения, достижение стоящих перед человеком профессиональных и иных целей.

Интегративность, диалогизм, креативность, субъектность, которые обеспечивает риторика, делают ее особой дисциплиной, направленной не только на решение частных предметных задач, но на развитие личности в целом.

Одной из форм работы по риторике является подготовка к конкурсам риторического мастерства (им посвящен второй раздел пособия), которые проводятся не только ради получения наград и призов, а ради того, чтобы в процессе подготовки и взаимного общения приобрести навыки реального общения.

В процессе ограниченного по времени обучения риторике нет возможности и необходимости детально изучать своеобразие множества речевых жанров. В основе обучения должны быть протожанры, перечень которых определяется архетипами ролей и ситуаций. Одна и та же ситуация дает возможность для ее всестороннего рассмотрения и представления целого спек-

тра высказываний. При подготовке высказывания учащимся предлагается самостоятельно выбрать жанр на основе перечня, который учитывает функционально-смысловые типы речи, важнейшие сферы общения (научная, деловая, бытовая, художественная и др.), типичные ситуации общения, актуальные для жизни современного человека. Важно, что все эти жанры соотносятся с реальными жизненными ситуациями, в которых современный человек ступает в коммуникацию; и в основе каждого жанра лежит определенный архетип. Это создает для говорящих и пишущих очень важную психологическую основу, обеспечивающую достоверность всех их коммуникативных действий.

Такой подход позволяет предъявить один и тот же предмет речи в большом количестве самых разнообразных по теме, жанру, стилю, эмоциональной окрашенности высказываний. Такой способ позволяет при всем тематическом разнообразии придать набору тем очерченный и вполне ограниченный вид. Второй важный момент связан с тем, что все темы базируются не только на знании определенного частного предмета речи, носящего порой узкий и специальный характер, но на архетипах, что само по себе создает условия и основу для речевого творчества.

Параметрами, которые определяют жанрово-тематическое своеобразие высказывания, помимо темы (предмета речи) являются: место, время, условия общения, ролевые установки участников общения и их цели, эмоциональный регистр высказывания (нейтральный, иронический, саркастический, патетический, безразличный и т. д.). Типичность коммуникативных ситуаций и ролевых установок проявляется при подборе риторических упражнений по обучению диалогическим видам речи.

Упражнения для практической работы по совершенствованию риторического мастерства основаны на тематических, ситуативных и ролевых архетипах. Наряду с этим принципиальной является также **дидактическая модель**, по которой строятся такие упражнения. В основе предлагаемой модели лежит, с одной стороны, механизм возникновения речи, представляющий собой цепочку: восприятие – подражание – общение – речь. Это позволяет активизировать не только собственно речевую способность, но и все виды психических процессов, непосредственно предшествующих речи и поддерживающих речевую способность человека. С другой стороны, предлагаемая модель опирается на важнейшие единицы языка и речи: слово, понятие, предложение, высказывание, сообщение, текст, коммуникативная ситуация. Это обеспечивает гармоничное представление языка как двусторонней единицы, а также связь языка и внеязыковой действительности.

Модель включает следующие элементы.

1. Текст, который соответствует теме задания и наряду с этим воспроизводит определенную ситуацию общения, задавая целевые, ролевые, стилистические эмоциональные и иные параметры высказывания. Учащиеся получают образец раскрытия темы в конкретном высказывании (подбираются тексты, представляющие разные жанрово-стилевые и функционально-смысловые разновидности речи). Важным при выборе таких текстов является их обучающее, воспитывающее, коммуникативное, эстетическое значение.

2. Комментарий. Предметом комментария является не только приведенный текст и соотносимая с ним ситуация общения, но также и более широкий смысловой контекст, в рамках которого был создан текст. Даются необходимые комментарии и к заявленной теме задания. Основная задача такого комментария, с одной стороны, дать необходимые пояснения, без которых восприятие текста может быть недостаточно полным и точным, а с другой – задать вектор работы над следующими за текстом вопросами и заданиями.

3. Вопросы и задания строятся таким образом, что вначале проводится работа над основными понятиями, которые являются предметом речи в определенном упражнении. Выявляется объем понятия, его место в ряду однородных, соположенных и противопоставленных. При необходимости проводится также лексическая работа. Следующий этап – работа над суждением. Выявляется основной тезис анализируемого текста, формулируются тезисы, его раскрывающие, а также суждения, уточняющие и развивающие исходное суждение. Затем переходим к анализу речевой ситуации, включая характеристику места, времени, субъектов, их целей, коммуникативной задачи высказывания, его эмоциональной доминанты и др. Задача заключается в том, чтобы через максимально детализированный набор параметров в наиболее полной форме воссоздать коммуникативное пространство, в

котором реализуется высказывание. Наконец, завершающим этапом работы над предметом речи является подготовка высказывания, для чего предварительно устанавливаются параметры коммуникативной ситуации, определяется адресность, функционально-смысловая, жанрово-стилевая и эмоциональная специфика будущего высказывания.

Общая цель упражнения, выстроенного по такой модели, заключается в том, чтобы научить высказываться о предмете речи или определенной проблеме в любой ситуации общения.

Заключительная часть пособия «Устное высказывание на олимпиадах по русскому языку и литературе» содержит описание условий проведения и критерии оценки конкурса, перечень тем для устных высказываний (на лингвистическую, литературную, морально-этическую или публицистическую тему), образцы билетов.

Подробный список литературы для самоподготовки включает публикации отечественных ученых, ведущих специалистов по риторике и методике (Л. А. Муриной, В. Ф. Русецкого, Т. В. Игнатович, И. М. Саникович, Г. В. Писарук и др.), творчески работающих учителей-словесников (Ж. Ф. Жадейко, С. С. Бородича и др.). Обратившись к этим источникам, можно получить дополнительные теоретические сведения и практический материал для приобретения навыков коммуникативного взаимодействия, повышения культуры речевого общения в бытовой и профессиональной сфере (педагогический диалог, научные дискуссии, публицистические дебаты и т.д.).

Таким образом, пособие поможет не только эффективно подготовиться к участию в олимпиадах по русскому языку и литературе, конкурсах ораторского мастерства или риторических турнирах, но и совершенствовать умения создавать устные и письменные высказывания в различных стилях и жанрах речи и достойно презентовать их перед любой аудиторией.

УДК 372.881.161.1

СЛОВАРНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПО ИЗУЧЕНИЮ ЛЕКСИКИ В ШКОЛЕ С МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ

**И.Г. Серадская,
И.В. Тихонова**
(Москва, Россия)

В статье рассматриваются пути расширения словарного запаса учащихся многонациональной школы на уроках русского языка по изучению лексики.

Ключевые слова: лексический запас школьников, словарная работа, лексические упражнения, этимологический анализ, рисунок-иллюстрация, мнемонические приёмы, аналитическая работа с текстом, произведения А.К. Толстого.

The article discusses ways of enhancing students' vocabulary in multi-ethnic school at the lessons of the Russian language by studying vocabulary.

Key words: students' vocabulary, vocabulary work, vocabulary exercises, etymological analysis, drawing-illustration, mnemonic techniques, analytical work with the text, works by A. K. Tolstoy.

Расширение словарного запаса школьников и развитие их речи в процессе изучения русского языка – одна из основных задач современного школьного образования. Школьная программа так определяет основные направления работы:

- обогащение словарного запаса учащихся;
- овладение нормами литературной речи;
- формирование умений и навыков связного изложения мыслей в устной и письменной форме [9].

В школе с многонациональным (смешанным) составом учащихся к началу обучения русскому языку как в начальной, так и в средней школе, лексический запас учащихся-инофонов ограничен и однообразен, поэтому основной задачей словарной работы в этих условиях, как мы полагаем, является формирование активного лексического запаса школьников и одновременно расширение и уточнение значений уже известных слов. В связи с этим под содержанием словарной работы в смешанных классах мы понимаем пополнение словарного запаса школьников, выработку навыков и умений правильно произносить и писать слова и самостоятельно пользоваться ими в устной и письменной речи [4].

Обогащению словарного запаса, а, следовательно, и речевому развитию школьников способствует организация учебной деятельности, направленная на:

- восприятие и осознание смыслового содержания изучаемых слов и однокоренных слов, оттенков значений этих слов, антонимических и синонимических отношений, сочетаемости слов и устойчивых оборотов;
- развитие умения объяснить значение слов и особенности их употребления в речи;
- формирование умения использовать слова в речи при построении собственного речевого высказывания.

В начальной школе, как отмечает М.Р. Львов, лексическая, или словарная, работа проводится как количественное обогащение словаря, работа над значениями слов, оттенками значений, уместным употреблением, над активизацией словаря [7, 178]. Бедность словаря замедляет и усвоение учащимися орфографии. Н.С. Рождественский, ученый-методист, обращаясь к начальному обучению русскому языку, отмечал: «Чем богаче словарь ребенка, тем точнее понимает и употребляет он слова в своей речи, чем больше родственных связей он видит между словами, тем выше уровень его орфографической грамотности» [10].

Речь ярко характеризует человека, именно поэтому на уроках русского языка в школе уделяется большое внимание изучению лексики. Согласно программам, лексика изучается как в начальных (общее знакомство с синонимами, антонимами, фразеологизмами и словарями [5]), так в средних и в старших классах общеобразовательной школы.

В статье мы рассматриваем обучение лексике школьников 5–6-х классов полиэтнической школы, однако актуальность этого методического вопроса для начальной и старшей школы также очевидна.

Методика обучения русскому языку учащихся полиэтнических классов общеобразовательных школ находится в настоящее время на стадии разработки. В основе этой методики лежит обучение русскому языку как неродному/иностранному [11]. К приоритетным принципам РКИ относятся коммуникативная направленность обучения; взаимосвязь языковой и речевой компетенции при их формировании; учет типичных ошибок и трудностей, выявленных учителем в процессе наблюдения за речью учащихся; воспитание межкультурной компетенции; принцип диалога культур [8].

Примером использования приёмов РКИ в полиэтнических классах может служить словарная работа, о которой пишет в своей статье В.И. Аргунова [1]. Так, для расширения лексического запаса школьников-инофонов используются:

- упражнения с лексическими единицами и грамматическими формами, когда выполняются словообразовательные упражнения с заданиями найти корень слова и подобрать однокоренные слова; образовать от данных существительных прилагательные / от данных глаголов существительные по образцу; продолжить словообразовательный ряд прилагательных/ глаголов с данной приставкой/суффиксом» и др.;

- упражнения на составление тематических групп с заданием выписать из текста названия растений/профессий, характеристики предмета или названия деревьев, предметов одежды и т.п.;

- упражнения на включение данного слова в словосочетание с заданием на подбор к данному существительному прилагательного, к данному прилагательному существительного (*читать – что? – ..., встретиться – с кем? – ..., рисовать – чем?*) или на подбор к данному глаголу существительного (по образцу: *читать – что? – ..., встретиться с кем? ..., рисовать чем? ...*);

– упражнения на введение данных слов в контекст с заданием описать картинку, используя данные слова; с заданием рассказать о своей семье, используя данные слова или на составление предложения с данными словами и т.п.

– творческие задания и проблемные вопросы, касающиеся грамматического или лексического строя русского языка, русской ментальности, поведения в определенных ситуациях.

Для проведения эффективной словарной работы на уроках русского языка, как считает Т.Б. Михеева, помимо функционального объяснения языковых явлений и пояснения/толкования лексического значения слов методика РКН рекомендует проводить с учащимися-инофонами беседы по теме культурно значимых текстов, встречающихся на уроках русского языка [8].

Вопросы формирования у учащихся навыков грамотного письма в школе решаются на основе употребления определенных правил и запоминания ряда так называемых «словарных» слов, т.е. слов с непроверяемыми написаниями. Наблюдения показывают, что учащиеся 5–6-х классов допускают ошибки в написании большого количества словарных слов. Одна из причин этого в том, что работа над непроверяемыми написаниями ведется на уроке в отрыве от орфографической работы. К другой причине можно отнести то, что при знакомстве со словарными словами ребенку отводится, как правило, пассивная роль: слово предъявляется и анализируется самим учителем.

Практика показала, что работа над непроверяемыми написаниями, ориентированная только на механическое запоминание слов с такими орфограммами, малоэффективна. Ошибки в самых распространенных словах с непроверяемыми написаниями встречаются и в работах старшеклассников.

Следующая причина в том, что наглядно-иллюстративный материал из школьного «картинного словаря» лишь привлекает внимание учащихся, а запоминанию непроверяемой буквы он не способствует.

Одним из способов помочь школьникам запомнить орфографический облик слова с непроверяемым написанием – использовать его этимологический анализ, рисунок-иллюстрацию и мнемонические приемы [3].

Методические пособия «Ассоциативный орфографический словарь с применением информационных технологий» для 5–9 классов И.В. Агеевой, Т.Б. Байдаковой и др. представляют собой сборники фрагментов уроков со словарной работой [2].

Л.А. Ходякова, посвятившая вопросам рисунка и живописи на уроках русского языка

несколько своих трудов, в одной из статей «Детский рисунок как средство формирования коммуникативных умений учащихся» отмечает, что текст создается ребенком ещё в процессе рисования, обеспечивая «процесс реализации словесного оформления» [12].

Существуют специальные мнемонические словари, например, Т.И. Куропаткиной, в которых многие словарные слова даются с готовыми ассоциациями [6, 6–7]. Мнемонические словари широко используются в начальной школе, однако в условиях смешанного класса применение приёмов мнотехники, описанных в этом словаре, для индивидуальной работы со старшими школьниками-инофонами, на наш взгляд, вполне оправданно.

Наличие в современной школе классов с достаточно низким уровнем успеваемости школьников-инофонов способствует тому, чтобы искать приемы объяснения нового материала на более доступном уровне. В этой работе, как мы полагаем, наряду с уже описанными методическими приёмами, предпочтительно использовать тексты-миниатюры или адаптированные тексты на материале произведений отечественной культуры.

Предлагаем варианты словарной работы (тема «Лексика») на примере отрывков из произведения А.К. Толстого «Встреча через триста лет» (Встреча через триста лет / Le rendez-vous dans trois cents ans [= Свидание через 300 лет] (1912) // Автор: Алексей Константинович Толстой. Собр. соч.: В 4 т. – М., Издательство: Правда. Серия: Библиотека «Огонек».1980).

Эти материалы могут быть использованы на уроках лексики в 5–6-х классах, а также в начальной (выборочно или в адаптированном варианте) и старшей школе.

Текст (фрагмент 1)

Выразительно прочитайте текст.

1. Мы сидели чудесной летней ночью у нашей бабушки в саду, одни – собравшись вокруг стола, на котором горела лампа, другие же – расположившись на ступенях террасы. Время от времени легкое дуновение ветерка доносило до нас волну воздуха, напоенного благоуханием цветов, или дальний отголосок деревенской песни, а потом все опять затихало, и слышно было только, как о матовый колпак лампы бьются крыльями ночные мотыльки.

Недаром эта ночь, такая тихая, напоминает мне доброе старое время, а ведь вот мне уже много лет кажется, что и природа стала не так хороша, как была когда-то. Нет больше тех чудесных, теплых и светлых дней, таких свежих цветов, таких сочных плодов.

Словарная работа (лексическая и орфографическая): *чудесной летней ночью, на ступенях*

террасы, легкое дуновение, напоенного благоуханием, дальний отголосок, матовый колпак лампы, ночные мотыльки, чудесных дней, сочных плодов.

- Объясните значение слов и выражений.
- Подберите синонимы к выделенным словам и словосочетаниям.
- Выпишите из текста словарные слова.
- Отгадайте загадку:

Наряд мой пестрый,
Колпак мой острый,
Мои шутки и смех
Веселят всех.

Правописание какого словарного слова поможет запомнить эта загадка? (*колпак*)

- Спишите. Обозначьте в тексте изученные орфограммы.
- Выполните синтаксический разбор выделенных предложений (в зависимости от уровня учащихся).
- Нарисуйте дом и сад, какими вы его представили, когда читали текст.

Текст (фрагмент 2)

Выразительно прочитайте текст.

2. Гроза кончилась. Гром еще погромыхивал в отдалении, а на деревьях тихонько шевелилась листва, и над их верхушками проплывали облака причудливой формы. Воздух напоен был благоуханиями, от которых я вновь погрузилась бы в сладостное оцепенение, как вдруг на лицо мне упало, стекая с листьев, несколько капель дождевой воды, сразу освеживших меня.

Я села и, осмотревшись, увидела примерно в ста шагах ярко освещенные сводчатые окна. **Вскоре я различила за деревьями остроконечные башенки некоего замка, который, как я тут же установила, не был замком моего отца.** «Где же это я нахожусь?» – подумала я. Понемногу я вспомнила, как понесли лошади и как меня выбросило из кареты.

Я поднялась и, не чувствуя ни малейшей боли, быстрыми шагами направилась к замку.

Это было обширное здание сурового облика и в значительной части разрушенное. **В лучах луны я могла заметить, что стены поросли мохом и покрыты плющом, ветки которого гирляндами свисали кое-где с высоких башен, живописно раскачиваясь и темными**

очертаниями выделяясь на серебристо-синем фоне ночного неба.

Я остановилась, чтобы полюбоваться этим зрелищем.

Словарная работа (лексическая и орфографическая): *погромыхивал в отдалении, шевелилась листва, причудливой формы, напоен благоуханиями, сладостное оцепенение, примерно в ста шагах, сводчатые окна, различила за деревьями, остроконечные башенки, некоего замка, не чувствуя ни малейшей боли, обширное здание сурового облика, в значительной части разрушенное, поросли мохом и покрыты плющом, свисали кое-где гирляндами, живописно раскачиваясь, выделяясь на серебристо-синем фоне.*

- Объясните значение слов и выражений.
- Подберите синонимы к выделенным словам и словосочетаниям.
- Выпишите из текста словарные слова.
- Отгадайте загадку:

Расписные цепи эти
Из бумаги клеят дети.

Правописание какого словарного слова поможет запомнить эта загадка? (*гирлянда*)

- Спишите. Обозначьте в тексте изученные орфограммы.
- Выполните синтаксический разбор выделенных предложений (в зависимости от уровня учащихся).
- Составьте схему предложения с прямой речью.

– Нарисуйте замок, каким вы его представили, когда читали текст.

Обучая школьников лексике русского родного/неродного языка, важно добиться понимания ими лексического значения слов. Большую помощь в такой работе оказывают рисунки/иллюстрации группы слов, близких/противоположных и т.п. по значению в том или ином контексте. Для оптимизации данного процесса по формированию активного лексического запаса школьников-инофонов необходима систематическая работа со словом на каждом уроке по изучению словарного богатства языка, организованная с привлечением разнообразных методических приемов и средств.

Литература

1. Аргунова, В.И. Словарная работа на уроках русского языка как один из путей развития речи и обогащения словарного запаса учащихся / В.И. Аргунова // Материалы научно-практической конференции. – М.: Издательский дом «Первое сентября», 2004. – 478 с.
2. Ассоциативный орфографический словарь с применением информационных технологий. 5 класс. Практикум по русскому языку с электронным приложением / И.В. Агеева, Т.Б. Байдаков [и др.]. – М.: Планета, 2011. – 208 с. (Современная школа); Ассоциативный орфографический словарь с применением информационных технологий. 6 класс. Практикум по русскому языку с электронным приложением / И.В. Агеева, Т.Б. Байдакова [и др.]. – М.: Планета, 2011. – 192 с. (Современная школа).

3. Бренчугина-Романова, А.Н. Использование приёмов мнемотехники на уроках русского языка в условиях полиэтнической школы / А.Н. Бренчугина-Романова // Наука и школа, 2016, № 3. – С. 124–127.
4. Денисова, Л.О. Современный урок русского языка в полиэтническом классе / Л.О. Денисова // Русский язык и литература в Азербайджане. 2015, № 2. – С. 24–27.
5. Канакина, В.П. Русский язык. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. / В.П. Канакина, В.Г. Горещкий. – М.: Просвещение, 2013.
6. Куропаткина, Т.И. Весёлый словарь / Т.И. Куропаткина. – Самара: Изд-во СамГПУ, 1998. –180 с.
7. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горещкий, О.В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.
8. Михеева, Т.Б. Обучение русскому языку учащихся полиэтнических классов. Методическое пособие / Т.Б. Михеева. – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2008. – 52 с.; Михеева Т.Б. Некоторые формы и приемы работы на уроке русского языка в классе с многонациональным контингентом учащихся / Т.Б. Михеева // Русский язык и литература в полиэтнических классах: Сборник материалов круглого стола. – М., 2010. – С. 11–23.
9. Примерная программа основного общего образования по русскому языку в образовательных учреждениях с русским языком обучения [Текст]: Сборник нормативных документов. Русский язык в образовательных учреждениях с русским языком обучения / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. – М.: Дрофа, 2008.
10. Рождественский, Н.С. Методика начального обучения русскому языку [Текст]: для факультетов подготовки учителей начальной школы педагогических институтов / Н.С. Рождественский, В.А. Кустарева. – М.: Просвещение, 1965. – 346 с.
11. Русский язык и литература в полиэтнических классах: учебно-методическое пособие / под редакцией В.А. Кохановой. – М.: МГПУ. – Ярославль: Ремдер. 2012. – 140 с.
12. Ходякова, Л.А. Детский рисунок как средство формирования коммуникативных умений учащихся / Л.А. Ходякова, И.М. Михайлова // Русский язык в школе. – 2000. – № 3. – С. 14–22.

УДК: 801.82:070:37.091.3:811.161.1'243

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕОЛИЗОВАННОГО ГАЗЕТНОГО ТЕКСТА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

А.Л. Стрижак
(Гомель, Беларусь)

В статье рассматривается дидактический потенциал креолизованных газетных текстов в аспекте преподавания русского языка как иностранного, анализируется характер корреляции гетерогенных составляющих такого рода текстов с учётом особой роли невербального компонента в организации и дешифрации их смысловой доминанты.

Ключевые слова: креолизованный текст, иллюстрация, невербальный компонент, обучение.

The paper discusses the didactic potential of creolized newspaper texts in the practice of teaching Russian as a foreign language, analyzes the nature of the correlation of heterogeneous components of such texts, taking into account the special role of the nonverbal component in the organization and the decipherment of their semantic dominant.

Key words: creolized text, illustration, non-verbal component, training.

Высокая степень информационной насыщенности современного социума часто делает невозможным полную и адекватную передачу новых сведений средствами только естественного языка. Это влечёт за собой широкое использование средств изобразительности, наглядности, которые создают «повышенную информационную напряжённость письменных текстовых источников» [1, 92].

Современная газета, являясь одной из наиболее мобильных сфер масс-медийной коммуникации и поистине неиссякаемым источником разного рода инноваций, активно использует новые способы организации информационных материалов, предполагающие оригинальное со-

четание вербальных и изобразительных средств: «иллюстрирование ныне все шире становится элементом текстообразования. Уровень интегрированности изобразительных средств, равно как и других знаковых образований, в единое текстуальное пространство печатных и электронных изданий весьма высок» [2, с. 162].

Такого рода гетерогенные образования большинство современных лингвистов определяют как *креолизованные тексты* (КТ): «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей (вербальной языковой (речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык))» [3, с. 180–181]. Вербальный компонент газетного

текста имеет словесный характер, а невербальный содержит иконические знаки, чаще всего представленные разного рода фотоиллюстрациями и рисунками.

Дидактический потенциал подобных текстов может быть успешно использован в процессе обучения иностранцев лексике современного русского языка на продвинутом этапе обучения, прежде всего – среди студентов филологических специальностей. Преимущества использования именно КТ видятся нам в следующем: наглядность изобразительного компонента гетерогенного текста способствует быстрому восприятию и пониманию информации, а эмоциональный фон, возникающий вследствие неординарного сочетания словесной и невербальной частей КТ, – более эффективному запоминанию нового знания, созданию оригинального речевого продукта. При восприятии гетерогенных текстов происходит декодирование вербальной и изобразительной информации, перевод её в смысловые образы, которые затем переходят в речевой регистр, представленный внутренней речью обучающегося.

Более того, использование газетного КТ в практике преподавания русского языка как иностранного имеет ряд преимуществ в аспекте психологических трудностей восприятия новой информации: «Это максимальное расширение каналов восприятия действующих субъектов, активизация речемыслительных процессов, усиление свойств оперативной и долговременной памяти обучающихся при значительной экономии вербальных средств» [1, 96].

Предмет нашего рассмотрения составляют компоненты КТ: лексемы, расположенные в сильной позиции текста – заголовке или подзаголовке (вербальный компонент), и сопровождающие их фотоиллюстрации (невербальный компонент). Характер корреляции гетерогенных составляющих КТ (с учётом особой роли невербального компонента в организации и дешифрации смысловой доминанты текста) позволяют дифференцировать имеющийся в распоряжении дидактический материал по степени сложности предлагаемых учащимся заданий на 4 группы (от меньшего к большему):

1. Толкование семантики лексемы (с опорой на значение словообразовательного форманта).

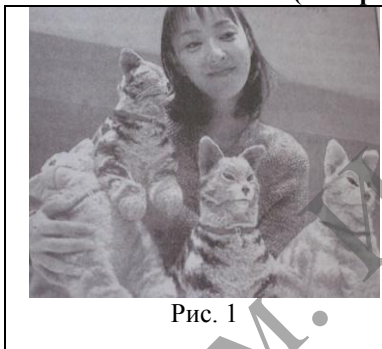


Рис. 1

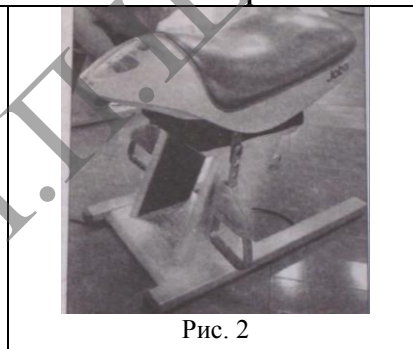


Рис. 2

Учащимся предлагается объяснить семантику лексемы и деривационного морфа, при этом иллюстрация несёт минимальную смысловую нагрузку, являясь визуализацией вербального компонента (заглавия): *Киберкошка: на прилавки японских магазинов поступили киберкошки фирмы «Омрон»* (СБ, нояб. 2001); или: *Элек-*

тролошадь: тренажёр, имитирующий скачки на лошади, разработала одна из японских компаний (СБ, фев. 2005) [Рис. 1, 2]. Восприятие такого рода КТ не вызывает трудностей и может использоваться для закрепления освоенного ранее материала.

2. Толкование семантики окказионализмов.



Рис. 3

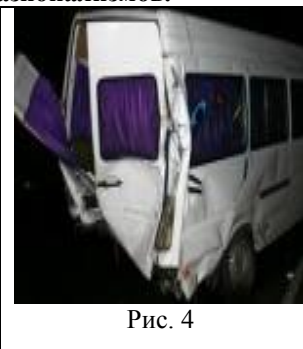


Рис. 4



Рис. 5

Адекватная дешифрация контекстуального, единичного значения языковых единиц в ряде случаев может осуществляться и без обращения

к иллюстрации, с опорой только лишь на контекст. Вместе с тем изобразительный компонент создаёт особый эмоциональный фон, програм-

мирует необходимое поле читательских ассоциаций, а необходимость интерсемиотического перевода невербальной информации в языковой регистр активизирует индивидуальный отбор лингвистических средств, стимулируя развитие устного говорения учащегося: *Подснежники» с детонатором. Весной люди начинают копать, строить. Такая деятельность становится причиной многих опасных находок* (НГ, апр. 2009); или: *Украинский «переворот»: в Житомирской области из-за неисправности рулевого управления микроавтобуса пострадали десять белорусов* (НГ, окт. 2009) [Рис. 3, 4]. Кроме этого, подобные инновации предполагают активизацию «языкового чутья» иностранного слушателя, его

3. Объяснение нового значения полисеманта.



Рис. 6



Рис. 7



Рис. 8



Рис. 9

Высокий уровень сложности заданий третьей группы обусловлен необходимостью правильно сформулировать новое, разговорное значение общеупотребительных слов, ещё не ставшее объектом лексикографического описания. Невербальный компонент подобных сообщений выполняет функцию дешифратора, организующего значение контекста и «подсказывающего» необходимую семантику: *Переносная «цивилизация»: электроплиты удобны тем, что их можно подключить к розетке в любом месте: хочешь – готовь на кухне, хочешь – в бане или на улице* (НГ, апр. 2009); или: *Осторожно: «карточные» шулеры. ...Владельцам «пластика» приходят SMS-сообщения о блокировке карты, а для ее разблокировки просят все данные по ней. Получив их, мошенники списывают средства через Интернет* (БДГ, июль 2010) [Рис. 6, 7]. Адекватная интерпретация нового смысла возможна только с опорой на узуальное значение языковой единицы и предполагает знакомство читателя с референтом описываемой ситуации: *цивилизация* «современная мировая культура и технические достижения; свойственные ей» → «конкретное изделие – продукт современной цивилизации, артефакт»; *карточный* «связанный с игрой в карты, предназначенный для неё» → «связанный с пластиковой банковской карточкой».

Пониманию нового значения наряду с изобразительным компонентом может способство-

умения правильно членить слово на составляющие морфемы (*подснежник* → ‘то, что находится под снегом’) либо выделять внутреннюю форму лексемы (*переворот* → то же, что переворачивание).

Отдельную группу составляют слова, образованные способом контаминации, т.е. взаимным наложением лексем, что предполагает возникновение сложной, диффузной семантики, правильное толкование которой требует активизации фоновых знаний реципиента: *ВМАЗался: в 12 часов ночи грузовой автомобиль «МАЗ» в центре Минска протаранил четыре легковых автомобиля и въехал на пригласительную площадку входа в метро* (НГ, июль 2011) [Рис. 5].

вать и семантика других лексических или фразеологических единиц, ставшая для него производящей базой, а также определённые экстралингвистические сведения: *Картинка в «цифре»: цифровое телевидение к концу 2011 года будет доступно почти всем жителям страны* (НГ, окт. 2010); или: *Как добыть «зеленые» киловатты: в перспективе Беларусь может получать до 30% энергии за счет альтернативных источников* (НГ, окт. 2010) [Рис. 8, 9]. Так, новая семантика слова *цифра* ‘информация, представленная в виде двоичного кода и отличающаяся высоким качеством’ может быть верно интерпретирована с опорой на значение адъектива *цифровой* ‘переводящий с помощью электронных систем информацию в двоичный код; предназначенный для обработки, хранения и передачи такой информации’, тогда как формирование дополнительного значения полисеманта *зелёный* ‘связанный с экологически чистыми технологиями’ явно обусловлено семантикой омонимичного ему агента *зелёный* ‘сторонник движения за сохранение окружающей среды’.

Объяснение нового значения языковой единицы предполагает построение минимального ассоциативного ряда (исходное значение → исходное значение + изображение → новая семантика), а также активизацию не только лингвистических средств, необходимых для описания-характеристики предмета, но и определённого набора фоновых знаний.

4. Толкование окказионализма + рассуждение.



Рис. 10



Рис. 11



Рис. 12

Наибольшую сложность для иностранного учащегося представляет определение семантики вербальных компонентов такого КТ, дешифрация которого предполагает применение логических операций сравнения, анализа, синтеза. Подобные тексты характеризуются максимальной степенью компрессии информации и требуют высокого уровня владения языком, наличия богатых фоновых знаний и развитого личностного тезауруса. При этом иконический компонент КТ не раскрывает смысл инновации и контекста в целом, а лишь ограничивает широкое ассоциативное поле тематическими рамками публикации: «**Визжат**» пока лишь за океаном: главный санитарный врач РФ Г. Онищенко предупредил россиян о том, что в США у двух человек выделен вирус H3N2, который является «мутацией гриппа свиного происхождения» (БР, нояб. 2010); или: **Лихие «доноры» асфальта** (статья о лихачестве мотоциклистов на дорогах республики) (НГ, авг. 2008) [Рис. 10, 11]. Изображение аптечного зала в первом контексте задаёт тему болезни/лечения (визжать – ‘болеть вирусом свиного гриппа’), фотография группы двигающихся мотоцикли-

стов вызывает ассоциации со сферой дорожного движения и свойственными ей проблемами (донор – ‘мотоциклист-лихач’).

Наконец, правильное определение семантики и целесообразности самой лексической инновации в следующем контексте, представляющем собой оригинальный случай онимизации, может стать убедительным примером высокого уровня владения русским языком: **Нотбук Длинныйязык**. Не обремененный специальными знаниями пользователь смутно представляет себе, что происходит в компьютере при вводе команды «удалить файл». Ведь это вовсе не означает полного стирания информации (НГ, окт. 2008) [Рис. 12].

Таким образом, креолизованные газетные тексты могут стать одним из эффективных средств обучения иностранных студентов лексике современного русского языка на продвинутом этапе обучения, поскольку анализ гетерогенных текстов позволяет активизировать как лингвистические, так и экстралингвистические знания учащегося, расширить его личностный тезаурус.

Литература

1. Галанова О.А. Использование информационного потенциала креолизованного текста при обучении иноязычному профессионально ориентированному говорению // Образование и наука / О.А. Галанова, О.М. Овчинникова. – Екатеринбург, 2009. – 162 с.
2. Березин, В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия / В.М. Березин. – Москва, 2003. – 174 с.
3. Сорокин, Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. – Москва: Наука, 1990.

УДК 378.147: 37. 037.1(043.3)

ИСТОРИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ

Т.Н. Чечко,
Е.В. Балацун
(Мозырь, Беларусь)

В статье проанализированы современные образовательные стандарты, действующие в системе высшего образования. Представлен образовательный потенциал историко-функциональных компетенций в профессиональной подготовке студентов-филологов. Определены детерминирующие факторы формирования историко-функциональных компетенций.

Ключевые слова: ключевые компетенции, историко-функциональные компетенции, историко-генетический подход, историко-функциональный подход, социально-профессиональная компетентность.

The article analyzes the current educational standards in the system of higher education. It represents the educational potential of the historical and functional competencies in professional training of students-philologists. The article defines determining factors in the formation of historical and functional competencies.

Key words: key competencies, historical and functional competencies, historical and genetic approach, historical and functional approach, socio-professional competence.

Профессиональная подготовка в вузе ориентирована на формирование социально-профессиональной компетентности специалиста, предполагающей владение ключевыми компетенциями. Компетенции характеризуются в научной литературе как *интегративно-целостные личностные новообразования*. Структура компетенции, кардинально отличается от традиционной триады «знания, умения, навыки». Помимо блока предметных знаний она включает в себя процессуально-деятельностный и ценностно-смысловой блоки. Это и определяет современного компетентного специалиста как специалиста, обладающего *знанием как пониманием, знанием как действовать и знанием как быть*.

Деятельность учителя-филолога – это деятельность *интегрального* типа. Она оказывает воздействие как на характер обучаемых, так и на их интеллект, глубину и качество мышления, ценностные ориентации, эмоционально-чувственную сферу. В этой связи уже на этапе ранней профессионализации важно создать педагогические условия для формирования таких ключевых для студента-филолога компетенций, как *историко-функциональные*. Сформированность этих компетенций в ближайшей перспективе обеспечит способность и готовность студентов: выделять главное (образовательные доминанты) в совокупности явлений и процессов, в текстах любого типа; действовать в профессиональной сфере и социуме с позиций исторического и историко-функционального подхода; использовать идеи и образы художественных произведений для развития литературно-художественного интереса школьников.

Специфика литературного образования, на наш взгляд, соотносится с образованием художественно-эстетическим. Наличие художественной образности, определяющей направленности и механизмы художественной коммуникации, есть общая основа двух гуманитарных областей. Анализ научной литературы позволяет литературно-преподавательскую деятельность учителя-филолога назвать деятельностью *художественно-педагогического* плана, так как она предполагает эмоциональную восприимчивость, творческую способность «вносить поэзию в каждое мгновение жизни» и др., т. е. те качества, без которых невозможно организовать подлинное общение с искусством, приобщать к красоте [1, 293].

Выделенная нами специфическая особенность, а именно взаимосвязь литературного образования с художественно-эстетическим, в процессе формирования профессионально важных качеств будущего учителя литературы в должной мере учитывается далеко не всегда. Данное обстоятельство объясняет достаточно низкую потребность современных студентов филологических (а так же художественно-графических и музыкально-педагогических) факультетов в общении с высокохудожественными образцами литературы и искусства, что, в свою очередь, стандартизирует уровень ценностей современной студенческой молодежи, превращая их в потребителей и носителей массовой культуры.

На наш взгляд, использование теории и методологии педагогики искусства, их экстраполяция в литературное образование в высшей школе является *синкретичным фактором*, обуславливающим эффективность формирования ключевых, в частности, историко-функциональных компетенций студентов-филологов в высшей школе уже на этапе ранней профессионализации.

Подготовке учителей в соответствии с новыми, повышенными требованиями, содействуют: возросший уровень развития педагогической науки и образовательной практики, новые материально-технические возможности вуза и школы, а также обеспеченность этого процесса соответствующими юридическими документами. Однако, несмотря на предпринимаемые усилия, до сих пор не преодолены многие системные изъяны гуманитарного образования современной учащейся молодежи. Человекоформирующий потенциал отечественной и мировой литературы используется недостаточно. Учащиеся общеобразовательных учреждений и студенты все меньше читают, довольно часто предпочитая классике невысокую в художественном отношении литературу. Имеет место унификация и стандартизация знаний, почерпнутых из учебника и, следовательно, суждений. Упрощенный, или так называемый, пообразный анализ литературных произведений по-прежнему господствует на занятиях по литературе в школе. Такой анализ зачастую сводится к тривиальному пересказу событийной фабулы произведения.

Именно несоответствие между возросшими требованиями к современному специалисту-филологу, возможностями образовательных систем и реальным состоянием педагогического

процесса в учреждениях общего среднего образования, на наш взгляд, является *социально-системным фактором* формирования ключевых компетенций студентов-филологов на этапе ранней профессионализации. Данный фактор определяет параметрические требования к подготовке специалиста на основании «вызовов времени».

Историко-функциональные компетенции представляют собой дидактический эквивалент общенаучного метода познания, основанного на принципе *историзма*. Данная группа компетенций частично формируется на уроках литературы в старших классах общеобразовательной школы и получает свое дальнейшее развитие в условиях вузовского обучения. Студенты-филологи, постигая причины, порождающие те или иные художественные явления, понимая стадиальность их исторического развития, лучше разбираются в современных социокультурных изменениях.

Студента необходимо научить ощущать и понимать различные исторические формы и типы сознания, оставаясь при этом чутким к «болевым точкам» произведения, проблемам современности, что дает возможность осваивать социальные нормы не только как нормы культурно-исторические, но и как современные, которыми нужно руководствоваться «здесь и сейчас» [2, 10].

Историко-функциональный подход к изучению классических художественных текстов, дающий название данной группе академических компетенций, является для будущих словесников специфически литературным, так как учитывает читательское восприятие, и, в силу этого, педагогически действенен. Он позволяет:

- связывать историко-генетические аспекты анализа литературного произведения с функциональными, соотносить конкретно-историческое в его содержании с логическим и общечеловеческим (а не только объяснять литературное творение автором, а автора социальной средой!);
- воспринимать любое классическое литературное произведение как особую систему, основание которой «обращено в историческое прошлое, к истокам, корням, которые его «напечатали» и породили, а «крона» устремлена в настоящее и будущее [3, 95].

Каждая эпоха по-своему прочитывает литературную классику, открывает в ней новые смысловые грани. Важнейшая функция историко-функциональных компетенций – уметь определять наиболее существенное в осваиваемом художественном тексте, извлекать из него духовно-нравственный потенциал [4, 194]. Будущий учитель литературы должен научиться видеть классику «свежими, нынешними» глазами, определять в ней самое значительное для современности и современных молодых читателей. Не учитывая читательского восприятия, сегодня невозможно пробудить у учащихся средней школы живой интерес к художественной литературе, а значит, и создать необходимые условия для полноценного освоения ее духовно-нравственных богатств [5, 107]. Современное синергетическое мировоззрение и познание включает «человека – абстрактного наблюдателя» – в бытие, а, следовательно, и в саму картину мира как органической, ответственной и решающей части бытия» [6, 55].

Не отрывая продукты творчества писателя-классика от породившей их исторической почвы, студент учится: представлять их школьникам не как достояние одной только истории (как «исторические памятники»), а, прежде всего, как «достояние» нынешних читателей, способное пробуждать в них живой отклик, вызывать «светлую радость» эстетического переживания» [3, 95]; понимать, «чему классическое произведение учит, куда ведет ... Почему оно живо до сих пор, и в каком именно смысле живо» [7, 79], и в итоге избегать как объективистски отстраненного, так и от субъективистски предвзятого отношения к литературному произведению; эффективно использовать идеи и образы литературно-художественного произведения для развития живого интереса к нему.

Сформированность *историко-функциональных компетенций* обеспечит профессионально-педагогический подход к классическим произведениям культуры, позволит будущим учителям-филологам осваивать литературную классику в широком культурологическом контексте в качестве уникального средства развития интеллектуальной, духовно-нравственной сфер будущих воспитанников, формирования перспективно мыслящей личности.

Литература

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь : избр. психол. исслед. / Л. С. Выготский. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 520 с.
2. Педагогическая антропология : учеб. пособие / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. – М. : Ун-т Рос. акад. образования, 1998. – 575 с.
3. Анисимов, В. И. Интегративные основы приобщения школьников к художественной культуре : пособие по спецкурсу для студентов-филологов / В. И. Анисимов. – 2-е изд. – Мозырь : Белый ветер, 1996. – 153 с.
4. Воровщиков, С. Г. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: управленческий аспект / С. Г. Воровщиков, М. М. Новожилова. – 3-е изд. – М. : Высш. шк., 2007. – 352 с.

5. Лотман, Ю. М. Анализ поэтического текста. Структура стиха : [пособие для студентов] / Ю. М. Лотман. – Л. : Просвещение, 1972. – 271 с.
6. Маслова, Н. В. Ноосферное образование: Научные основы. Концепция. Методология, технология / Н. В. Маслова ; Рос. акад. естеств. наук. – М. : Ин-т холодинамики, 2002. – 339 с.
7. Луначарский, А. В. О воспитании и образовании : [сборник] / А. В. Луначарский ; под ред. А. М. Арсеньева ; Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1976. – 635 с.

УДК 371.3

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПО ЛИТЕРАТУРЕ: ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ, ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ТЕМАТИКА

Г.М. Юстинская
(Минск, Беларусь)

Учебно-исследовательская работа по литературе нацеливает старшеклассников на самостоятельную работу с текстом, формирование активного самосознания, выработку позиции заинтересованного участия в познавательной и творческой работе на уроках. В статье обосновывается необходимость развития у учащихся умений создания собственных исследовательских работ по литературе (рефератов, докладов, проектов) посредством эффективного использования общих исследовательских навыков.

Ключевые слова: учебно-исследовательская работа, исследовательский подход, библиографическая работа, темы исследования.

Educational and research work on literature directs high school pupils to work with the text independently, to form active self-awareness, to develop the position of interested participation in cognitive and creative work in the classroom. The article substantiates the need for students to create their own research works on literature (abstracts, reports, projects) through the effective use of common research skills.

Key words: educational-research work, research approach, bibliographic work, research topics.

Обучение литературе в старших классах предполагает активное самостоятельное чтение учащимися художественных произведений, критических и литературоведческих статей, научной литературы, работу со словарями, справочниками, иными материалами, необходимыми для изучения творчества писателей и поэтов в культурологическом и литературном контекстах, более глубокого постижения текстов и проведения их целостного анализа. С этой целью на последних этапах изучения школьного литературного курса старшеклассникам рекомендуется актуализировать, обобщить и систематизировать знания, умения и навыки. В свою очередь на этой ступени образования учителя-практики с успехом используют исследовательский подход в обучении, который позволяет ознакомить учащихся с методами научного познания, способствует формированию мировоззрения, приобретению глубоких и прочных литературных знаний, развитию мышления и познавательной самостоятельности. Старшеклассникам на выбор предлагаются творческие задания, литературные задачи, учебно-исследовательские проекты и др. Иными словами, при обучении литературе в старших классах активно

практикуется вовлечение учащихся в учебно-исследовательскую деятельность.

Следует уточнить, что под литературной учебно-исследовательской деятельностью подразумевается целенаправленное взаимодействие учащихся с литературными произведениями, в результате которого постигаются закономерности структуры текстов, эстетический смысл произведений, очерчиваются способы чтения и др., что значительно обогащает читательский опыт обучающегося. В процессе учебно-исследовательской деятельности по литературе устанавливаются прочные межпредметные связи. Учащиеся применяют знания, умения и навыки, приобретенные на уроках белорусского и русского языков, всемирной истории, истории Беларуси, обществоведения, музыки, изобразительного искусства и других учебных предметов.

Широко используются такие методы и приемы обучения, как лекция учителя; эвристическая беседа по проблемным вопросам, тематическое, историко-литературное, теоретико-литературное сравнение произведений; анализ нескольких точек зрения на изучаемый материал; сопоставление литературного произведения с его интерпретациями в других видах искусства; самостоя-

тельная работа учеников с художественными произведениями, научной и критической литературой. Организуются и проводятся семинары, круглые столы, ученические конференции и форумы.

Отметим, что на занятиях, связанных с реализацией исследовательского подхода в обучении, кардинально меняется характер взаимоотношений учителя и учеников. Хорошо подготовленный учебно-научный диалог становится основой для написания самостоятельной исследовательской работы и представления ее результатов на конференциях разного уровня.

Рассмотрим основные виды, особенности и этапы реализации учебно-исследовательской деятельности в школе.

Информационно-реферативный вид деятельности предполагает краткое изложение какого-либо вопроса, содержания книги или статьи в виде рефератов (о жизненном и творческом пути писателей, истории написания произведений, постановке пьес и других событиях); проблемно-реферативный включает помимо изложения содержания достоверного источника информации еще и анализ обозначенного вопроса в виде докладов (о специфике стиля писателя, месте его творчества в историко-литературном процессе); исследовательский вид деятельности направлен на самостоятельное изучение, осмысление и решение поставленной проблемы.

Нельзя не отметить ведущую роль научного руководителя в подготовке учебно-исследовательской работы. Среди его основных функций можно выделить: помощь в выборе темы исследования, ее формулировке, составлении списка литературы (библиографии), плана работы, а также постановка конкретных задач, обсуждение выводов исследования, оформление, проверка, корректировка и рецензирование текста.

Написание учебно-исследовательской работы включает следующие этапы: диагностический (выбор темы, определение целей и задач, объекта и предмета исследования); прогностический (формулировка проблемы и гипотезы исследования); организационный (сбор информации, составление библиографии, запись, переработка и систематизация материала, написание плана (тезисов) работы); непосредственно написание научно-исследовательской работы; подготовка выводов и обобщений; редактирование текста; прогнозирование наиболее вероятных вопросов и ответов на них; публичное выступление.

Безусловно, значимым периодом при подготовке к проведению учебного исследования является библиографическая работа. Она включает в себя изучение справочных изданий, библиографических указателей и энциклопедий, озна-

комление с газетами, журналами и другими материалами, а также рассмотрение научных и литературных источников, рекомендованных учителем и самостоятельно подобранных в результате выполнения библиографической работы в библиотеке. Так, к примеру, изучение литературоведческих и критических материалов нацелено на раскрытие вопроса о роли критики в развитии литературы. Ознакомление с критическими статьями должно осуществляться в единстве с работой над литературными произведениями и вестись во взаимосвязи с изучением закономерностей и тенденций развития литературы.

Определим композицию учебно-исследовательской работы по литературе и выделим ее особенности. Учебно-исследовательская работа состоит из вступления, основной части, заключения, списка литературы, приложений (схем, таблиц, иллюстраций, мультимедийных презентаций и другого материала).

Во вступлении обосновывается актуальность темы исследования, отражается (по возможности) его место среди других научных работ в этой области. Формулируются цель работы и задачи, которые необходимо решить для ее достижения, объект и предмет исследования. Кроме этого, кратко излагается структура работы и объясняется логика ее построения. Рекомендуется указать полный объем исследования в страницах, количество схем и таблиц, а также количество использованных библиографических источников. Необходимо помнить, что основная цель вступления состоит в подведении к формулировке проблемы.

В заключении кратко излагается суть научных итогов работы, обобщаются литературные данные и результаты собственного исследования в виде выводов. Количество и содержание пунктов заключения обычно соотносятся с задачами и содержанием самой работы. Как и вступление, заключение должно быть органически связано с основным текстом.

В основной части учебного исследования выделяют тезис (положение, которое надо доказать); аргументацию (доказательства) и выводы. Она состоит из разделов, один из которых является аналитическим обзором литературы по теме. Обзор может включать рассмотрение основных этапов развития научных взглядов по проблеме исследования, определение вопросов, оставшихся без внимания критиков и литературоведов, развернутое обоснование выбора направления исследования и изложение общей концепции работы. В основной части необходимо описать объект и предмет исследования, а также выразить собственные взгляды, мысли, поделиться наблюдениями и размышлениями над темой (проблемой).

Каждая мысль, описанная в работе, аргументируется, подтверждается примерами из художественного текста и цитатами из критической литературы. Разделение содержания исследования на разделы, подразделы, пункты и подпункты, а также их последовательность должны быть логически оправданными, соответствовать указанным целям и задачам. Все подразделы должны быть взаимосвязаны, для этого необходимо продумать логические переходы между частями. Каждый раздел основной части исследования следует завершать краткими выводами, которые подводят итоги конкретных этапов.

Список литературы включает перечень источников информации, на которые в работе подаются ссылки.

В раздел «Приложения» включается вспомогательный материал (таблицы, иллюстрации, портреты писателей, копии архивных документов, тексты и др.).

Предварительная подготовка к написанию учебно-исследовательской деятельности заключается в выборе, формулировании и уточнении темы. Она должна быть актуальной, охватывать дискуссионные вопросы литературной жизни, отражать передовые научные идеи, обобщать тенденции в литературном процессе с учетом опыта современного литературоведения. Среди основных требований к теме можно выделить также научность (корректность формулировки), проблемность (исследовательско-поисковый характер); точность (объективное соответствие существующему факту литературного процесса); оригинальность (отсутствие шаблонности) [1].

Приведем примерные темы для учебного исследования по литературе:

1. Устаревшие слова и их использование в художественных произведениях (А. К. Толстой «Петр I», А. С. Пушкин «Медный всадник», С. П. Злобин «Степан Разин», М. А. Осоргин «Старинные рассказы»).

2. «Четверогласие стихий» (поэтика лирического цикла К. Бальмонта).

3. Индивидуально-авторские новообразования в художественном тексте (Произведения В. Маяковского, М. Цветаевой, А. Вознесенского).

4. Заглавие книг А. Ахматовой как метатекст.

5. Особенности синтаксического строя стихотворений М. Цветаевой.

6. «Окольный путь» Бориса Годунова (по творчеству А. К. Толстого).

7. Молитва как жанр лирической поэзии в творчестве М. Ю. Лермонтова.

8. Храмовые образы в цикле «Стихов о Прекрасной Даме» А. А. Блока.

9. Христианские мотивы и образы в стихотворении А. А. Блока «На поле Куликовом».

10. Мотив заблуждения человеческой души в лирике А. С. Пушкина («Демон», «Бесы». Сопоставительный анализ).

11. Жанр дружеского послания в русской поэзии 1970–1980 гг.

12. Значение смеха и улыбки в романе Ф. Достоевского «Подросток».

13. Изобразительная функция имен собственных в художественном тексте (Рассказы А. П. Чехова).

14. Особенности языка «сказа» в произведениях М. Зощенко.

15. Особенности языка «сказа» в произведениях Н. Лескова.

16. Своеобразие речевых характеристик персонажей в драматических произведениях А. П. Чехова.

17. Повесть А. Битова «Молодой Одоевцев, герой романа» как произведение эпохи постмодернизма.

18. Своеобразие стиля сатирических рассказов М. Жванецкого.

19. Национальный характер в изображении писателей-реалистов XIX века (Русский характер в изображении Ф. Достоевского, М. Салтыкова-Щедрина, И. Гончарова).

20. Способы создания образа героини в рассказе В. Пелевина «Ника».

21. Диалог искусств в кинофильме М. Захарова «Обыкновенное чудо».

22. Образ Маргариты в романе М. Булгакова и в сериале В. Бортко (Сопоставительный анализ образа Маргариты в романе и режиссерско-актерской интерпретации его в кинофильме).

23. «Собачье сердце» М. Булгакова и В. Бортко (Сопоставление и анализ основных мотивов и образов повести и кинофильма).

24. Образ стыда в представлении русского языка и на страницах трилогии Л. Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность».

25. Читательский портрет моего сверстника. Формулирование цели позволяет ответить на вопрос о том, зачем проводится исследование. Задачи учебного исследования конкретизируют цель и уточняют ход работы.

Обязательной задачей исследования является теоретико-библиографический анализ проблемы, то есть анализ литературоведческих и критических источников, посвященных теме, объекту и предмету исследования. Если под объектом понимается процесс или явление, которое создает проблемную ситуацию или материал, на котором проводится исследование, то предметом является аспект проблемы, при изучении которой постигаются главные черты объекта.

Важным этапом работы над учебным исследованием является предварительное рецензиро-

вание. При рецензировании можно использовать следующие вопросы: соответствует ли содержание работы ее названию; какова основная мысль, насколько она раскрыта автором; отметить положительные составляющие работы (самостоятельность, оригинальность построения, язык работы, удачные фразы, эпитеты, метафоры, сравнения) и недостатки (композиционные, смысловые, языковые, в оформлении); дать собственную оценку (понравилось – почему?, не понравилось – почему?).

Перед защитой учебного исследования целесообразно выступить с ним на научно-практическом семинаре или конференции и определить сильные и слабые стороны работы, а также ознакомиться с планом анализа выступления [2]:

1. Были ли удачными начало и завершение выступления?
2. Насколько интересными были примеры?
3. Удачно ли выбрал оратор стиль выступления и языковые средства?

4. Присутствовали ли нарушения логических и литературных норм во время выступления?

5. Уложился ли оратор в отведенное ему время?

6. Было ли интересно слушать оратора?

Все вышесказанное подводит к выводу о необходимости стимулирования интереса учащихся старших классов к самостоятельной исследовательской деятельности, в том числе формированию умений и навыков создания собственных учебно-исследовательских работ по литературе (рефератов, докладов, исследовательских проектов) посредством развития общих исследовательских умений и навыков (постановка проблемы, формулирование гипотезы, планирование и разработка гипотезы исследовательских действий, сбор информации (анализ фактов, наблюдений, доказательств), анализ и синтез собранной информации, переосмысление результатов исследования во время ответов на вопросы, проверка гипотезы, формулирование выводов и т.п.).

Литература

1. Санникович, И. М. Научные исследования школьников по русскому языку, представленные на городские научно-практические конференции учащихся в 2004–2010 гг. / И. М. Санникович // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; в авт. ред. – Мн.: Право и экономика, 2010. – Вып. 10. – 90 с. – С. 63–66.

2. Шукаем шэдэўры!: (восьпы літаратурных даследаванняў): 11 кл.: дапам. для настаўнікаў агульнаадукац. устаноў з беларус. і рус. мовамі навучання / І. М. Гоўзіч, І. Л. Шаўлякова-Барзенка. – Мінск: Літаратура і Мастацтва, 2010. – 88 с.

К ЮБИЛЕЙНЫМ ДАТАМ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 801.3

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА ПОЭТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРОВИДЕНИИ Ф.И. ТЮТЧЕВА И А.К. ТОЛСТОГО

Н.В. Атаманова
(Брянск, Россия)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Брянской области в рамках научного проекта № 17-14-32001a(p)

Тема поэта и поэзии, как одна из главных в русской литературе, фиксирует яркие и многогранные представления о поэте в контексте поэтических строк разных течений и эпох, утверждая единство творческого процесса и реальной жизни. В художественном мировидении величайших представителей поэзии XIX века Ф.И. Тютчева и А.К. Толстого образ поэта воплощен в образах поэта-творца, пророка, жизнелюбца, борца.

Ключевые слова: поэтический язык, художественное мировидение, поэт, Тютчев, Толстой.

The theme of the poet and poetry, as one of the main in Russian literature, fixes bright and multifaceted representations about the poet in the context of lines of poetry from different areas and eras, claiming the unity of the poetic process and real life. In the artistic worldview of the greatest representatives of poetry of the nineteenth century F.I. Tyutchev and A.K. Tolstoy image of the poet is embodied in the images of the poet-creator, prophet, lover of life, fighter.

Key words: poetic language, poetic worldview, poet, Tyutchev, Tolstoy.

Изучение творчества того или иного художника слова, поэта или писателя, не обходится без обращения к вечной, излюбленной всеми литературными исследователями и толкователями темы – теме поэта и поэзии. Современному литературному процессу известно множество примеров воплощения данной темы: достаточно вспомнить яркие и многогранные представления о поэте в контексте поэтических строк А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А. Блока. Не является исключением в этом ряду творчество таких поэтических фигур XIX века, как Ф.И. Тютчев и А.К. Толстой, которые подошли к раскрытию темы по-разному.

Во-первых, отношение к выбору темы поэтического творчества различается у обоих поэтов. Ф.И. Тютчев, несмотря на значительный перевес в употреблении в своих стихотворных контекстах лексических единиц с поэтической семантикой (*поэт* (30), *поэзия* (5), *творение* (7), *творить* (5), *творец* (2), *творческий* (1), *творящий* (1), ср. у А.К. Толстого – *поэт* (3), *поэзия* (1), *творец* (3), *творение* (1), *творить* (1), *творческая* (1), *творчество* (1), *художник* (1), *художество* (1)), сознательно обходит стороной тему поэта и поэзии, не давая конкретных представлений о том, каким должен быть истинный поэт и какие цели и задачи он дол-

жен ставить перед своим искусством. Отдельные стихотворения А.К. Толстого, напротив, являют собой своего рода рекомендации о предназначении поэзии и ее отношении к чистому искусству. Так, цель и назначение истинного искусства поэт видит в тесной связи с основами жизни и ее таинством. Задача художника сводится к тому, чтобы как можно точнее скопировать существующие в пространстве «невидимые формы и неслышимые звуки», множество «чудесных сочетаний и слова, и света» [3, 71], дополнив их фрагментами поэтического воображения.

Во-вторых, подобное расхождение в отношении к поэтической тематике и раскрытию поэтических образов связано, вероятно, с поэтическими личностями Ф.И. Тютчева и А.К. Толстого, роль каждого из которых в литературном процессе индивидуальна. Ф.И. Тютчев – поэт-мыслитель, философ, облакающий свои рассуждения в стихи, предпочитающий скорее умалчивать, чем говорить и тем самым предьявлять читателю право самому развивать мысль. А.К. Толстой, напротив, поэт-бытописатель, лирик, стихотворец, прямо выражающий свои мысли в поэтических строках, конкретно указывающий качества настоящего творца и условия истинного творения.

Лексико-семантическое освещение темы требует непосредственного обращения к семантическому выражению самой лексемы *поэт*. В толковании, предложенном в словаре В.И. Даля, образ поэта представлен двояко: с одной стороны, поэт – «человек, одаренный природою способностью чувствовать, сознавать поэзию и передавать ее словами, творить изящное», с другой – «стихотворец» [2, 3, 376]. В дефиниции концентрируется внимание на таких основных сторонах образа поэта, как гений, обладающий определенным природным даром чувствовать окружающий мир, творец, стихотворец. Поэтический контекст, как правило, углубляет, а порой и позволяет представить традиционный образ в необычной для него форме.

Так, репрезентация образа поэта в поэтических контекстах Ф.И. Тютчева охватывает три плоскости его проявления: поэт – творец, поэт – пророк, поэт – жизнелюб, играющий рифмой.

Значимую роль приобретает здесь образ поэта-творца, истолкование которого не всегда однозначно. В широком смысле поэт-творец уподобляется божеству, обладая возможностью творить и разрушать. Источником творческого процесса является природа, дающая «творенью пир» [4, 57], соединяющая «разумный гений человека с творящей силой естества» <142>. Проявлению творческого дара подвластно все: от конкретных поэтических образов, например, реалий женской красоты («щечек, глазок милый свет», «стан эфирный», «ланит волшебный свет», «взор лукаво-смирный» <21>), до фантастических, реально не существующих, вымышленных персонажей, живущих в мечтах поэта и получающих реализацию в процессе творческого действия («василиски и вампиры», «конь крылат и змий зубаст» <31>). Вообще мотив погружения поэта в собственные мечты, его существование в отличном от реальной жизни мире весьма характерен для поэтического мировидения Ф.И. Тютчева: «И в мире сем, как в царстве снов, Поэт живет, мечтаю, - » <31>, «Я новый мир себе творил» <87>. Вероятно, поэтому сферой проявления поэтического дара чаще всего оказывается воздушное пространство («Поэта око, в светлом исступленьи, Круговращаясь, блещет и скользит На землю с неба, на небо с земли» <64>), а время этого процесса неизменно связано с тютчевской ночью («И в мерцанье полусвета, Тайной страстью занята, Здесь влюбленного поэта Веет легкая мечта» <174>). Однако внутренняя перенасыщенность поэтическими чувствами («поэт, избытком чувств влеком» <31>) влечет за собой внутреннюю опустошенность. Будучи

творцом, «всесильным, как стихия», поэт оказывается «не властен лишь в себе самом» <136>, теряясь в продукте своего творчества («И нет в творении творца!» <125>).

Репрезентация образа поэта-творца дополняется представлением о поэте как волшебнике, предназначение которого претворять возникающие в воображении образы в реально существующие предметы, чувства: «И, лишь создаст воображеньи виды Существ неведомых, поэта жезл Их претворяет в лица и дает Теням воздушным местность и название!» <64>. Как свидетельствуют тютчевские поэтические контексты, объекты воображения всегда получают мелиоративную окраску («девственный румянец, цвет сокровищницы мечты, небо красоты» <28>), а сама поэзия ассоциируется с юностью, вечностью, красотой («Токмо здесь прекрасен жизни гений, Здесь, где вечны розы чистых наслаждений, Вечно юн Поэзии венки!» <6>). Поэзия для Ф.И. Тютчева – природный дар, ключ к которому дается не каждому. Не случайно в стихах поэта она приобретает следующие дефиниции: «творчество, дар владения художественным словом, полученным свыше», «божество, одаривающее этим искусством кого-либо» [1, 562].

Представление о поэте-пророке в поэтических контекстах Ф.И. Тютчева часто дается в образах конкретных лиц, реальных представителей. Таковыми выступают здесь Пушкин, Вяземский, Байрон, Раич, Адам Мицкевич. Поэт-пророк наделяется особым всевидящим зрением, который «круговращаясь, блещет и скользит» от земных объектов к небесным и обратно. Пророческому дару свойственны такие черты, как чистота, тайна, призвание, зависимость от человеческих желаний. Наконец, поэт – индивидуальная личность, поэтому Ф.И. Тютчевым подчеркивается непостоянность его качеств: «то своенравно-весел, то угрюм, рассеян, дик, иль полон тайных дум» <90>. О том, какую значимость имеет пророчество поэта для общества, свидетельствуют поэтические строки о Адаме Мицкевиче: «И вдохновенный твой глагол, Как вестник Нового завета, Весь мир Славянский обошел» <140>.

В поэтических контекстах Ф.И. Тютчева, хоть и нечасто, встречается и другой образ поэта, призвание которого играть рифмой. Такие стихи, как правило, несут оттенок жизнелюбивого отношения поэта к миру.

Представление о поэте и поэтическом творчестве дополняется и углубляется в стихотворениях А.К. Толстого. Под его пером объединяются поэт-творец, близкий к Богу, и поэт-пророк, в «глаголе» которого звучит «то сокровенное горнило, где первообразы кипят», т.е. те

формы воображения, отражением которых являются природные земные объекты. Главная задача поэта заключается в том, чтобы раскрыть красоту и совершенство этих объектов или, иными словами, славу божью через их отражение в красотах земной природы. По мнению А.К. Толстого, все эти прообразы «*носятся над землей, незримые оку*», отражая «*глубокую вселенскую правду*», и художник, обладающий божественным даром «*видеть и слышать*», призван уловить их и отразить в своем творчестве, которое тогда лишь и будет истинным, когда оно «*с предвечным его образом будет сходно от слова до слова*» (37). В этих прообразах зафиксирована вся история мира от начала его творения до завершения, «*плач неутешной души над погибшей великою мыслью, рушение светлых миров в безнадежную бездну хаоса*» (37). «*Уловив лишь рисунок черту, лишь созвучье, лишь слово*», поэт обязан дополнить их фрагментами своего воображения и создать целый образ – поэтические картины, где «*ярче цвета, осязательней формы*», «*стройные слов сочетания в ясном сплетутся значенье*» (37). Важным условием поэтического действия является состояние тишины, при котором художник должен «*окружить себя мраком... молчаньем*», быть одиноким, слепым и глухим для всего земного, чтобы он мог «*силь-*

нее напрячь» свое душевное зрение, сосредоточиться на собственном внутреннем мире. Это тот покой, когда поэт не слышит земных шумов, когда он ощущает свое единство со всем творением, именно тогда он «*в каждом шорохе растения И в каждом трепете листа*» начинает видеть созданный богом мир: «*Иное слышится значенье, Видна иная красота!*» <101>. Понятие красоты, как свидетельствуют поэтические контексты, выступает первообразом воображения художника слова, причем красота, по А.К. Толстому, должна быть духовная, совершенная и вечная, а художник, являющийся сеятелем этой красоты и совершенства, должен «*держаться стая во имя красоты*» (169). Неслучайно поэт в представлении А.К. Толстого является одновременно и апостолом, и пророком, и борцом. Итак, путь поэта – это путь духовной борьбы, призванный богом, а поэтические творения есть процесс обнаружения и проявления божьей воли.

Таким образом, лексико-семантическая репрезентация темы поэта в стихотворных контекстах Ф.И. Тютчева и А.К. Толстого свидетельствует об индивидуально-авторской интерпретации образа художника слова в поэтическом мировидении.

Литература

1. Голованевский, А.Л. Поэтический словарь Ф.И. Тютчева / А.Л. Голованевский. – Брянск: РИО БГУ, 2009. – 962 с.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 томах. Т. 3 / В.И. Даль. – М., 2005.
3. Толстой, А.К. Полное собрание стихотворений в двух томах. Т. 1. Стихотворения и поэмы / А.К. Толстой. – Л.: Советский писатель, 1984. Цитаты из стихотворений А.К. Толстого приводятся по данному сборнику. Номер стихотворения указывается в круглых скобках.
4. Тютчев, Ф.И. Полное собрание стихотворений / Ф.И. Тютчев. – Л.: Советский писатель, 1987. Цитаты из стихотворений Ф.И. Тютчева приводятся по данному сборнику. Номер стихотворения указывается в косых скобках.

УДК 81(811)

СЕМАНТИКА ХРОНОТОПА В ПОЭЗИИ А.К. ТОЛСТОГО (на примере стихотворения «Друзья, вы совершенно правы...»)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Брянской области в рамках научного проекта № 17-14-32001a(p)

Е.А. Бурдина
(Брянск, Россия)

Статья посвящена репрезентации хронотопа на лексико-семантическом уровне. Материалом исследования послужил поэтический текст А.К. Толстого, отражающий его мировоззрение. Исследование показало, что семантика локально-темпоральных лексем в поэтическом контексте способна обогащаться разнообразными потенциальными семами за счёт актуализации семного потенциала слова и контекстного окружения.

Ключевые слова: лексика, семантика, поэтический контекст, А.К. Толстой, хронотоп.

THE SEMANTICS OF THE CHRONOTOPE IN THE PORTRAY OF A.K. TOLSTOY (THE POEM «FRIENDS, YOU ARE ABSOLUTELY RIGHT...»)

The article is devoted to the representation of the chronotope of lexical-semantic level. The research is based on a poetic text by A. K. Tolstoy, reflecting his worldview. The study showed that the semantics of the local temporal tokens in a poetic context, is able to enrich a variety of potential sememe by synchronizing zemnogo potential of words and the context environment.

Key words. Vocabulary, semantics, poetic context, A. K. Tolstoy, chronotope.

Утверждение, что пространство и время составляют часть нашего мира и сознания не подвергается сомнению, однако их изучение до сих пор остаётся актуальным. Пространственно-временной синкретизм имеет место во многих точных и гуманитарных науках, где, как известно, он получил название *хронотоп*. Концепция хронотопа в литературе основана прежде всего на идее транспективы: прошлое влияет на настоящее, настоящее – на будущее, и это движение времён оставляет свой след в пространстве. Способствует такой взаимосвязи творческая активность человека, а потому «все в этом мире – времяпространство, подлинный хронотоп» [1].

В лингвистике пространственно-временной синкретизм способен находить выражение как в наличии пространственной и временной сем в семной структуре слова, так и в контексте за счёт лексического окружения.

В лингвистических исследованиях термин *хронотоп*, получивший актуальность в литературоведении, нередко заменяется терминологическим сочетанием *пространственно-временной континуум*, под которым понимается плавный переход локальной семантики в темпоральную и наоборот, а также способность одной и той же лексемы совмещать временную и пространственную семы [2, 3]. Как нам видится, по сути термины *хронотоп в лингвистике* и *пространственно-временной континуум* являются синонимичными.

Характеристика словника «Современного толкового словаря русского языка» [4] показала, что лексика современного русского языка включает в свой состав несколько лексико-семантических групп, совмещающих в своей семной структуре локальную и темпоральную сему и потому относящихся к лексическому выражению хронотопа.

К ним мы относим: 1) лексемы с семантикой пространственно-временного синкретизма (*интервал, промежуток*); 2) лексемы, являющиеся экзотизмами и историзмами одновременно (*рыцарь, азбуковник*); 3) онимы (*Бонапарт, «Аврора»*); 4) лексемы, включающие семы триединства «время – пространство – движение» (*путь, Агасфер*) [5].

Безусловно, локально-темпоральные связи находят наибольшую концентрацию в художественном контексте, особенно в том, где раз-

личные семантические пласты базируются на мировосприятии языковой личности с уникальным дуалистическим подходом к историческому времени. Такой личностью, вне всякого сомнения, можно назвать Алексея Константиновича Толстого.

Идеалами А.К. Толстого были идеология раннего средневековья и демократия Новгородской республики – всё, что, по мнению поэта и драматурга, было разрушено Золотой Ордой и впоследствии Московским царством, перенявшим стиль правления «татарщины». Именно вече древнего Новгорода и новаторские преобразования Киевской Руси связывали европеизм и славянское начало, что в представлении Толстого противопоставляло Россию, как европейское государство, азиатским началам, лишённым нравственности, чести и человеколюбия. При этом в языковой картине мира автора в лексемах «запад» и «восток» локальная сема нейтрализуется и актуализируется национально-культурная [6].

● Лексико-семантическая репрезентация хронотопа в картине мира Толстого тесно связана с его отношением к основным философско-политическим течениям середины XIX века – славянофильству и западничеству. Толстого нередко причисляют к славянофилам, однако его произведение «Двух станом не боец...» не позволяет нам характеризовать социально-политические взгляды автора только с одной позиции. Действительно, в определённый период свой жизни Толстой был довольно близок к славянофильству, однако позже отошёл от этих взглядов, поскольку усматривал в них ложные идеалы государственности. Так, в одном из писем к Б.М. Маркевичу находим такие строки: «От славянства Хомякова меня мутит, когда он ставит нас выше Запада по причине нашего православия» [7, т. 4, 478].

Идеалы западничества во многом были близки писателю, однако, находя в западном пути развития свои морально-этические, нравственные и эстетические предпочтения, он никогда не преклонялся перед Западом бездумно. Для Толстого Россия всегда была равноправной с остальными европейской страной, а русский народ имел право называться европейским, при этом он никогда не принижал национальное значение русской самобытности и культуры [8]. Толстой, испытывая симпатию к средневеко-

восточному рыцарству с его кодексом чести, так близкому его благородной натуре, отвергал мещанство буржуазной Европы, с которым он неоднократно сталкивался во время своих путешествий. Именно по этой причине его западничество исследователи нередко называли «патриотическим» [9].

Наиболее ярко социально-политические взгляды Толстого представлены через пространственно-временной континуум в его незавершённом поэтическом произведении «Друзья, вы совершенно правы...»

Годы, когда было создано стихотворение (предположительно 1857–1858), были связаны с обновлением России после крымских событий. Русская интеллигенция ждала социально-политических реформ, способных поставить страну в один ряд с западноевропейскими странами, славянофилов, не желавших отказаться от идеализации старины клеймили прозвищем «квасные патриоты» [10, 48–49]. А.К. Толстой, не отрёкшийся тогда от своих национальных идеалов и любви к Древней Руси, мужественно принял его и ответил своим друзьям-западникам длинным посланием, черновые наброски которого сохранились до наших дней.

Обратимся к этому стихотворному тексту.

Ключевым словом в нём являются прежде всего фразеологизмы *квасной патриот* – «человек, преисполненный квасного патриотизма» [11, т. 2, 303], и *квасной патриотизм* (книжн. публиц. ирон.) – упрямая, тупая приверженность к мелочам национального быта [11, т. 1, 522]. В приведённом поэтическом тексте эти устойчивые сочетания приобретают положительную коннотацию: *На Русь взирая русским оком, / А не насквозь ей чуждых присм, / Храню в сознании глубококом / Я свой квасной патриотизм*. Позитивной окраске способствуют контекстные антонимы *русский* – *чуждый* и *око* – *призма*, где в первых лексемах приведённой оппозиции актуализируется потенциальная сема «своё», а во вторых – «чужое». Подобное противопоставление содержит в себе многоплановый семантический подтекст, связанный не только с идеологией, но и с пространственно-временным континуумом: «своё» не просто родная земля – это государство идеализированной старины, «отеческие нравы»: *Я чту отеческие нравы, / Я патриот, друзья, квасной!* При этом «отеческие нравы» не равны в представлении поэта «упрямой, тупой приверженности к мелочам национального быта», отсталости, что также способствует нейтрализации негативной коннотации в семантической структуре упомянутых фразеологизмов: *Хоть вам со мной стезя иная, / Но лишь одно замечу я:*

Меня отсталым называя, / Вы ошибаетесь, друзья! Лексемы «патриот», «патриотизм», входящие в состав устойчивого сочетания, принимают на себя семантическую нагрузку, актуализируя локальную сему «отечество», «родная страна».

Лексико-семантическую репрезентацию триады «время – пространство – движение» мы находим в следующем контексте: *Нет, я не враг всего, что ново, / Я также с веком шёл вперед. / Блюсти законов Годунова / Квасной не хочет патриот*, – где лексемы *ново*, *век* выступают репрезентаторами темпоральности, лексемы *вперёд*, *патриот* репрезентируют локальность, а *шёл* – движение. Интерес представляет антропоним *Годунов*, заключающий в себе единую хронотопическую сему, обусловленную местом и временем правления названного приведённым онимом политического деятеля (Москва, XVI–XVII вв.). Этот антропоним служит, кроме того, экспликативом исторических взглядов А.К. Толстого: отрицая «законы Годунова», поэт говорит об отрицании всего «московского» правления, последовавшего после Золотой Орды и перечеркнувшего все демократические достижения Новгородской республики. Автор выступает за старину, которая могла бы укрепить и прославить родную землю в настоящем и будущем, – именно в этом заключается его «квасной патриотизм».

В другом контексте находим следующее лексико-семантическое воплощение триады «время – пространство – движение»: *Уж так и быть, признаюсь в этом, / Я патриот, друзья, квасной: / Моя душа летит приветом / Навстречу вьюге снеговой. / Люблю я тройку удалую / И свист саний на всем бегу, / Гремушки, кованую сбрую / И золоченую дугу*. В приведённом контексте темпоральная сема актуализируется в лексемах *вьюга*, *снеговая*, *сани*, которые находятся на периферии ЛСП «Время», однако могут продвигаться к центру с помощью ассоциативно-семантических связей с природными явлениями и характерными для определённого времени года реалиями. Однако используемый автором ряд однородных членов (*тройка*, *сани*, *гремушки*, *сбруя*, *дуга*) формирует определённую тематическую группу, связанную с признаками России (вспомним гоголевскую «птицу тройку» Русь), что позволяет утверждать о наличии локальной семы в семантической структуре перечисленных лексем. Движение эксплицируют лексемы *летит*, *навстречу* (направление движения связано в семантике этого наречия с его локализацией, иначе говоря, сема «движение» бытует в синкретическом единстве с пространственной семой), а также *тройка*.

Итак, как видим, поэтический контекст может способствовать лексико-семантической репрезентации хронотопа и триады «время – пространство – движение», что позволяет далее охарактеризовать языковую картину мира автора.

Литература

1. Бахтин, М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М.М. Бахтин. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.chronos.msu.ru/RREPORTS/bakhtin_hronotop/hronotop1.html. – Дата обращения: 30.03.2017.
2. Лыков А.Г. Асимметризм русского слова: учеб. пособие / А.Г. Лыков, Н.А. Лыкова. – Краснодар, 2002.
3. Баркова, Э.В. Пространственно-временной континуум культуры (философско-культурологический анализ): дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.13 / Э.В. Баркова. – Волгоград, 2003.
4. Ефремова, Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. – В 3-х тт. – М., 2006.
5. Бурдина, Е.А. Лексико-семантическая экспликация хронотопа / Е.А. Бурдина // Русский язык в школе. – 2013. – № 12. – С. 64 – 69.
6. Бурдина Е.А. Лексико-семантическая репрезентация хронотопа в рамках образа славянского мира в публицистических текстах А.К. Толстого / Е.А. Бурдина // Вестник Брянского государственного университета. – №3 (29) (2016): Исторические науки и археология /литературоведение/ языкознание/ педагогические науки. – Брянск, 2016. – С. 113 – 119.
7. Толстой, А.К. Собрание сочинений в четырех томах / А.К. Толстой. [Электронный ресурс].
8. Модникова, Е.О. Жанровое своеобразие драматической трилогии А.К. Толстого / Е.О. Модникова. – Ульяновск, 2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/zhanrovoe_svoebrazie_dramaticheskoy_trilogii_a.k.tolstogo-549461.htm. – Дата обращения 23.04.2017.
9. Кормилов, С.И. А.К. Толстой / С.И. Кормилов // Русские писатели: Библиогр. слов./ Под ред. П.А. Николаева. – М., 1990. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/t/tolstoj_a_k/text_0270.shtml/ – Дата обращения 11.04.2017.
10. Кондратьев, А.А. Граф А.К. Толстой. Материалы для истории жизни и творчества / А.А. Кондратьев. – СПб, 1912.
11. Толковый словарь русского языка. Под ред. Д.Н. Ушакова. – В 3-х тт. – М., 2001.

УДК 811.161.1

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ИСТОРИЗМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А.К. ТОЛСТОГО ОБ ЭПОХЕ ИВАНА ГРОЗНОГО

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Брянской области в рамках научного проекта № 17-14-32001а(р)

О. Е. Вороничев
(Брянск, Россия)

В статье анализируются лексико-семантические историзмы, которые А.К. Толстой использует как одно из наиболее эффективных средств исторической стилизации языка в произведениях об эпохе Ивана Грозного. Лексико-семантические историзмы выявляются в контекстах, не характерных для современного употребления данных лексем.

Ключевые слова: А.К. Толстой, язык, лексический, семантический историзм.

The article analyzes the lexical and semantic historisms which A.K. Tolstoy uses as the one of the most effective means historical stylization of language in the works about the era of Ivan The Terrible. Lexical-semantic historisms are found in contexts which are not typical for the modern use of these tokens.

Key words: A.K. Tolstoy, language, lexical, semantic historism.

В произведениях А.К. Толстого об эпохе Ивана Грозного особое место занимают лексико-семантические архаизмы, являющиеся одними из наиболее выразительных, частотных и вместе с тем, как это ни парадоксально, в какой-то степени имплицитных, скрытых от поверхностного взгляда языковых средств, которые наряду с собственно лексическими историзмами, архаизмами и другими типами устаревших слов выполняют стилистическую

функцию воссоздания речевого колорита эпохи. К лексико-семантическим историзмам мы относим слова активного запаса, которые в конкретный исторический период обозначали иные экстралингвистические понятия, реалии, чем в современном русском языке.

Уже в ранней балладе "Василий Шибанов" Толстой использует лексико-семантические историзмы, называющие характерные для описываемой эпохи реалии, которые впоследствии утратили актуальность в жизни русского народа и государства. Так, слово *князь* (о Курбском; 1-я строфа) выступает в балладе как *семантический историзм* (по отношению к русскому языку, современному как для Толстого, так и для нас), поскольку в эпоху Грозного, когда Русское централизованное государство и дворянство как особое сословие в нём ещё окончательно не сформировались, в понятие *князь* вкладывалось содержание '1. Предводитель войска и правитель области в древней Руси и в удельный период (истор.)', а не известное нам в большей степени позднейшее '2. Почетный титул, переходивший по наследству или даровавшийся разным лицам за особые заслуги (дореволюц.)' [9, 1386]. Второе значение (дворянский титул) у слова *князь* развивалось по мере того как государство становилось все более централизованным, т.е. до XVIII в., а ранее в России титул князя был единственным наследственным титулом, обозначающим принадлежность к древнему роду, который когда-то пользовался правом государственного управления (княжения). Андрей Курбский был именно таким князем, а не потомственным дворянином. Сегодня это слово «реабилитировано», вновь стало актуальным в русском языке в связи с восстановлением контактов с русской эмиграцией, в том числе сохранившими свои наследственные титулы потомками древних родов.

В строке *Стоят в изумленьи литовцы кругом* (2-я строфа) слово *литовцы* выступает как лексико-семантический историзм, поскольку в XVI в. *литовцами* (или *литвинами*) называли жителей Великого княжества Литовского, мощного средневекового восточноевропейского государства. Оно возникло в середине XIII в. и просуществовало до третьего раздела (в 1795 г.) Речи Посполитой – федеративного государства, в состав которого в соответствии с сеймовой Люблинской унией (договором о союзе) вошло в 1569 г., а до этого (с 1385 г.) находилось в личной унии с Королевством Польским. Великое княжество Литовское занимало не только территорию современной Литвы (за исключением Клайпедского края), Латвии (частично; после 1561 г.), Эстонии (частично; с

1561 по 1629 гг.) и Молдавии (незначительная часть, до 1569 г.), но и включало (на правах автономий) земли Полоцкого, Смоленского, Киевского, Черниговского, частично – Галицко-Волынского древнерусских княжеств. В него также входили: вся территория современной Белоруссии, большая часть Украины (до 1569 г.) и часть земель Польши (Подлясье, до 1569 г.).

В 9-й и 10-й строфах баллады "Василий Шибанов" и 18-й строфе баллады "Князь Михайло Репнин" Толстой употребляет слово *жезл*: «Царь кончил; на *жезл* опираясь, идет», «И в ногу Шибанова острый конец // *Жезла* своего он вонзает, // Налег на *костыль* – и *внимает...*»; «И пал, *жезлом* пронзенный, Репнин, правдивый князь». В современных толковых словарях (см.: [5], [6], [9]) это слово в первом из трех основных возможных значений определяется как 'посох, трость, короткая палка, обычно украшенная, служащая символом власти, почётного положения (напр., маршальский жезл)' [2], но только в словаре Ушакова это значение отмечено как устаревшее и книжное. Первоначально *жезлом* называли короткую суковатую или утыканную на конце гвоздями дубинку, употреблявшуюся израильскими пастухами наравне с пращей в качестве оружия. Позже так стали называть символ власти, светской (в том числе царской) и духовной, от которого произошли *скипетры* и *булавы*. В балладе это слово выступает в большей степени как семантический историзм, поскольку в эпоху Толстого были ещё актуальны жезлы маршальские и придворные (гофмаршальские, церемониймейстерские), которые употреблялись уже лишь в торжественных случаях. Маршальские жезлы имели вид короткой палки, изготавливались из серебра или золота и украшались драгоценными камнями и государственными эмблемами. В придворном быту жезлы имели обыкновенно вид металлической или костяной трости, также увенчанной государственной эмблемой. В этом – «придворном» – варианте понятие и слово *жезл* выступает как синоним слов и понятий *посох*, *клюка*, *костыль*. Именно такой облик – посоха – в руке Ивана Грозного имел жезл как символ царской власти, для наименования которого Толстой в балладе "Василий Шибанов" использует и синоним *костыль*.

В строках *Читайте же, дьяки, читайте мне вслух // Посланье от слова до слова! // Поддай сюда грамоту, дерзкий гонец!* ("Василий Шибанов", 10-я строфа) Толстой в речи Ивана Грозного употребляет еще два характерных для описываемой эпохи слова – *дьяки* и *гонец*, которые логично отнести к лексико-

семантическим историзмам.

Первый из них, **дьяки** – мн.ч. от *дьяк* (от греч. *διακονος* – служитель) – употреблено в значении ‘должностные лица, чиновники в государственных учреждениях XIV–XVII вв.’ В Энциклопедическом словаре *дьяк* определяется как ‘начальник и письмоводитель канцелярии разных ведомств в России до 18 в.’ [2]. Дьяки «руководили работой местных учреждений (съезжие избы) и приказов (начальники приказов или их помощники). С 15 в. землевладельцы. В Русском государстве 15–17 вв. – в составе думных чинов (см. Думные дьяки)» [Там же]. Однако это слово в большей степени семантический историзм, чем собственно лексический, так как его обычно смешивают на почве паронимии с однокоренными *дьякон* и *дьячок*, употребляющимися в не устаревших конфессиональных значениях: ‘Дьякон – служитель культа, имеющий первую, низшую степень священства; помощник священника при совершении церковной службы (в православной церкви)’ и ‘Дьячок – церковнослужитель низшего разряда в православной церкви, не имеющий степени священства; псаломщик, причетник’ [5, 652]. В отдельных современных словарях паронимы *дьяк* и *дьячок* рассматриваются как синонимы. В частности такая синонимия зафиксирована в Викисловаре: ‘Дьяк <...> 2. церк. то же, что дьячок; церковнослужитель низшего разряда в православной церкви, не имеющий степени священства’, с примером из русской классической литературы: «Я хотел бы знать, чему у вас в бурсе учат: тому ли самому, что и **дьяк** читает в церкви, или чему другому?» *Н.В. Гоголь. Вий. 1842 г.*» [3].

Второе слово – **гонец** – следует квалифицировать как лексико-семантический историзм на том основании, что эта лексема, широкоупотребительная сегодня в значениях ‘1. Тот, кто послан куда-л. со срочным поручением, известием. 2. Посланец, прибывший откуда-л.’ [5, I, 494], нередко с иронической коннотацией (ср.: *Не послать ли нам гонца // За бутылочкой вина?*) имела в описываемый в балладе период несколько иное историческое значение, что подтверждает и словарь Ушакова: ‘ГОНЕЦ, гонца, м. (устар.). Лицо, спешно посланное с каким-н. сообщением в далекое место, нарочный, курьер’ [9, 595].

Слово *злодей* в контекстах *Ко мне? От злодея лихого?* (10-я строфа) и «...назвал ли злодеев **гонца**?» (16-я строфа) также логично квалифицировать как лексико-семантический историзм, поскольку оно устарело только в первом из двух значений, зафиксированных в словаре Т.Ф. Ефремовой: ‘1. <...> Преступник, убийца’. Во втором значении, помеченном как разго-

ворное – ‘2. **Герой** литературного произведения, наделенный пороками. // Роль такого героя, исполняемая актером’ [5, I, 809] – оно ещё актуально. Оно же часто употребляется в современной разговорной речи как бранное слово. Эта лексема – один из нередких примеров того, как слова, устаревшие в прямом значении, продолжают жить на правах общеязыковых метафор.

В строках «*И осуждённому поднёс венец богатый, // И ризою облек из жемчуга и злата*» баллады “Старицкий воевода” можно квалифицировать как лексико-семантические историзмы (или как частичные историзмы – в терминологии Д.Н. Шмелёва) слова *венец* и *риза*, которые сегодня активно употребляются в конфессиональной сфере: *венец* – в знач. ‘корона, возлагаемая на жениха и невесту при церковном обряде венчания’ [5, I, 258], *риза* – в знач. ‘верхнее церковное облачение священников для богослужения в виде парчового, вытканного золотом или серебром одеяния без рукавов; фелонь’ [5, III, 133]. Однако в тексте баллады речь идёт о *венце* (короне) и *ризе* как атрибутах парадного облачения царя, которые, имея общий с конфессиональными венцом и ризой источник – византийскую культуру, отличались от последних как назначением (они были в числе символов власти православного монарха), так и в деталях: царская корона и парчовая риза были очень роскошно, богато украшены золотом и драгоценными камнями.

В строках *Ступай же с Малютой в застенки!* (14-я строфа) и *Скрыпят у застенка ворота* (16-я строфа) Толстой использует ещё один характерный для эпохи Ивана Грозного историзм. *Застенком* в Московской Руси называли место пыток при следствии и допросе. Сегодня это слово обозначает уже не специально оборудованное для пыток строение, а тюрьму, где производятся допросы с истязаниями, причем в этом значении оно имеет книжную риторическую окраску (см. [9, I, 1038]) и употребляется, как правило, в форме мн.ч. (*застенки*). Следовательно, его логично квалифицировать как семантико-морфологический историзм.

Мы видим, что Толстой скрупулёзно точен в отражении особенностей социальной иерархии эпохи и других исторических деталей. Подтверждением тому служат и другие примеры. В последней главе романа “Князь Серебряный” (“Посольство Ермака”) в речи Грозного Толстой употребляет в П. мн.ч. существительное *острожок* – уменьшительное производное от *острог*. Это слово в “Словаре русских историзмов” имеет три значения: «1. В Древней Руси – ограда в виде стены из вкопанных

вплотную друг к другу заостренных сверху столбов. 2. В Московском государстве – селение, огороженное острогом 1, высотой 4–6 м, в форме четырехугольника с башнями по углам, являвшееся укрепленным пунктом. 3. В России до 1917 г. – тюрьма; обнесенная стеной тюремная территория» [1]. Логично предположить, что Толстой использует это слово во 2-м историческом значении. Однако у Даля находим более подробное толкование: «ОСТРОГ м. стар. частокол, или палисадник из свай, вверху заостренных; всякое поселенье было *острогом*, либо *городком*; первый делался наскоро, из бревен стойком, и им ограждалось небольшое войско, или обносился осаждаемый город: *оступиша Рязань, и острогом оградиха и: второй рубился стеной, венцами, с углами, с башнями, каланчами*. || Первые поселенья на севере и в Сибири: *Удской, Кольской, Пустозерской острог...*» [4, 707], позволяющее уточнить тот исторически достоверный смысл, который вкладывает в слово *острожок* писатель: ‘одно из первых русских небольших поселений в Сибири, огороженное частоколом из заостренных вверху бревен высотой 4–6 м, в форме четырехугольника с башнями по углам, являвшееся укрепленным пунктом’. Поскольку третье значение лексемы *острог* в эпоху Толстого было еще актуальным, ее следует квалифицировать как *семантический историзм* по отношению ко времени создания произведения и как *собственно лексический историзм* по отношению к словарному составу языка нашего времени.

В романе "Князь Серебряный" А.К. Толстой использует и такие лексико-семантические историзмы как *казначей* [Предисловие] – ‘в описываемую эпоху: боярин, возглавлявший великокняжеский казенный двор’ (в Википедии находим дополнительную информацию: «Казначей были не только у князей, но и у частных лиц, *бояр*. В духовных грамотах московских князей казначей упоминается наряду с *тиунами* домосковской Руси; и те, и другие были рабыхранители княжеских прибытков»), а начиная с XVIII в. и в наши дни употребляется в значениях: «1. Кассир, хранитель денег и ценностей учреждения, общественной организации. 2. Управляющий казначейством» [6, 259]; *медок* [гл. 1], или *мёд* – ‘старинный хмельной напиток, особо приготовленный из пчелиного мёда’ [7, 385]; *брони* [гл. 16, 40] – ‘доспехи’; сегодня это слово употребляется (в конкретных фонетико-морфологических вариантах) в других значениях (ср.: *бронь* в гостинице, *броня* танка) и только в форме ед.ч. (вместе с тем прослеживается явная преемственная связь исторического значения с современным, что поз-

воляет уточнить тип: частичный семантико-морфологический историзм); *подстава* [гл. 17] – ‘лошади, приготовленные на пути следования кого-либо для смены уставших лошадей, а также место смены лошадей’ [7, 519] – актуальное во времена Толстого понятие; следовательно, в романе это семантический историзм времени; *поле* [гл. 29] – ‘судебный поединок’; *дьяк* [гл. 31] – ‘чиновник: государственный служащий (письмоводитель) или начальник органа управления (приказа) или на Руси до XVIII в.: *посольский дьяк* – начальник посольского приказа, *думный дьяк* – нижний чин в боярской думе’; ср.: во времена Толстого (до конца XIX в.) *дьяк* – церковнослужитель низшего разряда в православной церкви, не имеющий степени священства. В наши дни для наименования этого служащего церкви используется слово *чтец*, следовательно, по отношению к языку эпохи Толстого это только семантический историзм, а с позиций нашего современного языка – устаревшее слово, выступающее в художественной и научной литературе в исконном значении как семантический историзм, а в более позднем значении – как лексический архаизм времени.

В тексте романа можно встретить и семантические фразеологические историзмы, к которым следует отнести, например, устойчивое сочетание *великий князь* [гл. 11, 15]. С середины XVI в., т.е. в описываемую эпоху, оно было частью полного титула русских царей. Однако в Российской империи времен Толстого так называли уже только члена императорской фамилии, родственника императора или императрицы.

В диалогах и монологах героев трагедии Толстого "Смерть Иоанна Грозного" большое место отводится рассказам об осаде Пскова и других городов. В связи с этим нередко воспроизводится исторически характерная лексика, связанная с устройством городских укреплений. Например, в донесении гонца: «*Мы встретили напор со всех **раскатов**, // С **костров**, со стен, с **быков**, с обломов, с башен*». Слова *раскаты*, *костры* употреблены здесь в особых терминологических значениях. *Быком* в то время назывался «внешний устой для поддержания стен здания». Это определение подтверждается отрывком из летописи: «Для укрепления башни отъ реки Которосли зделан бык каменный в длину 10 сажен, а вышина 6 сажень» [8, 364]. Пример датирован второй половиной XVII в., но употребление Толстым данного слова применительно к концу XVI в. вполне оправдано, так как подобные сооружения возводились на Руси с давних пор.

Слово *раскат* также употреблено в особом

терминологическом значении. *Раскатом* в описываемую эпоху называлась насыпь или помост внутри крепостного вала, на котором устанавливались пушки. Значение тесно связано с семантикой корня *-кат-*. Пушки *накатывались* колесами на помост, затем из них палили и они *откатывались* назад при отдаче от выстрела, то есть как бы *раскатывались* в обе стороны по помосту при пальбе. Специфично и значение слова *костёр*. Так могли называть облом, то есть выступ на городской стене, а иногда тот же раскат или башню.

Таким образом, в исследуемых нами произведениях А.К. Толстого довольно широко используются лексико-семантические историзмы, разноаспектно характеризующие особенности общественной жизни и быта изображаемой эпохи. Вместе с тем писатель тщательно избегает позднейших общественно-политических и предметно-бытовых наименований, которые воспринимались бы читателем и зрителем как явные анахронизмы. Как и Пушкину, Толстому в корне чужда модернизация изображаемой эпохи и характерной для нее речи.

Литература

1. Аркадьева, Т.Г. Словарь русских историзмов / Т.Г. Аркадьева, М.И. Васильева, В.П. Проничев, Т.Г. Шарри. – М.: Высшая школа, 2005. – 228 с.
2. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред.: А.М. Прохоров; Ред. группа: Н.М. Ланда и др.; 2-е изд., перераб. и доп. – М.: СПб.: Большая Российская энциклопедия; «Норинт», 1998. – 1456 с.
3. Викисловарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wiktionary.org/wiki>. – Дата доступа: 12.05.2016.
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 тт. / В.И. Даль. – Т. 2. И–О. – М.: Рус. яз.–Медиа, 2007 – 779 с.
5. Ефремова, Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 тт. / Т.Ф. Ефремова. – Т. 1. А–Л. – М.: АСТ, 2006. – 1165 с. Т. 2. М–П. – 1160 с. Т. 3. Р–Я. – 973 с.
6. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., дополненное. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. – 944 с.
7. Рогожникова, Р.П. Словарь устаревших слов русского языка. По произведениям русских писателей XVIII–XX вв. / Р.П. Рогожникова, Т.С. Карская. – М.: Дрофа, 2005. – 828 с.
8. Словарь русского языка XI–XVII вв.: Вып. 1–30 / Под ред. Бархударова С.Г. Вып. 1 (А–Б). – М.-СПб.: Наука, 1975. – 372 с.
9. Толковый словарь русского языка: В 4 тт. / Под ред. Ушакова Д.Н. Т. 1. – М.: ГИСЭ, 1935. – 1562 стб.

УДК 81'42:82-1 М. Цветаева

ТЕОНИМИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ПОЭТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ М. ЦВЕТАЕВОЙ

А. А. Гируцкий
(Минск, Беларусь)

В статье рассматривается теонимическая лексика в поэтическом дискурсе М. Цветаевой. Характеризуются роль и место античных и христианских теонимов в ее поэтических текстах.

Ключевые слова: теонимическая лексика, поэтический дискурс, античные теонимы, христианские теонимы, поэзия М. Цветаевой.

The article deals with the theonymic vocabulary in M. Tsvetaeva's poetic discourse. The role and place of the ancient and Christian theonyms in her poetic texts are characterized.

Key words: theonymic vocabulary, poetic discourse, ancient theonyms, Christian theonyms, M. Tsvetaeva poetry.

В современной лингвистике в состав теонимической лексики включают не только собственные имена Богов и божеств, но и нарицательные наименования, отражающие в языковой картине мира все многообразие культуры того или иного народа, связанное с его религиозными и мифологическими представлениями и верованиями, обычаями и обрядами.

Классификации теонимов как нарицатель-

ных наименований достаточно объемны. В них входят: а) названия классов божеств (*богини, боги, ангелы, музы, нимфы, русалки, nereиды, берегини* и др.); б) наименования демонических существ, нечисти (*дьявол, сатана, демон, черт, бес, вампир, ведьма, гарпи и др.*); в) названия абстрактных понятий (*дух, душа, благодать, божья воля, благословение, благочестие, грех, греховность, добро, зло, воздаяние* и др.);

г) наименования атрибутов и символов, объектов, связанных с богослужением и особенно ритуалами (крест, икона, храм, церковь, монастырь, пономарь, панихида, сорокоуст и др.); д) названия религиозных праздников (Рождество, Пасха, Троица, Успенье и др.) и т.д. [1].

Поэтический дискурс М. Цветаевой, «разливанное море ее лирики» (А. Саакянц) наполнены многообразными сюжетами, темами и мотивами, в которых находят свое отражение язычество и христианство, античная мифология, самобытная русская народная культура с ее мифотворчеством и фольклором, сакральными представлениями и обрядами, мировая культура. Все это преломляется в языке, прежде всего в лексике ее поэтических текстов.

Одной из важных тем лирики М. Цветаевой выступает тема античности. Она является традиционной для русской поэзии еще со времен М.В. Ломоносова и Г.Р. Державина, многие стихотворения которых не обходятся без упоминаний имен Богов или Героев греческой и римской мифологии. Эта тема остается актуальной и в поэзии XVIII–XIX вв. Теонимической лексикой богаты лирические произведения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А.П. Майкова, Ф.И. Тютчева и других поэтов. Античные герои, сюжеты, образы и символы оживают также и в поэзии М. Цветаевой, получая авторскую интерпретацию. Их значимость для поэта проявляется по-разному в различные периоды творчества М. Цветаевой. Пожалуй, более всего эту значимость выражают произведения, построенные на античной тематике. К таковым относятся стихотворные драматические произведения «Ариадна» и «Федра».

Характеризуя трагедию «Ариадна», А. Саакянц отмечает, что это не столько драматическое произведение, сколько поэма в диалогах, в которой М. Цветаева трактует античный миф так, как будто речь идет о чувствах простых людей. Не выходя за рамки традиционного мифологического сюжета, в котором земную женщину *Ариадну* любят одновременно смертный (*Тезей*) и божество (*Вакх*), М. Цветаева переосмысливает его коллизии на свой лад как нераспутываемый узел противоречивых страстей человеческих [2, 19 – 20].

Близки к земле и персонажи трагедии «Федра», в которой присутствуют любовь стареющей заглавной героини к своему пасынку, его юношеские максимализм и жестокость, интриги сводни-кормилицы. В «Федре» М. Цветаева акцентирует внимание на психологическом конфликте, снижая линию неотвратимости божественного промысла (люди всего лишь орудия, которыми движут боги) и отбра-

сывая финал еврипидовского варианта трагедии, в котором Артемида разъясняет все произошедшее и обещает умершим отмщение и вечную славу [3, 632 – 633].

Трагедии наполнены духом греческой мифологии, ее Богами, божествами, героями, символами, обрядами, что находит свое отражение в теонимической лексике: *Зевс, Посейдон, Вакх, Афродита, Пеннородная, дева Паллада, Аид, Харон, Стикс, Дедал, Минотавр, Геракл, Прокруст, Химера, Ариадна, Андрогей, Тезей, Федра, Пасифая, Минос, Эгей, жрец, боги, богини, богоравная, дух, душа, провидец, жертва, риза, заповедь, бессмертие, бессмертный, жертвенная ладья, жертвенный ладан, фимиам, грешный, плакальщицы, храм* и др.

В поэтическом дискурсе М. Цветаевой многолик античный теоним *муза*. В поэме «На красном коне» поэт вообще отрицает роль Музы в ее жизни и судьбе:

Не *Муза*, не *Муза*
Над бедною люлькой
Мне пела, за ручку водила.
Не *Муза* холодные руки мне грела.
Горячие веки студила.
Вихор ото лба отводила – не *Муза*,
В большие поля уводила – не *Муза* [3, 265].

Цветаевская *муза* часто совсем не похожа на греческую *Каллиопу*, на божество, на зеленоглазую светловолосую красавицу, как, например, в стихотворении «*Муза*». Суровая, неуютная реальность, в которой по большей части жила и творила М. Цветаева, определила и внешний облик ее *музы*, и ее отношение к поэту:

Под смуглыми веками –
Пожар златокрылый.
Рукою обветренной
Взяла – и забыла.

Подол неподбранный,
Ошметок оскаленный.
Не злая, не добрая,
А так себе: дальняя [3, 174 – 175].

Обветренной рукой *муза* дала талант М. Цветаевой: *Рукою обветренной // Дала – и забыла*. Забыла «встроить» этот талант в реальность, в которой люди «*сшибаются лбом*», наделив при этом «великой мукой» (А. Саакянц) – «*за всех страдать под звук органа*» (Молитва).

Забыла – и россыпью
Гортанною, клеткотом...
– Храни ее, Господи,
Такую далекую! [3, 175].

Однако М. Цветаева «*не плачет, не сетует*» на свою *музу*, хотя земные «*низости дней*» нередко заставляют ее *музу* терзаться неразре-

шимыми противоречиями между реальным бытием и назначением поэта:

Что же мне делать, певцу и первенцу,
В мире, где наичернейший – сер!
Где вдохновенье хранят, как в термосе!
С этой безмерностью
В мире мер?! [3, 208].

Но все же в трактовке музыки поэта у М. Цветаевой преобладает другая тональность: творческое самосожжение, «*пожирающий огонь*», оспаривание «*бога у богинь*».

Поэтов путь: жжя, а не согревая.
Рвя, а не взращивая – взрыв и взлом –
Твоя стезя, гривастая кривая,
Не предугадана календарем! [3, 207].

Иной предстает муза в стихотворении под названием «Ахматовой». Но это уже не муза самой М. Цветаевой, а муза А. Ахматовой, которая, в отличие от цветаевской музыки, и обликом, и нравом иная:

О, Муза плача, прекраснейшая из муз!
О ты, шальное исчадие ночи белой!
Ты черную насылаешь метель на Русь,
И вопли твои вонзаются в нас, как стрелы
[3, 100].

Здесь Муза превращается в одну из Эриний – богиню мщения, безжалостно и неустанно карающую всякую несправедливость.

И все же, несмотря на различные смысловые оттенки, цветаевская Муза – небесная посланница, которая мужает среди суровых, мучительных, печальных земных бурь. Начинаясь на Земле романтической первозданностью восприятия бытия, полудетскими жизненными впечатлениями, проходя через различные стадии развития, связанные с историческими и личными обстоятельствами, она сохраняет небесное предназначение поэта: сгорать «*в тайном жаре*» души, чтобы затем уйти в небеса.

Оплетавшие – останутся
Дальше – высь.
В час последнего беспамятства
Не очнись. <...>

Я душа твоя: Урания –
В боги – дверь,
В час последнего слияния
Не проверь! [3, 100].

В этом стихотворении М. Цветаева обращается к музе астрономии – *Урании*, которую просит, ввиду ее близости к Богам, космосу, открыть ей после смерти дверь в небеса.

В других стихах можно найти россыпь других античных теонимов (*Елена, Троя, Орфей, Психея, Феб, Эол, Эмпедокл, авгур, дракон, лавр, лира, амазонки* и др.), несущих в себе определенную символическую нагрузку.

Поэтический дискурс М. Цветаевой наполнен христианской теонимикой. Христианский (шире – мифологический, межконфессиональный) теоним *душа* является, пожалуй, даже в большей степени определяющим для особенностей ее поэтического творчества, чем теоним *муза*.

Жизненное, творческое, мировоззренческое кредо М. Цветаевой концентрируется в ее девизах, ключевым словом в которых является теоним *душа*: «*Вся моя жизнь – роман с собственной душой*»; «*Мне ничего не нужно, кроме своей души!*» [2, 8].

«*Моя душа мгновений след...*», – заявит она уже в раннем стихотворении «*Молитва*». Здесь же ей хочется, чтобы эти мгновения были наполнены кипящей и бурлящей жизнью, жаждой «*сразу всех дорог*»:

Всего хочу: с душой цыгана
Идти под песни на разбой,
За всех страдать под звук органа
И амазонкой мчаться в бой;

Гадать по звездам в черной башне,
Вести детей вперед, сквозь тень...

Чтоб был легендой – день вчерашний,
Чтоб был безумьем – каждый день! [3, 38].

В сущности, все творчество М. Цветаевой – это отражение «*тайного жара*» ее души: любви к жизни, вдохновенной творческой силы, радости бытия и в то же время неустанного противоборства с его темными сторонами, со стремлением жизненных обстоятельств, в которых «*мы так мало можем*», погасить этот «*тайный жар*» души.

Поэтический дискурс М. Цветаевой синтезирует в себе религиозное сознание верующего, духовное наполнение христианства и их образное, художественное отражение. Иногда ее стихи носят форму молитвы и даже соответствующее название: «*Молитва*», «*Еще Молитва*». Сама молитва, конечно же, имеет художественную форму, сохраняя неприменный атрибут – обращение по имени к тому, к кому она направлена. Обращения могут быть в традиционной форме, в виде родового названия Бога:

Я не молю: «*О, Господь, уничтожи
Муку Грядущего дня!*»

Нет, я молю: «*О пошли ему, Боже,
Сон про меня!*» [3, 44].

Или:

Дай мне душу, *Спаситель*, отдать – только тени

В тихом царстве любимых теней [3, 49].

Иногда М. Цветаева в своей поэтической молитве обращается к Господу по его личному имени:

Дай понять мне, *Христос*, что не всё только

тени,

Дай не тень мне обнять, наконец! [3, 48].

М. Цветаева может обращаться к Господу как к Богу и человеку одновременно, то есть как к Богочеловеку:

Христос и Бог! Я жажду чуда

Теперь, сейчас, в начале дня!

О, дай мне умереть, покуда

Вся жизнь как книга для меня [3, 48].

Употребление звательной формы различных родовых названий Бога может быть просто выражением того или иного эмоционального состояния лирического героя, например:

Жизнь распахнулась, но всё же...

Ах, золотые деньки!

Как далеки они, *Боже!*

Господи, как далеки! [3, 54].

Или:

Так, *Господи!* И мой обол

Прими на утвержденье храма.

Не свой любовный произвол

Пою – моей отчизны рану [3, 100].

Среди других христианских теонимов у М. Цветаевой находим:

1) названия верховного Бога, божеств высшего уровня и их классов: *Вседержитель, Отец (Отче!), Небесный Царь, Светоносный, Сын (Сыне!), Богородица, Божья мать, Дева, богиня, бог, боги* и др.;

2) наименования божеств более низкого уровня: *ангел, сонм ангелов, серафим, херувимы, небесные силы, пророк* и др.;

3) имена библейских персонажей: *Иаков, Иоанн, Марк, Матфей, Лука, Иоанн Богослов, неверующий Фома, Саул, Давид, Иродиада, Лазарь* и др.;

4) теонимы-топонимы, связанные с историей христианства: *Вифлеем, Иордань, сады Эдема, Палестина* и др.;

5) названия мест, где обитают Боги и божества: *Твердь небесная, архангельские высоты, царство небесное, рай* и др.;

6) теонимы, обозначающие концептуальные понятия христианства, события Нового Завета: *триединство Господа, Дух-Голубь, Страшный суд, Господень хлеб, Благая весть, вечный сон,*

неопалимая купина, распятие, снятие с креста, заповедь и др.;

7) теонимы, связанные с богослужением, христианскими праздниками и ритуалами: *звон колокольный, яйца на блюде, пасхальный звон, Пасха, Рождество, Сорокоуст, молиться, благословлять, креститься, паломничество, обедня, фимиам* и др.;

8) названия служителей культа: *поп, монах, монашки, смиренный странник, богомолки, праведник, чернокнижница, колдунья* и др.;

9) наименования православных христианских сооружений, их внешних и внутренних частей: *Софийский купол, Страстной монастырь, Сергей-Троица, церковь, храм, церковки златоглавые, часовня, купола, колокола, святителище, православный крест, алтарь, икона, иконка* и др.;

10) абстрактные теонимы: *дух, душа, грех, бездна, вера, ад, адов огонь, смертный грех, возмездие* и др.;

11) наименования демонических существ, нечисти: *демон, змей, Змий, дьявол, черт* и др.;

12) устойчивые выражения: *видит Бог! Христос Воскресе! дай вам Бог! успокой Господи душу усопшего! Бог весть! Во веки веков. Аминь! упаси Бог! спаси Бог! да поможет вам Бог! Господи всеблагий! Навеки вечные! Господи помоги! Боже правый! Во имя твое! Спаси Боже! С Богом! Давай Бог! как у Христа за пазухой, тьма египетская, навеки вечные* и др.

Такая широкая представленность теонимической лексики в поэтическом дискурсе М. Цветаевой свидетельствует не только об особенностях ее художественного мировоззрения, но и о духовности, высоте ее поэзии, стремления достигнуть если не в реальной жизни, то в творчестве своего абсолюта.

Трудно не согласиться со словами Вс. Рождественского, что новаторство поэтической речи М. Цветаевой «было естественным воплощением в слове мятущегося, вечно ищущего истины, беспокойного духа». Со своей «не просто сложившейся судьбой, со всей яркостью и неповторимостью самобытного дарования» она по праву вошла в русскую поэзию [4, 22].

Литература

1. Мальсагова, М.А. Теонимическая лексика как система (на материале художественных текстов) / М.А. Мальсагова. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2011. – 144 с.
2. Саакянц, А. Марина Цветаева // М.И. Цветаева. Избранные произведения: в 2-х тт. Т 1. Стихотворения. Поэмы. Драматические произведения. – М.: «Литература»; СПб.: «Кристалл», 1999. – С. 5 – 30.
3. Цветаева, М.И. Избранные произведения: в 2-х тт. / М.И. Цветаева. Т 1. Стихотворения. Поэмы. Драматические произведения. – М.: «Литература»; СПб.: «Кристалл», 1999. – 656 с.
4. Рождественский, Вс. Марина Цветаева // М.И. Цветаева. Сочинения: в 2-х тт. Т 1. Стихотворения. Поэмы. Драматические произведения. – Мн.: Нар. асвета, 1988. – С. 3 – 22.

**ИЗУЧЕНИЕ ИДИОСТИЛЯ А. ТАРКОВСКОГО В ВУЗЕ
(лингвистический аспект)**

Н.М. Гурина
(Брест, Беларусь)

*Печальная доля – так сложно,
Так трудно и празднично жить,
И стать достоянием доцента,
И критиков новых плодить...*

А. Блок

В статье рассматривается индивидуальный стиль Арсения Тарковского в лингвистическом аспекте. С помощью количественных методов анализируются метаязыковые лексемы слово, стихи, речь, язык, словарь и определяется их вклад в создание идиостиля поэта.

Ключевые слова: идиостиль, троп, метаязыковые лексемы, лингвистический анализ, количественный метод.

The article reviews the lexical features of Andrei Tarkovsky's individual style. Metalinguistic lexical items like 'word, poems, speech, language, vocabulary' and their role in poet's individual style are being analyzed with the help of quantitative methods.

Key words: individual style, trope, metalinguistic words, linguistic analysis, quantitative method.

Жизнь Арсения Тарковского охватывает почти весь XX-й век, но разговор о нем заходит при изучении поэзии 60-70-х гг. Его не назовешь хрестоматийным поэтом, хотя он имел (и сегодня имеет) свой круг читателей. Он не стал фигурой массовой культуры, как его современники из фильма «Таинственная страсть», хотя широкая известность пришла к поэту после выхода фильма его сына «Зеркало» (1974), в котором автор сам читает свои стихи.

В данном сообщении будет представлен лингвистически ориентированный подход к изучению идиостиля поэта в рамках специального вузовского курса по проблемам поэтики для магистрантов, обучающихся по специальности «Языкознание». В рамках этого спецкурса рассматривается значение творчества А. Тарковского для понимания языка поэзии XX века.

Представляется, что можно знакомить студентов с именем Арсения Тарковского как можно раньше, даже на первом курсе при изучении некоторых лексических тем. Например, домашнее задание по теме «Прямое и переносное значение слова» в курсе «Введение в языкознание» предполагает самостоятельный поиск метафор и метонимий, студенты могут самостоятельно искать тропы, обратившись к любимым стихам. Кстати, в известном сборнике лингвистических задач профессора Б.Ю. Нормана есть таинственная строчка из стихотворения «Мщение Ахилла», которую

цитировали студенты 90-х, но сегодняшние первокурсники уже не узнают: «Мертв лежит он в чистом поле» [1, 255].

Далее при работе с одаренными детьми можно использовать произведения Арсения Тарковского при подготовке к написанию отзыва, тем более что однажды авторы, отвечающие за подбор текстов для отзывов на республиканской олимпиаде по русскому языку, использовали стихотворение А. Тарковского «Словарь».

Можно использовать стихи этого поэта при изучении методических тем, в частности при обучении лингвоанализу поэтического текста, выбрав доступные для понимания школьников произведения. Для школьников могут быть предложены стихотворения на тему поэта и поэзии. Правда, философская лирика с трудом поддается интерпретации, поэтому следует произвести выборку, например, можно взять произведение «Имена» для обучения лингвоанализу поэтического текста.

На практическом занятии мы рассматриваем, какими изобразительными средствами создается образ лирического героя, а в рефератах магистранты выполняют разбор понравившегося стихотворения, используя в качестве образцов лексический анализ стихотворения Владимира Короткевича «Дзяўчына пад дажджом», выполненный профессором А.Е. Супруном, и многоуровневый лингвистический анализ стихотворения С.А. Есенина

«О красном вечере задумалась дорога...» профессора В.А. Масловой.

В данной работе производится экспликация и характеристика круга поэтических представлений, связанных с метаязыковой лексикой в творчестве Арсения Тарковского. Отдельные группы лексических единиц играют существенную роль в формировании идиостиля поэта. Под идиостилем понимается «совокупность языковых и стилистико-текстовых особенностей, свойственных речи писателя» [2], а метаязыковые средства – это лексические и фразеологические единицы, с помощью которых люди говорят и пишут о языке.

Центральным метаязыковым понятием и лексемой у А. Тарковского является лексема *слово*. Слово – фундаментальный концепт культуры. Семантика этой лексемы позволяет раскрыть тему сверхценности поэтического творчества. Откуда человеку дается поэтический дар? Контекстуальный анализ позволяет ответить следующим образом: *Не я словарь по слову составлял, а он меня творил из красной глины [1,]* Однокоренные лексемы участвуют в создании противопоставления мира горнего и мира дольного. С одной стороны, творец приобщен к «словарю царя Давида», ему ведомо «горящее слово пророка». С другой – творчество рассматривается как ремесло, каждодневная работа, «кладка слов»: *«Оставлю в каждом звуке и в каждой запятой натруженные руки и трезвый опыт свой» [1, 75]*. Откуда он черпает вдохновение? *В текущем словаре земли. У поэта чудесный дар понимать язык всего живого в природе: Как я хочу вдохнуть в стихотворенье весь этот мир, меняющий обличье... [1, 50]*.

У него есть дар невербального общения: *Слышу круглого яблока круглый язык... [1, 73]*. *А когда-то во мне находили слова люди, рыбы и камни, листья и трава... [1, 74]*. Поэт – инструмент для творчества: *И стал жильем певучих сил, какой-то невесомой скрипкой*.

В указанном сборнике преобладают две постоянные темы поэтической медитации: природа и культура. Мир филологической культуры близок Арсению Тарковскому, поэтому второй по частотности метаязыковой единицей является слово «стихи». Как и его собрат по цеху И. Бродский, А.Тарковский написал стихотворение в жанре послания «К стихам», в котором он их называет птенцами, наследниками, собеседниками, а также истцами, душеприказчиками и гордецами, строя ряд однородных членов по принципу контраста. Есть в сборнике и строки, выходящие за рамки неконвенционального отношения к знаку: *«Слово – только оболочка, плёнка, звук пустой...»*, что не характер-

но для поэтического мира А. Тарковского.

Третий по частотности метаязыковой концепт – «речь». Поэт не раз писал, что он завоевал право на *«прямую свободную речь»*. Он ценит дар *«прямой разумной речи»*. В несвободное сочетание «прямая речь» вставляются определения, чтобы в контексте играло прямое и переносное значение слова. Можно, пожалуй, найти еще одного поэта XX века, для которого «язык» – важнейший концепт в поэтической картине мира. Это упомянутый выше И. Бродский. Как пишет Н.Б. Мечковская, «в картине мира Бродского цифра и буква, число и слово выступают как два главных определителя фрагментов бытия, как два источника мировидения и две постоянные темы поэтической медитации» [3, 106].

В отличие от номинаций мира природы, филологическая лексика А. Тарковского в чисто количественном отношении не так многочисленна и не так густо заполняет собой стихотворное пространство, но ее абстрактный характер как нельзя лучше подходит к философской лирике поэта. Стремление А. Тарковского увидеть мир в его связях с речью, словом, письмом сказывается не только в насыщенности его текстов филологической лексикой, но в том, что для него метаязыковые представления являются важными: *Я клинописной хвалы не пишу все равно... [1, 91]*; *И клинопись одна на всех...* Это мировидение человека, которому буквы, звуки, книги ближе или известны так же, как и мир природы и остальной нефилологической культуры.

А. Тарковский уменьшил серьезность в оценке своих занятий стихотворчеством, он самоироничен, полагая, будто время великих поэтов и «золотой век» поэзии прошли. Остались лишь неясные письмена, знаки, запятые, шрифт: *Где твердый знак и буква «ять» с «фитою»?/Одно ушло, другое изменилось, / И что не отделялось запятой, / То запятой и смертью отделилось [1, 165]*. Выявление ключевых, базисных метафор в творчестве поэта и их изучение чрезвычайно важны для описания его художественной системы и адекватного понимания текстов. Метафора не только характеризует стилистическую систему автора и выполняет определенные семантические функции, но, повторяясь из текста в текст, задает перспективу развития художественного мира поэта: *Ты помнишь рифмы влажное биенье? [1, 193]*; *Душа и не глядит на рифму конопляную... [1, 241]*; *Где вьюгу на латынь переводил Овидий... [1, 207]*.

Изучая идиостиль поэта, вслед за Т.А. Вороновой используем квантитативные методы. В ее исследовании [4] поэтический

словарь подвергся количественному анализу, мы укажем существительные по убыванию частоты: земля (122), дом (84), город (83), жизнь (74), душа (69), вода (62), окно (50), кровь (49), время (44), небо (44). В нашей работе из всего круга номинативов мы отобрали четыре единицы с метаязыковым значением: «язык», «словарь», «речь», «стихи». Частотный анализ показал, что лексемы располагаются по следующему образцу: слова (58), стихи (29), речь (19), язык (10), словарь (7). Эти слова подчеркивают связь с классической поэтической

традицией, с творчеством других авторов: *И могла бы Алкеева лира / У меня оказаться в наследстве [1, 161]*. Верность античной культуре он выражает метонимически, когда утверждает, что предпочел гекзаметр «новомодным размерам». В русской поэзии эта традиция не прерывается, ее подхватили Иосиф Бродский и Александр Кушнер, который писал: *Я заражен нормальным классицизмом...* В «бессмертном словаре России» эти поэты по праву стоят рядом.

Литература

1. Тарковский, А.А. Собрание сочинений в 3 т. Т. 1. Стихотворения / А.А.Тарковский. – М.: Худож. лит., 1991. – 462 с.
2. Пищальникова, В.А. Проблема идиостиля. Психолингвистический аспект : учеб. пособие / В.А. Пищальникова. – Барнаул: Тюмен. гос. ун-т, 1992. – 74 с.
3. Мечковская, Н.Б. Метаязыковые мотивы в поэтике Иосифа Бродского / Н.Б. Мечковская // Слово в диахронии и синхронии: Сб. науч. ст. к 80-летию профессора М.Г. Булахова. – Минск: БГПУ им. Максима Танка, 1999. – С. 104-112.
4. Воронова, Т.А. Принципы словаря лирики А. Тарковского: автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10. 02. 01 / Т.А. Воронова; Воронежск. гос. ун-т. – Воронеж, 2007 – 22 с.

УДК 821. 161. 1 (092) + 821. 161. 2 (477.51)

АЛЕКСЕЙ ТОЛСТОЙ И ЧЕРНИГОВЩИНА

А.В. Забарный
(Нежин, Украина)

В статье рассматривается жизненный и творческий путь известного русского писателя Алексея Константиновича Толстого. Анализируются его связи с Украиной, исследуются его украинские корни, рассказывается о его жизни в Черниговской губернии.

Ключевые слова: литература, Черниговщина, поэзия, Красный Рог, биография.

In the article a life and a creative way of the famous Russian writer Alexey Konstantinovich Tolstoy is considered. His connections with Ukraine, his Ukrainian family roots are analyzed, it runs about his life in Chernigov province.

Key words: literature, Chernigovshchina, poetry, Krasny Rog, biography.

В истории украинско-русских культуроведческих и литературных связей личности Алексея Константиновича Толстого отведено особое место. Талантливый прозаик и поэт, замечательный драматург, ярчайший в истории русской литературы сатирик и юморист, он сочетал в своем таланте лучшие традиции украинского и русского народов, их истории, и создал произведения высокого эстетического уровня, которые обогащают достояния обеих национальных культур.

Он родился 24 августа (5 сентября) 1817 года в Санкт-Петербурге в семье банковского советника, отставного полковника графа Константина Петровича Толстого (1780-1870), принадлежащего к известной дворянской фа-

мелии и Анны Алексеевны, урожденной Перовской, побочной дочери графа Алексея Кирилловича Разумовского. С детских лет жизнь Алеши была погружена в семейные тайны, сопровождалась многочисленными загадками и невероятными историями.

Когда мальчику было всего шесть недель, брак его родителей распался, и Анна Алексеевна увезла сына на Украину, в село Погорельцы Сосницкого уезда Черниговской губернии, в имение своего брата Алексея. Практически, дядя стал главным воспитателем мальчика. Сам Алексей Толстой, по-видимому, долго не был посвящен в подробности семейной драмы и в первые годы жизни называл дядю отцом. Алексей Алексеевич был на то время уже извест-

ным писателем (псевдоним Антоний Погорельский), автором известной книги «Черная курица, или Подземные жители», то и племяннику с ранних лет сумел привить любовь к книгам и литературному творчеству. Именно Алексей Алексеевич послужил впоследствии для Льва Толстого прототипом для создания образа Пьера Безухова в романе «Война и мир».

Следует отметить, что Разумовские сыграли важную роль в украинской истории. Об этом сымальства поведали Алексею Толстому, он хорошо знал свою родословную. Его прапрадед – украинский регистровый казак Григорий Разум. Он имел свой родовой хутор Лемеша, близ Козельца, на Черниговщине. Его старший сын стал фаворитом, а затем морганатическим супругом императрицы Елизаветы Петровны – это хорошо известный граф Алексей Григорьевич Разумовский (1708-1771). Его младший брат, прадед Толстого – граф Кирилл Григорьевич Разумовский (1728-1803), последний гетман Украины, президент Императорской Академии наук, генерал-фельдмаршал, прабабка – Екатерина Ивановна Нарышкина (умерла в 1771 году), внучатая сестра и фрейлина императрицы Елизаветы Петровны. Дед, граф Алексей Кириллович Разумовский (1748-1822), был министром народного просвещения Российской Империи (1810-1816), внёс важные изменения в российское образование, способствовавшие развитию системы начальных школ и гимназий. При нём был открыт Царскоесельский лицей.

У Алексея Кирилловича в побочном браке с девицей Марьей Михайловной Соболевской (Денисьевой) родилось несколько детей, в том числе мать Толстого, Анна Алексеевна (1799-1857), получившая в 1807 году, вместе со своими братьями и сёстрами от этого союза, дворянство и фамилию Перовская. Отец дал всем своим внебрачным детям хорошее образование. Как уже отмечалось, дядя – Алексей Алексеевич Перовский (1787-1836), был известным писателем. Другой дядя – Василий Алексеевич Перовский (1795-1857), впоследствии стал оренбургским генерал-губернатором (1851-1857), а дядя Лев Алексеевич Перовский (1792-1856) – министром внутренних дел Российской империи (1841-1852) и министром уделов (1852-1856) [1,3].

Не менее известные родственники были и со стороны отца писателя. Его родной брат, граф Фёдор Петрович Толстой, был известным скульптором и живописцем, вице-президентом Императорской Академии художеств.

Дед писателя, Алексей Кириллович Разумовский, оставил внебрачным детям не только дворянский титул, но и родовые поместья на

Черниговщине. Так, мать, Анна Алексеевна, имела поместье в селе Блистова Новгород-Северского уезда, куда она часто приезжала с маленьким Алёшей на отдых. У дяди, Алексея Алексеевича, кроме Погорельцев, были еще поместья в селах Тополивка и Красный Рог Черниговской губернии [2,223]. Чудная природа, богатые на дичь и ягоды окрестные леса, голубые озёра, красавица-Десна – все это воспитывало в мальчике чувство прекрасного. Дядя рано приучил его к охоте, и эта страсть осталась на всю жизнь. Первые стихотворные опыты Толстого относятся к 1823-1824 годам.

Зимой 1826 года Анна Алексеевна Перовская с сыном и братом возвращаются в Петербург. Здесь происходит знакомство Алексея с наследником престола, будущим императором Александром II (он на полгода младше Толстого). Вероятно, причиной этого послужила дружба дяди Алексея Алексеевича с В.А. Жуковским, который был придворным поэтом и наставником наследника. Алексей становится «товарищем для игр» будущего императора. И эта дружба продолжалась на протяжении всей жизни поэта.

В 1827–1833 годах будущий писатель не возвращается на Украину. Семья много путешествует по Европе. В Германии, в 1827 году, дядя его знакомит с Гете. Автор «Фауста» тепло встретил будущего поэта и подарил мальчику обломок бивня мамонта с собственным рисунком фрегата на нём. Это произошло в Веймаре. В 1831 году, в Риме, Толстой знакомится с К. Брюлловым, который делает ему рисунок в альбом. Семья путешествует по Италии. Лишь в июле 1833 года Алексей вместе с дядей приезжает отдохнуть в Красный Рог, но сентябрю же возвращается в Петербург.

Государственную службу Толстой начал в 1834 году. Он зачислен «студентом» в Московский Главный архив Министерства иностранных дел. В декабре 1835 года Толстой подает прошение в Московский университет о допущении к сдаче университетского экзамена – «из предметов, составляющих курс словесного факультета, для получения учёного аттестата на право чиновника первого разряда», а 4 января 1836 года Совет Московского университета выдает Толстому аттестат на вступление в первый разряд чиновников государственной службы.

В июне 1836 года он уезжает в Ниццу, сопровождая А.А. Перовского, больного туберкулезом. Но поездка обрывается в Варшаве: здесь 9 июля Алексей Алексеевич умирает на руках племянника. Толстой наследует всё состояние дяди, в том числе имение Погорельцы в Черниговской губернии.

В сентябре 1836 года он приезжает в Чернигов для оформления прав наследства.

Служебный и творческий рост Алексея Толстого в 40-50 годы XIX столетия шли наперегонки. Он ведет жизнь, обычную для светского человека той поры: частые отпуска со службы, путешествия, балы, охота.... В этот период он, не часто, но приезжает поохотиться в Черниговские и Брянские леса. Бытовали легенды, что он даже ходил с рогатиной на медведя в одиночку. Толстой славился своей силой: разгибал подковы, вгонял пальцем в стену гвозди, свертывал в трубочку столовые ложки. Видать, силаща передалась по наследству от прадеда-казака. Современники описывают его как «красивого молодого человека, с белокурыми волосами и румянцем во всю щёку» [3,273].

В мае 1841 года Толстой впервые выступил в печати, издав отдельной книгой, под псевдонимом «Красногорский» (от названия имения Красный Рог), фантастическую повесть «Упырь», которая имела положительную критику.

На постоянное место проживания в Черниговскую губернию Алексей Константинович вернулся уже известным писателем. 1859 год Алексей Константинович с женой Софьей Андреевной Миллер проводят в Погорельцах. 15 ноября Толстой открывает в Красном Рогу училище для мальчиков, а Софья Андреевна в Погорельцах школу для девочек.

В марте 1861 года Толстой приезжает в Красный Рог и читает крестьянам манифест об освобождении. Затем раздаёт собравшимся деньги на угощение. В конце лета того же года он пишет Александру II письмо с прошением об отставке и получает ее.

Во второй половине 60-х – начале 70-х годов много путешествует по Европе (Италия, Германия, Франция, Англия), но чаще возвра-

щается не в Петербург, а в свои имения на Черниговщине. Печатается в «Современнике», «Вестнике Европы». В 1867 году он избран членом-корреспондентом Петербургской академии наук.

В феврале-марте 1869 года Толстой с женой совершают поездку в Одессу, где Софья Андреевна лечится от бессонницы. Все лето и осень проводят на Черниговщине, но и на природе болезнь обостряется. В октябре к ним в гости приезжает Фет.

Весной 1871 года во время охоты на вальдшнепов А.Толстой простужается. У него происходит новое обострение болезни, он вынужден выехать на лечение в Германию, где ему в качестве лекарств приписывают морфий. С новыми лекарствами писатель возвращается в Красный Рог. Болезнь, казалось, отступила. Но не надолго... В августе 1874 года неврологические боли усиливаются и писатель вновь выезжает на лечение в Германию, но безрезультатно.

28 сентября (10 октября) 1875 года, во время сильнейшего приступа головной боли, Алексей Константинович Толстой ошибочно ввел себе большую дозу морфия, что привело к смерти писателя. Его похоронили в фамильном склепе близ Успенской церкви в селе Красный Рог. Здесь граф провёл детство, сюда неоднократно возвращался в зрелые годы, здесь и почил.

После территориального передела 1917 года эта часть Черниговщины отошла Почепскому району Брянской области, село Погорельцы – Новозыбковскому району той же области, село Блистова осталось в составе Новгород-Сиверского района Черниговской области. В память о замечательном русском поэте литераторы этого региона проводят поэтический фестиваль «Серебряная лира».

Литература

1. Дмитренко, С. Граф Алексей Константинович Толстой как человек и поэт С. Дмитренко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: kartaslov.ru/ % ДО% ВА%/90.
2. Калібаба, Д. Відомі діячі культури, науки, політики Чернігівщини / Калібаба Д. – Чернігів: Редакційно-видавничий відділ, 1998. – 256 с.
3. «Русские писатели». Библиографический словарь. Т.2. М-Я / Под редакцией П.А.Николаева. – М.: Просвещение, 1990.

К. БАЛЬМОНТ И РУССКИЙ СИМВОЛИЗМ В ОЦЕНКЕ В. КОРОЛЕНКО

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Удмуртской Республики в рамках научного проекта № 17-14-18005*

Н.Н. Закирова
(Глазов, Россия)

В статье представлены литературно-критические представления В. Короленко о русском модернизме. Суждения писателя-реалиста о символистах: А. Блоке, Л. Андрееве, Д. Мережковском, Ф. Сологубе, Г. Чулкове – отличались критицизмом, подвергались пародийному осмеянию. Особое отношение наставнического характера и симпатии испытывал В. Короленко к К. Бальмонту.

Ключевые слова: русская литература, Короленко, Бальмонт, символизм

Literary and critical ideas of V. Korolenko of the Russian modernism are presented in article. Judgments of the writer realist of symbolists: A. Blok, L. Andreyev, D. Merezhkovsky, F. Sologub, G. Chulkov – differed in criticism, were exposed to parody derision. The special relation of tutorial character and a liking were taken by V. Korolenko to K. Balmont.

Keywords: Russian literature, Korolenko, Balmont, symbolism

Классик русской литературы «золотого века» В.Г. Короленко (1853-1921) жил и творил в условиях порубежья и «серебряного» века отечественной словесности. Значительная часть творческой судьбы писателя вписывается в контекст расцвета отечественного модернизма.

Русский модернизм проявил себя в литературе в таких художественных течениях как кубизм, символизм, акмеизм, футуризм, экспрессионизм и др.

Среди представителей модернистских течений В.Г. Короленко в большей степени интересовали символисты. Это объясняется во многом своеобразием творческой индивидуальности писателя, мастерски владевшего музыкально-живописным подходом к изображению реальности, стремившегося к синтезу искусств, к духовно-нравственному преобразению жизни, к созданию образов-символов. Однако искусственные эксперименты в области художественной формы, некая «размытость» идейно-стилевых исканий модернистов вызывали у писателя-реалиста протест [1-2].

В этом плане весьма показательны его отношение к творчеству польского поэта-символиста Красинского: «Вся сила законного символизма – в широте, ясности и величии того, что он символизирует, будь то порывы сомнений и отчаянья пытливого духа, порывы веры и любви или патриотического одушевления и патриотической печали. Такой символизм существует давно, и его произведения не опровергают, а лишь обличают мелкотравчатый символизм наших

дней, в котором условность образа прикрывает лишь мглу и неясность плоской и маленькой мысли» [3, 389].

Примечательно, что Короленко не отказывался «от законного символизма», который, по его мнению, «существует давно», но решительно настаивал на необходимости в художественном произведении глубокой и ясной мысли. Писатель был знаком с манифестами и теоретическими статьями символистов. Так, 11 марта 1893 года он зафиксировал в дневнике: «На днях я купил его [Мережковского] книжку о причинах упадка нашей литературы. Много красивых фраз, порой красивых мыслей, полёт и поэтическое парение, но мало стройности, ясности и тьма противоречий. Признаки символизма и отражение старого спора «ума и чувства» [3, 333].

Художественные опыты Ф. Сологуба вызывали у В. Короленко явное неприятие. Так, в одной из рецензий писатель акцентирует внимание на внутренней «пустоте» и смысловой незатейливости сказок известного символиста. «Одним словом, всякие пустяки. И какая-то рука отодвигает занавеску, за которой не оказывается уже ровно ничего: черная пустота. Мы понимаем это так: занавеска – это пустяковые сказки господина Сологуба, за коими было бы тщетно искать ясность смысла». «Язык символов не всем легко доступен», – явно с иронией замечает В.Г. Короленко. Сохранился еще более категоричный отзыв писателя о творчестве В. Розанова и Ф. Сологуба: «Доля холодного

юродства есть и у Розанова, а уже у Сологуба – не приведи господи (последнего я просто не могу читать: всё время точно водит ножом по стеклу)» [3, 388].

Писатель создает остроумную пародию не только на стихотворные опыты Г. Чулкова («Морщил клювом, двигал веком»), но и шире на декадентское искусство в целом [4].

В то же время, В.Г. Короленко активно стремился поддерживать в начинающих писателях проявление истинного художественного дарования. И в этом плане примечательно, что именно В.Г. Короленко «ввёл» в русскую поэзию К.Д. Бальмонта [5-6].

Поэт-символист следующим образом комментирует содержание письма, полученного от В.Г. Короленко: «Он писал мне, что у меня много красивых подробностей, частностей, успешно ухваченных из мира природы, что нужно сосредотачивать своё внимание, а не гоняться за каждым промелькнувшим мотыльком, что никак не нужно торопить своё чувство мыслью, а надо довериться бессознательной области души, которая незаметно накапливает свои наблюдения и сопоставления, а потом внезапно всё это расцветает, как внезапно расцветает цветок после долго невидной поры накопления своих сил. Это золотое правило я запомнил и помнящую ныне. Это цветочное правило бы ваятельно, живописно и словесно, занести над входом в ту святую, которая называется «творчество» [7]. И Бальмонт на всю жизнь сохранил в памяти завет наставника.

В эстетике символизма особое внимание уделялось деятельности именно бессознательного начала, значение которого нередко абсолютизировалось. Но кроме общих советов молодому поэту нужен был и непосредственный толчок в виде явной поддержки, доверия к его творческому потенциалу, и требовательный подход. Всё это и было в короленковском отношении: «Я предсказал ему успех, но предостерегал от опасности стать «версификатором». «... Человек он, несомненно, с талантом, но «версификаторства» и притом самого порой искусственного не избега» [8, 416], – писал Короленко родственникам из Полтавы

Позитивно оценивая человеческую и творческую притягательность личности К. Бальмонта, В. Короленко в письме к близким отмечает, на его взгляд, слабую сторону в творчестве поэта, а именно: увлеченность самим процессом версификации, формальными ухищрениями.

Творческое и дружеское участия в судьбе К.Д. Бальмонта свидетельствует о широте

интересов и чуткости В.Г. Короленко, о способности его перешагнуть через некие предубеждения в том случае, если он имел дело с духовно богатой и одаренной личностью.

В то же время, В.Г. Короленко отчетливо видел крайности эстетики модернизма и последствия подражания «модным» художникам в творчестве начинающих писателей. Так, осенью 1903 года в письме к начинающей писательнице он подчеркивал: «Мой совет – оставить эту форму – чисто объективных настроений, трудноуловимых и неопределенных. Нужно больше внимания к жизни в её разнообразных проявлениях. Потуги разного рода «модернистов» перенести центр тяжести творчества в неопределенные субъективные ощущения, давать оттенки вместо тонов – уже выдохлись даже в отношении новизны, да оно и понятно. Художник, преображающий явление жизни, неизбежно даёт и своё настроение. А тот, кто слишком заботится о «настроении» – отворачивается от жизни, а самое настроение лишает его здоровой непосредственности и силы» [8, 363-364].

Сравнение литературы со своеобразным зеркалом весьма характерно для размышлений В.Г. Короленко о литературе. Так, например, в статье, посвященной творчеству Л.Н. Толстого (1908) он так характеризует состояние литературы: «Нынешний период литературы особенно богат такими иллюзиями призраков, то есть иллюзиями вдвойне. Отчего был это ни происходило, как бы «натурально» не объяснялось и как бы законно не было, факт все же остается фактом: воспринимающая поверхность нашего художественного зеркала за последние годы как будто искривилась, покрылась ржавыми пятнами, извратилась на разные лады и в разных направлениях» [9, III, 561]. «Иллюзиям призраков» противопоставляются образы Л.Н. Толстого, которые, по мнению В.Г. Короленко, «... созданы в полном соответствии с творчеством жизни, их окраска, пропорции их взаимного распределения отражают точно и ясно, как экран под прямым зеркалом, взаимоотношения и светотени действительности».

Не прошёл мимо В.Г. Короленко творчества А. Блока и Л. Андреева [10, 121-128]. Но и некоторые символисты в его творческих исканиях ощущали нечто близкое себе. Так, Д. Мережковский подчеркивал: «В произведениях В.Г. Короленко мы можем, так сказать, прошупать весь этот глубокий скрытый внутренний механизм, который связывает искреннюю тенденцию с искренним поэтическим творчеством, спаивает их,

заставляет друг другу помогать, сливает в одно органическое целое в одну творческую силу» [11]. Д. Мережковский во многом опередил суждения литературоведов и критиков о своеобразии творческой индивидуальности и художественного мира В. Короленко. Существенным представляется и его замечание о поэтическом начале в творческой манере писателя.

Андрей Белый отдаёт предпочтение В.Г. Короленко перед другими реалистами XIX века и провозглашает: «Вперёд – к Короленко» [12, 46]. Увлеченность А. Белого художественными открытиями В. Короленко свидетельствует об определенной близости их идейно-творческих устремлений.

Не все оценки В.Г. Короленко, данные модернистам, сегодня представляются бесспорными. Но за этими оценками с их полемическими крайностями видится позиция писателя-реалиста, стремящегося активно воздействовать на общественное мнение и литературный процесс. Наряду с исследованием внутреннего мира человека для В.Г. Короленко всегда была предельно важна проповедническая миссия русской литературы.

В сущности, не признавая влияния модернизма, критикуя его, иронизируя над его приёмами, В.Г. Короленко все же отталкивался от них в своих творческих исканиях, напряжённо размышлял о расширении художественных возможностей реализма.

Литература

1. Закирова, Н.Н. В.Г. Короленко в контексте литературы серебряного века / Н.Н. Закирова // Н.Н. Закирова В.Г. Короленко и русская литература: семинарий. – Глазов, 2010. – С. 104–108.
2. Захаров, В.В. В.Г. Короленко и эстетика символизма / В.В. Захаров // Русско-зарубежные литературные связи: Межвузовский сборник научных трудов. – Вып. IV / Под ред. Н.М. Ильченко. – Н. Новгород: НГПУ, 2010. – С. 73–76.
3. Короленко, В.Г. Воспоминания. Статьи. Письма / В.Г. Короленко. – М., 1988.
4. Короленко, В.Г. Биография декадента / В.Г. Короленко // Антология юмора и сатиры России XX века. – М., 2000. – С. 15–16.
5. Храбровицкий, А.В. Письма В.Г. Короленко к начинающим писателям: Публикация писем к К.Д. Бальмонту, П.О. Беспалову, И.Г. Горячеву, К.М. Мыльниковой, М.М. Сугробову // Молодая гвардия. – 1957. – № 6. – С. 207–214.
6. Храбровицкий, А.В. В кругу современников / А.В. Храбровицкий // Радуга. – Киев, 1973. – № 8. – С.314–315.
7. Бальмонт, К. Избранное. – М., 1991. – С. 502–503.
8. Негретов, П.И. В.Г. Короленко. Летопись жизни и творчества. 1917–1921 / П.И. Негретов. – М., 1990. – С. 78–79.
9. Короленко, В.Г. Собр. соч.: В 5 т. – М., 1989–1990.
10. Горизонты короленковедения: коллективная монография / Н. Н. Закирова, В. В. Захаров, А. Ю. Мухоморова, С. И. Софронова; под ред. Н. Н. Закировой. – Глазов, ООО «Глазовская типография», 2011. – 204 с.
11. Мережковский, Д. Акрополь. Избранные литературно-критические статьи. – М., 1991. – С. 59.
12. Петрова, М.Г. Идеальный образ русского писателя / М.Г. Петрова // Известия Академии наук. Серия литературы и языка. – 2002. – Т. 62.

УДК 81'42(075.8)

СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО РАССКАЗА К.Г. ПАУСТОВСКОГО «БЕГЛЫЕ ВСТРЕЧИ»

Л.В. Климина
(Стерлитамак, Россия)

В статье предлагаются результаты лингвистического исследования денотативного, концептуального и эмоционального содержания рассказа К.Г. Паустовского «Беглые встречи».

Ключевые слова: текст, анализ, художественное произведение, семантическое пространство.

The article offers the results of a linguistic study of the denotative, conceptual and emotional content of the K.G. Paustovsky "Fugitive meetings".

Key words: text analysis, artwork, semantic space.

В рассказе К.Г. Паустовского «Беглые встречи» основным сигналом глобальной ситу-

ации является выражение «беглые встречи», которое вынесено в сильную позицию текста –

в позицию заглавия. Раскрывают сущность глобальной ситуации ключевые слова «музыка» и «композитор». Семантика этих слов указывает на тип изображаемой ситуации, в которой ожидается существование объекта художественного описания. Так, в произведении рассказчик описывает две быстрые встречи с композитором и цыганским табором, которых объединяет одно – любовь к музыке и трепет и уважение перед искусством.

В данном рассказе следующий круг участников глобальной ситуации: рассказчик, композитор Леонид Петрович, шофер Захар Иванович, дежурная в гостинице, молодая цыганка. Крупным планом в рассказе дается главный герой – пианист Леонид Петрович. После его появления в рассказе каждая каждая текстовый фрагмент содержит описание его внешних и внутренних черт, мировоззрения, описание его биографии.

1. *«Через час после приезда я встретился в прихожей гостиницы с низеньким седым человеком в потертом пальто».*

2. *«За семь лет я объехал весь север, а теперь объезжаю Великолуцкую область. Но я, как видите, предпочитаю скитаться по городам и весям и давать концерты. По существу, за гроши. Вы не можете представить себе, как народ тянется к музыке. И как люди благодарны за музыку. Ради этого стоит походить в поношенном пальто».*

Остальные участники глобальной ситуации не описаны подробно, но даны некоторые портретные штрихи:

1. *«В прихожую вошел человек в ватнике. От него сильно несло бензином. Должно быть, это был шофер».*

2. *«Композитор и показал глазами на дежурную по гостинице, коротконогую женщину с выпуклыми глазами и поджатым ртом».*

В выявлении глобальной ситуации участвуют 10-ть макропропозиций, которые выписываются из содержания произведения:

1. Описание дорожного пути рассказчика.
2. Остановка повествователя в гостинице.
3. Встреча с композитором.
4. Повествование Леонида Петровича о своей жизни.
5. Рассуждение пианиста о значении музыки и своем предназначении.
6. Рассказ музыканта о своей работе в деревнях.
7. Разговор рассказчика с дежурной в гостинице.
8. Описание ненастной погоды поздней осени.
9. Картина комического конфликта меж-

ду композитором и дежурной.

10. Встреча рассказчика с цыганами.

Третья макропропозиция («Встреча с композитором») является ключевой ситуацией. Все последующие макропропозиции представляют саму сущность глобальной ситуации. В этих макропропозициях существительное «музыка» и его производные встречаются 5 раз, «композитор» – 15 раз, раскрывая каждый раз новые аспекты восприятия одной и той же номинации:

1. *«Суть заключается в том, – ответил композитор, – чтобы правильно наметить себе ту наибольшую меру прекрасного, которую вы можете передать людям. Вы понимаете меня? Моим собственным музыкальным вещам далеко до Моцарта или Чайковского, Мусоргского или Шостаковича. Поэтому я предпочитаю увеличить степень своей полезности для народа и лучше играть чужие вещи, чем сочинять свои».*

2. *«... композитор – я узнал его голос – совершенно по-мальчишески рассмеялся ей вслед. Я тоже рассмеялся у себя в номере. И я понял, что никакие неприятные ночи и никакие бездушные люди не смогут смутить этого чистого сердцем и веселого человека».*

Таким образом, текстовые смысловые связи объединяют макроситуации, представленные в наборе макропропозиций, в единый текстовый денотат – глобальную ситуацию. Она выведена в сильную позицию заглавия и раскрывается в разных текстовых фрагментах. В итоге создается полная картина изображаемой ситуации.

Образ пространства в данном рассказе формируют названия пространственных координат («в прихожей гостиницы», «в гостинице», «на улице в школе», «в колхозный клуб», «на стене», «в коридоре», «за дверью», «в номере», «около могилы»), топонимы («по Великолуцкой и Псковской областям», «городок Опочку», «река Великая», «деревня Звонь», «в Псков», «в Москве», «в Пушкинские горы», «в Горячих Станах», «Сосенках и Каменных Гривах») и слова, обозначающие объекты и предметы, заполняющие текстовое пространство («оконные стекла», «фонари», «деревья», «памятник»). В рассказе отражено линейное географическое пространство, которому свойственна реалистичность изображения, замкнутое пространство («гостиница») и пространство, существующее в рассказах композитора («За семь лет я объехал весь север, а теперь объезжаю Великолуцкую область. Я даю концерты по селам и маленьким городам. Я мог бы жить в Москве»). Для создания образа нестатичного, динамичного пространства автор использует глаголы движения. Наблюдаются движения персонажей

(«я проезжал», «я встретился», «вошел человек», «композитор повернулся», «пришло несколько цыган и цыганок» и др.) и действия явлений и объектов природы («задул ветер», «нагнал тучи», «налетал дождь», «шумел ветер», «темнота залегла»). Разные пространственные измерения формируют в рассказе уникальный образ художественного пространства, основное назначение которого – изображение сущности глобальной ситуации.

В темпоральном пространстве рассказа два ведущих временных значения: изображение сюжетного события в конкретном плане, движение от настоящего к прошлому в воспоминаниях композитора. Внутреннее развитие и линейную организацию имеет в произведении и сюжетное время: «поздней ночью», «к вечеру», «через час», «до рассвета», «среди ночи», «тотчас», «утром», «поздней осенью» и др. Автор последовательно передает изменения времени от вечера к утру для более полного изображения глобальной ситуации.

В концептуальном пространстве анализируемого рассказа заглавие «Беглые встречи» является ключевым выражением и выполняет текстообразующую функцию. К ключевым относятся следующие слова: «композитор», «музыка», «звук», «песня». Все эти лексемы и их производные объединяются с основной текстовой доминантой «беглые встречи» и раскрывают ее смысл: «Цыганская песня все лилась, как приглушенный звон. Я вспомнил композитора в Опочке, и в сознании у меня возникла вдруг какая-то смутная связь между протяжным напевом и звуками рояля в самых глухих, самых отдаленных углах страны, во всех этих Звонах, Горячих Станах, Сосенках и Каменных Гривах. ... И почему-то мне пришли на память слова композитора о вечном отблеске, что бросает на нас искусство».

Концептуальную значимость имеют образные контексты, показывающие красоту и значимость искусства. В рассуждениях музыканта мы наблюдаем метафоры и эпитеты: «Этот листок ... золотом вечным горит в песнопенье», «золотой отблеск, который бросает на нас искусство». Образные средства построены на сравнении искусства с золотом, потому что для главного героя это главная ценность, служению которой он посвятил всю жизнь.

В концептосфере произведения рассказчик - субъект, объектом описания которого являются встречи с людьми. Способ воздействия – одухотворенность объекта. Цель воздействия –

показать, что каждому человеку важно обращаться к волшебной силе искусства. Причина – показать, как влияет искусство на человека.

Ближайшая периферия – встречи рассказчика с композитором и цыганами. Дальнейшая периферия – мысль автора о воздействии искусства на человека.

Эмотивное пространство рассказа организуют доминантные эмоции текста – любовь и увлеченность музыкой, которые преобладают по частотности и текстовой значимости. Эту эмоцию создает в тексте следующая эмотивная лексика: «воскликнул», «благодарны за музыку», «большие человеческие чувства», «облагораживает», «замечательный инструмент», «божественный звук» и др.

Эмоция любви к музыке является ключевой в описании действий персонажей, однако есть в рассказе и противоположная эмоция, выражаемая дежурной по гостинице – раздражение и злость:

1. *«Сами не видите, что ли! – грубо ответила она и передернула плечами».*

2. *«Я услышал сварливый голос дежурной».*

– Прекратите безобразие! Ишь чего придумали – петь по ночам!».

Таким образом, автор хочет донести до читателей мысль о том, что отдаленность от искусства делает человека озлобленным, деформирует нравственные качества и лишает его возможности наслаждаться жизнью.

Интересны в данном рассказе описания природы. Они выражают эмоции, противоположные эмоциям главных персонажей. Пейзажная зарисовка окрашивает рассказ темной тональностью: «К ночи задул над Опочкой сумрачный, северный ветер, нагнал тучи. Порывами налетал дождь, бил твердыми каплями в оконные стекла, смывал с них известку. Темнота залегла так густо, что даже яркие фонари на пустынных улицах не могли отодвинуть ее за пределы города. ... Шумел ветер, мотал на улице за окном голые деревья. Тусклые тени от веток беспорядочно шевелились на стене над моей головой». Создается противопоставление темной, ненастной погоды, эмоции злости дежурной и светлой и теплой эмоции любви. Оно объясняется мыслью, что искусство так влияет на человека, что способно воспитывать в нем только доброе, хорошее: «И я понял, что никакие неприятные ночи и никакие бездушные люди не смогут смутить этого чистого сердцем и веселого человека».

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. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста: Учеб. пособие / Н.С. Болотнова. 4-е изд. М.:Флинта: Наука, 2009. – 520 с.

3. Климина Л.В. Анализ текста: лингводидактический аспект: учеб. пособие для студентов филологических специальностей педуза / Л.В. Климина. – Стерлитамак: Стерлитамакская гос.пед.академия им. Зайнаб Бишевой, 2009. – 209 с.

4. Климина, Л.В. Антропоцентрический подход к анализу текстов / Л.В. Климина // Миф – Фольклор – Литература: проблемы изучения Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию доктора филологических наук, профессора Ивана Егоровича Карпухина. – Стерлитамак: СФ БашГУ, 2016. – С. 88-91.

УДК 811.116.1

ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА В ПОВЕСТИ В.Г. РАСПУТИНА «ПРОЩАНИЕ С МАТЁРОЙ»

Л.П. Колоколова
(Стерлитамак, Россия)

Статья посвящена функциональному анализу диалектной лексики, который позволяет рассмотреть группы слов, объединяемые сферой социально-диалектной принадлежности в составе современного русского литературного языка в разные периоды его существования.

Ключевые слова: диалектная лексика, диалектизмы, фонетические диалектизмы, грамматические диалектизмы.

The paper is devoted to functional analysis of dialect vocabulary, which allows groups of words to consider, united sphere of socio-dialect accessories as part of the modern Russian literary language in different periods of its existence.

Key words: dialect vocabulary, dialect, phonetic dialect, dialect grammar.

К началу XXI века одной из важных проблем в рамках современного русского языка является функциональное изучение социально-диалектной лексики. Как отмечают исследователи, слова, объединенные сферой распространения, образуют такие лексические группы, как общеупотребительная лексика и лексика ограниченного употребления.

Диалектной (или областной) лексикой называют ту часть словарного состава языка, которая является характерной принадлежностью речи населения какой-либо местности, района, области. Диалектная лексика употребляется в языке художественной литературы как средство стилизации слога и характеризуется целым рядом особенностей, одна из которых – точность, яркость в изображении окружающего мира. Именно это качество позволяет достаточно активно использовать диалектную лексику для обозначения всего отображаемого и познаваемого человеком, а также для передачи местного колорита, создания более точного изображения реалий, выразительности языка персонажей. Итак, диалектная лексика способна передавать многочисленные реалии внешне-

В соответствии с тем, какая именно специфическая черта диалекта отражена в том или

ином слове, различают фонетические, грамматические, словообразовательные диалектизмы, способные представить информационно-смысловые единицы, которые включают события, связанные с целенаправленным действием субъекта, охватывающие объект и получающие локальную конкретизацию [1, 37].

Валентин Григорьевич Распутин один из немногих русских писателей, для которых Россия – не просто географическое место, где он появился на свет, а Родина в самом высоком смысле этого слова. Его называют «певцом деревни», колыбели и души Руси [3].

В повести В.Г. Распутина «Прощание с Матерой» наблюдается преобладание фонетических диалектизмов: *готова, дак от, куды, ишь, окиян, држит, нонче, папирёса, сял, хресты, скусу, ворога и т.д.*

Исследуя особенности диалектизмов данного типа можно отметить наличие в них полногласия (*ворог*), когда в русской литературной норме неполногласие (*враг*). Также одной из особенностей является постановка ударения, несоответствующая литературному языку, например, в слове *нарастила* литературная норма предусматривает ударение над гласным [и] (*нарастила*), а в данном говоре ударение падает на гласный звук [о], который в тексте

значком ударения выделил сам автор. Другой особенностью могут стать случаи не произношения гласных в некоторых словах, например, [мова] вместо [мъ'ji'во] (не произносится гласный [и³]), или добавление лишнего гласного, например, [и] в слове *мине*, которого нет в современном языке (*мне*).

Определенные особенности можно отметить и в произношении согласных звуков: *омманула* – на месте сочетания [бм] произносится [мм]; *бонбы* – на месте губно-губного [м] произносится переднеязычный зубной [н], *обыкать* – отсутствует звук [в] в слове *обыкать*, *ослобонилась* – на месте звука [в] в слове *ослободилась* произносится согласный [л], *тверзый* – не произносится звук [в] после согласного [з] в слове *резвый*, *вострые* – произносится звук [в] в начале слова *острые*, что не соответствует современной норме, *скрозь* – на месте губно-зубного согласного [в] в слове *сквозь* произносится переднеязычный передне-нёбный согласный [р] и др.

Достаточно большое количество в тексте словообразовательных диалектизмов, отличающихся от однокоренных синонимов литературного языка отдельными аффиксами: *подходявое* – в литературном языке существует слово *подходящее*, а в диалектном пространстве слово образуется с помощью иного суффикса и окончания; *тутака* – в данном говоре указательное местоимение образовано с помощью суффикса -ака-, что не соответствует литературной норме и др.

В.Г. Распутин активно использует в повести и собственно-лексические диалектизмы: «*Сима, не злясь, не настаивая, умолкала, а после опять говорила то же самое, за что схлопнула прозвище «Московишна»* [2, 112]. Синонимом в современном языке является слово «*москвичка*».

– Ты кто такой, чтобы на меня так глядеть? – удивлялась Дарья. – Че ты там за мной видишь – смерть мою? Я про нее и без тебя знаю. Ишь, уставился, немтырь, как гвоздь.

– Он не немтырь, – обижалась Сима, прижимая к себе Кольку.

– Не немтырь, а молчит» [2, 113]. Синонимом в современном языке является слово «*немой*».

Много собственно-лексических диалектизмов представлено формами глаголов: *зулеванить* – бушевать; *займоваться* – связываться; *присбиывать* – выдумывать; *доспеть* – случиться; *изговиться* – истощать и т.д.

В результате исследования лексических особенностей данного диалекта можно сделать вывод о том, что слов, несуществующих в ли-

тературном языке, немного, но не все их значения известны. В основном носители говора используют в своём лексиконе литературные слова, но зачастую они подвержены грамматическому искажению.

Обширным классом представлены грамматические диалектизмы, имеющие отличия от литературного языка в образовании форм слова. Чаще всего грамматические диалектизмы связаны с именами существительными: *правов* – неправильное склонение слова *право* в родительном падеже множественного числа, которое в литературном языке склоняется как *прав*; *я когда радиу-то эту слушала* – радио – слово среднего рода, а в данном случае мы наблюдаем использование этого слова в женском роде, о чём свидетельствует окончание -у-; *в позапрошлом годе* – в литературном языке *в позапрошлом году*; *какая чуда* – в литературном языке слово *чудо* среднего рода, а в данном диалекте – женского. Таким образом, в грамматических диалектах нарушено словоизменение существительных, а также не всегда правильно используется категория рода.

Грамматические диалектизмы отмечаются и на уровне имен прилагательных: *я готовая* – в данном случае должна использоваться краткая форма прилагательного – *я готова*; *кака така лихоманка* – вопрос к прилагательному, относящемуся к существительному женского рода (какая?), следовательно, правильным было бы сказать: «Какая такая лихоманка?».

Таким образом, в основном употребление большинства прилагательных в данном диалекте соответствует литературному языку, но встречаются случаи неправильного использования краткой формы прилагательного.

Грамматические диалектизмы частотны и при образовании форм глаголов: *на высокому яру быть похоронетым* – в страдательном причастии суффикс -т- употреблен вместо суффикса -енн- *похороненным*; *чтоб вместе в одну домовину лягчи* – в данном случае должен использоваться глагол *лечь*; *сидю* – неверное использование глагола *сидеть* – в литературном языке характерна словоформа настоящего времени, 1 л., ед. ч. *сиджу*.

Анализ глаголов и глагольных форм позволяет говорить о том, что носители диалекта не всегда правильно спрягают глаголы, не всегда используют верную форму страдательных причастий, однако случаи эти относительно редки.

В повести «Прощание с Матерой» практически не наблюдается семантических и фразеологических диалектизмов.

В ходе исследования выявили, что в тексте преобладают фонетические (на основании их анализа было установлено, что данный говор

является оказывающим, что, в свою очередь, является одним из доказательств принадлежности говора к северному наречию) и грамматические диалектизмы (в основном представлены именами существительными и глаголами), в меньшем количестве представлены собственно-лексические, словообразовательные и этнографические диалектизмы.

Анализ диалектной лексики в повести В.Г. Распутина «Прощание с Матерой» показал, что диалектная лексика – наиболее распространённое средство создания национального, местного колорита в традициях русской литературы. В.Г. Распутин часто

использовал диалектные слова в произведении, поскольку именно местная, диалектная лексика в ряде случаев способна передать самые задушевные интонации. Факт употребления В.Г. Распутиным данного пласта лексики можно рассматривать как проявление творческого художественного подхода к организации композиционно-речевой структуры текста.

Таким образом, диалектная лексика является одним из источников пополнения и обогащения словарного состава русского литературного языка в разные периоды его существования.

Литература

1. Колоколова, Л.П. Современный русский литературный язык. Лексикология. Фразеология. Лексикография: Учебное пособие для филол. фак. вузов / Л.П. Колоколова. – СПб: Политехника-сервис, 2012. – С. 30-45.
2. Распутин, В.Г. Последний срок. Прощание с Матерой: повести и рассказы / В.Г. Распутин. – М.: Советский писатель, 1985. – 416 с.
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.livelib.ru/author/24658-valentin-rasputin>

УДК 82-84

АФОРИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Б. АХМАДУЛИНОЙ

А.Е. Левонюк
(Брест, Беларусь)

В статье рассматривается афористическое творчество Б. Ахмадулиной. Отмечается, что поэтический язык Б. Ахмадулиной и его особенности – область в лингвистике малоисследованная. Кроме того, подчеркивается, что афоризм – одна из древнейших форм философского мышления. В лаконичных по форме, но емких по содержанию изречениях глубоко и разносторонне анализируется человек и его мир: подчас обобщается, подчас конкретизируется. Подтверждается примерами, что все речевые средства, используемые Б. Ахмадулиной при создании афоризма, отражают такое качество этой единицы текста, как парадоксальность, неожиданность.

Ключевые слова: поэзия, лирическая героиня, поэтический синтаксис, афоризм, парадокс.

The article deals with the aphoristic work of B. Akhmadulina. It is noted that the poetic language of B. Akhmadulina and its features is one of the least studied areas in linguistics. In addition, it is emphasized that the aphorism is one of the oldest forms of philosophical thinking. In laconic in form, but capacious in the content utterances, a person and his world are analyzed deeply and in a variety of ways: sometimes it is generalized, sometimes it is concretized. It is confirmed by examples that all the speech means used by B. Akhmadulina in creating the aphorism, reflect such a quality of this unit of text as paradox, surprise.

Key words: poetry, lyric heroine, poetic syntax, aphorism, paradox.

Любой язык – это огромная, сложная и живая система, которая способна саморазвиваться, устаревать и обновляться, отмирать и возрождаться, «сотрудничать» с другими системами, т.е. другими языками. Поэты и писатели в определенном смысле творцы, генераторы этой системы. Каждый из них, даже иногда не осознавая этого, выполняет свою определенную функцию, и их работа не проходит для языка бесследно: он получает наследство, а все мы – литературное наследие.

Каждый поэт по-своему развивает язык, ищет и пытается ликвидировать «белые пятна» на карте художественного. Кто-то придумывает новые слова, использует нетрадиционные синтаксические конструкции, а кому-то удается по-новому переосмыслить уже имеющееся в языке. Одним из опытных экспериментаторов языковой системы является поэтесса, наша современница, Белла Ахмадулина. Поэтический язык Б. Ахмадулиной, его особенности – область в лингвистике малоисследованная.

Поэзия Ахмадулиной – поэзия мыслящего и познающего чувства. Она обращена к внутреннему миру лирической героини, к вечным темам: любви и смерти, природе и творчеству. При этом поэтесса пропускает поток впечатлений сквозь призму своей души и, прежде всего, выстраивает их в свою образную систему, подчиняет законам своего собственного языка. В-первых, с книги «Струна» и во все времена Ахмадулина писала о чувствах, присущих большинству людей. Даже когда она писала о стройках века, она писала о любви, радостях и несуразностях человеческой жизни. Во-вторых, Ахмадулина имела собственный неповторимый голос, ее поэтика на протяжении долгого творческого пути, по сути, не претерпела изменений, и неслучайно в книге «Ни слова о любви», тщательно и любовно составленной Борисом Мессерером, немало стихотворений из ее дебютного сборника. В-третьих, Ахмадулина проявила себя как подлинный реформатор стиха, прежде всего, рифмы, а рифма – это, безусловно, важнейшая часть формы в силлаботоническом стихотворении. У Ахмадулиной практически нет банальных рифм. Все рифмы – неожиданные, новые, не повторяющиеся, почти не встречающиеся у других поэтов. Уже в пятидесятые годы прошлого века в основу своей стиховой системы она положила ассонансные и паронимические рифмы. И, наконец, главное – афористическое наследие поэтессы не оставит равнодушным вдумчивого читателя.

Афоризм является одной из древнейших форм философского мышления. В лаконичных по форме, но емких по содержанию изречениях глубоко и разносторонне анализируется человек и его мир: подчас обобщается, подчас конкретизируется. Темы для афоризмов неисчерпаемы. По сути, одной большой темой для афоризма становится жизнь во всех ее проявлениях. Тематика афористики весьма разнообразна, и на ней лежит отпечаток породившей ее эпохи, отражается характер исторических условий, в которых она возникает и развивается: она освещает философские вопросы, имеет острое политическое содержание, трактует этические проблемы или касается жизненно бытовых ситуаций. Фактически афористика охватывает все сферы человеческого бытия и деятельности, существенно влияя на них. С течением времени афористическая тематика стала чрезвычайно широкой и разнообразной. Рассматривая происхождение и развитие афоризма, Н.Т. Федоренко и Л.И. Сокольская отметили, что «афоризм – понятие, несомненно, однородное изречению. Оба эти понятия принадлежат к единому жанру литературы, отличаясь между собой стилистикой и широтой

тематики... Античные изречения, по сути дела, ничем не отличались от афоризмов. Позже церковное учение, вытесняя из афоризмов остроумие и ограничивая их тематику областью морально-бытовых вопросов, придало им черты изречений... В эпоху возрождения... изречения вновь обрели все особенности афоризмов» [1, с. 181].

Различают афоризмы общественно-политические, этические, философские, педагогические, жизненно-бытовые, литературоведческие, изречения сатирического и юмористического содержания и другие. Каждое из этих направлений может распадаться на множество более конкретных тем.

Афоризмы представляют собой тексты, несмотря на краткость оформления, которые являются коммуникативно-ориентированным, концептуально обусловленным продуктом реализации языковой системы в рамках определенной сферы общения, имеющим информативно-смысловую и прагматическую сущности. Универсальные высказывания, каковыми являются афоризмы, типизируют жизненные явления, придают им вневременной и всеохватывающий характер, не содержат точного указания на место и время совершения какого-либо действия, вся информация имеет абстрактный характер. Оппозиция универсальных высказываний и конкретизирующих (обычных текстов) поддерживается и детерминируется языковыми средствами, такими, как грамматические категории языка и специфическими признаками (автосемантичность, цитатность, ритмическая организация, дидактичность, обобщенность, наличие автора).

Возвышенная лексика, метафоричность, изысканная стилизация «старинного» слога, музыкальность и интонационная свобода стиха делают афоризмы Б. Ахмадулиной легко узнаваемыми. Сама стилистика ее афористических выражений является бегством от дешевых современных канонов, срединности, обыденности, становясь способом создания идеального микрокосмоса, который Ахмадулина наделяет дорогими ей ценностями и смыслами. Афористика поэтессы весьма напряжена и динамична, причем не только по своему содержанию. Такое, несколько искусственное усложнение синтаксиса высказывания коррелирует с использованием сложного лексического состава. Тем самым поэтесса проявляет уважение к сложному рисунку отражаемого. Помимо сложного синтаксиса афоризмы поэтессы запоминаются особым, индивидуальным подбором слов. Кроме того, афористика Беллы Ахмадулиной отличается пристальностью и тонкостью психологического анализа, метафоричностью, перехо-

дами конкретно-чувственной образности в причудливую игру аллегорий, непосредственности признания – в изысканную стилизацию. Основная черта афористических выражений Б. Ахмадулиной, отличающая ее от других авторов, – парадоксальность: *И всё сильнее соблазн / встречать обман доверьем, / смотреть в глаза собак / и прикипать к деревьям* (Зима); *Ужель грешно своей беды не знать!* (Ночь); *...всегда пребуду только тем, что есть, / пока не стану тем, чего не стало* (Плохая весна); *Словно дрожь между сердцем и сердцем, / есть меж словом и словом игра* (Это я...); *Вот так, столетия подряд, / все влюблены мы невпопад, / и странствуют, не совпадая, / два сердца, сырых две лады, / ямб ненасытный улаждая / великой горечью любви* (Дачный роман); *Беги не бед – сохранности от бед. / Страшишь тцеты смертельного излишка* (***)*Вот не такой...*); *Чем больше имя знаменито, / тем неразгаданней оно* (***)*Бессмертьем душу обольщая...*); *Всё приживается на свете, / и лишь поэт уходит в срок* (***)*Бессмертьем душу обольщая...*); *Жалеть, что, как свеча дотаю, / у вечности – мгновенья нет* (Нечаяние); *О одиночество, как твой характер крут!* (***)*По улице моей...*); *Бывает слабость в старом человеке* (Сентябрь); *Да будем мы к своим друзьям пристрастны! / Да будем думать, что они прекрасны! / Терять их страшно, Бог не приведи!* (***)*Когда моих друзей...*); *Люблю всех, кто жив. Только не расставаться давайте, / сквозь слёзы смотреть и нижайше*

дивиться друг другу (***)*За что...*); *Свирепей дружбы в мире нет любви* (***)*Наскучило уже...*); *А слава что? Она – молва худая, / но это тем, кто славен, не упрек* (***)*Наскучило уже...*); *Всё нужное – в тебе самом* (Симону Чиковани); *Всегда быть не хитрей, чем дети, / не злей, чем дерево в саду, / благословляя жизнь на свете / заботливей, чем жизнь свою...* (***)*Всегда быть...*); *Народ, народившись, – не неуч, он ныне и присно – не слушатель вздора и не покупатель вещицы* (Владимиру Высоцкому); *Чем сон нежней, тем пробужденье строже* (Ладыжино); *Как добр, кто любит, как огромен, / как зряч к значенью красоты!* (Дом); *Я знаю истину простую: любить – вот верный путь к тому, чтоб человечество вплотную / приблизить к сердцу и уму* (Дом); *Нет счастья одного – бывает счастлиих много* (Мгновенье бытия) и др.

«Как дышит, так и пишет, – сказал о Белле Ахмадулиной Б. Окуджава. – Это редкое качество, оно говорит о подлинности горения» [2, с. 1]. Это свойство присуще и афористическому наследию Ахмадулиной. В структурном плане ахмадулинский афоризм опирается на разнообразные речевые средства. Именно речевые средства, используемые автором при создании афоризма, во многом гарантируют его успех. Основными средствами воздействия афоризма являются сложность синтаксиса, парадоксальность, образность. Изящные, остроумные афоризмы поэтессы заставят задуматься даже самого придирчивого читателя.

Литература

1. Федоренко, Н. Т. Афористика / Н. Т. Федоренко, Л. И. Сокольская. – М. : Наука, 1990. – 419 с.
2. Ахмадулина, Б. А. Влечет меня старинный слог / Б. А. Ахмадулина. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 528 с.

УДК 81.373.421

УСТАРЕВШИЕ СЛОВА В РОМАНЕ А. К. ТОЛСТОГО «КНЯЗЬ СЕРЕБРЯНЫЙ»

М.Г. Луннова
(Россия, Пенза)

В статье основное внимание обращено на проблему функционирования архаизмов и историзмов, их стилистические функции в романе А. К. Толстого «Князь Серебряный». Устаревшие лексемы распределены по тематическим группам и типам. Также отмечается, что устаревшие слова, устаревшие грамматические формы, точно и уместно использованные писателем, передают реалии и дух эпохи XVI века.

Ключевые слова: историзм, архаизм, устаревшая лексика, исторический роман.

The article focuses on the problem of the functioning of archaisms and historicism, their stylistic functions in the novel A. Tolstoy "the Prince Silver". Obsolete lexemes are distributed in thematic groups and types. It is also noted that the obsolete words, obsolete grammatical forms accurately and appropriately used by the writer convey the realities and the spirit of the epoch of the XVI century.

Key words: historicism, anachronism, archaic words, historical novel.

Роман А. К. Толстого «Князь Серебряный» повествует о событиях, происходивших на Руси в эпоху Ивана IV Грозного.

Очевидно, что произведение, отражающее жизнь России XVI века, содержит значительное количество устаревших слов, передающих реалии и понятия той эпохи.

В составе устаревшей лексики анализируемого произведения существует множество тематических групп:

– названия чинов, титулов, профессий (князь, царь, бояре, княгиня, опричник, холопы, стольник, губной староста, стремянный, сокольничий, воевода, купец, ратники, кравчий, сытник);

– названия орудий (сабля, пистоль, чекан, шестопер, пицаль);

– названия одежды и деталей одежды, украшений (кафтан, стихарь, клобучок, колокольцы, рубахи, онуча, кольчуга, косник, монисто, летник);

– топонимы (Муром, Слобода, Новгород, Ростиславль, Суздаль, Жиздра);

– названия единиц измерения (верста, вершок, сажень, ступни (сосчитай полдевяносто ступней), пуд);

– названия денежных единиц (корабленники золотые, червонцы);

– названия строений и помещений в них (терем, подворье, опочивальня, службы, сушилы, засека);

– названия отвлеченных понятий (кривода, пощада, милость, мороченье) и др.

Если в исторических, научных трудах устаревшая лексика выполняет номинативную функцию, то в художественных произведениях функция такой лексики определяется уже как номинативно-стилистическая, так как она служит не только для того, чтобы дать четкое определение понятию, но и создает определенный колорит эпохи. «Причем это относится не только к речи персонажей, где их употребление вполне естественно, но и к речи авторской, в которой они играют роль средства стилизации» [4, 182].

Устаревшие слова можно встретить в авторской речи:

Опричники отчаялись насмерть. Сабля Хомяка свистела, как вихорь, над головой его сверкала молния.

В то самое время, как описанное происходило в тюрьме, Иоанн сидел в своем тереме, мрачный и недовольный.

Утро было прекрасное. Сокольничий, подсокольничий, начальные люди и все чины сокольничья пути выехали верхами, в блестящем убранстве, с соколами, кречетами и челигами на рукавицах и ожидали государя в поле.

Однако в большей степени устаревшие слова встречаются в речи персонажей, приведем примеры:

– *Много слышится, мало сказывается. Ступай теперь путем-дорогой мимо этой сосны. Ступай все прямо; много тебе будет поворотов и вправо и влево, а ты все прямо ступай; верст пять проедешь, будет в стороне избушка, в той избушке нет живой души.* (Мельник)

– *Слободского на пожаре бревном пришибло!* – отвечал Перстень. – *Несем в скудельницу!*

– *Истома!* – сказал опричник одному холопу, – *подай сюда кошель с морозовскими червонцами. На тебе, старик, горсть золотых! Коль уймешь руду, еще горсть дам; не уймешь – дух из тебя вышибу!*

Стоит заметить, что в последнем примере употреблены устаревшие слова, заимствованные из старославянского языка. Об этой группе слов следует сказать отдельно, так как она весьма многочисленна в данном произведении. Старославянскую лексику, встречающуюся на страницах романа А. К. Толстого, можно разделить на подгруппы в соответствии с видами слов:

1. Фонетические (содержащие в своём составе, например, неполногласные сочетания -ра, -ла, -ре, -ле на месте русских -оро-, -оло-, -ере-, -еле- (*стража, врата, вратница, град, глава, владети, закланье, младость, середина*), буквосочетания -жд- (*обождать*); *е* в начале слова в соответствии с русским *о* (*единым: «Елена Дмитриевна, – произнес он решительно, – отвечай мне единым словом: ты замужем?» – рус. одним; единообразие: «Единообразие сей жизни он прерывал так называемыми объездами...» – рус. однообразие; единая: «... единая овца идет ошую» – рус. одна*); *ю* в начале слова в соответствии с русским *у*: *юродивый: «Увидев его, Иоанн хотел повернуть коня и отъехать в сторону, но юродивый стоял уже возле него»*).

2. Словообразовательные (содержащие в структуре особые суффиксы и приставки – *возговорить, возрадоваться, вздел, изгладилось, извет, исполнив* (рус. – *выполнив*), *низвержение, лукавство, стоятельство, битва, царствие*).

3. К лексическим старославянизмам относятся также слова с корнями *благо-, бого-, добро-, сие-* старославянского происхождения (*благолепие, благовонный, благовестить, благотворный, богомолье, богомольный, добротный, доброхвальный*).

Старославянизмы употребляются А. К. Толстым с целью колоритного изображе-

ния эпохи, а также для создания эффекта торжественности в определённых эпизодах романа. Но вообще, подобная лексика не может не использоваться в исторических книгах, повествующих о времени, когда старославянский язык еще имел огромное влияние на языки всего славянства, при сильной поддержке церковнославянского языка.

Среди устаревшей лексики, выявленной в романе А.К. Толстого «Князь Серебряный», можно выделить семантические и собственно историзмы.

Собственно историзмами являются лексемы, обозначающие вышедшие из современной жизни предметы, явления и т.п. В тексте романа это такие слова, как *боярыня, опричнина, княжеский, государев, чарка, зеленчак, опашень, светлица, станичники, царь, мисюрка, светоч, чепрак, эпитрахиль, дружина, вершник* и др.

Собственно историзмы не имеют синонимов в современном русском языке. Значение некоторых станет понятно читателю из контекста (чаще всего авторского комментария) или из толкового словаря. Например:

Они казались наскоро вооруженными крестьянами, и только на передовых были одноцветные кафтаны, а в руках их светились бердыши и копья.

Бердыш – старинное холодное оружие – боевой топор с лезвием в виде вытянутого полумесяца, насаженный на длинное древко [3, I: 79].

Кафтан – старинная мужская долгополая верхняя одежда [3, II: 41].

Копье – колющее или метательное оружие, состоящее из длинного древца с острым металлическим наконечником [3, II: 101].

Семантические историзмы – это слова с вышедшими из употребления значением (-ями), называющие исчезнувшие предметы, явления. В этих многозначных словах вышло из употребления одно или несколько из значений. Например:

Теснымье с одной стороны пожаром, с другой – дружиной Серебряного, враги не успели опомниться и кинулись к топким берегам речки, где многие утонули. Дружина – в МАСе зафиксировано четыре значения слова «дружина», из употребления в современном русском языке вышло значение «вооружённый отряд при князе к древней Руси, составлявший основное ядро княжеского войска, участвовавший в управлении княжеством и личным хозяйством князя-феодала» [3, I: 449].

– *Выдать им, – продолжал Иоанн, – по доброму кафтану да по гривне на человека. Гривна – слово многозначное, в значении «ос-*

новная денежная единица в древней Руси представляющая собой серебряный слиток весом около фунта» [3, I: 347]. В этом значении слово является историзмом. Зафиксировано ещё два лексико-семантических вариантов этого слова, одно из которых (десять копеек) является архаизмом, а третье значение «*шейное украшение из бронзы, железа, серебра или золота в виде обруча*» также является историзмом.

«Он увидел свою мамку, Онуфреву. Стара была его мамка. Взял ее в Верх еще блаженной памяти великий князь Василий Иоаннович; служила она еще Елене Глинской. Иоанн родился у нее на руках; у нее же на руках благословил его умирающий отец». *Мамка* – «кормилица, женщина, кормящая грудью не своё дитя; старшая няня, род надзирательницы при малых детях» [1, II : 296]; в современном русском языке слово «мамка» употребляется в значении «мама» (груб., простор.).

В романе А. К. Толстого «Князь Серебряный» историзмы выполняют номинативную функцию, являясь единственно возможными обозначениями тех предметов, явлений, о которых пишет автор. В современном истолковании указанные историзмы отражают язык эпохи.

Архаизация лексики – явление лингвистического порядка. Архаизмы вышли из употребления, из активного словаря, не выдержав конкуренции с более употребительными словами, обозначающими те же предметы, действия, признаки.

В романе А. К. Толстого встречаются различные типы архаизмов:

1. Собственно лексические архаизмы – это слова, которые устарели целиком, как целостный звуковой комплекс. «Лексико-семантические архаизмы – слова, имеющие в современном русском языке соответствующие синонимы» [5, 21]. Таковыми в романе являются слова:

Большая часть слуг не созналась ни в чем, но некоторые не выдержали пытки и показали все то, что Малюта вложил им в уста. Уста – рот, губы [2].

Дорогой Михеич несколько раз пытался выведать от незнакомцев, кто они таковы, но те отшучивались или отделялись разными изворотами. Выведать – допытываться о чем-либо, разузнавать что-л., стараться узнать что-л. тайное, скрываемое от других [2].

2. Семантические архаизмы – это слова, сохранившиеся в современном языке, но употребляемые в устаревшем значении.

А когда собрались мы, объявил нам, что яде с тем только принимаю государство, чтобы казнить моих злодеев, класть мою опалу на изменников, имать их остатки и животы, и

чтобы ни от митрополита, ни от властей не было мне бездельной доуки о милости. Здесь «остатки и животы» – имущество и жизнь. В современном русском языке: Остаток – I. 1) Часть чего-л., оставшаяся как излишек. 2) Часть отрезка времени или расстояния, остающаяся еще не использованной или не преодоленной. II. 1) Величина, получаемая при вычитании из делимого произведения делителя на целое частное (в математике). 2) То же, что: разность. Живот – Часть тела человека или животного (от грудобрюшной преграды до лобковой кости), в которой расположены органы пищеварения [2].

Дело знамое, что можно взять, берут, чего же не поднимут, то огнем палят; рогатый живот насмерть колют. Здесь «живот» – рогатый скот.

3. Лексико-словообразовательные архаизмы отличаются от современного эквивалента каким-либо словообразовательным аффиксом. Например:

Как и быть ли тебе, Новгороду, во могучестве, а твоим детушкам во богачестве...». В современном русском языке соответственно могучество – могущество, богачество – богатство.

– Слушайте, человеки, – сказал царь, – ступайте в Слободу, прямо во дворец, там ждите моего приезда, царь-де вас прислал. В современном русском языке множественное число слова «человек» образуется супплетив-

ным способом – «люди».

4. Лексико-фонетические архаизмы – это слова, современное звучание которых отличается от устаревшего одним или более звуками. Некоторые из них имели ударение, отличное от современного. Это акцентные архаизмы. Например:

Мы что стрелы острые с тетивы летим: куда вонзится каленА стрела, там и дом ее! Современный вариант ударения и произношения калЁная (стрела).

Есть еще адамова голова, кОло болот растет, разрешает роды и подарки приносит. Коло – Около.

5. Морфологические архаизмы – это такие лексемы, у которых устарели грамматические формы. Например:

Надеваю платье, сажусь на конь; со всех мест бояре спешат ко Кремлю, кто верхом, кто сам о себе, словно простой человек, даже никто о чести своей не думает! На конь – современный эквивалент «на коня».

Воротились мы в домы и долго ждали, не передумает ли царь, не вернется ли? Домы – дома.

Таким образом, в романе А. К. Толстого «Князь Серебряный» архаизмы и историзмы выполняют разнообразные стилистические функции. Наиболее важной из них является воссоздание колорита исторической эпохи Ивана Грозного.

Литература

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4-х томах / В.И. Даль. – М., 1995.
2. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000.
3. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.
4. Розенталь, Д.Э. Справочник по русскому языку: Практическая стилистика / Д.Э. Розенталь. – М.: ОНИКС, 2001.
5. Розенталь, Д.Э. Современный русский язык / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова. – М., 2002.

УДК 81'42

ПАМЯТЬ КАК ДОМИНАНТА В ПОЭЗИИ М.ЦВЕТАЕВОЙ

В.А. Маслова
(Витебск, Беларусь)

В статье показана роль лингвокультурного концепта «память» в поэзии М. Цветаевой, через который можно постичь не только глубину творческой личности поэта, но и выявить разнообразие смыслов, возникающих в тексте.

Ключевые слова: поэтический смысл, метафора, выразительные средства, картина мира.

The article shows the role of the linguocultural concept "memory" in the poetry of M. Tsvetaeva, through which it is possible to comprehend not only the depth of the poet's creative personality, but also to reveal the diversity of meanings that arise in the text.

Key words: poetic sense, metaphor, expressive means, world-view.

*«Мы заключены в темницу мгновения.
Из нее один выход – в прошлое...
Для человечества воспоминание – все.
Это единственная дверь в бесконечность»
(Волошин. История моей души).*

Начиная с середины 90-х годов прошлого века и до сегодняшнего дня мы наблюдаем лингво-философско-психологический научный «бум». Изучение языка художественного текста становится средством постижения психологических глубин личности автора, персонажей, читателя, воспринимающего данный текст. Главное в таких исследованиях – погружение в семантические глубины текстов и выявление авторской интенции в использовании конкретных языковых и выразительных средств, выявление их функций в тексте, а также психологическое объяснение тех или иных средств (фоносемантики, графики, лексики, паронимической аттракции, пунктуации, особых синтаксических структур и др. Одним из самых интересных авторов для этого является Марина Цветаева, творчество которой бездонно.

Марина Цветаева, которую И.Бродский совершенно справедливо назвал лучшим поэтом XX века, действительно оказала большое влияние на миропонимание, стилистику, язык поэзии всего XX века. Как известно, творческая личность такого масштаба значительно шире наших эстетических и жизненных представлений. Отсюда неиссякаемый интерес к ней. Ее картину мира (концептосферу) можно описать через ключевые слова, формулы, мифологемы и архетипы. Нами предпринимались подобные попытки [2], мир поэта сквозь его формулы описывали С. Лаврова, Н. Шевченко и др.

Цель данной статьи – построить модель памяти в авторской картине мира Марины Цветаевой.

Поскольку всякий великий поэт – это мистик и провидец, иррациональное, необъяснимое начало сильно и в поэзии М. Цветаевой, которая верит в пророческий дар Поэта: *Певцом – во сне – открыты / Закон звезды и формула цветка* «Стихи растут...»).

Ее стихи организуются особой поэтической энергией, рожденной синкретизмом слова (звук) и музыки. Еще Сергей Булгаков считал, что слово обладает не только смыслом, но является вместилищем энергии, ее проводником. Поэтические тексты связаны со стихийными душевными импульсами, в них отражена идея первичности чувственного опыта в познании мира, ее поэзия создается не по законам рассудочной деятельности.

С нашей точки зрения, до конца понять творчество Марины Цветаевой без анализа ее

отношения ко времени, памяти и прошлому, невозможно, так как это фундаментальные категории не только русской, но и общечеловеческой лингвокультуры. Они исследуются многими гуманитарными и точными науками – философией, психологией, социологией, историей, семиотикой, логикой, лингвистикой и др. Первую развернутую концепцию памяти создал Аристотель в трактате «О памяти и воспоминании». Собственно память свойственна и человеку, и животному, воспоминания же – только человеку. В новое время проблема памяти получила развитие в философии (Гоббс, Локк). По Локку, например, память – «кладовая идей».

С точки зрения психологии, память – это матрица, форма психоотражение реальности, которая осуществляется посредством воспроизведения и восстановления уже ранее освоенного опыта. Исследованию памяти посвящены многочисленные работы зарубежных и отечественных ученых: А. Бергсона, П.П. Блонского, С.Л. Рубинштейна, У. Чейфа, Д. Нормана.

Прошлое и память в русской лингвокультуре теснейшим образом связаны и даже включают в себя – *былое, минувшее, воспоминание, беспамятство, время, вечность* и др. Все названные здесь сущности, кроме *памяти*, – это категория времени, сквозь призму которого человеком воспринимается все существующее в мире, все доступное нашему наблюдению и осмыслению. Русские слова *память* и *прошлое* – полисемантически. Так, у слова *память* в словаре В.И. Даля отмечается 12 значений, в СРЛЯ (17-ти томах) – 6, в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой – 4 значения; у слова *прошлое* в СРЛЯ (17-ти томах) – 7 значений, у С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой – 2 значения. И это огромный потенциал для рождения поэтических образов.

В русской культуре слово «память» вошло в названия многих произведений: «Живи и помни» (В. Распутин), «По праву памяти» (А. Твардовский), «Память» (В. Чивилихин), «Тени прошлого», «Не память» (В. Брюсов) и т.д., стало названием ряда популярных песен «Памяти друга» (слова Р. Рождественского), «Вспомним песню» (слова А. Фатьянова), «Мы помним» (слова Б. Дубровина), кинофильмов, полотен художников.

В русской поэзии, по мнению Е.С. Кубряковой, «слова в цепочке память – душа – жизнь связаны между собой так тесно,

что сама память персонифицируется, выступает как нечто живое, которое может заговорить» [1, 90]. – Действительно, у А. Ахматовой есть сборник «Голос памяти».

Фактически у М. Цветаевой нет ни одного стихотворения с названием «память», однако, в текстах стихов часто фигурирует не только само это слово, но его многочисленные производные и связанные по семантике слова: *памятливый, памятный, памятовать, прошлое, прошлогоднее, прошлолетнее, былое, минувшее, воспоминание, вечность, беспамятство, забвение, и под.*

В цветаевской поэзии *память* реализуется с помощью сложной системы метафор и концептуальных художественных образов, которые становятся средством акцентуации смысла, способствуют выражению глубоких противоречий мира: *Ведь в нашей жизни вся отрада / К бокалу прошлого прильнуть.* Метафора *бокал прошлого*

Если в ее раннем творчестве *память* имеет плоть, что она и утверждает словами Казановы: *Бесплотна – плоть, ты, память, – не бесплотна,* то за несколько лет до смерти в 1935 году *память* отвратительна: *Грех памяти нашей – безгласой, беззубой / Безмясой, безносой!* («Удар...»). Ее БЕЗ- характеризуя явление, настойчиво эксплицируют авторское к нему отношение. Это у нее один из способов воплощения в слове всей философии языка.

У М. Цветаевой неоднозначное отношение к памяти, которое меняется с возрастом. Если в начале творчество хранящийся в памяти запас впечатлений светел и чист (*памятью сердца – венком незабудок / Я окружила твой милый портрет – «Памятью сердца...»; так – в памяти – глаза закрыв / Без памяти люблюсь Вами!* – (Отрывок)), такие воспоминания желанны, в них рождаются картины беззаботного детства: *Колокола звонят в тени, / Спешат удары за ударом, / И всё поют о добром, старом, / О детском времени они* («Бежит тропинка...»), то далее *память* превращается в тяжелый груз прошлого, который давит плечи и его невозможно сбросить: *Неизбывная память, пустая пасть! / Хоть чужими грудями к грудям припасть!* («Федра»); *Воспоминанье слишком давит плечи... (В раю),* а потому поэт призывает все забыть (*На людские головы / Лейся забыть!* – «Пусть не помнят юные...»). В этих примерах просматривается ее драма внутренней противоречивости, разрыва между противоположными мирами – вечным и суетным.

За каждым словом у нее просматривается язык ее страстной, сбивчивой поэтической импровизации: *Руки воздев, / Друг, заклинаю свою же память!*

Память – это тонкая нить, смотанная в клубок, из которого во все стороны торчат ее обрывки. В них трудно отыскать последовательность или логическую связь – многое неожиданно видится в рокоте веков:

*Я расскажу тебе – про великую ложь:
Я расскажу тебе, как зажимается нож
В узкой руке, как вздымаются ветром веков
Кудри у юных – и бороды у стариков.
Рокот веков.
Топот подков.*

Здесь видим попытку преодолеть необратимость истории и превратить историческое время в мифологическое пространство.

Во многих ее стихах – *память* о прошлой неудачной любви, говоря ее словами, *любовной пытке, любовной памяти:*
*О, если бы ты был без глаз, без рук,
Чтоб мне не помнить их, не помнить их, не помнить!*

В ее образной системе господствует право на преувеличение, на необычные ракурсы видения прошлого.

Но *память* может стать высокой духовной силой, ради которой не жалко принести жертву – *Всё – в жертву памяти твоей* («Пушкин»); *... все продажное, а вот / Память не продажная.*

Порой события из далекого прошлого возникают так легко, будто произошли только что:
*Я что-то помню: звонкая дуга,
Огромный ворот, чистые снега,
Унизанные звездами рога...*

Но вот постепенно гаснет свет в коридорах памяти: *Меньше и меньше / Помнится, любится.*

В определенные периоды жизни взгляд в прошлое становится защитной реакцией, поиском той стабильности, которой нет в настоящем. В такие моменты прошлое становится харизматическим, оказывается более непредсказуемым, чем настоящее:

*Точно жизнь мою угнали
По стальной версте –
В сиром мороке – две дали...*

Это воспоминание о другом времени. В сочетании с рефлексией оно помогает расширить горизонт ожидаемого:

*Несгорающую соль
Дум моих – ужели пепел
Фениксов отдам за смоль
Временных великолепий?*

М. Цветаева часто фантазирует, описывая прошлое. Прошлое для нее – своего рода четвертое измерение, куда «неосознанно устремилась» ее поэзия. Поэт создает эффект мерцающей в прошлом реальности:

*Удар, заглушенный годами забвенья,
Годами незнанья.
Удар, доходящий – как жесткое пенье,*

Как конское ржанье,
Как страстное пенье сквозь (косное) зданье
Удар – доходящий.

Удар, заглушенный забвенья, незнанья
Беззвучною чашей.

Кончается это стихотворение такими словами:

А что если вдруг

А что если – вспомню?

В этих строках образ затухающей памяти, обрамленный словами, ключевым из которых является удар: *Удар, заглушенный годами забвенья; Удар, доходящий – как жесткое пенье. Удар, становящийся беззвучною чашей.* Так автор описывает рождение коллективной памяти, коллективного бессознательного, состоящего из архетипов (в понимании К.-Г. Юнга). Автор не противостоит действию этого коллективного бессознательного, оно скрепляет этнос, как нить, продетая через сознание каждого

представителя русского народа, тем самым создавая этническое сообщество.

Таким образом, творчество М.Цветаевой бездонно, доказательством чему является ее отношение к прошлому, памяти. Область воспоминаний в ее творчестве – это область тайная и интимная. Она поэт, вмещающий в себя и мыслителя, и поэта-романтика, и человека, заданного бытом, отсюда ее обращенность и к земному, и к небесному, и к вечному и суетному. Во многих ее стихотворениях прослеживается взгляд в прошлое. Ее поэтическое слово хранит память о событиях, эмоциях, ощущениях, т.е. в значительной степени коллективную память. Прошлое, по Цветаевой, должно служить настоящему путеводителем, помогающему ориентироваться в настоящем. Поэтому память для нее – дивный дар, хотя подчас невыносимо тяжкий.

Литература

1. Кубрякова, Е.С. Об одном фрагменте концептуального анализа слова память / Е.С. Кубрякова // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М.: Наука, 1991, с.90-99.

2. Маслова В.А. Поэт и культура. Концептосфера Марины Цветаевой / В.А.Маслова. – М.: Наука, Флинта, 2004. – 327 с.

УДК 81'42

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ПРОСТРАНСТВО» В ЛИРИКЕ А. К. ТОЛСТОГО (к 200-летию А. К. Толстого)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Брянской области в рамках научного проекта № 17-14-32001a(p)

Н. Ю. Моспанова
(г. Брянск, Россия)

В статье рассматриваются средства вербализации концепта «Пространство» в лирике А.К. Толстого. Представлены горизонтальный аспект характеристики пространства и его репрезентанты (степь – поле – луг – равнина и др.) и вертикальный аспект и лексические средства его выражения (земля – небосклон – небо – миры).

Ключевые слова: лирика А.К. Толстого, пространство, средства вербализации, вертикальный и горизонтальный аспект, природа, дом.

The article deals with the means of verbalization of the concept "Space" in the poetry of A. K. Tolstoy. Presents a horizontal dimension of the characteristics space, and its representatives (the steppe – field – meadow – plain, etc.) and the vertical aspect and lexical means of expressions (land – sky – heavens – worlds).

Key words: lyrics by A.K. Tolstoy, space, the means of verbalization, vertical and horizontal aspect, nature, home.

Как известно, одним из способов описания бытия человека является картина мира, т.е. совокупность способов миропонимания и ценностных представлений. Картина мира предстает как концептуальная, состоящая из концептов и связей между ними и являющаяся своеобразной схемой, дающей представление о мироздании в виде взаимосвязанных фрагмен-

тов. В связи с этим можно говорить о картине мира всего народа и отдельного человека.

Образ мира, отраженный в сознании человека, находит свое выражение в языке (языковая картина мира).

В статье рассмотрен фрагмент индивидуальной языковой картины мира русского поэта, нашего земляка, Алексея Константиновича Толстого.

В богатой картине мира А.К. Толстого мы находим много концептов, отражающих микро и макрокосмос природы и внутреннего мира человека. Анализ концептосферы лирики поэта, представляющей собой систему стандартизованных и индивидуализированных концептов в его сознании, позволяет судить о наиболее важных для него ценностях, установках, литературных взглядах и особенностях самой языковой личности.

И. Ямпольский, говоря об особенностях поэзии А.К. Толстого, отмечал, что несмотря на «влечение к «мирам иным», в Толстом исключительно сильна привязанность ко «всему земному», любовь к родной природе и тонкое ощущение ее красоты» [1, 18].

Один из ключевых концептов в понимании природы у Толстого – это концепт «Пространство».

Ядро концепта – яркий, основной, актуальный признак концепта, реализуемый одной лексемой. Однако в лирике поэта лексема пространство реализует самый общий, абстрактный компонент «неограниченная протяженность во всех измерениях и направлениях» [2, 3, 528]: *...корабли, Как точки белые вдали, Едва скользят, в пространстве тая <60>; Душа бездейственно в пространстве утопает И в неге врозь ее расходятся лучи <71>* (Здесь и далее цитируем по [3]). Актуальными оказываются признаки «неограниченность» и «направление». Контекст стихотворений наводит сему «мироздание».

Этот же компонент реализуется в лексеме *мир*, употребляемой в форме множественного числа: *В стране лучей, незримой нашим взорам, Вокруг миров вращаются миры <87>*.

Конкретизация пространства находит свое отражение в представлении мира небесного (лексемы *небо*, *небосклон*, *миры*) и земного, природного (*сад*, *поле*, *край* и др.). Это позволяет рассматривать толстовское пространство в горизонтальном и вертикальном аспекте.

В горизонтальном аспекте пространство характеризуется протяженностью и направленностью. Это конкретная, материальная действительность. Основными средствами вербализации являются объекты земной поверхности: *степь* – *поле* – *луг* – *равнина* и др. Они имеют родовую гиперсему «пространство». Ср.:

Степь – «Безлесное, бедное влагой и обычно ровное пространство с травянистой растительностью в зоне сухого климата» [4, 766]: *Гой ты, родина моя! Гой ты, бор дремучий! Свист полночный соловья, Ветер, степь да тучи! <27>*;

Поле – «1. Безлесная равнина, пространство» [4, 552]: *Вот уж снег последний в поле тает, Теплый пар восходит от земли <25>*.

Луг – «Пространство земли, покрытое травянистой растительностью; сенокосное, пастбищное угодье» [2, 2, 203]: *Зима прошла, природа зеленеет, Луга цветут, весной душистой веет <79>*.

Равнина – «Ровная, без высоких холмов земная поверхность...» [4, 638]: *В степи, на равнине открытой, Курган одинокий стоит <112>*

Большие пространства русской природы представлены и лексемой *лес* («1. Множество деревьев, растущих на большом пространстве, с сомкнутыми кронами» [4, 323]). В стихотворениях поэта *лес юный, кудрявый, едва одетый, зеленый, молодой*. Например: *Юный лес, в зеленый дым одетый, Теплых гроз нетерпеливо ждет <25>*. Чаще он характеризуется традиционным народно-поэтическим эпитетом *дремучий* и эпитетами *темный, чернеющий*: *Увижу ль вновь, сквозь темные леса, И своды скал, и моря блеск лазурный <231>*; *Вот уж месяц с небес на чернеющий лес Смотрит, длинные тени рисуя древес <289>*.

Синонимами существительного *лес* выступают слова *бор* и *чаща*: *Ой, в луга б ему, во зеленый бор <44>*; *В чаще что-то шумит, будто дальний буряк <289>*.

Контекстуальное употребление данных лексем вносят в содержание концепта «Пространство» такие признаки, как: «поверхность», «ровный», «протяженность», «простор». Прилагательные-эпитеты, с которыми сочетаются лексемы, усиливают их (*степь широкая, степь просторная, равнина открытая* и др.) или дополняют содержание концепта новыми, периферийными признаками (*чистое поле* – «открытое», *степь свободная* – «свобода, воля», *степь глухая* – «ничем не заполненная», *луг зеленый, поле золотистое* – «цвет»).

Широко представлены в стихотворениях поэта и лексемы, обозначающие водные пространства (*река, озеро, море, ручей*), однако сема «пространство» в их значении имплицитная, поддерживаемая контекстом. Например: *За садом берег чистый, Спокойный бег реки, На ниве золотистой Степные васильки? <3> Шумя, тростник над озером трепещет, И чист, и тих, и ясен свод небес <9> И лавр, Дианую храним, В лучах полудня зеленеет Над морем вечно голубым <47>*. Во всех стихотворениях лексемы употребляются в прямом значении.

Для поэта *лес*, *поле*, *степь*, *река* – это родной край.

Лексема *край* в текстах реализует различные части своего значения. С одной стороны, это «2. Страна...», где страна – «2. Местность, территория» [4, 302]: *Но не языческого края На нем одежда боевая <145>*; *Армянский славный край Лежит за Арапатам <208>*.

С другой стороны, это «родина», компонент, обусловленный контекстом: обычно при этом лексема сочетается с прилагательными *родной, родимый*, и притяжательными местоимениями *мой и наш*: **Край** ты мой, родимый **край!** Конский бег на воле, В небе крик орлиных стай, Волчий голос в поле! <27>. Такой край поэт называет счастливым, благодатным.

Земное (в широком смысле) пространство наполнено звуками: на лугу росистом – *звон косы*, в степи – *обозы*, в поле – *блещащие стада, волчий голос, шелест колосьев, журавлиные крики*, в лесу – *«свист полночный соловья»*.

Кроме природного пространства, поэт представляет в своих стихотворениях и пространство дома. Его репрезентантами являются номинативы *дом-покои-сад-комната*.

Чаще всего лексема *дом* реализует в текстах поэта часть своего значения – «Жилое ...здание» [4, 174]: *Ты помнишь ли, Мария, Один старинный дом И липы вековые Над дремлющим прудом?* <3>; *Мне кажется все так знакомо, Хоть не был я здесь никогда: И крыша далекого дома, И мальчик, и лес, и вода* <7>; *И меж столбов, у входа дома, Парчи тяжелой переломы* <143>.

Характеризующие эпитеты *старинный, старый, новый, опустошенный, опустелый, далекий* актуализируют такие периферийные компоненты в содержании концепта, как «связь со временем», «старина» и «заполненность/незаполненность»: *Приветствую тебя, опустошенный дом, Завядшие дубы, лежащие кругом* <55>; *Безмолвные аллеи, Заглохший, старый сад* <4>; *Во страхе улететь хотят молодые пчелы, Но, новой их семье готовя новый дом, Сильнее все в тазы мы кованые бьем* <254>.

Заметим, что в характеристике природного пространство лексические репрезентанты подчеркивали свойство простора, необъятности, неограниченности, а в характеристике пространства дома отмечается «ограниченность», «пределность».

В описании природы у поэта много светлых, восторженных красок, в описании же дома звучат минорные мотивы.

Поэт испытывает грусть по поводу запустения старинных усадеб. Оценочные эпитеты *бедный, скучный* актуализируют компонент «не заполненный ничем», «пустой», «безжизненный»: *Обычной полная печали, Ты входил в этот бедный дом, Который ядра осыпали Недавно пламенным дождем* <54>. Это же значение передает сочетание лексемы *дом* с глаголами *запустеет, оставлю*: *И дом навсегда запустеет, Заглохнут ступени травой* <4>.

В стихотворении «Приветствую тебя, опустошенный дом» это впечатление усиливает

весь контекст: *Но сколько горестной я вижу перемены!... Вздохнув, иду вперед; мохнатая сова Бесшумно с зеркала разбитого слетела; Вот в угол бросилась испуганная мышь... Везде обломки, прах; куда ни поглядишь* <55>.

Такой дом пребывает обычно в тишине, покое, в нем грустно поэту: *А в доме старинном так грустно Среди непогоды ночной!* <4>.

В некоторых примерах наблюдаем совмещение основного значения лексемы *дом* («Жилое здание») и производного («Свое жилье, а также семья, люди, живущие вместе, их хозяйство» [4, 174]): *Шумит на дворе непогода, А в доме давно уже спят* <4>

Во внутреннем пространстве дома поэт выделяет комнаты (покои), террасу, крыльцо: *Знал хорошо я все покои дома* <146>. Покои – устар. внутренние помещения, комнаты (обычно большие) [4, 550]).

Их описание также уныло и печально: *Милый друг, тебе не спится, Душен комнат жар* <8>; *Пока я шел через длинный комнат ряд, На зеркала бояся бросить взгляд* <146>. Толстой подчеркивает компонент «размер» и «тесноту», которая душит человека, а с другой стороны, – «покой», наводимый номинативом *покои* (Общеслав. форма мн. ч. от покой "комната" < покой "тишина, спокойствие". Покои буквально – "место для отдыха" [5]).

Интересным представляется пример, в котором по отношению к замкнутому пространству все же употребляется слово *простор*: *Привык один бродить я в зал из зала И населять мечтами их простор* <146> (Ср.: «Зал – Большая, просторная, особо обставленная комната в доме (устар.)» [4, 209]). Полагаем, это объясняется тем, что в рассмотренном примере происходит трансформация части лексического значения существительного зал: угасание семантических компонентов «особо обставленная» и наведение семы «место», поддерживаемой глаголом *населять*.

Картина опустелого, грустного дома часто сопровождается картиной заброшенного сада, дремлющего пруда, безмолвных аллей. Они репрезентированы одноименными лексемами:

Сад – «1. Участок земли, засаженный деревьями, кустами, цветами; сами растущие здесь деревья, растения» [4, 692]: *За садом берег чистый, Спокойный бег реки* <3>; *Среди садов деревья гнутся долу И до земли висит их плод тяжелый?* <9>.

В стихотворениях сад называется поэтом *старым, одичалым, глухим, бедным, забытым*: *Безмолвные аллеи, Заглохший, старый сад* <4>; *И пышный прежде сад – глухой и одичалый!* <55>. В нем нет ярких красок, звуков – нет жизни.

Таким образом, если природное пространство рисуется наполненным жизнью, звуками, красками, простором, то пространство дома связано со стариной, тишиной и отсутствием жизни в нем в данный момент, некоторой ограниченностью свободы: *Окрестность молчит среди мертвого сна, На окнах разбитых играет луна... Скрытый кустами, в забытом саду Тот дом одиноко стоит <150>*.

Земному пространству противопоставлено пространство небесное.

В вертикальном аспекте (земля – небо) пространство над землей характеризуется глубиной, высотой и представлено:

- поднебесьем, высью;
- собственно небом (небосводом);
- Вселенной (мировым пространством)

Лексема *поднебесье* («Небесная высота, высь» – [2, 3, 201]) в стихотворениях реализует различные компоненты своего значения. Это «высь», т.е. «1. Пространство, находящееся высоко над землей» (выделено нами – Н.М.) [2, 1, 285], в которой парят птицы: *И воздух бил угластыми крылами, Не как орёл в поднебесье паря, Но вверх и вниз метаяся зубцами <147>; И много, в небе рея, Поёт пернатых стай <138>*, но чаще это «небесная высота», небо: *Много звезд горит по поднебесью, А назвать-то их нет умения, Распознать-то их нету силушки <13>*.

Значение «часть неба над линией горизонта» представлена лексемой *небосклон* [2, 3, 422]: *Ты помнишь ли, Мария, Вечерний небосклон, Равнины полевые, Села далекий звон? <3>; Зачем на дальний небосклон Ты облако столь гневно гонишь? <231>; Хотел бы я угаснуть, как заря, Как алые отливы небосклона <265>; На западе ж багровый небосклон <147>*. Контекст актуализирует семы «далекий» и «цвет» в его характеристике, а прилагательное *вечерний* подчеркивает связь пространства со временем. Эпитеты *алый, багровый*, номинатив *заря* наводят сему «солнце».

Небосклон является своего рода границей между землей и небом: *Над неприступной крутизной Повис туманный небосклон, Там гор зубчатую стеною От юга север отделен <47>*. Это значение поддерживается в контексте словоформой «над крутизною», а глагол *повис* наводит сему «протяженность» небесного пространства.

Сама лексема *небо* частотна для стихотворений Толстого. Обычно она выступает в своем прямом значении: «Видимое над землей воздушное пространство в виде свода, купола» [2, 2, 422], реализуя родовую сему «пространство» и часть видовых сем: «видимое», «воздушное»: *В небе крик орлиных стай <26>*. Это пространство не пустое: оно наполнено звуками птичьих голосов.

Потенциальная сема «высота» в значении лексемы *небо* подчеркивается в стихотворении: *Средины тревожная сила, То к **небу**, то в пропасть бросает Ладью без весла и кормила <103>*.

Синонимичной данной лексеме выступает сочетание «свод небес», включающее лексему в форме множественного числа: *И чист, и тих, и ясен свод небес <9>*. Эпитеты актуализируют различные компоненты (в том числе и потенциальные) в структуре лексического значения слова *небеса*.

Пространство неба представлено не в статичном состоянии: на небе занимается заря, плывут тучи, появляется радуга, небо темнеет и светлеет: *А слезы прольют разве тучи, Над степью плывя в небесах <112>; Идет Спесь, видит: на небе радуга <119>; Замолкнул гром, шуметь гроза устала, Светлеют небеса <73>*.

Употребляясь в стихотворении в окружении существительных *солнце, звезды*, лексема *небо* эксплицирует оттенок значения «1. || Окружающее Землю мировое пространство» [2, 2, 422]: *На небе так темно, так темно И звездочки нет ни одной! <4>; Запад гаснет в дали бледно-розовой, Звезды небо усеяли чистое <87>*.

Горизонтальный и вертикальный аспект характеристики пространства совмещается в примере: *В серебристом сумраке видна Внизу Байдарская долина. Над нами светят небеса, Чернеет бездна перед нами <52>* (выделено нами – М.Н.).

Таким образом, анализ концепта «Пространство», его горизонтального и вертикального аспектов характеристики позволяет говорить о том, что языковая личность А.К.Толстого обладает своеобразием, спецификой использования языка, отражающей внешнее восприятие мира и собственную оценку.

Литература

1. А. К. Толстой: [Вступ. ст.] / И. Ямпольский // А. К. Толстой. Собрание сочинений в четырех томах. Том 1. – М., 1969. – 417 с.
2. Словарь русского языка: В 4 т. / А.П. Евгеньев. – М.: Рус. яз., 1985 – 1988.
3. Толстой, А.К. Собр. соч. В 4-х т. Т. 1. – Москва: Художественная литература, 1964
4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова – М., 1996. – 944 с.
5. Шанский, Н.М. Этимологический словарь / Н.М. Шанский // Русские словари [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.slovorod.ru>.

СТАНОВЛЕНИЕ ПОЭТА: ДЕТСТВО И ЮНОСТЬ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ

Е.Ю. Муратова
(Витебск, Беларусь)

Статья посвящена описанию детства и юности Марины Цветаевой, ее родителей, особой атмосферы семьи Цветаевых; рассказывается об уникальном характере ее матери Марии Александровны; анализируются истоки характера, силы личности и уникальности таланта Марины Цветаевой.

Ключевые слова: стихи, мать, книги, традиция.

The Article is devoted to the description of the childhood and youth of Marina Tsvetaeva, her parents, a special atmosphere of tsvetaevs, describes the unique character of her mother Mary Alexandrovna; analyzes the origins of the character, strength of personality and unique talent of Marina Tsvetaeva.

Key words: poems, mother, books, the tradition.

Чтобы хоть в какой-то степени понять внутренний мир М. Цветаевой, ярко проявленный в ее стихах, поэмах, эссе, письмах, автобиографической прозе, необходимо, как думается, обратиться к истокам – к ее детству, к ее семье, в которой рос будущий поэт.

Отец Марины, Иван Владимирович Цветаев, был сыном бедного сельского священника из Владимирской губернии. Иван, следуя по стопам отца, тоже учился в семинарии, но страстно увлекся филологией и историей искусства. В конечном итоге Иван Владимирович Цветаев стал профессором Московского университета и основателем Музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина. Он был женат, у него было двое детей, но его любимая жена, красивая, веселая, одаренная Варвара Иловайская умерла. И.В. Цветаев остался вдовцом с двумя детьми.

Мать Марины Цветаевой – Мария Александровна Мейн была родом из богатой дворянской семьи, она вышла замуж за Ивана Владимировича Цветаева, который был старше ее на 22 года. Мария Александровна – это огромный, таинственный, глубокий духовный мир, который оказал огромное (и положительное, и отрицательное) влияние на личность и характер Марины Цветаевой.

Детство Марии Александровны было очень одиноким: ее мать, польская дворянка, умерла, когда девочке не было и трех недель. Ее отец, Александр Мейн, богатый прибалтийский немец, горячо, но деспотично любил свою дочь. Мария почти не знала других детей, ее детство и юность были заполнены книгами и музыкой, которые заменили ей реальную жизнь. Мария Александровна была прекрасно образована: она свободно владела четырьмя европейскими языками, блестяще знала историю и литературу, сама писала стихи. Она была блестящей пианисткой, но отец не хотел видеть

дочь выступающей для публики, и Мария, подчиняясь приказу отца, отказалась от карьеры. В 17 лет Мария выдержала еще один жестокий удар: разлуку со своей единственной любовью, которую хранила в сердце всю жизнь. Ее избранник был женат, и отец Александр Мейн запретил Марии с ним встречаться. В своем дневнике она записала: «Это была последняя вспышка горя... Я усмирила себя. Да, в отречении от счастья есть особое удовольствие». После этого Мария Александровна приняла решение выйти замуж за Ивана Владимировича Цветаева. Позже М. Цветаева в эссе «Мой Пушкин», описывая картину «Дуэль» писала: «...была картина в спальне матери – «Дуэль»...Черная с белым, без единого цветного пятна, материнская спальня, черное с белым окно, черная и белая картина «Дуэль»... Пушкин был мой первый поэт, и моего первого поэта – убили». [1, 57-58]. Обратим внимание: у молодой женщины спальня в черно-белых тонах, над кроватью висит картина, на которой изображен смертельно раненый Пушкин. Такие, казалось бы, бытовые мелочи очень много говорят о характере Марии Александровны.

Вот такая женщина в 1892г. стала матерью Марины Цветаевой. Сама Марина Цветаева в эссе «Мать и музыка» писала: «Когда вместо желанного, предрешенного, почти приказанного сына Александра родилась только всего я, мать, самолюбиво проглотив вздох, сказала: «По крайней мере будет музыкантша» [1, 10]. Через 2 года у Цветаевых родилась вторая дочь – Ася. Как позже вспоминала Марина Цветаева: «Мать залила нас всей горечью своего несбывшегося призвания, своей несбывшейся жизни, музыкой залила нас, как кровью, кровью второго рождения». Мария Александровна воспитывала своих девочек в духе своих нравственных высот. Марина Цветаева писала, что мама дала им лучшие в мире книги, замечательные дет-

ские праздники. Первые цветаевские стихи буквально «пронизаны» любовью к матери. Вот, например, как передает мир своего детства Цветаева строками из стихотворения «Как мы читали Lichtenstein»:

*Словно песня – милый голос мамы.
Волшебство творят ее уста.
Ввысь уходят ели, стройно-прямы,
Там, на солнце, нежен лик Христа.*

*Мы лежим, от счастья молчаливы,
Замирает сладко детский дух.
Мы в траве, вокруг синеют сливы,
Мама Lichtenstein читает вслух.*

Мария Александровна очень много внимания уделяла своим дочерям: читала, играла на рояле, рассказывала, «заряжала» их своей любовью к искусству и природе, внушая им свои представления о мире. В своем эссе «Мать и музыка» М. Цветаева так вспоминала свое детство: «О, как мать торопилась, с нотами, с буквами, с «Ундинами», с «Джэн Эйрами», с «Антоннами Горемыками», с презрением к физической боли, со Св. Еленой, с одним против всех, с одним – без всех, точно знала, что не успеет... не давая улечься, умяться (нам – успокоиться), заливала и забивала с верхом – впечатление на впечатление и воспоминание на воспоминание... Как уплотняла нас невидимостями и невесомостями... И какое счастье, что все это было не наука, а Лирика, -- то, чего всегда мало, дважды мало... то, чего не может быть слишком, потому что оно – само слишком... Мать поила нас из вскрытой жилы Лирики...» [1, 13-14].

Марина Цветаева научилась читать в 4 года. «Простое и хотя бы приблизительное перечисление того, что прочла Цветаева к восемнадцати годам, показалось бы неправдоподобным по количеству и разнообразию.

Пушкин, Лермонтов, Жуковский, Лев Толстой... Гюго, Ламартин, Ницше, Гейне, Гете... И еще – греческие и римские боги и герои. Дом профессора Цветаева был пронизан духом Эллады и великого Рима. Геракл и Ахилл, Ариад-

на и Дионис, Эвридика и Орфей, Венера и Психея – это были не просто имена, они воспринимались Цветаевой как реальные люди, ожившие сначала в сознании юной девушки, а затем в зрелом творчестве поэта...» [2, 8-9].

Но в этом высокодуховном мире семьи Цветаевых было и много сложного. Мария Александровна очень любила своих детей, но была внешне неласкова и при этом непреклонна во всем. Хотя детям было предоставлено все для их развития: книги, игрушки, театр, гувернантки (девочки начали говорить одновременно на трех языках: русском, французском и немецком), все материальное Марией Александровной презиралось, и это она внушала своим дочерям. Марина и Ася всегда были одеты строго и ненарядно. Дом Цветаевых был полон молчаливых запретов: просить нельзя было ничего, это считалось недостойным и стыдным. Девочки знали с самого раннего возраста с каким презрением и яростью посмотрит мать на просьбу, например, дать конфет (Это не значит, что конфет или фруктов в доме не было – были всегда, но просить (!) было нельзя). Марина боялась не только просить, но и спрашивать. Так было, например, с Наполеоном:

«—Мама, что такое Наполеон?

--Как? Ты не знаешь, что такое Наполеон?

-- Нет, мне никто не сказал.

-- Да ведь это же в воздухе носится!

Никогда не забуду чувство своей глубочайшей безнадежнейшей опозоренности» [1, 39]. Марина Цветаева позже вспоминала, что мать им словами никогда ничего не запрещала, глазами – все.

Кроме того, Марина все детство ревновала мать к своей младшей сестре Асе: «Я у своей матери старшая дочь, но любимая не я. Мною она гордится – вторую любит». Маленькой Марине не хватало в семье, в матери понимания и любви. Все эти сложности и радости создавали уникальный мир, в котором «выплавлялась и закалялась» уникальная личность будущего поэта. Марина Цветаева сама в последствии утверждала: «После такой матери мне оставалось только одно: стать поэтом» [1, 13-14].

Литература

1. Цветаева, М. Собрание сочинений: В 7 т. Т. 5. Кн. 1: Автобиографическая проза; Статьи; Эссе / М. Цветаева. – М.: ТЕРРА; «Книжная лавка – РТР», 1997. – 336 с.
2. Саакянц, Анна. Марина Цветаева: жизнь и творчество / Анна Саакянц. – М.: Эллис Лак, 1997. – 816 с.
3. Швейцер, Виктория. Быт и бытие Марины Цветаевой / Виктория Швейцер. – М.: СП ИНТЕРПРИНТ, 1992. – 538 с.

**В ЧЁМ СМЫСЛ МИСТИЧЕСКИХ ИСТОРИЙ,
РАССКАЗАННЫХ А. К. ТОЛСТЫМ В ПОВЕСТЯХ «СЕМЬЯ ВУРДАЛАКА»
И «ВСТРЕЧА ЧЕРЕЗ ТРИСТА ЛЕТ»?**

А.Ф. Рогалев
(Гомель, Беларусь)

Анализируются идеи, мотивы и образы двух мистических повестей А. К. Толстого, который в своё время живо интересовался паранормальными проявлениями в действительности и находился под воздействием мистических и оккультных книг.

Ключевые слова: А. К. Толстой, повести, мистика, идеи, образы.

Analyzing the ideas, motives and images of two mystical novels of A. K. Tolstoy, which at the time was keenly interested in the paranormal manifestations of reality and was under the influence of mystical and occult books.

Key words: A. K. Tolstoy, novel, mystery, ideas, images.

Повесть Алексея Константиновича Толстого «Семья вурдалака» (1839 год) предваряется двумя примечаниями: «Неизданный отрывок из записок неизвестного» и «Оригинал написан по-немецки». Характер этих примечаний не оставляет сомнения в том, что автор, проявляя живой интерес к тому, что рассказывается далее, тем не менее решил посредством таких примечаний отмежеваться от того, что написано и – самое главное – подчеркнуть, что не считает подлинно достоверным содержание повести.

Заметим, что очень многие русские писатели-классики интересовались мистикой, но стремились представлять свои литературно-мистические опыты лишь как забаву и увлечение, а не серьёзное занятие. Хотя мистика того же Гоголя или Достоевского вряд ли может быть охарактеризована лишь как увлечение.

Что касается написанной на французском языке повести А. К. Толстого «Семья вурдалака», то поданный в ней как повествователь некий француз-эмигрант маркиз д'Юрфе уверяет в подлинности рассказываемого им своих слушателей – на время сложившийся в 1815 году кружок аристократов в Вене, после Конгресса, или Венской конференции 1814–1815 годов, подводившей итоги войне с наполеоновской Францией.

Маркиз д'Юрфе был свидетелем и даже участником мистического события в сербской деревне, где он оказался по пути в Яссы, с дипломатической миссией из Парижа к молдавскому господарю в 1759 году.

Герой повествования остановился в доме, где жила семья славянина по имени *Горча* – два его сына и дочь. У старшего сына, Георгия, была жена и два ребёнка-мальчика, второго сына звали *Пётр*, и дочь носила имя *Зденка*. Сам Горча представлен как волевой высокий

старик с белыми усами. Он являлся подлинным хозяином в доме, где все ему беспрекословно подчинялись.

Однажды Горча отправился в горы, чтобы с другими мужчинами из деревни поймать и убить терроризировавшего здешнее население турка Алибека. При этом он строго-настроено приказал сыновьям ждать его возвращения ровно десять дней. Если же он не вернётся в этот срок, то значит, убит, и принимать в дом кого бы то ни было в облике Горчи нельзя.

В то время местность, где жила семья Горчи, и даже ещё более широкую территорию в Боснии и Герцеговине терзали вурдалаки. Они вселялись в тела убитых на войне или умерших людей, а затем забирали жизненную силу у живых, преимущественно у близких родственников друзей и соседей.

Горча опасался, что в случае его гибели в дом детей проникнет вурдалак и погубит их всех. Так и случилось, причём по нелепому обстоятельству, поскольку тот, кто выглядел как Горча, вернулся домой вечером десятого дня, и не было ясно, истёк срок, названный Горчей, или нет.

Слово *вурдалак* в значениях «вампир», «оборотень» и «мертвец, сосущий кровь у живых людей» после повести А.К. Толстого постепенно укоренилось в русском языке как экзотизм. Указанные значения, однако, не раскрывают сущность вурдалаков, поскольку исходят из народных о них представлениях, но не из самой природы этих существ.

На самом деле вурдалаки являются субъектами параллельного, находящегося на очень близкой к частоте физического мира Земли астрального плана бытия. Вурдалаки имеют энергобиологическую форму, позволяющую им свободно менять свой облик, подстраиваясь под внешность того или иного лица.

Но долго оставаться в мире людей из-за разницы в плотности их собственного тела и плотности окружающей среды (более высокой, чем плотность тела вурдалаков) они не могут. Смерть же соответствующего человека позволяет им вселяться в оставленную душой оболочку (физическое тело) надолго, и тогда они смело отправляются в дом, где жил умерший, для того, чтобы забирать жизненную силу у живых родственников.

Вурдалаки, вопреки укоренившемуся мнению, питаются не кровью людей, которую они якобы высасывают, а энергией биополя, вплоть до полного её изъятия, после чего человек умирает, а в освободившееся тело вселяется иной вурдалак, и количество опасных мертвецов увеличивается. Вот этот процесс «размножения» вурдалаков и показан в повести А.К. Толстого, хотя и не в таком изложении.

Нашествие вурдалаков, существ особого рода, в том или ином регионе обусловлено кармическими причинами – так называемой коллективной кармой местного населения. После того, как заклиние теряет силу или отработка грехов подходит к концу, вурдалаки исчезают. То есть их привязка к Сербии, Боснии и Герцеговине в середине XVIII века, о чём и повествуется в произведении А. К. Толстого, была как раз ситуативной.

Рассказчику, маркизу д'Юрфе, пришлось воочию столкнуться с вурдалаками и счастливо избежать смерти. Но в его рассказе есть ещё одно любопытное обстоятельство – поразившее д'Юрфе очевидное сходство между сербской девушкой Зденкой и парижской графиней де Грамон. Что это может означать?

Существенно то, что сама графиня, узнав о предстоящей поездке маркиза, вдруг взволновалась и вручила тому свой крестик в качестве оберега. Впечатление такое, что графиня де Грамон была осведомлена об опасности, грозившей человеку, который окажется в зоне действия вурдалаков.

Правда, в другой мистической повести А.К. Толстого – «Встреча через триста лет» (написана в конце 1830-х или в начале 1840-х годов, но опубликована в Париже только в 1912 году) рассказывается о том, что графиня сама пережила потрясение, связанное с попаданием в зону действия мертвецов, поэтому и дала маркизу свой оберег на случай непредвиденных обстоятельств. Как в воду глядела!

И всё же мы думаем, что дипломатическая поездка маркиза д'Юрфе была связана с пересечением не просто определённого пространства – из Парижа в Яссы, но и разных его бытийно-хронологических зон.

Иначе говоря, попав в сербскую деревню, маркиз д'Юрфе, сам того не подозревая, оказался на параллельном жизненном плане физического мира людей (в так называемой ветке действительности), где встретил не только вурдалаков, но и впечатлившую его девушку Зденку, весьма похожую существенными чертами лица на графиню де Грамон.

Получается, что графиня и сербская девушка – одна и та же душа на разных «кадрах» спиралеобразного времени-пространства, то есть в двух своих параллельных ипостасях, воплощениях. Этот эпизод повести более мистичен и сложен для понимания широким читателем, чем эпизоды с вурдалаками.

В мистической повести А.К. Толстого «Встреча через триста лет» (написана на французском языке в конце 1830-х или в начале 1840-х годов, но опубликована в Париже только в 1912 году) повествование ведёт графиня де Грамон, уже известная нам как второстепенный персонаж повести «Семья вурдалака».

Здесь же, в рассказе графини, действует и главный герой «Семьи вурдалака» – маркиз д'Юрфе. Он ухаживал графиней в то время, когда она была ещё молодой вдовой. События происходят в 1795 году. Именно тогда же случилось то, о чём рассказано в повести «Семья вурдалака». Таким образом, два мистических произведения А. К. Толстого оказываются сюжетно связанными между собой.

Графиня де Грамон рассказывает о случившемся с ней происшествии спустя много лет, откровенничая перед своими внуками и одновременно вспоминая и ещё раз переживая подробности своей молодости.

В те годы она, рано овдовев, была объектом внимания со стороны нескольких потенциальных женихов. Одним из них являлся маркиз д'Юрфе, «шалопай», как его характеризует графиня. Тем не менее он нравился женщинам, в том числе и графине. Но связывать с ним свою судьбу она опасалась и удовольствовалась только тем, что постоянно играла и кокетничала с маркизом, получая в этой неконтактной сексуальной игре некоторое удовлетворение для себя.

Отец графини внимательно следил за дочерью, чтобы не допустить проявления безрассудства с её стороны. Поэтому и приставил к ней постоянного охранника и опекуна – пожилого, но весьма храброго и преданного своего друга, командора де Бельевра.

Однажды пришло письмо от отца, проживавшего в своём имении в Арденнах, среди гор на границе Франции, Бельгии и Люксембурга. Он настойчиво приглашал дочь приехать на

костюмированный бал, который решено было проводить в замке Обербуа.

Название *Обербуа* воскресило в графине множество воспоминаний. «То были слышанные в детстве рассказы о старинном заброшенном замке и о лесе, окружавшем его. В народе жило одно предание, от которого меня всегда мороз подирал по коже: будто бы в том лесу путешественников иногда преследовал некий человек гигантского роста, пугающе бледный и худой, на четвереньках гонявшийся за экипажами и пытавшийся ухватиться за колёса, причём он испускал вопли и умолял дать ему поест. Последнему обстоятельству он был обязан прозвищем *Голодный*. Называли его также *Священник из Обербуа*».

Образ этого измождённого существа, передвигающегося на четвереньках, превосходил в воображении графини всё самое ужасное, что только можно было представить.

Но она не знала, что по пути в имение отца, пересекая в экипаже лес, где был расположен замок Обербуа, столкнётся с ещё более странным и страшным проявлением инобытия.

Так уж случилось, и, видимо, это было необходимо, чтобы окончательно отрезвить молодую вдовствующую графиню, избавить её от всяких мыслей от любовных игр с маркизом д'Юрфе, пусть и неконтактных, и направить на путь здорового и спокойного замужества, что и состоялось через полгода после события в замке Обербуа.

Что касается затеи о костюмированном бале, то она также кажется странной. Такой же она представлялась и графине, знавшей предания о замке и о его бывшем владельце.

Триста лет назад от момента рассказа, то есть в 1459 году, замок Обербуа принадлежал господину Бертрану д'Обербуа, рыцарю, добывшемуся руки прабабушки графини де Грамон. Сам этот рыцарь был известен как распутник и безбожник, проводивший дни в компании греховодников, предаваясь сластолюбию и чревоугодию вместе с некой госпожой Жанной де Рошегю, умертвившей ради рыцаря д'Обербуа своего супруга.

Но мистические истории как раз и отличаются тем, что в них всё самое невероятное и нелогичное как раз и составляет цепочку взаимосвязанных последовательностей. Так случилось и на этот раз.

Бал был назначен в овечьем недоброй молвой полуразрушенном замке, а экипаж графини де Грамон, ехавшей в имение отца вместе с её куратором командором де Бельевром, был застигнут в лесу, окружавшем замок Обербуа, сильнейшей грозой.

Маркиз д'Юрфе постарался было направить поездку графини так, чтобы объект его внимания оказался на ночлеге в принадлежавшем ему охотничьем домике. Курьёзная попытка маркиза забраться ночью по верёвочной лестнице со двора в комнату графини закончилась перепалкой с самой графиней и её охранником де Бельевром. Но знаменательно не это, а то, что произнёс раздосадованный маркиз д'Юрфе: «Своим взглядом вы сбрасываете меня с лестницы, но владетельная красавица Матильда может быть уверена, что рыцарь Бертран станет всеми средствами искать встречи с ней хотя бы лишь затем, чтобы умереть у её ног».

Имя *Матильда* носила прабабушка графини, чьей любви добивался рыцарь-распутник Бертран. Между прабабушкой и правнучкой существовало внешнее сходство, что было очевидно по сохранившемуся портрету госпожи Матильды. Да и сам маркиз д'Юрфе, скорее всего, был в прошлом не кем иным, как рыцарем д'Обербуа. Об этом позволяют судить не только те странные слова, которые он сказал, обращаясь к графине де Грамон, но и сама манера себя вести.

Каждая душа воплощается вновь в той же компании душ, с которыми она уже взаимодействовала в прошлом. Меняются только имена и некоторые роли. Суть же происходящего, проблемы и задачи, которые решают в новой жизни прежние компаньоны, остаются во многом прежними.

Вот и в данном случае настойчивые ухаживания маркиза д'Юрфе за графиней де Грамон очень напоминают старания рыцаря д'Обербуа заполучить если не руку, то сердце молодой госпожи Матильды.

То же, что случилось в лесу возле замка Обербуа во время вдруг разразившейся грозы, вообще поразительно. Графиня, выпавшая из кареты, которую понесли лошади, испугавшиеся ужасных раскатов грома и голоса лесного пугала по прозвищу *Голодный*, или же *Священник из Обербуа*, потерянная и для своего опекуна де Бельевра, оказалась в замке в компании столь пугавшего её по известным преданиям рыцаря.

Тот действительно намеревался сочетаться с графиней браком, для чего был востребован священник – францисканец, который триста лет назад был покалечен Жанной де Рошегю, брошен на смерть в лесу и с тех пор как призрак обитает там, пугая всех своими жалобами и криками. Он получил своё наказание после того, как по настоянию госпожи де Рошегю принял участие в убийстве её мужа.

Графине удалось избежать самого худшего для неё развития событий. Мерзкая компания, в которой находилась и отличавшаяся злобным взглядом госпожа Жанна, исчезла после следующих произнесённых графиней слов: «Именем бога живого приказываю вам: исчезните!».

Без сомнения, графиня де Грамон попала на параллельную ветку бытия, на тот пространственно-временной кадр, с которым была связана история рыцаря д'Обербуа. Как мы сказали ранее, это происшествие полностью отрезвило графиню и окончательно избавило от всяких попыток играть своей судьбой с кем бы то ни было.

Автор повести пытается объяснить случившееся в ночь на Успение Божьей Матери роковым обещанием рыцаря д'Обербуа, лишённого королём Карлом Седьмым в 1459 году всех рыцарских почестей и имения, вернуться с компанией через триста лет и пировать в своём же замке как раз в ночь на Успение.

Произошло всё так, как и было предсказано. Во встрече триста лет спустя участвовали прежние лица. Только в роли Матильды выступила уже иная её сущность, воплощённая в графине де Грамон, которая на личном опыте убедилась в том, что мистика является не чем иным, как событиями на совмещающихся по воле рока кадрах спиралеобразного бытия.

Именно поэтому она дала как оберег свой крестик отъезжавшему в Яссы с дипломатической миссией и окончательно отставленному ею маркизу д'Юрфе, этому неугомонному «шалопаю», в ком, как мы уже сказали, можно подзревать перевоплощённого рыцаря д'Обербуа. Такова диалектика бесконечной ролевой игры под названием «Жизнь».

Что касается крестика-оберега, то он действительно окажется спасительным для маркиза д'Юрфе в его поездке к молдавскому господарю, что мы и видели при чтении и анализе повести «Семья вурдалака».

Литература

1. Рогалев, А. Ф. Мир художественных образов / А. Ф. Рогалев. – Гомель: Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, 2012. – 433 с.
2. Рогалев, А. Ф. Метафизическая реальность. / А. Ф. Рогалев. – Гомель: Велагор, 2015. – 477 с.

УДК 81'373

СИМВОЛИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ КЛЮЧЕВОГО СЛОВА В ПОЭЗИИ АРСЕНИЯ ТАРКОВСКОГО

С.Н. Стародубец
(Россия, Брянск)

В работе рассматривается символическое узусальное и авторское значение архетипических культурных символов круг и (перевернутое) дерево в поэтическом идиостиле Арсения Тарковского. Установлено, что названные символы системны по отношению друг к другу, реализуют философский план содержания микро- и макроконтраста.

Символ, символическое значение, идиостиль, микроконтекст, макроконтраст.

The paper discusses the author's language usage and symbolic value of the archetypal cultural symbols of the circle and the (inverted) tree in poetic idiosstyle Arseny Tarkovsky. It is established that the named characters of the system relative to each other, realize the philosophical content of micro - and macro-context it is.

Symbol, symbolic, idiosstyle, microcontext, macro-context.

Оригинальные произведения поэта передают духовные переживания человека, утверждающего общечеловеческие ценности в изменившемся мире, тогда как жизнь 30-х годов XX века в официальной советской литературе была представлена в основном в социальной перспективе, преобладала романтика труда, активная общественная личность. Этим объясняется тот факт, что до войны и во время войны не вышло ни одного сборника произведений поэта, хотя, как можем заключить, стихотворения, созданные им к этому

времени, были оригинальны по форме и по содержанию.

Стремление поэта сохранить лучшие классические традиции, не поддаться конъюнктуре не нашло понимания среди тех, кто определял литературную жизнь 30–50-х годов XX века. Произведения Тарковского не были востребованы обществом.

Поэт переживал свою оторванность от читателя. Не умея писать «на злобу дня», он видел глубже многих своих современников, понимал

происходящее как кризис культуры, переход к безвременью.

Единство слова и поступка, несуетность и благородство – отличительная черта Тарковского, поэта и человека.

По мнению литературоведов, «вслед за символистами поэт развивает субъектные отношения: поиск своего «я» и его отношение с «другим». <...> А. Тарковский наследует способ художественного отражения жизни прежде всего у Ходасевича, поэта-постсимволиста. <...> Обострённое переживание жизни души в критическую минуту, её балансирование на грани жизни и смерти, присутствие человека в «большом» времени – всё это говорит о продолжении А. Тарковским вслед за Ходасевичем неоромантической традиции русской литературы» [7].

В пределах поэтического текста символы выполняют ряд функций, таких как гносеологическая, текстообразующая, эстетическая. Приоритетной из них является эстетическая функция, проявляющаяся в передаче сложных и абстрактных понятий через яркие, впечатляющие образы.

В поэзии Арсения Александровича Тарковского функционирует система мифических символов, элементы которой могут быть рассмотрены как образования, с одной стороны, сохранившие архетипическую память, с другой стороны авторски трансформированные, обогащенные контекстом.

В этой связи особенно важным достижением современной поэтической лексикографии является выпуск «Словаря лирики Арсения Тарковского» в Воронежском государственном университете [2], [3], [4]. К сожалению, воспользоваться этим источником при работе над статьёй не представилось возможным, однако в настоящее время мы прилагаем все усилия, чтобы получить в своё распоряжение этот уникальный словарь.

«Сквозным» ключевым символом является образ *круга* в художественном мире Арсения Тарковского.

Круг, как известно, символ вечности. Движение по кругу означает постоянное возвращение к самому себе. Древний дохристианский знак солнца. Сложный символ, соединяющий идею совершенства и вечности. Круг представляет небо в противоположность квадрату земли: «*Круг* – совокупность, совершенство, единство, вечность – символ полноты, законченности, который может заключать в себе идею и постоянства, и динамизма. <...> В христианской традиции три круга изображают Божественную Троицу, границу времён, элементы, периоды движения солнца и фазы луны» [6,

176-178].

«// *Сеть в круге грядущего мира / Для засухи этой приют, / Где души скитаются сироты / И ложной надеждой живут //*» («Засуха») [5].

Однако чаще всего бытие и небытие человека «смыкаются» в единый круг судьбы, которая становится частью всеобщей судьбы, всеобщего мифологического времени: «// *Вот почему, когда мы умираем, / Оказывается, что ни полслова / Не написали о себе самих, / И то, что прежде нам казалось нами, / Идёт по кругу / Спокойно, отчуждённо, вне сравнений / И нас уже в себе не заключает //*» («Дерево Жанны») [5].

«// *Я не буду спать / Ночью новогодней, / Новую тетрадь / Я начну сегодня, / Ради смысла дат / И преображенья / С головы до пят / В плоть стихотворенья / — Год переберу, / Месяцы по строчке / Передам перу / До последней точки. / Где оно — во мне / Или за дверями, / В яве или сне / За семью морями, / В пляске по снегам / Белой круговерти, / — Я не знаю сам, / В чем мое бессмертье, / Но из декабря / Брошусь к вам, живущим / Вне календаря, / Наравне с грядущим. / О, когда бы рук / Мне достало на год / Кончить новый круг! / Строчки сами лягут...//*» («Новогодняя ночь») [5].

Или:

«// *Когда, еще спросонок, тело / Мне душу жгло и предо мной / Огнем вперед судьба летела / Неопалимой купиной, / — Свистели флейты ниоткуда, / Кричали у меня в ушах / Фанфары, и земного чуда / Ходила сетка на смычках, / И в каждом цветке, в каждом тоне / Из тысяч радуг и ладов / Окрестный мир стоял в короне / Своих морей и городов. // И странно: от всего живого / Я принял только свет и звук, / — Еще грядущее ни слова / Не заронило в этот круг...//*» («До стихов») [5].

«// *Людская плоть в родстве с листвою, / И мы чем выше, тем упорней: / Древесные и наши корни / Живут порукой круговой //*» («Деревья») [5].

Подобным образом организовано и стихотворение «Голуби» [5].

Обращение к этому символу свидетельствует о сохранении А. Тарковским связи с идеями символистов и о преодолении поэтом их пессимистического звучания. *Круг* в древней восточной философии, как известно, обозначает утверждение жизни, закономерный порядок смены времен. Представляется возможным согласиться с Т.Л. Чаплыгиной, что «художественно-эстетической особенностью поэзии А. Тарковского становятся синестезия, символика, своеобразное двоемирие, которое представляет собой наиболее устойчивую оппозицию: бытие – небытие. Эти два начала осознаются не локальными мотивами, а двумя

важными темами, организующими поэтический мир, являясь составляющими художественного сознания поэта» [7].

Небезынтересным в поэзии А. Тарковского представляется и образ человека, падающего «вниз головой»: «// Не отпускаяй меня вниз головою / В пространство мировое, шаровое...//» («Малютка-жизнь») [5]. Названный образ есть вариантная реализация посредством психологического параллелизма символа перевернутого дерева: «//Чтобы кровь из стоп, как с подгорий, / Жарким деревом вниз головой...//» («Вторая ода»); «// Как дерево с подмытого обрыва, / Разбрызгивая землю над собою, / Обрушивается корнями вверх, / И быстриня перебирает ветви, / Так мой двойник по быстрине иной / Из будущего в прошлое уходит //» («После войны»).

«Дерево – высший природный символ динамического роста, сезонного умирания и регенерации. В различных культурах деревья считались священными и магическими. Почтительное отношение к волшебной силе деревьев основано на примитивных верованиях, что в них живут боги и духи. <...> По мере развития мифологии идея о могучем дереве, которое образует центральную ось потока божественной энергии, связывающего сверхъестественный и естественные миры, превратилась в символический образ Древа Жизни или Космического Древа. <...> Перевернутое космическое дерево, чьи корни питаются духовной энергией неба и распростра-

няют её во внешний мир и вниз, – любимый образ в каббалистике» [6, 75-77].

В перевернутом дереве корни играют роль кроны, что является олицетворением духовного Света/света, идущего сверху, при котором человеческая жизнь есть нисхождение духа в тело и обратное восхождение души из тела к духу.

И потому образ *подвешенного вниз головой человека* символически как мифологический параллелизм к *перевернутому дереву*. Это человек, познавший Истину и самого себя, нашедший путь в вечность, понимание бесконечного. Однако у этого образа есть и другое мифологическое значение: протест против Спасителя. Не случайно лирический герой А. Тарковского просит жизнь не опускать его «вниз головой». Этот образ связан с традицией А. Белого, создавшего в стихотворении «Маг» образ человека, связанного с тайными знаниями: «// Виси, повешенный извечно, / Над темной пляской мировой, / — Одетый в мира хаос млечный, / Как в некий саван гробовой //» [1, 283].

Таким образом, продуктивность символов *круг* и (*перевернутое*) *дерево* в поэзии А. Тарковского обусловлена архетипической семантикой знака, с одной стороны, а с другой стороны, философским планом содержанием поэзии в целом. Кроме того, названные символы системны по отношению друг к другу («*Древесные и наши корни живут порукой круговой*»).

Литература

1. Белый, А. Стихотворения / А. Белый. – М.: Центр-100, 1996.
2. Воронова Т.А. Словарь лирики Арсения Тарковского. / Т.А. Воронова. – Ч. 1. – Воронеж, 2004. – 295 с.
3. Воронова Т.А. Словарь лирики Арсения Тарковского. / Т.А. Воронова. – Ч. 2. – Воронеж, 2007. – 291 с.
4. Воронова Т.А. Словарь лирики Арсения Тарковского / Т.А. Воронова. – Ч. 3. – Воронеж, 2014. – 291 с.
5. Тарковский, А. Стихотворения. / А. Тарковский – URL: <http://www.askbooka.ru/stihi/arsenii-tarkovskii/derevo-zhanny.html>.
6. Тресиддер, Дж. Словарь символов / Дж. Тресиддер ; пер. с англ. С. Панько. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 448 с.
7. Чаплыгина, Т.А. Лирика Арсения Тарковского в контексте поэзии Серебряного века: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук; 10.01.01 / Т.А. Чаплыгина. – Иваново, 2007. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/2647586.html>.

УДК 821. 161.1. 09 «18»

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В ДРАМАТИЧЕСКОЙ ПОЭМЕ А. К. ТОЛСТОГО «ДОН ЖУАН»

Т.И. Тверитинова
(Киев, Украина)

В статье рассматривается взаимосвязь драматической поэмы А. К. Толстого «Дон Жуан» с другими текстами русской и мировой литературы: на уровне собственно интертекстуальности – присутствие цитат, аллюзий, реминисценций в одном тексте, паратекстуальности – отношения текста поэмы к эпиграфу, метатекстуальности – сопоставление с новеллой Э. Т. А. Гофмана «Дон Жуан» и «маленькой трагедией А. С. Пушкина «Каменный гость».

Ключевые слова: А. К. Толстой, Дон Жуан, интертекстуальность, паратекст, метатекст, аллюзия, реминисценция.

The article examines the relationship of the dramatic poem by A. K. Tolstoy "Don Juan" with other texts of Russian and world literature: at the level of intertextuality - the presence of citations, allusions, reminiscences in one text, paratextuality - the relationship of the text of the poem to the epigraph, metatextuality - the comparison with the novel by E.T.A.Hoffmann "Don Juan" and "a small tragedy" by A. S. Pushkin "The Stone Guest".

Key words: A. K. Tolstoy, Don Juan, intertextuality, paratext, metatext, allusion, reminiscence.

Проблему интертекстуальности – взаимодействия метатекстов с претекстами – традиционно связывают с характерными особенностями современной литературы постмодернизма, когда «чужой» материал заимствуется и компонуется в другие конструкции, обыгрывая восприятие «своего» как «чужого» и «чужого» как «своего». В литературоведении интертекстуальность изучали М. Бахтин, Ю. Кристева, Р. Барт, М. Фуко, Ж. Деррида, Ю. Лотман, И. Смирнов, Н. Фатева и др. По мнению Р. Барта, «каждый текст является интертекстом; другие тексты присутствуют в нем на различных уровнях в более или менее узнаваемых формах: тексты предшествующей культуры представляют собой новую ткань, сотканную из старых цитат» [1, 224]. Интертекстуальность предполагает не только явные или скрытые цитации (центонность), но и использование аллюзий, референций, реминисценций, традиционных мотивов, сюжетов, образов, актуализацию культурных кодов и жанровых связей.

Исследовательница Н. Пьеге-Гро, рассматривая теоретические аспекты интертекстуальности, отмечает в каждом тексте присутствие отголосков предшествующей литературной практики в наследовании традиции письма; сюжетов, начиная от периода античной литературы и до наших дней (поэмы Гомера, Вергилия, произведения средневековой литературы и т.д.) [2].

Цель данной статьи – рассмотреть взаимосвязь драматической поэмы «Дон Жуан» А. К. Толстого с другими текстами, выявить различные формы интертекстуальности и их функции в произведении.

Сюжет поэмы А. К. Толстого восходит к легенде о Дон Жуане, бытующей в культурном контексте с XVII века.

Поэма, написанная в 1860 году и предназначенная для постановки на сцене, была второй пьесой А. К. Толстого, и выбор драматического жанра, как и темы произведения, представляется нам не случайным.

Из всех «вечных» образов мировой литературы Дон Жуан единственный, кто был не заимствован, а порожден театром. Он homo Ludens, человек играющий, и эту его особенность уловил еще первый автор, испанец Тирсо де Молина (XVII век). С того времени жанровой формой литературной истории Дон Жуана преимущественно была комедия. Лишь в XIX

веке у А. С. Пушкина он выступает действующим лицом трагедии, а у Э. Т. А. Гофмана, Дж. Байрона, П. Мериме становится героем эпического произведения [3].

В пьесе «Севильский озорник, или Каменный гость» Тирсо де Молина называет Дон Жуана «галоном», то есть «героем-любовником», популярным амплуа в испанском театре XVII века. Такой герой, одержимый жаждой чувственных наслаждений, не способен ни полюбить, ни оценить настоящее чувство. Поэтому финал жизни сеvilского обольстителя, утвердившийся в литературной традиции, кажется вполне закономерным: наказание судом Божьим и человеческим. Лишь во второй половине XVIII века в опере В. А. Моцарта впервые зазвучала иная трактовка «вечного» образа: он, олицетворяя стремление человечества к наслаждениям, стремится скорее к бесконечной борьбе, чем к бесконечным победам. Бросая вызов своему веку Просветительства, Моцарт впервые представил Дон Жуана как романтика, поэта и философа любви. Таким он утверждается в романтической традиции XIX века, обретая дополнения, аллюзии, ассоциации, изменения сюжетных ходов.

А. К. Толстой в своей поэме контаминирует два варианта легенды о Дон Жуане. Первая – о Дон Хуане де Тенорио, служившем при дворе короля Педро Жестокого (XIV век), известном своими любовными приключениями и убиством на поединке командора, который вступился за честь своей дочери. Монахи, заманившие и убившие Дон Хуана в монастыре, в немалой степени поспособствовали возникновению и развитию легенды о статуе командора, якобы забравшей преступника в ад. Другой прототип Дон Жуана – дон Мигель, граф де Маньяра, известный своим распутством, в зрелом возрасте раскаялся, ушел в монахи и умер как праведник. У А. К. Толстого главный герой имеет характер и судьбу де Тенорио (распутство, повлекшее наказание от статуи убитого командора), а его фамилия – де Маранья (как вариант де Маньяра) отсылает нас к герою другой легенды о Дон Жуане. Фамилия толстовского героя складывается таким образом из двух – Тенорио и Маранья: «На флаге герб Тенорью де Маранья» [4, 80].

Паратекст – посвящение и эпитафия – ясно указывают на одноименные произведения В. А. Моцарта и Э. Т. А. Гофмана как на претексты, от которых отталкивался А. К. Толстой

в создании своей версии легенды о Дон Жуане. Подтверждает это и сам писатель: «Каждый, впрочем, понимает «Дон Жуана» на свой лад, а что до меня, то я смотрю на него так же, как Гофман: сперва Дон Жуан верит, потом озлобляется и становится скептиком; обманываясь столько раз, он больше не верит и в очевидность» [5, 132].

По сути, новелла Гофмана представляет собой развернутый музыкальный экфразис, описывающий рецепцию оперы Моцарта «Дон Жуан» восторженным энтузиастом: игра оркестра, звучание увертюры, вокальное и актерское мастерство исполнителей. Гофман через свое восприятие оперы Моцарта делится размышлениями о сущности Дон Жуана и его отношении к жизни.

Из эксплицитных форм гофмановского интертекста в толстовской драме следует выделить сюжет: любовная коллизия Дон Жуан – Донна Анна, убийство командора, кульминация – обольщение Анны, дуэль и смерть незадачливого Аннинного жениха Оттавио (Октавйо), прощанье Анны с Дон Жуаном, явление статуи и смерть героя.

Драматическая поэма А. К. Толстого насыщена моцартовско-гофмановскими аллюзиями и реминисценциями. Идущая от Моцарта и Гофмана трактовка Дон Жуана, который «без устали, стремясь от прекрасной женщины к прекраснейшей, ... неизменно досадуя на неудачный выбор; неизменно надеется обрести воплощение идеала» [6,90]. У А. К. Толстого это звучит так: «И пусть он бесится. Пусть ловит с вечной жадой / Все новый идеал в объятьях девы каждой!» [4, 19]. Гофман пишет: «Глубоко презирал он общепринятые житейские понятия, чувствуя себя выше их, и язвил насмешкой тех людей, которые надеялись во взаимной любви, узаконенной мещанской моралью, найти хотя бы частичное исполнение высоких желаний, коварно заложенных в нас природой, - а потому-то он и спешил дерзновенно и беспощадно вмешаться именно там, где речь шла о подобном союзе...» [6, 91]. В пьесе А. К. Толстого Дон Жуан, раздосадованный напоминанием командора о предсвадебном этикете, замечает: «Он мне напомнил, что любовь есть призрак, / Что я сюда пришел лишь роль играть. / Перехитрил старик, потропился / Накидывать аркан свой на меня!» [4, 50]. Поэтому причину дуэли он объясняет тем, что хотел командора «лишь подразнить / И отучить настаивать на свадьбе» [4, 63].

Гофмановское влияние прослеживается и в трактовке характера Донны Анны. Гофман, называя героиню «божественной женщиной» с чистой душой, которую Дон Жуан «встретил

слишком поздно, когда нечестие его достигло вершины и только бесовский соблазн погубить ее мог проснуться в нем» [6, 92]. «Смерть отца от руки Дон Жуана, брачный союз с холодным, вялым, ничтожным доном Оттавио, которого она прежде, как ей казалось, любила, и даже ненасытным пламенем бушующая в тайниках ее души любовь, что вспыхнула в минуту величайшего упоения, а ныне жжет, как огонь беспощадной ненависти, - все, все это раздирает ей грудь. Она чувствует: лишь гибель Дон Жуана даст покой душе, истерзанной смертными муками; но этот покой означает конец ее собственного земного бытия» [6, 92]. И в толстовской драме Донна Анна признается: «Душою всей и каждым помышленьем, / Дыханьем каждым я его клян, / Биеньем сердца каждым ненавижу, / Но ваше малодушие, дон Октавйо, / Я презираю...» [4, 73]. «Лишь смерть его, лишь только смерть одна / Покой душевный возвратит мне может!» [4, 93].

Украинский исследователь Е. Ненадкевич отмечает влияние на произведение А. К. Толстого не только Гофмана, но и Соррильи. Испанский драматург Х. Соррилья-и-Мораль – автор драмы «Дон Жуан Тенорио» (1844), в которой герой спасается благодаря силе чистой и страстной любви к Инесе, уходит в монастырь, что позволяет говорить о начале его морального возрождения. Е. Ненадкевич пишет о толстовской пьесе: «За высокий уровень своих идеальных устремлений, вопреки всем падениям и предательствам, д. Жуан достоин реабилитации с точки зрения религиозного и этического идеализма. И поэт положительно решает его драму: ценой самоубийства д. Анны, в которой впервые д. Жуан находит залог осуществления своего идеала, а между тем основательно испорченный разворотом и произволом, бесчестит и потому губит ее; таким образом, ценой самопожертвования ее за спасение любимого – примиряется д. Жуан с Богом, с людьми и с самим собою, возрождается к новой жизни и заканчивает на вершинах монашеского аскетизма и смирения» [7, 18]. Однако следует заметить, что исследователь сопоставляет с пьесой Соррильи первый вариант драмы А. К. Толстого, напечатанный в «Русском вестнике» (1862), где Дон Жуан был защищен духами от Сатаны и командора, затем он уходит в монастырь, а в эпилоге мы узнаем о его смерти [8, 652-654]. А. К. Толстой в переписке с Б. М. Маркевичем разъяснял свой замысел так: «Главное – чтобы читатель понял, что глаза Дон Жуану открывает гибель Донны Анны... Я должен жить – я умереть не смею – / Я должен жить. И жаль, что слишком скоро / Меня избавит смерть от этой муки!» [9, 137].

По сути, такой финал толстовской драмы являлся проекцией легенды о Дон Хуане де Тенорио, удалившегося в монастырь и сделавшегося праведником. Однако если в 1860 году А. К. Толстой представил такой финал истории «вечного» образа, то уже в 1867 году при подготовке очередного издания «Дон Жуана» он просто изъясил последние страницы пьесы, рисующие раскаяние и перерождение героя, и оставил второй вариант как окончательный – то есть традиционный: смерть от встречи со статуей командора.

В драматической поэме А. К. Толстого можно отметить также присутствие пушкинского текста. В поэме встречаются точные и неточные цитаты: «Дела давно минувших дней, / Преданья старины глубокой» [4,17], «Я вас любил, любил вас безнадежно» [4, 70]. По наблюдениям исследовательницы С. Михиенко, прослеживаются многочисленные апелляции к маленькой трагедии Пушкина «Каменный гость» как на уровне отдельных сцен (признание Дон Жуана Донне Анне в минуту обольщения и страстный монолог переодетого монахом пушкинского Дон Гуана в часовне у могилы командора), так и на уровне персонажей (маска героя-романтика, стремящегося к идеалу, актерская игра в любовь при искренней вере в свое чувство, одинаковая тактика обольщения – «полуобман и откровенность») [10].

Пролог драматической поэмы, – своеобразный пролог на небесах – в котором духи и сатана ведут спор о дон Жуане, является реминисценцией «Фауста» И. В. Гете, на что обратили внимание еще первые читатели. Как замечает М. Сухотин, основа толстовского «Дон Жуана» – это даже не Мериме («Души чистилища»), «не Гофман, не «Каменный гость» Пушкина, а переработка одной из сюжетных ветвей «Фауста» – истории Фауста и Гретхен» [11]. Исследователь отмечает элементы гетевской трагедии как возможного толстовского претекста: пролог на небесах, сатана вместо Мефистофеля, пение серенады под гитару, приведшее к непреднамеренному убийству, гибель возлюбленной и ее пророчество перед смертью, пейзажно-природный фон драмы – «все это говорит о том, что исходным структурным прототипом «Дон Жуана» для Толстого был конспект 1-ой части «Фауста» [11].

Б. М. Маркевич в письме А. К. Толстому высказал мнение о ненужности пролога: сатана и ангелы – лица бездейственные и бесполезные. Однако это замечание не совпадало с авторским замыслом: эти герои были задуманы не как актеры, а как *хор*, «чтобы развить мысль о необходимости зла (курсив автора. – Т.Т.), мысль, главенствующую в прологе, а на

кладбище – роль их в том, чтобы путем анализа пролить свет на характер и чувства дон Жуана» [9, 136]. Между тем, в том же письме А. К. Толстой еще раз напоминает о влиянии Гофмана на его произведение как основное и направляющее. Подтверждает это и гофмановский текст новеллы, рассказывающий о звучании увертюры к опере Моцарта «Дон Жуан»: «В анданте я был потрясен ужасами грозного подземного regno all'rianto (царство слез – ит.), душа исполнилась трепетом от предчувствий самого страшного. Нечестивым торжеством прозвучала для меня ликующая фанфара в седьмом такте аллегро – я увидел, как из непроглядной тьмы огненные демоны протягивают раскаленные когти, чтобы схватить беспечных людей, которые весело отплясывают на тонкой обложке, прикрывающей бездонную пропасть. Моему духовному взору явственно представилось столкновение человека с неведомыми, злокозненными силами, которые его окружают, готовя ему погибель» [6, 83].

Постоянной участницей драматической развязки выступает статуя командора, однако у А. К. Толстого было другое мнение о ее присутствии: «У меня статуя – не статуя, она также и не привидение, как в опере, это – идея чисто кабалистическая, это сила, вызванная сатаной» [5, 132]. В тексте поэмы это звучит так: «Позвольте мне сюда ту силу пригласить, / Которая без воли и сознания, / Привыкла первому служить, / Кто только даст ей приказанье. / Кто б ей ни овладел, порок иль благодать, / Слепа, могуча, равнодушна, / Готова сила та крушить иль созидать, / Добру и злу равно послушна» [4, 90]. Духи, противостоящие сатане, тоже пытаются ею управлять, наставляя, как, при условии, если Жуан не отвернется от правды, можно спасти героя. Таким образом, А. К. Толстой стремился реализовать свой первоначальный план о спасении героя через покаяние и уход в монастырь.

В другом месте поэмы сатана называет статую бабушкой, что, по мнению С. Михиенко, отсылает нас к другой статуе – медной Екатерине II, которую семейство Гончаровых решило продать, чтобы выручить средства на приданое дочери Натальи, тогда еще невесты Пушкина. И что Пушкин принимал в этих хлопотах активное участие, называя эту статую «медной бабушкой» [10]. Таким образом, пушкинский текст в толстовском произведении по своей интенсивности не уступает гофмановскому и гетевскому, что позволяет считать их произведения претекстами толстовского «Дон Жуана». А сам писатель, обратившись к «вечному» образу и сделав его воплощением своего идеала романтического героя, показывает тра-

гическую двойственность его души как поле битвы между сатаной и небесными духами.

Как видим, А. К. Толстой в своей драматической поэме «Дон Жуан», активно обращаясь к текстам мировой литературы, использует как имплицитные формы интертекстуальности (ал-

люзии, цитаты, реминисценции, посвящения), так и эксплицитные (узнаваемые сюжеты, культурные коды, классические идеи и мотивы) и, отталкиваясь от литературной и фольклорной традиции, дополняет историю «вечного» образа новыми смысловыми оттенками.

Литература

1. Барт, Р. Критика / Р. Барт // Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1989. – 335 с.
2. Пьеге-Гро, Н. Введение в теорию интертекстуальности / Н. Пьеге-Гро; пер. с фр.; общ. ред. и вступ. ст. Г.К. Косикова. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 240 с.
3. Тверитинова, Т.И. «Дон Жуан в Египте» в контексте творчества Н. С. Гумилева / Т.И. Тверитинова // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2007. – № 2 (14). – С. 32-35.
4. Толстой, А.К. Дон Жуан / А.К. Толстой // Собр. соч. в 4-х томах. – М.: Худож. лит., 1963. – Т. 2. – С. 7-120.
5. Толстой, А.К. Письмо Б.М. Маркевичу / А.К. Толстой // Собр. соч. в 4-х томах. – М.: Худож. лит., 1964. – Т. 4. – С. 130-135.
6. Гофман, Э.Т.А. Дон Жуан / Э.Т.А. Гофман // Собр. соч. в 6-ти томах. – М.: Худож. лит., 1991. – Т. 1. – С. 82-93.
7. Ненадкевич, Є. Українська версія світової теми про Дон Жуана в історично-літературній перспективі / Є. Ненадкевич. // Дон Жуан у світовому контексті / упоряд. В. Агеєва. – К.: Факт, 2002. – С. 7-40.
8. Толстой, А.К. Дон Жуан. Варианты журнального текста / А.К. Толстой // Собр. соч. в 4-х томах. – М.: Худож. лит., 1963. – Т. 2. – С. 651-658.
9. Толстой, А.К. Письмо Б.М. Маркевичу / А.К. Толстой // Собр. соч. в 4-х томах. – М.: Худож. лит., 1964. – Т. 4. – С. 135-139.
10. Мищенко, С.А. «Дон Жуан» А.К. Толстого в контексте литературной полемики 50-60-х гг. / С.А. Мищенко. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // https://pglu.ru/upload/iblock/7d5/uch_2010_viii_00029.pdf (дата обращения 10.04.2017).
11. Сухотин, М. Два «Дон Жуана» / М. Сухотин // Русский Журнал / Круг чтения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://old.russ.ru/krug/19990803_s-pr.html (дата обращения 10.04.2017).

УДК 821.161.1

ЭСТЕТИКА МОДЕРНА В ТВОРЧЕСТВЕ ИГОРЯ СЕВЕРЯНИНА

М.В. Шамякина

(Минск, Республика Беларусь)

Раскрывается роль Игоря Северянина в развитии эстетики русского модерна в литературе. Подчеркивается переосмысление им таких типичных для поэзии образов, как цветы и одежда персонажей. Отмечаются тенденции карнавальной культуры в поэзии Северянина.

Ключевые слова: модерн, растительные мотивы, цветы, одежда, карнавальная культура.

The role of Igor Severyanin in the development of the aesthetics of Russian Art Modern in the literature is revealed. It is emphasized that he reinterprets images typical for poetry, such as flowers and clothes of characters. Tendencies of carnival culture in the poetry of Severyanin are noted.

Key words: modern, plant motifs, flowers, clothing, carnival culture.

Существует целый ряд северянинских стихотворений, где внутренняя жизнь персонажей или лирического героя не выявлена, демонстрируется только внешняя сторона текущего мгновения или ситуации.

Автор сосредотачивает основное внимание не на переживаниях лирического героя или персонажей стихотворения, а на чисто визуальных проявлениях. Человек раскрывает себя во внешних признаках и именно по внешним

чертам опознается. Все глубинные движения души должны проецироваться вовне и выявлять себя позой, жестом, одеждой. В этом отношении поэзия Северянина имеет звучание демонстративное, истероидное (в том смысле, какой вкладывал в это понятие Карл Леонгард).

Нередко практически отсутствуют описания каких-либо внутренних душевных движений автора или персонажей. Здесь все проецируется вовне.

Герой может являться королем, грезофеей и

т.д., если он опознается таковым по набору неких внешних атрибутов и соответствующему контексту. А основной контекст, в который помещены герои – это праздник, отдых, курортная жизнь. В общем – бездельное существование. Атрибуты, которые наиболее часто сопровождают героев, – автомобили, эффектные предметы одежды, экзотические напитки и десерты. Поэт выступает буквально предтечей современного гламура и глянца.

Эти стихотворения принесли своему автору колоссальный успех публики и противоречивые оценки критиков. Его нередко упрекали в потакании мещанскому вкусу, но едва ли найдется поэт, так ярко и иронично показавший основные фетиши мещанства. Причем, фетиши не устаревающие, актуальные и через сто лет. Среди них – даже преклонение перед всем иностранным. Так, лирическая героиня стихотворения «А ты шел с женщиной» подмечает, что соперница ее одета в английский костюм. А в стихотворении «Увертюра», воспевающим ананасы в шампанском, персонаж восклицает: «*Весь я в чем-то норвежском! Весь я в чем-то испанском!*» [1, с. 245]. Даже ночи приходят «*в сомбреро синих*» [1, с. 55], а не в шляпах или, например, шалях.

Одевание и перемена одежды символически означает обретение некоего нового статуса. В стихотворении «Измена мая» Северянин пишет:

*И сказали розы: «Мы тебя оденем
Светлым ореолом –
Как молитва чистым».*

И ниже:

*Разодет цветами с детской колыбели,
Я запел соловкой
Радостно и звонко...*

В стихотворении «Рескрипт короля» описывается изменение статуса героя. Он становится королем поэтов, отныне меняется и его наряд:

*Отныне плащ мой фиолетов,
Берэта бархат в серебре:
Я избран королем поэтов
На зависть нудной мошкаре.* [1, с. 258]

Естественно, «красивая жизнь» в поэзии Игоря Северянина – это красота в стиле «модерн» изысканная, причудливая, эклектичная, но, несмотря на пестроту и обилие деталей, ничего случайного здесь нет.

Мы встречаем обращение к разным эпохам, причем, не только к прошлым. В стихотворении «Воздушная яхта» перед нами разворачивается фантастический сюжет.

Однако чаще Северянин заимствует отдельные детали или общее настроение у галантного века. Эта эпоха пользовалась особой симпатией у мастеров русского модерна, в первую очередь – у художников «Мира искусства». Свое пере-

осмысление образов и настроения галантного века предлагают Александр Бенуа, Константин Сомов, Евгений Лансере.

Растительные мотивы характерны для эпохи модерна, и в художественно мире Игоря Северянина им также отводится особое место. Он по-новому переосмысливает образы цветов, характерные для поэзии вообще. «Мороженое из сирени»: «*Пора популяризировать изыски, утончиться вкусам народа*», и там же: «*Сирень – сладострастия эмблема, // В лилово-изнеженном крене // Зальдись, водопадное сердце, в душистый и сладкий пушок...*» [1, с. 202]. «Фиолетовый транс»: «*Я выпил грез фиалок фиалковый фиал*». [1, с. 140]. «Шампанский полонез»: «*Шампанского в лилию! Шампанского в лилию!*» [с. 203].

«Боя из кризантем»: «*Как боа кризантемное бледно-бледно фиалково! // Им Вы крепко затянете мне певучее горло...*» [1, с. 174].

Персонажи Северянина часто гротескны, значительное место занимает противопоставление, смещение возвышенного и низменного.

Исследователь Н.В. Дофан пишет: «*Помимо разрушения существующих иерархий и противостояния (далекого – вспомним М. Бахтина – от простого отрицания) официальной культуре, карнавал – как явление в высшей степени амбивалентное – стирает границы между бинарными оппозициями, смешивая смерть с рождением, небо с землей, верх с низом, начало с концом и т. д. Подобная амбивалентность – наследие архаических форм мировосприятия, для которых, в частности, характерно особенное циклическое, а не линейное понимание времени*» [3].

В стихотворении «Нэлли» у героини «*брюссельское кружево на платке из фланели*». В стихотворении «Фиолетовый транс» герой «*выпил грез фиалок фиалковый фиал*», после чего «*Взревел! И сквозь природу – всю и каки-нибудь*». А в финале лирический герой видит лилию и «*Я упоен. Я вешний. Я тихий. Я грез-эр*». [1, с. 140].

Любопытно, что во многих стихотворениях Северянина лирическим героем является женщина, монолог звучит от ее лица. Это, например, произведения «А ты шел с женщиной», «Юг на Севере», «Воздушная яхта», «Письмо из усадьбы», «Ее монолог». Что также связывает является данью карнавальная культуре. И это также элемент, характерный для карнавальная культуры.

Художественный мир поэзии Игоря Северянина оказался созвучен вкусам публики того времени. Вера Терехина и Наталья Шубникова-Гусева, авторы предисловия к сборнику поэзии Игоря Северянина отмечают, что «*Игорь Се-*

рянин имел невиданный успех, он повелевал залами, по словам Бориса Пастернака, и в феврале 1918 года по праву получил титул «короля поэтов». Однако к своей славе Северянин относился с большой долей иронии, отделяя ее от природного поэтического дара: «моя двусмысленная слава и недвусмысленный талант». [1, с. 13].

С.М. Пинаев отмечает: «Северянин в свое время пользовался огромным, подчас скандаль-

ным, успехом, не оставляя равнодушными ни своих недругов, ни – тем более – почитателей». [2, с. 131]

Поэзия Игоря Северянина сегодня звучит удивительно свежо и современно. Возможно, это связано с общими настроениями публики, с тем, что наши современники, как и люди начала прошлого века, живут в беспокойное и богатое на события время. Оно дарит большие ожидания, но в то же время вызывает опасения.

Литература

1. Северянин, И. Стихотворения / Игорь Северянин. – М.: Эксмо, 2008. – 480 с. – (Всемирная библиотека поэзии).
2. Русская литература серебряного века. Учебное пособие для общеобразовательных школ, лицеев и гимназий / Коллектив авторов под ред. д-ра филологических наук, профессора В.В. Агеносова. – М.: «Прогресс», 1997. – 352 с.
3. Дорфман Н.В. Теория карнавала М. Бахтина в контексте коллективного бессознательного / Н.В. Дорфман // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. XVIII междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2012. – Режим доступа: <https://sibac.info/conf/philolog/xviii/30560>. – Дата доступа: 13.04.2017.

УДК 821.161.1

ПОЭТ И ЕГО ДУХОВНАЯ РОДИНА (Максимилиан Волошин: отражение анимистических представлений в коктебельском творчестве)

Т.И. Шамякина
(Минск, Беларусь)

Раскрывается роль известного поэта Серебряного века М.А.Волошина в открытии крымского, в частности коктебельского пейзажа, в создании уникально-притягательного места отдыха и творчества для людей искусства, его традиций в плане меценатства на протяжении всего XX в. Особо подчеркивается связь поэзии Волошина и Коктебеля – пример удивительного единства пейзажа и души поэта.

Ключевые слова: Коктебель, ландшафт, язычество, мифология, олицетворение.

The role of the famous poet of the Silver Age M.A.Voloshin in the opening of the Crimean, in particular the Koktebel landscape, in the creation of a unique and attractive place for recreation and creativity for the people of art, its traditions in terms of patronage throughout the entire 20th century, is revealed. The connection between the poetry of Voloshin and Koktebel is especially emphasized - an example of the amazing unity of the landscape and the soul of the poet.

Keywords: Koktebel, landscape, paganism, mythology, personification.

Максимилиана Волошина как поэта Серебряного века обычно относят к творцам второго ряда. Вряд ли это правомерно. Волошин – и художник крупный, и мыслитель глубокий, и личность исключительно яркая. Он интересует нас с точки зрения сопряжения со своей духовной родиной – Коктебелем, поселением на востоке Крымского полуострова.

Волошин в полной мере *genius loci* (дух места), и Коктебель в XX в. невозможно представить без колоритной фигуры поэта и памяти о нем. Его до такой степени отождествляли с Коктебелем, что в одной из скал, окаймляющих

Коктебельский залив, современники видели профиль Макса. Как писал он сам: «И на скале, замкнувшей зыбь залива, // Судьбой и ветрами изваян профиль мой». А на горе с другой стороны залива поэт похоронен, как бы заключая, обрамляя собою, своей романтической душой эту часть черноморского побережья, воплощаясь в пейзаже и тем самым поэтизируя его.

Исследователь творчества Волошина А.В. Лавров пишет: «Коктебель – своего рода материализация творческого духа поэта. Немного в истории мировой культуры отыщется примеров столь тесной связи между человеком-

творцом и местом, где он жил и творил» [5, с. 12]. С этой точки зрения двойное название нашей статьи не случайно: анимистическое мироощущение не рассматривает мир как объект (изучения, приложения сил, извлечения благ), а почитает как часть Божественного и одновременно как часть собственной сущности. А поскольку ничто не является просто объектом, ко всему нужно относиться с уважением и любовью. Именно так воспринимал природу Крыма М. Волошин. Однако поскольку он стремился духовно слиться с ней, небезынтересно то, что представлял собой этот человек.

Максимилиан Александрович Волошин (1877–1932) еще в детстве поселился с матерью в Крыму и очень полюбил полуостров на юге России, многие поселения которого уже в конце XIX века стали модными курортами.

В молодости М. Волошин много путешествовал по Европе, подолгу жил в Париже, писал стихи, переводил, занимался живописью. Возвратившись в Россию, он примкнул к кружку символистов, стал признанным мастером, хотя не претендовал на лидерство в среде поэтов. Его все любили – он был очень добрым человеком и интересным собеседником. О его творчестве современная Большая иллюстрированная энциклопедия пишет: «Стихи Волошина отмечены философской глубиной, отточенностью формы, тонким лиризмом» [3, т. 6, с. 179].

В 1903 г. на наследство, полученное от отца, М. Волошин строит на восточном берегу Крыма, в местечке Коктебель, собственный дом. Коктебель – небольшая бухта у прилегающей долиной у подножия потухшего вулкана Кара-Даг, место своеобразно живописное, но в начале XX в. еще малолюдное.

Именно М. Волошин художественно открывает крымский пейзаж. Это открытие основано и на глубоком чувстве природы, и на хорошем знании истории, археологии, геологии края. Среди поэтов своего поколения М. Волошин отличался удивительными познаниями в географии, ботанике, сельском хозяйстве родного Крыма. Коктебель очень напоминал ему древнюю Грецию – здесь уникально сочетаются горы, море и степь.

Уже с 1911 г. в Коктебеле у Волошина начинает собираться литературная молодежь – в недалеком будущем многие приятели поэта станут лучшими писателями Серебряного века: Алексей Толстой, Николай Гумилев, Марина Цветаева, Осип Мандельштам. Позже здесь бывали Максим Горький, Андрей Белый, Валерий Брюсов, Александр Грин. Из художников – Василий Поленов, Александр Бенуа, Константин Богаевский и многие другие. Посте-

пенно в доме М. Волошина и вокруг него складывается особый мир, где привычки богемы, игровой стиль жизни сочетаются с плодотворным творчеством.

Волошин отличался исключительным гостеприимством, и еще до революции 1917 г. его дом стал чем-то вроде дома отдыха для работников искусства. Он не брал со своих гостей денег, наоборот, сам их кормил и давал приют в своем оригинальном доме. Считалось, что Коктебель – это своеобразная республика со своими нравами, обычаями и даже костюмами, а ее признанным архонтом был, конечно же, сам М. Волошин.

В 1912–1913 гг. его дом приобрел окончательный вид: была пристроена высокая – в два света – мастерская. Немного позже на ее антресолях возник рабочий кабинет и библиотека, которой пользовались все гости. На плоскую крышу можно было подниматься, как на балкон. Дом Волошина сразу стал центром кокетельского пейзажа – отныне Коктебель немислим без него.

М. Волошин преобразил ранее заброшенный край. Так, он научил местных крестьян делать маленькие домашние мельницы. У него были богатые не только географические, но и хозяйственные познания. А его акварели увидели геологи и поразились, насколько точно они передают геологическое строение региона – лучше, чем фотографии. В результате геологи заказали ему серию рисунков [4, с. 287]. По его рекомендациям велись горные разработки и археологические раскопки.

Журналист Илья Березарк, который в начале XX в. часто приезжал к Волошину, вспоминает: «Я стал бывать в доме Волошина, он и тогда был небольшим музеем. В нем чувствовался поэтический вкус хозяина. В доме хранилось много больших камней интересной формы, стояли дикихвиновые деревья в кадках, интересно подобранные цветы и листья; рядом с ними – скульптуры и картины...» [2, с. 352] Для гостей Волошин постоянно пристраивал к дому многочисленные пристройки, но они не портили облика оригинального здания, которое стоит на самом берегу моря.

Коктебель просто притягивал к себе людей искусства. Сюда приезжали не только писатели, но и многие художники, которых М. Волошин водил по красивым местам. М. Волошин увлекал своих гостей рыбалкой, купаниями, походами по горам, где знал каждую тропинку.

Коктебель очень романтичен, даже в чем-то сказочен. Эту его сказочность М.А. Волошин умел очень искусно показывать в стихах и особенно в своих рисунках. Его рисунки находятся

в десятках разных музеев, в том числе таких прославленных, как Третьяковская галерея в Москве и Русский музей в Петербурге.

Каждое лето Волошины (сам поэт, его мать, затем вторая жена Мария Степановна) давали приют в своем доме и кормили 50–70 человек. Здесь не просто отдыхали, веселились, набирались здоровья, но и очень активно работали. А Максимилиан Волошин «был вдохновителем мудрого отдыха, обогащающего и творчество, и познание» [1, с. 510]. Знаменитая художница Анна Остроумова-Лебедева писала о Волошине: «Он был центром, куда все тянулись. Он умел все принять и все понять. Умный, с огромной эрудицией, всесторонне развитый, он по натуре своей был созерцателем-философом. Его творческие силы, его внутренний огонь находили воплощение в поэзии и живописи» [6, 519].

Известный поэт-символист Андрей Белый, который также часто гостил в Коктебеле, очень точно и метафорически написал: «Коктебель – это Волошин, в том смысле, что поэт увидел как бы самую идею местности...» [1, с. 506].

Во время гражданской войны (1918–1920 гг.), когда шли ожесточенные бои, Крым переходил из рук в руки, и власть все время менялась, М.А. Волошин прославился тем, что спасал красных офицеров от белых, а белых, наоборот, от красных, при этом сам постоянно рисковал жизнью. Его личное бесстрашие поражает.

С первых дней установления советской власти в Крыму М.А. Волошин принимал активное участие во всех культурно-просветительских мероприятиях. Он был одним из организаторов Общества охраны памятников в Крыму. Им были составлены первые списки архитектурных и исторических памятников Феодосийского уезда. Познания в археологии дали ему возможность указать место нахождения древнего города Каллиеры близ Феодосии. Он первый обнаружил между холмами Коктебельской долины восходящие потоки воздуха, необходимые планеристам. Спустя некоторое время в районе Коктебеля была организована школа планеристов [8, с. 35].

После гражданской войны, когда окончательно установилась Советская власть, и жизнь вошла в нормальное русло, в Коктебель снова потянулись гости. Поэт трудился на благо людей искусства очень активно. Осенью 1923 г. М.А. Волошин писал в письме: «Мое лето было очень удачное – не в смысле работы, заниматься успевал только живописью, – а в смысле осуществления моего Дома отдыха. У меня перебивало за лето около 120 человек и, если считать с экскурсантами и случайными ноч-

лежниками, не меньше 160, а может, и все 200 <...> Но в смысле общего духа было очень хорошо и удалось создать семейную близость и единокровие. Чувствовалось, что каждый уезжал, набравшись тишины и отдохнув» [4, с. 210].

В 1932 г. Максимилиан Александрович Волошин умер. В доме осталась его вдова Мария Степановна. На базе их усадьбы Союз писателей СССР уже официально создал Дом творчества писателей. Автор данной статьи, начиная с 1965 г. и на протяжении нескольких десятков лет, неоднократно посещала Коктебель. В 1960-е и в начале 1970-х гг. Мария Степановна была уже очень пожилой женщиной, но достаточно подвижной, хотя и ходила с палочкой. Сложная по характеру, она, тем не менее, пользовалась безмерным уважением писателей, поскольку все в Доме творчества жило духом Волошина. Тогда Дом Поэта еще не был музеем, и вдова приглашала осмотреть и даже поработать в кабинете Волошина только избранных – кого сама пожелает. На балконе-крыше дома проходили поэтические вечера – снова-таки исключительно с избранной публикой.

Вообще советские дома творчества – это совершенно уникальное и замечательное явление. Больше нигде в мире такого не было. За небольшую плату в лучших, самых здоровых и красивых местах СССР были созданы все условия не просто для отдыха, а и для плодотворной работы творческих людей. Самый знаменитый Дом творчества писателей СССР был как раз в Коктебеле. Его известность росла уже в 1930-е годы. Затем, во время войны, он несколько пострадал. Но в 60–70–80-е годы побил все рекорды популярности. Отдыхать в Доме творчества писателей в Коктебеле было модно и престижно. Сюда стремились попасть не только писатели – причем самые известные со всего СССР, но и спортсмены, кинорежиссеры, актеры. Каждое лето вблизи Дома творчества снимались художественные фильмы, например: «Алые паруса», «Плохой хороший человек», «Это сладкое слово – свобода» и многие другие. Сам Дом творчества занимал огромную площадь с большим тенистым парком, где было построено множество отдельных домиков – и деревянных, и каменных. Их не было при М. Волошине, но многие деревья, им посаженные, сохранились. Посмотреть на знаменитое место приезжали тысячи людей со всего Советского Союза, так что в парк и на пляж, принадлежащие Дому творчества, в конце концов, стали пускать строго по пропускам. Однако по-прежнему центром всего курорта являлся Дом Поэта – Дом-музей М. Волошина.

После развала СССР Коктебель, как и весь

Крым, оказался во владении независимого государства Украины. Дом творчества, который создавался за средства СССР, и прежде всего России, стал принадлежать только Союзу писателей Украины, и теперь творцы со всей огромной страны не могли сюда приезжать. Дом и парк пришли в упадок, в запустение, все имущество разворовали. И только в последние годы Дом Поэта отремонтирован и снова возродился. Здесь ежегодно проводятся волошинские фестивали и научные конференции. Место уже не так модно, как было в начале XX в. и при Советской власти, но все же притягательно: оно все овеяно памятью о присутствии здесь множества знаменитых людей, о их замечательном творчестве. Коктебелю посвящены художественные альбомы, сборники стихов, рассказов, повестей, научные монографии.

Коктебель – тот редкий случай, тот уникальный феномен, когда маленький поселок превратился в духовный центр творческой интеллигенции огромной страны. Заслуга здесь, прежде всего, талантливого человека – М.А. Волошина. «...На общем фоне русского искусства начала XX века его деятельность как поэта, искусствоведа, публициста, художественного и театрального критика была весьма значительна. Универсальность его творческой деятельности, широкая эрудиция поражали даже самых образованных его современников, как В. Брюсов, Н. Рерих, А. Бенуа, А. Луначарский» [8, с. 37]. Но это далеко не все: на самом деле те традиции, которые создал М.А. Волошин, продолжают жить и приносят пользу искусству вплоть до нашего времени.

Среди многогранного поэтического творчества Максимилиана Волошина выделяется циклы стихов «Киммерийские сумерки» и «Киммерийская весна» (Коктебель казался Волошину древней Киммерией). В его стихах сама земля словно поверженный ангел: «В границах скал – надломленные крылья. // Под бременем холмов – изогнутый хребет». Земля – живое тело. Так воспринимал ее язычник Волошин, который сам о себе писал: «Я родился 16 мая 1877 года, в Духов день, когда земля – именинница. Отсюда, вероятно, моя склонность к духовно-религиозному восприятию мира и любовь к цветению плоти и вещества во всех его формах и ликах...» [4, с. 138].

Бесконечные холмы, покрывающие Коктебельскую долину, виделись поэту как «Земли отверженной застывшие ущелья». Действительно, геологически эта часть Крыма – поднявшееся дно море: «Из недр изверженным порывом, // Трагическим и горделивым, // Взметнулись вихри древних сил». Волошин ярко представлял себе, как мучительно плоть

земли рвалась наружу в какой-то драматический момент истории планеты, когда в результате мощного катаклизма менялись очертания континентов и морей. Живость образного видения настолько сильна, что он и сам себя представляет этой плотью: «Я сам – твои глаза, раскрытые в ночи... // Я сам – твои уста, безгласные, как камень! // Я тоже изнемог в оковах немоты». То, что происходило с землей, созвучно движениям собственной души – цикл «Киммерийские сумерки» писался в период, когда Волошин тяжело переживал разрыв с первой женой Сабашниковой (1907 г.).

Волошин, как и его друг художник Константин Богаевский, которому посвящен цикл «Киммерийские сумерки», был убежден, что нигде «лицо земли» так полно и значительно не выражено, как в Коктебеле. Сам Богаевский считал, что своим пониманием восточного Крыма он обязан именно Волошину. Так, впрочем, полагали и многие другие, в том числе великие люди, кого Волошин сумел заставить полюбить этот голый и безрадостный, казалось бы, ландшафт. Заставить полюбить и своей преданностью месту жительства, и своим творчеством.

В живописи и в поэзии Волошин стремился передать сущность коктебельской природы – эту напряженность земных складок, словно оголенных ребер, эти «острые щебни, серые срывы размытых гор», «груды валунов и голыбы голых скал». И в стихах, и в письмах, и в письмах о любимом Коктебеле, поэт неоднократно употреблял выражение «лик земли», «лицо земли», называл ее праматерью, матерью, а себя – ею усыновленным. Однако «кто этих мест жилец – чудовище? титан?» Увлекающийся античной мифологией, оккультизмом, теософией, Волошин в каждом явлении природы, изученном им и научно, видел, как его предок-язычник, живую душу, наполняя свое творчество мифологическими реминисценциями: «Здесь был священный лес. Божественный гонец // Ногой крылатою касался сих прогалин». Или же: «...лики темные отвергнутых богов // Глядят и требуют, зовут... неотвратимо». От античных богов и титанов он легко и органично переходил к отечественной мифологии: «Див кличет пред бедой... Земли незнаемой разносит весть Стрибожьей...» У него гроза над Киммерией – как девы Обиды (тоже образ из «Слова о полку Игоревом») «раскинутой над землею крыло...» Метафоры поэта почти всегда по типу – олицетворения, они неизменно сущностно анимистичны, к тому же анимизм восприятия усилен мифологической составляющей.

Поселившись постоянно в Коктебеле и исходя в его вдоль и поперек, Волошин в своих пеших походах достигал удивительной сосредоточенности души. Это именно тот случай,

когда пейзаж и душевное состояние человека взаимно отражаются друг в друге. Постоянное нахождение внутри природы будило сознание, развивало фантазию: «И мысль росла, лепилась и ваялась // По складкам гор, по выгибам холмов...» В стихотворении «Коктебель»: «Сосредоточенность и теснота // Зубчатых скал, а рядом широта // Степных равнин и мреющие дали // Стиху – разбег, а мысли – меру дали». Он сам полагал, что волны моря, набегающие на пляж, и волны холмов в долине определяли ритм его поэзии. Драматизм «устроения» местного ландшафта находил понимание в драматические периоды личной жизни поэта: «Его по-

льнь хмельна моей тоской...». Коктебель – как парадигма формирования земной суши во взаимодействии с морем и воздухом, но и символ человеческой жизни с ее трагизмом, потерями, срывами, надеждами.

«Киммерия – не просто поэтическая тема Волошина. Это его плоть, душа, творчество... Киммерийские стихи поэта – это не пейзажная лирика. Они – слепок души этих мест, образ сегодняшний и вечный» [7, с. 242]. Именно одухотворение Волошиным коктебельского ландшафта и сделало его таким притягательным для миллионов людей.

Литература

1. Лавров, А.Л. О поэтическом творчестве Максимилиана Волошина / А.Л. Лавров // Волошин, М.А. Избранные стихотворения / Сост., вступ.ст. и примеч. А.В. Лаврова. – М.: Сов. Россия, 1988. – 384 с.
2. Большая иллюстрированная энциклопедия. В 32 т. – М.: АСТ: Астрель; 2010. – Т.6. ВИН-ГАУ.
3. Жарков, Е.И. Страна Коктебель. Культурные очаги. Середина XIX – середина XX веков / Е.И. Жарков. – Киев: Болеро, 2008. – 608 с.
4. Березарк, И. Райский уголок / И. Березарк // Воспоминания о Максимилиане Волошине: сб. – М.: Советский писатель, 1990. – 720 с.
5. Рождественский Всеволод. Коктебель // Максимилиан Волошин – художник. Сборник материалов. – М.: Издательство «Советский художник», 1976. – С. 114-133.
6. Белый, А. Дом-музей М.А. Волошина / А. Белый // Воспоминания о Максимилиане Волошине: сб. – М.: Советский писатель, 1990. – 720 с.
7. Остроумова-Лебедева, А. Лето в Коктебеле / А. Остроумова-Лебедева // Воспоминания о Максимилиане Волошине: сб. – М.: Советский писатель, 1990. – 720 с.
8. Попова, Р.И. Жизнь и творчество М.А. Волошина / Р.И. Попова // Максимилиан Волошин – художник. Сборник материалов. – М.: Издательство «Советский художник», 1976. – С. 12-40.

УДК 811.161.1'373.7 : 821. 161.1

СПОСОБЫ РАЗВЕРТЫВАНИЯ КОНТЕКСТА НА БАЗЕ ЗООНИМИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПОВЕСТИ В. РАСПУТИНА «ПРОЩАНИЕ С МАТЕРОЙ»

О.Г. Яблонская
(Мозырь, Беларусь)

В статье рассматриваются зоонимические фразеологические единицы в повести В. Распутина «Прощание с Матерой». Анализируются факторы текстообразования, текстообразующие свойства фразеологизмов, дается их прагматическая характеристика, описываются способы развертывания контекста на базе рассматриваемых единиц.

Ключевые слова: зоонимические фразеологические единицы, текстообразующий потенциал фразеологизмов.

The article deals with zoonimic phraseological units in the novel «Farewell to Madera» by V. Rasputin. Text building factors and qualities of phraseological units are analyzed, their pragmatic characteristics are stated, ways of text building on the bases of these units are described.

Key words: zoonimic phraseological units, text building potentiality.

Зоонимические фразеологические единицы (ЗФЕ) активно используются авторами в художественных произведениях. Чтобы понять всю глубину их семантики и значимость в реализации авторских интенций необходимо рассмат-

ривать эти фразеологизмы не изолированно, а в пределах системно-структурных единиц текста, выделение которых влияет на характер их интерпретации и на определение их роли в целом тексте.

Проблема членения текста активно разрабатывается в настоящее время; чаще всего ученые рассматривают такие единицы как высказывание или предложение (Н. С. Валгина, Г. Я. Солганик, В. Ю. Копров), сверхфразовое единство (З. Я. Тураева, И. Р. Гальперин, Н. С. Валгина, П. А. Николаева, О. И. Москальская), абзац (С. Г. Ильенко, Н. С. Валгина), сложное синтаксическое целое (И. Р. Гальперин, Г. А. Золотова, О. И. Москальская, С. Г. Ильенко), фрагмент, часть, глава, речевой блок (Г. А. Золотова). Обычно исследователи не разделяют понятия сложное синтаксическое целое (ССЦ) и сверхфразовое единство (СФЕ), отмечая их сходство в тематическом, коммуникативном и стилистическом плане.

Под единицами текста Н. С. Болотнова понимает «составляющие его элементы в диалектическом единстве их формы и содержания, соответствующие определенным уровням его организации, связанным иерархическими отношениями [1, с. 249]. Н. С. Валгина отмечает, что «единицами текста на семантико-структурном уровне являются: высказывание (реализованное предложение), межфразовое единство (ряд высказываний, объединенных семантически и синтаксически в единый фрагмент). Межфразовые единства в свою очередь объединяются в более крупные фрагменты – блоки, обеспечивающие тексту целостность благодаря реализации дистантных и контактных смысловых и грамматических связей» [2, с. 21-22].

В нашем исследовании в качестве *единицы текста* обозначим фрагмент (близкий по характеристикам к СФЕ), протяженность которого может варьироваться от нескольких предложений до нескольких абзацев, что обусловлено необходимостью анализа взаимодействия фразеологизмов с другими языковыми единицами синтаксического и парадигматического уровней; ЗФЕ является средством реализации этого взаимодействия, т. е. языковым *компонентом текста* (фрагмента). В. А. Кухаренко отмечает «всемогущество контекста, преобразующая сила которого раздвигает информационные границы сообщения, обеспечивает его насыщение дополнительным содержанием, модальностью, экспрессией» [3, с. 48], поэтому для нашего анализа понятия *фрагмент текста* и *контекст* являются синонимами.

В изучении структуры текста и факторов текстообразования ученые исходят из таких понятий как глубинный и поверхностный уровень текста (З. Я. Тураева), внешняя композиция (архитектоника) и внутренняя (содержательная) композиция (Н. А. Николина), языковая и композиционная, горизонтальная и вер-

тикальная структура текста (В. А. Кухаренко), ключевые знаки и сильные позиции текста (В. А. Лукин). Вопросы текстообразования отражены в работах Н. С. Валгиной, М. Я. Дьмарского, Н. С. Болотновой, С. Г. Ильенко и других ученых. Исследователи рассматривают текстообразующие возможности единиц разных уровней (от фонем до сложных синтаксических целых), однако фразеологизмы упоминаются лишь как элементы лексического уровня. Отметим, что благодаря своей структуре ФЕ могут сочетать в себе свойства лексем/слов и предложений/высказываний: они семантически шире, чем слово, а синтаксически равны словосочетанию или предложению. Поэтому в задачи данного исследования входит изучение потенциальных текстообразующих возможностей именно этих единиц на примере зоонимических фразеологизмов в повести В. Распутина «Прощание с Матерой».

Остановимся на коммуникативно-деятельностном подходе к изучению текста представленном Н. С. Болотновой, которая выделяет информативно-смысловую и прагматический уровни текста, единицами которых являются информемы и прагмемы соответственно. Автор считает, что единицы текста соотносятся «с информативно-смысловым и прагматическим уровнями текста, передавая различные кванты информации (информемы) и являясь сигналами определенного прагматического эффекта (прагмемы)» [1, с. 252]. Исследователь говорит о прагмемах и информемах разных уровней, выделяя фонетический, словообразовательный, морфологический, синтаксический уровни [1, с. 253]. В соответствии с данным подходом отметим, что семантическое содержание ЗФЕ, обусловленное контекстом, может включать в себя прагматический компонент (позитивное или негативное отношение, мнение, характеристику, эмоции, чувства), что позволяет говорить о прагмемах и информемах фразеологического уровня.

Одним из основных понятий в данной работе является *текстообразование*, которое трактуется как реализация потенциальных смыслов фразеологизмов под влиянием контекста в рамках фрагмента или целого текста, как развертывание текста на базе ФЕ. Нами были выделены факторы, которые влияют на степень проявления текстообразующего потенциала ЗФЕ. К ним относятся:

1. сильная или слабая позиция в тексте;
2. структурно-семантическая организация фразеологизмов (словосочетание или предложение, фразеологическое сращение или выражение, т. д.);
3. преобладание информативно-смыслового

или прагматического компонента значения;

4. синтагматические связи ЗФЕ с компонентами фрагмента текста и парадигматические связи с другими единицами текста.

Выявление и анализ потенциальных текстообразующих возможностей ЗФЕ показали, что их функционирование в структуре текста напрямую связано с эмоциональным и образным подуровнями (прагматический уровень), реже с предметно-логическим (информативно-смысловым).

Рассмотрим следующие примеры из повести «Прощание с Матерой».

«Есть специальное постановление, – знал Жук силу таких слов, как «решение, постановление, установка», хоть и произнесенных ласково, – есть специальное постановление о санитарной очистке всего ложа водохранилища. А также кладбищ... Прежде чем пускать воду, следует навести в зоне затопления порядок, подготовить территорию...»

Дед Егор не вытерпел:

– Ты *не тяни кота за хвост*. Ты скажи, кресты по какой такой надобности рубил?

– Я и отвечаю, – дернулся Жук и от обиды заговорил быстрой: – Вы знаете, на этом месте разольется море, пойдут большие пароходы, поедут люди... Туристы и интуристы поедут. А тут плавают ваши кресты. Их вымоет и понесет, они же под водой не будут, как положено, на могилах стоять. Приходится думать и об этом...» [4, с. 9]

Фразеологизм, употребленный в середине фрагмента, имеет узуальное значение «делать что-то быстрее, поторапливаться». Textoобразующий потенциал ЗФЕ заключается в ее способности усиливать микросмысл данного фрагмента и ориентировать читателя на его дальнейшее развитие. Фразеологизм стоит в одном тематическом ряду с информемами *не вытерпел, скажи*, что способствует созданию в рамках фрагмента определенного эмоционального тона, выражающего нетерпение, раздражение, недовольство. При дальнейшем анализе становится понятным, что такой тон характеризует все произведение.

В данном контексте фразеологизм реализует свои текстообразующие свойства на эмоциональном и образном подуровнях в следующих компонентах семантического значения:

- эмоционально-экспрессивный (выражает отношение говорящего к ситуации – негодование, протест);
- образный (делает разговор героев более естественным, правдоподобным),
- резюмирующий вышесказанное;
- волонтеристический (заставляет собеседника разъяснить происходящее);
- контактоустанавливающий (обозначает и

побуждает к обсуждению проблему разговора);

- стилеобразующий (создает простую деревенскую атмосферу благодаря просторечной характеристике ЗФЕ).

Все перечисленные компоненты значения фразеологизма оказывают влияние на формирование эстетического, эмоционального, идеологического уровня восприятия целого текста, т. е. данное выражение обладает всеми свойствами прагмемы, каковой и является. Следует также отметить, что между предложениями, входящими в состав фрагмента текста, существует тесная структурная связь: в них выдерживается повелительное наклонение, наблюдается цепная зависимость компонентов (конец первого и начало второго содержательно совпадают). Такая характеристика свойств фразеологизма *тянуть кота за хвост* является окказиональной, т. к. в такой совокупности возможна только в данном контексте.

Рассмотрим еще один пример.

«И что это за огород! Полторы сотки – *курам на смех!* Для куриц, кстати, есть закуток, есть закуток для свиньи, а стайки для коровы нет, и места, чтобы поставить ее, тоже нет» [4, с. 20].

Значение выражения основано на поведении этой домашней птицы, которое вызывает насмешку у людей (не летает, не вьет гнезда, пуглива, глупа), и заключается в том, что даже глупые куры и те смеются.

В приведенном контексте фразеологизм проявляет следующие текстообразующие свойства посредством компонентов значения:

- эмоционально-оценочный (выражает возмущение, абсурдность происходящего),
- образный (создает связь между описываемыми событиями и знакомыми и простыми для читателя реалиями),
- характеризующий (описывает предмет с точки зрения индивидуального восприятия),
- резюмирующий (обобщает не только микротему (размер земли), но всю тему нового места).

Наличие таких компонентов значения говорит о прагматическом характере фразеологизма, о его значимости в формировании соответствующего восприятия художественной действительности у читателя, т. е. в таком контекстуальном окружении *курам на смех* является прагмемой.

Данный пример хорошо иллюстрирует текстообразующий потенциал ЗФЕ на синтагматическом уровне, а именно процесс дальнейшего развертывания контекста на базе этой единицы: имеет место ретроспективная буквализация компонента фразеологизма (именно зоонима), словообразовательный вариант которого ис-

пользуется в прямом значении в следующем предложении и отражает связь и близость человека и животного мира (домашнее хозяйство является неотъемлемой частью жизни русского народа).

Все же следует отметить слабую позицию фразеологизма по отношению к целому тексту и его фрагментарное значение, которое, тем не менее, является значимым для создания общего эмоционального тона всего произведения.

Рассмотрим процесс построения контекста на основе другой ЗФЕ. Структурно-семантическая организация фразеологизма *божья коровка* (словосочетание согласовательного вида связи соответствует фразеологическому сочетанию по степени семантической слитности компонентов) дает возможность использовать не только его компоненты, но и слова, которые в первом употреблении находятся с ним в синтагматических отношениях (в данном случае глагол *заползла*). Происходит сдвиг внимания с ЗФЕ на глагол, употребление которого обусловлено фразеологической семантикой.

«Петруха после двухнедельной отлучки вооружился в Матёру развеселый, в новом, но уже изрядно помызганном светлом костюме с красной ниткой и в кожаной кепке с коричневыми разводами, и в наряде этом еще больше стал смахивать на урку. Увидав его впервые, Дарья воскликнула:

– Но-о... это откуль такая *божья коровка* к нам заползла?

– Извини-подвинься, – возмутился Петруха – не *«божьей коровкой»* возмутился, а *«заползла»*. – Я не ползаю, я на самолетах, хошь знать, летаю» [4, с 43].

Узуальное значение выражения *божья коровка* – скромный человек, т. е. фразеологизм содержит в себе характеризующую и оценочную семантику. Однако контекст выдвигает номинативное свойство ЗФЕ на первый план на основе внешнего подобия одежды человека и окраса насекомого, т. е. в этом фрагменте фразеологизм является единицей информативно-смыслового уровня – информемой. В ее семантику входят также оценочный (насмешка), контактоустанавливающий (новая микротема для разговора), стилеобразующий (разговор простых людей) компоненты, но смысловой акцент находится в другой части высказывания, вследствие чего ЗФЕ проявляет фрагментарную значимость для текста, несмотря на повтор.

Интерес для анализа представляет еще один фразеологизм.

«Вот оно – гектар новой пашни разодрать стоит тысячу рублей; на него, на этот золотой

гектар, посеяли нынче пшеничку, а она даже не взошла. Сверху земля черная, а подняли ее – она красная, впору кирпичный завод ставить. Пришлось пересевать люцерной по пословице *«с паршивой овцы хоть шерсти клок»*, и неизвестно еще, уродится ли люцерна. Кто знает, сколько надо времени, чтоб приспособить эту дикую и бедную лесную землицу под хлеб, заставить ее делать то, что ей не надо. А со старой пашни, помнится, в былые времена и сами кормились, и на север, на восток многие тысячи пудов везли. Знаменитая была пашня!» [4, с. 35]

В использовании данного фразеологизма проявляются его парадигматические связи с другими единицами текста на идейном подуровне: благодатная Матера противопоставляется бедной новой земле, куда переселяют по принуждению, по необходимости. С одной стороны фразеологизм употребляется в слабой позиции, с другой – участвует в создании подтекста на фоне всего произведения, т. к. его значение распространяется на все новое, что ждет стариков впереди. Каким бы ни было новое место, но это хоть что-то, вместо родной Матеры, нужно приспособливаться к новым обстоятельствам и брать от них то, что получается взять.

В тексте произведения «Прощание с Матерой» были выявлены и другие ЗФЕ: *Я ей про дело, она – про козу белу; как муха укусила; нужен, как собаке пятая нога; держать в ежовых рукавицах; вольная птица*. Все выражения передают эмоционально-оценочное отношение автора к содержанию повести, выражающее сожаление, укор, и участвуют в создании отрицательной модальности всего текста. В целом обилие ФЕ в произведении свидетельствует об активной авторской позиции и его оценке описываемых событий и героев.

Следует отметить, что рассмотренные семантические компоненты фразеологизмов коррелируют с выполняемыми ими функциями. Кроме того, всем ЗФЕ в повести присущи также номинативный, когнитивный и эпистемический компоненты значения, однако в рамках этого анализа отдельно они не рассматривались.

Таким образом, зоонимические фразеологические единицы в художественном тексте – не просто необходимый элемент построения высказывания. Рассмотренные фразеологизмы представляют собой прагматы – единицы прагматического уровня, внутри которого формируются и взаимодействуют эмоциональный, образный, идейный подуровни, т. е. это единицы, сочетающие лингвистические и экстралингвистические характеристики. Использо-

ние ЗФЕ в художественном произведении – способ актуализации подтекста (в сильных позициях), а также средство выражения дополнительной информации (в слабых позициях). Текстобразующие свойства ЗФЕ проявляются на локальном уровне, который ретроспективно может оказаться значимым для идеи всего текста. Так рассмотренные фразеологизмы участ-

вуют в формировании образного строя произведения на уровне фрагментов, однако являются существенными звеньями в создании эмоциональной тональности всего произведения. Благодаря ЗФЕ смысл повести становится шире, богаче, образней, вследствие чего, и более воздействующим на читателя в эстетическом плане.

Литература

1. Болотнова, Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н. С. Болотнова. — 4-е изд. — М. : Флинта : Наука, 2009. — 520 с.
2. Валгина, Н. С. Теория текста : учеб. пособие / Н. С. Валгина. — М. : Логос, 2003. — 250 с.
3. Кухаренко, В. А. Интерпретация текста : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / В. А. Кухаренко. — 2-е изд., перераб. — М. : Просвещение, 1988. — 192 с.
4. Распутин, В. Г. Прощание с Матерой [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://royallib.com/read/rasputin_valentin/proshchanie_s_materoy.html#0. — Дата доступа: 08.04.2017.

УДК 372.881.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТИХОВ-ПЕРЕВОДОВ А.К.ТОЛСТОГО В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Г.Ю. Ярмолович

О.И. Ярмолович

(Одесса, Украина)

В статье представлено методическое использование текстов переводов, выполненных русским поэтом А.К. Толстым, и их оригиналов Дж.Г. Байрона и Г. Гейне. Продемонстрировано эффективное использование данного поэтического материала в развитии культуры, культуры коммуникации при подготовке будущих учителей иностранных языков.

Ключевые слова: стихи, переводы, тексты оригиналы, учителя иностранных языков, культура, стилистика.

In this article we discuss methodical use of text translations made by russian poet A.K. Tolstoy, and their original sources by J. Byron and H. Heine. The effective usage of this poetical material was shown during developing communicative and cultural skills among future language teachers.

Key words: poems, translations, original texts, language teachers, culture, stylistics.

Многостороннее изучение текста фактически является актуальнейшей задачей современной лингвистики, в последнее время всё больше исследований посвящается вопросам преподавания языка.

Актуальность статьи заключается в интеграции лингвистического материала, представленного в поэтических работах русского поэта, переводчика А.К.Толстого в учебный процесс. Вопросы использования стихотворных текстов переводов Алексея Константиновича в подготовке учителей иностранных языков актуальны в первую очередь тем, что именно его детство и воспитание приводится как пример развития молодого члена общества, проходящего в благоприятных для развития личности обстоятельствах [1].

Цель нашей статьи заключается в выявлении эффективности использования текстов переводов стихов А.К. Толстого и их оригиналов Джорджа Гордона Байрона и Генриха Гейне в учебном процессе подготовки учителей иностранных языков в качестве составляющей общей культуры педагога и для развития культуры коммуникации.

Для реализации поставленной цели был сформирован ряд задач: проанализировать и выбрать стихи английских и немецких поэтов (Гейне, Байрона) с целью их использования в учебном процессе; проанализировать и выбрать тексты поэтических переводов, сделанные А.К. Толстым на русский язык; провести интеграцию выбранных поэтических текстов (Г. Гейне, Дж.Г. Байрона, А.К. Толстого) в

учебный процесс; проанализировать эффективность использования поэтических текстов в учебном процессе.

С проблемой подготовки актуального и эффективного материала для практических занятий сталкиваются все преподаватели. Принципы выбора рабочего материала для практических занятий спецкурсов или демонстрационного материала для лекционных занятий по филологии сопряжены не только с методически реализуемыми требованиями, но и с культурой, которую должен привнести данный материал в учебный процесс. Большинство лингвистов-методистов признают, что основной проблемой при подборе методического материала является многогранность потенциального предмета изучения, что, зачастую, приводит к неопределённости и недостаточной реализации разработанных программных требований к теоретическим и практическим курсам, особенно при обучении иностранным языкам [2–4].

Подготовка учителей иностранного языка на сегодняшний момент охватывает психолого-педагогическое и филологическое направления. Оба направления переплетены между собой и каждое сопряжено с формированием понимания культуры, как совокупности материальных, духовных ценностей и достижений определённой группы людей. В данной работе мы исходим из определения культуры, которое дали Н. Гудзон, Г. Гудинуф, характеризующие её как «социально приобретённые знания» (socially acquired knowledge). Мы согласны с предложенным этими авторами делением понятия культура на информационную и коммуникативную. Информационная культура включает знания, которыми обладает носитель языка в области истории, географии, литературы, искусства и традиций. Изучение информационной культуры традиционно включается в учебные программные курсы: страноведческие («The course of Civilization», «The British studies», «The American studies», «The practical course in English Phonostylistics», «The stylistics», «The history of the language», «The theory of translation», «Landeskunde», «Geschäftssprache», «Berufsetikette», «Übersetzungstheorie», «Kommunikationstheorie»), литературные, педагогические [3; 5].

Всё, что входит в «программную папку» по указанному учебным курсам, а именно: задачи, цели, темы, методический материал, технические средства – всё определено и выверено относительно получения стандартной профессиональной информации. Нередко такая организованность бывает прервана событиями непредсказуемыми, которые вносят коррективы даже в течение процесса подготовки специалистов.

В нашей работе, мы будем говорить о событии хронологически предопределённом, о крупной и круглой дате в филологическом мире – 200-летию поэта, переводчика, драматурга – Алексея Константиновича Толстого. Обращение, популяризация, хранение сведений о таких соотечественниках и есть культура в самом широком смысле этого слова и первыми носителями такой культуры являются учителя. Основополагающим при подготовке учителей-филологов является не обучение культуре, а повышение степени культурной осведомлённости как фактора влияющего на чувствительность к культурно-обусловленным изменениям коммуникативного поведения [4].

В данной работе мы рассматривает подготовку к культуре вербального общения. В работе представлен наш и потенциальный многоаспектный опыт работы с текстами стихов А.К. Толстого в ВУЗе.

Работы Алексея Константиновича Толстого никогда не были забыты. В одном из базовых учебников по теории перевода А.В. Фёдорова, изданном в 1953 году и переиздаваемом до сегодняшнего дня, в разделе «Состояние художественного перевода в России в середине XIX века» мы видим ряд фамилий поэтов переводчиков того периода: А.Н. Плещеев, М.Л. Михайлов, В.С. Курочкин, Д.Д. Минаев, А.А. Фет, А.Н. Майков, А.К. Толстой и другие. [6, 24-35]

А.К. Толстой переводил на русский язык Дж.Г. Байрона, Андре Шенье, Иоганна Вольфганга фон Гёте, Генриха Гейне, многих шотландских поэтов, а на немецкий – русских писателей.

Андрей Венедиктович Фёдоров, один из основоположников теории перевода в XX веке, автор нескольких работ, в том числе и учебников по стилистике обратил внимание на переводы А.К. Толстого не только из-за сохранённой «импрессивности», как характеризовал качество перевода сам Фёдоров. Он указывает на своеобразии текста перевода, относительно самих текстовых оригиналов. Проведенный А.В. Фёдоровым стилистический анализ текстов переводов Алексея Константиновича Толстого показал создание переводчиком особенностей в размере, рифме, отдельных поэтических деталях. Сравнение переводов с текстами оригиналами ярко продемонстрировало стремление Толстого, как и многих поэтов-переводчиков того периода, любыми средствами передать художественное своеобразие подлинника. Алексей Константинович, как и прочие переводчики современники формального направления, стремились в переводе сохранить аутентичность событий оригинала и воспроизвести

тот же эффект в тексте своего перевода [6; 7].

В процессе преподавания спецкурса «Стилистика языка» студентам четвёртого года обучения факультета иностранных языков мы рассматривали стихотворения “An den Nachtwächter” («Безоблачно небо, нет ветру с утра...»), “König Richard” («Ричард Львиное Сердце»), Гейне и Джорджа Гордона Байрона “The destruction of Sennacherib” («Ассирияне шли, как на стадо волки»), “Sun of the sleepless” («Грустная звезда!...»). В соответствии с поставленной задачей ознакомления студенческой аудитории с творчеством А.К.Толстого мы выбирали иноязычный рабочий материал, исходя из стихов, переведённых А.К.Толстым. «Стилистика языка» является одним из учебных курсов, который повышает культурно-обусловленное поведение через элементы вербального общения. Задачи формирования культуры общения в научно-учебной литературе переплетаются с задачами таких предметов как «Стилистика языка». Подготовка культуры вербального общения предполагает изучение моделей дискурса (стиля речи, отдельных элементов языковой системы, разновидностей языка, поведение языка, выразительные средства языка). Юбилейный день рождения А.К.Толстого предоставил нам возможность поставить особые задачи во время работы над курсом «Стилистика языка». Во время изучения стилей языка и стиля художественной литературы мы поставили перед студентами задачу выявить взаимосвязь между особенностями языка авторов оригиналов (Байрон, Гейне) и языка текстов переводов А.К.Толстого. Критериями являлись эмоциональное воздействие на мысли и чувства читателя или слушателя [7].

Сначала студенты прослушали лекции на тему “стилистика языка и уровни изучения стилей”. В соответствии с программой по отдельности были разобраны особенности каждого стиля, особое внимание было уделено стилю художественной литературы. Акцент на стиль художественной литературы был сделан исходя из профессиональной направленности студентов, т.е. будущие учителя иностранных языков должны быть подготовлены к работе преимущественно с художественной и учебной литературой. Также были рассмотрены уровни изучения стилистики: лексической, грамматической, фонетической, функциональной, что соответствует программе и готовит студентов к работе с текстами.

Практическая работа со стихотворными текстами началась с чтения их на языке оригинала, т.е. немецком или английском. Затем следовал перевод непонятных или неизвестных

слов, словосочетаний. Такая форма работы завершилась выполнением всеми студентами подстрочного перевода, т.е. фактически полным нарушением поэтического стиля, но цель данного задания заключалась в понимании происходящих событий, действий в содержании стихотворения. Добросовестное выполнение студентами данного задания параллельно приводит к насыщению их словарного запаса. Знание и понимание словаря стихотворения необходимо и способствует более качественному анализу уровней стилистики. Таким образом нами вместе со студентами были проведены: самостоятельный анализ стихов и анализ-контроль, с опорой на работы видных стилистов. Следует отметить, что предложенные стихи Г.Гейне нашли положительный отклик у студентов. После прочтения на языке оригинала эти стихотворения привлекли их внимание своим лиризмом. Кто-то из студентов высказал предположение, что при нынешнем напряжении именно такое «спокойное может спасти». Литературоведческие источники действительно указывают на то, что в творчестве А.К.Толстого «лиризм страдающего от несовершенства ... жизни героя Гейне» есть «обличением существующей общественной ситуации». Профессиональный разбор текста подтвердил сенсорное студенческое высказывание: с одной стороны – «спокойно», т.е. лирично, страдающе, а с другой стороны – «может спастись», т.е. «обличение, общественная ситуация». Студенты выяснили, что в жизни, творчестве А.К.Толстого переводы поэтических произведений Г.Гейне занимают видное место [9; 10].

Стилистический анализ начался с четверостишья Г.Гейне «An den Nachtwächter... Bei späterer Gelegenheit». В творчестве А.К.Толстого оно представляется по первой строфе: «Безоблачно небо, нет ветру с утра.» и переведено также четверостишьем. Оно состоит из одного четверостишья. Студенты определили смежную рифму как стилистический поэтический ритм стиха. Наш анализ стиха на практическом занятии, подтверждённый литературой, показал, что лексико-семантическая и грамматическая структура двух стихотворений существенно отличаются. У Гейне строфа открывается риторическим вопросом, являющимся одновременно приветствием и обращением к читателям («Du fragst mich, wie es uns hier ergeht?»). Наше сопоставительное рассмотрение показало, что в тексте-переводе Толстого никакого обращения нет, но есть описание погоды и слова о трудном положении флюгеров: «Безоблачно небо, нет ветру с утра, В большом затруднении торчат флюгера». Студенты предположили, что состояние флюгера есть образ алле-

горический, т.е. переводчиком использован метафорический приём, как и самим автором. Разница в текстах обоих авторов, конечно же просматривалась и далее. В оригинале стиха Гейне коротко показывает внешнее, окружающую обстановку («Hier ist es still, kein Windchen weht, Die Wetterfahnen sind sehr verlegen»), Толстой же в переводе всё передаёт состояние флюгера, его сомнения, вопросы: «Уж как ни гадают, никак не добьются, // В которую сторону им повернуться?». Студентами был сделан совершенно верный вывод о переводе данного стихотворения: русский писатель выполнил авторизованную интерпретацию стихотворения немецкого поэта, привнеся черты собственного писательского мышления и стиля [7; 9; 10].

Мы также взяли стихотворение А.К. Толстого «Довольно! Пора мне забыть этот вздор.», которое является переводом стихотворения Г. Гейне «Nun ist es Zeit, daß ich mit Verstand...». Студенты выяснили, что этот стих переводился: А.Н. Майковым, М. Петровским, А.А. Григорьев, А.К. Толстым. Для анализа в аудитории студентам была предложена первая строфа: «Nun ist es Zeit, daß ich mit Verstand // Mich aller Torheit entledge; // Ich hab so lang als ein Komödiant // Mit dir gespielt die Komödie». И соответственно рассматривался её же перевод для сравнения: – «Довольно! Пора мне забыть этот вздор, Пора мне вернуться к рассудку! Довольно с тобой, как искусный актер, Я драму разыгрывал в шутку!» [8; 9; 10].

Как и прежде студенты указали на изменение поэтической ритмической стилистики, если в тексте оригинале использован дольник, то в переводе – амфибрахий – четырехстопный и трехстопный. В тексте Гейне нет восклицаний в отличие от: «Довольно! Пора мне забыть этот вздор.». В первой же строфе мы видим расхождение в переводе ключевых существительных. Было отмечено, что насмешливое и даже ехидное «ein Komödiant» и «die Komödie» не сохранено и как результат читатели русского текста попали в драму, которая, якобы есть шутка для «искусного актера»: «Довольно с тобой, как искусный актер, Я драму разыгрывал в шутку». Распространённым приёмом в тексте переводе были: изменение ударения, архаизмы, в частности неправильного ударения в стихе «Расписаны были кулисы пестро», устаревших форм отдельных слов и словосочетаний («доселе», «гладьятора»). В данной работе мы представим основные выводы, сделанные студентами и не будем представлять все стилистические особенности, отличия или идентичности, которые студенты выявили при работе с текстом стихотворения Г. Гейне «Nun ist es Zeit, daß ich mit

Verstand...». Студенты определили, что А. К. Толстой уделяет внимание использованию традиционных для него лексико-семантических и грамматических возможностей языка для сохранения силы экспрессивности текста оригинала. Как указывается в стилистическом анализе текста-перевода поэт-переводчик сумел сохранить не только идею, но и образность текста-оригинала. [7; 9; 10]

Аналогично был проведен стилистический анализ текстов стихов Дж.Г.Байрона “The destruction of Sennacherib”, “Sun of the sleepless” и их переводов А.К. Толстого «Ассирияне шли, как на стадо волки» и «Грустная звезда!..». Так же как и при работе с текстами Г.Гейне студентам предлагалось проанализировать не всё стихотворение, а часть - одну-две строфы. Был проведен анализ выбора лексики, морфологических форм, синтаксических конструкций поэзии Байрона. Студенты отметили, что художественному стилю английского поэта присущи приподнятость, изысканность и использование слов «высокого стиля». Анализируя переводы А.К. Толстого студенты обратили внимание, что привнесённые изменения в тексты переводов не нарушили основные характеристики поэтического байроновского стиля. Однако, при этом студенты указали на точность русского писателя в раскрытии малейших нюансов оригинальных стихотворений [6; 9; 10].

Проводя практические занятия по курсу «Стилистика языка» с будущими учителями иностранных языков мы отметили, что сравнительный анализ текстов на двух языках привлекает студентов больше, чем анализ одного текста. Было отмечено, что сопоставительное рассмотрение отдельных немногочисленных текстов посилен даже при работе с текстами поэтического стиля, одного из не самых простых при стилистическом анализе. Как уже указывалось, целью нашей работы было повышение осведомлённости культуры в целом и культуры коммуникации конкретно.

В процессе стилистической работы с поэтическими текстами студенты узнали больше о творчестве А.К. Толстого. Студенты выяснили, что на интерес русского поэта к немецкой литературе и культуре влияло его длительное проживание в Германии. Студентами был сделан простой, но такой важный вывод о связи свободного владения иностранным языком с качеством его освоения и постоянно проявляемый интерес к его освоению. До разбора одного из стихотворений студенты обсудили вопрос связи учебных дисциплин, рассказывая о творческом круге А.К. Толстого: творчество немецких композиторов (К-В. Глюк, Л. ван Бетховен, Р. Вагнер и др.), философов (И. Кант,

А. Шопенгауэр и др.), художников (В. фон Каульбах), театральных деятелей (О. Лёфельд, А. Ниман и др.). Следует отметить, что работа с несколькими стихами Г. Гейне вызвала у некоторых студентов желание расширить число прочитанных и досконально понятых произведений. Было предложено студентами проанализировать не запланированное нами стихотворение «Ричард Львиное Сердце» [7; 9].

Среди выдвинутых Недом Сири задач по формированию культуры профессионала мы считаем особо выделяется задача касающаяся стимулирования интеллектуального любопытства студентов к изучаемой литературе и пониманию людей, её представляющих.

Развитие культуры, а особенно культуры коммуникации, должно занять в изучении ино-

странных языков достаточное место, подобное тому, какое она занимает при сознательном повышении качества профессиональной подготовки.

Значимость использования сопоставительного рассмотрения текстов в учебном процессе реализует задачи и формирования, и обучения, и осведомления культуре, без каждого из аспектов которой не может состояться настоящий педагог.

Результаты данной статьи могут быть востребованы при подготовке курсов лекций по филологическим и педагогическим аспектам, при разработке спецкурсов и спецсеминаров на факультетах по подготовке будущих учителей иностранных языков.

Литература

1. Копытцева, Н.М. Аксиологический аспект биографии А.К.Толстого / Н.М. Копытцева // Вестник Нижегородского Государственного Университета им. Ярослава Мудрого. – № 39. – 2006. <http://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiy-aspekt-biografii-a-k-tolstogo>.
2. Ferguson, H. Manual for multicultural education / H. Ferguson. – Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1987. – 60 p.
3. Матузкова, Е.П. Какую культуру мы изучаем? / Е.П. Матузкова // Записки з романо-германської філології. Вип.7 Ювілейний, Одеса, 2000. – С. 183-190.
4. Фаенова, М.О. Обучение культуре общения на английском языке: Науч.-теорет. пособие / М.О. Фаенова. – М.: Высш.шк., 1991. – 144 с.
5. Goodenough, W. Cultural anthropology and linguistics / W. Goodenough. – In Garvin P., ed. Report on the 7th Round Table Meeting on linguistics and language study. Washington: Georgetown University Press, 1957. – pp. 167–173.
6. Фёдоров, А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Учеб. пособие / А.В. Фёдоров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1983. – С. 24-52.
7. Шешнева, Т.Н. Творчество А.К. Толстого в контексте русско-немецких литературных и историко-культурных связей: Автореф. дис. ... канд. фил. наук: 10.01.01 / Т.Н. Шешнева. – Саратов, 2007 – 190 с.
8. Жаткин, Д.Н. А.К. Толстой как переводчик произведений Г. Гейне на русский язык / Д.Н. Жаткин, Т.Н. Шешнева // Известия вуз. Поволжский регион. Гуманитарные науки, №1, 2007. – С. 73-81.
9. Толстой, А.К. Собр. соч.: В 4 т. / Вступ. ст. и примеч. И. Ямпольского. – М.: Худож. лит., 1964. – Т. 4. – С. 423 Научная библиотека Кибер Ленинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskiy-aspekt-biografii-a-k-tolstogo#ixzz4dxUups5O>
10. Yefimov, L.P. Practical Stylistics of English: Навчально-методичний посібник / L.P. Yefimov, E.A. Yasinetskaya. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2011. – 240 .

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АЛИЕВА Нурлана Музаффар гызы, доктор филологических наук, профессор, ректор Бакинского славянского университета / ALIYEVA Nurlana Muzaffar qizi, Professor, Doctor of Philological Sciences, Rector of the Baku Slavic University.

АЛХАСОВ Яшар Камиль оглу, доцент, доктор философии по педагогике, заведующий отделом практики и развития карьеры выпускников Бакинского славянского университета / ALKHASOV Yashar Kamil oglu Associate Professor, Doctor of Philosophy in Pedagogy, Head of the Practice and Career Development Department of the Graduates of the Baku Slavic University.

АМАТОВ Александр Михайлович, доктор филологических наук, профессор Белгородского государственного национального исследовательского университета / AMATOV, Alexander Mikhailovich, PhD, professor of Belgorod state national research university.

АНДРЕЕВ Анатолий Николаевич, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теории литературы филологического факультета БГУ / Anatol Andreyeu – PhD, Professor, Professor of The Department of the Theory of Literature of the Philological Faculty of BSU.

АТАМАНОВА Наталья Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского / ATAMANOVA Natalia Victorovna, Candidate of Filologic Sciences, Associate Professor of Russian language Department, Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky.

БАЛАЦУН Елена Васильевна, студентка 2 курса филологического факультета, спец. «Русский язык и литература» / BALATSUN Helena Vasilievna, 2nd year student of the faculty of Philology, specialty "Russian language and literature".

БОГДАНОВА Людмила Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко» / BOGDANOVA Lyudmila Anatolievna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature of the FGBOU VO "Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko".

БРЕНЧУГИНА-РОМАНОВА Анна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методики преподавания русского языка, Московский педагогический государственный университет / BRENCHUGINA-ROMANOVA Anna Nikolaevna, Candidate of pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of methods of teaching the Russian language, Moscow pedagogical state University.

БУРДИНА Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского / BURDINA Elena Alexandrovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian language, Bryansk State University named I.G. Petrovski.

БУШЕВ Александр Борисович, доктор филологических наук, профессор Тверского государственного университета / BUSHEV Alexander Borisovich, doctor of philological Sciences, Professor of Tver state University.

ВОРОНИЧЕВ Олег Евгеньевич, доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики начального общего и музыкального образования Брянского государственного университета имени И.Г. Петровского / VORONICHEV Oleg Yevgyenyevich, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Docent of the chair of theory and methods of primary general and musical education of Bryansk State University named after I.G. Petrovsky, Bryansk.

ГИРУЦКИЙ Анатолий Антонович, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка / GIRUTSKII Anatoly Antonovich, doctor of philological Sciences, Professor, Head. the Chair of the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank.

ГУРИНА Наталья Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина / HURINA Natalia Michajlovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of General and Russian linguistics Brest State University named I.S. Pushkin.

ГУРЬЯНОВА Людмила Борисовна, доцент кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка» Пензенского государственного университета / GURYANOVA Lyudmila Borisovna, associate Professor of the Department "Russian language and methodology of teaching Russian language", Penza state University.

ДЕНИСОВА Лариса Оганесовна, доцент, кафедра методики преподавания русского языка, Московский педагогический государственный университет / DENISOVA Larisa Oganosovna, Associate Professor, Department of methods of teaching the Russian language, Moscow pedagogical state University.

ДЕНИСЮК Василий Викторович, кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка и методики его обучения Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины /

DENYSIUK Vasyl Viktorovich, candidate of philology, associate professor at the Ukrainian language and methods of teaching department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

ДИГАДЮК Валентина Павловна, преподаватель Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина / DIGADYUK Valentina Pavlovna, teacher, Mozyr State Pedagogical University named I.P. Shamyakin.

ДОЛБИК Елена Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Белорусского государственного университета / DOLBIK Alena, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Belarusian State University.

ДОСУМОВ Жандарбек Казиханович, доктор Phd, ассоц. проф. Евразийского технологического университета (г. Алматы, Казахстан) / DOSUMOV Zhandarbek Kasianowicz, Phd, Assoc. Professor of the Eurasian Technological University (Almaty, Kazakhstan).

ЖАДЕЙКО Жанна Фёдоровна, учитель-методист государственного учреждения образования «Гимназия № 14 г. Гомеля», Отличник образования Республики Беларусь / ZHADEIKO Zhanna Fiodorovna, teacher-methodologist of the state educational institution "Gymnasium № 14, Gomel", the Excellence in Education of the Republic of Belarus.

ЗАБАРНЫЙ Александр Вадимович, кандидат педагогических наук, декан филологического факультета Неженского государственного университета имени Николая Гоголя / ZABARNY Alexander, Candidate of Science, Docent, Dean of the Faculty of Philology Nezhyn Gogol State University.

ЗАКИРОВА Наталия Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и литературы Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко / ZAKIROVA Natalia Nikolaevna, Candidate of Philology, associate professor, professor departments of Russian and literature of the Glazov Korolenko State Pedagogical Institute.

ИЛЮХИНА Надежда Алексеевна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка и массовой коммуникации, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва / ILIUKHINA Nadezhda Alekseevna, Dr. of Philological Sciences, professor, head of the Department of Russian Language and Mass Communications, Samara University.

ИСМАЙЛОВА Людмила Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, декан филологического факультета Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина / ISMAILOVA Ludmila Vasilievna, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Dean of Philology Department, Educational Establishment "Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin".

КАНАКИНА Галина Ивановна, кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой «Русский язык и методика преподавания русского языка» Пензенского государственного университета / KANAKINA Galina Ivanovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department "Russian language and methods of teaching Russian language" Penza State University.

КАНЦАВАЯ Галина Михайлаўна, кандыдат філалагічных навук, дацэнт, загадчык кафедры Брэсцкага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.С. Пушкіна / KANTSAVAYA Galina Mikhailavna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department, Brest State University named after A.S. Pushkin.

КАРАКУЛОВА Маргарита Кондратьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко» / KARAKULOVA Margarita Kondratyevna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature of the FGBOU VO "Glazov State Pedagogical Institute named after VGKorolenko".

КЛИМИНА Людмила Владимировна, кандидат филологических наук, доцент Башкирского государственного университета, Стерлитамакский филиал, Россия, г. Стерлитамак / KLIMINA Lyudmila Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Bashkir State University, Sterlitamak Branch, Russia, Sterlitamak.

КОВАЛЕВИЧ Ирина Олеговна, кандидат филологических наук, доцент Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина / KOVALEVICH Irina Olegovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin.

КОЛОКОЛОВА Лидия Петровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета / KOLOKOLOVA Lidia Petrovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor Department of Russian Language Bashkir State University, Sterlitamak Branch.

ЛАЗУРКИН Анатолий Анатольевич, соискатель НМУ «Национальный институт образования» Министерства образования Республики образования / LAZURKIN Anatolij Anatoljvich, a post-graduate of Research and Development Methodological Establishment "National Institution of Education" of the Ministry of Education of the Republic of Belarus.

ЛЕБЕДЕВ Сергей Юрьевич, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры культурологии Белорусского государственного университет / LEBEDZEU Siarhei, Candidate of Philological Sciences, Phd, Associate Professor of the Department of Cultural Studies of the Belarusian State University.

ЛЕВКО Анатолий Игнатьевич, главный научный сотрудник Института философии НАН Беларуси, доктор социологических наук, профессор / LEVKO Anatoli, Chief Research Associate of Philosophy Institute, National Academy of Sciences of Belarus, Doctor of Sociological Sciences, Professor.

ЛЕВОНЮК Алла Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин и методик их преподавания Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина / LEVONYUK Alla Yevgenievna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the chair of general education disciplines and methods of their teaching of Brest State University named after A.S. Pushkin.

ЛИНЕЦКАЯ Лариса Марковна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» / LINETSKAYA Larisa Markovna, candidate of pedagogic Sciences, associate Professor, Department of Russian language Sterlitamak branch of FSBEI "Bashkir state University".

ЛИХАЧ Тамара Павловна, старший преподаватель кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков УО МПГУ им. И.П. Шамякина / LIKHACH Tamara Pavlovna, senior lecturer, Department of English Language and Methods of Teaching Foreign Languages, Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin.

ЛУННОВА Марина Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка» Пензенского государственного университета / LUNNOVA Marina Gennad'evna, candidate of philological Sciences, associate Professor of the Department "Russian language and methodology of teaching Russian language" of the Penza state University.

МАРТЫСЮК Натэла Петровна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка № 2 Белорусского национального технического университета / MARTYSSIUK Natela P., PhD in Philology, Associate Professor, Head of the 2nd English Department, Belarusian National Technical University.

МАРТЬЯНОВА Вера Николаевна, доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко» / MARTYANOVA Vera Nikolayevna, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature of the FGBOU VO "Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko".

МАСЛОВА Валентина Авраамовна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры германских языков Витебского государственного университета имени П.М. Машерова / MASLOVA Valentina Avraamovna, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Germanic Languages, Vitebsk State University named after P.M. Masherov.

МАТЮШКИНА Татьяна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания Черниговского областного института последипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского / MATYUSHKINA Tatyana Pavlovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philological Disciplines and Methods of Teaching them of Chernigov Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushinsky.

МИКАДЗЕ Манана Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики обучения Кутаисского государственного университета имени Акакия Церетели / MIKADZE Manana Giorgievna, Doctor of Pedagogical Sciences, Full-professor, Akaki Tsereteli State University, Kutaisi, Georgia.

МИЛАШ Георгий Александрович, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина / MILASH Georgy Alexandrovich, Senior Lecturer of chair of social-humanitarian disciplines Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin.

МОРОЗОВА Екатерина Игоревна, студентка 4 курса филологического факультета Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» / MOROZOVA Ekaterina Igorevna, student of the 4th course of the philological faculty at Sterlitamak branch of FSBEI "Bashkir state University".

МОСПАНОВА Наталья Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального общего и музыкального образования Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского / MOSPANOVA Natalya Yurevna, Ph D in Philology, associate professor, the department the Theory and Technique of Primary and Music education, Bryansk State University of a name of the academician I.G. Petrovsky.

МУРАТОВА Елена Юрьевна, доктор филологических наук, профессор Витебского государственного университета им. П.М. Машерова / MURATOVA Elena Yurievna, Doctor of Philological Sciences, Professor of the Vitebsk State University named after P.M. Masherov.

ОВЧЕНКОВА Ольга Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко» / OVCHENKOVA Olga Yuryevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Russian Language and Literature Department of the FGBOU VO "Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko".

ОГНЕВА Елена Анатольевна, доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков факультета иностранных языков Белгородского государственного национального исследовательского университета / OGNEVA Elena Anatolievna, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of foreign languages, Belgorod State National Research University.

PETROV Vladimir, doktorant Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy / PETROV Vladimir, post-graduate student of the Faculty of Pedagogy and Psychology at the Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz.

ПЫШНЯК Ирина Викторовна, заместитель директора Учреждения образования «Мозырский государственный областной лицей», учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории / Deputy Director of the educational Establishment "Mozyr State Regional Lyceum", the teacher of Russian language and literature of the highest qualification category.

РАМАЗАН-ЗАДЕ Манзура Мукушевна, преподаватель русского языка Евразийского технологического университета (г. Алматы, Казахстан) / RAMAZAN-ZADE Manzura Mukushevna, a teacher of Russian language of the Eurasian Technological University (Almaty, Kazakhstan).

РОГАЛЕВ Александр Фёдорович, доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры русского, общего и славянского языкознания Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины / ROGALEV Aleksandr Fedorovich., doctor of Philology, Professor; Professor, Department of Russian, General and Slavic linguistics Department, Gomel state University after Francisk Skorina.

РУСЕЦКАЯ Инна Валерьевна, аспирант кафедры белорусской и русской филологий Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина / RUSetskAYA Inna Valeryevna, postgraduate of Chair of Belorussian and Russian Philology at Mozyr State Pedagogical University named I.P. Shamyakin.

РУСЕЦКИЙ Василий Федорович, доктор педагогических наук, доцент, начальник научно-исследовательского центра Национального института образования / RUSetsky Vasily, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, National Institut of Education.

САВЧУК Татьяна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры прикладной лингвистики Белорусского государственного университета / SAVTCHOUK Tatiana Nikolaevna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Applied Linguistics of Belarusian State University.

СВИЩЁВ Геннадий Владимирович, кандидат филологических наук, доцент Белгородского государственного национального исследовательского университета / SVISHCHOV, Gennady Vladimirovich, Candidate of philology, docent of Belgorod state national research university.

СЕНКЕВИЧ Василий Иванович, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой Естественно-Гуманитарного университета в Седльцах (Польша) / VASILJ Siankevich, Doctor of Philological Sciences, Professor, Head of Chair of Siedlce University of Natural Sciences and Humanities (Poland).

СЕРАДСКАЯ Ирина Геннадиевна, учитель русского языка и литературы высшей категории, школа № 1360 с углублённым изучением математики / SERADSKAYA Irina Gennadievna, teacher of the Russian language and literature, the top category teacher, school № 1360 with advanced study of mathematics.

СЕРГЕЙ Владимир Николаевич, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина / SERGEI Vladimir Nikolaevich, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of foreign languages, Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamyakin.

СЕРГУШКОВА Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры белорусской и русской филологии Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина / SERGUSHKOVA Olga Vladimirovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Belarusian and Russian Philology Mozyr State Pedagogical University named I.P. Shamyakin.

СТАРОДУБЕЦ Светлана Николаевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин филиала ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского» в г. Новозыбкове / STARODUBETS Svetlana Nikolaevna, doctor of philological sciences, associate professor, professor, department of socio-economic and humanitarian disciplines of the branch of the "Bryansk state University named after academician I.G. Petrovsky" in the city of Novozybkov.

СТРИЖАК Артем Леонидович, кандидат филологических наук, доцент кафедры Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины / STRIZHAK Artem Leonidovich, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Gomel State University named F. Skaryna.

ТВЕРИТИНОВА Татьяна Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры мировой литературы Киевского университета имени Бориса Гринченко / TVERITINOVA Tatyana Ivanovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of World Literature of Boris Grinchenko Kiev University.

ТИХОНОВА Ирина Владимировна, учитель начальной школы 1 категории, школа № 1360 с углублённым изучением математики / TIKHONOVA Irina Vladimirovna, elementary school teacher, the former category teacher, school № 1360 with advanced study of mathematics.

ТРОШИНСКАЯ-СТЕПУШИНА Татьяна Евгеньевна, кандидат филологических наук, учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории государственного учреждения образования «Средняя школа № 4 г. Витебска» / TROSchinskAYA-STEPUSHINA Tatyana Evgenjevna, Candidate of Philological Sciences, Teacher of Russian language and literature of the highest qualification category of the state educational institution «Secondary school № 4 of Vitebsk».

ФЕДОРОВА Надежда Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка и МПИЯ Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина / FEDOROVA Nadezhda Nikolaevna, Candidate of Philological Sciences, Docent, Associate Professor, Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamiakin.

ЦАРЕВА Ольга Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры риторики и методики преподавания языка и литературы Белорусского государственного университета / TSAROVA Olga, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Belarusian State University.

ЧЕЧКО Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков УО МГПУ им. И.П. Шамякина / СНЕЧНКО Tatyana Nikolaevna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the department of Foreign Languages, EI (Educational Institution) MSPU named after I.P. Shamyakin.

ШАМЯКИНА Мария Вячеславовна, магистр гуманитарных наук, кандидат филологических наук, советник-консультант отдела подготовки выступлений Администрации Президента Республики Беларусь / SHAMYAKINA Maria Vyacheslavovna, Master of humanitarian sciences, Candidate of Philology, Adviser-Consultant of the Department for Preparing Speeches of the Presidential Administration of the Republic of Belarus.

ШАМЯКИНА Татьяна Ивановна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории литературы филологического факультета БГУ / SHAMYAKINA Tatyana Ivanovna, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Literature Theory, Philological Faculty, BSU.

ЮСТИНСКАЯ Гюльнара Мансуровна, начальник управления дистанционных образовательных услуг Научно-методического учреждения «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь / YUSTSINSKAJA Hjulnara Mansurovna, Scientific-methodical institution National Institute of Education The Ministry of Education of the Republic of Belarus.

ЮЧКО Александр Иванович, студент 5 курса Мозырского государственного педагогического университета им. И.П. Шамякина / YUCHKO Alexandr Ivanovich, a fifth-year student, Mozyr State Pedagogical University named after I.P. Shamiakin.

ЯБЛОНСКАЯ Ольга Геннадьевна, магистр филологических наук, аспирант кафедры белорусской и русской филологии МГПУ им. И. П. Шамякина, г. Мозырь, Республика Беларусь / YABLONSKAYA Olga Gennadievna, Master of Philology, Postgraduate student of the chair of the Belarusian and Russian linguistics MSPU named after I.P. Shamyakin, Mozyr, Republic of Belarus.

ЯРМОЛОВИЧ Галина Юрьевна, преподаватель кафедры немецкой филологии Одесского Национального Университета им. И.И. Мечникова / YARMOLOVYCH Galyna Iurivna, teacher, German Department Odessa National University named I.I. Mechnikov.

ЯРМОЛОВИЧ Оксана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, ИКЦ НУ “ОМА” / YARMOLOVYCH Oksana Ivanovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, National University НВРІС.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Мичурин В.Л.</i>	СЛОВО К УЧАСТНИКАМ.....	3
<i>Кураш С.Б.</i>	НЕДЕЛЯ РУССКОГО СЛОВА – 2017.....	4

ТЕКСТ, ЯЗЫК, ЧЕЛОВЕК: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

<i>Алиева Н.М.</i>	БЕЛОРУССКИЙ ЯЗЫК В АЗЕРБАЙДЖАНЕ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	5
<i>Андреев А.Н.</i>	«ОРУЖИЯ ЛЮБИМЕЙШЕГО РОД»: ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ В ЭПОХУ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОТИВОСТОЯНИЯ.....	7
<i>Илюхина Н.А.</i>	ТЕКСТ КАК УСЛОВИЕ ВОПЛОЩЕНИЯ ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНОЙ СЕМАНТИКИ ИМЕНЕМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМ: КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ	11
<i>Лебедев С.Ю.</i>	СУБЪЕКТ РЕЧИ И СУБЪЕКТ СОЗНАНИЯ В ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ	15
<i>Левко А.И.</i>	ПРОБЛЕМА СЛОВА, ТЕКСТА И ЧЕЛОВЕКА В ИСТОРИИ ПОЗНАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ СОВРЕМЕННАЯ ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ	19
<i>Микадзе М.Г.</i>	РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТИВНО-ОЦЕНОЧНОЙ МОДАЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ АВТОСЕМАНТИЮ ОТРЕЗКОВ ТЕКСТА.....	26
<i>Огнева Е.А.</i>	НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫЙ КОНЦЕПТ: МОДЕЛИРОВАНИЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ	31
<i>Троцинская- Степушина Т. Е.</i>	ИЗ ИСТОРИИ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА	34

ТЕКСТ И РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

<i>Аматов А.М.</i>	ТЕКСТ КАК ПОЛЕ БОЯ И МЕТАФОРА КАК ОРУЖИЕ:	
<i>Свищёв Г.В.</i>	К ВОПРОСУ О ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	38
<i>Гурьянова Л.Б.</i>	К ВОПРОСУ О ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ПОРТРЕТЕ г. ПЕНЗЫ.....	42
<i>Денисюк В. В.</i>	ЛОЖЬ И ОБМАН ВО ФРАЗЕОЛОГИИ (на материале памятников письменности украинского языка XVI–XVIII вв.)	45
<i>Дигадюк В.П.</i>	СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛИЙСКОГО МОЛОДЕЖНОГО СЛЕНГА (на основе романа ДЖ. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи»)	48
<i>Досумов Ж.К.</i>	РУССКОЕ СЛОВО КАК ФАКТОР ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ НАРОДОВ И КУЛЬТУР ЕВРАЗИИ	51
<i>Рамазан-заде М.М.</i>	"ЛАТЫНЬ ИЗ МОДЫ ВЫШЛА НЫНЕ..."?	54
<i>Каракулова М.К.</i>	О НОМИНАТИВНОСТИ И ЭКСПРЕССИВНОСТИ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В РЕЧИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ	56
<i>Ковалевич И. О.</i>	СУБЪЕКТ КОММУНИКАЦИИ КАК ИДЕНТИЧНОСТЬ.....	60
<i>Мартысюк Н. П.</i>		
<i>Милаш Г.А.</i>		
<i>Petrov Vladimir</i>	KRYTYCZNA ANALIZA DYSKURSU: OŚWIATA I SZKOLNICTWO POLSKIE WE WSPÓŁCZESNEJ BIAŁORUSI.....	62
<i>Русецкая И.В.</i>	ПОНЯТИЕ И КЛАССИФИКАЦИЯ РЕЧЕВЫХ АКТОВ	64
<i>Савчук Т. Н.</i>	ФОНОВЫЕ ЗНАНИЯ В СТРУКТУРЕ НАУЧНО-ГУМАНИТАРНОЙ АРГУМЕНТАЦИИ.....	68
<i>Сянкевич Василь</i>	ДЫСКУРС САЦЫЯЛЬНАГА ПАЗІЦЫЯНІРАВАННЯ	72
<i>Сергей В.Н.</i>	КОММУНИКАТИВНАЯ УСТАНОВКА ПРЕДМЕТНОГО ИМЕНИ-ПОДЛЕЖАЩЕГО ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	76
<i>Сергушкова О. В.</i>	СЕКМЕНТИРОВАННЫЕ КОНСТРУКЦИИ И ИХ ТАКСОНОМИЯ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	79
<i>Ючко А. И.</i>	ВЕРБАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ СТОРОН В ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ.....	83
<i>Федорова Н.Н.</i>		

**ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА,
ЛИТЕРАТУРЫ И РЕЧЕВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Алхасов Я.К.</i>	ОСОБЕННОСТИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ.....	87
<i>Богданова Л.А., Овченкова О.Ю.</i>	ТВОРЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Г.Е. ВЕРЕЩАГИНА КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ШКОЛЬНИКА	90
<i>Бренчугина- Романова А.Н.</i>	ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	94
<i>Бушев А. Б.</i>	ФОЛЬКЛОРНО-КРАЕВЕДЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ В ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМА ТРАНСЛЯЦИИ ТРАДИЦИИ	96
<i>Денисова Л.О.</i>	РАБОТА СО СЛОВОМ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	100
<i>Жадейко Ж.Ф.</i>	РАБОТА С ПОЭТИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (на примере произведений К. Бальмонта и других авторов)	103
<i>Исмайлова Л.В.</i>	ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	107
<i>Канакина Г. И.</i>	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	111
<i>Канцавая Г. М.</i>	АСАБЛВАСЦИ КАМУНКАЦИ Ў ВІРТУАЛЬНЫМ АДУКАЦЫЙНЫМ АСЯРОДДЗІ.....	115
<i>Лазуркин А. А.</i>	ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ РАБОТЕ С УЧЕБНЫМИ СЛОВАРЯМИ.....	117
<i>Линецкая Л.М., Морозова Е.И. Лихач Т.П.</i>	УЧЕБНИК-СОБЕСЕДНИК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА СПОСОБЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕКСТОТВОРЧЕСТВУ НА ПРИМЕРАХ ОБРАЗЦОВЫХ ЛЕКСИКО-ДЕРИВАЦИОННЫХ КОНТЕКСТОВ.....	120 123
<i>Матюшкина Т. П.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СХЕМАТИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОЦЕССЕ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ.....	126
<i>Мартьянова В.Н.</i>	ВОПЛОЩЕНИЕ ИДЕЙ ФГОС В ПРАКТИКЕ УЧИТЕЛЯ (на примере проекта на основе диалектизмов)	129
<i>Пышняк И.В.</i>	ОТ КОММУНИКАТИВНОЙ К СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	132
<i>Русецкий В. Ф., Царева О. И., Долбик Е. Е.</i>	РАЗВИВАТЬ ДАР СЛОВА (творческие конкурсы на олимпиадах по русскому языку)	135
<i>Серадская И.Г., Тихонова И.В.</i>	СЛОВАРНАЯ РАБОТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПО ИЗУЧЕНИЮ ЛЕКСИКИ В ШКОЛЕ С МНОГОНАЦИОНАЛЬНЫМ СОСТАВОМ УЧАЩИХСЯ.....	138
<i>Стрижак А.Л.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕОЛИЗОВАННОГО ГАЗЕТНОГО ТЕКСТА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ	142
<i>Чечко Т.Н., Балацун И.В.</i>	ИСТОРИКО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ	145
<i>Юстинская Г. М.</i>	УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ ПО ЛИТЕРАТУРЕ: ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ, ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ТЕМАТИКА	148

К ЮБИЛЕЙНЫМ ДАТАМ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

<i>Атаманова Н.В.</i>	ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА ПОЭТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРОВИДЕНИИ Ф.И. ТЮТЧЕВА И А.К. ТОЛСТОГО	152
<i>Бурдина Е.А.</i>	СЕМАНТИКА ХРОНОТОПА В ПОЭЗИИ А.К. ТОЛСТОГО (на примере стихотворения «Друзья, вы совершенно правы...»)	154
<i>Вороничев О. Е.</i>	ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ИСТОРИЗМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А.К.ТОЛСТОГО ОБ ЭПОХЕ ИВАНА ГРОЗНОГО.....	157
<i>Гируцкий А. А.</i>	ТЕОНИМИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ПОЭТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ М. ЦВЕТАЕВОЙ.....	161
<i>Гурина Н. М.</i>	ИЗУЧЕНИЕ ИДИОСТИЛЯ А. ТАРКОВСКОГО В ВУЗЕ (лингвистический аспект)	165
<i>Забарный А.В.</i>	АЛЕКСЕЙ ТОЛСТОЙ И ЧЕРНИГОВЩИНА.....	167
<i>Закирова Н. Н.</i>	К. БАЛЬМОНТ И РУССКИЙ СИМВОЛИЗМ В ОЦЕНКЕ В. КОРОЛЕНКО	170
<i>Климина Л.В.</i>	СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО РАССКАЗА К.Г. ПАУСТОВСКОГО «БЕГЛЫЕ ВСТРЕЧИ»	172
<i>Колоколова Л.П.</i>	ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА В ПОВЕСТИ В.Г.РАСПУТИНА «ПРОЩАНИЕ С МАТЕРЬЮ»	175
<i>Левонюк А. Е</i>	АФОРИСТИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Б. АХМАДУЛИНОЙ	177
<i>Луннова М. Г.</i>	УСТАРЕВШИЕ СЛОВА В РОМАНЕ А. К. ТОЛСТОГО «КНЯЗЬ СЕРЕБРЯНЫЙ»	179
<i>Маслова В.А.</i>	ПАМЯТЬ КАК ДОМИНАНТА В ПОЭЗИИ М. ЦВЕТАЕВОЙ	182
<i>Моспанова Н.Ю.</i>	ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ПРОСТРАНСТВО» В ЛИРИКЕ А.К. ТОЛСТОГО (к 200-летию А.К. Толстого)	185
<i>Муратова Е.Ю.</i>	СТАНОВЛЕНИЕ ПОЭТА: ДЕТСТВО И ЮНОСТЬ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ	189
<i>Рогалев А.Ф.</i>	В ЧЁМ СМЫСЛ МИСТИЧЕСКИХ ИСТОРИЙ, РАССКАЗАННЫХ А.К.ТОЛСТЫМ В ПОВЕСТЯХ «СЕМЬЯ ВУРДАЛАКА» И «ВСТРЕЧА ЧЕРЕЗ ТРИСТА ЛЕТ»?	191
<i>Стародубец С.Н.</i>	СИМВОЛИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ КЛЮЧЕВОГО СЛОВА В ПОЭЗИИ АРСЕНИЯ ТАРКОВСКОГО.....	194
<i>Тверитинова Т.И.</i>	ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ В ДРАМАТИЧЕСКОЙ ПОЭМЕ А.К. ТОЛСТОГО «ДОН ЖУАН»	196
<i>Шамякина М.В.</i>	ЭСТЕТИКА МОДЕРНА В ТВОРЧЕСТВЕ ИГОРЯ СЕВЕРЯНИНА ...	200
<i>Шамякина Т.И.</i>	ПОЭТ И ЕГО ДУХОВНАЯ РОДИНА (Максимилиан Волошин: отражение анимистических представлений в коктейльском творчестве)	202
<i>Яблонская О.Г.</i>	СПОСОБЫ РАЗВЕРТЫВАНИЯ КОНТЕКСТА НА БАЗЕ ЗООНИМИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПОВЕСТИ В. РАСПУТИНА «ПРОЩАНИЕ С МАТЕРЬЮ»	206
<i>Ярмолович Г.Ю.</i>	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТИХОВ-ПЕРЕВОДОВ А.К. ТОЛСТОГО В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	210
<i>Ярмолович О.И.</i>		