*«Вестник Челябинского государственного педагогического университета» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК РФ*

# ВЕСТНИК

## ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

**8/2014**

**Челябинск**

***«Вестник Челябинского государственного педагогического университета» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК РФ***

Главный редактор: **Садырин В.В. –** Ректор ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»
Председатель редакционной коллегии: **Никитина Е.Ю. -** доктор педагогических наук, профессор

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

**Абсалямова А.Г. -** доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и филологии НОУ ВПО «Академия ВЭТУ» (г.Уфа)
**Афанасьева О.Ю.** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой английской филологии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
**Боровикова Т.В. -** доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет (г.Смоленск)
**Бржезинская М.М –** доктор физико-математических наук, старшего научного сотрудника Института нанометровой оптики и технологии Гельмгольц-Центра Берлин (г.Берлин)
**Брызгалов А.Н.** – доктор физико – математических наук, профессор, профессор кафедры физики и МПФ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
**Буторин Г.Г.** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
**Валеева Р.А. -** доктор педагогических наук, профессор, профессор общей и социальной педагогики Института психологии и образовании ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г.Казань)
**Викторов В.В. -** доктор химических наук, профессор, профессор кафедры физики и МПФ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
**Гашева Л.П.** – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и МПРЯ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»(г.Челябинск)
**Долгова В.И.** – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
**Ермакова Е.Н. -** доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры филологического образования ФГБОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им.Д.И. Менделеева» (г.Тобольск)
**Камскова Ю.Г. –** доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой теоретических основ физической культуры ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
**Кусова М.Л. -** доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и МП в начальных классах ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (г.Екатеринбург)
**Литвинова Т.Н. -** доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры фундаментальной и клинической биохимии ГБОУ ВПО «Кубанский государственный медицинский университет» (г.Краснодар)
**Ломакина Т.Ю. –** доктор педагогических наук, профессор, директор Национального ЮНЕСКО Центра в РФ (г.Москва)
**Львовская Е.И. –** доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры биохимии ФГБОУ ВПО «Уральский государственный университет физической культуры» (г.Челябинск)

**Магомедова Т.И. -** доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный университет» (г.Махачкала)
**Маркова Т.Н.** – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой литературы и МПЛ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
**Павлова В.И. -** доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры теоретических основ физической культуры ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
**Песин Л.А. - -** доктор физико – математических наук, профессор, профессор кафедры физики и МПФ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
**Подобрий А.В. -** доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и и литературы и МПРЯиЛ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
**Помыкалова Т.Е. -** доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и МПРЯ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»(г.Челябинск)
(г.Челябинск)
**Потапова М.В.** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физики и МПФ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
**Розенфельд А.С. -** доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры ФГБОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г.Екатеринбург)
**Соколова Л.Б. -** доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики высшей школы ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г.Оренбург)
**W. Strielkowski –** доктор философских наук, профессор кафедры экономики и общественных наук «Карлов университет» (г.Прага)
**Токарев Г.В. -** доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры документоведения и стилистики русского языка ФГБОУ ВПО «ТГПУ им.Л.Н.Толстого» (г.Тула)
**Тюмасева З.И.** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры валеологии, безопасности жизнедеятельности и медицинской коррекции ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
**Худобородов А.Л. -** доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории права ФГБОУ ВПО «Члябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
**Федотенко И.Л.** - доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики профессионального образования ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им.Л.Н.Толстого» (г.Тула)
**Шибкова Д.З.** – доктор биологических наук, профессор, заведующий кафедрой анатомии, физиологии человека и животных ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»
(г.Челябинск)
**Шиганова Г.А.** – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и и литературы и МПРЯиЛ ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (г.Челябинск)
(г.Челябинск)

Учредитель: ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской федерации

**Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-35205 от 4.02.2009 г.**

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» - 70095

«Вестник Челябинского государственного педагогического университета» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Ответственность за точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

**ISSN 1997-98-86**

© ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», 2014.

© «Вестник Челябинского государственного педагогического университета», 2014.

*«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University» is included into "The list of the leading scientific journals and publications under review, where the basic scientific research results of the theses for academic Degrees of Doctor and Candidate should be published" of the Higher Attestation Commission (HAC) of Russian Federation*

# Herald

## of Chelyabinsk State Pedagogical University

**8/2014**

**Chelyabinsk**

*«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University» is included into "The list of the leading scientific journals and publications under review, where the basic scientific research results of the theses for academic Degrees of Doctor and Candidate should be published" of the Higher Attestation Commission (HAC) of Russian Federation*

Editor in Chief: **Sadyrin V.V. -** Rector of Chelyabinsk State Pedagogical University
Chairperson of Editorial Staff: **Nikitina E.Yu.** – Doctor of Pedagogics, Professor

**EDITORIAL STAFF:**

**Absalyamova A.G. –** Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of Pedagogics and Philology, PEI of HPE "Academy VEGU" (Ufa)
**Afanasyeva O.Yu.** – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Chair of English Philology, FSEI of HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" (Chelyabinsk)
**Borovikova T.V. -** Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Chair of Management, FSEI of HPE "Smolensk State Pedagogical University" (Smolensk)
**Brzhezinskaya M.M –** Doctor of Physics and Mathematics, Institute for Nanometre Optics and Technology, Helmholtz-Zentrum Berlin (Berlin)
**BryzgalovA.N.** – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Professor of the Chair of Physics and Methods of Teaching Physics, FSEI of HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" (Chelyabinsk)
**Butorin G.G. –** Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Chair of Theoretical and Applied Psychology, FSEI of HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" (Chelyabinsk)
**Valeyeva R.A. -** Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of General and Social Pedagogics, Institute of Psychology and Education, FSAEI of HPE "Kazan (Volga Region) Federal University" (Kazan)
**Viktorov V.V. -** Doctor of Chemistry, Professor, Professor of the Chair of Physics and Methods of Teaching Physics, FSEI of HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" (Chelyabinsk)
**Gasheva L.P.** – Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian and Methods of Teaching Russian, FSEI of HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" (Chelyabinsk)
**Dolgova V.I.** – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Chair of Theoretical and Applied Psychology, FSEI of HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" (Chelyabinsk)
**Ermakova E.N. -** Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Philological Education, FSEI of HPE "Tobolsk State Social and Pedagogical Academy named after D.I. Mendeleyev" (Tobolsk)
**Kamskova Yu.G. –** Doctor of Medicine, Professor, Head of the Chair of Theoretical Foundations of Physical Culture **,** FSEI of HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" (Chelyabinsk)
**Kusova M.L. -** Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of Russian and Methods of Teaching in Elementary School, FSEI of HPE "Ural State Pedagogical University" (Yekaterinburg)
**Litvinova T.N. -** Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of Fundamental and Clinical Biochemistry, SEI of HPE "Kuban State Medical University" (Krasnodar)
**Lomakina T. Yu.** – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of National UNESCO Centre in RF (Moscow)
**Lvovskaya E.I. –** Doctor of Medicine, Professor, Professor of the Chair of Biochemistry, FSEI of HPE " Ural State University of Physical Culture" (Chelyabinsk)
**Magomedova T.I. -** Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of Methods of Teaching Russian and Literature, FSEI of HPE "Dagestan State University" (Makhachkala)

**MarkovaT.N.** - Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of Literature and Methods of Teaching Literature, FSEI of HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" (Chelyabinsk)
**Pavlova, V.I. -** Doctor of Biology, Professor, Professor of the Chair of Theoretical Foundations of Physical Culture, FSEI of HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" (Chelyabinsk)
**Pesin L.A. -** Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Professor of the Chair of Physics and Methods of Teaching Physics, FSEI of HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" (Chelyabinsk)
**Podobry A.V. -** Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian and Literature and Methods of Teaching Russian and Literature, FSEI of HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" (Chelyabinsk)
**Pomykalova N.Ye. -** Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian and Methods of Teaching Russian, FSEI of HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" (Chelyabinsk)
**Potapova M.V.** – Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of Physics and Methods of Teaching Physics, FSEI of HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" (Chelyabinsk)
**Rozenfeld A.S. -** Doctor of Biology, Professor, Professor of the Chair of Theory and Methods of Physical Culture, FSAEI of HPE "Russian State Vocational Pedagogical University" (Yekaterinburg)
**Sokolova L.B. -** Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of Higher School Pedagogics, FSEI of HPE "Orenburg State Pedagogical University" (Orenburg)
**W. Strielkowski –** Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Chair of Economics and Social Sciences, Charles University (Prague)
**Tokarev G.V. -** Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Documentation Management and Stylistics, FSEI of HPE "Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy" (Tula)
**Tyumaseva Z.I.** – Doctor of Pedagogics, Professor, Professor of the Chair of Valeology, Life Safety and Medical Correction, FSEI of HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" (Chelyabinsk)
**Khudoborodov A.L. -** Doctor of History, Professor, Professor of the Chair of Russian History and Law, FSEI of HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" (Chelyabinsk)
**Fedotenko I.L.** - Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Chair of Psychology and Pedagogics of Professional Education, FSEI of HPE "Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy" (Tula)
**Shibkova D.Z.** – Doctor of Biology, Professor, Head of the Chair of Human and Animal Anatomy and Physiology, FSEI of HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" (Chelyabinsk)
**Shiganova G.A.** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of Russian and Literature and Methods of Teaching Russian and Literature, FSEI of HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" (Chelyabinsk)

Established by: Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education (FSBEI HPE) “Chelyabinsk State Pedagogical University”
The journal is registered in the International Registration Directory, Paris.
The journal is registered by the Ministry of Press, Broadcasting and Mass Communications of the Russian Federation
**Registration certificate PI № FS77-35205, 4.02.2009.**
Distributed by subscription and by retail.
Postal index in “Rospechat” catalogue – 70095
«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University» is included into the System of the Russian Science Citation Index (RSCI)
The authors of the published articles are liable for accuracy of the quotations, names and other information, as well as for keeping the intellectual property laws

Material republication from the journal is only with editorial staff’s permission.
Reference to the journal is required.

**ISSN 1997-98-86**

© FSBEI HPE « Chelyabinsk State Pedagogical University», 2014.
© «Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University», 2014.

**ВЕСТНИК**
**ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ. ИЗДАЕТСЯ С 1995 ГОДА.

**СОДЕРЖАНИЕ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

**АБДРАФИКОВА А.Р.** ГУМАННО-ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ГУМАНИЗМА В ИСТОРИИ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ..... 11

**ГАВРИКОВ А.А., МАНУЙЛОВА Л.М.** РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННО-ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ ..... 20

**ГАЗИЗОВА Ю.С.** ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОБРАЗА МАТЕРИ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН ..... 31

**ДАВЫДОВА О.В.** ПРОЦЕССЫ ГЛОБАЛИЗАЦИИ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ ..... 39

**КАРНАЖИТСКАЯ Л.А., ЛИТВИНОВА Т.Н.** СИСТЕМА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ХИМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ..... 47

**КРАЙНОВА Л.О.** ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ..... 60

**КУСОВА М.Л.** СЛОВО В ДЕТСКОЙ РЕЧИ КАК ОБЪЕКТ РЕФЛЕКСИИ РЕБЕНКА ..... 69

**ЛОГИНОВ И.В.** МОДЕЛЬ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА ..... 78

**НЕКРАСОВА Н.В.** КОМПЕТЕНТНОСТНО-КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРА РЕГИОНОВЕДЕНИЯ ..... 85

**НИКИТИНА Е.Ю., СТРИЕЛКОВСКИ В., ХЕЙЛОВА Д., ВОЗГОВА З.В.** ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ..... 93

**ПУЗАНКОВА Л.В.** ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА ПО ИНФОРМАТИКЕ К ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ ..... 105

**САЛАМАТОВ А.А.** МЕТОДОЛОГИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 113

**СКРИПОВА Н.Е.** ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОНЯТИЯ "РАБОЧИЕ ПРОФЕССИИ" ..... 125

**СТОЛБОВА Е.А.** КОМПОНЕНТЫ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ СРЕДЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ ..... 134

**ТЕРЕХОВА Г.В.** ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ НАПРАВЛЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ТРИЗ СУБЪЕКТАМИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ..... 141

**ФЕДОТОВА М.Г., КОРЩИКОВА О.В.** ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ..... 150

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

**АЛЕФИРЕНКО Н.Ф.** ЛОГОЭПИСТЕМЫ И ЗНАКИ КОСВЕННО-ПРОИЗВОДНОЙ НОМИНАЦИИ ..... 157

**БЕЗРУКОВ В.А.** РИТОРИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ СОЗДАНИЯ НЕГАТИВНОГО ИМИДЖА СССР В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕЧЕЙ Р.РЕЙГАНА)..... 171

**БЛОХ М.Я., СИМОНОВ К.И.** ТЕМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДИКТЕМЫ В СВЕТЕ ТЕОРИИ ЕСТЕСТВЕННОГО СЕМАНТИЧЕСКОГО МЕТАЯЗЫКА ..... 189

**ГОЛАЙДЕНКО Л.Н.** НАРЕЧИЕ *МЫСЛЕННО* КАК ЛЕКСИКО-МОРФОЛОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ СЕМАНТИКИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗАИЧЕСКОЙ РЕЧИ ..... 200

**ЗАВРУМОВ З.А.** ИРОНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: ЛИНГВОСТИЛИСТИКА ИЛИ ЛИНГВОРИТОРИКА? ..... 219

**МАРТЫНОВА Е.М.** НЕВЕРБАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ: ТЕОРИИ И МНЕНИЯ ..... 227

**МЕЛЕРОВИЧ А.М., МОКИЕНКО В.М.** ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ..... 234

**ПАШКЕВИЧ О.И.** ПОЧИТАНИЕ СТИХИИ ВОДЫ КАК ОСОБЕННОСТЬ НАЦИОНАЛЬНОГО МИРОВОСПИТАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ЯКУТСКОЙ ПРОЗЫ) ..... 253

**ПОКОТЫЛО М.В.** САТИРА В КОНТЕКСТЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX В.: ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС И ФУНКЦИИ..... 262

**ПОМЫКАЛОВА Т.Е.** ЕДИНИЦЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ПРИЗНАКА КАК ИЛЛЮСТРАЦИЯ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО АСПЕКТА В ЯЗЫКОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ ..... 272

**ПРИХОДЬКО В.К.** СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА "ЛЮБОВЬ" В РУССКИХ ГОВОРАХ ПРИАМУРЬЯ ..... 281

**САТТАРОВА М.Р.** ГЛАГОЛЬНАЯ ЛЕКСИКА КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ РЕЛИГИОЗНЫХ ПОНЯТИЙ В СОВРЕМЕННОМ ТАТАРСКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ ..... 294

**СОКОЛОВА Е.Н.** СТРУКТУРНО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ДРЕВНЕРУССКИХ ТОПОНИМОВ ..... 303

**СТЕПАНОВА И.В.** ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТЕКСТОВ NURSERY RHYMES..... 312

**СУХОМЛИНА Т.А.** СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ, СОДЕРЖАЩИЕ СЕМАНТИКУ БУДУЩЕГО ВРЕМЕНИ В МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ..... 321

**ТАРИЕВА Л.У.** КОМПОНЕНТЫ ПАРАДИГМЫ ЛИЦ ИНГУШСКОГО ЯЗЫКА ..... 329

**ТОКАРЕВ Г.В.** ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СКАЗОК А.С. ПУШКИНА .... 338

**УСТЮЖАНИНА М.С.** АНАЛИЗ ЛЕКСЕМ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ..... 347

**БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

**ЛОШАКОВА А.А.** РИТМИЧНОСТЬ ЯЙЦЕКЛАДКИ У КОЛОНИАЛЬНЫХ ВИДОВ ПТИЦ ..... 355

**ЛЬВОВСКАЯ Е.И., БУТОРИНА Н.А., ГРИГОРЬЕВА Н.М.** ДИНАМИКА СОДЕРЖАНИЯ ПРОДУКТОВ ЛИПОПЕРОКСИДАЦИИ И СОСТОЯНИЯ АНТИОКСИДАНТНОЙ СИСТЕМЫ У КОНЬКОБЕЖЦЕВ-МНОГОБОРЦЕВ В ТЕЧЕНИЕ ГОДИЧНОГО ТРЕНИРОВОЧНОГО ЦИКЛА..... 362

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**УДК 37.022**
**ББК 74.03**

**Абдрафикова Альбина Ринатовна**
кандидат педагогических наук,
доцент
Казанский (Приволжский) Федеральный университет
г. Казань
**Abdrafikova Albina Rinatovna**
Candidate of Pedagogics,
Associate Professor
Kazan (Volga) Federal University
Kazan
albina112000@yahoo.com

## Гуманно-творческий потенциал развития и становления гуманизма в истории теории и методики обучения и воспитания

## Humanely creative development and formation of humanism in the history of the theory and methodology of up-bringing and education

В статье дается анализ историко - педагогическим, философским и методическим аспектам развития гуманистической парадигмы образования. Поэтапно раскрываются стадии становления гуманизма на этапе развития человечества, начиная с эпохи Возрождения как самой переломной эпохи олицетворения истинных гуманистических идеалов. В статье впервые дается аргументация процесса становления гуманизма эпохи Возрождения до конца XX столетия. Раскрываются основные методические принципы и идеалы воспитания, присущие историческим поколениям.

The article analyzes the historical, pedagogical, philosophical and methodological aspects of the development of humanistic educational paradigm. The development of humanism is thoroughly revealed in the process of human development, beginning with the Renaissance as the most critical epoch of true humanistic ideals. The article gives argumentation to the process of developing of the Renaissance humanism up the end of the XX century for the first time. The basic methodological principles and ideals of education of the inherent historical generations are revealed in the article.

**Ключевые слова: п**арадигма, гуманизм, гуманизация, гуманистические тенденции, исторический период, гуманизм Возрождения, гуманистические идеалы, Просвещение, методика воспитания.

**Key words:** paradigm, humanism, humanization, humanistic tendencies, historical period, Renaissance humanism, humanistic ideals, Enlightenment, methodology of up-bringing.

Проблема гуманизма всегда волновало общество и изменялось отношение к ней в каждой отдельной эпохе, но свое истинное обрамление получило только в эпоху Возрождения. Значение эпохи Возрождения состоит в том, что человек в ней возвышается в своем противостоянии природным и даже божественным силам. Гуманистические идеи эпохи Возрождения возникли не на пустом месте, а явились следствием использования ценнейшего и богатейшего опыта предшествующих этапов развития гуманизма. Мир нового человека, его физическое и нравственное совершенство, борьба за утверждение подлинно человеческих идеалов воспевали выдающиеся философы, писатели, художники и скульпторы того времени (Петрарка, Леонардо да Винчи, Микеланджело, Рафаэль, Тициан, Данте, Шекспир и многие другие). Лозунгом этой эпохи становится античное изречение: «Я человек, и ничто человеческое мне не чуждо». Анатоль Франс, в частности, писал: «Это вновь обретенный дух античности, это – воскрешенная античная словесность и науки. И как животворны, как жизнеспособны греческие и римские шедевры! Они восстают из тлена, и человеческая мысль мгновенно разрывает их саваны. Из таких раскиданных по всему свету обломков, пролежавших под спудом более тысячи лет, вдруг выбивается вечный источник обновления» [5].

Гуманисты эпохи Возрождения совершили коренную ломку в методологии познания человека. Этой эпохе принадлежит заслуга в создании целостной концепции человека. Прежде разрозненные гуманистические идеи и традиции были приведены в стройную систему мировоззренческих взглядов.

Гуманистический антропоцентризм эпохи Возрождения противостоит теоцентризму средневековья. В антропоцентризме Возрождения сам человеческий образ утрачивает свои абстрактные черты. Речь начинает идти о счастье и достоинстве конкретного человека. В противовес церковной идеологии, где в центре стоял бог, гуманисты центром мира провозгласили человека. В конечном счете, произошло нарушение гармонии тела и духа, свойственной для средневековой модели человека.

Определенная непоследовательность была характерна гуманистам этого периода, связанная с тем, что они выражали интересы класса, который, будучи прогрессивным в эту эпоху, вместе с тем уже обнаружил свою эксплуататорскую сущность. Но логические и идейные противоречия становились все более отчетливыми в эпоху Возрождения [1]. В связи с этим в рамках гуманизма этого периода постепенно зарождались две тенденции, разница между которыми постепенно нарастала и в конечном итоге перешла в полную противоположность. Первая тенденция была представлена буржуазным гуманизмом, который в процессе исторического развития выражал собственные интересы класса буржуазии. Вторая выступала в виде демократического гуманизма, выражавшего интересы трудящихся масс общества. Взгляды этих двух тенденций в гуманизме существенно расходились. Если представители буржуазного гуманизма не шли дальше требований наделить каждого человека частной собственностью и стремились обосновать необходимость господства буржуазии, то сторонники демократического гуманизма говорили о том, что нужно вообще уничтожить то общество, где существует гнет, и создать такой строй, при котором «знания и почести являются общим достоянием».

Противоречивость гуманизма эпохи Возрождения заключалась также в утверждении эгоистического антропоцентризма в понимании человеческой цивилизации. Человек был поставлен в центр мироздания, считалось, что он может всемерно использовать окружающую природу, брать из нее все, что ему необходимо (впоследствии такой подход привел к всемирному экологическому кризису). Не учитывалось, что человек – всего лишь часть природы, а именно только такая концепция и должна лежать в основе гуманизма.

Главным событием, открывшим эпоху Нового времени стало появление естественных наук и рационализма (Г. Галилей, Ф. Бекон, Р. Декарт). Итак, гуманизм эпохи Возрождения постепенно сменился гуманизмом эпохи Просвещения (XVII – XVIII вв.) развитие которого по времени совпадало с периодом бурного расцвета капиталистической экономики. Этот период характеризовался

верой в смену феодально-помещичьего строя, всеобщего благоденствия, утверждения «царства разума» и вечной справедливости.

Существование человека, идеал человека начинает связываться с его мышлением. Задачей становится познание природы, получение объективного знания о ней. В гуманизме эпохи Просвещения отразилось все лучшее, что было в прогрессивном, молодом и развивающемся классе буржуазии эпохи Возрождения. Считая, что все люди от природы равны и доброжелательны, они придавали решающее значение воспитанию гармонично развитой личности путем просвещения. Особое место в этот период занимала романтическая форма гуманизма в искусстве и литературе, которая появилась как реакция на французскую революцию и просветительскую идеологию. Просветители значительно преувеличивали роль моральной оценки людей, всерьез считая возможным исправление зла путем нравственной проповеди. Идея Просвещения состоит в том, что образование, как способ трансляции человеческого опыта от поколения к поколению должен строиться, исходя из общей установки о том, что в мире природном, социальном, даже собственно человеческом действуют объективные законы, которые не подчиняются человеку.

Тем самым, просветительская педагогика, ставшая не только автономной отраслью духовной культуры, но и универсальной линией философии, внесла особый вклад в идею гуманизации воспитания и образования. В эту эпоху наиболее полно был сформирован принцип природосообразности в педагогике, разработаны конкретные линии и особенности самовоспитания и взаимоотношения учителя и ученика, воспитателя и воспитанника.

Очень непростыми путями шла в XIX столетии передовая педагогическая мысль и практика. Нет прямого соответствия в таких закономерных принципах, как влияние философии на педагогику, с одной стороны, и, с другой, на другие сферы духовной жизни, например, литературу. Иногда это влияние многоступенчато и опосредованно. Применительно к первой половине XIX века следует сказать, об утверждении активности человеческого сознания, самостоятельно-

сти и свободы личности, самоценности каждого индивида, помимо влияния просветительской мысли, и об огромном значении немецкой классической философии.

Лучшие идеи европейских и российских мыслителей-гуманистов (просветителей, декабристов) отразились в мировоззрении социалистов-утопистов, где видное место заняли такие мыслители, как В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский. Российские гуманисты XIX века призывали сочетать борьбу за осуществление высоких идеалов улучшения материальной и духовной жизни народа с идеями освободительной борьбы против засилья царского самодержавия, за отмену крепостного права. В. Г. Белинский, в частности, писал: «Отрекись от себя, подави эгоизм, попри ногами свое корыстное «я», дыши для счастья других, жертвуя всем для блага ближнего, родины, для пользы человечества, люби истину и благо не для награды, но для истины и блага» [2].

Основоположники марксизма, придали гуманизму революционно-политический характер. В трудах социалистов-утопистов марксисты обнаружили абстрактно-гуманистический подход к проблеме человека, согласно которому развитие личности рассматривалось лишь с позиции духовного самоусовершенствования, а гуманизм – как умозрительная категория, продукт чистого сознания. В соответствии с гуманистической традицией они провозгласили основным богатством и высшей ценностью общество человека: «Чем иным, - писал Маркс, - является богатство, как не абсолютным выявлением творческих дарований человека, без каких – либо других предпосылок, кроме предшествующего исторического развития, делающего самоцелью эту целостность развития… всех человеческих сил…» [6].

На протяжении двух с лишним веков последователи различных разновидностей гуманизма в Западной Европе и США организуют многочисленные союзы и общества гуманистической направленности: «Американская гуманистическая ассоциация», «Британский этический союз», «Лига гуманистов Бель-

гии», «Лига гуманистов Голландии», гуманистические общества во Франции, Германии, Норвегии, «Международный гуманистический и этический союз» и др. Они проводят многочисленные съезды, симпозиумы, издают специальные журналы, стремятся внедрить в сознание людей такие гуманистические идеи и ценности, как «гуманистический психоанализ», «философия свободы», «христианско-персоналистский гуманизм», «психоматематический гуманизм», «гуманный социализм» и др. [3].

Уже в первой половине XIX столетия в России обозначились два направления в теории и методики обучения и воспитания: общечеловеческого и национального образования. Они в какой-то степени соответствовали западной и славянофильской ориентации. Именно первая опиралась на идею свободной личности, на общечеловеческий идеал, критикуя несостоятельность авторитарного воспитания в сословно-крепостнической России. Эта тенденция имела множество самых разнообразных оттенков. Так, среди её приверженцев можно назвать великого гуманиста В.А. Жуковского, наставника царской семьи, человека глубоко религиозного и верящего, что учитель способен пробудить в душе будущего правителя лучшие чувства, открыв в нем человека. Славянофилы так же уповали на нравственно-религиозные идеалы, однако искали их не столько во всемирном христианстве и гуманизме, сколько в национальной духовной истории. К западнической ориентации относят и революционных демократов В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского, Н.И. Писарева, страстно отстаивавших идеи достоинства личности и создания условий для её саморазвития.

Во второй половине века, особенно в годы реформ, русская педагогика выходит на высокий профессиональный уровень. Выдающиеся педагоги отстаивают идеи свободного гуманного воспитания. Уже в XIX столетии обозначились те тенденции и направления отечественной и западной педагогики, которые продолжали развиваться и в XX столетии.

Развитие идеи гуманизма в России в XX веке переживает сложный период после Октябрьской революции 1917 года. Во времена строительства социализма в нашей стране началась откровенная пропаганда жестких форм поведения, как якобы необходимого для проявления классовой принципиальности и требовательности. Образ «железной карающей руки» был превращен в символ социализма, а проявление таких социальных чувств, как доброта, милосердие, сострадание, человеколюбие, клеймились, как потеря «классового чутья», как проявления «политического либерализма», примиренчества. Психология репрессивной практики сталинского режима проявила себя в послевоенные годы и выразилась в широком распространении административно – бюрократических методов построения социализма, в хозяйственно – экономической, социально – политической и даже духовно – нравственной жизни, в культуре, образовании и воспитании. Подобные явления привели к девальвации высочайших гуманистических ценностей, выработанных человечеством.

В конце 80-х – начале 90-х годов прокатилась волна обновления, поднявшаяся почти во всем мире, которая все более ощутимо показывает настоятельную необходимость гуманистических перемен. В основе их лежит кризис советской модели общественного устройства, который углублялся на протяжении десятилетий. Разрабатываются теоретические основы нового облика гуманизма, в соответствии с которым о реальном экономическом и социальном прогрессе стали судить по тому, как удалось обеспечить рост благосостояния людей, расцвет экономики, техники, науки, культуры и образования. Движение в этом направлении наиболее полно и органично отвечает принципу гуманизма.

В конце XX века в современной культуре наблюдается смена парадигм: от технократической к гуманистической. Доминанта технократической парадигмы (уподоблявшей человека «винтику») определялась тем, что после второй мировой войны в общественном сознании людей господствовала вера в неограниченные возможности научно – технического прогресса. В это же время обостряются глобальные проблемы человечества: экологические, демогра-

фические, социальные, что потребовало пересмотра отношения к человеку, иерархии общественных ценностей и законодательного введения в качестве приоритетного…

Таким образом, педагогическая мысль XIX – XX столетий ярко обозначила основные тенденции, которые критически осмысляются современными российскими сторонниками гуманизации педагогики. Прежде всего, речь идет о различном понимании такой центральной категории гуманизма как свободная личность, о разных концепциях соотношения личности и социума, социального и экзистенциального начала человека, общечеловеческого и национального. Новый гуманистический идеал – свободно общающаяся, коммуницирующая с другими людьми личность. Сегодня они особенно актуализировались: любое политическое событие, научное открытие, новую теорию и т. п. мы оцениваем в зависимости от того, как они соотносятся с проблемами человеческого бытия, принципами социальной справедливости и прогресса, насколько соответствуют насущным потребностям людей. Эти изменения не новы в истории человечества, они связаны с новой проходящей в наше время глубокой трансформацией мира, когда в течение нескольких десятилетий общество радикально перестраивает себя: свой взгляд на мир; свои основные ценности; свою социальную и политическую структуру; свою культуру; своё образование; свои ключевые институты [4]. Как утверждают современные ученые – философы, если появление человека привело к возникновению гуманизма, то в наши дни исчезновение гуманизма угрожало бы самому существованию человека.

**Библиографический список**


1. Абдрафикова А. Р. Развитие гуманистической парадигмы и ее проявление в системе высшего педагогического образования.//Дисс. [Текст] - Казань, 2005. С. 28.
2. Белинский В. Г. Собр.соч. [Текст] - М., – 1948. – Т.1. С. 17-18.
3. Ковалев С. М. Реальный гуманизм и его противники.[ Текст] - М., - 1975. С. 112.
4. Москвич Ю.Н., Диев В.С. // Вестник КГПУ [ Текст] - Красноярск, 2013. №2. С. 15.
5. Франс А. Собр.соч [ Текст]. - М., – 1959. С. 693-694.
6. Энгельс К., Маркс Ф. Соч. – 2-е изд [ Текст]. - М. – 1860. С. 476.

**Bibliography**

1. Abdrafikova A. R. The development of the humanistic paradigm and its manifestation in a system of the higher pedagogical education.//Diss [Text] - Kazan, 2005. P.28.
2. Belinskiy V.G. Coll. [Text] - M. – 1948. – V.1. P.17-18.
3. Kovalev S. M. Real humanism and its opponents. [Text] - M. – 1975. P.112.
4. Moskvich Y. N., Diev V. S. Education towards new shores: finding answers to global challenges//KGPU Journal, [Text] – Krasnoyarsk, 2013. №2. P. 15.
5. Frans A. Coll.[Text] – M. – 1959. – p.693-694.
6. Engels K., Marks F. Coll. 2 edition [Text] – M., - 1860. – p. 476.

**УДК 378**
**ББК Ц 4.6 (2) 39**

**Гавриков Александр Анатольевич**
начальник учебной лаборатории
кафедры технического обеспечения (и тактики)
Омский автобронетанковый инженерный институт
соискатель
кафедра социальной педагогики и социальной работы
Омский государственный педагогический университет
г. Омск
**Мануйлова Лидия Михайловна**
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра социальной педагогики и социальной работы
Омский государственный педагогический университет
г. Омск
**Gavrikov Alexander Anatolyevich**
chief of educational laboratory
departments of hardware (and tacticians)
Omsk autooarmored engineering institute
competitor
of department of social pedagogics and social work
Omsk state pedagogical university
Omsk
**Manuylova Lidiya Mikhaelovna**
candidate of pedagogical sciences,
associate professor
department of social pedagogics and social work
Omsk state pedagogical university
Omsk
manuylova_lm@mail.ru

# Развитие проектной компетентности курсантов военно-инженерного вуза в научно-исследовательской работе

# Development of design competence of cadets of military and engineering higher education institution in research work

В данной статье представлена модель организации научно-исследовательской работы военно-инженерного вуза, обеспечивающей развитие проектной компетентности будущего военного инженера, этапы и содержательное наполнение проектной деятельности курсантов в рамках научно-исследовательской работы.

The model of the organization of the research work of military and engineering higher education institution providing development of design competence of future military engineer, stages and substantial filling of design activity of cadets within research work is presented in this article.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская работа военно-инженерного вуза, проектная деятельность, проектная компетентность будущего военного офицера.

**Key words:** research work of military and engineering higher education institution, design activity, design competence of future military officer.

Научно-исследовательская работа вуза является сложным и многогранным явлением, которое постоянно развивается и приобретает новые смыслы. М. А. Галагузова, Т. С. Дорохова [2], И. А. Зимняя [4] наиболее перспективную форму организации научно-исследовательской работы студентов видят в проектной деятельности. При этом предметом научно-исследовательской работы, по мнению авторов, в равной степени являются научный результат и личность будущего специалиста, его профессиональная компетентность.

По мнению В. В. Балашова, Г. В. Лагунова и И. В. Малюгиной [1], Т. Г. Калиновской, С. А. Косолаповой и А. В. Прошкина [5], научно-исследовательская работа обеспечивает развитие востребованных сегодня компетенций творческой проектной профессиональной деятельности, профессионального самообразования и саморазвития, определенных стандартом и квалификационными требованиями.

При разработке модели организации научно-исследовательской работы, развивающей проектную компетентность будущих военных инженеров, следует учитывать следующие характерные черты:

- основным фактором развития научно-исследовательской работы вузов выступает интеграция науки, образования, производства и бизнеса. Вузы, образуя центры инновационного развития отрасли, меняют подходы к подготовке кадров, формируя перспективное знание и его носителя, участвовавшего в творческом процессе его создания;

- научно-исследовательская работа военно-инженерных вузов обеспечивает инновационный характер строительства современных Вооруженных Сил за счет создания военно-технических систем и новых технологий военно-профессиональной деятельности;

- проект является перспективной формой организации научно-исследовательской работы военно-инженерного вуза, т. к. именно он придает ей необходимую конструктивную структуру (четко определенную по времени, задачам, затрачиваемым ресурсам, показателям результативности, формам и методам контроля и пр.);

- проектная деятельность курсантов в рамках научно-исследовательской работы военного вуза выступает обязательным условием развития их проектной компетентности.

С этих позиций можно определить *научно-исследовательскую работу военно-инженерного вуза* как комплекс деятельности научно-исследовательских, конструкторских, инженерных кадров и коллективов, в процессе которой создаются новые военно-технические системы и технологии военно-профессиональной деятельности, обладающий потенциальной возможностью формировать проектные компетенции будущего военного инженера, определенные стандартом и квалификационными требованиями к нему.

В педагогической науке достаточно полно раскрыты условия организации научно-исследовательской деятельности военно-инженерного вуза, в которой может развиваться проектная компетентность будущих военных инженеров. Однако реализация этих условий на практике с целью развития проектной компетентности будущих военных инженеров остается актуальной научной проблемой. Используя метод моделирования, рассмотрим структурный (рисунок 1) и операциональный аспекты модели научно-исследовательской работы военно-

инженерного вуза, обеспечивающей развитие проектной компетентности будущего военного инженера.

Структурный аспект модели отражает компоненты научно-исследовательской работы военно-инженерного вуза, которые должны быть задействованы и преобразованы для достижения большей эффективности влияния научно-исследовательской работы на развитие проектной компетентности будущих военных инженеров.

*Целевой блок* объединяет две взаимосвязанные цели проектной деятельности курсантов в рамках научно-исследовательской работы военно-инженерного вуза. Первая цель отражает образ выпускника военно-инженерного вуза, соответствующий требованиям ФГОС, а также квалификационным требованиям к военному инженеру. В модели она представлена проектными компетенциями военного инженера – общими требованиями к его способности и готовности организовать свою военно-профессиональную деятельность в проектной форме. Вторая цель образуется потребностями научно-исследовательской работы военно-инженерного вуза и объединяет идеальный планируемый результат решения актуальных задач научно-исследовательской работы в форме проекта.

*Организационный блок* образуется в соответствии с логикой проектной деятельности и объединяет механизм проектирования (от замысла и проектного задания до полной реализации, осмысления результатов и рефлексии проектной деятельности) в научно-исследовательской работе военно-инженерного вуза.

Механизм проектирования реализуется в три стадии. Первая стадия – определение направлений и тем научно-исследовательской работы военно-инженерного вуза, которые могут включать проектную деятельность курсантов. На этой стадии может быть проведена оценка перспективы использования проектного метода организации исследований, инженерной и конструкторской

деятельности, которые ведет военно-инженерный вуз. На второй стадии формируется программа научно-исследовательской работы, включающая отдельные проекты. Третья стадия предусматривает определение проектного задания и организацию собственно проектной деятельности.

*Содержательный блок* модели определяет содержание деятельности курсантов в рамках того или иного проекта. Несмотря на уникальность содеражния каждого проекта, может быть выделено некое инвариантное ядро, которое воспроизводит структуру проектной деятельности и обеспечивает ее научно обоснованную организацию. Содержательный блок модели связывает ее структурный и операциональный аспекты.

Содержание проектной деятельности реализуется через ряд этапов:

1. Теоретический этап – включает в себя изучение состояния исследуемой проблемы в теории и практике избранной научной области, анализ имеющегося инновационного опыта ее решения. На этом этапе осуществляется сбор и накопление исследовательского материала с целью формирования концепции исследования, определения уровня разработанности проблемы; анализируются нормативные документы, определяются исходные позиции исследования, его основные параметры (объект, предмет, цель, основные задачи и методологическая основа), раскрываются содержательные характеристики изучаемых явлений (объектов, процессов), критерии оценки и возможности диагностики. Осуществляется необходимая диагностика профессиональной (в том числе проектной) компетентности курсантов. Содержание и исследовательские задачи проекта позволяют уточнить те профессиональные компетенции и исследовательские умения будущих военных инженеров, которые будут формироваться (или получат дальнейшее развитие) в ходе их участия в проектной деятельности. Прогнозируется желаемый результат проектной деятельности и его роль в повышении научного потенциала военного вуза.

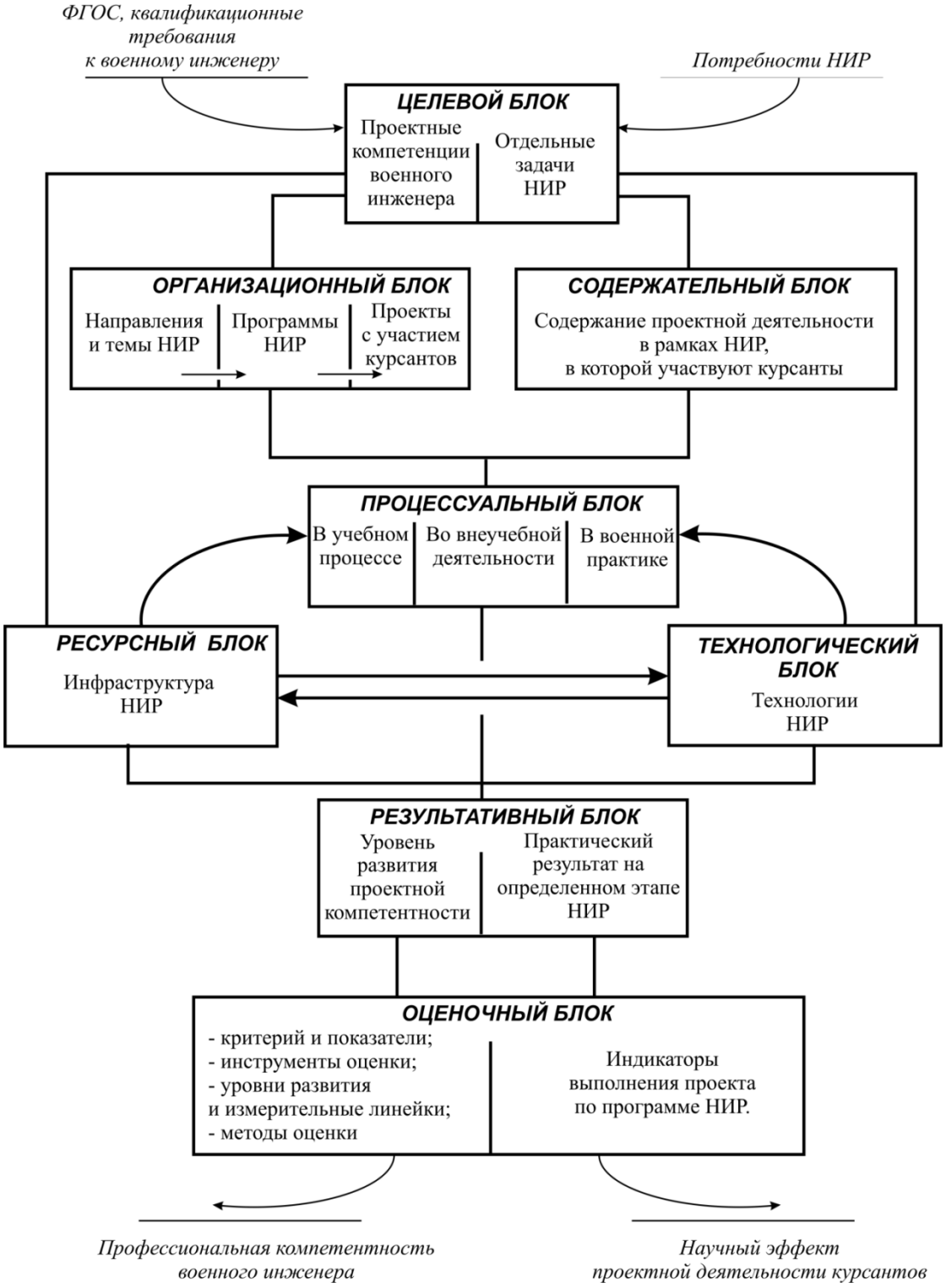



Рисунок 1. Модель организации научно-исследовательской работы военно-инженерного вуза (НИР), обеспечивающей развитие проектной компетентности будущего военного инженера (структурный аспект)

Осуществляется необходимая диагностика профессиональной (в том числе проектной) компетентности курсантов. Содержание и исследовательские задачи проекта позволяют уточнить те профессиональные компетенции и исследовательские умения будущих военных инженеров, которые будут формироваться (или получат дальнейшее развитие) в ходе их участия в проектной деятельности. Прогнозируется желаемый результат проектной деятельности и его роль в повышении научного потенциала военного вуза.

2. Опытно-экспериментальный этап - заключается в практическом решении избранной научной проблемы в рамках общепрофессиональных и специальных дисциплин. На этом этапе происходит активное формирование профессиональных компетенций курсантов.

3. Аналитико-обобщающий этап – курсантами анализируются, систематизируются и обобщаются результаты опытно-экспериментальной работы. Руководителями проектной деятельности формулируются выводы и обосновываются предложения по совершенствованию процесса формирования исследовательских умений, профессиональных компетенций курсантов [3].

Исходя из вышесказанного, для преподавателя умение организовывать проектную деятельность обучающихся служит показателем высокой квалификации, владения прогрессивными образовательными технологиями, предусматривающими в конечном результате формирование у обучающихся таких профессиональных компетенций, которые помогут им адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества, работать в различных коллективах.

*Процессуальный блок* модели проецирует содержание проектной деятельности курсантов в рамках научно-исследовательской работы на образовательный процесс военно-инженерного вуза. В учебной деятельности, в рамках отдельных учебных дисциплин может формироваться самое общее представление о проектной деятельности военного инженера, осваиваться ее методология, формироваться собственный и интериоризироваться чужой опыт проектной

деятельности. Кроме того, здесь может создаваться интерес и мотивация научно-исследовательской работы и проектной деятельности, в частности. Во внеучебной деятельности курсант занимается проектной деятельностью индивидуально и в составе группы, самостоятельно и под научным руководством. В военной практике проект находит свое завершение, а проектная компетентность будущего военного инженера может быть объективно оценена.

*Ресурсный блок* модели образуется теми ресурсами, которые необходимы для выполнения условий развития научно-исследовательской работы и вовлечения курсантов в проектную деятельность:

- кадровый ресурс (научные работники военно-инженерного вуза, способные организовывать проектную деятельность курсантов в рамках научно-исследовательской работы, а также научные, инженерные и конструкторские группы и коллективы, в которых научно-исследовательская работа ведется с использованием метода проектов);

- временной ресурс (объем времени, который может быть отведен на проектную деятельность курсантов);

- материальный ресурс (средства проектной деятельности курсантов, в том числе средства стимулирования научно-исследовательской работы);

- информационный ресурс (обеспечивает проектную деятельность курсантов необходимой информацией).

Технологии научно-исследовательской работы, предусматривающие проектную деятельность курсантов, включены в *технологический блок* модели.

Планируемый результат проектной деятельности курсантов в рамках научно-исследовательской работы военно-инженерного вуза отражает *результативный блок* модели. С учетом двойственности предмета проектной деятельности в научно-исследовательской работе военно-инженерного вуза результативный компонент включает: уровень развития проектной компетентности военного инженера, определенный ФГОС и квалификационными требованиями к военному инженеру; практический результат, который проект вносит в реализа-

цию темы или направления научно-исследовательской работы военно-инженерного вуза.

*Оценочный блок* модели включает в себя компоненты, обеспечивающие мониторинг процесса развития проектной компетентности будущих военных инженеров в научно-исследовательской работе, а также практический эффект проектной деятельности, без учета которой научно-исследовательская работа военно-инженерного вуза становится только частью обучения курсантов, а следовательно, теряет большую часть своего смысла.

Для оценки развития проектной компетентности будущего военного инженера в оценочный блок включены: критерий оценки, ее показатели, инструменты оценки и уровни развития проектной компетентности будущего военного инженера в сравнении с критерием, измерительные линейки, а также методы оценивания. В качестве *критерия* оценивания нами избрана способность будущего военного инженера осуществлять проектную деятельность, обеспечивающую выполнение профессиональных задач в рамках его должностных обязанностей. *Показателями оценки* выступают владение проектными умениями, уровень самостоятельности в проектной деятельности.

Необходимый уровень дифференциации результата в сравнении с критерием, как мы считаем, способно обеспечить выделение трех *уровней развития проектной компетентности*. Курсант, обладающий базовым уровнем, способен вести проектную деятельность в рамках научно-исследовательской работы военного вуза под научным руководством. Продвинутый уровень демонстрирует такое состояние проектной компетентности будущего военного инженера, при котором он способен самостоятельно организовывать проектную деятельность в рамках научно-исследовательской работы военно-инженерного вуза. Оптимальный уровень развития проектной компетентности обеспечивает готовность и способность курсанта использовать проект для организации своей военно-профессиональной деятельности во всех функциональных сферах, включая самообразование и самостоятельное профессиональное развитие.

Описание модели дополняет ее организационный аспект, который поэтапно отражает объем организационной работы, необходимый для становления в образовательном процессе военно-инженерного вуза проектной деятельности курсантов с нужными характеристиками:

- ориентировочный этап – получение курсантами общего представления о проектной деятельности, знакомство с ее опытом в Вооруженных Силах. Основная задача этапа - мотивация курсантов к проектной деятельности;

- организационно-обучающий этап – освоение курсантами методологии проектной деятельности, включение их в научно-исследовательскую работу военно-инженерного вуза в том направлении (по теме), которое вызывает наибольший интерес;

- практический этап - организация проектной деятельности курсантов в рамках научно-исследовательской работы военного вуза;

- рефлексивный этап - обеспечение аналитико-оценочной деятельности, рассмотрение перспектив переноса проектного метода в другие виды учебно-профессиональной деятельности будущего военного инженера.

В сочетании структурного и организационного компонентов модель дает достаточно конструктивное представление о необходимой организации научно-исследовательской работы военно-инженерного вуза, обеспечивающей развитие проектной компетентности будущего военного инженера.

**Библиографический список**

1. Балашов, В. В. и др. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в вузах России [Текст] / В. В. Балашов, Г. В. Лагунов, И. В. Малюгина и др.: монография. В 2-х частях. Ч. I. – М.: ГУУ, 2001. – 209 с.

2. Галагузова, А. М. К вопросу о научно-исследовательской деятельности бакалавров и магистров [Текст] / М. А. Галагузова, Т. С. Дорохова // Вестник Волжского ун-та им. В. Н. Татащева. – 2011. – № 8. – С. 104–109.

3. Добровольсков, О. В., Тымчук, О. Н. Военно-научная работа как условие развития творческой составляющей профессиональной деятельности будущих офицеров [Текст] / О. В. Добровольсков, О. Н. Тымчук // Вестник Университета Российской академии образования. – 2010.– Вып. № 5. – С. 47-49.

4. Зимняя, И. А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения: экспериментальная учебная авторская программа [Текст] /

И. А. Зимняя; под науч. ред. Н. А. Селезневой. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 28 с.

5. Калиновская, Т. Г. Научно-исследовательская работа студентов как фактор развития творческой активности [Текст] / Т. Г. Калиновская, С. А. Косолапова, А. В. Прошкин // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2010. – № 1. – С. 75-78.

**Bibliography**

1. Balashov, V. V., etc. The organization of research activity of students in higher education institutions of Russia [Text] / V. V. Balashov, G. V. Lagunov, I. V. Malyugina, etc.: monograph. In 2 parts. H. I. – M.: GUU, 2001. – 209 p.

2. Galaguzova, A. M. To a question of research activity of bachelors and masters [Text] / M. A. Galaguzova, T. S. Dorokhov // The Messenger Volzhsky un-t of V. N. Tatishchev. – 2011. – No. 8. – P. 104-109.

3. Dobrovolskov, O. V., Tymchuk, O. N. Military and scientific work as condition of development of a creative component of professional activity of future officers of the [Text] / O. V. Dobrovolskov, O. N. Tymchuk // Messenger of University of the Russian Academy of Education. – 2010 . – Vyp. No. 5. – P. 47-49.

4. Zimnyy, I. A. Nauchno-issledovatelskaya work: methodology, theory, practice of the organization and carrying out: experimental training author's program [Text] / I. A. Zimnyaya; under науч. edition of N. A. Selezneva. – M.: Issled. center of problems of quality of training of specialists, 2000. – 28 p.

5. Kalinovskaya, T. G. Research work of students as factor of development of creative activity [Text] / T. G. Kalinovskaya, S. A. Kosolapova, A. V. Proshkin // International magazine of applied and basic researches. - 2010 . – No. 1. – P. 75-78.

**УДК 159.9**
**ББК 88.3**

**Газизова Юлия Сергеевна**
аспирант
кафедра психологии образования
Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург
**Gazizova Yulia Sergeevna**
Post-graduate
Department of Psychology of Education
Ural State Pedagogical University
Ekaterinburg
U_S_G@E1.ru

# Особенности репрезентации образа матери у мужчин и женщин
# Features of the mother's image representation of men and women

В статье анализируются основные направления в исследовании проблематики репрезентации образа матери, описаны результаты, раскрывающие половозрастные особенности репрезентации образа матери. На основании теоретического анализа и экспериментальной проверки гипотезы автор доказывает, что процесс репрезентации образа матери у мужчин и женщин неоднозначен, наблюдаются отличия в ценностно-смысловом наполнении содержания образа и особенностях его репрезентации.

This paper analyzes the main trends in the study of the mother's image representation problems and it is described the results revealed gender-sensitive features of the mother's image representation. Based on the theoretical analysis and experimental verification of the hypothesis, the author argues that the mother's image representation process for men and women is ambiguous, there are differences in the value-semantic content of mother's image and its representation features.

**Ключевые слова:** мать, материнство, содержание образа матери, репрезентация образа матери.

**Key words**: mother, motherhood, mother's image content, the mother's image representation.

Образ матери занимает особое положение в иерархической системе образной сферы, оказывая огромное влияние на человека (Л.И. Божович, Н.В. Вараева, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, Ю.Б. Евдокимова, Л.А. Коростылева, М.И. Лисина, Т.В. Леус, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.). При этом, как показали исследования Ушаковой Е.В. и наши наблюдения, образ матери присутствует даже у тех людей, развитие которых проходило в условиях материнской депривации. С возрастом человека, образ матери, как один из образов роди-

тельства, претерпевает изменения (С.В. Липпо), но остается значимым в течение всей жизни и обеспечивает регуляцию поведения субъекта (О.В. Баженова, О.Г. Исупова, О.А. Копыл, В.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, В.С. Мухина, В.А. Рармих, Е.А. Щербакова и др.).

С одной стороны, являясь основополагающей категорией субъективного сознания, которая в дальнейшем, растворяясь и включаясь в различные совокупности значений, образов, символов общественного сознания, образ матери присваивается субъектом, преломляется через его систему ценностей и мировоззрение, и, приобретая тот или иной смысл, задает отношение субъекта к реальности, находя свое отражение на различных уровнях бытия (Н.Н. Васягина). С другой стороны, будучи интегративным отражением материнства, как явления характерного для конкретной социокультурной реальности и регулятором поведения субъектов, образ матери накладывает отпечаток на реализацию материнских функций (Н.Н. Васягина, А.И. Захаров, О.Г. Исупова, Т.В. Леус, С.Ю. Мещерекова, Н.Л. Пушкарева, А.С. Спиваковская, Е.Ю. Трошина и др.), определяет вектор общественных ориентиров в области репродуктивного поведения и культуры (В.И. Брутман, Н.Н. Васягина, О.Г. Исупова, Е.А. Каплан, М.М.Каплан, И. С. Кон, В.А.Рамих, Е.Н. Рыбакова, Л.Г. Сологуб, Н.Н. Устинова и др.).

Образ матери не раз становился объектом исследования в философии (А. Бебель, А.Белый, Н.А. Бердяев, Ф. Бэкон, С.Н. Булгаков, Б.П. Вышеславцев, Т.Гоббс, И.А. Ильин, Дж. Локк, Н.О. Лосский, В.В. Розанов, Ж.Ж Руссо, Э. Фергассон Г.П. Федотов, П.Л. Флоренский, С.Л. Франк и др.), социологии (Амбрасон, Т.Т. Киселева, А.А. Никишенков, Б. Малиновский, М. Мосс, Т. Парсонс и др.), культуре и искусстве (Г. Кавальканти, М. Фичино, Ф.Лили, Рафаэль, Леонардо да Винчи, В.Л. Боровиковский и др.). Общим для перечисленных сфер научного знания является признание социокультурной детерминации образа матери, и его трансформации в зависимости от конкретных социокультурных и исторических условий.

Анализ работ зарубежных и отечественных психологов в изучении проблемы образа матери позволяет выделить четыре основных направления исследований. Первое направление (Ю.Б. Гиппенрейтер, И.А. Захаров, С.Ю. Мещерякова, В.С. Мухина, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская) раскрывает содержание образа матери через проблематику исследований материнско-детского взаимодействия. Второе направление (Е.Х. Агнаева, О.А. Копыл, О.В. Баженова, Л.Л. Баз, О.Г. Исупова) раскрывает образ матери в свете изучения явлений девиантного материнства и механизмов воздействия на репродуктивное поведение (Е.И. Иванова, Т.А. Клименкова, С.В. Поленина, Н.Л. Пушкарева, М.С. Радионова, В.А Рамих, Л. П. Репина, А.Я. Сорокин, А.А Ткачева и др.). В рамках третьего направления образ матери предстает через призму исследований особенностей осознанного репродуктивного поведения женщины (В.И. Брутман, Ж.В. Завьялова, О.А. Карабанова, Т.В. Леус, С.Ю. Мещерякова, В.С.Мухина, Р.В. Овчарова, А.С. Спиваковская, М.Ю. Чибисова, Г.Г.Филиппова, Ю.И. Шмурак, Л.Б. Шнейдер и др.). Четвертое направление обозначено совокупностью исследований (Б.Ф. Петренко, Дж. Лакофф, Т.В Леус, А.В. Рыжкова, Е.Ю. Трошина, Е.А. Щербакова), направленных на изучение исследуемого образа как феномена психического отражения, содержательная наполненность которого представлена психосемантическими репертуарными контентами.

При этом, как показывает теоретический анализ, динамика формирования материнского образа в российской ментальности неоднозначна, во многом ее своеобразие определено культурно-историческим контекстом, внедрением глобальных общественно-политических и социокультурных процессов, а также степенью отражения и характером принятия в мировоззрении россиян ценности материнства. В рамках функционирования и воздействия данных факторов, при выраженном признании материнства как высшего предназначения женщины, содержание образа матери приобретает неоднородное ценностно-смысловое наполнение.

Изменения, происходящие в российской ментальности, находят отражение в изменении моделей материнства и детства, контентов, определяющих репрезентацию образа матери (Н.Л. Пушкарева, В.А. Рамих, Л.Б. Шнейдер). Снижение ценности материнства, разрыв межпоколенных связей, утрата традиционных способов передачи опыта материнско-детского взаимодействия – налицо новая модель личности, не обеспеченная соответствующим образом матери (Е.Х. Агнаева, А.И. Антонов, Б. М. Бим-Бад, В.В.Бойко, В.И.Брутман, С.Н. Гавров, Л. Гудков, В.В. Пациорковский, В.В. Пациорковская, В.А.Рамих, Г. Уилс). Усвоение такой модели обеспечивает рост неадекватных ожиданий, установок, стереотипов в общественном сознании и приводит к формированию противоречивого образа матери у целого пласта современного поколения (Н.В. Богачева, С.А. Завражин, Н.Л. Пушкарева, В.А Рамих, М.С. Радионова, Л.П. Репина, А.В. Узик).

В рамках данной статьи представлен анализ половозрастных различий в репрезентации образа матери. В исследовании было задействовано 300 респондентов разного пола и возраста (16–75лет), проживающих в Свердловской, Курганской, Челябинской, Самарской, Саратовской, Тюменской, Ульяновской областях. Выборка является репрезентативной по своему составу.

В соответствии с поставленными целями и исследовательскими задачами нами были применены следующие методики: сочинение «Моя мама», методика Липпо С.В., Посоховой С.Т. «Материнско-детские отношения» (модифицированный вариант), опросник NEO-PI-R - форма R. С целью выявления различий использовалась интегрированная система для комплексного статистического анализа и обработки данных в среде STATISTICA 6.1. Для оценки значимости различий применялись непараметрические критерии Манна-Уитни ($U$) и Краскела-Уоллеса ($H$). Достоверность различий оценивали на 5 % уровне значимости.

В ходе анализа были обнаружены значимые половые различия в при описании респондентами качественных характеристик матери ($U$=9697,50; p=0,03) и

оценочных параметров ее деятельности. Среди противоречивых взглядов респондентов были определены их установки на такие качества матерей как *тревожность (U=8803,50; p=0,00), компетентность (U=9283,50; p=0,00), порядок (U=9723,00; p=0,03), альтруизм (U=9530,50; p=0,01), осознание себя (U=9156,50; p=0,00), идеи (U=9730,00; p=0,03), скромность (U=7962,50; p=0,00), самодисциплина (U=9540,50; p=0,01), уязвимость (U=9358,50; p=0,00), склонность к крайностям (U=9841,00; p=0,04), фатализм (U=9202,50; p=0,00), отрицательные эмоциональные качества матери (U=9681,50; p=0,02), характеристики матерей, выражающих их отношение к другим людям (U=8960,50; p=0,00) и детям (U=8559,00; p=0,00)*. Различия респондентов в отношении оценочных параметров отражают *влияние матери на духовную жизнь респондентов (U=9281,00; p=0,00), сферы ее реализации – в творческих видах деятельности (U=9366,50; p=0,00), и кругу друзей (U=9361,50; p=0,00),* а также *удовлетворенность респондентов взаимоотношениями с матерью (U=9487,00; p=0,01), в которых она предстает как источник стабильности (U=10050,00; p=0,03), силы и активности (U=9675,00; p=0,02), источник свободного развития и изменения (U=10125,00; p скорр.=0,04), незрелых отношений (U=10275,00; p скорр.=0,00).*

Как показывают результаты, образ своей матери в восприятии мужчин характеризуется стабильностью и гармоничностью. Мужчины в большей мере склонны приписывать своим матерям такие качества, как уязвимость и беспокойство, вера в судьбу, отмечают ее воспитательную роль, открытость к идеям и стремление развитию. Так независимо от возраста мужчины подчеркивают удовлетворенность взаимоотношениями с матерью (*U*=9487,00; p=0,01), наделяют ее образ, характеристиками, отражающими *целостность и гармоничность личности (U=10050; p=0,03)*, *высокий интеллектуальный потенциал (U=9283,50; p=0,00), влияние на духовную жизнь детей (U=9281,00; p=0,00), реализацию себя в творческих видах деятельности (U=9366,50; p=0,00), преданность семье (U=8803,50; p=0,00), хрупкость и незащищенность натуры (U=9358,50; p=0,00)*. Максимальной идеали-

зации образ достигает в возрасте 18-22 и 31-45 лет, дополняясь характеристиками, отражающими высокую произвольность *(компетентность (H=30,94; p=,0000), склонность к порядку (H=52,26; p=,0000) и самоорганизации (H=51,60; p=,0000))* и коммуникативные (*отзывчивость (H=35,06; p=,0000), стремление к общению с друзьями (H=18,21; p=,0027)*) качества матерей, в возрасте 46-60 лет –на первый план в содержании образа выступают рефлексивные способности матерей *(осознание себя (H=15,48; p=,0085), фатализм (H=57,71; p=,0000)).*

Женщины демонстрируют более противоречивые позиции в отношении своих матерей, характеризуя их с одной стороны, через призму высокой значимости, эмоциональной заряженности и авторитетности, как источник силы и активности, зрелую компетентную личность, объединившую в себе такие качества как высокая организованность, осведомленность, тенденция к тщательному обдумыванию действий, аккуратность и педантичность, а также готовность к крепкому и стабильному сотрудничеству с окружающим миром. С другой стороны, описывают мать как источник незрелых отношений, инфантильную и несамостоятельную, и характеризуют ее в свете эмоциональной нестабильности, нервозности, конфликтности, противоречивости, склонности к крайностям, неуверенности в своих силах, застенчивости и социального беспокойства, а также не умения выстраивать отношения с окружающим миром, и, что самое печальное, переноса этого отрицательного опыта в отношения со своими детьми.

Анализ значимых возрастных отличий по выявленным параметрам в женской выборке показал, что центральным противоречием в содержании образа является противоречие между оценкой матери как *сильной и активной (U=9675,00; p=0,02), зрелой и стабильной (U=10050,00; p=0,03), компетентной личности (U=9283,50; p=0,00)* и одновременным указанием на *склонность матерей к инфантилизации материнско-детских отношений (U=10275,00; p скорр.=0,00), их не умение выстраивать отношения с окружающим миром (U=8960,50; p=0,00) и перенос этого отрицательного опыта в отношения со своими детьми (U=8559,00; p=0,00);* при этом пик критичных оценок, наполняющих содержание образа матери, сосре-

доточен вокруг *негативных эмоциональных качеств матерей («тревожная», «раздражительная», «обидчивая», «вспыльчивая» - 13,74%; H=21,51; p=,0006)* и приходится на возрастную группу 23-30 лет. При этом наряду с компетентностью матерей (H=13,45; p=,0195) девушками отмечается их уязвимость и ограниченность (H=13,07; p=,0227), одновременно со скромностью (H=31,56; p=,0000) на первый план выступает их склонность к крайностям (H=16,87; p=,0047). Далее, в возрасте 23-30 лет, с принятием материнской роли, характеристики в отношении своих матерей, допускаемые респондентками, приобретают критический характер, так, например, отмечаются инфантильность и личностная незрелость матерей (H=14,98; p=,0104), а также их негативные отрицательные эмоциональные качества (H=21,51; p=,0006). Проявление неоднозначного восприятия своих матерей характерно и для женщин возрастных категорий 46-60, 61-75 лет, так выделяемый ими в содержании образа параметр самодисциплины (H=24,61; p=,0002) вступает в противоречие с незрелостью матери (H=14,48; p=,0104), уязвимостью (H=13,07; p=,0227) и склонностью к крайностям матерей (H=16,87; p=,0047).

Анализ половозрастных особенностей респондентов позволил также определить различия в способах репрезентации образа матери. Так для мужчин характерна тенденция к ценностно-смысловому кодированию содержания образа и его репрезентация через призму явления материнства *как сложного творческого процесса (U=9975,00; pскорр.=0,00*), раскрывающего перед женщиной возможности для нового воплощения лучших ее характеристик, *обнажающего любовь (U=9426,50; p=0,01), дарующего красоту (U=7829,50; p=0,00), обеспечивающего реализацию творческих способностей (U=9975,00; pскорр.=0,00)* и ограничения *«материнство требует энергетических затрат, отнимая свободное время» (U=10350,00; pскорр.=0,00)*. Для женщин характерна тенденция к ролевому кодированию и репрезентация образа через призму материнских функций *«одарить жизнью нового человека» (U=9150,00; p=0,00), «обеспечить возможность продолжения себя» (U=9975,00; pскорр.=0,02), «родительская опека и поддержка своего ребенка»*

*(U=10055,00; рскорр.=0,04).*

Таким образом, анализ половозрастных особенностей репрезентации образа матери позволил установить, что содержание образа приобретает неоднородное ценностно-смысловое наполнение. При этом для мужчин характерна тенденция к идеализации и однородности наполнения образа, его ценностно-смысловое кодирование и репрезентация через призму явления материнства, для женщин – критичность, противоречивость восприятия образа матери, его ролевое кодирование и репрезентация через призму материнских функций.

**Библиографический список**

1. Васягина Н.Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве России: монография/ Н.Н. Васягина; Урал. гос. ун-т. - Екатеринбург: УрГПУ, 2013.- 309с.

2. Рамих В.А. Материнство и культура. - Ростов - н\Ц: Донской государственный технический университет, 1995. - 132с.

3. Филиппова Г.Г. Психология материнства. Концептуальная модель. - М.: Институт молодежи, 1999. - 286с.

4. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. - М.: Акад. Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. - 768 с.

**Bibliography**

1. Vasyagina N.N. Subjective becoming of a mother in modern social and cultural space of Russia: monography / N.N. Vasyagin; Ural State Univ. - Ekaterinburg USPU, 2013. – 309p.

2. Ramih V.A. Motherhood and culture. - Rostov – n/D: Don State Technical University, 1995 – 132p.

3. Filippova G.G. Psychology of motherhood. Conceptual model. - M.: Institute for Youth, 1999 – 286p.

4. Schneider L.B. Family Psychology. - M .: Acad. Project; Ekaterinburg: Business Book, 2005 - 768 p.

**УДК 7.067**
**ББК 85.1**

**Давыдова Ольга Викторовна**
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра «Архитектура»
Южно-Уральский государственный университет
г. Челябинск
**Davydova Olga Viktorovna**
candidate of pedagogieal seienees,
senior lecturtr
Department of "Architecture"
South Ural State University
Chelyabinsk
dav-ow@mail.ru

# Процессы глобализации в изобразительном искусстве
# Globalization processes in the visual arts

Статья посвящена обсуждению вопросов глобализации и модернизации образовательного процесса на примере изобразительного искусства, содержательным и методологическим особенностям обусловливающим запуск мотивационно-потребностного механизма «самости» личности обучающегося.

The article discusses the issues of globalization and modernization of the educational process as an example of fine art, substantive and methodological features determines the start of the need-motivational mechanism of "self," the student's personality.

**Ключевые слова:** глобализация, интеграция, я-концепция, организация, мотивация, контроль, самооценка.

**Key words:** globalization, integration, self-concept, organization, motivation, control, self-esteem.

Современный этап цивилизации характеризуют процессы глобализации и модернизации, которые отражаются и в образовании. Образовательная область «Искусство», включающая предметы изобразительное искусство, мировая художественная культура и музыка претерпевает глобальные изменения, касающиеся не только методик и технологий преподавания, оснащения учебного процесса, но и места и роли предметов в базисном учебном плане. В перечне обязательных предметов для изучения уже отсутствует предмет «Черчение», существующий как небольшой раздел в предмете «Технология». Мировая художественная культура, как и черчение, в рамках предметов школьного компонента, преподается не

во всех школах. Сегодня на сайте mosmetod.ru обсуждается вопрос о преподавании изобразительного искусства только в начальной школе, а для основной школы использовать возможности дополнительного образования.

Дискуссии о глобализации — это обсуждение не того, что может или не может быть, а о том, что уже есть и требует объяснения. Исследования процесса глобализации в сфере образования отражены в зарубежной и отечественной научной литературе и представлены публикациями А.Аппадурай, С.Маргинсона, Д.Хелда, М.Смита, Р.Питерса, Дж. Сколте, У.Хаттона, Дж. Найта, Дж. Левина, С.Слотера, Л.Лесли, А.П. Панкрухина, А.Н.Лаврова, Д.В.Минаев, В.Афанасьев, В. Черкасов, И.Васильченко, Е.Бурлюкина, В.Секерин, С.Мамонтова, и др., в сфере художественного образования (Астафьева О.Н., Базиева Г., Бахтин М, Ломов С.П., Медведев Л.Г., Файзрахманова Г. и др.). Данные публикации, а также вступления в печати представителей министерства образования рассматривают представления о глобализации, в первую очередь, в связи с пониманием нарастания всеобщей взаимосвязанности мира, так как от внедрения в процесс образования составляющих элементов глобализации и интернационализации зависит, в сущности, сама модель будущей системы образования, или иначе – уровень квалификации трудовых ресурсов. И основная тенденция современного изобразительного искусства, представляющего пеструю панораму разных стилей, направлений, реалистических и авангардистских, находящихся в сложном взаимодействии – это сближение культурных позиций.

Однако, в программах дополнительного образования для детских художественных школ (Рисунок (В.Г. Анциферов и др). Живопись (Т.Н. Кисляковская). Станковая композиция (В.Г. Анциферов, и др.) Основы графического дизайна (О.И. Аплексина). Рисунок. Примерная учебная программа для детских художественных школ и художественных студий детских школ искусств. Составитель: Г.А. Морозова. Живопись. Примерная программа для детских художественных школ и изобразительных отделений детских школ

искусств. (Т.М. Проненко), на наш взгляд, еще не достаточно используются сближение предметных знаний основного и дополнительного специализированного художественного образования.

Таким образом, возникают противоречия между:

потребностью общества в новом уровне квалификации трудовых ресурсов и недостаточностью глобализации и интернализации образовательных процессов на примере основного и дополнительного специализированного художественного образования;

потребностью горизонтальной и вертикальной интеграции предметов основного и дополнительного специализированного художественного образования и недостаточным использованием сближения предметных знаний истории искусств, композиции, ДПИ, рисунка, живописи, скульптуры, пленера в программах детских художественных школ.

Одним из способов разрешения выявленных противоречий является на наш взгляд создание курса для дополнительного художественного образования «Смысловое и формальное содержание изобразительной деятельности как отражение мировой художественной культуры» на основе интеграции:

1) изобразительной деятельности и истории (в общеобразовательной школе), истории искусств (в художественной школе), где учащиеся 1 курса ДХШ – это ученики 5 класса школы:

**Таблица интеграции изобразительной деятельности и истории мировой культуры общеобразовательной школы и дополнительного образования**

| **Класс/ курс** | **История** | **История искусств** | **Изобразительное искусство** |
|---|---|---|---|
| 5/1 | История Древнего мира | Искусство Древнего мира | Использование смыслового и формального содержания культуры Древнего мира на |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | основе регионального компонента |
| 6/2 | История Средних веков | Искусство Византии и Средневековья | Использование смыслового и формального содержания средневековой культуры на основе регионального компонента |
| 7/3 | История России и История Зарубежных стран 15-17 вв | Искусство России 15-16 вв. Искусство Возрождения 15-16 вв | Использование смыслового и формального содержания культуры Возрождения и средневековой России на основе регионального компонента |
| 8/4 | История России и История Зарубежных стран 18-19 вв | Искусство России и зарубежное искусство 18-20 вв. | Использование смыслового и формального содержания культуры 18-20 вв, на основе регионального компонент. |

2) существующих в ДХШ предметов: рисунок, живопись, композиция, скульптура (керамика), история искусств и пленер, где содержание занятий строится в логике использования смыслового и формального содержания изобразительной деятельности изучаемого культурного периода для решения актуальных проблем современности;

3) средств мотивации, организации и контроля учебно-познавательной деятельности. Где средства мотивации – это: интерес, опора на предыдущие знания и опыт, визуальные средства, исключение копирования образцов, создание ситуации успеха. Средства управления учебно-познавательной деятельно-

стью – это: виртуальная экскурсия, фронтальная форма – при обсуждении проблем, групповая или индивидуальная – при выполнении творческого задания; дидактические игры, решение проблемно-творческих задач, мозговая атака (брейштроминг), сотрудничество. Средства контроля - это: выполнение контрольных творческих заданий, самооценка, индивидуальная и коллективная.

Происходит смена господствующей образовательной модели, где векторы изменений направлены на:

Субъектность: самость, Я-концепцию…

Положительная, мажорная Я-концепция (Я нравлюсь, Я способен, Я значу) способствует успеху, эффективной деятельности, положительным проявлениям личности. Отрицательная Я-концепция (Я не нравлюсь, не способен, не нужен) мешает успеху, ухудшает результаты, способствует изменению личности в отрицательную сторону) Суть Я-концепции – это самооценка.

Если в стимулировании мотивационно-потребностной сферы обучающихся отталкиваться от идей «Я – концепции», то потребности в самоопределении, в самореализации и т.д. становятся базовыми потребностями для творческого саморазвития личности. Поэтому одна из главных дидактических проблем заключается в создании условий для запуска мотивационно-потребностного механизма «самости» личности обучающегося.

Создание для обучающихся ситуации успеха обусловлено использованием положительных настроев:

Скрытая инструкция – ты же помнишь

Персональная исключительность – только у тебя может получиться

Усиление мотива – нам это нужно для… обучение эффективно, когда его предмет актуален для человека и когда личности человека (его «Я») ничто не угрожает

Снятие страха – ничего не бояться. Если обучение ассоциируется с чем-то приятным, оно эффективно

Педагогическое внушение – поступай так же

Высокая оценка деятельности – вот этот момент у тебя замечательно получился

Рекомендуется сравнивать успехи учащегося с его собственным прошлым состоянием, а не с успехами других

Группы методов:

Эмоциональные

Поощрения

Порицания

Учебно-познавательные игры

Создание ярких наглядно-образных представлений

Создание ситуации успеха

Стимулирующее оценивание

Свободный выбор заданий

Удовлетворение желания быть значимой личностью

Познавательные

Опора на жизненный опыт

Познавательные интересы

Создание проблемных ситуаций

Побуждение к поиску альтернативных решений

Выполнение творческих заданий

Предъявление заданий на смекалку

«Мозговая атака»

Развивающая кооперация

Волевые

Предъявление учебных требований

Информирование об обязательных результатах обучения

Формирование ответственного отношения к учению

Познавательные затруднения

Самооценка и коррекция своей деятельности

Рефлексия поведения

Прогнозирование будущей деятельности

Социальные

Развитие желания быть полезным отечеству

Побуждение подражать социальной личности

Создание ситуации взаимопомощи

Эмпатия, сопереживание

Поиск контактов и сотрудничества

Заинтересованность результатами коллективной работы

Взаимопроверки

Рецензирование

Одним из проявлений глобализации в образовании является использование зарубежного опыта теории и практики породило формирование единой информационной среды.

В научной литературе по глобализации образования существует несколько вариантов определения глобализации. Одно определение рассматривает глобализацию как интернационализацию и интенсификацию различных международных обменов, взаимоотношений и взаимозависимости стран. Сторонники этого определения говорят о том, что она существовала с античных времен, и в эпоху Александра Македонского греческая культура влияла на прически жителей Индии, а в Риме времен Цезаря торговали шелками с Востока. Второе определение трактует глобализацию как либерализацию, освобождение от ограничений передвижения между странами, создание «безграничной» мировой экономики. Третье определение глобализации понимает ее как универсализацию, беспрепятственное распространение продуктов, опыта и знаний по всему миру. Четвертое определение трактует глобализацию как вестернизацию (обычно в виде американизации), т.е. распространение современных ценностей и структур, присущих западной экономике (капитализма, рационализма, индустриализации, бюрократизации и т.п.), разрушающе воздействующих на нацио-

нальные культуры и национальное самосознание. Наконец, глобализацию также понимают как детерриториализацию, т.е. разрушение жесткой связи экономического и общественного пространства с конкретной географической территорией.

Таким образом, оставаясь частичками национальных организмов, люди становятся гражданами мира, а обучающиеся в процессе горизонтальной и вертикальной интеграции предметов основного и дополнительного специализированного художественного образования и использованием сближения предметных знаний истории и истории искусства, рисунка, живописи, композиции учатся жить и работать в мире без границ, в новом вселенском социуме.

**Библиографический список**

1. Давыдова, О.В**.** ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО: программы интегрированных курсов для факультативных, элективных и дополнительных занятий. - Челябинск.-2008.- 68 с.

2. Ломов С.П. Образование и искусство в условиях глобализации // Совершенствование методики преподавания изобразительного искусства и народных ремесел // Сборник научно-методических трудов. – М., 2011. – С.6-8.

3. Медведев Л.Г. О проблемах художественно-педагогического образования // Вестник МГОУ. Серия «Методика обучения изобразительному искусству».- 2007. - №2.- С.8-10.

4. Система оценки достижения планируемых результатов на основе комплексного подхода: Изобразительное искусство [Текст]: методические рекомендации / О.В. Давыдова. – Челябинск, 2012. – 102 с.

**Bibliography**

1. Davidov, OV FINE ARTS: integrated program of courses for elective, elective and extra classes. - Chelyabinsk.-2008.- 68.

2.Scrap SP Education and art in the context of globalization // Improved methods of teaching fine arts and crafts // Collection of scientific and methodological papers. - M., 2011 - pp.6-8.

3. Medvedev LG On the problems of art-teacher education // Herald MGOU. Series "Methods of teaching fine arts» .- 2007. - №2.- S.8-10.

4.Evaluation system to achieve the expected results on the basis of an integrated approach: Fine Art [Text]: guidelines / O. Davydov. - Chelyabinsk, 2012 - 102 p.

**УДК 54:373.5:004.77**
**ББК 24:74.202.4**

**Карнажитская Людмила Александровна**
аспирант
кафедра фундаментальной и клинической биохимии
Кубанский государственный медицинский университет
г.Краснодар
**Литвинова Татьяна Николаевна**
доктор педагогических наук,
профессор
кафедра фундаментальной и клинической биохимии
Кубанский государственный медицинский университет
г.Краснодар
**Karnazhitskya Ludmila Alexandrovna**
Post-graduate
Chair of Fundamental and Clinical Biochemistry
Kuban State Medical University
Krasnodar
**Tatyana Nicolaevna Litvinova**
Doctor of Pedagogics,
Professor
Chair of Fundamental and Clinical Biochemistry
Kuban State Medical University
Krasnodar
tnl_2000@inbox.ru

# Система цифровых образовательных ресурсов в дополнительном химическом образовании учащихся основной школы

# The system of digital educational resources in supplementary chemical education for basic school students

В статье раскрывается проблема достижения предметных результатов, формирования и развития универсальных учебных действий в процессе изучения химии в системе дополнительного образования школьников в условиях реализации ФГОС второго поколения.

Авторами разработана система средств ИКТ и ЦОР, являющаяся ключевым компонентом методики обучения химии учащихся 5-7 классов с учетом их возрастных особенностей, целью которой является приобретение школьниками базовых химических знаний и умений, готовности к изучению систематического химического курса в 8 классе, развитие мотивации изучения химии, ценностного, грамотного отношения к окружающему миру веществ. Методика обучения интегративному авторскому курсу химии нацелена также на формирование и развитие универсальных учебных действий (УУД), в том числе, в области информационно-коммуникационных технологий. Регулятивные, познавательные и коммуникативные УУД рассматриваются в тесной связи с определенным

видом ЦОР и возрастными особенностями обучения на каждом этапе. Выделены преобладающий вид УУД и тип ЦОР (комбинированные динамические и статические; визуальные, звуковые, текстовые, графические, простые динамические) для каждой возрастной группы учащихся. В статье представлены результаты формирования базовых химических понятий на основе используемой методики обучения.

The article describes the problem of achievement of subject-specific results, formation and development of universal educational activities in the process of studying chemistry in the system of supplementary education for school children in the conditions of realization of the federal state educational standard (FSES) of the second generation.

The authors developed a system of tools of digital education al resources (DERs) and information and communication technologies (ICTs) that are key components of the method of teaching of chemistry to 5-7$^{th}$ grade students taking into consideration their age peculiarities in order to cultivate basic chemistry-related knowledge and skills, form readiness to study systematic chemistry course in the 8$^{th}$ grade, develop motivation to study chemistry, value-based and competent attitude to the surrounding world of substances. The method of teaching an integrative author course of chemistry is also aimed at formation and development of universal educational activities (UEAs), including, in the sphere of information and communication technologies. Regulatory, educational and communicative UEAs are considered in close relation with a certain type of DERs and age peculiarities of learning at every stage. There is a prevailing kind of UEA sand type of DERs (combined dynamic and statistical; visual, sound, text, graphic and simple dynamic) for each age group of students. The article presents the results of formation of basic chemistry-related notions on the basis of application of the given method of teaching.

**Ключевые слова:** дополнительное образование школьников, система средств ИКТ и ЦОР, универсальные учебные действия, базовые химические понятия.

**Key words:** supplementary education for school children, the system of ICT and DER tools, universal educational activities, basic chemistry-related notions.

В настоящее время в российских школах реализуется ФГОС второго поколения, который в качестве требований к результату общего образования фиксирует ключевые характеристики и параметры предметных, метапредметных и личностных результатов образования, развития универсальных учебных действий (УУД) [10]. Для реализации требований ФГОС в области химии, таких как, формирование первоначальных систематизированных представлений о веществах; овладение основами химической грамотности: способностью анализировать и объективно оценивать жизненные ситуации, связанные с химией, навыками

безопасного обращения с веществами, используемыми в повседневной жизни, умением анализировать и планировать экологически безопасное поведение в целях сохранения здоровья и окружающей среды; приобретение опыта использования различных методов изучения веществ: наблюдения за их превращениями при проведении несложных химических экспериментов с использованием лабораторного оборудования и приборов, – мы используем разработанную нами систему дополнительного химического образования школьников на пропедевтическом этапе.

Мы, как и другие авторы [9], считаем, что интеграция общего и дополнительного образования через организацию внеурочной деятельности является одним из самых эффективных способов реализации новых требований ФГОС - полноценное развитие активно мыслящей высоконравственной личности ребенка.

Существуют разные направления внеурочной деятельности в школе, дополнительного образования в специализированных образовательных учреждениях: клубы, секции, кружки и др. В Краснодаре крупным центром дополнительного образования детей является МБОУ ДОД ЦДОД «Малая академия», одна из секций которой «Школа юного химика» функционирует на базе МБОУ СОШ № 43 [1].

Для обучения школьников 5-7 классов, занимающихся в секции «Школа юного химика», нами разработана программа «Химия в центре наук» на основе интегративно-модульного подхода, тесной связи с практической деятельностью человека, с акцентом на формирование здорового образа жизни [2]. Методика обучения химии по данной программе предполагает активное использование средств ИКТ и ЦОР, что согласуется с основными направлениями организации работы школ и других образовательных структур в русле реализации национального проекта «Информатизация системы образования» ИСО [4].

Цель настоящей работы – систематизация, классификация средств ИКТ и ЦОР, применяемых в системе дополнительного химического образования

школьников на пропедевтическом этапе и их использование для формирования предметных знаний и умений, развития УУД.

В нашем исследовании мы опираемся на понятийный аппарат, включающий определения ИКТ и ЦОР, представленный в работе И.В. Роберта [3,7].

Вслед за [11], мы классифицируем ЦОР (рис.) на простые (текстовые, графические, визуальные, звуковые, динамические), комбинированные (статические и динамические), сложные многофункциональные интерактивные ЦОР (виртуальные лаборатории, компьютерные игры и др.).

Среди простых ЦОР мы выделяем статические ЦОР с преобладающим текстовым и графическим компонентами и динамические ЦОР с преобладающим визуальным и динамическим компонентами.

К обучению в секции «Школа юного химика» мы привлекли учащихся 5-7 классов с разными способностями и начальным базовым уровнем естественнонаучной подготовки, но объединенными ярко выраженным интересом к предмету и познавательной активностью в сфере химии и смежных с ней наук с целью формирования у них основы химических знаний и умений для осознанного изучения систематического химического курса в 8 классе, развития мотивации к изучению химии, ценностного отношения к окружающему миру и происходящим в нем процессах, потребности к поступлению в профильные классы и учреждения СПО и дальнейшему профессиональному самоопределению.

При разработке методики обучения химии по авторской программе мы исследовали целесообразность применения ЦОР и средств ИКТ в зависимости от возрастных особенностей учащихся 5-х, 6-х и 7- классов.

Нами установлено, что у учащихся 5 класса преобладает визуальный канал восприятия информации, поэтому на первом этапе обучения, который характеризуется высокой степенью интеграции химии и естественных наук, целесообразно использовать визуальные ЦОР, представляющие собой фотографии, рисунки, иллюстрации, а также видеофрагменты опытов, наблюдений, измере-

ний, модели физических, химических явлений и процессов, видеоколлекции горных пород и минералов, научно-популярные фильмы и др.

Многие ЦОР с преобладающим визуальным компонентом сопровождаются звуковыми комментариями. Одновременное использование звуковых ЦОР (аудиофрагменты лекций, объясняющие смысл естественнонаучных понятий, речевые фрагменты ученых в области естествознания, комбинированный звукоряд из музыкальных произведений или звуков природного или техногенного происхождения) позволяет получить учащимся более полное представление о веществе и его свойствах, химических реакциях, о тесной связи химии с другими естественными науками.

При совместном использовании наряду со звуковыми и визуальными ЦОР простых динамических ЦОР, которые включают в себя несложные анимации, двух- и трехмерные динамические модели атомов и молекул, процессов и явлений, динамические графические объекты, отображающие реальные природные и техногенные объекты учащиеся получают возможность наблюдать процесс в динамике, что важно при учете таких возрастных особенностей учащихся 5 класса, как физическая активность, стремление к самостоятельным действиям, мобильность, динамичность [5, 6].

Уже на первом году обучения учащийся не остается пассивным приемником знаний при общении с компьютером, а учится создавать авторские визуальные, звуковые, простейшие динамические ЦОР, а также тестовые и графические ЦОР. При этом у них совершенствуется тонкая ручная моторика не только при постановке сопутствующего натурного химического эксперимента, но и при выполнении различных вышеперечисленных операций при работе с «мышью» и клавиатурой компьютера.

Итак, наша методика первого года обучения характеризуется визуальной насыщенностью и динамичностью, сопровождается применением ЦОР динами-

ческого характера, как простых, так и комбинированных, что способствует развитию интереса к химии и познавательной активности школьников.

Рис. Система ЦОР и средств ИКТ, применяемая для обучения химии учащихся «Школы юного химика» по авторской программе.

В 6 классе акцент в программе мы сделали на химическом компоненте, поэтому при переходе к освоению базовых химических понятий используем более сложные статические ЦОР (текстовые и графические), выводящие учащихся на новый уровень восприятия информации, поскольку анализ текста, диаграмм, схем, таблиц требует от них более высокого уровня развития мышления. В соответствии с высоким уровнем познавательной активности, характерной для школьников данной возрастной группы [5, 6] шестиклассники удовлетворяют свои потребности в познании путем анализа текстовых ЦОР, включающих формулировку базовых химических понятий, описание химических явлений, природных процессов, сопровождающихся химическими реакциями; выполнение виртуальных тестовых заданий, решение разноуровневых и разнохарактерных задач и упражнений, ознакомление с инструкциями и руководствами к опытам. Также школьники работают с графическими ЦОР – изучают и анализируют схемы, графики, таблицы, диаграммы, символьные объекты при записи формул и уравнений; составляют двух- и трехмерных статические модели, пользуясь соответствующими компьютерными программами.

Одним из проектов, разрабатываемых учащимися 6 класса «Школы юного химика», является создание электронной энциклопедии элементов «Занимательная химия». Для этого проекта школьники создают мультимедийные презентации, мини-фильмы, электронные публикации, используя в самостоятельных авторских ЦОР фрагменты из литературных произведений, исторические документы, электронные представления бумажных изданий и информационных материалов, газетные и журнальные публикации сети Интернет, биографии ученых, текстовые комментарии к видеоопытам.

На третьем году обучения в жизни школьников возрастает роль межличностного общения и повышается уровень критического мышления, в первую очередь, в отношении получаемой информации из различных источников. Поэтому методика обучения учащихся 7 классах характеризуется применением

комбинированных статических ЦОР: электронные сборники тестов, задачники, пособия, каталоги, справочники, словари, альбомы, рефераты, картографические материалы, электронные публикации. Источником этих ЦОР являются ресурсы сети Интернет, а также различные материалы, изданные на CD-дисках. Одновременно мы более активно включаем в учебный процесс комбинированные динамические ЦОР (виртуальные лаборатории, тренажеры и практикумы, электронные учебники и энциклопедии, обучающие компьютерные игры, игровые средства психофизиологического тестирования).

Одной из задач ФГОС второго поколения является формирование и развитие у школьников УУД, классификация которых предложена в ФГОС [10]. Разработанная нами методика трехлетнего обучения учащихся 5-7 классов в секции «Школа юного химика» позволяет решать эту задачу.

Опираясь на возрастные особенности школьников, мы определили приоритетный вид УУД, которые целесообразно формировать и развивать у школьников с 5-го по 7 класс. Так, на первом году обучения (5 класс) мы больше внимания уделяем формированию регулятивных УУД (координации учебной деятельности: планирование хода эксперимента, создание алгоритмов и др.), на втором этапе – познавательных (умение работать с текстом и графическим материалом), а на заключительном этапе (3 год обучения) мы делаем акцент на формировании коммуникативных УУД (общение с учителем, сверстниками, в том числе, в сети Интернет). Для формирования УУД в качестве ключевого компонента нашей методики мы также используем разные виды ЦОР из уже готовых мультимедийных пособий и сети Интернет, а также авторские ресурсы учащихся и учителя.

Взаимосвязь между преобладающим видом деятельности, исходя из возрастных особенностей школьников, приоритетным УУД, развиваемых у каждой возрастной группы и преобладающими видами ЦОР, используемых для этой цели, представлена в таблице.

Таблица.

Связи между формируемыми УУД и видами ЦОР, как средствами их формирования при изучении курса «Химия в центре наук» в зависимости от возрастной группы учащихся

| *Год обучения* | *Ведущий вид деятельности* | *Приоритетный вид формируемыхУУД* | *Преобладающий вид ЦОР, используемый для формирования УУД* |
|---|---|---|---|
| *1 год обучения (5 класс,* | *Активное* | *Регулятивные (формирование способности ставить цели и задачи, планировать и определять последовательность промежуточных целей с учетом конечного результата, следовать алгоритму действий, добывать необходимую информацию в дополнительной литературе и сети Интернет, создавать простейшие виды ЦОР).* | *Визуальные, звуковые, комбинированные динамические* |
| *2 год обучения (6 класс,* | *Познание* | *Познавательные (умение выделять главное в учебном тексте, выбирать наиболее эффективные способы решения теоретических и практических задач, применять смысловое чтение как осмысление цели чтения; разделять основную и второстепенную информацию в своей деятельности в ходе анализа текстов, умение осуществлять поиск информациив сети Интернет и готовых мультимедийных пособиях).* | *Текстовые и графические* |
| *3 год обучения (7 класс,* | *Общение* | *Коммуникативные (умение слышать и слушать других, вступать в диалог, осуществлять сотрудничество в поиске и сборе информации, умение доказывать свою точку зрения в полемике; развитие коммуникативных свойств учащихся в обсуждении ключевых проблем использования химических веществ в повседневной жизни посредством анализа информации образовательных сайтов сети Интернет в ходе диспутов, дискуссий, круглых столов и ток-шоу, путем обсуждения результатов посещения профориентационных центров, производственных объектов, выставок, музеев, тематических конкурсов и фестивалей, в том числе, виртуальных экскурсий)* | *Комбинированные статические* |

Среди результатов обучения школьников в «Школе юного химика» мы выделяем не только учебные достижения в освоении химии, но и в других об-

ластях знаний: биологии, физике, математике, информационно-коммуникационных технологий, так как предложенный нами курс является интегрированным, а механизмом интеграции являются межпредметные связи с предметами естественнонаучного цикла, математикой, ИКТ.

Для определения влияния изучения авторского пропедевтического курса химии в системе дополнительного образования на основе активного применения ЦОР, мы определили начальный уровень знаний и умений учащихся в области естествознания после начальной школы. Для контроля усвоения базовых химических понятий за 5, 6 и 7 класс мы в конце каждого года обучения проводили контрольные срезы, позволяющие определить «прирост» объема знаний и умение их применять в стандартных и нестандартных ситуациях.

Контрольные работы выполняли 26 учащихся секции «Школа юного химика» на протяжении трех лет обучения (2010-2013).

Для анализа ответов была использована методика В.П. Симонова [8], которая направлена на определение степени обученности учащихся и соответствующего ей уровня усвоения знаний.

Под степенью обученности учащихся (СОУ) понимается совокупность пяти последовательных уровней усвоения знаний. Определяют, что (I + II) + III + IV + V = 100% или (4% + 12%) + 20% + 28% +36% = 100%

Показатели степени обученности учащихся (СОУ) рассчитывались по формуле: $СОУ = \frac{1*К1 + 0,64*К2 + 0,36*К3 + 0,16*К4}{N}$,

где К1, К2, КЗ, К4 - количество учащихся имеющих баллы, соответственно:

К1 — "отлично" - 5-й показатель - «перенос» - составляет 36% от степени обученности, и учащегося, достигшего его, можно считать обученным до 100%; К2 - "хорошо" - 4-й показатель - «простейшие умения и навыки» - составляет 28% от общей степени обученности, и учащегося, достигшего этого показателя можно считать обученным до 64%; КЗ - "удовлетворительно" - 3-й показатель - «понимание» - составляет 20% от степени обученности, и учащегося достигше-

го данный показатель, можно считать обученным до 36%; К4 - "неудовлетворительно" - 1-й показатель степени обученности - «различение» составляет 4%; 2-й показатель - "запоминание" - составляет 12% от степени обученности в абсолютном измерении, и учащегося, достигшего этого уровня, В.П. Симонов считает, что можно считать обученным до 16%. N - общее число всех учащихся, в том числе получивших "неудовлетворительно".

Результаты проведенного нами исследования показывают, что в течение трех лет у школьников постепенно возрастает способность к переносу знаний в область их применения не только в известной, но и в нестандартной ситуации.

Таким образом, предложенная методика изучения химии в системе дополнительного образования школьников на пропедевтическом этапе (5-7 классы), основанная, в ее содержательном аспекте, на интеграции химии с предметами естественнонаучного цикла: астрономией, физикой, биологией и географией, математикой и информационными технологиями, а также предметами гуманитарного цикла; а в деятельностном аспекте – на активном применении средств ИКТ и ЦОР, влияет на:

достижение предметных результатов в области естествознания в теоретической (формирование первоначальных систематизированных понятий о химических соединениях) и практической сфере (физические и химические свойства веществ, освоение техники проведения натурного химического эксперимента);

достижение метапредметных (в области естествознания и ИКТ-технологий) и личностных результатов обучения (нравственный аспект использования химических веществ в промышленности, быту, их влияние на природу, здоровье человека, значение открытий и вклада отечественных ученых в развитие цивилизации, преодоление хемофобии и др.);

формирование и развитие универсальных учебных действий (регулятивных, познавательных, коммуникативных и личностных).

**Библиографический список**

1. Карнажитская Л.А. Интерактивное обучение учащихся на занятиях секции «Школа юного химика» Менделеевські читания: Збірник наукових праць Міжнар. науково-

практичної конференції, Полтава, (26-27 жовтня 2011 р.) /М-воосвітиі науки, молоді та спорту України, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. – Полтава: ПП Шевченко Р.В., 2011.– С. 86-88.

2. Карнажитская Л.А. Модернизация структуры и содержания программы пропедевтического курса химии «Школа юного химика» в связи с переходом на новые образовательные стандарты: Актуальные проблемы химического и экологического образования: Сб. науч. тр. 59 Всерос. научно-практич. конф. химиков с междунар. участием, г. Санкт-Петербург, 18-21 апреля 2012 года.- СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – С.31-35.

3. Карнажитская Л.А., Литвинова Т.Н. Использование ЦОР на занятиях по химии в системе дополнительного образования школьников // Вестник Челябинского государственного университета. - 2014.- № 1.- С. 124-136.

4. Сборник информационно-методических материалов о проекте «Информатизация системы образования». — М: Локус Пресс, 2005. — 52 с.

5. Козлова Г.В. Что нужно помнить педагогу-воспитателю о психологических особенностях учащихся 1-11 классов // Классный руководитель.– 2000.– №4.– С.15-53

6. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет / Под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова и др.- М, 1988.- 190 с.

7. Роберт И.В. О понятийном аппарате информатизации образования/ И.В. Роберт // Информатика и образование. М., 2003. № 2. С.8-14.

8. Симонов В.П. Управление социальными (педагогическими) системами [Текст]. Учебник. (Серия: Педагогический менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании. - Книга пятая.). Авторское издание. М., 2005. - 197 с.

9. Механизмы интеграции общего и дополнительного образования в рамках реализации ФГОС: опыт внедрения [Электронный ресурс]. - Режим доступа:http://www.pandia.ru/text/79/079/28927.php (дата обращения: 01.10.2014).

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 классы) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://минобрнауки.рф (дата обращения: 01.10.2014).

11. Цифровые образовательные ресурсы: виды, классификация, экспертиза и методика использования в образовательном процессе [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://nfpk.kspu.ru/protected3/E11/lekciya.htm/lekciya.htm (дата обращения: 01.10.2014)

**Bibliography**

1. Karnazhitskaya L.A. Interactive education of students during the class «School of a young chemist», Mendeleev readings: Collection of scientific works from the International scientific and practical conference, Poltava (October 26-27, 2011) / The Ministry of science, youth and sport of Ukraine, Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko. – Poltava: Shevchenko R.V., 2011.– P. 86-88.

2. Karnazhitskaya L.A. Modernization of structure and content of the program of propaedeutic course of chemistry «School of a young chemist» with relation to the transition to new educational standards: Current issues of chemical and environmental education: Collection of scientific works of the 59th all-Russia scientific and practical conference of chemists an international participants, Saint-Petersburg, April 18-21, 2012. – SPB.: Published by RGPU named after A.I. Gertsen, 2012. – P.31-35.

3. Karnazhitskaya L.A., Litvinova T.N. The use of digital educational resources for studies in chemistry in the system of additional education // Herald of Chelyabinsk State University. – 2014. – № 1. – P. 124-136.

4. Collection of information and methodical materials about the project «Informatization of educational system». – M: Lokus Press, 2005. – 52 p.

5. Kozlova G.V. What teachers should remember about psychological peculiarities of the 1-11th grade students // Form teacher.– 2000.– №4.– P.15-53

6. Peculiarities of teaching and psychological development of schoolchildren aged 13-17 / Edited by I.V. Dubrovina, B.S. Kruglov and others. – M., 1988. – 140 p.

7. Robert I.V. About conceptual framework of informatization of education / I.V. Robert // Computer science and education. – M., 2003. № 2. P.8-14.

8. SimonovV.P. Management of social (pedagogical) systems [Text]. A manual. (Series: Pedagogical management. KNOW-HOW in education. – The fifth book.). Author publication. M., 2005. – 197 p.

9. Mechanisms of integration of general and supplementary education within the frames of realization of FSES: practice of implementation [Electronic resource]. - Mode of access: http://www.pandia.ru/text/79/079/28927 (date of access: 01.10.2014)

10. Federal state educational standard of basic general education (5-9 grades) [Electronic resource]. - Mode of access: http://минобрнауки.рф. (date of access: 01.10.2014).

11. Digital educational resources: kinds, classifications, expertise and method of application in educational process [Electronic resource]. - Mode of access: :http://nfpk.kspu.ru/protected3/e11/lekciya.htm/lekciya.htm (date of access: 01.10.2014)

**УДК 371.3**
**ББК 74.202.2**

**Крайнова Людмила Оскаровна**
аспирант
заместитель директора по научно-методической работе
Педагогический колледж
г.Оренбург
**Krainova Lyudmila Oskarovna**
Post-graduate
Deputy Director in scientific and methodical work
of the Teachers Training College
Orenburg
mila_kraynova@mail.ru

# Проектирование индивидуальной траектории становления познавательной самостоятельности учащегося в условиях дистанционного обучения

# The planning of an individual route of becoming a student of cognitive autonomy in terms of distance learning

В статье раскрывается педагогический опыт построения индивидуальной траектории становления познавательной самостоятельности учащихся с ограниченными возможностями здоровья в дистанционном обучении. Осуществляя непрерывный мониторинг познавательной самостоятельности, учитель составляет персонифицированные монографические карты, в которых проектирует собственные действия в отношении конкретного ученика.

The article describes the pedagogical experience of building the individual routes of formation of cognitive independence of students with disabilities in distance learning. Through continuous monitoring of cognitive autonomy, the teacher makes personified monographic cards, in which he designs his own actions in respect of a particular student.

**Ключевые слова:** познавательная самостоятельность; индивидуальная образовательная траектория; дистанционное обучение.

**Key words:** cognitive autonomy; individual educational route; distance learning.

Проект стратегии инновационного развития Российской Федерации до 2020 года определяет образование в качестве важнейшего фактора экономического роста, в котором в непрерывно изменяющихся условиях необходим переход к обществу постоянно обучающемуся. В связи с этим, базовым звеном модернизации современного образования, в общегосударственном плане, является достижение нового, современного качества образования, а в педагогическом –

это развитие внутреннего потенциала личности при ее максимальной активности и самостоятельности.

Познавательная самостоятельность выступает основой самостоятельности человека во всех сферах жизнедеятельности и способствует проявлению осмысленных действий и поведения, ориентированных не на посторонние случайные влияния, а на собственные знания и опыт деятельности. Это обеспечивает личности образовательный, профессиональный и социальный успех, что для детей с ограниченными возможностями здоровья особенно актуально. Образовательные ресурсы дистанционного обучения, в котором осуществляется учебный процесс с детьми, имеющими проблемы здоровья, достаточно высоки, так как обучение осуществляется индивидуально, один на один – учитель и ученик, в режиме on-lain по индивидуальным образовательным программам в соответствии с физическими и психическими особенностями ребенка, запросами семьи и медицинскими показаниями. Согласно А.В. Хуторскому, дистанционное обучение – это *обучение с помощью средств телекоммуникаций, при которых субъекты образования, имея пространственную или временную удаленность, осуществляют учебный процесс, направленный на создание образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приращений) самих субъектов образования* [4]. В нашем исследовании в качестве внутреннего приращения выступает познавательная самостоятельность ученика.

Проведя анализ литературы и сопоставив точки зрения Н.А. Половниковой, Т.И. Шамовой, Л.Г. Вяткиной, И.Я. Лернер, С.С. Бакулевской и др., а также изучив сущностную сторону познавательной самостоятельности с точки зрения системного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, мы пришли к выводу, что познавательная самостоятельность – это ***системное интегративное качество личности, базирующееся на совокупности определенным образом организованных познавательных мотивов, воли, способов самостоятельного учебного поведения в приобретении знаний, их осмыслении и применении в решении личностно-значимых и актуальных***

***жизненных проблем.*** В структуре познавательной самостоятельности мы выделяем два уровня: личностный (*мотивационный компонент* и *регулятивно-волевой)* и процессуальный (*ориентационный*, *содержательно-операционный* и *оценочный компонент)***.**

Как и любое качество личности, познавательная самостоятельность у каждого ученика проявляется на разных уровнях: подражательно-пассивном, пассивно-поисковом, активно-исследовательском и интенсивно-творческом, соответствующим низкому, среднему, достаточному и высокому уровню соответственно. Причем, разные компоненты этого качества могут проявляться индивидуально и в чистом виде встречаются не часто. Такая неравномерность особенно характерна для детей с отклонениями в развитии, что вызывает необходимость своевременно определять «запаздывающие» в своем становлении компоненты познавательной самостоятельности, и создавать условия для их развития. Осуществление такого процесса, возможно через построение индивидуальной траектории ученика на основе непрерывного мониторинга и определения эффективных путей развития исследуемого качества личности.

***Индивидуальная образовательная траектория*** – это один из способов осуществления индивидуализации в отношении деятельности ученика, в основу которого заложен его личностный потенциал [3]. Под личностным потенциалом ученика, в рамках нашего исследования, понимается круг умений и способностей, как показателей структурных компонентов познавательной самостоятельности:

- показатели *мотивационного компонента*: 1) направленность на познание; 2) способность ранжировать свои потребности и соотносить их с решением предложенной ситуацией; 3) устойчивость интереса к вновь поступающей информации или источникам информации;

- показатели *регулятивно-волевого компонента*: 4)умение управлять своим поведением и реакцией; 5) способность к длительным волевым усилиям; 6) способность к постоянному самоконтролю контролю полученных результатов и

действий; 7) способность довести начатое дело до конца; 8) способность сохранять свою позицию, быть автономным;

- показатели *ориентационного компонента*: 9) способность ставить и обосновывать цели деятельности; 10) умение анализировать проблемную ситуацию; 11) умение проектировать деятельность и находить решение в проблемных ситуациях; 12) способность делать прогноз и видеть отдаленный результат;

- показатели *содержательно-операционного компонента*: 13) способность к разностороннему рассмотрению объекта, выделение в нем свойств и особенностей; 14) владение основными представлениями, фактами, понятиями, законами, теориями; 15) умение определять структуру объекта, находить функциональные связи и отношения; 16) способность к осознанному восприятию информации, проведению смыслового анализа текста, выделение элементов описания, объяснения, предписания; 17) способность к выделению причинно-следственных связей; 18) умение логического обоснования и аргументации суждения; 19) умение своими словами перефразировать мысль;

- показатели *оценочного компонента*: 20) умение оценить свою деятельность, себя и свое состояние; 21) способность к самоанализу своей позиции как участника процесса обучения; 22) понимание особенностей своей личности (способов познания, чувств, отношений).

Оценка данных показателей производится учителем в ходе педагогического сопровождения решения учащимися проблемно-ситуационных задач, методика решения которых ориентирована на поэтапное «включение» того или иного компонента познавательной самостоятельности. Педагогическое сопровождение, в данном процессе, представляет собой проективную модель взаимосвязанных этапов, в которых *действия ученика* опосредованы *функциями педагогического сопровождения,* активизирующих «запаздывающие» в своем становлении компоненты познавательной самостоятельности. Целенаправленность и индивидуальный характер педагогических действий обеспечивается здесь

особой диагностической функцией, которая реализуется на протяжении всего процесса решения учеником проблемно-ситуационной задачи. На этой основе учитель проектирует «личностный познавательный маршрут» ученика, в котором процесс решения проблемно-ситуационных задач строится нелинейно. В нелинейном обучении организационно-временной единицей является не время урока, а время, которое тратит ученик на решение задачи; меняется схема проектирования последовательности изучения разделов и тем курса, основанная на логике того содержания, которое определяется учеником как необходимое для решения задачи; определяется глубина изучения данной проблемы, в соответствии с его интересами и возможностями [1,2].

Диагностические данные учитель заносит в персонифицированные монографические карты ученика, где каждый показатель оценивается по четырех бальной системе как низкий, средний, достаточный и высокий уровень соответственно. Проводя количественный и качественный анализ, учитель определяет проблемные «зоны» и проектирует педагогические действия в отношении их устранения. Мониторинг проводится три раза в год. Представим пример составления монографической карты учащегося экспериментальной группы *(на один год)*.

Монографическая карта Ивана С.

***2011-2012 учебный год***

**1. Общие сведения об ученике**:

• фамилия, имя, класс — *Иван С. , 5 класс*

• состав семьи и семейные условия, где работают родители — *4 человека: отец, мать (учитель немецкого), сестра. Семейные условия хорошие.*

• особенности воспитания в семье (взаимопонимание, контроль, самостоятельность и т.п.). *Среднее взаимопонимание между членами семьи, контроль осуществляют папа и мама (особенно это касается учебы и дополнительных занятий), самостоятельность незначительная.*

**2. Направленность личности учащегося:**

• общее развитие и кругозор — *мальчик очень развит во всех отношениях.*

• результаты учебной деятельности: успеваемость - *успеваемость хорошая, но не на отлично, средний балл 4,5.*

• любимые и нелюбимые предметы — *литература (любимый), английский (нелюбимый, в классе проблемы с английским).*

• занятия на дополнительных дистанционных образовательных курсах — «компьютерная музыка», «здоровое питание», «психология»;

• интересы и склонности, их устойчивость — *любит читать и сочинять музыку (может заниматься этим постоянно).*

• уровень дисциплинированности - *достаточно дисциплинирован, покладистый, уступчивый, спокойный, активный, нет конфликтов с учителями.*

**3. Характеристика сформированности основных компонентов познавательной самостоятельности.**

Мотивационный компонент: 1) направленность на познание достаточная *(3б)*; 2) Иван не всегда проявляет способность ранжировать свои потребности и соотносить их с решением предложенной ситуацией *(2б)*; 3) проявляет значительную устойчивость интереса к вновь поступающей информации или ее источникам *(3б)*. Регулятивно-волевой компоненет: 4) в целом проявляет умение управлять своим поведением и реакциями *(3б)*; 5) возникают сложности к проявлению длительных волевых усилий *(1б)*; 6) Иван способен к постоянному самоконтролю контролю полученных результатов и действий, но при направляющей позиции учителя *(3б)*; 7) часто доводит дело до конца *(3б)*; 8) способность к сохранению своей позиции и автономности недостаточна *(2б)*. Ориентационный компонент: 9) у Ивана наблюдаются трудности в постановке и обосновании цели деятельности *(1б);* 10) наблюдаются сложности в умении анализировать проблемную ситуацию *(1б)*; 11) практически не проявляет способности к проектированию деятельности и умению находить решение *(1б)*; 12) способность делать прогноз и видеть отдаленный результат крайне низкие *(1б)*.

Содержательно-операционный компонент: 13) хорошая успеваемость позволяет Ивану оперировать основными представлениями, фактами, понятиями, законами, теориями *(4б);* 14) мальчик часто проявляет способность к разностороннему рассмотрению объекта, выделение в нем свойств и особенностей *(3б)*; 15) при направляющей помощи учителя определяет структуру объекта, находит функциональные связи и отношения *(3б)*; 16) осознанно воспринимает информацию, старается провести смысловой анализ текста, иногда затрудняется выделять элементы описаний, объяснений, предписаний *(2б)*; 17) не всегда при представлении решения задачи выделяет причинно-следственные связи *(2б)*; 18) крайне затрудняется логически обосновывать и аргументировать суждения *(2б)*; 19) своими словами умеет перефразировать мысль *(4б)*. Оценочный компонент: 20) затрудняется в оценке своей деятельности, себя и своего состояния *(1б)*; 21) способность к самоанализу своей позиции как участника процесса обучения низкая *(1б*); 22) оценка собственной деятельности через понимание особенностей своей личности (способов познания, чувств, отношений) поверхностна *(2б)*.

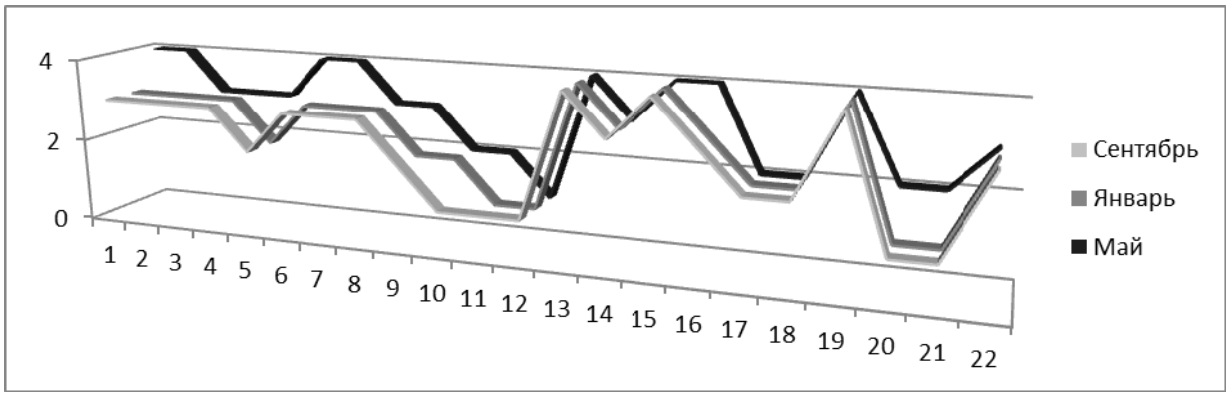
**4. Оценка результата, анализ.** Познавательная самостоятельность сформирована на среднем уровне. Особые проблемы наблюдаются в ориентационном компоненте, а также по отдельным показателям мотивационного, содержательно-операционного, регулятивно-волевого и оценочного компонента. Необходимо акцентировать педагогическое внимание на обучение ребенка анализу проблемной ситуации, проектированию деятельности, поиску путей решения, прогнозированию. Работать над отдельными показателями компонентов познавательной самостоятельности. Необходимо уделить особое внимание обучению учащегося постановки цели деятельности, умению соотносить цель и результат, акцентировать внимание на выделение причинно-следственных связей для логического обоснования и аргументации собственных суждений, оценивать себя как субъекта обучения. Необходимо подключить психологическую службу для коррекции волевых процессов.

**5. Динамика развития познавательной самостоятельности** (*сентябрь, январь, май).*

**Диаграмма №1**

динамика развития познавательной самостоятельности

*(2011 -2012 учебный год)*




**6. Заключение:** динамика очевидна, изменения произошли практически в каждом компоненте познавательной самостоятельности. Работа психологической службы обеспечила положительную динамику проявления волевых усилий ребенка к длительной умственно-поисковой деятельности. Основную задачу необходимо поставить на выведение учащегося на достаточный уровень сформированности познавательной самостоятельности, для этого направить педагогическое внимание на развитие способности делать прогноз и видеть отдаленный результат, анализировать проблемную ситуацию, выявлять причинно-следственные связи, оценивать свою деятельность, себя и свое состояние.

Таким образом, проектирование индивидуальной траектории становления познавательной самостоятельности ученика осуществляется на основе ее непрерывного мониторинга. Учитель составляет монографические карты, в которых осуществляет анализ и проектирует собственные действия по развитию познавательной самостоятельности конкретного ученика.

**Библиографический список**

1. Акулова, О.В. Проблема построения нелинейного процесса обучения в информационной среде // Человек и образование, 2005. - №3. – С. 7-11.

2. Даутова, О.Б. Модель учебно-познавательной деятельности школьника в условиях нелинейного процесса обучения//Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. - Санкт-Петербург, 2008. - №10. - С. 103- 109.

3. Куприянова Г.В. Образовательная программа как индивидуальный образовательный маршрут//Индивидуализация в современном образовании: теория и практика. - Ярославль: ИРО, 2001 – 58с.

4. Хуторской А.В. Дистанционные технологии обучения//Проблемы и перспективы развития общего среднего образования/ Под ред. А.В. Хуторского. – М.: ИОСО РАО, 1999 – 212с.

**Bibliography**

1. Akulova, O.V. The Problem of constructing a non-linear process of learning in the information environment // Man and education, 2005.- № 3. - P. 7-11.

2. Dautova, O.B. A Model of learning and cognitive activity of a student in the conditions of the nonlinear process of learning//The News of the Russian state pedagogical University named after A.I. Herzen. - St. Petersburg, 2008. -№ 10. -P. 103 - 109.

3. Kupriyanova, G.V. Educational programme as an individual of your current route//Individualization in modern education: theory and practice. - Yaroslavl: IRO, 2001 – 58p.

4. Hutorskoy A.V. Distance learning technologies // Problems and prospects of development of general secondary education/ Ed. by A.V. Hutorskoy. - M.: IOSO RAO, 1999 – 212p.

**УДК 81’23-053. «465.001.07»**
**ББК 81.006**

**Кусова Маргарита Львовна**
доктор филологических наук,
профессор
кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах
Уральский государственный педагогический университет
г. Екатеринбург
**Kusova Margarita L’vovna**
Doctor of Philological Sciences,
Professor
Chair of the Russian Language and Methods of Teaching Russian in Primary School
Ural State Pedagogical University
Ekaterinburg
**mlkusova@mail.ru**

# Слово в детской речи как объект рефлексии ребенка
# Word in the children's speech as a child object of reflection

Рассматривается процесс формирования словаря детей дошкольного возраста как процесс формирования картины мира, описывается рефлексия ребенка на значение слова, выявляются способы определения значения слова детьми разного возраста, факторы, определяющие использование ребенком определенных способов объяснения значения слова.

The process of forming a dictionary of preschool children as a process of forming a picture of the world, described by the reflection on the meaning of the word child, identifies ways to determine the meaning of words children of different ages, describes the factors that determine the use of child specific ways to explain the meaning of the word.

**Ключевые слова:** детская речь, картина мира, формирование словаря, семантика слова, рефлексия, способы определения значения слова.

**Key words**: baby talk, picture of the world, the formation of a dictionary, word semantics, reflection, and methods of determining the meaning of the word.

Процесс формирования словаря ребенка традиционно является объектом внимания исследователей. Определены основные постулаты формирования словаря детей, выявлены фрагменты картины мира, лексические репрезентации которых ребенок осваивает в первую очередь. Последовательность в освоении ребенком фрагментов картины мира представлена в программах воспитания и обучения на уровне дошкольного образования, где показана динамика в освоении лексики: от лексики, обозначающей явления, окружающие ребенка, к лексике, выходящей за пределы непосредственного детского восприятия, связан-

ной с обозначением все более широкого круга явлений. Описаны особенности детских инноваций [8], номинативные процессы в детской речи [4], развитие лексикона ребенка как процесс освоения ребенком компонентов семной структуры слова[7]. Констатируя полноту изучения детского словаря, отмечаем, что при этом недостаточно внимания уделяется тому, как ребенок осваивает семантику слова, рефлексии самого ребенка в процессе освоения значения слова. Традиционно специалисты останавливают свое внимание на осознании ребенком внутренней формы слова, на словообразовательных отношениях как источнике информации о значении слова, последовательно используемом ребенком, описывается мотивационная рефлексия в детской речи [3]. В данной статье, описывая процесс формирования словаря, мы остановимся на описании рефлексии ребенка в процессе освоения им семантики слова, не ограничивая этот процесс словообразовательными явлениями.

Известно, что в раннем и младшем дошкольном возрасте слово для ребенка является знаком действительности, причем очень ограниченного ее фрагмента, что обусловлено тесной связью «денотат – слово». В этом возрасте ребенок усваивает лишь те слова, за которыми стоят явления реального мира: альбом, молоток, рисовал, большой, верх, низ, пусто и т.д.; эти слова воспринимаются ребенком в том объеме, что психологи называют личностным смыслом [5, с. 272]. Слова с иной семантикой, не соотнесенные с артефактами, для ребенка недоступны так же, как недоступно и значение большинства других слов. Семантика слова определяется появившимся в сознании ребенка образом денотата (кнопка, шляпа, майка и т.д.) и результатами его сенсорных обследований, поэтому использование слова в речи дети нередко «подкрепляют» указанием на предмет, демонстрацией предмета, акцентируя внимание на денотативном значении слова.

К трем годам в речи ребенка появляются слова с обобщающим значением: при этом обобщающую функцию реализуют как лексические единицы, в семантике которых имеется соответствующий компонент (Дай одежду, будем

одеваться), так и единицы из «лепетного языка» (Пошли в магазин, надо нямы купить – о продуктах).

Соотносимый со словом образ первоначально в сознании ребенка определяется реальным предметом в действительности, поэтому первые лексические единицы в словаре ребенка имеют единичное значение, это значение трудно назвать даже денотативным, поскольку оно определено связью слова с единственным известным ребенку явлением реальной действительности, лишь потом за значением слова оказывается целый класс денотатов, а позднее формируется и понятийная сторона значения слова. При этом слово как единица языка уже осознается ребенком и становится объектом деятельности. Ребенок рефлектирует значение слова, и некоторые речевые действия ребенка взрослым воспринимаются как попытка объяснить, прокомментировать значение слова.

В раннем и младшем дошкольном возрасте значение слова ребенок пытается объяснить с опорой на собственные действия, на ситуацию: пусто – показывает на ведерко, в котором ничего нет; на диване никого нет – тоже пусто; при объяснении значения слова использует жесты, мимику: далеко – делает неопределенный жест рукой вперед, в сторону; веселый – пытается придать своему лицу соответствующее выражение. Заметим, что с опорой на наглядность ребенок объясняет не только слова с конкретно-предметным значением, но и слова с процессуальным, признаковым значением.

Кроме опоры на наглядность, при объяснении значения слова ребенок начинает использовать словообразовательные связи слов: та, которую зажигают (о зажигалке, но слово «зажигалка» не использует), используя таким образом один из способов определения значения слова, принятых в лексикографической практике. Заметим, что в младшем дошкольном возрасте использование дефиниции, определения значения слова, нередко наблюдается тогда, когда само слово в словаре ребенка отсутствует. Предлагая толкование, ребенок ожидает, что лексему назовет взрослый. Таким образом, рефлексия ребенка связана не

только со словом, уже имеющемся в его словаре, но и с поиском нового слова для называния чего-либо.

Очевидно, что способы определения значения слова самим ребенком заимствованы им из процесса взаимодействия с взрослым, который использует наглядность при объяснении значения слова ребенку, при определении значения слова обращается к словообразовательным связям слов, их парадигматике, но именно рефлексия самого ребенка помогает ему быстрее усвоить слово, сохранить его в собственном словаре как значимую единицу; рефлексия помогает ребенку обогащать словарь.

Рефлексия ребенка среднего дошкольного возраста в процессе формирования словаря определяется иными факторами. На пятом году жизни у ребенка существенно расширяется картина мира, в ней появляется много новых фрагментов, в том числе связанных с признаками предметов и явлений. Уточняются номинации собственного Я, которые определяются гендерными, семейными отношениями; ребенок обозначает пространство, время, величину, изменения в природе, социальное окружение (транспорт, культурные явления и люди, связанными с ними). Изменения в картине мира обусловливают не только рост словаря и качественные изменения в нем, но и изменение отношения самого ребенка к слову. Ребенок стремится к точности в словоупотреблении, требует точности в словоупотреблении от взрослых, рефлектируя связь слова и денотата. Например, на реплику взрослого: Беги в ванную, – ребенок реагирует вопросом: А почему бежать нужно?, подчеркивая таким образом, как именно он понимает значение глагола «бежать»; исправляет взрослого, если тот неверно использует слово. Можно привести следующий пример. Взрослый: Возьми кисточку (о зубной щетке); ребенок: Это не кисточка. Это щетка.

Ребенок сам пытается проникнуть в правила соотнесения мира действительности и мира языка, понять, почему так называется, что определяет рефлективные действия ребенка со словом. Поиск внутренней формы, учет мотивации там, где эта мотивация в системе языка отсутствует, – это отличительные

особенности процесса формирования словаря в данном возрасте. Именно в этом возрасте дети активно используют неологизмы. Появление неологизмов в речи детей исследователи объясняют «когнитивным и языковым дефицитом» (Гридина, 2006:23), стремлением ребенка передать в слове сложный образ действительности (Михайлова 2011: 33). Например, детское почемушничаешь (Что ты все почемушничаешь!) однозначно определяет мотивированность данного глагола словом почему, при этом очевидно, что ребенок не до конца осознает условность языкового знака. Именно в данном возрасте наблюдается детская этимология: дети образуют собственные слова для называния явлений реальной действительности (непроспатый – невыспавшийся, припожаловали – приехали или пожаловали, утеплился – согрелся).

Создавая новые слова по определенным моделям (известно, что дети создают потенциальные единицы и только по продуктивным словообразовательным типам), дети заново осмысляют связи в самой действительности между явлениями, единицы обозначения которых они связали в процессе образования слова: комната, где играют, – игральная, где загорают – загоральная (очевидно, о солярии), песня о Дне победы – деньпобедная песня.

Меняется речевое поведение ребенка, связанное с отношением к семантике слова. Наблюдая речевую деятельность детей младшего дошкольного возраста, взрослый не может объяснить, в каких именно ситуациях у ребенка появляется потребность вербализовать собственную рефлексию в связи с освоением семантики слова. Ребенок среднего дошкольного возраста может определить значение слова по просьбе взрослого, его указанию, т.е. процесс анализа ребенком семантики слова становится управляемым: Кто такой агент? – Который с высоты прыгает. Подумав, добавляет: Милиции помогает; Что такое лава? – Это красная, кипящая вола, которая под землей. Она горячая. Также ребенок определяет значение слова, если осознает, что взрослый может что-то понимать неверно: Несутся как угорелые (о машинах, которые быстро едут в темноте). Далее, уточняя: Они как уголь горят, вот и как угорелые. Или же ребенок

обращает внимание взрослого на слово, пытаясь определить значение слова с опорой на его фонетический облик: Слушай: футболка. Фу… это когда плохо пахнет.

Как и в младшем дошкольном возрасте ребенок предлагает собственное определение значения слова, если не владеет самим словом или устойчивым сочетанием слов. Ребенок: Походит на машинку, где вещи моют; взрослый: Это что такое? (ребенок осваивает слово «посудомойка»). Отметим, что в отличие от ребенка младшего дошкольного возраста ребенок среднего дошкольного возраста может неоднократно прибегать к толкованию вместо слова, пока не усвоит само слово. Например, после просмотра фильма спрашивает: Помнишь, такое длинное, блестяще, ну, животное… Несколько раз предлагает это толкование, немного изменяя его: Длинное, живое – пока не запомнил слово «саранча».

В определении значения слова ребенком данного возраста особенно очевидна двунаправленность семантики языкового знака, которая, как отмечает Л.Г.Бабенко, во-первых, содержит информацию о мире, во-вторых, информацию о месте этой языковой единицы в семантической системе языка и о связях ее с другими единицами (Бабенко, 1990). Поэтому, рефлектируя, ребенок часто обращается к парадигматическим связям слов: Ты большой! – Нет, маленький!; Сладкий мой (бабушка, играя, пытается обнять ребенка)! – (ребенок уклоняется): Нет, кислый.

Следовательно, анализируя процесс формирования словаря ребенка среднего дошкольного возраста, можем сказать, что в этом возрасте ребенок целенаправленно рефлектирует в процессе освоения значения слова: обращается к определению значения слова, уточняет значение слова, воспроизводит его парадигматические связи. Как и на четвертом году жизни использует толкование значение слова, если соответствующая лексическая единица в его словаре отсутствует. В определении семантики слова ребенок использует толкования с опорой на словообразовательные связи слов, фонетический облик слова; в де-

финициях, предлагаемых ребенком, отражается его наивная картина мира. Ребенок последовательно обращает внимание взрослого на выполняемое им действие по определению значения слова.

Расширение картины мира у ребенка старшего дошкольного возраста связано с процессом социализации, овладением ребенком достаточно широким кругом явлений, связанных с социумом (профессии, профессиональная деятельность, профессиональные действия, заведения, предприятия и т.д). Рефлексия ребенка нередко связана именно с лексическими единицами, вербализующими фрагмент «Социальные явления» в языковом сознании ребенка. Например, после чтения произведения разговаривали о слове «прачка»; через некоторое время ребенок спрашивает: Как ту тетеньку зовут? – Какую? Стирающую. При этом ребенок, как и прежде, использует толкование, если не владеет лексической единицей. Ребенок: Даже кто управляет самолетом, им дарит подарки; – взрослый: Кто управляет самолетом, называется пилот; – ребенок: Ну да, пилоты им дарят подарки. Подобное проявление рефлексии в процессе овладения семантикой слова наблюдается и в среднем дошкольном возрасте. Но в старшем дошкольном возрасте толкование значения слова может сопровождать словоупотребление. Например, ребенок распределяет роли перед началом игры: Давай, у нас садик будет, а ты будешь главный – президент; Я был там (в Кремле – М.К.), где самый главный живет – президент. Используя определение значения слова с опорой на словообразовательные связи, ребенок также одновременно приводит и лексему, и толкование ее значения: Самолет – перевозитель, он перевозит все.

Рефлексия ребенка может быть связана с потребностью в точном словоупотреблении. Взрослый, предостерегая: Упадешь! – Ребенок (после падения): Я не упал, а шлепнулся; Ребенок: Говори мужчинским голосом. – Взрослый: Грубым? – Ребенок: Я же сказал «мужчинским». Значимо, что в старшем дошкольном возрасте рефлексия ребенка может быть вербализована не только по отношению к осваиваемому слову, но и по отношению к собственному слово-

употреблению. В качестве иллюстрации к сказанному можно привести следующий диалог. Ребенок: Спасибо, что уходите (гостям, уходящим после его дня рождения). – Взрослый: Ты хотел сказать «спасибо» за то, что пришли? – Ребенок: Я сказал то, что хотел сказать. Вербализация ребенком собственных рефлективных действий со словом находит отражение и в конструкции «слово обозначает». Например: Подростки: это слово обозначает «подросли» что-ли?

Таким образом, рефлексия ребенка в процессе формирования словаря и семантикой слова наблюдается, когда ребенок не владеет значением слова и рефлективные действия помогают ему в демонстрации связи слова и явления действительности, когда ребенок овладел значением слова и показывает это, когда ребенок стремится к точному словоупотреблению в речи окружающих и в собственной речи. Первоначально рефлексия ребенка в процессе овладения семантикой слова носит непроизвольный характер, затем становится произвольной и вербализуемой: ребенок комментирует данный процесс. Динамика рефлексии детей в процессе освоения и усвоения семантики слова позволяет увидеть, как язык становится для ребенка объектом наблюдения, что особенно важно с точки зрения изучения языка в школе.

**Библиографический список**

1.Бабенко Л.Г. Русская эмотивная лексика как функциональная система: Дисс. докт. филол. наук [Текст]/ Л.Г. Бабенко. – Свердловск, 1990. – С. 47.

2.Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи: Учебное пособие [Текст]/ Т.А. Гридина. – М. : Наука : Флинта, 2006. – С. 23.

3.Колясникова О.С. Явление мотивационной рефлексии в детской речи: Автореф. дисс. канд. филол. наук [Текст]/ О.С. Колясникова. – Екатеринбург, 2005. – 28с.

4. Кусова М.Л. Особенности развития речи младших дошкольников [Текст]/ М.Л. Кусова // Развитие личности ребенка от трех до пяти. – Изд. испр. и доп. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010. – С.120-140.

5.Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: Учебное пособие [Текст]/ А.А. Леонтьев. М.: Смысл , 1999. – С.272.

6.Михайлова О.А., Михайлова Ю.Н. Детские речевые инновации [Текст]/ О.А. Михайлова, Ю.Н. Михайлова // Психолингвистические аспекты речевой деятельности / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2011. –Вып. 9. – С. 33.

7.Плотникова С.В. Развитие лексикона ребенка : Учебное пособие [Текст]/ С.В. Плотникова. – М. : Наука : Флинта, 2013. – 224с.

8.Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи [Текст]/ С.Н. Цейтлин. – М. : Знак, 2009. – С. 57-75.

**Bibliography**

1.Babenko L.G. Russian emotive lexicon as a functional system: Diss. of the doctor of philology [Text] / L.G. Babenko. - Sverdlovsk, 1990 - P. 47.

2.Gridina T.A. Ontolinguistics. Language in the mirror baby talk: Textbook [Text] / T.A. Gridina. - Moscow: Nauka: Flint, 2006 - P. 23.

3.Kolyasnikova O.S. Motivational phenomenon of reflection in children's speech: Author. diss. of the cand. of philology [Text] / O.S. Kolyasnikova. - Ekaterinburg, 2005 - 28p.

4 Kusova M.L. Features of the development of speech of younger preschool children [Text] / M.L. Kusova // development of the child from three to five. - Ed. Corr. and ext. - Yekaterinburg: Frame Publishing, 2010 - P.120-140.

5.Leontev A.A. Fundamentals of psycholinguistics: Textbook [Text] / A. Leontiev. M .: Meaning, 1999 - p.272.

6.Mihaylova O.A., Mikhailov Y.N. Children's speech innovation [Text] / O.A. Mikhailov, YN Mikhailova // Psycholinguistic aspects of speech activity / Ural. State. ped. Univ. - Ekaterinburg, 2011 -Ser. 9 - P. 33.

7.Plotnikova S.V. Child development lexicon: Textbook [Text] / S.V. Plotnikov. - Moscow: Nauka: Flint, 2013 - 224p.

8.Tseytlin S.N. Essays on word formation and morphogenesis in the child's speech [text] / S.N. Zeitlin. - M.: Zodiac, 2009 - P. 57-75.

**УДК 378**
**ББК 74.58**

**Логинов Иван Владимирович**
соискатель
кафедра социальной педагогики и социальной работы
Омский государственный педагогический университет
г. Омск
**Loginov Ivan Vladimirovich**
The Competitor
of the pulpit social педагогики and social work
Omskiy state pedagogical university
s. Omsk
jioginov@mail.com

# Модель балльно-рейтинговой системы оценки результатов учебной деятельности курсантов военного вуза

## Development of competence of future officer in staff education

В статье раскрывается понятие «оценки уровня сформированности компетенций» приводится структурная модель балльно-рейтинговой системы которая необходима для оценки результатов учебной деятельности курсантов, рассматривается ее сущность, структура и определяется содержание.

The notion "estimations level сформированности competency" opens In article happens to the structured model балльно-ретинговой of the system which necessary result for estimation to scholastic activity midshipman, is considered her(its) essence, structure and is defined contents.

**Ключевые слова:** компетентность, воспитание, курсанты, военный вуз, противоречия.

**Key words:** competence, education, midshipmans, military high school, contradictions.

Реформирование Вооруженных Сил РФ, переоснащение армии новой техникой создает условия для подготовки специалистов новой формации, чей профессионализм сформирован на самых глубоких уровнях организации личности, поддержан высокой профессиональной культурой и направленностью на военную профессию. Такой подход важен в обучении любому виду деятельности, тем более он необходим при обучении будущих военных специалистов.

Разработчики теоретических основ профессиональной подготовки офицеров в современных условиях (И. А. Бисько [1], В. С. Богатыренко [2] и др.) неизменно подчеркивают, что заказ не нее уже несколько десятилетий формиру-

ется не с позиции освоенного офицером опыта военно-профессиональной деятельности, а через его возможности успешно выполнять сложные профессиональные задачи, в особенности, имеющие проблемный и творческий характер, т. е. в логике профессиональной компетентности. Соглашаясь с этой точкой зрения, развитие профессиональных компетенций курсанта понимается нами как непрерывный целенаправленный процесс позитивных изменений личности, многопланового профессионального и личностного развития в едином интегративном образовании, определяющем потенциальные возможности и готовность курсанта к решению профессиональной задачи (группы профессиональных задач), разворачивающийся при определенных условиях в его учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности.

Важно отметить, что исследователи, разрабатывающие теорию и практику применения компетентностного подхода в военном образовании, указывают на то, что легитимно он был установлен стандартами профессионального военного образования раньше, чем был разработан теоретически. Этот факт утверждается, например, в диссертационных исследованиях и монографиях А. Ю. Коровкина [3], А. А. Миллера, А. С. Потапова, А. Г. Самсоненко [4] и др. Следствием этого является противоречие между постановкой цели образовательного процесса военного вуза (в логике и понятиях компетентностного подхода) и оценкой результатов учебной деятельности курсантов (в логике традиционного знаниево-ориентированного подхода). Другое противоречие, которое также выделено перечисленными авторами, заключается в том, что военное образование не может отказаться и от оценки академических результатов учебной деятельности, которые, в отличие от междисциплинарных профессиональных компетенций, важны в контексте конкретной учебной дисциплины, модуля, блока.

Опыт проведения ряда «пилотных» экспериментов по использованию элементов балльно-рейтинговой системы оценки результатов учебной деятельности курсантов военного вуза, показывает, что оценка академических резуль-

татов и оценка профессиональных компетенций не только не совпадают по времени, но и имеют принципиально разные методологии. В оперативном управлении учебной деятельности ключевую роль играет оценка результатов освоения учебной дисциплины (модуля), в стратегии подготовки будущего специалиста – оценка уровня сформированности компетенций. Сочетание и использование двух разноплановых видов оценки результатов учебной деятельности в едином рейтинге ставит перед военными исследователями задачи корректного применения балльно-рейтинговой системы, которые, несомненно, требуют научного решения. Методом такого решения нами избрано моделирование, позволяющее учесть в модели условия, а также реализовать на практике развивающее начало балльно-рейтинговой системы оценки результатов учебной деятельности курсантов по отношению к их основным профессиональным компетенциям.

Педагогическое моделирование как метод исследования (В. П. Беспалько [5], А. Н. Дахин [6], В. В. Краевский [7] и др.) позволяет изучать и конструировать педагогические объекты и явления как целостные системы, включающие необходимый и достаточный набор компонентов, образующих в своем единстве требуемое педагогическое свойство. Модель при этом показывает только те компоненты и связи, которые необходимы в связи с предметом конкретного педагогического исследования. Чаще всего используются структурные модели, в которых компоненты связаны структурными отношениями, описывающими подчиненность, логическую и временную последовательность решения отдельных задач.

Структурная модель балльно-рейтинговой системы оценки результатов учебной деятельности курсантов является словесным и графическим описанием необходимого и достаточного состава и связей системных компонентов, целенаправленное формирование которых в условиях военного вуза обеспечит выполнение требований и запросов к многофункциональным и многоуровневым инновационным системам оценки. При этом наиболее актуальным требованием

мы считаем возможность корректной и валидной оценки процесса развития профессиональных компетенций будущего офицера в баллах, а также отражение этой оценки в общем рейтинге (рисунок 1).

В структурной модели балльно-рейтинговой системы оценки результатов учебной деятельности курсантов военного вуза отражены:

- цели рейтинга – наиболее общие, идеальные представления о результатах его применения;

- области формирования рейтинга – сферы деятельности курсанта, которые объединяют объективные проявления его личностного и профессионального развития, подлежащие оценке;

- показатели рейтинга – объективные признаки результатов учебной деятельности курсантов;

- виды рейтинга – способы его применения в образовательном процессе военного вуза;

- критерии и уровни рейтинга – описания дифференцированных результатов учебной деятельности, выраженные в баллах;

- стимулы рейтинга - личностно значимые на каждом этапе профессионального образования материальные и идеальные объекты, на которые может быть направлена активность курсанта с образованием мотивов учебной деятельности;

- методы интерпретации данных – способы формирования заключений о профессиональной пригодности курсанта, а также стратегий его индивидуального профессионального развития.

Рисунок 1. Структурная модель балльно-рейтинговой системы оценки

В модели нами выделены три взаимосвязанные области формирования рейтинга: учебная деятельность, учебно-профессиональная и профессиональная деятельность курсанта, а также воспитательная работа, которые нам представ-

ляются наиболее значимыми с точки зрения развития профессиональных компетенций. В этих областях определяются показатели, необходимые для оценки сформированности компетенции.

Корректное применение балльно-рейтинговой системы способствует развитию профессиональных компетенций курсантов, если она создает мотивацию профессионального развития и делает результаты учебной деятельности значимым в контексте профессиональной самореализации курсанта; задает эталонное состояние профессиональной компетенции, актуальное для конкретного индивида, позволяет определить индивидуальную траекторию движения к нему, планировать во времени локальные результаты и соотносить с ним собственные достижения; поддерживает самостоятельное рефлексивное управление профессиональным и личностным развитием.

**Библиографический список**

1. Бисько, И. А. Развитие теории и практики взаимодействия преподавателей и курсантов как фактор формирования личности будущего офицера в военно-морской школе: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Бисько Ирина Александровна. – СПб., 2004. – 43 с.
2. Богатыренко, В. С. Проблемы личностно-ценностного и профессионального развития курсантов - будущих офицеров внутренних войск МВД России: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.01 / Богатыренко Владимир Степанович. – Владикавказ, 2003. – 22 с.
3. Коровкин, А. Ю. Формирование профессиональной компетентности у курсантов учебных заведений МВД России: автореф. дис. …канд. пед. наук: 13.00.08 / Коровкин Алексей Юрьевич. – М., 2011. – 20 с.
4. Миллер, А. А. и др. Формирование технической компетентности в высших военных учебных заведениях: монография / А. А. Миллер, А. С. Потапов, А. Г. Самсоненко. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2010. – 198 с.
5. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
6. Дахин, А. Н. Моделирование как педагогическая задача / А. Н. Дахин // Сибирский учитель. – 2011. - № 1 (74). – С. 11-17.
7. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

**Bibliography**

1. Bisiko, I. A. Development to theories and practical persons of the interaction of the teachers and midshipman as factor of the shaping to personalities of the future officer in naval school: avtoref. dis. d-ra ped. sciences: 13.00.01 / Bisiko Irina Aleksandrovna. - SPB., 2004. - 43 s.
2. Bogatyrenko, V. S. Problems larval-ценностного and professional development midshipman - a future officer of the internal troopses MVD Russia: avtoref. dis. kand. ped. sciences: 13.00.01 / Bogatyrenko Vladimir Stepanovich. - Vladikavkaz, 2003. - 22 s.
3. Korovkin, A. YU. Shaping professional компетентности beside midshipman of the educational institutions MVD Russia: avtoref. dis. kand. ped. sciences: 13.00.08 / Korovkin Aleksey YUrievich. - M., 2011. - 20 s.

4. Miller, A. A. and others Shaping technical компетентности in high military educational institutions: monograph / A. A. Miller, A. S. Potapov, A. Samsonenko. - Novosibirsk: Izd-in NIPKIPRO, 2010. - 198 s.

5. Bespaliko, V. P. Composed pedagogical technology / V. P. Bespaliko. - M.: Pedagogika, 1989. - 192 s.

6. Dahin, A. N. Modeling as pedagogical problem / A. N. Dahin // Siberian uchiteli. - 2011. - 1 (74 - S. 11-17.

7. Kraevskiy, V. V. Methodology of the pedagogical study: allowance for teacher-researcher / V. V. Kraevskiy. - Samarium: Izd-in SAMGPI, 1994. - 165 s.

**УДК 461.6**
**ББК 80:6**

**Некрасова Нина Викторовна**

соискатель
общеинститутская кафедра теории и истории педагогики
Институт психологии и педагогики образования
Московский городской педагогический университет
г.Москва
**Nekrasova Nina Victorovna**
competitor
of the combined department of theory and history of education
of the Institute of psychology and pedagogics of education
Moscow City Teachers' Training University
Moscow
smart_roadster@mail.ru

# Компетентностно-контекстный подход к формированию поликультурной компетенции бакалавра регионоведения
# Competence-contextual Based Approach to the Formation of the Multicultural Competence of the Bachelor of Region Study

В статье на основе анализа психолого-педагогической теории контекстного обучения рассматривается возможность применения ее концептуальных, организационных и технологических принципов к проектированию образовательного процесса, направленного на формирование поликультурной компетенции бакалавра регионоведения.

The article deals with the psycho-pedagogical theory of the contextual education and the importance of the application of its conceptual, organizational and technological principles to the competence – based educational process of the formation of the multicultural competence of the bachelor of region study.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, контекст, контекстное обучение, обучающие модели, технологии обучения, общие и специфические принципы обучения, поликультурная компетенция, социально-профессиональная компетентность специалиста.

**Key words:** competence – based approach, contextual education, models of learning and study, technologies of education, general and specific principles of education, multicultural competence, socio-professional competence.

Компетентностный подход к обучению прочно занял позиции ведущей методологической основы модернизации высшего образования.

Внедрение компетентностного подхода в отечественную образовательную практику послужило основой реализации новой образовательной пара-

дигмы, которая меняет стратегические приоритеты всех сторон образовательного процесса:

- ***целей*** обучения: от усвоения ЗУН к формированию социально-профессиональной компетентности будущего специалиста;

- ***содержания образования***: от системы научных понятий к усилению системности, метапредметности, практико-направленности содержательной компоненты;

- ***технологического обеспечения*** образовательного процесса: от традиционных к инновационным образовательным технологиям деятельностного типа;

- ***контрольно-диагностические процедуры и критерии измерения*** уровня достижения планируемых образовательных результатов: от оценки знаний и умений к оценке компетенций.

Педагогическое проектирование, осуществляемое педагогом в условиях реализации новой образовательной парадигмы, предполагает осознание им концептуальной, организационной и технологической базы образовательного процесса нового типа. Преподаватель должен четко понимать, с опорой на какую конкретную психолого-педагогическую теорию осуществляется целеполагание, формулируются задачи, проектируется содержание образовательной деятельности, применяются те или иные технологии обучения, производится диагностика уровня сформированности компетенций будущего специалиста.

Психолого-педагогическая теория компетентностного формата должна «схватывать» и предметно-технологическую и социально-нравственную стороны деятельности обучающихся, реализовывать цели обучения и воспитания в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности.

Такой теорией может служить теория *контекстного обучения*, разрабатываемая А.А.Вербицким и его последователями в течение более 27 лет применительно к системе высшего профессионального образования (Е.В.Андреева, Н.А.Бакшаева, Н.В.Борисова, К.С.Гамбург, Т.Д.Дубовицкая, Н.В.Жукова,

Л.М.Калугина, В.Н.Кругликов, О.Г.Ларионова, Ю.В. Маслова, Т.М.Сорокина, А.Б.Самсонова, В.Ф.Тенищева, Т.А.Тиханкина, О.А.Шевченко и др.).

*Контекст* – это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. *Внутренний* контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; *внешний* - предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует.

Под контекстным обучением понимается такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и инновационных) последовательно моделируется *предметное* и *социальное содержание* будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Согласно теории контекстного обучения содержание образования формируется не только за счет дидактически преобразованной научной информации соответствующих дисциплин. В контекстном обучении к этому добавляется и другой источник – *будущая профессиональная деятельность.* Она представлена в виде модели деятельности специалиста: описания системы его основных профессиональных функций, проблем и задач. Иными словами, контекстное обучение усиливает целевые ориентиры образования в сторону его *социальной* составляющей.

Теоретическая и экспериментальная разработка концепции контекстного обучения убеждает, что стратегическим направлением интенсификации или активизации обучения является создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него обучающегося на уровне не только интеллектуальной, но и личностной и социальной активности.

Основной характеристикой образовательного процесса контекстного типа, реализуемого с помощью системы новых и традиционных форм и методов обучения, является *моделирование* на языке знаковых средств предметного и социального содержания образования. Учебная информация контекстного типа имеет социально-практическую направленность.

Основной единицей содержания контекстного обучения выступает не столько сама проблема, сколько *конкретная проблемная ситуация*. В ходе индивидуального и совместного анализа и разрешения проблемных ситуаций, обучающийся овладевает нормами компетентных предметных действий и отношений и развивается как член общества.

В основу технологического обеспечения учебного процесса контекстного типа положена теория деятельностного обучения, которая реализуется в рамках трех обучающих моделей: семиотической, имитационной, социальной. Обучающие модели контекстного типа - модели открытого типа, следовательно, могут служить опорой для выбора преподавателем конкретных технологий обучения, входящих в каждую модель, а также могут быть использованы им для конструирования собственных авторских технологий, сконцентрированных на развитии конкретных групп компетенций.

*Семиотическая обучающая модель* представляет собой словесные или письменные тексты, содержащие теоретическую информацию конкретной области знаний и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым учащимся (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и упражнения по алгоритму т.п.). Единицей работы обучающегося является речевое действие.

*Имитационная обучающая модель* – это моделируемая ситуация, требующая анализа и принятия решений на основе теоретической информации. Единица работы – предметное действие, основная цель которого – практическое преобразование имитируемых ситуаций (научно-исследовательская дея-

тельность учащихся; игровые технологии: игровое моделирование, деловые игры, урок-дебаты, урок-дискуссия, «мозговой штурм»).

*Социальная обучающая модель* – это типовая проблемная ситуация, которая анализируется и преобразуется в формах совместной деятельности обучающихся. Работа в интерактивных группах как социальных моделях приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности учащихся. Основной единицей активности студента является поступок, т.е. действие, направленное на другого человека, предполагающее ответную рефлексию и с учетом этого - коррекцию действия (работа в группах, коллективная творческая деятельность, проектная деятельность, ролевые игры и т.д.).

Использование деятельностных образовательных технологий в процессе обучения контекстного типа проектируется преподавателем под предметное и социальное содержание образовательной деятельности, направленной на формирование конкретных компетенций. На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что проектирование образовательного процесса контекстного типа, осуществляемое в компетентностном формате, направлено на реализацию педагогического управления развитием компетенций будущего специалиста.

Ключевой, системообразующей компетенцией в модели общей социально-профессиональной компетентности регионоведа выступает поликультурная компетенция, соединяющая в себе знание законов, способов жизнедеятельности и развития поликультурного мира; толерантность в принятии общего и специфического в каждой из культур как ценности; адекватную личностную поведенческую рефлексию в поликультурной среде, умение осуществлять коммуникацию на языке международного общения.

Формирование поликультурной компетенции будущего регионоведа в условиях реализации компетентностно-контекстного подхода будет наиболее продуктивным, если проектируя образовательный процесс, направленный на ее развитие, преподаватель будет следовать не только общим принципам контек-

стного обучения как инварианту, но и учитывать принципы, обучения, специфические для подготовки специалиста данной профессиональной области.

Основными ***принципами контекстного обучения являются:***

принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;

последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;

проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;

адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;

ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);

педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;

принцип открытости – использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамах других теорий и подходов.

единства обучения и воспитания личности профессионала.

Попробуем предложить перечень специфических принципов компетентностно-ориентированного обучения специалистов регионоведения, которыми, на наш взгляд, являются:

поликультурность содержания обучения;

принцип коммуникативной толерантности в поликультурной среде;

интеграции моделируемой предметно-технологической и иноязычной коммуникативной деятельности будущего регионоведа;

интеграции технологий преподавания иностранного языка и спецпредметов;

системности использования образовательных технологий деятельностного типа в формировании поликультурной компетенции как ключевой в целостной социально-профессиональной модели специалиста регионоведения;

принцип динамичной обратной связи для определения качества и результативности процесса обучения, спроектированного в компетентностно-контекстном формате.

Соблюдение вышеизложенных общих и специфичных дидактических принципов компетентностно-контекстного обучения в процессе подготовки регионоведов позволит преподавателю разработать комплекс образовательных технологий, приемлемых для формирования поликультурной компетенции будущего регионоведа. Однако необходимо помнить, что успешность и эффективность деятельности педагога зависит от его собственной личностной профессиональной рефлексии, которая составляет поведенческую основу преподавателя, определяет его управленческий стиль.

Особенностью роли преподавателя в образовательном процессе компетентностно-контекстного типа является то, что его управленческие функции сводятся к функциям соуправления, к позиции фасилитатора, человека, обеспечивающего успешную групповую коммуникацию в естественных условиях взаимодействия членов группы между собой. Моделируя учебную ситуацию и организуя социально-профессиональную коммуникацию в условиях познавательно-аналитической парадигмы, преподаватель - фасилитатор стремиться создать комфортную атмосферу коллективной мыследеятельности, взаимодействия участников обсуждения проблемной ситуации на правах партнерских отношений, согласованности действий, толерантного отношения к мнению других с учетом национальных, этнических и конфессиональных особенностей их менталитета.

## Библиографический список

1. Борисова, Н.В., Ратова, И.В., Кузов, В.Б. Новые роли, функции и технологии деятельности преподавателя высшей школы при переходе к реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2011.- с.10

2. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного бучения.- М.: ИЦ ПКПС.- 2004.-84 с.

3.Вербицкий, А.А. Педагогические технологии контекстного обучения: Научно-методическое пособие. Вып.1. 2-е изд.- М.: РИЦ МГТУ им. М.А.Шолохова, 2011.-54 с.

4. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России – М.: Просвещение, 2011.-24 с.

5. Общая характеристика вузовской основной образовательной программы по направлению подготовки 032000 Зарубежное регионоведение «Евразийские исследования. Россия и сопредельные государства». Квалификация (степень) «Бакалавр». – М.: Министерство образования и науки РФ ГОУ ВПО «Московский государственный лингвистический университет», 2010г.-30 с.

6.Проектирование компетентностно ориентированного образовательного процесса в высшей школе: Материалы XXIII Всероссийской научно-методической конференции «Проблемы качества высшего образования». – Уфа.: УГАТУ, 2013.-118 с.

7.Тенищева, В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессинальной компетенции. – М.: МГУ. – 2008.- 404 с.

8. У. Тимоти Голви. Работа как внутренняя игра. Фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.-252 с.

9. Johnson Elaine B. Contextual Teaching and Learning. – Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California.- 2002.-196 с.

## Bibliography

1.Borisova, N.V., Ratova, I.V., Kuzov, V.B. New Roles, Functions and Technologies of a Teacher in Realization of Competence Educational Programs – M.: Research Center of Higher Educational Problems, 2011.- p.10

2. Verbitski, A.A. The Competence Approach and the Theory of the Contextual Approach. – M.:RCHEP.-2004.- 84 p.

3. Verbitski, A.A Technologies of the Contextual Approach: issue 1- M.: Moscow State Pedagogical University , 2011. -54 p.

4.Daniluk, A.Y. ,Kondakov, A.M. The Conception of Moral Development and Education of the Russian Citizen – M.: Prosvesheniye , 2011.- 24 p.

5. General Characteristics of Educational Program 032000 Foreign Region Study. Qualification Degree “Bachelor”. M.:Moscow State Linguistic University, 2010.-30 p.

6. The Project Making of Competence Educational Process in The Higher School: The Materials or the All-Russian Scientific Conference “ The Problems of Higher Education” , UFA.: UGATU, 2013.-118 p.

7. Tenisheva, V.F. The Integrative Contextual Model of the Formation of a Professional Competence.- M.: MGU. – 2008.- 404 p.

8.W.Timothy Gallwey The Inner Game of Work:Focus, Learning, Pleasure, and Mobility in the Workplace.M.: Alpina Business Books, 2005. – 252 p.

9. Johnson Elaine B. Contextual Teaching and Learning. – Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California.- 2002.-196 p.

**УДК581:091**
**ББК 451.9**

**Никитина Елена Юрьевна**
доктор педагогических наук,
профессор
кафедра русского языка, литературы и методики преподавания русского языка, литературы
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
**Стриелковски Вадим**
доктор наук,
профессор экономики
факультет общественных наук
Карлов Университет
г. Прага
**Хейлова Дениса**
доктор наук
Школа международных отношений и государственных дел
Колумбийский университет
г. Нью-Йорк
**Возгова Зинаида Владимировна**
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра английского языка и методики обучения английскому языку
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
**Nikitina Yelena Yuryevna**
Doctor of Pedagogics,
Professor
Chair of Russian and Literature and Methods of Teaching Russian and Literature
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk
**Strielkowski Vadim**
Doctor of Philosophy,
Professor of Economics
Faculty of Social Sciences
Charles University
Prague
**Hejlova Denisa**
Doctor of Philosophy
School of International and Public Affairs
Columbia University
New York

**Vozgova Zinaida Vladimirovna**
Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor
Chair of English and Methods of Teaching English
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk
elenaurievna@bk.ru

# Теоретические основы непрерывного профессионального развития научно-педагогических работников

# Theoretical Bases of Lifelong Professional Development for Teaching Staff

В статье раскрывается теоретическо-методологическая база непрерывного профессионального развития научно-педагогических работников: андрагогический, компетентностный и модульный подходы, концептуально-ориентированная модель, стадии формирования профессиональных компетенций и организационно-педагогические условия.

The article deals with theoretical-and-methodological bases of lifelong professional development for teaching staff: andragogical, competence-based and modular approaches, conceptual model, formation stages of professional competences and organizational-and-pedagogical conditions.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, непрерывное профессиональное развитие, научно-педагогические работники, концептуально-ориентированная модель.

**Key words:** lifelong education, lifelong professional development, teaching staff, conceptual model.

Непрерывное образование представляет собой процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества. В данный процесс вовлечено множества образовательных структур - основных и параллельных, базовых и дополнительных, государственных и общественных, формальных и неформальных.

Диверсификация образовательных услуг дополняет базовое школьное или вузовское обучение, поскольку невозможно научить человека всему, что ему придется делать в течение трудовой жизни в современных социально-экономических условиях. Другими целями непрерывного образования выступают социализация подрастающего поколения; приобщение к профессии (профессиональная ориентация); расширение профессиональных навыков и знаний

(повышение квалификации); достижение определенного социального статуса (ученая степень или ученое звание); общее развитие личности (определение и достижение жизненных целей и ценностей) и т.д.

Назовем основные принципы непрерывного образования:

- поступательность в формировании и обогащении творческого потенциала личности;

- вертикальная и горизонтальная целостность образовательного процесса;

- интеграция учебной и практической деятельности;

- учет особенностей структуры и содержания образовательных потребностей человека на различных стадиях его жизненного цикла;

- содержательная преемственность восходящих ступеней образовательной лестницы;

- единство профессионального, общего и гуманитарного образования;

- самообразование в периоды между стадиями организованной учебной деятельности;

- интеграция формальной, неформальной и информальной составляющих образовательного процесса.

При этом дополнительное профессиональное образование способствует формированию профессиональной основы кадрового потенциала современной высокотехнологичной экономики. Реализация дополнительных профессиональных программ (повышение квалификации и профессиональная переподготовка) рассматривается как один из путей обеспечения потребностей экономики в кадрах высокой квалификации, готовых к постоянному профессиональному росту и социальной мобильности. Согласно Государственной программе «Развитие образования» доля экономически активного населения развитых европейских стран, участвующего в дополнительном профессиональном образовании, достигает 60 процентов, в Российской Федерации эта доля пока не превышает 22 процента [2]. В связи с этим приоритетом государственной образовательной политики на 2013-2020 гг. становится развитие системы непрерывно-

го профессионального развития с гибкими вариативными формами образования и социализации, а также увеличение доли кадрового потенциала в системе повышении квалификации до 37% к 2015 г.

Профессиональное развитие научно-педагогических работников – это активное качественное преобразование специалистом своего внутреннего мира, внутренняя детерминация активности, приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности [4, С.49]. При этом инициированное на федеральном уровне проектное управление развитием системы непрерывного педагогического образования ставит задачу становления ее как самоорганизующейся, динамической, проектно-ориентированной системы, развивающейся в опережающем режиме. Устойчивое расширенное кадровое воспроизводство высшего профессионального образования для инновационного развития непрерывного педагогического образования способствует решению следующих задач:

значительно улучшить профессиональную структуру преподавателей,

обеспечить приток молодежи для сохранения преемственности педагогических школ;

закрепить перспективных педагогических работников в высшем профессиональном образовании;

развить механизмы конкурсной поддержки наиболее результативных молодых преподавателей, доказавшие эффективность своего труда;

создать условия реализовывать карьерные траектории за счет академической мобильности [6].

Обеспечивая непосредственную связь с федеральной целевой программой «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (проекты № 3.1.2/10707 «Совершенствование и развитие системы повышения квалификации педагогов»; №6.3128.2011 «Траектория развития многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации педагогических и научно-педагогических работников»), современная концепция непре-

рывного профессионального развития предполагает качественные позитивные изменения, сопряжённые с социально-обусловленным преобразованием внешних и внутренних связей, обеспечивающих актуальный уровень квалификации, социальную востребованность, мобильность и конкурентоспособность специалиста; обеспечивает программно-целевое фасилитирующее управление *непрерывным профессиональным развитием и саморазвитием* научно-педагогических работников вуза в течение всей профессионально-педагогической деятельности.

Начиная с первых организационных форм работы с педагогическими работниками (педагогических советов, сообществ, летних учительских курсов, организуемых земствами, городскими управами, учебными округами), через становление стройной системы коллективной педагогической работы с постоянно действующими руководящими организациями в центре и на местах постепенно сложилась единая государственная система непрерывного педагогического развития. Генезис системы непрерывного педагогического образования (Э.М. Никитин, П. В. Худоминский и др.) позволил выявить следующие социально-исторические предпосылки: 1) социально-производственные (глобализация рынков труда, социальная мобильность, переход к социально ориентированному типу экономического развития и др.), определяющие социальный заказ на непрерывное повышение квалификации научно-педагогических работников с высоким уровнем профессиональной компетентности по приоритетным направлениям общественного развития; 2) социально-педагогические (массовизация высшего образования, снижение роли формального образования, независимая оценка качества образования, информатизация обучения и т.п.), влияющие на непрерывное профессиональное развитие личности, готовой успешно решать проблемы социального и научно-технического прогресса; 3) культурно-исторические (исходные мировоззренческие ориентиры и ценности современного общества о быстром карьерном росте, самореализации в профессии и др.), направленные на развитие активной творческой и саморазвивающейся лично-

сти, способной формировать индивидуальную образовательную траекторию и совершенствовать профессиональные компетенции, которые требуются для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

Реализуемая в настоящий момент модернизация образования определила в качестве приоритетного направления реформирование системы непрерывного профессионального развития, структурную перестройку послевузовского профессионального образования в целом, создание региональных центров образования как инновационных образовательных учреждений.

Андрагогический подход на общенаучном уровне представляет основу формирования и прогнозирования результатов непрерывного профессионального развития, обеспечивает учет специфических особенностей освоения знаний и умений взрослым субъектом научной и образовательной деятельности, а также особенности управления этой деятельностью со стороны профессионального андрагога [3]. Компетентностный подход как конкретно-научная основа позволяет акцентировать внимание на результате совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех этапах обучения при этом в качестве результата рассматривается способность слушателя действовать в различных проблемных ситуациях с учетом сформированных профессиональных компетенций [1]. Модульный подход, являясь методико-технологической основой, предусматривает вариативность обучения, учет трудозатрат на обучение в зачетных единицах, модульно-накопительных и кластерно-концентрических программ в качестве основных ориентиров организации непрерывного профессионального развития [5]. На основе каузально-функционального анализа содержания и структуры дополнительного профессионального образования, контент-анализа научной и методической литературы, нормативных документов, собственного опыта оперирования с объектом исследования, выявлены следующие педагогические закономерности: 1) детерминантные, вскрывающие причинно-следственные связи процесса непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников с объективно существующими и необходимыми

факторами (влияние государственных и общественных институтов на развитие профессионального потенциала личности; влияние экономических потребностей общества, социальной дифференциации и темпов развития науки и технологий на содержание, методику и формы непрерывного профессионального развития); 2) атрибутивные, позволяющие учесть внутренние характеристики системы (субъектная позиция научно-педагогических работников; самоактуализация собственных ресурсов и др.); 3) продуктивные, вскрывающие обстоятельства получения максимально возможного результата при минимизации различного рода затрат (применение дистанционных курсов повышения квалификации, кредитно-модульная система, электронное обучение). В исследовании выделены три группы педагогических принципов непрерывного профессионального развития научно-педагогических работников: принципы, ориентированные на образование взрослых (непрерывности, диверсификации, синергетический); принципы, ориентированные на профессиональную подготовку научно-педагогических работников (партисипативности, рефлексивного управления, коммуникативного партнерства и сотрудничества); принципы, ориентированные на изменение статуса слушателя (фасилитации, элективности).

На основании изложенного разработана концептуально-ориентированная модель, позволяющая обеспечить поэтапное и последовательное профессиональное развитие научно-педагогических работников в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций. В связи с этим концептуально-ориентированная модель реализует идею диверсификации непрерывного образования и возможность различных образовательных учреждений работать как в автономном режиме за счет мобилизации внутренних ресурсов, так и за счет взаимодействия со всем региональным кластером на основе гибкого сетевого объединения. Концептуально-ориентированная модель непрерывного профессионального развития научно-педагогических работников имеет структурную организацию, задается содержанием андрагогического, компетентностного и модульного подходов и морфологически представлена пятью взаимосвязанны-

ми блоками: целевым, теоретико-методологическим, содержательным, полифункциональным, процессуально-методическим, результативным [7]. При этом полифункциональный блок раскрывает функции модели: инновационно-развивающая (является основной и обеспечивает комплексную поддержку процесса непрерывного профессионального развития на основе обнаружения новшеств, выбора наиболее эффективных и запуска нового инновационного процесса; преемственность и непрерывность этапов); интегративно-аналитическая (направлена на разработку индивидуальных образовательных траекторий с учетом расширения междисциплинарных направлений, интеграцию различных форм обучения: стажировка, мастер-класс, тренинг, самообразование и т.д.); регулятивно-адаптационная (закрепляет нормы профессионально-педагогической деятельности, дифференцирует содержание и технологии персонифицированных программ непрерывного повышения квалификации на основе профессиональных стандартов, учитывает трудоемкость в зачетных единицах, последовательность и распределение модулей, характер стажировки). Содержательный блок модели непрерывного профессионального развития включает следующие компоненты: целевой (формирует индивидуальные образовательные траектории слушателя), развивающий (обеспечивает профессионально-личностное развитие, мотивационно-ценностное отношение к процессу повышения квалификации), интерактивный (формирует информационно-коммуникативную компетентность личности на основе субъект-субъектного взаимодействия), рефлексивный (развивает профессионально-личностную рефлексию участников процесса) и практический (совершенствует профессиональное мастерство, выполняет функции андрагога, супервизора, тьютора, модератора, фасилитатора).

Механизм реализации модели включает стадии формирования профессиональных компетенций слушателей, технологическую карту и организационно-педагогические условия. Каждая стадия направлена на реализацию конкретной цели и отражает поступательное профессионально-личностное развитие научно-педагогических работников: стадия «стартовая актуализация» направ-

лена на развитие у слушателя курсов устойчивых интересов, мотивов, потребностей к профессиональному росту (преподаватель в качестве слушателя курсов повышения квалификации приращивает знания, осваивает опыт проектирования образовательной деятельности, апробирует технологии в учебном процессе, совершенствует свое методическое портфолио); стадия «инновационное включение» направлена на овладение системой профессиональных компетентностей, определяющих статус автора модуля или курса повышения квалификации (слушатель на основе приобретенных компетенций стремится к самореализации и самоактуализации, разрабатывает учебные дисциплины (модули) или авторский курс, осваивает роль андрагога); стадия «фасилитационное управление» направлена на совершенствование профессионально-педагогических компетенций, определяющих статус андрагога-фасилитатора и координатора авторских (проблемных) курсов. Поэтапное описание процесса взаимодействия слушателя и преподавателя на уровне проектирования, конструирования, контроля и регулирования непрерывного профессионального развития слушателей посредством сетевых форм реализации образовательных программ, тьюторского сопровождения дистанционных курсов отражено в технологической карте.

Успешность реализации непрерывного профессионального развития научно-педагогических работников обеспечена созданием комплекса организационно-педагогических условий, к которым мы относим: 1) блок содержательных условий (актуализация содержания программ непрерывного повышения квалификации; кластерно-концентрическое структурирование курсов и модулей повышения квалификации); 2) блок процессуально-технологических условий (внедрение активных методов обучения; применение дистанционных образовательных технологий). Актуализация содержания программ непрерывного профессионального развития научно-педагогических работников предполагает постоянное обновление модулей/курсов в соответствии с современными тенденциями в образовании. За период опытно-экспериментальной работы разрабатывался широкий спектр новых программ повышения квалификации для препода-

вателей вуза в соответствии с потребностями слушателей и развитием следующих научных направлений: «Современные образовательные технологии»; «Применение электронных образовательных ресурсов»; «Инновационные подходы к изучению иностранных языков»; «Организация и реализация программ дополнительного профессионального образования»; «Инновационные ресурсы дистанционных образовательных технологий в тьюторском сопровождении курсов непрерывного повышения квалификации» и др.

Кластерно-концентрическое структурирование программ повышения квалификации научно-педагогических работников предоставило возможность концептуального объединения знаний разных областей (научных, технологических, маркетинговых, гуманитарных, стратегических др.), что позволило сформировать междисциплинарные компетенции, а также способствовало индивидуализации и автономности обучения. Так, при реализации курсов повышения квалификации «Организация и реализация программ ДПО» модуль «Электронный маркетинг» включал в себя подразделы «Стратегический менеджмент», «Продвижение образовательных услуг в сети Интернет» (оформление сайта, особенности электронной рассылки), «Правила оформления рекламной брошюры» и др. Активные методы обучения внедрялись на различных стадиях системы непрерывного профессионального развития: на стадии «стартовой актуализации» применялись проблемные лекции, эвристические беседы, дискуссии. На стадии «инновационного включения» - коллективная мыслительная деятельность, метод новых вариантов, метод информационной недостаточности, метод информационной насыщенности, методы группового решения творческих задач (метод Дельфи, метод «черного ящика», метод дневников). На стадии «фасилитационного управления» - моделированное обучение, проектные методы, позволяющие реализовать идею перехода на обучение по индивидуальным планам-проектам. Применение дистанционных образовательных технологий развивало у слушателей определенный круг практических умений: конструирование процесса обучения на основе цифровых образова-

тельных ресурсов, интегрирование информационных средств обучения в преподавании учебных дисциплин, организация дистанционной среды обучения, разработка учебных курсов на материале современных дистанционных технологий.

Перспективы развития дальнейших исследований проблемы связаны с изучением методико-технологического аспекта обеспечения системы непрерывного профессионального развития на базе электронного обучения; массовых открытых он-лайн курсов, разработкой процедур профессионально-общественной аккредитации программ и общественной аккредитации организаций дополнительного профессионального образования.

**Библиографический список**

1. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]/ А.Г.Бермус// Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm
2. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013 — 2020 годы [Электронный ресурс] Режим доступа: http://ovesti.ru/society/8500-gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-na-2013-2020-gody.html
3. Кукуев, А.И. Андрагогический подход в педагогике [Текст]/ А.И. Кукуев.– Ростов-на-Дону.: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 328 с.
4. Митина, Л.М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения [Текст] / Л.М. Митина // Вестник образования России. – 2005. – №7. – С. 48-56.
5. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: Перспективные подходы: монография [Текст] /Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – Москва: МАНПО, 2006. – 114 с.
6. Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 − 2013 гг. [Электронный ресурс] / Режим доступа : http://www.fcpk.ru/catalog.aspx?CatalogId=400
7. Vozgova, Z. Theoretical model of life-long professional development for teaching staff [Electronic resource] // Czech Journal of Social Sciences, Business and Economics – 2013. – vol.2. Issue 2. – Pp. 6-13. Access mode: http://www.cjssbe.cz/journal-archive/volume-2-issue-2-2013-/

**Bibliography**

1. Bermus, A.G. Problems and Future Trends in the Realization of Competence-based Approach in Education [Electronic resource] / A.G. Bermus// Internet-journal “EIDOS” – 2005. – 10th of September. – Access mode: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm
2. Russian Federation State programme «Development of Education» for 2013 - 2020. [Electronic resource] Access mode: http://ovesti.ru/society/8500-gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-na-2013-2020-gody.html
3. Kukuev, A.I. Andragogical Approach in Pedagogy. [Text]/ A.I. Kukuev. – Rostov-on-Don: IPO PI YUFU, 2009. – 328 p.
4. Mitina, L.M. Professional development and Health of a Pedagogue: problems and solutions [Text] / L.M. Mitina // Herald of Education in Russia. – 2005. – №7. – Pp. 48-56.

5. Nikitina, E.Yu. Pedagogical Management of Communicative Education for higher school students: perspective approaches: monograph [Text] /E.Yu. Nikitina, O.Yu. Afanasjeva. – Moscow: MANPO, 2006. – 114 p.

6. Federal Target programme “Scientific and Scientific-and-pedagogical staff of Innovative Russia” for 2009 − 2013[Electronic resource] / Access mode: http://www.fcpk.ru/catalog.aspx?CatalogId=400

7. Vozgova, Z. Theoretical model of life-long professional development for teaching staff [Electronic resource] // Czech Journal of Social Sciences, Business and Economics – 2013. – vol.2. Issue 2. – Pp. 6-13. Access mode: http://www.cjssbe.cz/journal-archive/volume-2-issue-2-2013-/

**УДК 378.22**
**ББК 74.58**

**Пузанкова Людмила Викторовна**
кандидат педагогических наук
кафедра информатизации образования и методики информатики
Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина
г. Рязань
**Puzankova Liudmila**
Candidate of Pedagogics
Chair of the Informatisation of Education and Computer Science Methody
The Ryazan State University named for S. A. Yesenin
Ryazan
eluda2001@mail.ru

# Подготовки педагога по информатике к технологическому проектированию

# The training of the teacher on informatics for technological design

В статье рассмотрены особенности подготовки педагога по информатике к технологическому проектированию. Отражены основные пути повышения эффективности профессиональной подготовки преподавателей.

In the article features of training of the teacher on informatics to technological design are considered. The author gives the examples of the usage of the forms, methods technological designs in the educational process.

**Ключевые слова:** информатика, информационные технологии, компьютерная грамотность, технологическое проектирование.

**Key words:** computer science, information technology, computer literacy, technological design.

Совершенно недостаточная методическая исследованность подготовки учителя к технологическому проектированию процесса обучения в новой сбалансированной информационно-образовательной среды (ИОС) на базе прогрессивных средств современных информационно-коммуникационных (ИКТ) обусловлена важными факторами:

основное содержание подготовки современного учителя ориентировано на использование средств прогрессивных ИКТ в ходе классического процесса образования, а не образовательного процесса, ориентированного на дидактические возможности новой ИОС, следствием этого является снижение эффективности педагогической подготовки;

ограниченным опытом, накопленным в этой области, не являющимся достоянием каждого учителя, следствием чего, в процессе освоения передового содержания проектировочного компонента проф. деятельности современного учителя требуется формирование коммуникативных форм педагогической деятельности, направленных на обобщение, оценку, внедрение в практику и распространение прогрессивного опыта и аргументированных новшеств;

неимение нужной реально-технической базы, профессиональных ресурсов в любом отдельном учреждении образования, что в свою очередь актуализирует ключевую проблему интеграции этих ресурсов в формате личного сетевого взаимодействия учреждений образования, как современной организационной формы образования педагогов.

Классическое определение процесса образования как целостного процесса приема-передачи общественно-значимого опыта сейчас трактуется по-новому в части образовательных технологий.

“Технология – это совокупность приёмов, средств, методов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве” [1].

Понятие “технология” имеет прямое отношение ко всякой сфере деятельности человека, там, где бывает нужным ответить на важные вопросы: как рационально и эффективно добиться запланированного результата?

В широком значении технология – это наука о функционировании всякой нетривиальной системы (будь то производство, образование, социум и др.).

Понятие образовательной или педагогической технологии может быть представлено в основных сферах [1]:

в научной, исследующей более рациональные пути преподавания;

в объяснительной организации способов, основ и регуляторов, используемых в обучении;

в действительно исполняемом процессе деятельности (практическом), где работают всегда индивидуальные, инструментальные, методологические ресурсы.

В нашем исследовании мы взяли за основу принципы педагогической технологии, разработанные В.М. Монаховым.

Данная педагогическая технология имеет 5 обязательных компонентов:

диагностика.

целеполагание.

дозирование.

логическая структура процесса обучения.

коррекция.

Практика свидетельствует, что при внедрении новой технологии, преподаватели сразу устремляются к формированию учебных планов, программ, учебных пособий и т.д. и если их и описывают, то, в общем виде, забывают про постановку целей. Эту ошибку в принимаемой нами технологии, мы избегаем. Следовательно, имеем возможность, уточнить цели через технологию преподавания информатики.

Мы апробировали технологию, которая формирует и развивает не только конкретно-практические навыки, которые формируются в традиционной системе образования, но и абстрактно-понятийного, абстрактно-логического мышления. Ключевой идеей является идея технологического подхода к обучению, создание комфортных условий для обучающихся и учителя, формирование авторской индивидуальности и вариативности в самостоятельном освоении, самостоятельном выборе варианта обучения (на отлично, удовлетворительно и хорошо). Основным объектом проектирования учебного процесса в апробированной технологии является тема, а не урок. Ученикам, в соответствии с этой технологией, за неделю до изучения темы показывается технологическая карта уроков (тема сообщается заранее). Они могут предложить корректировку карты в пределах разумного не позднее двух дней до проведения уроков.

Технологическая карта имеет пять обязательных компонента:

Целеполагание. Микроцели учебного процесса выстраиваются педагогом по определенным процедурным правилам в границах курса, раздела, темы. Количество их изменяется от 2 до 6.

Диагностика. Она устанавливает факт достижения микроцели, составленный из самостоятельной проверенной работы (1 и 2 задание должно соответствовать уровню ГОСТ). В диагностике должно быть четыре задания. Если диагностика установила, что знания, умения и навыки ученика не соответствуют уровню Государственного стандарта, то после коррекции, он должен вернуться вновь к диагностике.

Дозирование. Отличительной особенностью дозирования домашнего задания является то, что оно дифференцировано по уровням сложности, выбрать который может сам учащийся. Учитель проверяет самостоятельность его выполнения.

Логическая структура учебного процесса. Деятельность преподавателя и учащегося, представляется через проект системы уроков (количество уроков меняется от 6 до 24). Над каждым уроком ставится отличительный знак его содержания (например К, если на уроке будет коррекция, или М, если на уроке будет изучаться микроцель).

Коррекция. Деятельность педагога и обучаемого по восполнению пробелов, которые выявила диагностика на уровне требований стандарта и более высоких уровнях и предложили сами учащиеся.

Рассмотрим компоненты и функции технологических карт:

1. «Целеполагание». Основная в технологии процедура составления микроцелей.

Микроцель – чёткое и краткое ведение требований образованного стандарта, которая обязательно должна быть диагностируема. Разработка целей идет на уровне темы, далее раздела, курса.

2. «Диагностика». В каждой диагностике должно быть 4 задания: №1 и №2 – соответствуют уровню Госстандарта и обязательны для выполнения всеми учащимися.

№3 и №4 – составляются на повышенном уровне (эвристическом, творческом) сложности. Задачи, указанные в разделе диагностики, на диагностику не выносятся, выносятся похожие по сложности, но другие. Так как учащиеся не знают точно какие задания будут на контроле, стараются решить как можно больше других. Они пытаются разобраться во всех задачах, предложенных в дозировании.

3. «Дозирование» связано с «диагностикой». Это как бы тренировочные для достижения цели задания. Дозирование нормализует нагрузку учащегося. Очевидно, что перегруженность домашних заданий приводит к негативному отношению к ним у учащихся. А в данном случае учащийся сам выбирает себе нагрузку, поэтому и нет негативного отношения к дозированию.

4. «Логическая структура». Логическую структуру изучения темы определяют число и содержание микроцелей, определенные ими задачи курса. Она задает временную продолжительность достижения каждой микроцели (от одного значка микроцели до другого), оптимизируются основной и вспомогательный понятийный аппарат, составляются программы развития учащихся (путём тестирования, убеждения и посредством сопоставления самого учащегося), что является ещё одним плюсом данного подхода.

Продолжительность определяется числом необходимых уроков для достижения соответствующей микроцели, на заданных через диагностику уровнях. Отличительным отличием от традиционного календарного планирования, преподаватель настраивается на оптимальную интенсивность учебного процесса, зависящую от субъективных причин:

профессиональных особенностей учителя;

возможностей класса;

конечный результат, который жестко задан микроцелями.

Одним из видов самостоятельной работы наших обучающихся является работа с учебно-методическими пособиями «Тестовые задания по информационным и коммуникационным технологиям(с подробными решениями)» [2] и «Тестовые задания по основам информатики(с подробными решениями)» [3], в которых подробно разобрано решение тестовых заданий охватывающих все разделы предмета «Информатика».

5.«Коррекция». Для ознакомления учащимся выносится только часть этого блока, сформированная таким образом, чтобы не закрепить в памяти ученика саму ошибку. В блоке коррекции могут появиться новые задачи, после проведения диагностики, стоящие перед учителем по выводу учащегося или группы учащихся, не справившихся с заданием уровня ГОСТ.

Кроме технологических карт, строятся и информационные карты уроков, в которых подробно изложен материал занятий. Информационные карты уроков могут быть предложены учащимся, в отличие от конспектов уроков преподавателей.

В процессе подготовки к занятиям со школьниками и студентами мы рекомендуем использовать учебные пособия предназначенные бакалаврам и магистрантам педагогических вузов, изучающим систематический курс «Теория и методика обучения информатике»:

Рабочая тетрадь по дисциплине «Теория и методика обучения информатике» [4].

Методика преподавания содержательной линии представления информации на примере обучения системам счисления [5].

Данные пособия является частью учебно-методического комплекса, который помогает студентам овладеть знаниями, умениями и навыками по предмету «Теория и методика обучения информатике».

Отличительные черты технологии, предложенной нами:

технологическая карта изучения модуля предлагается заранее, и учащиеся имеют право внести корректировку в него за три дня до изучения его (перенести диагностику на другой срок, предложить коррекцию и так далее).

диагностика всего модуля проходит в тестовой форме. Учащимся предлагаются пробные тесты на этот модуль.

повторная диагностика по уже диагностируемому модулю с целью улучшения оценки возможна и проходит по согласованию с преподавателем.

доступность информации об уроках (доступность технологических и информационных карт).

Основные преимущества такого подхода:

мягкая регламентация образовательной деятельности (учащийся может подбирать удобное время выполнения домашнего задания (он точно знает, что будет сегодня на уроке: диагностика или проверка домашнего задания, изучение новой темы или закрепление изученного материала)),

гарантия достижения уровня государственного стандарта,

учащийся может выбирать модель обучения,

комфортные условия (учащийся он имеет возможность после диагностики и коррекции, вновь пройти диагностику и показать более высокие знания и др).

На занятиях со студентами мы используем статьи в современных сборниках, таких как Вестник Челябинского государственного педагогического университета [6] и др.

Преподавателю всегда принципиально знать заучил ли наш обучаемый основной минимум. Дополнительный материал всегда прорабатывается с особенной ориентацией на невольное усвоение, расширяющее способности каждого обучаемого, охваченного активной творческой работой. Технологический подход к процессу обучения гарантирует достижение заранее запланированного результата обучения. Быстрая обратная связь,

пронизывающая весь процесс обучения – основа одновременной ориентации обучения на цели.

**Библиографический список**

1. Мутанов, Г.М., Еремина, Л.В. Методика преподавания информатики и педагогические технологии. [Текст] – Петропавловск: ИТЦ Северо-Казахстанский государственный университет, 2002. – 94 с.
2. Пузанкова, Л.В., Роговая, О.М., Дергачева, Ю.Ю. Тестовые задания по основам информатики (с подробными решениями): учебн.-метод. пособие. [Текст] – Рязань: издательство «Образование Рязани», 2012. – 276 с.
3. Пузанкова, Л.В., Роговая, О.М., Дергачева, Ю.Ю. Тестовые задания по информационным и коммуникационным технологиям (с подробными решениями): учебн.-метод. пособие. [Текст] – Рязань: издательство «Образование Рязани», 2012. – 260 с.
4. Пузанкова, Л.В. Рабочая тетрадь по дисциплине «Теория и методика обучения информатике»: учебн.-метод. пособие. [Текст] – Рязань: Редакционно-издательский РГУ имени С.А. Есенина, 2014. – 60 с.
5. Пузанкова, Л.В. Методика преподавания содержательной линии представления информации на примере обучения системам счисления учебн.-метод. пособие. [Текст] – Рязань: Редакционно-издательский РГУ имени С.А. Есенина, 2014. – 68 с.
6. Пузанкова, Л.В. Подготовка студентов направления педагогическое образование с использованием методов формирования компьютерной грамотности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. [Текст] — 2014. — №5. С. 157-167.

**Bibliography**

1. Mutanov, G.M., Eremina, L.V. The technique of teaching of informatics and pedagogical technologies: Educational and methodical book. [Text] – Petropavlovsk: ITTs North Kazakhstan state university, 2002. – 94 p.
2. Puzankova, L.V., Rogovy, O.M., Dergacheva, YU.YU. The test on fundamentals of informatics (with detailed decisions): Educational and methodical book. [Text] – Ryazan: The education of Ryazan, 2012. – 276 p.
3. Puzankova, L.V., Rogovy, O.M., Dergacheva, YU.YU. The test tasks on the information and communication technologies (with detailed decisions): Educational and methodical book. [Text] – Ryazan: The education of Ryazan, 2012. – 260 p.
4. Puzankova, L.V. Workbook on discipline «The theory and technique of training in informatics»: Educational and methodical book. [Text] – Ryazan: the Ryazan State University named for S. A. Yesenin, 2014. – 60 p.
5. Puzankova, L.V. The technique of teaching the substantial line of submission of information on the example of training in numeral systems: Educational and methodical book. [Text] – Ryazan: the Ryazan State University named for S. A. Yesenin, 2014. – 68 p.
6. Puzankova, L.V. The training of students of the direction pedagogical education the with use of methods of formation of computer literacy // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. [Text] – 2014. №5. С. 157-167.

**УДК 247**
**ББК 351.011**

**Саламатов Артем Аркадьевич**
доктор педагогических наук,
профессор
Институт дополнительного образования и профессионального обучения
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
**Salamatov Artem Arkadyevich**
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor
Institute of Continuing Education and Training
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk
salamatov79@mail.ru

# Методология и перспективы развития современного непрерывного образования

# Methodology and Prospects of Modern Continuing Education

В статье рассматриваются методологические основы современного непрерывного образования; раскрываются социально-исторические предпосылки становления непрерывного образования и перспективы его развития на региональном уровне.

This article discusses the methodological foundations of the modern continuous education; reveals the socio-historical background of the formation of continuous education and per-prospects of its development is not the regional level.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, профессиональное образование, современные образовательные технологии, методология, развитие.

**Key words:** continuing education, professional education, modern educational technology, methodology, genesis.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года ориентирует на формирование инновационной образовательной системы, обеспечивающей построение экономики, основанной на знаниях, в которой значимость непрерывного образования трудно переоценить.

В основу методологии построения современного непрерывного образованиям нами положены следующие нормативные и научные предпосылки:

Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 г., Указы Президента РФ от 7 мая 2012 г., Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (2000 г.)

Основные положения теории непрерывного образования (А.Ф. Аменд, С.Г. Вершловский, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, С.М. Годник, О.В. Долженко, Е.Ю. Никитина, В.Г. Онушкин, В.Г. Осипов и др.)

Рассматривая понятие «непрерывное образование», следует определить его как целостный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира [1]. Процесс непрерывного образования состоит из последовательных ступеней специально организованного образования, дающих человеку благоприятные для него изменения социального статуса и развитие его социально-личностных и профессиональных компетентностей. В центре внимания идеи непрерывного образования находится человек на протяжении всей жизни, его желания и способности, разностороннему развитию которых уделяется основное внимание в целях повышения возможностей трудовой и социальной адаптации в быстро меняющемся мире.

В разных странах предпочитают пользоваться различными терминами: в США употребляют в основном термин «пожизненное образование», в Англии – «продолжающееся образование», в Швеции – «возобновляющееся образование». Последний термин также предпочитают использовать в Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Этот подход нашел отражение в Международном классификаторе, изданном Международной организацией труда, согласно которому система образования непрерывна: человек может на любом этапе своей жизни получать взаимосвязанные программы общего, профессионального, специального образования, которые обладают гибкостью и способностью быть индивидуализированными.

С течением времени образование взрослых эволюционировало: вместо некоего придатка к системе традиционного образования стало рассматриваться

вначале как самостоятельная сфера образовательной деятельности, а затем как подсистема системы непрерывного образования, объединяющая и тесно связывающая детское и взрослое образование в единый, постоянно действующий процесс. В соответствии с данным подходом различают термины «непрерывное образование» и «непрерывное обучение». Так, согласно предложениям Международного совета по образованию взрослых (МСОВ) в Международную комиссию (Образование и обучение в XXI веке) термин «непрерывное обучение» очерчивает рамки, в которых осуществляется образование взрослых, но само непрерывное образование не ограничивается образованием взрослых. Оно охватывает и детей, и молодежь, и взрослых и должно распространяться на все сферы образования и все ситуации обучения: дома, на работе, в школе, с использованием средств массовой информации и т.д.

В настоящее время в российской системе непрерывного профессионального образования существует ряд корневых проблем:

1. Отсутствие преемственности всех видов и уровней этого образования, позволяющей выстроить эффективную индивидуальную образовательную траекторию для каждого обучающегося в соответствии с личностными особенностями и потребностями инновационной России.

2. Резкие деформации структуры и объема подготовки кадров, явно не соответствующих реальным потребностям рынка труда.

3. Отсутствие индивидуализации траекторий как повышения уровня профессионального образования, так и переподготовки кадров, повышения квалификации на каждом из его уровней (среднем, высшем) [6].

Очевидно, что без радикальных изменений системы непрерывного профессионального образования без придания ей должного качества и эффективности, гибкости и динамичности, соответствия рынку труда, без всеобщего и непрерывного повышения профессионального уровня трудоспособного населения страны невозможно обеспечить инновационное развитие и конкурентоспособность России. Таким образом, объективная потребность становления инноваци-

онной экономики требует новых подходов к развитию непрерывного профессионального образования в регионах России. В их основу должны быть положены следующие принципы:

– обеспечение всеобщего непрерывного доступа к образованию для получения и обновления знаний и навыков, необходимых в современном информационном обществе;

– формирование, развитие и самореализация творческой личности, готовой жить в условиях быстрых перемен;

– ориентация на подготовку специалистов с высоким уровнем социально-личностных, профессиональных и инновационных компетентностей;

– обеспечение долгосрочных инвестиций на подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров, необходимых для процветания предприятий, отраслей и регионов;

– постоянная нацеленность на генерацию перспективных научных нововведений и изыскание путей и методов их практической реализации в инновации;

– создание и внедрение в системе непрерывного профессионального образования инновационных методов и технологий обучения, направленных на формирование личной мотивации, инновационного мышления, способности и готовности учиться в течение всей жизни;

– реальное обеспечение каждому специалисту самостоятельного выбора образовательного учреждения, в котором он может пройти профессиональную переподготовку или повышение квалификации;

– сотрудничество учреждений среднего профессионального и высшего образования с эффективными предприятиями региона, реализующими инновационные проекты в области разработки учебных программ, издания учебников и монографий по инновационным технологиям, в деле подготовки специалистов высшей квалификации по новым профессиям и перспективным научно-инновационным направлениям;

– создание информационно-консультационных центров по месту жительства, ориентированных на интересы и потребности жителей.

По данным проведенного исследования, система непрерывного профессионального образования должна обеспечивать:

преемственность образовательных стандартов и программ различных уровней общего и профессионального образования;

возможность временного прекращения и возобновления обучения, изменения его формы, смены индивидуальной образовательной траектории, повышения квалификации, переподготовки и т.д. с целью поддержания как высокого уровня общего образования, так и профессиональной конкурентоспособности, соответствия запросам рынка труда;

отсутствие тупиковых образовательных программ, учебных заведений, направлений и видов образования, не дающих возможности продолжить как общее, так и профессиональное обучение.

Обратимся к документу, который в свое время был принят за основу развития отечественной системы образования. В Меморандуме непрерывного образования Европейского Союза отмечается, что успешный переход к экономике и обществу, основанный на знании, должен сопровождаться процессом непрерывного образования – учения длиною в жизнь (lifelong learning). Учение длиною в жизнь определяется как разносторонняя учебная деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков и профессиональной компетенции [8].

Сегодня все сильнее увеличивается разрыв между теми, кто преуспевает на рынке труда, постоянно поддерживая и обновляя свои навыки, и теми, кто безнадежно отстает, не успевая за стремительно растущими профессиональными требованиями. Все эти перемены можно описать как переход к информационному обществу, где основу экономики составляют нематериальные товары и услуги и где знания и умения приобретают первостепенное значение. В таком

обществе люди сами ответственны за свой успех, они должны стать хозяевами своей судьбы и активными гражданами.

Те знания и навыки, которые мы получаем в детстве и юности, вовсе не гарантируют нам успеха на всю оставшуюся жизнь. И даже периодическое повышение квалификации еще не является решением проблемы. В информационном обществе базовые умения и навыки должны быть пересмотрены и расширены. К ним следует добавить умение учиться и желание продолжать свое обучение самостоятельно.

Таким образом, личная мотивация к учению и разнообразные образовательные ресурсы являются ключевыми факторами непрерывного образования. Необходимо развивать не только предложение, но и спрос на образовательные услуги, особенно среди тех, кто до сих пор не был активно вовлечен в процесс обучения.

Как нами отмечалось, понятие «образование длиною в жизнь» выделяет временной фактор непрерывного образования. Полагаем, что в настоящее время необходимо говорить об ***«образовании шириною в жизнь»***, где акцентируется внимание не только на постоянстве процесса обучения, но и разнообразии его форм (формальное, неформальное и информальное):

– формальное образование, завершающееся выдачей общепризнанного диплома или аттестата;

– неформальное образование, обычно не сопровождающееся выдачей документа, происходящее в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером;

– информальное образование, индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая нашу повседневную жизнь и не обязательно носящая целенаправленный характер.

До сих пор при формировании политики в области образования учитывалось лишь формальное образование, а остальным двум категориям не уделялось

практически никакого внимания. Современное непрерывное образование делает неформальное и информальное образование равноправными участниками процесса обучения. К примеру, то, что информационные технологии, в первую очередь, захватили сферу домашнего пользования и стали мощным ресурсом индивидуального познания мира, подчеркивает значение информального образования и доказывает его огромные резервы.

В связи с этим обозначим и раскроем шесть ключевых принципов современного непрерывного образования:

Принцип 1: Новые базовые знания и навыки для всех.

Социально-экономические перемены требуют нового набора необходимых базовых знаний, умений и навыков, обеспечивающих активное участие в профессиональной, семейной и общественной жизни: компьютерная грамотность, иностранные языки, технологическая культура, предпринимательство и социальные навыки. К этому списку можно добавить и умение учиться, умение адаптироваться к переменам и умение ориентироваться в потоке информации. Приобретение этих умений чрезвычайно важно, но не менее важно и их постоянное обновление.

Принцип 2: Увеличение инвестиций в человеческие ресурсы.

Во всех последних документах отмечается, что нынешний уровень капиталовложений в человеческие ресурсы крайне низок, и поднимается вопрос, что вообще считать инвестицией. В каждой стране свои налоговые кодексы и принципы бухгалтерской отчетности, поэтому единое решение выработать достаточно трудно. Невозможно заставить все страны, например, приравнять инвестиции в человеческие ресурсы к капитальным затратам. Здесь скорее следует действовать на основе социального партнерства, распространяя опыт передовых компаний. Социальные партнеры могут также быть привлечены к финансированию учебных программ и выработке гибких схем, позволяющим каждому работнику участвовать в непрерывном образовании.

Принцип 3: Инновационные методики преподавания и учения.

По мере продвижения к информационному обществу меняется и наше понимание того, что такое образование и учение. Образовательные технологии становятся все более ориентированными на пользователя. Так, например, компьютерные технологии предоставляют огромные возможности для дистанционного и домашнего обучения. Образовательные системы должны уметь гибко адаптироваться к современным условиям, что особенно важно для решения гендерных проблем и проблем "серебряного возраста". У нас до сих пор нет ответа на многие методические вопросы: как выработать устойчивую мотивацию к учению, какова методика обучения пожилых людей, как приспособить учебную среду для полноценной интеграции инвалидов, каков положительный потенциал групп смешанного возраста для развития познавательных, практических и социальных навыков и т.д. Для решения этих проблем необходимо не только повысить квалификацию работников сферы образования, но и привлечь тех, кто эффективно решает подобные вопросы в общественных организациях или в профессиональной среде. Кроме этого, и методы обучения как в формальной, так и в неформальной системе образования должны меняться в сторону приоритета личной мотивации, критического мышления и умения учиться.

Принцип 4: Новая система оценки полученного образования.

В обществе и экономике, основанных на знании, полноценное использование человеческого фактора становится залогом конкурентоспособности и успеха. В связи с этим как для работника, так и для работодателя огромное значение имеют дипломы, аттестаты и сертификаты, подтверждающие квалификацию. Они приобретают все большую роль с единым рынком труда, свободой передвижения и свободным выбором образовательного учреждения. В европейских странах уже действует система признания дипломов о высшем образовании, тем не менее, в сфере неформального и информального образования требуются значительные улучшения. Признание этих видов образования помогло бы полнее отразить индивидуальный учебный опыт личности и повысить мотивацию к непрерывному учению.

Принцип 5: Развитие наставничества и консультирования.

Если в прошлом нам приходилось принимать решение о выборе профессиональной карьеры или образовательного учреждения зачастую всего лишь один раз, то теперь совет о том, что делать дальше (и не только в профессиональной сфере), нужен человеку на протяжении всей жизни. Следовательно, в идеале должна быть создана постоянная консультационная служба, которая могла бы дать рекомендации в сфере образовательного, профессионального и личного развития, и была бы ориентирована на интересы и потребности активного пользователя.

Принцип 6: Приближение образования к дому.

Для большинства из нас как формальное, так и неформальное образование – от детского сада до клуба пожилого человека – происходит непосредственно по месту жительства, а значит, главная ответственность за развитие системы непрерывного образования ложится на местные органы власти. При всей свободе передвижения и тех преимуществах, которые она предоставляет, люди не должны быть вынуждены покидать свой родной город или поселок, чтобы получить качественное образование. Это особенно важно в отношении инвалидов и других слабозащищенных групп населения. Информационные технологии в этом плане предоставляют огромные возможности получения качественного образования без больших затрат и в любом отдаленном месте. В свою очередь, города как центры всевозможных образовательных услуг и инновационных методик для любого возраста и любого направления должны стать тем источником ресурсов и идей, который создаст систему действительно общедоступного непрерывного образования.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, перспективами развития системы непрерывного профессионального образования на региональном уровне, на наш взгляд, являются:

• создание региональной системы прогнозирования и постоянного мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда в кадрах различной специализации и квалификации;

• формирование региональной законодательной базы для организации системного партнерства государства, бизнеса и профессионального образования;

• разработка нового поколения профессиональных стандартов и программ на основе новой номенклатуры профессий и специальностей;

• переход к модульному принципу построения образовательных программ профессионального образования, обеспечивающему гибкость, вариативность, личностную направленность, соответствие запросам рынка труда;

• широкое использование современных образовательных технологий, в том числе интерактивных форм обучения и кейс-технологий, проектных и других методов, стимулирующих активность познавательного процесса, формирующих навыки анализа информации и самообучения;

• стимулирование соучредительства и многоканального финансирования образовательных организаций, создание условий для ресурсопривлекательности системы непрерывного профессионального образования;

• обновление материально-технической базы и инфраструктуры;

• разработка и апробация модели регионального управления инновационной системой непрерывного профессионального образования;

• создание современной, мобильной и гибкой системы непрерывного профессионального образования, включающей все уровни профессионального образования – от начального до дополнительного профессионального образования, посредством создания крупных образовательных комплексов и федеральных образовательных центров на территории региона.

**Библиографический список**

1. Аменд, А.Ф. Образование в XXI веке / А.Ф. Аменд, А.А. Саламатов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 6. – С. 10-15.

2. Аменд, А.Ф. Основные направления инновационного развития российского образования / А.Ф. Аменд, А.А. Саламатов // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. – 2011. – № 1 (2). – С. 6-19.

3. Белова, Е.Н. Непрерывное профессиональное образование для инновационной России: проблемы и перспективы развития / Е.Н. Белова // http://topreferat.znate.ru/docs/index-2549.html?page=9

4. Зимина, Е.В. Обучение курсантов военно-морских вузов иностранному языку в режиме непрерывного профессионального образовательного процесса: дис. … канд. пед. наук / Е.В. Зимина. – СПб., 2007. – 182 с.

5. Кузнецов, А.И. Пути развития образования в аспекте реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» / А.И. Кузнецов, А.Ф. Аменд, А.А. Саламатов // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. – 2011. – № 2 (3). – С. 32-41.

6. Лобзин, Р.В. Акмеологическая система развития инновационной деятельности кадров управления: автореф. дис. … канд. психол. наук / Р.В. Лобзин. – М., 2011. – 30 с.

7. Максимов, Г.К. Акмеологические условия и факторы, обеспечивающие продуктивное развитие конкурентоспособности специалиста: дис. … канд. психол. наук / Г.К. Максимов. – М., 2008. – 226 с.

8. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза // http://www.sde.ru/files/t/zip/13.zip

9. Савельева, М.Н. Динамика российской системы образования: дис. … канд. филос. наук / М.Н. Савельева. – СПб., 2005. – 167 с.

10. Саламатов, А.А. Конъюнктурные аспекты инновационной деятельности образовательных учреждений / А.А. Саламатов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. Вып. 15. – 2012. – № 4 (263). – С. 70-73.

11. Чернявская, О.М. Взаимодействие субъектов в управлении образовательной средой как условие ее качества / О.М. Чернявская, А.А. Саламатов // Наука. – Костанай: Изд-во КИнЭУ, 2008. – № 2. – С. 85-88.

12. Чернявская, О.М. К вопросу об управлении в образовательной среде / О.М. Чернявская, А.А. Саламатов // Вестник науки Казахского агротехнического университета им. С. Сейфуллина. – Астана, 2008. – № 2 (49). – С. 465-471.

**Bibliography**

1. Amend, A.F. Education in the XXI century / A.F. Amend, A.A. Salamatov // Standards and Monitoring in Education. - 2003. - № 6. - P. 10-15.

2. Amend, A.F. Basic Ways of Innovative Development of Education in Russia / A.F. Amend, A.A. Salamatov // Professional project: ideas, technologies, results. - 2011. - № 1 (2). - P. 6-19.

3. Belova, E.N. Continuing professional education for innovation in Russia: Problems and Prospects / E.N. Belova // http://topreferat.znate.ru/docs/index-2549.html?page=9

4. Zimin, E.V. Education students of naval foreign language high schools in continuous professional education process: thesis. ... Candidate. ped. Science / E.V. Zimin. - St. Petersburg., 2007 - 182 p.

5. Kuznetsov, A.I. Ways of development of education in terms of the implementation of the national educational initiative "Our New School" / A.I. Kuznetsov, A.F. Amend, A.A. Salamatov // Professional project: ideas, technologies, results. - 2011. - № 2 (3). - P. 32-41.

6. Lobzin, R.V. Akmeologicheskaja system of innovation management frames: Author. dis. ... Candidate. psychol. Science. - M., 2011 - 30.

7. Maksimov, G.K. Akmeologichesky conditions and factors providing PRODUCT TO-tive development of the competitiveness of the expert: Dis. ... Candidate. psychol. Science / G.K. Maximov. - M., 2008 - 226 p.

8. Memorandum of Continuing Education of the European Union // http://www.sde.ru/files/t/zip/13.zip

9. Saveliev, M.N. Dynamics of the Russian education system: dis. ... Candidate. phi los. Science / M.N. Saveliev. - St. Petersburg., 2005 - 167 p.

10. Salamatov, A.A. Tactical aspects of innovative activity image-successive institutions / A.A. Salamatov // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Jurisprudence. MY. 15. - 2012. - № 4 (263). - P. 70-73.

11. Chernjavskaja, O.M. Between subjects in the management of the educational environment as a condition of its quality / O.M. Chernjavskaja, A.A. Salamatov // Science. - Kostanay Univ Keane, 2008. - № 2. - P. 85-88.

12. Chernjavskaja, O.M. On the issue of governance in the educational environment / O.M. Chernyavskaya, A.A. Salamatov // Bulletin of Science Kazakh Agro Technical University. S.Seifullin. - Astana, 2008. - № 2 (49). - P. 465-471.

**УДК 37.047**
**ББК 74.200.536**

**Скрипова Надежда Евгеньевна**
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра начального образования
Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования
г. Челябинск
**Skripova Nadezhda Evgenievna**
Candidate of Pedagogics,
Associate Professor
Department of Primary Education
Chelyabinsk Institute of Retraining and Professional Development of Educators
Chelyabinsk
nscripova@mail.ru

# Феноменологические основания понятия «рабочие профессии»
# Phenomenological grounds the concept of «blue-collar occupations»

Статья посвящена обзору основных теоретических подходов к изучению феноменологических оснований понятия «рабочие профессии». В основу определения положены сложившиеся в научной литературе представление о концепте «профессия», а также уточненные признаки деятельности носителей рабочих профессий. Понимание сущности и основных признаков исследуемого понятия позволит продвинуться в формировании представлений об ориентации школьников на рабочие профессии.

The article provides an overview of the major theoretical approaches to the study of phenomenological grounds the concept of "blue-collar occupations." The definition is based established in the scientific literature about the representation of the concept "profession", as well as sophisticated features of the activities of the working media professionals. Understanding of the essence and main features of the investigated concept will allow progress in the formation of ideas about orientation of schoolchildren on blue-collar occupations.

**Ключевые слова:** профессия, феноменология, признак, рабочие.
**Keywords:** profession, phenomenology, a sign of the workers.

Исследование проблемы ориентации школьников на рабочие профессии обусловлено социальными, экономическими и культурными изменениями в современном обществе, тесной связью с трансформирующейся ролью профессий и их определением в контексте отношений между государством, рынком и общественностью, наличием негативных тенденций в области духовно-

нравственной культуры российского общества, которые влияют на нуллификацию ценностей разных поколений, снижают ценности производительного труда. Данное исследование предполагает определение феноменологических оснований понятия «рабочие профессии».

Очевидно, что сам термин «рабочие профессии» имеет весьма неопределённую модальность, что обусловливается многоаспектным к нему отношением науки и практики. Сложившееся положение осложняется ещё и тем, что в педагогике данная сторона проблемы находится на периферии интересов учёных, в то время, как государством и обществом предпринимаются усилия для поднятия престижности рабочих профессий.

Выбранный контекст исследования позволяет говорить о том, что исследуемое понятие в научных публикациях встречается, но редко. При этом в последние годы в средствах массовой информации публикуется достаточно материалов, в которых также осуществляется упоминание о рабочих профессиях.

Нормативными основаниями предмета нашего анализа являются Перечни профессий и специальностей среднего профессионального образования [7], Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов (ОКПДТР) [6].

Понятие «рабочие профессии» в нашем исследовании относится к числу основных понятий. При определении его существенных признаков важно обеспечить, как известно, его соразмерность с определяемым понятием «профессия». Перейдём к краткой характеристике многообразия подходов к интерпретации понятия «профессия».

С целью выполнения данной задачи проанализируем сущностные характеристики понятия «профессия», которые рассматриваются в справочно-энциклопедической и научной литературе: основной род занятий трудовой деятельности. [5]; род трудовой деятельности, требующий определённой подготовки и являющийся обычно источником существования [9].

При анализе справочно-энциклопедической литературы мы выяснили, что, во-первых, современное проблемное поле понятия «профессия» представляется актуальным для философии, политологии, социологии, педагогики и др. Во-вторых, относится к разряду многозначных и сложных понятий: оно рассматривается с разных сторон в многочисленных аспектах и используется в самом широком смысле. В-третьих, подчёркивается комплексный характер феномена профессии. Вполне очевидно, что термин "профессия" используется в самом широком смысле и содержание данного термина интегрирует людей в некую группу или объединение, которые осуществляют определенный вид трудовой деятельности.

При анализе же научной литературы значимой для нас явилась установка выделить существенные признаки данной категории, которые в дальнейшем можно было бы конкретизировать в ходе определения исследуемого понятия.

Необходимо отметить, что в научной литературе в рассматриваемом контексте проведены специальные исследования Т. Л. Александровой [1], П. В. Романовым, Е. Р. Ярской-Смирновой [8] и др.

Изучение вышеупомянутой литературы показывает, что в качестве атрибутивных признаков профессии можно было бы назвать «основной род занятий», «профессиональную группу», «функциональное содержание труда», «подготовленность работника», «способы включения в трудовую деятельность», «механизм специализации трудовой деятельности». Одним словом, набор свойств свидетельствует о многозначности анализируемого понятия. Исследования, которые были упомянуты нами выше, говорят о продолжительной истории эволюции понятия «профессия», в ходе которой осуществлялось насыщение его объема и содержания. Поэтому представления о профессии как неком объединении людей, вовлеченных в определенный вид трудовой деятельности и имеющих в соответствии с этим сходные знания и умения, сегодня

уже утрачивают свою насущность и не отвечают в полной мере тенденциям профессионализации.

Увидеть полисемичность данного понятия можно, если не ограничивать свои поиски только современными публикациями. Есть основание обратиться к классическим произведениям К. Маркса [4], Г. Э. Дюркгейма [2]. Они позволяют обнаружить не только направления социально-исторической эволюции профессии, но и становление её как социального института.

Следовательно, обращение к словарной, энциклопедической и научной литературе свидетельствует о значительной полиморфии понятия «профессия», что определяется не только богатством семантического поля, но и многоаспектностью отражаемого им сектора жизнедеятельности человека.

Проведенный анализ дал нам возможность получить представление об этом сложном понятии. В нашем арсенале теперь имеются не только основные трактовки профессии, но и её основные признаки, которые позволяют отличить профессию от какого-либо другого вида человеческой активности. Рассмотрение профессии как особого вида активности человека дало основание взглянуть на данное понятие с объективной и субъективной позиции. В научной литературе прослеживается устойчивое понимание того, что неотъемлемым атрибутом профессии является наличие у его носителя специальной подготовки и освоенных способов деятельности. При всем при этом у каждого человека имеется возможность выбора профессии, которая позволяет ему реализовать свои жизненные планы или призвание. В сущности, данный тезис, как раз, и отражает объективный план рассмотрения феномена «профессия», а именно: профессия предполагает такой вид трудовой активности человека, которая характеризуется наличием специальной подготовки и служит средством реализации его жизненных планов. Субъективный план рассматриваемой категории обнаруживается в рефлексивных представлениях человека как носителя профессии о содержании и характере осуществляемой трудовой деятельности. Такие рефлексивные представления могут быть образованы удовлетворенностью человеком

выбранной профессией, пониманием и принятием присущих ей профессиональных ценностей, профессиональной настроенностью и т.п.

Стремление исследователей углубиться в понимании объективной и субъективной сторон профессии привело к тому, что в научной литературе чётко обозначилось несколько направлений в интерпретации рассматриваемого понятия. К ним мы относим следующие: вид трудовой деятельности, сформированность у человека специальных качеств, отнесённость человека к профессиональной группе. Данное обстоятельство подчёркивает многоплановость интерпретации понятия «профессия».

В определениях, в которых профессия соотносится с особым видом трудовой активности человека, явно прослеживается опора на деятельностный подход. В рамках данного направления профессия рассматривается как вид трудовой деятельности человека, имеющий общественно-значимый контекст и обусловленный разделением труда.

В трактовках профессии, отнесенных ко второму направлению, усиливается внимание на содержание осуществляемой человеком трудовой деятельности. Поэтому в соответствующих формулировках определений фигурируют такие признаки, как «специальная подготовка», «особый вид профессионально осуществляемой деятельности», «специальное образование», «специальные знания и умения».

Наконец, к третьему направлению условно причислены определения, в которых понимание профессии пронизывается сквозь призму принадлежности человека к определенной группе профессий.

Суммируя сказанное, можно отметить, что феномен профессии существует тысячи лет, и нет оснований анализировать предшествующие конфигурации всего лишь как подготовку к профессиям современного типа. Особенность сегодняшней ситуации заключается в том, что процесс профессионализации охватил практически все сферы трудовой деятельности, в результате чего профессия стала универсальным социальным институтом.

Далее переходим к выявлению существенных признаков рабочих профессий. Разобраться в данной ситуации нам позволит решение задачи по определению понятия «рабочие профессии» и их основных признаков.

Совершенно очевидно, что для этого вполне пригодными могут оказаться дефиниции рабочего, которые представлены в некоторых энциклопедиях и словарях. В частности, подразумеваются трактовки, имеющие однозначно выраженный идеологический характер. Например, в некоторых источниках [3] раскрываются функции и статус рабочего в капиталистическом и социалистическом производстве. Несмотря на наличие устаревших или не несущих никакой смысловой нагрузки признаков («принадлежность к рабочему классу», «руководящая сила государства», «владение средствами производства», «эксплуатация буржуазией», «лишенный средств производства»), имеются такие элементы, которые сохранили свою актуальность и сегодня. Речь идет о таких значениях, как «включенность в производительный труд» и «деятельность, имеющая наемный характер».

Как можно видеть, включенность в производительный труд является основополагающим признаком работника как носителя рабочей профессии.

Далее необходимо отметить, что изучение научной литературы [1, 3, 8] показывает, что в фокусе внимания исследователей указанный вид деятельности человека непременно связан с созданием или производством материального продукта.

Особенное внимание следует уделить такому признаку рабочих профессий, как наемный характер реализуемого труда.

В развитие данного вопроса следует обратиться к еще одной ключевой характеристике рабочих профессий, которую также часто упоминают многие исследователи, – физический характер труда. Например, упор на физическую составляющую в рабочих профессиях активно делается в современной научной литературе. Заметим, что в данном определении содержится еще один признак

рабочей профессии, который предполагает высокий уровень подчиненности рабочего хозяину, владельцу или собственнику средств производства.

Данные исследования удостоверяют наши выводы об отнесении характеристики «физический характер труда» к признакам рабочих профессий. Делая подобное заключение, необходимо отметить, что наличествует выраженная тенденция к сокращению в деятельности рабочих доли физического труда. Конечно же, это указывает на тенденции развития института профессии.

В качестве еще одного признака рассматриваемого феномена следует назвать «высокую меру подчиненности носителей рабочих профессий организатору производства». Такие заключения с очевидностью напрашиваются, исходя из анализа публикаций Т. Л. Александровой [1], Е. В. Казуровой [3] и др.

Одним словом, в научной литературе выделяют понятия «административное подчинение», «функциональное подчинение», «организационное подчинение» и т.п. В нашем случае речь идет, скорее, о последнем понятии. В общем плане его содержание сводится к важнейшей обязанности работника в отношении работодателя, владельца, собственника или хозяина производства и выражается в неуклонном выполнении его заданий, приказов и распоряжений.

Таким образом, нами определены ведущие признаки понятия «рабочие профессии», к которым мы относим включенность в производительный процесс, наёмный характер труда, значительная доля физической составляющей, высокая мера подчинённости организаторам производства.

Указанные маркеры являются характерными признаками рабочих профессий в том смысле, что наличие (одного или нескольких) таких признаков позволяет допустить, что данная профессия может быть отнесена к числу рабочих профессий. Однако, окончательный вывод о принадлежности профессий к группе рабочих профессий может быть сделан лишь при условии соблюдения всех четырех признаков. И, наоборот, отсутствие у профессии какого-либо одного из четырех указанных признаков не позволяет говорить о ней как о рабочей профессии. Иными словами, речь идет о необходимом и достаточном коли-

честве признаков рабочих профессий. Совершенно очевидно, что предложенный перечень может быть существенно расширен в связи со стремительными изменениями в нашем обществе.

Далее с этих позиций дадим определение понятию «рабочие профессий», взяв за основу деятельностную интерпретацию концепта «профессия» как прочно себя зарекомендовавшую. В связи с этим под рабочими профессиями будем понимать особый вид трудовой активности человека, посредством которой осуществляется сочетание и комбинирование трудовых операций, характеризующихся сохранением значительной доли физических усилий, включенностью в производительный процесс, а также обладающих доминантами наемного труда и высокой меры подчиненности субъектов их осуществления организаторам производства.

**Библиографический список**

1. Александрова Т. Л. Методологические проблемы социологии профессий // Социол. исслед. 2000. N 8. С. 11 – 17.
2. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. М.: Канон, 1996.
3. Казурова Е.В. Новые и традиционные профессии в изменяющейся России: социально-антропологический подход / Е. В. Казурова //Журнал социологии и социальной антропологии. 2005. Т. VIII. № 3. С. 193-197.
4. Маркс К. Капитал. Т. I // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 23.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю., Шведовой. – 17 изд. – М.: Рус. яз. 1985. 797 с.
6. Постановление Госстандарта РФ от 26 декабря 1994 г. N 367) (с изменениями NN 1/96, 2/99, 3/2002, 4/2003) «Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов (ОКПДТР)».
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 5 мая 2014 г. № 755-р «Об утверждении Перечня профессий и специальностей среднего профессионального образования, необходимых для применения в области реализации приоритетных направлений модернизации и технологического развития экономики Российской Федерации».
8. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Антропологические исследования профессий // Антропология профессий. Саратов: Научная книга, ЦСПГИ, 2005. С. 13 – 49.
9. Советский энциклопедический словарь / Научно-редакционный совет А. М. Прохоров (пред.), М. С. Гиляров, Е. М. Жуков, Н. Н. Иноземцев и др. – М.: «Советская энциклопедия» М., 1980. – 1600 с.

**Bibliography**

1. Alexandrov T.L. Methodological problems of the sociology of professions // Sotsiologicheskie. issled. 2000. N 8. P. 11 - 17.
2. Durkheim E. On the division of social labor. M.: Canon, 1996.

3. Kazurova EV New and traditional profession in a changing Russia: socio-anthropological approach / E.V. Kazurova // Journal of Sociology and Social Anthropology. 2005 T. VIII. № 3. P. 193-197.

4. Marx's Capital. T. I // K. Marx and F. Engels, Soch. 2nd ed. T. 23.

5. Ozhegov S.I. Russian dictionary / ed. Corr. Academy of Sciences of the USSR N. Yu, Shvedova. - 17 ed. - M .: Eng. lang. 1985. 797 p.

6. Resolution of the State Standard of the Russian Federation of December 26, 1994 N 367) (as amended NN 1/96, 2/99, 3/2002, 4/2003) «National Classification trades workers, positions of employees and wage categories (OKPDTR)."

7. Order of the Government of the Russian Federation dated May 5, 2014 № 755-r "On Approval of the List of professions and specialties of the secondary vocational education required for use in the implementation of the priority directions of modernization and technological development of the Russian economy."

8. Romanov P.V., Iarskaia-Smirnov E.R. Anthropological research professions // Anthropology professions. Saratov Scientific book, TSSPGI, 2005, P. 13 - 49.

9. Soviet Encyclopedic Dictionary / Scientific Editorial Board Prokhorov (prev.), M.S. Gilyarov, Zhukov, N.N. Foreigners and others. - M .: "Soviet encyclopedia" M. , 1980 - 1600.

**УДК 373.04: 371**
**ББК 74.200.58:74.66**

**Столбова Елена Александровна**
аспирант
кафедра социальной работы, педагогики и психологии
Челябинский государственный педагогический университет
г.Челябинск
**Stolbova Elena Aleksandrovna**
Post-graduate
Department of Social Work, Pedagogy and Psychology
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk
Stolbovaea@cspu.ru

# Компоненты полисубъектной среды социально-педагогической поддержки ценностных ориентаций детей группы риска в условиях детского лагеря

# Components polysubject medium socio-pedagogical support of value orientations of children at risk in a children's camp

В статье раскрыты такие понятия, как дети группы риска, социально-педагогическая поддержка, детский лагерь, ценности, ценностные ориентации. Определены условия эффективности деятельности в детском лагере. Выделен ряд компонентов полисубъектной среды детского лагеря.

The article disclosed concepts such as children at risk, socio-pedagogical support, children's camp, values, value orientations. The conditions for the effectiveness of the children's camp. Identified a number of components polysubject protection of children's camp.

**Ключевые слова**: социально-педагогическая поддержка, детский лагерь, ценности, ценностные ориентации, дети группы риска.

**Key words:** socio-pedagogical support, children's camp, values, value orientations, children at risk.

Актуальность проблемы обоснована возрастанием числа детей группы риска. Так, по данным Росстата, число несовершеннолетних, обратившихся в учреждения социального обслуживания семьи и детей, за последние годы значительно возросло: 2008 г. – 5040561 обращений, 2013 г. – 6441771, что приводит к необходимости интенсификации педагогической, психологической и социальной работы с детьми данной категории и их семьями [5].

Анализ научной литературы показал, что существует широкий круг исследований по проблемам социально-педагогической деятельности с детьми группы риска, формирования ценностей и ценностных ориентаций детей, а также педагогической работы в образовательных организациях разного типа,

однако практически отсутствуют исследования по социально-педагогической поддержке формирования ценностных ориентаций детей группы риска в условиях летнего лагеря.

Проблема ценностей и их происхождения представлена в работах Ю.Г. Волкова, П.С. Гуревича, А.А. Ивина, О. Крокинской, В.В. Крюкова, Н.И. Наместникова и др.; структура ценностей – в работах А.В. Кирьяковой, А.В. Леонтьева, К.К. Платонова, М. Рокича, В.А. Ядова и др. Вопросами социально-педагогической поддержки детей (в том числе, группы риска) занимались такие авторы, как О.С. Газман, Л.В. Мардахаев, О.С. Никольская, Д.Я. Олиференко, Н.А. Соколова и др. Опыт работы в детском лагере, который рассматривается как пространство для развития ребенка, представлен в работах И.Ф. Бережной, В.А. Волгунова, Г.В. Заярской, Л.С. Ладнева, Ю.М. Малащенко, Н.С. Чагина и др. Однако проблема социально-педагогической поддержки ценностных ориентаций детей группы риска в условиях детского лагеря в научной литературе недостаточно освещено. В нашем понимании социально-педагогическая поддержка ценностных ориентаций детей группы риска в условиях детского лагеря это вид педагогической деятельности по формированию ценностных ориентаций детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, и обусловленный педагогической спецификой детского лагеря. Различные виды поддержки (социальная, педагогическая, психолого-педагогическая, социально-педагогическая) следует рассматривать как деятельность по оказанию помощи. При организации социально-педагогической поддержки детей определено важное условие – полисубъектность, компоненты которого влияют на эффективность взаимодействия с детьми группы риска.

Прежде всего, следует определить категориально-понятийный аппарат исследования. В современной научной литературе мы встречаемся с разными определениями и классификацией детей, которых можно отнести к «группе риска». В настоящее время понятие «дети группы риска» употребляется до-

вольно часто в педагогике и психологии. В исследовании придерживаемся понятия, которое дает Л.Я. Олиференко: «Дети группы риска – это та категория, которая в силу определенных обстоятельств своей жизни более других категорий подвержена негативным внешним воздействиям со стороны общества и его криминальных элементов, ставшим причиной дезадаптации несовершеннолетних» [3, с. 53].

В исследованиях отечественных авторов выделяется ряд причин попадания детей в группу риска, к которым относят различные формы асоциального поведения, отдельные типы семьи и семейного воспитания, микросоциальную среду, уровень физического и психического здоровья, низкую самооценку, агрессивность, низкий уровень нравственного и интеллектуального развития, бедную эмоциональную сферу, уровень развития навыков саморегуляции, а также проблемы формирования ценностных ориентаций.

Понятие «ценность» введено в XIX в. немецким философом и естествоиспытателем Р.Г. Лотце. Проблемой ценностей и ценностных ориентаций занимались ученые в различных областях науки, таких как философия, аксиология, социология, психология. Обобщив различные подходы к понятиям «ценность» и «ценностные ориентации», мы в своей работе придерживаемся точки зрения М. Рокича и за основу берем следующие определения:

*ценность* – общественный идеал группы или общества, который в рамках их культуры является желательным и предпочтительным, служит эталоном и не подвергается сомнению; объективированная форма в виде произведений материальной и духовной культуры либо человеческих поступков, являющихся конкретным предметным воплощением общественных ценностных идеалов;

*ценностные ориентации* – это совокупность знаний и убеждений индивида, определяющая его направленность, мировоззрение, способ дифференциации объектов в зависимости от их значимости, а также систему ценностей и нравственных норм; внутренняя основа отношений человека к различным ценностям материального, морального, политического и духовного порядка (идео-

логические, политические, моральные, эстетические, и другие основания оценок субъектом окружающей действительности и ориентации в ней).

Если выстраивать иерархию ценностей на основе опросника М. Рокича в отношении детей группы риска, можем отметить, что наиболее приемлемыми являются такие, как: группы терминальных ценностей – конкретные ценности (здоровье, активная деятельная жизнь), абстрактные (уверенность в себе), профессиональная самореализация (общественное признание, развитие, активная деятельная жизнь), личная жизнь (наличие хороших и верных друзей).

К группе инструментальных ценностей относятся также этические ценности (широта взглядов), ценности общения, индивидуалистические ценности (независимость), ценности самоутверждения (смелость в отстаивании своего мнения), ценности принятия других людей (самоконтроль).

В настоящее время наблюдается серьезное изменение вековых ценностных ориентаций. Социально-экономические изменения в мире зачастую негативно влияют на формирование ценностных ориентаций подростков, что обуславливает необходимость пристального внимания общества и системы образования к этой проблеме. Одной из наиболее эффективных педагогических технологий формирования позитивной системы ценностных ориентаций может стать социально-педагогическая поддержка. Причем ее эффективность в условиях детского оздоровительного лагеря возрастает, что обусловлено его сущностными характеристиками.

Под *детским оздоровительным лагерем* мы понимаем учреждения дополнительного образования, являющиеся формой организации свободного времени детей разного возраста, пола и уровня развития, пространством для оздоровления, развития художественного, технического, социального творчества ребенка. Эффективность воспитательной, образовательной и развивающей деятельности в детских лагерях выше, чем в более постоянных коллективах, поскольку лагерь обладает полисубъектной средой, подразумевающей взаимодействие «педагог-ребенок», основанного на субъект-субъектных отношениях. По-

лисубъектность среды детского лагеря основана на совокупности субъектов образовательного процесса, каждый из которых относительно своей специфики инициирует, проектирует, организует и осуществляет различные виды деятельности. В рамках детского отдыха поолисубъектом выступают «администрация-педагог-ребенок-родитель», в результате взаимодействия которых складываются многоуровневые субъект-субъектные отношения.

В исследовании выделяется ряд компонентов полисубъектной среды детского лагеря, благодаря которым многие вопросы решаются эффективнее, чем в иной образовательной среде.

Основным участником смены является отряд - временный детский коллектив (ВДО), который обладает рядом специфических признаков, оказывающих значительное влияние на организацию и ведение педагогической деятельности (О.С. Газман, В.Д. Иванов, А.Г. Кирпичник и др), такие как кратковременность функционирования (от 18 до 40 дней), сборный состав (в отряде могут быть ребята из разных мест жительства), автономность существования (ослабляется влияние семьи, класса, компании друзей и т.д.), публичный (коллективный) характер деятельности, завершенность деятельности и развития.

Смена видов деятельности при четком распорядке дня. В течение дня происходит постоянная смена видов деятельности: физическая активность, расслабление, групповые и индивидуальные занятия, отдых и др.

Вариативность программы. Различные направленности образовательных программ, в том числе профильные, позволяют выбрать ребенку интересную для него деятельность; возможность работы в группах по интересам.

Цикличность деятельности и развития. Смена имеет законченный цикл: организационный, основной, итоговый периоды.

Возможность постоянного педагогического воздействия. Ребенок взаимодействует с педагогом 24 часа в сутки.

Субъект-субъектное взаимодействие в процессе общения по модели: «взрослый – ребенок», «ребенок – ребенок» признается индивидуальность дру-

гого человека, его автономность и право на собственный голос; взаимоотношение носит доверительных характер, оно строится на позитивном принятии личности, на уважении индивидуальности другого, принятии другого «каким он есть», готовности увидеть мир и события его глазами, эмпатии; при таком взаимодействии личность значительно углубляется в своем самопонимании и стремится «быть самим собой» и «быть понятым другим».

Снижение негативного влияния социальных факторов постоянной среды. Ослабляется влияние постоянных, в том числе и негативных сред, в которых находится ребенок, таких как семья, класс, компании друзей, сокращается доступность удовлетворения вредных привычек (алкоголь, табак, токсичные вещества и др.).

Педагогическая поддержка рефлексии ребенка: педагог осуществляет поддержку анализа психологического состояния, обращает внимание на собственные знания, направляя внимание ребенка на осмысление собственных действий и поведения в группе, помогает сделать выбор приемлемого поведения в решении конфликтных ситуаций.

Педагогическая поддержка мотивации успеха ребенка (соревнования, конкурсы, праздники и т.п.).

Создание особой духовно-нравственной атмосферы оказывает большое влияние на формирование полисубъектной среды детского лагеря. Ценности, лежащие в ее основе ориентированы на приоритет общечеловеческих ценностей, что позволяет осуществлять гармоничное взаимодействие ребенка со средой и характеризуется взаимопомощью, поддержкой, формированием активной жизненной позиции, максимальным раскрытием потенциала ребенка.

Таким образом, компоненты полисубъектной среды детского лагеря: временный детский коллектив, смена видов деятельности при четком распорядке дня, вариативность программы, цикличность деятельности и развития, возможность постоянного педагогического воздействия, субъект-субъектное взаимодействие, снижение негативного влияния социальных факторов постоянной

среды, педагогическая поддержка рефлексии, педагогическая поддержка мотивации успеха ребенка, создание духовно-нравственной атмосферы позволяют повысить эффективность реализации социально-педагогической поддержки детей группы риска.

**Библиографический список**

1. Мардахаев, Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации [Текст] / Педагогическое образование и наука №6 // Изд-во: Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования», Москва, 2010. – С. 4 – 10.

2. Министерство образования и науки РФ (официальный сайт) [интернет ресурс] / режим доступа: http://www. Mon.gov.ru

3. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] /Л.Я. Олиференко, Т.И.Шульга, И.Ф.Дементьева. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.

4. Соколова, Н.А. Проблемы подготовки кадров для системы социальной защиты и поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Текст] / Вестник Челябинского государственного педагогического университета № 12.2. // Изд-во: Челябинский государственный педагогический университет(Челябинск), 2013. – С. 153-161.

5. Соколова, Н.А. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования: моногр. [Текст] / Н.А. Соколова. – Челябинск: изд-во Чел. гос. пед. ун-та, 2007. – 306 с.

6. Федеральная служба государственной статистики [интернет ресурс] / Режим доступа: http://www.gks.ru

**Bibliography**

1. Mardahaev, LV Socio-pedagogical support and the support of human life situation [Text] / Teacher Education and Science №6 // Publisher: Nonprofit Partnership "International Academy of Science Teacher Education." - Moscow .: p. 4 - 10.

2. The Ministry of Education and Science (official site) [Internet resource] / access mode: http://www. Mon.gov.ru

3. Oliferenko, L.Y. Socio-pedagogical support of children at risk: Textbook for students of higher educational institutions [Text] / L.Y. Oliferenko, T.I. Shulga, I.F. Dementeva. - 2nd publishing. - Moscow: Publishing Center "Academy", 2004. - 256.

4. Sokolova, NA Problems of training for social protection and support for orphans and children left without parental care [Text] / Herald of the Chelyabinsk State Pedagogical University, № 12.2. // Publ: Chelyabinsk State Pedagogical University (Chelyabinsk), 2013 - S. 153-161.

5. Sokolova, N.A. Socio-pedagogical support self seniors in institutions of further education: monograph [Text] / N.A. Sokolova . - Publishing Chelyabinsk State Pedagogical University, 2007. – 306 p.

6. The Federal State Statistics Service [Internet resource] / Access mode: http://www.gks.ru/

**УДК 371.01**
**ББК 74.202.45**

**Терехова Галина Владимировна**
кандидат педагогических наук,
доцент,
докторант
кафедра теоретической и прикладной психологии
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
**Terekhova Galina Vladimirovna**
Candidate of Pedagogical Science,
assistant professor,
doctorate
Chair of theoretical and applied psychology
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk
terekh@list.ru

# Исследование факторов направленности освоения ТРИЗ субъектами сопровождения процесса решения проблем

# Investigation of the factors direction of development actors support TRIZ problem solving process

В статье представлен факторный анализ эмпирических данных исследования направленности освоения ТРИЗ субъектов образовательного процесса. Проанализированы показатели продуктивности при работе с проблемой участников сопровождения ТРИЗ-образования. Определены профили продуктивности решения проблем сопровождающих. Представлены статистические данные исследования выборки (N=140) преподавательского состава образовательных учреждений, реализующих программы ТРИЗ-образования. Приведены характеристики экспериментальной группы, показатели конструктивного и деструктивного профилей.

The article presents a factor analysis of empirical studies focus TRIZ development of educational process. Indexes of productivity when working with the problem of tracking participants TRIZ education. Defined profiles accompanying productivity solutions. The statistical data from a study sample (N = 140) of teaching staff of educational institutions implementing programs TRIZ education. The characteristics of the experimental group, indicators of constructive and destructive profiles.

**Ключевые слова:** продуктивность освоения опыта творческой деятельности, теория решения изобретательских задач, ТРИЗ-образование, факторный анализ.

**Key words:** the productivity of the development experience of creative activity, the theory of inventive problem solving, TRIZ education, factor analysis.

Отличительной особенностью решения творческой задачи средствами ТРИЗ является направленность в получении результата [1, 3, 7]. В ТРИЗ накоплен опыт применения психологических приемов и эффектов (преодоление ПИ, построение ИКР, моделирование и др.) для формирования стратегии решения [3]. Вместе с тем, на протяжении всего периода обучения ТРИЗ преподаватели отмечают различия в освоении и применении аппарата ТРИЗ при решении задачи различными категориями слушателей.

Проведенные исследования продуктивности решения проблем субъектами сопровождения выявили необходимость уточнения факторов, влияющих на интенсивность и положительную динамику продуктивности у сопровождающих процесс решения проблем. В связи с этим в соответствии с уровнем освоения содержания ТРИЗ-образования были сформированы группы направленности. Формой для выявления уровней был определен опрос в котором содержатся высказывания о решении проблем по каждому их компонентов и распределены случайным образом по трем уровням: высокий средний, низкий.

Отметим также, что конструктивное или деструктивное управление процессом работы с проблемой формирует мотивационные установки на восприятие проблемы, отношение к необходимости решения, актуализирует определенный опыт решения проблем из разных областей: межличностных отношений, профессиональной деятельности и др, а также способствует формированию предпочтений при освоении определенных способов, технологий и стратегий решения [2, 4, 5, 6]. Таким образом для решения теоретического исследования был сформирован пакет эмпирических данных для анализа целенаправленности системы работы при освоении ТРИЗ.

**Частные гипотезы исследования.**

повышение продуктивности решения проблем субъектами сопровождения обусловлено факторами освоения ТРИЗ;

конструктивное управление процессом решения проблемы включает позитивное отношение к проблемам, предпочтение стратегий сотрудничества и

использования технологий при работе с проблемой, …

**Задачи исследования.**

выявить какими показателями освоения ТРИЗ формируются факторы влияния на продуктивность решения проблем;

выявить роль конструктивного управления при повышении продуктивности работы с проблемой.

**Участники исследования.**

В эксперименте приняли участие сопровождающие образовательный процесс: администраторы и преподаватели высших учебных заведений педагоги, психологи, тьюторы, классные руководители, учителя-предметники, методисты, администраторы и др. специалисты средних образовательных учреждений, а также специалисты в области ТРИЗ, не являющиеся педагогами – преподаватели курсов ТРИЗ в образовательных учреждениях, проходившие курсы повышения квалификации по направлениям работы с проблемой на основе ТРИЗ. Всего в эксперименте 3 участвовало 140 человек.

**Методики исследования.**

Для эмпирического исследования факторов был разработан опрос из 138 утверждений актуальных для освоения ТРИЗ [1], которые является средством получения информации о масштабе поставленной цели; наличии системы целей; способности достигать цель (работоспособность, умение держать удар, планировать творческую деятельность и др.); способах достижения цели; получении и оценивании результата при работе с проблемой.

В результате прохождения опроса можно ранжировать проявления личности по уровням осознанности достижения цели в творческой деятельности, в которой в свернутом виде, опосредованно, на основе проявлений определяются функциональные, диалектические, системные, идеальные, ресурсные, рефлексивные установки, ориентации личности в творческой (продуктивной) деятельности. Форма получения информации – распределенные по уровням проявления (высокий, средний, низкий) показателей направленности освоения ТРИЗ: 1)

функциональная направленность в творческой деятельности; 2) системная полнота творческих достижений; 3) диалектичность творческих достижений; 4) ориентация творческой деятельности на идеал; 5) ресурсная направленность достижения творческих результатов; 6) рефлексивная направленность творческой деятельности. На основе полученных данных выявлены значения распределения по факторам и уровням, позволяющие оценить освоение ТРИЗ и использование ее составляющих.

Для определения конструктивного управления процессом работы с проблемой была составлена анкета самоконтроля восприятия проблем. Она включает шкалы проявлений от 0 до 10 по следующим показателям: 1) опыт решения проблем (профессиональная, бытовая сфера, сфера межличностных отношений); 2) оценка возникновения проблемы (неожиданно, закономерно); 3) источник проблем (внешний, внутренний); 4) характер решения проблем (стихийный, целенаправленный, прогностический); 5) продолжительность решения проблем (в течение дня, в течение недели\месяца, в течение года и более); 6) роль проблем в осуществлении деятельности (конструктивная, деструктивная функция проблемы); 7) стратегия решения проблемы (избегание, замалчивание, игнорирование, смещение во времени, публичное обнародование, обращение к компетентному посреднику, сотрудничество, самостоятельное интуитивное решение, решение на основе технологии работы с проблемой); 8) отношение к проблеме (положительное, отрицательное, нейтральное).

Для проверки значительности совпадения полученных данных с допущениями гипотезы был использован количественный (математико-статистический) анализ. Мы применяли следующие методы математической статистики: 1) методы описательной статистики: вычисление среднего, дисперсии, стандартного отклонения; 2) коэффициенты корреляции К. Пирсона, Ч. Спирмена; 3) множественный регрессионный анализ; 4) статистический критерий различия – t-критерий Стьюдента. Для обработки данных был применен стандартный пакет программ «Statistic 6.0.», SPSS 12.0 for WINDOWS.

**Обсуждение результатов исследования**.

Для анализа статистически значимых связей данных, полученных на основе выбранных методик о результатах освоения ТРИЗ мы провели сравнение с полученными ранее показателями продуктивности решения проблем. Корреляционный анализ выявил по отношению к продуктивности следующие значимые среди исследуемых субъектов переменные: полное соотнесение со всеми показателями освоения ТРИЗ (системная полнота достижений, диалектичная направленность достижений, направленность достижений на идеал, ресурсная направленность достижений, рефлексивная направленность достижений), частично отражены связи с показателями характера решения проблемы (а именно его целенаправленностью), а также стратегиями решения проблем (а именно негативная связь со стратегией избегания проблем). Полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Корреляционные связи продуктивности решения проблем сопровождающих субъектов ТРИЗ-образования (N=140)**

| Критерии диагностики | Переменная | Корреляция с продуктивностью | Уровень значимости |
|---|---|---|---|
| Направленность освоения ТРИЗ | Системная полнота достижений | ,333(**) | 0, 000 |
| | Диалектичная направленность достижений | ,223(**) | 0,008 |
| | Направленность достижений на идеал | ,238(**) | 0,005 |
| | Ресурсная направленность достижений | ,223(**) | 0,008 |
| | Рефлексивная направленность достижений | ,249(**) | 0,003 |
| Восприятие проблем | Целенаправленный характер решения проблем | ,184(*) | 0,029 |
| | Стратегия решения: избегание | -,171(*) | 0,043 |

Как показывает корреляционный анализ позитивные и негативные статистически значимые связи отражают несколько переменных в различной степени выраженности. В связи с этим для проверки гипотезы о влиянии на продуктив-

ность решения проблем уровня и структуры освоения опыта сопровождающих нами был проведен факторный анализ полученных данных – метод главных компонент с последующим вращением варимакс (varimax with Kaiser normalization). В него были включены все значения показателей, полученные в результате опроса и анкетирования (N=140, 44 показателя). В результате определились семь факторов, один из которых полностью включает выявленные теоретическими методами факторы освоения ТРИЗ. Коэффициенты факторных весов превышают 1,07, а кумулятивный процент дисперсии, описываемый этими факторами, составил 69,4 %, что позволяет сделать вывод об адекватности полученной модели факторов, образующих структуру освоения ТРИЗ. Матрица значимых факторных нагрузок представлена в таблице 2.

Таблица 2

**Матрица значимых факторных нагрузок продуктивности решения проблем субъектами ТРИЗ-сопровождения**

| | Факторы эмпирического исследования | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Продуктивность | 0,892 | | | | | | |
| Системная полнота достижений | 0,539 | | | | | | |
| Диалектичная направленность достижений | 0,518 | | | | 0,447 | | |
| Прогностический характер решения проблем | | 0,717 | | | | | |
| Восприятие проблем | | 0,707 | 0,457 | 0,494 | | | |
| Оценка возникновения проблемы: закономерно | | 0,677 | | | | | |
| Целенаправленный характер решения проблем | | 0,576 | | | | | |
| Роль проблем: конструктивная | | 0,527 | | | | | |
| Источник проблем: внутренний | | 0,523 | | | | | |
| Опыт решения проблем: межличностные отношения | | 0,506 | | | | | |
| Опыт решения проблем: бытовые | | | | | | | -0,419 |
| Стратегия решения: на основе технологии | | 0,404 | | | | | 0,471 |
| Стратегия решения: замалчивание | | | 0,814 | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Стратегия решения: избегание | | | 0,765 | | | | |
| Стратегия решения: игнорирование | | | 0,720 | | | | |
| Стратегия решения: смещение во времени | | | 0,655 | | | | |
| Продолжительность решения проблем: год(ы) | | | 0,559 | | | | |
| Отношение к проблеме: отрицательное | | | 0,458 | | | | |
| Оценка возникновения проблем: неожиданно | | | | 0,732 | | | |
| Роль проблем: деструктивная | | | | 0,579 | | | |
| Стихийный характер решения проблем | | | | 0,543 | | | |
| Источник проблем: внешний | | | | 0,533 | | | |
| Продолжительность решения проблем: в течении дня | | | | 0,518 | | | |
| Стратегия решения: интуитивная | | | | 0,490 | | | |
| Сумма по факторам освоения ТРИЗ | 0,565 | | | | 0,752 | | |
| Рефлексивная направленность достижений | | | | | 0,735 | | |
| Ресурсная направленность достижений | | | | | 0,734 | | |
| Направленность достижений на идеал | 0,459 | | | | 0,521 | | |
| Значимость (ценность): саморефлексия | | | | | | 0,792 | |
| Гуманность | | | | | | 0,732 | |
| Оригинальность | 0,578 | | | | | 0,612 | |
| Отношение к проблеме: нейтральное | | | | | | | 0,590 |
| Опыт решения проблем: профессиональные | 0,475 | | | | | | |

Анализ значимых факторных нагрузок продуктивности решения проблем субъектами ТРИЗ-сопровождения выявил ключевые направления повышения продуктивности, а также группы показателей, демонстрирующие отсутствие готовности сопровождающих к работе с масштабными проблемами. Отметим, что частичное совпадение выявленных факторов, наличие в этих группах суммарных значений этих критериев, к которым относятся совпадающие показатели, а также характер их связи позволяет представить распределение шестью

различными группами, которые можно представить двумя профилями взаимодействия сопровождающих при решении проблем:

Профиль конструктивного взаимодействия при сопровождении формируют факторы 1) направленности освоения ТРИЗ в совокупности с общим значением продуктивности решения проблем и ее показателем – оригинальность образуют фактор когнитивного регулирования при работе с проблемой; 2) показатели характера решения проблем: прогностический, целенаправленный в совокупности с показателем оценки возникновения проблемы как закономерной и внутренней мотивации решения проблем при наличии опыта решения проблем в профессиональной сфере и сфере межличностных отношений; 3) навыки получения авторских решений, предполагающие общественную или личную значимость, гуманность и оригинальность полученного решения; 3) нейтральное отношение к проблеме при использовании технологий решения и отсутствии интереса к опыту решения бытовых проблем.

Профиль деструктивного взаимодействия при сопровождении формируют факторы 1) восприятия проблемы при негативном отношении к ней, характеризующее стратегии решения: замалчивание, избегание, игнорирование, смещение во времени, при продолжительности решения проблем более года; 2) восприятие проблемы как деструктивного явления, неожиданно возникающие из внешних мотивационных источников, требующих в течении дня стихийно менять свои планы, принимая интуитивные решения.

Таким образом, повышение продуктивности решения проблем при психолого-педагогическом сопровождении ТРИЗ-образования обеспечивается системная полнотой достижений, диалектической направленностью достижений, направленностью достижений на идеал, а также ресурсной и рефлексивной направленностью достижений.

**Библиографический список**

1. Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. - Минск: Беларусь, 1994. - 479 с.

2. Грановская Р.М. Творчество и конфликт в зеркале психологии. – СПб.: Речь, 2006.

3. Лихолетов, В.В. Теория и технологии интенсификации творчества в профессиональном образовании: автореф. дис. … д-ра пед. наук, 2002. – 45 с.

4. Регуш, Л.А. Наш проблемный подросток: понять и договориться/ Л.А.Регуш. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена; Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 191с.

5. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000.

6. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. – СПб.: Речь, 2001. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. – 2-е изд., испр. – М.: МПСИ, 2003. – 408 с.

7. Хоменко Н.Н. Эффективное образование и инструменты управления проблемами на базе ОТСМ-ТРИЗ / [Электронный ресурс] / Сайт архива Н. Хоменко. – Режим доступа к ресурсу: http://otsm-triz.org/content/ef_man_ru

**Bibliography**

1. Altshuller G.S., Vertkin I.M. How to become a genius: Life strategy of creative personality. - Minsk: Belarus, 1994 - 479 p.

2. Granovskaya R.M. Creativity and Conflict in the Mirror psychology. - St. Petersburg .: Speech, 2006.

3. Likholetov, V.V. Theory and stimulation technology of creativity in professional education: Author. dis. Dr. ... ped. Sciences, 2002 - 45.

4. Regush, L.A. Our troubled teen: understand and agree / L.A.Regush. - St. Petersburg .: Publ RSPU. Alexander Herzen; Ed of "Soyuz", 2001 - 191s.

5. Halpern D. Psychology of critical thinking. - St. Peter .:, 2000.

6. Hekhauzen H. Psychology of achievement motivation. - St. Petersburg .: Speech, 2001.

Brushlinskii AV Subject: thinking, learning, imagination. - 2nd ed., Rev. - M .: SAG, 2003 - 408 p.

7. Khomenko N. Effective education and management tools based on problems OTSM TRIZ / [electronic resource] / Website archive N.Khomenko. - Mode of access to the resource: http://otsm-triz.org/content/ef_man_ru

**УДК 581.51**
**ББК 459:09**

**Федотова Марина Геннадьевна**
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра английского языка
Челябинский государственный педагогический университет
г.Челябинск
**Корщикова Ольга Викторовна**
старший преподаватель
кафедры английской филологии
Челябинский государственный педагогический университет
г.Челябинск
**Fedotova Marina Gennadyevna**
Doctor of Pedagogics,
Assistant Professor
Chair of English Language
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk
**Korshchikova Olga Victorovna**
Senior lecturer
Chare of English Philology
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk
fedotovamg@cspu.ru

# Дидактический потенциал компетентностного подхода к подготовке учителя иностранного языка

# The didactic potential of competence approach in teaching training

В данной статье речь идет о месте и роли компетентностного подхода в развитии аудитивных умений, навыков. Описаны основные принципы построения аудиокурса, условия его реализации в образовательном процессе высшей школы.

The article tells of the system, role of competence approach in the development of listening skills of students. It presents the major principles of the listening course, conditions of its realization in the educational process at university.

**Ключевые слова**: компетентностный подход, компетенция, самостоятельная работа, технология, аудирование, подготовка учителя иностранного языка.

**Key words**: competence approach, competence, independent work, technology, listening, training of foreign language teachers.

Педагогическое образование сегодня сталкивается с вызовами современного мира и испытывает серьезные затруднения. Становится ясно, что решение

вновь возникающих проблем требует не только их осмысления, но и глубокой системной трансформации всех элементов профессиональной подготовки будущих учителей. Иными словами, образование нуждается в радикальной смене целей своей деятельности [4], а вместе с ними средств, методов и технологий работы . Нужны специалисты, эффективно работающие, способные создавать новые подходы; нужны социализированные, то есть самостоятельные и ответственные люди [4]. В связи с этим переход к компетентностной модели образования, ориентированной на открытость, интеграцию, а вместе с ними и на качество образования весьма востребован и является ответом на вызовы современной реальности. Как результат, осознание возможностей коипетентностного подхода, его потенциала в решении задач, стоящих перед педагогическим образованием, весьма актуально и, на наш взгляд, обусловлено рядом обстоятельств.

Во-первых, педагогическое образование в своем современном состоянии осознает, что реализация и внедрение компетентностной модели обучения в практику массовой образовательной школы невозможно без подготовки будущего учителя решать такие профессиональные задачи. Это, в свою очередь, диктует необходимость изменения всех компонентов профессиональной подготовки с целью активизации поиска новых средств, форм и методов обучения будущих учителей к использованию компетентностного подхода в учебном процессе как эффективного инструмента решения профессионально-педагогических проблем ( например, проблема интеграции содержания образования на основе межпредметных связей, формирование обобщенных умений и навыков, проявляющихся в умении решать жизненные и профессиональные задачи, а также способности к иноязычному общению в условиях поликультурной среды, организация подготовки будущих учителей к реализации информационных технологий, разработка и внедрение учебно-методических комплексов и т.д.). Иными словами, применение компетентностного подхода открывает новые возможности для совершенствования всех аспектов педагогического об-

разования, для разработки тех его составляющих, которые соответствуют требованиям современного общества, а именно: профессиональной мобильности, открытости к новым идеям, технологиям как фактору непрерывного самообразования, саморазвития, самореализации личности будущего учителя.

Во-вторых, признание прагматико-ориентированной доминанты компетентностной модели обучения ставит во главу угла развитие индивидуальности студента, что предполагает целенаправленное создание специально организованной обучающей поликультурной иноязычной среды, обеспечивающей всемерное проявление личностных функций субъектов обучения, их самоактуализацию, которая чрезвычайно велика и многогранна. Проблема самореализации личности касается не только возможностей активизации и актуализации разнообразных человеческих способностей, задатков, склонностей в тех или иных видах деятельности, но и затрагивает основы индивидуального существования, предполагая «…..жизненное самоопределение, отношение к миру и к самому себе[8].» Мы разделяем позицию тех исследователей, которые считают, что освоение культуры – это необходимое условие истинной самореализации человека, так как в процессе усвоения культурных традиций, обычаев у человека формируются ценности и ценностные ориентации, связанные с его глубинной сущностью. [1] Исходя из того, что самореализация личности выступает инвариантом структуры человеческой деятельности, ее реализация в контексте компетентностного подхода должна восприниматься во всей полноте ее строения как личностно – значимая ценность и направлена на формирование и развитие креативных способностей личности.

В-третьих, признавая, что универсальной характеристикой педагогического процесса выступает педагогическое взаимодействие, которое играет важную роль в становлении субъектной позиции студента, мы считаем, что компетентностный подход создает условия для проявления такой субъектности благодаря осознанию и принятию целей деятельности, адекватности самооценки своих возможностей, критичностью по отношению к себе и окружающим,

потребностью в самоконтроле, готовность принимать самостоятельно решения и нести ответственность за их реализацию, заинтересованностью в положительном результате. Следовательно, организация педагогического взаимодействия должна не только учитывать особенности компетентностного подхода, но и, опираясь на них, создавать условия, которые обеспечивают проявление и развитие личностных качеств. Нельзя отрицать тот факт, что таким образом специально организованное педагогическое взаимодействие, несомненно, способствует качественным изменениям в управлении педагогическим процессом, которое подразумевает совместную деятельность, сотрудничество. Суть положительного педагогического взаимодействия составляет способность самостоятельно разворачивать учебное сотрудничество на основе реализаций индивидуальных способностей, которые и обеспечивают, и гарантируют его субъектно – субъектное проявление. По мнению ряда ученых, в этих условиях общение с педагогом приобретает продуктивный характер, становится взаимодополняющим, равноправным [2].

В-четвертых, развитие современного педагогического образования невозможно представить без информационно – коммуникационных технологий (ИКТ), без использования которых в профессиональной деятельности немыслим современный учитель, особенно учитель иностранного языка. Использование ИКТ на всех этапах профессиональной подготовки позволяет привить будущим учителям навыки коллективной работы в рамках электронных сетевых структур, научить презентовать и продвигать собственные знания, умения на рынке высококвалифицированных кадров через электронное пространство [2]. С другой стороны, именно учитель должен не только осмыслить дидактический потенциал ИКТ, но и уметь его использовать в процессе обучения иностранному языку. Таким образом, место и роль информатизации в обществе и образовании весьма велика, так как именно в педагогической сфере осуществляется подготовка людей, которые не только формируют информационную среду, но и которым самим предстоит жить и работать в этой среде. В связи с

этим информатизация образования тесно связана как с развитием материально-технической базы, что весьма важно и необходимо, так и с решением ряда дидактических проблем, таких как подготовка учебно-методических материалов, формирование новой культуры преподавания, разработка приемов, способов включения ИКТ в учебный процесс, разработка критериев их эффективного использования, результативности.

В новых стандартах ФГОС ВПО сформулированы четкие требования к уровню подготовки учителя, представленные в виде комплекса компетенций, которым должен владеть выпускник педагогического вуза для успешного и эффективного осуществления своих профессиональных обязанностей. Профессиональная компетентность будущего учителя иностранного языка представляет собой совокупность общих профессиональных компетенций в неразрывной связи с педагогической культурой, мастерством и владением педагогическими технологиями. Общие компетенции не обусловлены профессионально, они присущи современным специалистам независимо от сферы профессиональной деятельности. Владение такими компетенциями дает возможность быть востребованными на рынке труда, успешно реализовать себя в различных профессиональных областях. К общим компетенциям относятся общенаучные, коммуникативные, организационно-управленческие. Профессиональные компетенции предполагают готовность учителя к осуществлению профессиональной деятельности. Следует подчеркнуть, что качественной характеристикой учителя иностранного языка является иноязычная коммуникативная компетенция ( ИКК ) под которой мы понимаем способность и готовность обучаемого осуществлять иноязычное межличностное, межкультурное общение, что обеспечивает каждому студенту возможность решения коммуникативных задач на соответствующем уровне компетентности [5]. В связи с этим одной из ключевых компетенций, входящих в состав ИКК, выступает компетенция, которая обеспечивает восприятие и понимание речи на слух, то есть обучение студентов аудированию. Тот факт, что 45% времени люди отводят слушанию, свидетельствует о

важности данного умения в контексте формирования ИКК. В связи с этим, разработанный нами «Аудиокурс» для студентов 3 курса факультета иностранных языков позволяет эффективно и оптимально решать поставленную задачу.

Следует отметить, что, основываясь на личном опыте и принимая во внимание компоненты ИКК в структуре модели учителя, можно утверждать, что обучение восприятию речи на слух является одним из трудностей, с которыми встречаются студенты. Необходимо подчеркнуть, что существуют как объективные, так и субъективные факторы, которые затрудняют этот процесс и требуют оптимизировать его содержание и максимально приблизить к потребностям студентов. На наш взгляд, анализ и осмысление нашего собственного опыта через призму инновационных тенденций современного образовательного процесса позволил выделить проблемы, с которыми мы сталкиваемся в процессе обучения восприятию речи на слух: недостаточный уровень развития психофизиологических механизмов аудирования, которые при переходе на иноязычную базу демонстрируют существенные ухудшения; формирование у студентов ценностных ориентаций, что требует осмысление цели овладения умениями аудирования; вооружение студентов умениями самостоятельной работы с аудиотекстом.

В итоге нами сделано следующее:

-- осуществлено и проанализировано состояние сформированности данной компетенции, уточнены реальные потребности личности;

-- сформулированы цели курса, определены задачи;

-- отобрано содержание Аудиокурса с учетом ФГОС ВПО;

-- создана структурная модель курса, новые подходы к организации учебного материала;

-- определены принципы учебного взаимодействия в процессе обучения, разработаны типологии форм работы и учебных заданий;

-- разработаны содержание, формы и методы контроля [4].

Итак, обучение аудированию в рамках компетентностного подхода содержит все необходимые предпосылки для его анализа в качестве фактора раз-

вития иноязычной коммуникативной компетенции, однако теоретические основы обучения аудированию нуждаются в дальнейшем развитии, отвечающем современным требованиям.

**Библиографический список**

1. Зобов, Р.А., Келасьев, В.Н. Самореализация человека: Введение в человекознание: Учеб. пособие / С-Петерб. гос.ун-т.; Р.А.Зобов, В.Н.Келасьев. – СПб.: СПбУ, 2001. – 176с.

2. Гейхман, Л.К. Синергетическая педагогика: монография / Л.К.Гейхман, Л.В.Кушнина, А.В.Кушнин. – Пермь: Изд-во Перм.гос.техн.ун-та, 2011. – 176с.

3. Коряковцева, Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. Учебное пособие для студ. лингв. фак. высш.учеб. заведений / Н.Ф.Коряковцева. – М.:Издательский центр Академия, 2010. –192с.

4. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий: Учебно-методическое пособие/ Под ред. В.Г.Зарубина, Л.А.Громовой.- СПб.: РГПУ им.А.И.Герцена, 2007. – 511с.

5. Никитина, Е.Ю. Содержательный аспект концепции педагогического управления коммуникативным образованием студентов вузов/ Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева // Вестник ЧГПУ. – 2009. – №4. – С. 65-81.

6. Педагогика в современном мире: Сборник статей всероссийской научной конференции/ Ред. сов.: Т.Б.Алексеева, И.В.Гладкая, И.Э.Кондракова, Н.М.Федорова- СПб., Изд-во «Лемма», 2011. – 305с.

7. Соловова, Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография [Текст] / Е.Н. Соловова. – М.: Глосса-Пресс, 2004. – 336с.

8. Цыренова, Л.А. Самореализация личности как предмет философского исследования. автореф. Дисс. канд. филос. наук. – М.,1992. – 21с.

**Bibliography**

1. Zobov, R.A., Kelasiev, V.N. Self-realization of a person: An introduction to the science of man: Textbook / S-Petersburg State University; R.A. Zobov, V.N. Kelasiev. – SPb.: SPbU, 2001. – 176 p.

2. Geikhman, L.K. Synergistic Pedagogics: monograph / L.K. Geikhman, L.V. Kushnina, A.V. Kushnin. – Perm: Perm State Engeneering University, 2011. – 176p.

3. Koryakovtseva, N.F. The Theory of Teaching Foreign Languages: Productive Teaching Technologies [Text] / N.F. Koryakovtseva. – M.: Academia, 2010. – 192p.

4. Competence approach in training in the field of humanitarian technologies: Handbook for students / Under the editorship of V.G. Zarubina, L.A. Gromovoy. – SBp.: RGPU after A.I.Gertsen, 2007. – 511 p.

5. Nikitina, E.Yu. Pedagogical management of students' communicative education: content aspect / E.Yu. Nikitina, O.Yu. Afanasyeva // Vestnik CGPU. – 2009. – № 4. – P. 65-81.

6. Pedagogics in the modern world: Collection of scientific materials of the All-Russian scientific conference / Aditorial staff: T.B. Alekseeva, I.V. Gladkaya, I.E. Kondrakova, N.M. Fedorova – SPb., «Lemma», 2011. – 305 p.

7. Solovova, Ye. N. Training in Teaching Methods and Further Training of a Foreign Language Teacher: Integrative-Reflexive Approach: Monograph [Text] / Ye.N. Solovova. – M.: Glossa-Press, 2004. – 336p.

8. Tsirenova, L.A. Self-realization of a personality as a subject of philosophical research. Abstract Diss. … Candidate of Philosophy – M., 1992. – 21 p.

# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**УДК 811. 161.1 (075.8)**
**ББК 83.3**

**Алефиренко Николай Федорович**
доктор филологических наук,
профессор
кафедра филологии
Белгородский государственный национальный исследовательский университет
г. Белгород
**Alefirenko Nikolai Fedorovich**
Doctor of Philology,
Professor
Department of Philology
Belgorod State National Research University
Belgorod
n-alefirenko@rambler.ru

## Логоэпистемы и знаки косвенно-производной номинации

## Logoepistemes and signs of indirectly derived nomination

Логоэпистема рассматривается как средство лингвокреативного моделирования имплицитных процессов косвенно-производного смыслопорождения. Доказывается, что двойственность фразеологической интерпретации логоэпистем архетипного и символического типа обусловливается онтологическим взаимодействием сознания и бытия человека. Это, в свою очередь, порождает фразеологические коннотации, отражающие стереотипные, метафорические и мифологические модели косвенно-производной интерпретации мира.

The article considers the logoepisteme as a means of linguo-creative modeling of implicit processes of indirectly derived meaning generation. It is proved that the duality of phraseological interpretation of logoepistemes of archetypal and symbolic type is determined by the ontological interaction of consciousness and human existence. This, in turn, generates phraseological connotations, which reflect stereotyped, metaphorical and mythological models of indirectly derived interpretation of the world.

**Ключевые слова**: эпистема, концепт, архетип, символ, мифоним, фразема, коннотация.

**Key words:** episteme, domain, archetype, symbol, mythonim, phraseme, connotation.

Логоэпистема – основная ментальная единица, служащая в когнитивной фразеологии средством лингвокреативного моделирования имплицитных процессов косвенно-производного смыслопорождения. Сам термин *логоэпистема*

ввели в лингвокультурологию В.Г. Костомаров и Н.Д. Бурвикова [9]. Образован он по аналогии с известными терминами *фонема, морфема, лексема, фразема.* С одной стороны, логоэпистема – это знание, хранимое в словесном знаке (*логос* греч. – слово, язык, речь, учение, смысл; *эпистема* греч. – сочетание, система идей, ведущая к знанию, пониманию), а с другой – важный элемент ассоциативно-образного бинома, сигнал, благодаря которому в этнокультурной памяти человека активизируются и всплывают на поверхность сознания связанные с ним имплицитные фоновые знания.

Логоэпистемы – средство этнокультурной идентификации, то, что нужно знать каждому члену того или иного этноса, чтобы его можно было считать таковым. Если нам вербализованные концепты, выступая в функции отражения культурно-обусловленных представлений человека о соответствующем объекте окружающего мира [см.: 21], д а н ы как неизменные сущности (поэтому их реконструируют), а понятия к о н с т р у и р у ю т , то логоэпистемы у с в а и в а ю т с я в процессе обретения культурно-исторического опыта.

Следуя идеям П. Абеляра, можно сказать, что понятие рассудочно и связано с рациональным знанием; концепт – «производное возвышенного духа, разума, способного творчески воспроизводить смыслы» [см.: 13: 52]; логоэпистема – носитель знания о культурно значимом событии. За логоэпистемой стоит некоторый событийный смысл, приобретённое знание, информация (зачастую оформленная как текст). Такого рода информация может быть выражена словами (*Москва!; обломовщина*); сверхсловными именованиями типа *Илья Муромец, Куликовская битва, Герой нашего времени; Человек в футляре*; предложениями *Все смешалось в доме Облонских, Вот тебе, бабушка, и Юрьев день!, Да, были люди в наше время*; крылатыми выражениями типа *Москва не сразу строилась; Язык до Киева доведет, И ты, Брут!* и др.

Логоэпистема, как видим, – это языковое выражение закрепленного в культурной памяти народа следа некого события, результата постижения им ав-

тохтонного или мирового ценностно-смыслового пространства. В первом случае они близки к безэквивалентной лексике и лакунам.

Логоэпистемы не тождественны также словам, словосочетаниям, фразеологизмам, метафорам и т. д. Это только знание, «несомое словом как таковым – его скрытой внутренней формой, его индивидуальной историей, собственными связями с национальной культурой» [7: 257]. Поэтому логоэпистема – знак, который требует осмысления на уровне языка (означающее) и на уровне культуры.

С точки зрения лингвистики логоэпистема:

▪ «имеет словесное выражение, причём может быть выраженной не только в слове, но и в словосочетании, и в предложении, и в сверхфразовом единстве;

▪ характеризуется отнесённостью к конкретному языку;

▪ является указанием на породивший её текст или ситуацию;

▪ в процессе коммуникации не создается заново, но возобновляется;

в процессе коммуникации может видоизменяться в пределах сохранения опознаваемости; в этом случае она приобретает текстообразующую силу.

С точки зрения культурологи логоэпистема:

▪ характеризуется наполненностью некоторым знанием культурного характера;

▪ семиотична и символична, поскольку является элементом системы знаков и символов, используемых обществом;

▪ герменевтична, так как для её понимания требуется соотнесение с иными текстами как артефактами культуры;

▪ дидактична, так как овладение ей возможно в процессе получения образования в смысле «врастания в культуру» [9: 39].

В силу своей природы логоэпистемы нередко являются своего рода когнитивно-дискурсивным первоисточником порождения смысловой структуры знаков косвенно-производной номинации – фразем и паремий.

Одни логоэпистемы, представленные лексическими компонентами фразем и папремий формируют их инвариантный остов – интенсионал, из которого формируется обобщенно-целостное значение, а другие – импликационал, состоящий из множественного спектра периферийных этнокультурных смыслов. Так, фразема *ахинею (дичь, вздор, ерунду, галиматью, чушь) нести/понести (пороть)* (разг.) употребляется в значении ‘говорить вздор, бессмыслицу, непонятно и высокопарно’. Однако, кроме кодифицированного значения, это выражение является носителем и хранителем того знания, которое, собственно, и было сфокусировано в интенсионале фразеологической семантике. Сигнальным элементом для его экспликации служит в данной идиоме лексический компонент ахинея, хранящий мифологический смысл, связанный с событиями, происходившими в Древней Греции у храма богини Афины (*Athenaeum* – Атеней). Здесь обычно собирались ученые и поэты, чтобы прочитать свои новые произведения. Поскольку их речи были слишком мудры, заумны и не всем понятны, их называли «афинейскими мудростями». Позднее слово *Athenaeum* стало произноситься как ахинея и употребляться в просторечии в разговорно-обыденном значении – ‘чепуха, вздор, бессмыслица’. Со временем народная герменевтика внесла в лексический состав фраземы новые компоненты, с помощью которых истолковывалось значение изрядно изменившегося и поэтому забытого слова ахинея. В современном русском языке такого рода герменевтическую функцию выполняют синонимы дичь, вздор, ерунда, галиматья, чушь, в семантической структуре которых доминирует изначальный смысловой элемент лексемы *Athenaeum* – сема ‘бессмыслица’.

С этой же смысловой доминантой данная логоэпистема хранит двойственную связь с другой интерпретантой слова-сигнала ахинея. Согласно второму интерпретирующему вектору, его, во-первых, соотносят по внешне искаженному звуковому облику со словом *China* (названием Китая) и, во-вторых, – благодаря ассоциативно-смысловым связям между словами *ахинея* и *Китай* – с выражением китайская грамота, означающим также нечто непонятное, трудно

постижимое. Как известно, некоторые люди с узко ограниченным интеллектом обычно считают ерундой и чепухой всё, что оказывается вне их понимания. Ассоциативно-смысловую память о данной эпистеме поддерживает также просторечный глагол *нести*, который обычно сочетается со словами *черт, дьявол, нелегкая (принёс, принесла)* – ‘нежелательное появление кого-чего-н.’. Более отдалённые негативано-смысловые коннотации поддерживаются сочетанием глагола *нести* со словами *перегар, лук* – (*несёт* от ког-л. *перегаром, луком* – сильно и неприятно пахнет).

Двойственность интерпретации фраземопорождающих логоэпистем зиждется на онтологии взаимодействия сознания и бытия человека. «Сознание (переживание) и реальное бытие, – в концепции Гуссерля, – это отнюдь не одинаково устроенные виды бытия, которые мирно жили бы один подле другого, порой «сопрягаясь», порой «сплетаясь» друг с другом. ...Между сознанием и реальностью поистине зияет пропасть смысла» [8: 264]. Более того, в основании когнитивной фразеологии лежит аксиома о том, что любая реальность, подвергается косвенно-производной вербализации только через «наделение смыслом», а любые реалии, входящие в состав вербализуемой денотативной ситуации, становятся обобщенно-образным единством благодаря «единству смысла», что предполагает антропоцентрическую составляющую в семантике знаков косвенной номинации. Это означает, что алгоритм анализа должен содержать культурно-прагматическую интерпретацию логоэпистемы как продукта деятельности сознания, наделяющего культурно-когнитивным смыслом познаваемого объекта. В поиске такого алгоритма может оказаться полезным опыт А.В. Свиридовой [16], предложившей метод фреймового моделирования когнитивно-культурологического содержания концепта.

Для его экспликации предложена авторская конфигурация исследовательских приемов: анализ сочетаемости ФЕ в контекстуальных употреблениях, сопоставление выявленных смысловых составляющих содержания фразеоло-

гизма с его языковым значением, анализ словарных толкований ФЕ и сопоставление словарных значений с контекстуальными смыслами [см.: 16].

Разработку современной теории когнитивно-прагматического формирования культурной коннотации фразеологического значения приближают предложенные исследовательские шаги: этимологический анализ, выявление фразеологических компонентов архетипной природы, раскрытие их символической природы, обращение к прецедентным текстам с целью дискурсивного осмысления этнокультурных ценностей фразем, осмысление парадигматического спектра фразем, репрезентирующих концепт.

С помощью этих приёмов можно выделить две модели эпистем: а) обобщенная модель когнитивно-философского характера и б) частная модель, структурирующая информацию об отдельных элементах картины мира. В нашем примере первая модель представлена мифологической логоэпистемой, а вторая – дискурсивной ситуацией, связанной с трудно постижимыми объектами. Характер мифологической эпистемы характеризуется тождеством языка и внеязыковой действительности (слов и вещей). Их тождество обусловливает возможность взаимозамены, в результате которого возникают коннотации вербальных символов в форме слов и идиоматических выражений (фразем или паремий). «Вербальный символ – это воспроизводимый знак, содержащий в себе определенные знания о мире, выражающий отношение человека к нему, этически и эстетически окрашенный. Допустимо сказать, что символ – это отражение реальности в имплицированной форме» [17: 53].

Не менее значимыми для фразеологической коннотации являются также эпистемы архетипного и символического характера. Это объясняется лингвокогнитивной двойственностью мировосприятия, на которое обратили внимание в европейской культуре Р. Барт, а в отечественной – Г. И. Берестнев. Человек живет в двух содержательных мирах: а) мире языковой и культурной реальности, принадлежащем сфере осознаваемого, и б) мире бессознательных знаний, «глобальных смыслов высокого содержательного напряжения» [4: 104]. Для че-

ловека конкретны лишь отдельные фрагменты первого мира. Этот «мир относителен: любые конкретные культуры и языки представляют собой формы закрепления вполне определенного человеческого опыта, вследствие чего оказываются ограниченными с точки зрения других культур и языков» [4: 58]. Идея трансцендентности содержаний, находящихся за пределами языкового выражения, выдвинутая Л Витгенштейном в «Логико-философском трактате», близкая теориям бессознательного (З. Фрейд и К. Г. Юнг). В теории когнитивной фразеологии базовым положением является положение о том, что границы между областью языкового мышления и трансцендентной сферой речемышления в процессе фраземообразования стираются или перемещаются на периферию этноязыкового сознания. В этой связи стоит прислушаться к мнению О.И. Быковой [6], согласно которой изучение имплицитных эпистем становится возможным благодаря языковым данным. Более того, первоочередной задачей лингвокогнитивистики и лингвокультурологии является (а) раскрытие трансцендентного содержания, находящегося вне языка и вне языкового мышления и (б) реконструкция глубинных смыслов по косвенным данным языка и культуры. Видный польский специалист в области культурно-когнитивной коннотации Е. Бартминьский приходит к однозначному утверждению: «Единицей, подлежащей толкованию, является «ментальный предмет» во всем богатстве его характеристик, закрепленных в языковой картине мира. Этот «ментальный предмет» есть проекция, а не отражение, независимо от того, что обычно существует возможность его сравнения (и нахождения свойств) с реально доступным эмпирическому опыту предметом. Чьим отражением, однако, были бы такие «предметы», как Пегас, стригонь или гном?» [3: 56]. Когнитивный подход к изучению глубинных смыслов познавательной деятельности человека требует учета интерпретационной перспективы адекватной компетенции пользователя языка. Лишь тогда можно понять глубокую внутреннюю (через коннотацию слова) связь языка с культурой общества, говорящего на этом языке [3: 58]. Коннотация как культурно обусловленное явление когнитивной сферы существует

благодаря познавательной активности языка. Этноязыковые механизмы речемыслительной деятельности человека обеспечивают возникновение таких косвенно-производных логоэпистем, которые порождают ассоциативно-смысловые поля и связанные с ними семантические сети, сплетаемые культурно-когнитивными коннотациями метафорических слов и идиоматических выражений. При этом следует помнить, что образная составляющая косвенно-производных логоэпистем существует на уровне коллективного бессознательного и, как правило, не осознаётся носителями соответствующей лингвокультуры, теряется в стереотипных и символических сплетениях интерпретирующего подсознания.

Как показывает анализ фразеологического и паремиологического материала, в народных способах косвенно-номинативной интерпретации действительности, основанной на стереотипах и символах, соединяются онтологические реалии и мифологические модели миропонимания. При этом стереотипизация и символизация служат друг другу и с точки зрения познания, и с точки зрения косвенно-производного лингвогенеза. Стереотипы связывают ассоциативно-смысловыми нитями лексические компоненты фраземы со сферой внеязыкового опыта, выступая формой существования эпистем в этноязыковом сознании. Тем самым обеспечивается возможность воплощения бессознательных форм познания действительности в знаках косвенно-производной номинации. Символическая составляющая логоэпистемы представляет фиксируемые сознанием результаты культурно-коннотитивной интерпретации вербализуемой фраземами денотативной ситуации, которые служат репрезентантами другого представления в рамках более широкого ценностно-смыслового поля.

Из представленных выше размышлений вытекает важнейшее для когнитивной фразеологии положение: в косвенно-производного лингвосемиозиса лежит механизм культурно-когнитивной эпидигматики, основанной на ассоциативно-образном речемышлении. Разумеется, в процессе косвенно-производного лингвосемиозиса, опирающегося через вторичное осмысление

действительности на ценностно-смысловую интерпретацию знаний, не затрагивая онтологические основы картины мира, происходит субъективное переосмысление знаний сквозь призму этнокультурных стереотипов, сформированных путём обобщения ранее полученного опыта.

Причем при вторичном восприятии человек не столько осмысливает мир, основные свойства и признаки воспринимаемых реалий, сколько подводит вновь познаваемое под уже имеющиеся у него стереотипы (Н.Н. Болдырев). Последние служат формой существования тех логоэпистем, которые, порождая значимые для коммуникативной прагматики коннотации, нуждаются в косвенно-языковой репрезентации.

Ещё более скрытыми для современного языкового сознания оказываются кодируемые в семантике знаков косвенно-производной номинации архетипы как формы репрезентации коллективного бессознательного (К.-Г. Юнг), как врожденные отпечатки духовной жизни сложившейся веками некой усреднённой языковой личности. Но и в этом случае разгадка диффузных по своей природе архетипов, лежащих в основе формирования фраземообразующих логоэпистем, опирается на анализ символических образов [18: 104]. Архетип можно определить как метаконцепт, т.е. как инвариантное ядро ментальности народа, видоизменяющееся в соответствии с конкретной исторической ситуацией. Архетипы — это базовые концепты, задающие координаты, в которых человек воспринимает и осмысливает мир. В процессе своей реализации в условиях той или иной культуры архетипы вербализуются. Поэтому в процессе речемыслительной деятельности архетип выступает именованной сущностью. Именование включает в себя формирование мировоззренческой компоненты логоэпистемы в процессе языковой интерпретации именуемого объекта, выделения в нём наиболее важных для человека свойств и признаков, составляющих своеобразие его ментальности. Сам механизм косвенно-производного именования фраземообразующей логоэпистемы коррелятивен базовому принципу архетипа, определяющему диалектику единичности и множественности, индивидуального и

коллективного. С точки зрения базового принципа фраземопорождающего архетипа (именования эпистемы), в именуемых первообразах (архетипах) коллективного бессознательного содержится (в свернутом виде) то важнейшее смысловое содержание, которым один архетип отличается от другого и, соответственно, близкие по смысловому содержанию фраземы.

Архетипы мифологического мышления, согласимся с К. Леви-Стросом, хотя и привязаны к предметно-чувственным образам, все же нередко оказываются обобщающими, поскольку мифологическое мышление «также действует посредством аналогии и сопоставлений <...>» [11: 129]. Образы, лежащие в основании мифа, содержат представления о коллективном символизме, они являются отражением постоянно повторяющегося опыта человечества. Семантическая перекодировка мифа в символ, мифологического образа в языковой образ обычно связан с определенными ассоциациями, представлениями этноса о реальных или вымышленных объектах действительности. Суть такой перекодировки состоит в приращении смысла, в возникновении у фразем этноконнотативного содержания.

Косвенно-производная интерпретация действительности как способ представления элементов бессознательного и подсознательного содержания в когнитивной деятельности человека находит отражение во фраземике в форме этноконнотированных мифонимов и скриптонимов. Мифонимы репрезентируют совмещение идентифицирующего и предикатного значения, представляют результат совмещения на основе ассоциации двух разнородных объектов. Такого рода мифонимы  являются некими коннотативно-прагматическими сигналами к поиску скрытой за символическим мифонимом культурно значимой информации. Чаще всего он приводит к воскрешению библейской легенды. При этом логоэпистемными актуализаторами полузабытых фраземообразующих ассоциативно-образных отношений служат: а) олицетворение, б) родовидовые связи, в) дискурсивные смыслы.

1. Во многих библейских фраземах образность создаётся благодаря символической актуализации в лингвокультурном сознании библейского имени собственного, олицетворяющего собой то качество, которое обозначается вторым компонентом фраземы. При этом средством актуализации служит определяющее слово. Так, во фраземе *Фома неверующий* библейский оним *Фома* служит олицетворением скепсиса – того качества, которое выражено вторым, атрибутивным, компонентом сформировался концепт – наивное обыденное понятие о постоянно сомневающемся человеке – когнитивное основание обобщенно-целостного значения фраземы (‘скептик’).

2. В некоторых фраземах образная панорамность создаётся сочетанием олицетворения с родовидовыми связями фраземообразующих лексических компонентов. Так, значение фраземы *The Apple of Sodom* возникло в процессе сопряжения двух механизмов переосмысления: синекдохи и олицетворения. *Содом* — согласно библейской легенде город, уничтоженный Богом вместе с Гоморрой за грехи жителей. *Яблоко* – символ красоты, молодости, любви, брака, весны, до грехопадения – атрибут рая [см.: 5]. Казалось бы, ‘красота’ и ‘место грехопадения’ — несовместимые смыслы. Однако именно такая несовместимость и стала основой смыслообразования фраземы *The Apple of Sodom* – ‘красивый, но гнилой плод’. Коннотативный смысл выражения – ‘что-л. сулящее удовольствие, наслаждение, но приносящее лишь горькое разочарование’. Ещё пример. *Balm in Gilead* – ‘галаадский бальзам’; коннотативный смысл фраземы – ‘утешение, исцеление’.

Как установила И.Л. Кучешева, основная масса выражений с компонентом-мифонимом возникла на базе сходства поведения. Так появились фраземы *David and Jonathan* (*Давид и Ионафан*) – ‘неразлучные друзья’. Мифонимы *Давид* и *Ионафан* как лексические компоненты фраземы вобрали в себя смысловое содержание известного библейского дискурса. Значение ‘неразлучные друзья’ сформировалось умовыводным путём. Ионафан – сын царя Саула, друг Давида, будущего царя Израиля, много раз укрывал Давида от гнева его отца,

завидовавшего популярности Давида среди народа и боявшегося, что тот займет его престол. Ср.: *And David lamented with his lamentation over Saul and over Jonathan his son* [12: 328].

Фразеологические единицы данного типа обладают высокой степенью семантической целостности, которая основывается на отсутствии мотивированности единого значения фразеологизмов значениями компонентов, их составляющих, на современном этапе развития языка. Представляя собой лаконичные формулировки идей и представлений, конденсируя сложные образы, античные мифы, библейские легенды, они вызывают ряд ассоциаций. Недостаточное знакомство с конкретными их условиями возникновения приводит к тому, что смысл фразеологических единиц с именем собственным библейского и античного происхождения воспринимается искаженно. Для правильного понимания и употребления необходимо знание конкретных условий их появления, т.е. их этимологии [10: 81].

Итак, как показывает анализ, этнокультурная специфика логоэпистемы формируется в процессе развития трех её основных составляющих: (а) когнитивной, кодирующей и репрезентирующей знания из разных сфер нашего ценностно-смыслового пространства; (б) прагматической, обусловливающей этнокультурную специфику общения; (в) мотивационной, исходящей от понимания личной причастности к ассоциативно-образному первоисточнику вербализуемой идеи. В результате логоэпистема оказывается тем живым ключом, из которого подпитывается подсознательное ощущение человеком своего духовного родства с материнской этнокультурой. Понять логоэпистемическую модель культуры того или иного народа – значит приблизиться к глубинным родникам тех жизнесмыслов, которые создают его самобытное ценностно-смысловое пространство.

**Библиографический список**

1. Алефиренко, Н.Ф. Лингвокультурология: Ценностно-смысловое пространство языка [Текст] / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 288 с.

2. Барт, Р. Мифологии. Пер., вступ. ст. и коммент. С.Н. Зенкина. 3-е изд. [Текст] / Р. Барт – М.: Академ. Проект, 2010. 320 с.

3. Бартминьский, Е. Языковой образ мира: очерки по этнолингвистике / Пер. с польского [Текст] / Е. Бартминьский. – М.: Индрик, 2005. – 528 с.

4. Берестнев, Г.И. Познание – символ – культура // Когнитивные исследования языка. Вып. V. Исследование познавательных процессов в языке. Сб. науч. трудов [Текст] / Г.И. Берестнев. – М.: Ин-т языкознания РАН, Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. – С. 95-106.

5. Бидерманн, Г. Энциклопедия символов / Общ. ред. и предисл. И. С. Свенцицкой [Текст] / Г. Бидерманн. – М.: Республика, 1996. – 335 с.

6. Быкова, О.И. Этноконнотация как вид культурной коннотации (на материале номинативных единиц немецкого языка): Монография [Текст] / О.И. Быкова. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2005. – 277 с.

7. Верещагин, Е. М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1990.

8. Гуссерль, Э. Избранные работы / Сост. В.А. Куренной [Текст] / Э. Гуссерль. – М.: ИД «Территория будущего», 2005. – 464 с.

9. Костомаров, В.Г. Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века [Текст] / В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова. – СПб: Златоуст, 2001. 72 с.

10. Кучешева, И.Л. Лексико-семантический анализ имен собственных в составе английских и русских фразеологических единиц: лингвокультурологический подход [Текст] / И.Л. Кучешева // Иностранные языки в школе. 2008. № 5. – С. 81- 84.

11. Леви-Строс, К. Первобытное мышление [Текст] / К. Леви-Строс. – М.: Республика, 1994. – 384 с.

12. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. Большая российская энциклопедия, 2002. – 709 с.

13. Неретина, С.С. Тропы и концепты. – М.: Изд-во Ин-та философии РАН, 1999. 278 с.

14. Помыкалова, Т.Е. Русские ФЕ признака: словарный опыт / Челябинская гос. акад. культуры и искусств [Текст] / Т.Е. Помыкалова. – Челябинск, 2005. – 387 с.

15. Помыкалова, Т.Е. Семантика фразеологического признака в русском

языке: Монография [Текст] / Т.Е. Помыкалова. – Челябинск: Изд-во ЧГАКИ, 2003. – 318с.

16. Свиридова, А.В. Вербализация концепта «знание / познание» средствами русской фразеологии в лингвокогнитивном и лингвокультурологическом аспектах (на материале фразеологических единиц с компонентом «не»): Автореф. дисс. … д-ра филол. наук [Текст] / А.В. Свиридова. – Челябинск, 2008. – 51 с.

17. Свиридова, А.В. Лингвистический креатив как частный случай прецедентности языка [Текст] / А.В. Свиридова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2013. Вып. № 1. Т. 10. – С. 53-58.

18. Юнг, К.Г. Психология бессознательного [Текст] / К.Г. Юнг. – М.: Канон. 1994. – 319 с .

19. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners: International Student Edition. – Oxford: OUP, 2002. – 1692 p.

20. Urdang, L. (ed.) Longman Dictionary of English Idioms. – Harlow and London: Longman Group UK Ltd, 1996. – 388 p.

21. Wierzbicka, A. Lexicography and Conceptual Analysis. – Ann Arbor: Karoma Publishers, 1985. – 327 p.

**Bibliography**

1. Alefirenko, N. F. Cultural linguistics: Axiological and semantic language space [Text] / N. F. Alefirenko. – M .: Flinta: Nauka, 2010. – 288 p.

2. Barthes, R. Mythologies. Translated, addressed and commented by S. N. Zenkin. 3rd ed. [Text] / Roland Barthes – M.: Academ. Project, 2010. – 320 p.

3. Bartminsky, E. Linguistic image of the world: essays on ethnolinguistics / Tr. from Polish [Text] / E. Bartminsky. – M .: Indrik, 2005. – 528 p.

4. Berestnev, G. I. Cognition – symbol – culture // Cognitive studies of language. Vol. V. The study of cognitive processes in the language. Collection of studies [Text] / G. I. Berestnev. – M.: Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Tambov: TSU Publishing House named after G. R. Derzhavin, 2009. – P. 95-106.

5. Biedermann, G. Encyclopedia of symbols / General ed. and foreword by J. S. Sventsitskaya [Text] / Biedermann. – M.: Republic, 1996. – 335 p.

6. Bykova, O. Ethnoconnotation as a kind of cultural connotations (based on the nominative units of the German language): Monograph [Text] / O. Bykova. – Voronezh: Voronezh State University Press, 2005. – 277 p.

7. Vereshchagin, E. M. Language and Culture: linguistic country studies in teaching Russian as a foreign language / E. M. Vereshchagin, V. G. Kostomarov. – M., 1990.

8. Husserl, E. Selected Works / Comp. V. A. Kurennoy [Text] / E. Husserl. – M.: Publishing House «Territory of the Future», 2005. – 464 p.

9. Kostomarov, V. G. Old bottles and new wine. From observations on the usage of Russian words of the late twentieth century [Text] / V. G. Kostomarov, N. D. Burvikova. – St. Petersburg: Zlatoust, 2001. – 72 p.

10. Kuchesheva, I. L. Lexical-semantic analysis of proper names in the British and Russian phraseological units: linguo-cultural approach [Text] / I. L. Kuchesheva // Foreign languages in school. 2008. № 5. – P. 81-84.

11. Levi-Strauss, C. Primitive thinking [Text] / Claude Levi-Strauss. – M.: Republic, 1994. – 384 p.

12. Linguistic Encyclopedic Dictionary / Ch. ed. V. N. Yartseva. – M. Big Russian Encyclopedia, 2002. – 709 p.

13. Neretina, S. S. Tropes and domains. – M.: Publishing House of the Institute of Philosophy, RAS, 1999. – 278 p.

14. Pomykalova, T. E. Russian phraseological units of attribute: vocabulary experience / Chelyabinsk State Acad. of Culture and Arts [Text] / T. E. Pomykalova. – Chelyabinsk, 2005. – 387 p.

15. Pomykalova, T. E. Semantics of idiomatic attribute in Russian language: Monograph [Text] / T. E. Pomykalova. – Chelyabinsk: Publishing House of CSACA, 2003. – 318 p.

16. Sviridova, A. V. Verbalization of the domain "knowledge / cognition" by means of Russian phraseology in linguo-cognitive and linguo-cultural aspects (on the basis of phraseological units with the component "not"): Author. diss. ... Dr. of Philology [Text] / A. Sviridova. – Chelyabinsk, 2008. – 51 p.

17. Sviridova, A. V. Linguistic creativity as a special case of language precedent [Text] / A. Sviridova // Bulletin of the South Ural State University. Series: Linguistics. Issue 2013. – № 1. – T. 10 – P. 53-58.

18. Jung, C. G. Psychology of the Unconscious [Text] / K. G. Jung. – M.: Canon, 1994 – 319 p.

19. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners: International Student Edition. – Oxford: OUP, 2002. – 1692 p.

20. Urdang, L. (ed.) Longman Dictionary of English Idioms. – Harlow and London: Longman Group UK Ltd, 1996. – 388 p.

21. Wierzbicka, A. Lexicography and Conceptual Analysis. –Ann Arbor: Karoma Publishers, 1985. – 327 p.

**УДК 811.111. 81`42:808.5**
**ББК 81.1**

**Безруков Вадим Аркадьевич**
кандидат филологических наук,
старший преподаватель
НИУ ВШЭ
г. Москва
**Bezroukov Vadim Arkadyevich**
candidate of philological sciences,
senior lecturer
National Research University Higher School of Economics
Moscow
tomegek-uruk@mail.ru

# Риторические приемы создания негативного имиджа СССР в политическом дискурсе (на примере речей Р. Рейгана)

# Rhetorical devices used to create the negative image of the USSR in political discourse (on the material of speeches by Ronald Reagan)

В статье рассматривается взаимосвязь терминов «имидж» и «политический дискурс», а также описываются основные характеристики этих понятий. Также автор делает обзор основных риторических приемов, использованных для создания негативного имиджа СССР, на основе наиболее известных выступлений 40-го Президента США Ронадльда Рейгана и проводит параллели с современной политической ситуацией.

In the article the author examines the correlation between the terms “image” and “political discourse” and describes the main features of these notions. The author also makes an overview of the rhetorical devices used to create the negative image of the USSR based on the best-known speeches by the 40th President of the USA Ronald Reagan. The article draws parallels to the present-day political situation too.

**Ключевые слова:** имидж, политический дискурс, манипуляция, риторические приемы, негативный имидж СССР, речи Рональда Рейгана.

**Keywords:** image, political discourse, manipulation, rhetorical devices, negative image of the USSR, speeches by Ronald Reagan.

Термин «имидж» давно и прочно вошел в русский язык и русскую политическую культуру. В нашей стране одним из первых термин «имидж» был использован профессором О.А. Феофановым, который рассматривал это явление как «образ-представление, методом ассоциаций наделяющий объект дополнительными ценностями - социальными, психологическими, эстетическими, не имеющими основания в реальных свойствах самого объекта, но обладающими

социальной значимостью для воспринимающих такой образ» [16, с.214]. За прошедшие десятилетия имидж становился объектом исследования в трудах В.П. Шейнова [20, 21], Р.Ф. Фурс [17], М.А. Лукашенко [9], Е.В. Егорова-Гантман [5], Е.А. Репина [13] и других специалистов, которые изучали феномен имиджа как явление политической коммуникации. В результате в рамках имиджелогии сформировалось отдельное направление – политическая имиджелогия. Данная дисциплина описывает имидж как сложное явление, обладающее целым рядом признаков и характеристик.

Во-первых, политическая имиджелогия выделяет целый ряд **субъектов -** носителей имиджа. В их качестве могут выступать как отдельный человек или группа людей, так и организации - от партии до государственного строя или государства в целом. Во-вторых, создание имиджа преследует определённую **цель.** В исследованиях, проведенных Г.Г. Почепцовым, имидж представлен как образ политического деятеля, призванный *осуществлять воздействие на людей* [12, с.27]. Именно поэтому основная цель политических имиджмейкеров имеет все признаки манипуляции, а именно: сформировать и внушить реципиентам имидж субъекта политической активности. Обе эти задачи не являются тривиальными, поскольку зачастую основой для формирования имиджа субъекта выступают не его реальные качества, которые могут быть оценены объективно, а так называемые социально привлекательные качества (активность, красноречие и т.п.), которые отвечают ожиданиям и опасениям реципиентов [22]. В своей книге «Пиар «белый» и «черный»: Технология скрытого управления людьми» В.П. Шейнов справедливо заметил, что люди чаще всего приобретают собственное отношение к тому или иному политику, партии или государству субъективно: «Большинство делают свой выбор отнюдь не на рациональном уровне: они не станут с карандашом в руках читать программы, листовки и пр. Их критерии совсем иные: «наш мужик», «а он вроде бы ничего...», «я его видела, он мне понравился», «у него клипы душевные», «он хорошо выступает», «он собак любит» и т.п.» [21, с.197].

Превращению имиджа из маркетингового продукта в феномен психики реципиента, который воздействует как на сознание, так и на подсознание, способствуют **стратегии создания имиджа**, среди которых Г.Г. Почепцов, например, выделяет такие как *мифологизация, метафоризация, эмоционализация, вербализация, акцентирование информации* и пр. [12, с.128-135].

Вне зависимости от избранной стратегии, формирования имиджа проходит через определенные **этапы**, под которыми подразумеваются *подготовка*, *заявка* и *фиксация* имиджа [10, с.39]. На этапе подготовки имиджмейкеры находят сильные и наиболее уязвимые стороны политического лидера или партии, создают примерный образ, который будет корректироваться с течением времени и изменениями на политической арене. Не менее важен анализ имиджа соперника для успешного использования контраста «хорошо-плохо» (в свою, разумеется, пользу) и дальнейшего создания негативного образа противника. Затем идет заявка, то есть воплощение имиджа в жизнь, а после заявки – фиксация имиджа как явления психики реципиента.

*Персональный* имидж – является основным, но не единственным **типом** имиджа участника политической коммуникации. Кроме персонального имиджа, существует *социальный* имидж, подразумевающий принадлежность к партии, национальности или вероисповеданию. И, наконец, существует *символический* имидж, согласно которому реципиент воспринимает политика, политическое движение или целое государство как представителя некой идеологии.

Наконец, различными могут быть внешние **формы** имиджа, предъявленные целевой аудитории. Успешность / не успешность PR кампании определяют такие составляющие как визуальный образ (будь то сам облик политика или цветовая гамма эмблемы партии), невербальные компоненты коммуникации (хрестоматийными стали жесты многих политических деятелей) и, конечно, риторические приемы, используемые для создания того или иного имиджа участника политической коммуникации. Данный компонент имиджа в политике изучает особое направление науки о языке – **политическая лингвистика.**

Объектом изучения политической лингвистики является политическая коммуникация. Несмотря на то, что в современной политической лингвистике существуют различные течения и направления, именно дискурсивный подход к изучению языка политической коммуникации представляется особенно плодотворным. Во-первых, он задает тот ракурс исследования, который позволяет, по мнению О.А. Михалёвой, осмыслить «…важную, сущностную сторону этой области функционирования языка – специфику осуществляемой в ней концептуализации мира, порождающей широкий спектр форм манипулятивного воздействия» [11, с.7]. Во-вторых, именно существующий в рамках дискурсивного подхода критический дискурс-анализ привлек внимание специалистов к отрицательным образам «чужих» как представителей иных рас, этносов и культур. Европейские исследователи, например, показывают, что в средствах массовой информации иммигранты из неевропейских стран регулярно представляются через образы наводнения, военного вторжения, болезни, нашествия животных, пожара [3]. Таким образом, одним из ключевых понятий данного исследования является понятие «дискурс», относительно к определенной сфере деятельности – политической коммуникации.

В настоящий момент не существует единого определения термина **«дискурс»,** что объясняется в том числе и тем фактом, что он входит в понятийный словарь не только лингвистики, но и других областей знаний. Тем не менее, при расхождении во взглядах отдельных специалистов на определение понятия «дискурс», все они утверждают, что дискурс представляет собой нечто больше, чем просто текст. В современной лингвистике дискурс рассматривается как явление, подразумевающее причины, особенности и условия, в которых произносится тот или иной текст (см., например, определения Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова [7, с.8], Н.Д. Арутюновой [1, с.136-137] и А.Н. Баранова [2, с.246]).

Классифицируя **виды** дискурсов, выделяют, например, так называемые «национальные» дискурсы (русский, английский, итальянский и т.д.) и профес-

сиональные (научный, экономический, разговорный, литературный и, конечно, политический и т.п.). Применительно к данному исследованию важным представляется также деление политического дискурса на *электоральный* и *президентский*. Основное различие между ними заключается в том, что электоральный дискурс обладает узкой направленностью – темы, которые он затрагивает, касаются преимущественно экономики, социальной и культурной сфер. Президентский дискурс значительно отличается от электорального тем, что в нем затрагивается самый широкий круг вопросов, и он носит риторический характер. Каждое выступление президента имеет свою цель, затрагивает совершенно различные сферы жизни, не обязательно является призывом, а может быть как отчетом, так и выражением радости или скорби. Каждое подобное выступление имеет свои особенности в плане построения текста, манеры подачи, громкости голоса и множества других факторов.

Особенностью политического дискурса в целом является тот факт, что, как уже неоднократно замечалось, язык нередко становится орудием для достижения манипулятивных целей в ходе политической коммуникации. Именно этот факт определяет его характерные особенности и отличает политический от медицинского, юридического, философского и других видов дискурса.

По мнению Е.И. Шейгал, одной из наиболее ярких отличительных **особенностей** политического дискурса выступает тот факт, что его тезаурус характеризуется *смысловой неопределённостью*. Так же, по мнению автора, политический дискурс характеризуется *фидеистичностью*, то есть целью риторических приемов, используемых для манипуляции, служит прежде всего подсознание реципиента. Для политического дискурса так же характерна *эзотеричность*, то есть смысл многих сказанных фраз и выражений понятен лишь узкому кругу людей и, конечно же, *театральность*. Для того, чтобы добиться своей цели, любой политик, несомненно, сможет разыграть негодование, радость, печаль или любую нужную эмоцию, а подспорьем в этом деле будут средства языковой выразительности и манипулятивные приемы [19]. Выводы, к которым

приходит Е.И. Шейгал, лишний раз подтверждают тот факт, что в силу своих особенностей политический дискурс позволяет реализовывать цели манипулятивного характера.

В учебном пособии «PR: теория и практика» авторами было выделено несколько **целей** политического дискурса, направленного на создание негативного имиджа или так называемого «черного пиара». Прежде всего, это самореклама (возвеличивание себя на фоне конкурента) и оказание влияния, давления на оппонента, власть или целое государство. Нередко черный пиар преследует и такие цели как подрыв деловой репутации и запугивание нужного субъекта с целью добиться от него большей «сговорчивости» [9, с.17]. Эти цели четко прослеживаются в речах 40-го президента США Рональда Рейгана, посвященных проблемам, касающимся Советского Союза: какой бы ни была политическая ситуация в США, какие изменения не происходили бы в экономике, какой агрессивной не была бы внешняя политика страны, президент и США как страна в целом все равно будут смотреться выигрышно на фоне власти, которая делает все, для того чтобы подавить попытки свободного самовыражения собственного народа (что типично для «Империи зла»), сбивает самолеты с многочисленными пассажирами на борту (инцидент со сбитым в 1983 году Боингом южнокорейской авиакомпании Korean Air Lines), отрицает право народа на религию и жизнь в демократическом государстве и т.д. То же самое касается и сговорчивости, чего президент и не скрывает, неоднократно говоря о том, что Советский Союз не идет навстречу мировому сообществу в плане ядерного разоружения и следования правил гражданской авиации.

Материалом для данной статьи послужили речи 40-го президента США Рональда Рейгана, произнесенные им в моменты наивысшего политического напряжения между СССР и США, а именно: (1) выступление Р. Рейгана перед Национальной ассоциацией евангелистов США во Флориде 8 марта 1983 года, более известное как речь об «Империи зла» [23]; (2) телевизионное выступление Президента США от 23 марта 1983 года, более известное как речь о «Звезд-

ных войнах» [24]; (3) телевизионное выступление Р. Рейгана 5 сентября 1983 года (речь, произнесенная после инцидента с южнокорейским Боингом 1 сентября 1983 года) [25]; и наконец, (4) выступление президента перед жителями восточного Берлина 12 июня 1987 года, более известное как «Речь у Берлинской стены» [27][1]. Анализ данных выступлений позволяет выделить широкий набор риторических приемов, использованных Р. Рейганом и его командой для создания негативного имиджа СССР в мире, поскольку главным субъектом политической коммуникации в каждой из этих речей выступает Советский Союз и его руководство.

Традиционно под риторическими приемами понимают стилистические средства, служащие для оформления мысли и ее украшения. В данной работе, однако, мы вслед за Г.А. Копниной будем понимать риторические приемы более широко, как «прагматически маркированные мотивированные отклонения от нормы в ее широком понимании» [8, с.65]. Данный подход позволяет описать широкий ансамбль приемов манипулирования, встречающиеся в речах 40-го президента США и направленных на создание негативного имиджа СССР. Все риторические приемы, встреченные в проанализированном материале, могут быть разделены на три большие группы: паралогические, параквантитаторные и паралингвальные (стилистические) риторические приемы.

**Паралогические риторические приемы**

Под паралогическими риторическими приемами обычно понимаются «осознанные и целенаправленные отклонения от законов и правил формальной логики» [8, с.66]. Как можно понять из определения, по сути паралогические риторические приемы представляют собой логические ошибки в рассуждениях, совершенные субъектом политической коммуникации в манипулятивных целях. Анализ речей Рональда Рейгана показал, что данные приемы входили в ан-

[1] Тесты статей взяты с ресурса: http://www.reagan.utexas.edu (Президентская Библиотека им. Рональда Рейгана).

самбль манипулятивных средств 40-го Президента США.

*Прием мнимого следования*

Данный метод манипулирования является одним из видов логической ошибки. Оратор намеренно использует прием мнимого следования для создания «…видимой (но ложной) логической связи между аргументами и тезисом» [4, с.94]. Необоснованная связь между аргументами и тезисом может быть создана при помощи лексических средств: следовательно, таким образом, итак и т.д. К сожалению, не каждый реципиент обратит внимание на то, что вывод вовсе не следует из приведенных оснований. Прибегая к подобному методу создания негативного образа противника, говорящий должен сыграть на чувствах и эмоциях слушателей, но никак не воззвать к рассуждениям, ведь если реципиент начнет сам размышлять и строить логические цепочки, несоответствие, к которым прибегнул оратор, могут быть выявлены. Один из наиболее интересных случаев использования данного паралогического манипулятивного приема можно найти в речи Р. Рейгана о «Звездных войнах».

Чтобы вызвать опасения и даже страх у сограждан, оратор приводит данные о военной мощи СССР и, используя для создания негативного образа противника прием мнимого следования, внушает согражданам мысль о том, что, если Советский Союз обладает значимым, превосходящим другие страны военным потенциалом, то он обязательно им воспользуется: “The Soviet Buildup for 20 years, the Soviet Union has been accumulating enormous military might. They didn't stop when their forces exceeded all requirements of a legitimate defensive capability. And they haven't stopped now. During the past decade and a half, the Soviets have built up a massive arsenal of new strategic nuclear weapons - weapons that can strike directly at the United States” [24].

Проводя параллели с современностью, стоит упомянуть протесты Государственного Департамента США против учений вооруженных сил РФ, проходивших в сотнях километров от границ Украины в Астраханской области, но в западной прессе преподносимых как концентрация войск на границе с целью

последующего вторжения в суверенную страну.

*Создание импликатур*

Обычно под импликатурами понимаются «…смысловые лакуны, при которых адресат, стремящийся к осмыслению воспринимаемого текста как связанного, оказывается вынужденным неосознанно восполнять его суждения, соответствующими невысказанной (поскольку она якобы очевидна) точке зрения говорящего» [15, с.96].

Выступая перед американцами 5 сентября 1983 года, Р. Рейган произносит речь, в которой формулирует отношение США к трагедии южнокорейского авиалайнера. Очевидно, что приводя доказательства безусловной вины советской стороны, оратор рассчитывал на то, что сограждане не будут подвергать его слова сомнению, а лишь слепо верить сказанному. Предъявляя записи переговоров советских летчиков, Рейган говорит: “Japanese ground sites recorded the interceptor planes' radio transmissions -- their conversations with their own ground control. We only have the voices from the pilots; the Soviet ground-to-air transmissions were not recorded. It's plain, however, from the pilot's words that he's responding to orders and queries from his own ground control” [25]. До сих пор существует множество версий произошедшего, однако в своих попытках убедить сограждан в том, что СССР без предупреждения открыла огонь по пассажирскому авиалайнеру, Рейган старается создать атмосферу очевидности произошедшего. Именно поэтому он не считая нужным объяснять, почему на записях, которыми располагают американские источники, представлены только слова пилотов и почему не была изучена полная версия записей, которой (со слов президента) располагали японцы. Для этого он прибегает к паралогическому приему создания импликатуры, использовав в тексте конструкцию “It's plain, however, that”, которая подразумевает, что факты, о которых сообщает президент, совершенно очевидны и неоспоримы.

*Подмена тезиса*

Еще один довольно интересный метод создания негативного образа про-

тивника, который был использован Р. Рейганом в своих выступлениях, это подмена тезиса. Данный прием имеет целью «…ввести адресата в заблуждение и создать видимость обоснованности, доказательности выдвигаемого тезиса» [4, с.92]. Вновь обратимся к речи Р. Рейгана, произнесенной по случаю гибели корейского авиалайнера. В частности, цитируя одно из периодических изданий, Р. Рейган говорит: “One newspaper in India said, «If every passenger plane…is fair game for home air forces…it will be the end to civil aviation as we know it” [25]. Какой бы версии произошедшего не придерживался оратор, ему, вероятно, был известен тот факт, что существуют как международные нормы гражданской авиации, так и право любого суверенного государства на защиту своих воздушных границ в случае их нарушения. Удачно использовав цитату, Р. Рейган тем не менее доказывает другой тезис – ни одно ПВО мира, ни при каких обстоятельствах не имеет права действовать, если его воздушное пространство пересек пассажирский лайнер. Подмена тезиса в данном случае является ничем иным, как завуалированной попыткой навязать слушателям определенную версию случившегося и выставить одну из сторон инцидента агрессором, создавая ей крайне негативный имидж как субъекта на мировой политической арене.

*Проведение некорректных сравнений и отталкивающих ассоциаций*

Пожалуй, одним из самых популярных способов создания негативного имиджа противника является проведение некорректных сравнений и отталкивающих ассоциаций. С.С. Елисеева характеризует данный метод следующим образом: «Образ политика ставится в такой контекст, где он не может быть воспринят положительно» [6, с.17]. Как показал анализ выступлений Р. Рейгана, данный прием вполне применим и для создания имиджа целого государства, его политического режима. Для реализации данного манипулятивного приема консультантами Белого дома был предпринят гениальный пиар ход – в своих речах президент часто обращается к теме религии, формируя в сознании реципиентов образ глубоко религиозного человека.

Для пояснения механизмов работы данного паралогического приема при-

ведем довольно обширную цитату из работы В.П. Шейнова «Пиар «белый» и «черный»: Технология скрытого управления людьми»: «Почему отношение к религии имеет такое большое значение для политиков и в значительной степени влияет на их имидж? Сошлемся на зарубежный опыт, там об этом говорят просто и ясно: если политический деятель искренне верит в Бога, значит, он будет следовать той морали, которую проповедует его религия. Если не верит, то от него можно ждать чего угодно. Буквально по Достоевскому: «Если Бога нет, то можно все». К примеру, политик — истинный христианин, поэтому он обязательно будет придерживаться заповедей, изложенных в Библии и Евангелии. Не поступая так, он совершает грех. Будучи верующим, политик становится понятным и близким своему народу, который полагает, что религиозность не позволит ему совершать дурные поступки. У неверующего политика нравственные ориентиры и моральные нормы неясны, поэтому трудно предположить, как он будет поступать в сложной ситуации нравственного выбора. Как доверять такому?» [21, с.200]. В своих речах Р. Рейган постоянно подчеркивает свою приверженность вере, создавая себе образ глубоко религиозного человека, которому доверяла значительная часть американцев. Тем самым, Р. Рейган создавал и негативный образ Советского Союза - государства атеистов, государства, которое отрицает религию и ее основные ценности. Так, в речи у Берлинской стены он говорит: “The totalitarian worlds finds symbols of love and of worship an affront” [26]. Характеризуя тоталитарные режимы таким образом, президент США делает особый акцент на контрасте «хорошо (США и ее лидер – глубоко религиозный человек) – плохо (СССР как государство атеистов, отрицающих религиозность, а, следовательно, базовые моральные устои)». С логической же точки зрения, подобное сравнение некорректно, ибо понятие «аморальный» не тождественно понятию «не религиозный». Тем не менее, настаивая на принципиальной аморальности Советского режима, Р. Рейган получает мощнейший манипулятивный ресурс для идеологической борьбы с государством-соперником.

**Параквантитативные риторические приемы**

Параквантитативные приемы, в основе успешного использования которых лежит принцип нарушения полноты информации в высказывании, могут быть разделены на две большие группы: 1) приемы, основанные на пропуске информации; 2) приемы внесения второстепенной, неважной (казалось бы, лишней) информации в высказывание [8, с.76]. Наиболее часто встречающимся параквантитативным приемом в речах Р. Рейгана была генерализация.

*Генерализация*

Президентский дискурс по определению обращен к каждому в отдельности и массам в общем, поэтому неудивительно, что генерализация как манипулятивный прием часто встречается в речах Р. Рейгана. «Генерализация – высказывания, которые позволяют представить какое-либо суждение, мнение или оценку как разделяемые многими или единственно возможные. Часто для этого употребляется местоимение мы с размытым содержанием, неопределенные или обобщенно-личные предложения, предложения со сказуемым в страдательном залоге, а также используются специальные фразеологические обороты типа «Известно, что…», «Считается, что…», «Как известно…» и т.д.» [6, с.11].

Так, создавая образ «Империи зла», 40-й президент США при этом призывает к единению собственных рядов: “While we must be cautious about forcing the pace of change, we must not hesitate to declare our ultimate objectives and to take concrete actions to move toward them. We must be staunch in our conviction that freedom is not the sole prerogative of a lucky few but the inalienable and universal right of all human beings” [23]. Главная задача данного отрывка – внушить соотечественникам и союзникам мысль о том, что Америка и свободный мир едины в своих стремлениях, что все понимают то, насколько для человека важны демократические права и свободы.

**Паралингвальные риторические приемы**

Термин паралингвальные риторические приемы был предложен

А.П. Сковородниковым [14, с.109]. Под ними он понимает стилистические приемы[1], используемые в манипулятивной функции. Центральное место среди них, безусловно, занимают тропы.

*Манипулятивный потенциал тропов*

Среди всего разнообразия тропов, встречающихся в речах 40-го Президента США, наиболее ярким риторическим средством манипулятивного воздействия на реципиентов являются **эпитеты**. Так, например, в речи у Берлинской стены наряду с другими средствами выразительности, Р. Рейган использует эпитет “brutal division of the continent”. Так как сама речь направлена на то, чтобы вызвать у слушателей определенное отношение к сложившейся в стране ситуации, прилагательное “brutal” подобрано совершенно не случайно. В примере “brutal division” прилагательное кроме своего предметно-логического значения обладает и яркой эмоциональной окраской, которая выявляет отношение автора к сложившейся в Европе политической ситуации. В данном примере совершенно очевиден элемент утверждения индивидуального ощущения оратора, которое навязывает реципиентам необъективную оценку реалий.

“Surrounding totalitarian presence” фраза из той же речи Р. Рейгана, в которой мы встречаем довольно любопытные эпитеты, используя которые оратор уже в открытой форме показывает свое негативное отношение к СССР и его крайне нежелательному присутствию в Восточной Европе. Интересно отметить, что в большинстве существующих переводов переводчики использовали прием опущения, передав данное словосочетание как «тоталитарное присутствие»[2], что, безусловно, значительно снижает потенциал манипулятивного воздействия данного тропа.

*Ссылка на авторитет*

В своих работах В.П. Шейнов подробно рассматривал такой прием, используемый для создания негативного образа противника, как ссылка на авто-

[1] Подробную классификацию паралингвальных (стилистических) риторических приемов, см., например: [8, с. 80-93].
[2] См., например: http://www.grinchevskiy.ru/1945-1990/rech-u-berlinskoy-steny.php

ритет. Исследователь пишет о том, что этот способ влияния на умы слушателей используется довольно часто: «…ссылка на известных личностей как абсолютных авторитетов – причем чем древнее «авторитет», тем виртуознее уловка. Самый беспроигрышный вариант – процитировать что-нибудь из древнегреческих философов» [20, с.195]. С целью найти неоспоримое подтверждение своим словам, Р. Рейган обращается к цитатам довольно часто, например: “And finally, that shrewdest of all observers of American democracy, Alexis de Tocqueville, put it eloquently after he had gone on a search for the secret of America's greatness and genius - and he said, ‘Not until I went into the churches of America and heard her pulpits aflame with righteousness did I understand the greatness and the genius of America. America is good. And if America ever ceases to be good, America will cease to be great’” [23].

В данном примере Р. Рейган вновь использует контраст «религиозный-не религиозный», отождествляя эти понятия с дихотомией «хороший - плохой», подготавливая слушателей к восприятию СССР как атеистического, а, следовательно, аморального государства. Этот же пример показывает, что политики зачастую подбирают цитаты, изобилующие средствами языковой выразительности: в цитате Р. Рейгана была использована яркая метафора «aflame with righteousness», служащая – как и вся цитата - манипулятивным целям оратора.

*Наклеивание ярлыков*

Пожалуй, самый успешным приемом создания негативного имиджа СССР, который в своих речах использовал Р. Рейган, стало наклеивание ярлыков. А. М. Цуладзе так пишет о данном паралингвальном риторическом приеме: «Одним из наиболее действенных орудий политического языка являются манипулятивные термины или «ярлыки», которые «навешиваются» политическим оппонентам. Они создаются и вводятся в употребление с вполне определенной целью. Опасность их в том, что, входя в широкий обиход благодаря прежде всего СМИ, они приживаются надолго, иными словами, порой замещая, вытесняя другие – смежные, но менее агрессивные понятия. … Манипулятивные терми-

ны представляют собой один из видов психологического программирования массового сознания. Это один из способов насаживания массовых стереотипов, противостоять которому очень сложно» [18, с.84-86]. Очевидно, что данный прием в силу своей выразительности и краткости способен оказать наибольшее влияние на подсознание реципиентов и прочно войти в вокабуляр политического дискурса. Несмотря на то, что словосочетание «Империя зла» был придуман не Рейганом и поначалу не имел ничего общего с СССР, этот ярлык до сих пор не вышел из употребления историков, политологов и простых граждан, что лишний раз подтверждает правоту о крайней эффективности и живучести данного манипулятивного приема.

Подводя итог, можно утверждать, что как опытный оратор Р. Рейган располагал широким ансамблем манипулятивных риторических приемов. Многие из них актуальны и по сей день, обслуживая тактические и стратегические цели субъектов политической коммуникации.

**Библиографический список**

1. Арутюнова, Н.Д. Метафора и дискурс [Текст] / Н.Д.Арутюнова // Теория метафор: Сборник. - М.: Прогресс, 1990. — С. 5-32.
2. Баранов, А.Н. Введение в прикладную лингвистику [Текст] / А.Н. Баранов. — М.: УРСС Эдиториал, 2001. — 328 с.
3. Будаев, Э. В. Современная политическая лингвистика [Электронный ресурс] / Э.В. Будалев, А. П. Чудинов // Русский Филологический Журнал. – 2006. – Режим доступа: http://www.philology.ru/linguistics1/budaev-chudinov-06a.htm
4. Быкова, О.Н. Материалы к энциклопедическому словарю «Культура русской речи» [Текст] / О.Н.Быкова // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: Научно-методический бюллетень. - Вып. 8.- 1999.
5. Егорова-Гантман, Е. В. Имидж лидера: Психологическое пособие для политиков [Текст] / Е.В. Егорова-Гантман. – М.: Знание, 1994. – 211 с.
6. Елисеева, С.С. Манипулятивные приемы создания отрицательных и положительных образов политиков в жанре комментированной цитаты. – [Электронный ресурс] / С.С. Елисеева. - 2002. - Режим доступа: http://library.krasu.ru/ft/ft/_articles/0088419.pdf
7. Караулов, Ю.Н. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса [Текст] / Ю. Н. Караулов, В. В. Петров. – М.: Прогресс,1989. – 118 с.
8. Копнина, Г.А. Речевое Манипулирование [Текст] / Г.А. Копнина. – М.: Наука, 2007. – 176 с.
9. Лукашенко, М.А. PR: теория и практика. Учебник [Текст] / М.А. Лукашенко, Д.Е. Баранов, Е.В. Демко. — М.: Маркет ДС, 2011. — 223 с.
10. Максимов, А.А. «Чистые» и «грязные» технологии выборов: Российский опыт [Текст] / А.А. Максимов. – М.: ДсЛШ, 1999. – 240 с.

11. Михалёва, О.Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия [Текст] / О.Л.Михалёва. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.

12. Почепцов, Г.Г. Имиджелогия [Текст] / Г.Г.Почепцов. – М.: Релф-бук, 2000. – 127 с.

13. Репина, Е.А. Политический текст: психолингвистический анализ воздействия на электорат [Текст] / Е.А. Репина. – М.: ИНФА-М, 2014. – 90 с.

14. Сковородников, А.П. О классификации риторических приемов [Текст] / А.П. Сковородников // Stylistyka XIV. Opole. – 2005. – С. 103-119.

15. Федосюк, М.Ю. Выявление приемов «демагогической риторики» как компонент полемического искусства [Текст] / М.Ю. Федосюк // Тезисы научной конференции «Риторика в развитии человека и общества» (13-18 янв. 1992). - Пермь, 1992. - 96 с.

16. Феофанов, О.А. Реклама и общество [Текст] / О.А. Феофанов. – М.: Мысль, 1974. – 215 с.

17. Фурс, Р. Ф. Имидж политического лидера: психологическая структура и пути оптимизации [Текст]: автореф. дис. … канд. псих. наук / Р.Ф. Фурс. – М., 1996. – 18 с.

18. Цуладзе, А. М. Политические манипуляции, или Покорение толпы [Текст] / А.М. Цуладзе. – М.: Книжный дом «Университе», 1999. – 144 с.

19. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса [Текст] / Е.И. Шейгал. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. — 326 с.

20. Шейнов, В.П. Психология власти [Текст] / В.П. Шейнов. – М.: Ось-89, 2003. — 511 с.

21. Шейнов, В.П. Пиар «белый» и «черный»: Технология скрытого управления людьми [Текст] / В.П. Шейнов. – Мн.: Харвест, 2006. — 427 с.

22. Шестопал, Е.Б. Восприятие образов двенадцати ведущих российских политиков [Текст] / Е.Б. Шестопал, М.В.Новикова-Грунд // Полис: политические исследования. — № 5. – 1996. — 191с.

**Список речей Р. Рейгана**

1. Reagan, R. Remarks at the Annual Convention of the National Association of Evangelicals in Orlando, Florida [Electronic resource] / R. Reagan. - 1983. – Mode of access: http://www.reagan.utexas.edu/archives/speeches/1983/30883b.htm

2. Reagan, R. Address to the Nation on Defense and National Security [Electronic resource] / R. Reagan. – 1983. – Mode of access: http://www.reagan.utexas.edu/archives/speeches/1983/32383d.htm

3. Reagan, R. Address to the Nation on the Soviet Attack on a Korean Civilian Airliner [Electronic resource] / R. Reagan. – 1983. – Mode of access: http://www.reagan.utexas.edu/archives/speeches/1983/90583a.htm

4. Reagan, R. Remarks on East-West Relations at the Brandenburg Gate in West Berlin [Electronic resource] / R. Reagan. – 1987 – Mode of access: http://www.reagan.utexas.edu/archives/speeches/1987/061287d.htm

**Bibliography**

1. Arutyunova, N.D. Metaphor and discourse [Text] / N.D. Arutyunova // Theory of the metaphor: Collected works. – M.: Progress Publishing House, 1990. – P. 5-32.

2. Baranov, A.N. An introduction to applied linguistics [Text] / A.N. Baranov. – M.: Editorial, 2001. – 328 p.

3. Budaev, E. V. Contemporary political linguistics [Electronic resource] / E.V. Budaev, A.P. Chudinov // Russian Philological Journal. – 2006. – Mode of access: http://www.philology.ru/linguistics1/budaev-chudinov-06a.htm

4. Bykova, O.N. The materials to encyclopedic dictionary “The culture of the Russian speech” [Text] / O.N. Bykova // Theoretical and practical aspects of the discourse: A scientific bulletin. – 8th edition. – 1999.

5. Egorova-Gantman, E.V. The image of the leader: A psychological guide for politicians [Text] / E.V. Egorova-Gantman. – M.: Znanie Publishing House, 1994. – 211 p.

6. Eliseeva, S.S. Manipulative devices used to create negative and positive images of politicians in the genre of the commented quotation [Electronic resource] / S.S. Eliseeva. – 2002. – Mode of access: http://library.krasu.ru/ft/ft/_articles/0088419.pdf

7. Karaulov, Yu.N. From the grammar of the text to cognitive discourse [Text] / Yu.N. Karaulov, V.V. Petrov. – M.: Progress Publishing House, 1989. – 118 p.

8. Kopnina, G.A. Speech manipulation [Text] / G.A. Kopnina. – M.: Nauka Publishing House, 2007. – 176 p.

9. Lukashenko, M.A. PR: theory and practice. A text-book [Text] / M.A. Lukashenko, D.E. Baranov, E.V. Demko. – M.: Market DS Publishing House, 2001. – 233 p.

10. Maksimov, A.A. “Clean” and “dirty” technologies in elections: Russian experience [Text] / A.A. Maksimov. – M.: DcLSh Publishing House, 1999. – 240 p.

11. Mikhaleva, O.L. Political discourse: Specific character of manipulative influence [Text] / O.L. Mikhaleva. – M.: LIBROKOM Publishing House, 2009. – 248 p.

12. Pocheptsov, G.G. Imagelogy [Text]/ G.G. Pocheptsov. – M.: Relf-buk Publishing House, 2000. – 127 p.

13. Repina, E.A. Political text: psycholinguistic analysis of the influence on the electorate [Text] / E.A. Repina. – M.: INFA-M, 2014. – 90 p.

14. Skovorodnikov, A.P. To classification of rhetorical devices [Text] / A.P. Skovorodnikov // Stylistyka XIV. Opole. – 2005. – P. 103-119.

15. Fedosyuk, M.Yu. Uncovering the demagogue rhetorical devices as a component of dispute art [Text] / M.Yu. Fedosyuk // Thesis of the scientific conference “Rhetorics in the development of man and society” (13-18 January 1992). – Perm, 1992. – 96 p.

16. Feofanov, O.A. Advertising and society [Text] / O.A. Feofanov. – M.: Mysl Publishing House, 1974. – 215 p.

17. Furs R.F. An image of a politician: psychological structure and the ways of optimization [Text]: auto review of the thesis … candidate of psychological sciences / R.F. Furs. – M., 1996. – 18 p.

18. Tsuladze, A.M. Political manipulation, or mastering a crowd [Text] / A.M. Tsuladze. – M.: Universitet Publishing House, 1999. – 144 p.

19. Sheigal, E.I. Semiotics of political discourse [Text] / E.I. Sheigal. – M.: Gnosis Publishing House, 2004. – 326 p.

20. Sheinov, V.P. Psychology of power [Text] / V.P. Sheinov. – M.: Os-89 Publishing House, 2003. – 511 p.

21. Sheinov, V.P. White and black PR: Technologies of a hidden manipulation of people [Text] / V.P. Sheinov. – Minsk, Harvest Publishing House, 2006. – 427 p.

22. Shestopal, E.B. The perception of twelve leading Russian politicians [Text] / E.B. Shestopal, M.V. Novikova-Grund // Polis: political research. – №5. – 1996. - 191 p.

**Speeches by R. Reagan**

1. Reagan, R. Remarks at the Annual Convention of the National Association of Evangelicals in Orlando, Florida [Electronic resource] / R. Reagan. - 1983. – Mode of access: http://www.reagan.utexas.edu/archives/speeches/1983/30883b.htm

2. Reagan, R. Address to the Nation on Defense and National Security [Electronic resource] / R. Reagan. – 1983. – Mode of access: http://www.reagan.utexas.edu/archives/speeches/1983/32383d.htm

3. Reagan, R. Address to the Nation on the Soviet Attack on a Korean Civilian Airliner [Electronic resource] / R. Reagan. – 1983. – Mode of access: http://www.reagan.utexas.edu/archives/speeches/1983/90583a.htm

4. Reagan, R. Remarks on East-West Relations at the Brandenburg Gate in West Berlin [Electronic resource] / R. Reagan. – 1987 – Mode of access: http://www.reagan.utexas.edu/archives/speeches/1987/061287d.htm

**УДК 81’42**
**ББК 81.2**

**Блох Марк Яковлевич**
доктор филологических наук
профессор
заведующий кафедрой грамматики английского языка
Московский педагогический государственный университет
Москва
**Симонов Константин Иванович**
кандидат филологических наук,
доцент
кафедра романо-германской филологии и методики преподавания иностранного языка
Оренбургский государственный педагогический университет
Оренбург
**Mark Yakovlevich Bloch**
Doctor of Philology,
professor
Head of the Department of English grammar
Moscow State Pedagogical University
Moscow
**Simonov Konstantin Ivanovich**
candidate of Philology,
associate professor
Department of Romance and Germanic Philology and methods of teaching foreign languages
Orenburg State Pedagogical University
Orenburg
custos2@yandex.ru

# Тематический аспект диктемы в свете теории естественного семантического метаязыка

# Dictem thematic aspect in the light of the theory of natural semantic meta language

Статья посвящена проблеме изучения языковых универсалий в теории естественного семантического метаязыка А.Вежбицкой, рассматриваются достоинства и недостатки данного интерпретационного инструмента. Авторы предпринимают попытку соединения концепций нереферентной семантики и теории диктемы в структурном изучении текста французской фольклорной сказки на примере тематического аспекта диктемы «b –нарушение».

The article is devoted to a problem of studying of language universaliya in the theory of natural semantic meta language of A.Vezhbitskaya, merits and demerits of this interpretative tool are considered. Authors make an attempt of connection of con-

cepts of not reference semantics and the dictem theory in structural studying of the text of the French folklore fairy tale on the example of thematic aspect of dictem "b – violation".

**Ключевые слова:** естественный семантический метаязык, семантический примитив, семантический признак, элементарное значение семантического признака, диктема, кумулема, оккурсема, язык, речь.

**Key words**: natural semantic meta language, semantic primitive, semantic sign, elementary value of a semantic sign, dictem, kumuleme, okkurseme, language, speech.

Несмотря на критику научных воззрений А.Вежбицкой, которую можно обнаружить в наши дни у некоторых авторитетных исследователей [5, с.30-40], семантическая теория А.Вежбицкой занимает видное место в современной теории познания. «Соединяя абсолютный универсализм и крайний релятивизм эта поразительная теория»[1], опираясь на «простые идеи» Дж.Локка, «алфавит человеческих мыслей» Г.Лейбница и «ясные и отчетливые идеи» Р.Декарта, позволяет индивидууму проникнуть в фундаментальные смыслы, лежащие в основании языковой картины мира, на основе субъективных представлений пользователя языка.

Вопреки теории языковой относительности, постулирующей особый способ концептуализации мира, когда пользователь определенного языка видит мир под углом зрения, навязанным родным языком, А.Вежбицкая считает возможным преодолеть различия несовместимых между собой картин мира, при условии перевода «культурно специфических понятий» на естественный семантический метаязык. Решение этой проблемы должно быть сведено к поиску семантических примитивов, представляющих элементарные значения.

Сам факт того, что на протяжении последних тридцати лет число выделенных примитивов варьирует от 15 до 60, свидетельствует о том, что исследователь находится в постоянном поиске этих элементов, и вопрос, кажется, остается все еще открытым. По мнению А.Вежбицкой исходные интуиции пользователей языка во многом совпадают, поэтому интроспекция и лингвистическая интуиция, хотя и носят субъективный и произвольный характер, являются дос-

[1] По словам того же П.Серио

таточными при определении семантических универсалий, конечно, при наличии формальной техники трансформаций, позволяющей интерпретировать факты определенного языка (или нескольких языков) в терминах естественного семантического метаязыка.

В рамках настоящего исследования мы делаем попытку представления такой трансформационной техники применительно к исследованию тематического аспекта диктемы в тексте сказки [3].

Согласно А.Вежбицкой, любое понятие, закодированное в лексической единице естественного языка, может быть представлено в виде определенной конфигурации элементарных смыслов, в которых эти смыслы лексически зафиксированы во всех языках. Вспомним набор семантических примитивов у А.Вежбицкой по состоянию на 1999 год [4]:

Субстантивы: Я, ТЫ, КТО-ТО, ЧТО-ТО, ЛЮДИ, ТЕЛО
Детерминаторы: ЭТОТ, ТОТ ЖЕ, ДРУГОЙ
Квантификаторы: ОДИН, ДВА, НЕКОТОРЫЕ, МНОГО, ВСЕ
Атрибуты: ХОРОШИЙ, ПЛОХОЙ, БОЛЬШОЙ, МАЛЕНЬКИЙ
Ментальные предикаты: ДУМАТЬ, ЗНАТЬ, ХОТЕТЬ, ЧУВСТВОВАТЬ, ВИДЕТЬ, СЛЫШАТЬ
Речь: СКАЗАТЬ, СЛОВО, ПРАВДА.
Действие, событие, движение: ДЕЛАТЬ, СЛУЧАТЬСЯ, ДВИГАТЬСЯ
Существование и обладание: ЕСТЬ/СУЩЕСТВОВАТЬ, ЕСТЬ/ИМЕТЬ
Жизнь и смерть: ЖИТЬ, УМЕРЕТЬ
Логические понятия: НЕТ, МОЖЕТ БЫТЬ, МОЖЕТ, ПОТОМУ ЧТО, ЕСЛИ
Время: КОГДА, ТЕПЕРЬ, ПОСЛЕ, ДО, ДОЛГО, КОРОТКО, НЕКОТОРОЕ ВРЕМЯ
Место: ГДЕ, ЗДЕСЬ, НАД, ПОД, ДАЛЕКО, БЛИЗКО, СТОРОНА (напр., в контексте с этой стороны), ВНУТРИ
Интенсификатор, аугментатор: ОЧЕНЬ, БОЛЬШЕ
Таксономия, партономия: РОД, ЧАСТЬ
Сходство: КАК (ТАК КАК)

Представим пример анализа значения слова друг с помощью выделенных А.Вежбицкой примитивов:

друг (мой, т.е. по отношению к говорящему)
всякий знает: многие люди думают о каких-то людях так:
я очень хорошо знаю этого человека

я думаю об этом человеке очень хорошие вещи
я хочу часто бывать с этим человеком
я хочу часто разговаривать с этим человеком
я знаю, я могу сказать этому человеку что угодно
из-за этого не случится ничего плохого
я хочу, чтобы этот человек знал, что я думаю
я хочу, чтобы этот человек знал, почему я это думаю
я хочу, чтобы этот человек знал, что я чувствую
я хочу делать хорошие вещи для этого человека
когда что-то плохое случается с этим человеком, я не могу не сделать нечто хорошее для этого человека
я знаю, что этот человек думает обо мне то же самое
когда люди думают так о других людях, они чувствуют нечто очень хорошее
я так думаю об этом человеке.

Как видно, при толковании значения использован далеко не весь арсенал примитивов польского исследователя, при этом наблюдаются множественные повторы: *я, думать, хотеть, знать, человек*.

Задавшись целью избежать при подобном анализе повторы одного и того же элементарного значения, попробуем адаптировать семантические универсалии А.Вежбицкой для продуктивного их использования в филологическом исследовании. Мы полностью одобряем набор семантических примитивов у А.Вежбицкой, при этом постараемся внести некоторые изменения в последовательность семантических признаков и в набор их элементарных значений.

**Субстантивы: Я, ТЫ, КТО-ТО, ЧТО-ТО, ЛЮДИ, ТЕЛО**

Здесь мы усматриваем реализацию элементарных значений: Я/ТЫ =субъект/объект; КТО-ТО/ ЧТО-ТО (ЛЮДИ/ ТЕЛО) = одушевленный/ неодушевленный/ число. Все это легко передается введением категорий СУБЪЕКТ/ОБЪЕКТ в семантический признак СУБСТАНТИВЫ, с выделением элементарного значения НЕКТО/НЕЧТО. Тогда как число передается семантическим признаком КВАНТОРЫ.

**Детерминаторы: ЭТОТ, ТОТ ЖЕ, ДРУГОЙ**

Здесь мы полностью согласны с номенклатурой, остается дать некоторые комментарии. Детерминатор ЭТОТ реализует значение определенности (известный), ТОТ ЖЕ – значение повтора действия или возвратного залога, ДРУГОЙ помимо собственного значения реализует значение неопределенности (неизвестный).

**Квантификаторы: ОДИН, ДВА, НЕКОТОРЫЕ, МНОГО, ВСЕ**

или КВАНТОРЫ по нашему мнению содержат один избыточный элемент ДВА, так как два отвечает условиям элементарных значений НЕСКОЛЬКО, МНОГО, МАЛО, ВЕСЬ/ВСЕ.

**Атрибуты: ХОРОШИЙ, ПЛОХОЙ, БОЛЬШОЙ, МАЛЕНЬКИЙ**

Оставляем ХОРОШИЙ/ПЛОХОЙ как элементарные значения семантического примитива АТРИБУТЫ, с переводом элементарного значения БОЛЬШОЙ/МАЛЕНЬКИЙ в новый примитив ДЕСКРИПТОРЫ, при этом БОЛЬШОЙ/МАЛЕНЬКИЙ реализует оппозицию сильный/слабый, взрослый/детский и т.д.

**Ментальные предикаты: ДУМАТЬ, ЗНАТЬ, ХОТЕТЬ, ЧУВСТВОВАТЬ, ВИДЕТЬ, СЛЫШАТЬ**

Принимаем без изменений

**Речь: СКАЗАТЬ, СЛОВО, ПРАВДА.**

В данном семантическом признаке мы меняем элементарное значение СЛОВО, так как этот элемент уже содержится в значении СКАЗАТЬ, на элементарное значение НЕПРАВДА, что более пригодно для анализа таких слов как «признаться» и «врать»

**Действие, событие, движение: ДЕЛАТЬ, СЛУЧАТЬСЯ, ДВИГАТЬСЯ**

Принимаем без изменений

**Существование и обладание: ЕСТЬ/СУЩЕСТВОВАТЬ, ЕСТЬ/ИМЕТЬ**

Здесь мы используем простую оппозицию БЫТЬ/ИМЕТЬ

**Жизнь и смерть: ЖИТЬ, УМЕРЕТЬ**

Принимаем без изменений

**Логические понятия: НЕТ, МОЖЕТ БЫТЬ, МОЖЕТ, ПОТОМУ ЧТО**

В данном семантическом признаке мы меняем элементарное значение НЕТ на НЕ МОЖЕТ БЫТЬ, тем самым реализуем значение : предполагаемое, невозможное для реализации. МОЖЕТ БЫТЬ предполагаемое, возможное для реализации. МОЖЕТ нечто реальное. ПОТОМУ ЧТО вводит причинно-следственные отношения. ЕСЛИ в данном случае получается избыточным.

**Время: КОГДА, ТЕПЕРЬ, ПОСЛЕ, ДО, ДОЛГО, КОРОТКО, НЕКОТОРОЕ ВРЕМЯ**

Здесь мы заменяем ТЕПЕРЬ на СЕЙЧАС, что вводит идею одновременности, считаем что КОТОТКО и НЕКОТОРОЕ ВРЕМЯ являются синонимичными и предлагаем их заменить на элемент НЕДОЛГО. КОГДА вводит идею времени вообще. ПОСЛЕ - идею будущего, ДО – предшествование.

**Место: ГДЕ, ЗДЕСЬ, НАД, ПОД, ДАЛЕКО, БЛИЗКО, СТОРОНА (напр., в контексте с этой стороны), ВНУТРИ**

Предлагаем заменить примитив МЕСТО на ПРОСТРАНСТВО и ввести шесть элементарных значений: ЗДЕСЬ, ТАМ, ВЫШЕ, НИЖЕ, СНАРУЖИ, ВНУТРИ. Кажется, что ЗДЕСЬ/ТАМ всеобъемлюще покрывает значение ДАЛЕКО, БЛИЗКО

**Интенсификатор, аугментатор: ОЧЕНЬ, БОЛЬШЕ**

Предлагаем заменить название данного примитива на УСИЛИТЕЛИ и ввести еще три элементарные значения: МЕНЬШЕ, ПЛОХО, ХОРОШО

**Таксономия, партономия: РОД, ЧАСТЬ**

Здесь меняем ЧАСТЬ на ВИД, имея в виду гипонимо-гиперонимические отношения: человек – род, мужчина – вид.

**Сходство: КАК (ТАК КАК)**

Логика наших рассуждений подсказывает привлечь другие элементарные значения: ПОХОЖ/НЕПОХОЖ.

Хотя имеется мнение, что «разложение лексического значения на семантические дифференциальные признаки в принципе обходится без синтаксиса» [1, с.8], попробуем представить семантические признаки поля диктемы как упорядоченное множество юнктивно связанных компонентов: субъект (детерминаторы, кванторы, атрибуты, дескрипторы, субстантивы); действия; усилители; время; ментальные предикаты; речь; объект (детерминаторы, кванторы, атрибуты, дескрипторы, субстантивы); логические концепты; существование и обладание; жизнь и смерть; пространство, таксономия, сходство. В конечном счете, мы приходим к матрице (этот, тот же, другой /один, несколько, много, мало, все /плохой, хороший / большой, маленький/ некто-субъект, нечто-субъект/ делать, произойти, двигаться/ очень, больше, меньше, плохо, хорошо/ когда, сейчас, после, до, долго, недолго / думать, знать, хотеть, чувствовать, видеть, слышать/ сказать, правда, неправда/ некто-объект, нечто-объект/ этот, тот же, другой/ один, несколько, много, мало, все/ хороший, плохой /большой, маленький /не может быть, может быть, мочь, потому что/ быть, иметь/ жить, умереть/ здесь, там, выше, ниже, снаружи, внутри/ род, вид/ похож, не похож), из которой при интерпретации значений в терминах семантического метаязыка необходимо вычеркнуть лишние элементы, не удовлетворяющие условиям поиска1.

Например, если мы рассмотрим тематическое наполнение диктемы «b – нарушение» *нарушить*, толковый словарь *Larousse*, нам дает следующую словарную дефиницию: **(violer) –** commettre un viol sur la personne de quelqu'un; transgresser volontairement une loi, une règle, etc ; ouvrir quelque chose ou pénétrer dans un lieu, de force

[1] Здесь представлены сплошным списком элементарные значения семантических примитивов.

Интерпретируем на ЕСМ (составленном на русском языке) основной глагол *violer* (нарушить **(violer) -** этот, тот же, другой /один, несколько, все /плохой/ большой, маленький/ **некто-субъект**/ делать, / очень, плохо/ долго, недолго, сейчас, после, до, когда/ думать, знать, хотеть, чувствовать, видеть, слышать/ сказать, неправда/ **некто-объект, нечто-объект**/ другой/ один, несколько, много, все/ хороший/ маленький / может быть, мочь, потому что/ быть, иметь/ жить, умереть/ здесь, там, выше, снаружи/ род/ не похож), который будет выступать центром семантического поля диктемы, и глаголы, *commettre, transgresser, ouvrir, pénétrer* входящие в его словарное значение, совокупность которых представляет потенциальное тематическое наполнение диктемы «b – нарушение» и формирует периферию семантического поля данной диктемы во французской фольклорной сказке[1].

*commettre* - этот, тот же, другой /один, несколько/плохой, хороший / большой, маленький/ **некто-субъект**/ делать/плохо, хорошо/недолго, сейчас, после, до, когда/ хотеть/**нечто-объект**/ этот, тот же/ один, несколько/ хороший, плохой /большой, маленький /не мочь, потому что/ быть, иметь/ жить, умереть/ здесь, там, снаружи, внутри/вид/ похож

*transgresser* - этот, тот же, другой /один, несколько/плохой/ большой, маленький/ **некто-субъект**/ делать/ плохо/недолго, сейчас после, до, когда/хотеть/ **нечто-объект**/ этот, тот же/ один, несколько, много, все/ хороший/большой, маленький / может быть, мочь, потому что, если/ быть, иметь/ жить, умереть/ здесь, там /вид/ не похож.

*ouvrir* – этот, другой /один, несколько/плохой, хороший /большой, маленький/ **некто-субъект**/ делать, двигаться/ плохо, хорошо/недолго, сейчас после, до, когда/хотеть/ сказать, правда/**нечто-объект**/тот же, другой/ один, несколько, много, все/хороший, плохой /большой, маленький /может быть, мочь, потому что/быть, иметь/ жить, умереть/ здесь, снаружи/ род/не похож.

*pénétrer* - этот, тот же, другой /один, несколько/плохой/ большой, маленький/ **некто-субъект**/ делать, двигаться/ плохо, хорошо/недолго, сейчас после, до, когда/хотеть **нечто-объект**/ этот, тот же, другой/ один, несколько, все/ хороший, плохой /большой, маленький /мочь, потому что/ быть, иметь/ жить/ здесь, там, внутри/вид/ похож, не похож.

[1] См.ПРИЛОЖЕНИЕ 1

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1.** Компонентный анализ значений глаголов-концептов, потенциально представляющих диктему с титулом « b – нарушение»

| семантический признак | | ЭЗ семантического признака | глагол-концепт | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | нарушить (violer) | совершать (commettre) | преступать (transgresser) | открыть (ouvrir) | проникать (pénétrer) | | | | | | | | | | | | | |
| субъект | субстантивы | некто | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | нечто | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | детерминаторы | этот | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | тот же | + | + | + | | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | другои | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | кванторы | один | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | несколько | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | много | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | мало | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | весь/все | + | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | атрибуты | хороший | | + | | + | | | | | | | | | | | | | | |
| | | плохои | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | дескрипторы | большои | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | маленький | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| объект | субстантивы | некто | + | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | нечто | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | детерминаторы | этот | | + | + | | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | тот же | | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | другои | + | | | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | кванторы | один | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | несколько | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | много | + | | + | + | | | | | | | | | | | | | | |
| | | мало | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | весь/все | + | | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | атрибуты | хороший | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | плохой | | + | | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | дескрипторы | большой | | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | маленький | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| действия | | делать | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | произойти | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | двигаться | | | | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| усилители | | очень | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | больше | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | меньше | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | плохо | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | хорошо | | + | | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| время | | когда | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | сейчас | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | после | + | + | | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | до | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | долго | + | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | недолго | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| ментальные предикаты | | думать | + | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | знать | + | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | хотеть | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | чувствовать | + | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | видеть | + | | | + | | | | | | | | | | | | | | |
| | | слышать | + | | | + | | | | | | | | | | | | | | |
| речь | | сказать | + | | | + | | | | | | | | | | | | | | |
| | | правда | | | | + | | | | | | | | | | | | | | |
| | | неправда | + | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| логические концепты | | не может быть | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | может быть | + | | + | + | | | | | | | | | | | | | | |
| | | мочь | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | потому что | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| существование и обладание | | быть | + | + | + | | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | иметь | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| жизнь и смерть | | жить | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | умереть | + | + | + | | | | | | | | | | | | | | | |
| пространство | | здесь | + | + | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | там | + | + | + | | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | выше | + | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | ниже | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | снаружи | + | + | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | внутри | | + | | + | + | | | | | | | | | | | | | |
| таксономия | | род | + | | | + | | | | | | | | | | | | | | |
| | | вид | | + | + | | + | | | | | | | | | | | | | |
| сходство | | похож | | + | | | + | | | | | | | | | | | | | |
| | | не похож | + | | + | + | + | | | | | | | | | | | | | |

Семантическая характеристика глагола складывается из суммы его семантических признаков и ЭЗ семантических признаков других глаголов, входящих в состав данной тематической группы (если семантический признак глагола закреплен в словарной дефиниции, тогда его заполнение в таблице идет полностью, если же нет, то только заполнение некоторых семантических компонентов (то есть ЭЗ семантических признаков)). Потому, что «единицы определенного уровня получают свое «значение» на основе их сопоставленности с другими единицами того же уровня, что делает возможным и необходимым их рассмотрение в определенном парадигматическом ряду» [7, с.11] и потому, что «семантическое описание слова заключается прежде всего в соотнесении его с рядом других слов, благодаря чему становится возможным выделение существенных для тех или иных из его значений семантических элементов, или признаков» [7, с.278].

Данные компонентного анализа, представленного в ПРИЛОЖЕНИИ 1, дают нам возможность моделирования семантического пространства диктемы в пространстве: необходимы следующие данные: а) количество семантических признаков в структуре слова; б) количество ЭЗ семантического признака в структуре слова; в) расстояние между центром семантического поля диктемы и глагольной единицей, входящей в ее состав.

Первые две величины легко получить из представленной нами таблицы (ПРИЛОЖЕНИЕ 1), последнюю величину (семантическое расстояние между словами) можно определить по формуле Н.А.Шехтмана[1] [6]:

$$\mathbf{D = 1 - 2q / A^1 + B^1}$$

где: **D** - семантическое расстояние ; $\mathbf{A^1}$ - количество ЭЗ в семантической структуре слова А; $\mathbf{B^1}$ - количество ЭЗ в семантической структуре слова В; **q** - количество общих ЭЗ для А и В.

Сама методика построения семантического пространства диктемы, является предметом другого исследования[1], не носящего замкнутого характера, бла-

[1] Расстояние между абсолютными синонимами по этой формуле равно $\mathbf{D = 1 - 2q / A^1 + B^1 = 1 - 1 = 0}$, а расстояние между словами, которые не обнаруживают ни одного совпадающего ЭЗ (то есть **q** = 0) по этой же формуле равно $\mathbf{D = 1 - 2 \times 0 / A^1 + B^1 = 1.}$

годаря попытке уточнения метаязыка А.Вежбицкой (*lingua mentalis*), предпринятой в рамках настоящей работы. Переход от русского языка к французскому, и затем от французского к русскому, – это стремление остаться в лоне исследований А.Вежбицкой, которые предполагают перевод семантических примитивов с одного языка на другой.

Мы не совсем согласны с А.Вежбицкой в том, что язык, речь и дискурс являются равнообъемными, наши исследования, скорее, направлены на изучение переходного состояния между языком и речью, представленного диктемным уровнем. При том, что М.Я.Блох говорит об объединении диктем двух типов: кумулема (непарная единица) и оккурсема (парное образование), проведенное исследование является очень важным этапом при ответе на вопрос о тематической природе этих единиц, в том плане, что проверенная тридцатилетним опытом методика семантического значения слов, сегодня способна предоставить в руки исследователя достаточный объем данных, позволяющих моделировать диктемы в пространстве, сопоставлять их, и установить, являются ли кумулемы плоскостными образованиями, а оккурсемы – пространственными.

**Библиографический список**


1. Апресян, Ю.Д. Избранные труды. Т.I. Лексическая семантика: 2 изд., испр. и доп. [Текст]/ Ю.Д. Апресян. – М.: Школа «Языки русской культуры» РАН, 1995. – 472с.
2. Блох М.Я. Теория уровней языка и диктема//Слово в предложении: кол. монография / под ред. Л.М. Ковалевой (отв. ред.), С.Ю. Богдановой, Т.И. Семеновой [Текст]/ М.Я.Блох. – Иркутск: ИГЛУ, 2010. – 281 с.
3. Блох М.Я., Симонов К.И. От функции действующего лица к диктеме. В мире научных открытий [Текст]/ М.Я.Блох. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2014. – № 7.1 (55). – С.666–689.
4. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков [Текст]/ А.Вежбицкая. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 580 с.
5. Серио П. «Оксюморон или недопонимание? Универсалистский релятивизм универсального естественного семантического метаязыка Анны Вежбицкой» [Политическая лингвистика/ Гл. редактор А.П.Чудинов; ГОУ ВПО ««Урал. гос. пед. ун-т» [Текст]/П.Серио. – Екатеринбург, 2011. Вып. 1(35). – 267 с.
6. Шехтман, Н.А. Сочетаемость прилагательных и системных значений в современном английском языке. Дисс. .к.филол. наук [Текст]/Н.А.Шехтман. – Л., 1965. – 176 с.
7. Шмелев, Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики[Текст]/Д.Н.Шмелев. – М.: Наука, 1973. – 280 с.


[1] Блох М.Я., Симонов К.И. Семантическое пространство диктемы в тексте французской фольклорной сказки. Вестник Волгоградского государственного университета, 2014. – № 3

**Bibliography**

1. Apresyan, Yu.D. Chosen works. T.I. Lexical semantics: 2 ed. cor. and additional [Text] / Yu.D. Apresyan. – M.: Languages of the Russian Culture school of the Russian Academy of Sciences, 1995. – 472 p.

2. Bloch M.Ya. The theory of levels of language and dictem// Word in the offer: stake. the monograph / under the editorship of L.M. Kovalyova , S.Yu. Bogdanova, T.I. Semenova [Text] / M. Ya. Bloch. – Irkutsk: NEEDLE, 2010. – 281 p.

3. Bloch M.Ya., Simonov K.I. From character function to dictem. In the world of discoveries [Text] / M. Ja. Bloch. – Krasnoyarsk: Scientific and innovative center, 2014. – № 7.1 (55). – P. 666-689.

4. Vezhbitskaya A. Semantic universaliya and description of languages [Text] / A.Vezhbitskaya. – M.: Languages of the Russian culture, 1999. – 580 p.

5. Serio P. "Oxymoron or misunderstanding? Universalistsky relativism of universal natural semantic meta language of Anna Vezhbitskaya" [Political linguistics/Hl. editor A.P.Chudinov; Public Educational Institution of Higher Professional Training Ural. gos. ped. un-t of the [Text]/item of Serio. – Yekaterinburg, 2011. № 1(35). – 267 p.

6. Shekhtman, N. A. Compatibility of adjectives and system values in modern English. [Text]/N.A.Shekhtman. – L. 1965. – 176 p.

7. Shmelyov, D. N. Problems of the semantic analysis of lexicon [Text] / D. N. Shmelyov. – M.: Science, 1973. – 280 pages.

**УДК 811.161.1**
**ББК 81.2Р**

**Голайденко Лариса Николаевна**
доцент
кафедра русского языка
Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы
г. Уфа
**Golaydenko Larisa Nikolaevna**
Assistant professor
The Department of Russian Language
The Bashkir State Pedagogical University of M. Akmulla
Ufa
golaydenko@mail.ru

# Наречие *мысленно* как лексико-морфологическое средство выражения семантики представления в художественной прозаической речи

# Adverb *mentally* as a lexical-morphological means to express the semantics of imagination and recollection in artistic prose

Категория представления квалифицируется как структурно-семантическая категория в современном русском языке. В качестве лексико-морфологического средства выражения семантики представления в художественной прозаической речи рассматривается наречие *мысленно*, которое в русском языке относится к словам ЛСП интеллектуальной деятельности. Употребление данного наречия в значении воспоминания / воображения подчёркивает наглядно-чувственную природу человеческой мысли. Наречие *мысленно* описывается многоаспектно; особое внимание уделяется специфике его функционирования в художественном прозаическом тексте.

The category of the imagination and recollection is qualified as a structural semantic category in the modern Russian language. Adverb *mentally* is considered as a lexical-morphological means of expression of the semantics of imagination and recollection in artistic prose, which in Russian language refers to the words of the LSP intellectual activity. The use of this adverb in the meaning of the recollection / imagination emphasizes visual-sensory nature of human thought. Adverb *mentally* is described in many aspects; special attention is paid to the specifics of its operation in an artistic prose text.

**Ключевые слова**: представление, структурно-семантическая категория представления в современной русистике, употребление наречия *мысленно* в значении воспоминания / воображения, особенности выражения наречием *мысленно* семантики представления в художественной прозе.

**Key words**: performance, structural and semantic category of imagination and recollection in contemporary Russian Studies, the use of adverb *mentally* in the meaning the recollection / imagination, the features of the expression by adverb *mentally* in artistic prose.

Категория представления, под которым классически понимается наглядно-чувственный образ, воспроизводимый в памяти человека или конструируемый им в воображении на основе опыта ощущений и восприятий, впервые рассматривается нами как структурно-семантическая категория в современной русистике [1], что предполагает многоаспектное, комплексное изучение средств выражения семантики воспоминания / воображения на всех уровнях языковой системы. Доминантой в ряду этих средств является лексика со значением представления [2], получающая различное морфологическое выражение: существительные, прилагательные, глаголы (в том числе причастия и деепричастия) и наречия [3].

Последние представлены отадъективными синтаксическими дериватами *памятно*, *вспоминательно*; *мечтательно*, *фантастично* и *фантастически*. В значении воспоминания / воображения в художественной речи активно употребляется наречие *мысленно*, которое по закреплённому в русском языке значению относится к словам ЛСП интеллектуальной деятельности. Но именно оно в силу своей семантической многомерности и универсальности является самым частотным в художественной прозе: 81 словоупотребление, то есть 74,3 % от общего числа (109) наречных словоупотреблений.

Наречие *мысленно* в художественных прозаических текстах используется почти в семь раз чаще, чем производящее прилагательное *мысленный* (81 : 12), что объясняется лексико-грамматической спецификой данного наречия как представителя морфологического класса в целом и особенностями его сочетаемости со словами других частей речи в частности. Распространение наречиями, в том числе и *мысленно*, для семантики и структуры предложения очень существенно: именно благодаря наречиям предложение «обеспечивает точность и полноту высказывания, что в процессе речевого общения и взаимопонимания весьма важно» [4, с. 7].

Наречие *мысленно*, как и наречия со значением представления, используется авторами художественных произведений неслучайно: оно актуально при

описании наглядно-чувственных образов воспоминания / воображения, возникающих в сознании литературных героев; оно позволяет не только детализировать эти описания, но и через атрибуцию действий и поступков персонажей характеризовать последних с точки зрения их способности думать образами, то есть размышлять, оперируя при этом яркими и глубоко индивидуальными представлениями, что, безусловно, помогает создать внутренний, психологический портрет литературного героя, оценить его поведение.

В грамматической семантике наречия *мысленно* совмещаются атрибутивный и субстантивный компоненты. Атрибутивный компонент обусловливается значением производящего прилагательного *мысленный* – "2. Воображаемый, существующий в мыслях" [10, с. 369]), которое указывает на единство думания и воображения и актуализирует обобщённый, предпонятийный характер представления.

Субстантивный же компонент задаётся семантикой существительного *мысль*, которое просматривается в словообразовательной структуре данного наречия, обозначает "1. Мыслительный процесс, мышление. 2. То, что явилось в результате размышления, идея. 3. То, что заполняет сознание, дума" [10, с. 370] и относится к лексике со значением интеллектуальной деятельности.

Интересно, что некоторые учёные, рассматривая взаимосвязь и взаимодействие языка и мышления, подчёркивают наглядно-предметную природу мысли, что обусловливается диалектическим единством чувственных и абстрактных форм отражения действительности. Так, например, Л. Витгенштейн считает, что «язык «переодевает» мысль, а мысль – это картина какого-то факта реальности, которая является совокупностью возможных ситуаций (фактов)» [12, с. 32]. *Картина* же определяется в толковом словаре как "То, что можно видеть, обозревать или представлять себе в конкретных образах" [10, с. 269]. Получается, что мысль – совокупность образов, в том числе и представлений.

В связи с этим также вызывает интерес суждение, в котором «рядополагаются» понятия «мысль» и «обобщённый предметный образ»: «Биолингвис-

тика воздвигается на основе дедуктивных гипотез, что, несомненно, будет способствовать разработке кардинально важной проблемы взаимосвязи, взаимодействия речи (звука) и мысли (обобщённого предметного образа)» [8, с. 7].

Под «обобщённый предметный образ» можно подвести три когнитивные категории: восприятие, представление и понятие, так как мыслительный процесс существует в разных формах – «образах разной модальности и разной степени обобщения: образах восприятия, образах-представлениях, понятиях и их отношениях – суждениях, умозаключениях» [5, с. 238]. Понятие, на наш взгляд, под обобщённым предметным образом в приведённом контексте не подразумевается: понятие характеризуется максимальной степенью отвлечённости, чем принципиально отличается от собственно чувственных и наглядно-чувственных форм познания объективного мира. Однако именно этот дифференциальный признак понятия в высказывании и не указан.

Если в данном суждении обобщённый предметный образ не понятие, то это и не образ восприятия, поскольку последнее в некоторой степени отвлечено от ощущения, но связано с непосредственно воспринимаемыми объектами действительности.

Между восприятием и понятием находится представление, которое, перерабатывая ранее полученную человеком чувственную информацию, отрывается от носителей этой чувственной информации, абстрагируется от них, в наглядной (образной) форме закрепляется в памяти, при необходимости извлекается из неё или конструируется в воображении. Именно представление обеспечивает диалектическую связь «допонятийных» и понятийных формы существования мышления [5, с. 238].

Думается, что обобщённый предметный образ, «уравновешенный» мысли в приведённом выше высказывании, и есть представление. Аргументируем это, обратившись к понятиям «речь» и «мысль», которые противопоставляются в цитируемом контексте по принципу «внешнее – внутреннее»: с одной стороны, «внешнее» – получившее материальное воплощение в звуке, слове и потому

понятийное, ибо только понятие выражается посредством знаков языка и вообще как таковое не существует вне языкового выражения; а с другой стороны, «внутреннее» – только готовящееся к этому материальному воплощению, выстраивающее предметные смысловые связи в виде совокупности и последовательности образов-представлений [5, с. 195] как идеальных носителей значений слов [5, с. 112] и потому наглядно-чувственное. Из этого следует, что речевое воплощение мысли – показатель преобразования чувственного в абстрактное, постоянно взаимодействующих в человеческом сознании.

Поэтому мысль, будучи проявлением интеллектуальной деятельности человека, постоянно апеллирует к его чувственному опыту, его воспоминаниям и воображению: «На деле везде и всегда мышление связано с представлением. Психологи знают, что представление само является первым продуктом мышления» [9, с. 48]. Неслучайно художественный контекст чаще всего в грамматической семантике наречия *мысленно* актуализирует атрибутивный компонент, который доминирует над субстантивным, в результате чего в лексической семантике данного наречия максимально «проявляется» наглядно-чувственный компонент и оно начинает функционировать в значении “Представляя / вспоминая / воображая”.

Однако заменить в художественном контексте наречие *мысленно* на одно из указанных деепричастий не получается в силу семантико-грамматической специфики деепричастия, обозначающего дополнительное действие по отношению к основному действию, названному глаголом-сказуемым. В случае замены наречия *мысленно* деепричастием возникает смысл, противоположный исходному: изначально вспоминаемая или воображаемая картина переходит из плана прошлого или будущего в план настоящего и становится фактом непосредственно ощущаемой – воспринимаемой действительности, а дополнительное действие, обозначаемое деепричастием, приобретает фоновый, «параллельный» характер, то есть литературный герой, представляя что-то в мыслях, что-

то другое совершает «здесь и сейчас», хотя это что-то на самом деле суть одно и то же и происходит только в сознании персонажа.

Ср.: *Драйнер глядел на него исподлобья и, посмеиваясь в предчувствии того нагоняя, который даст ему Марта,* ***мысленно*** *встряхивал Францу на голову огромный рог изобилия* (В. Набоков. Король, дама, валет) – *Драйнер глядел на него исподлобья и, посмеиваясь в предчувствии того нагоняя, который даст ему Марта,* ***представляя / воображая****, встряхивал Францу на голову огромный рог изобилия.*

Равноценная семантическая замена наречия *мысленно*, конечно, возможна – глаголом *представлять / вспоминать / воображать* в качестве контактного слова для придаточного объектно-изъяснительного, которое и будет передавать содержание наглядно-чувственного образа. В этом случае коммуникативный замысел высказывания сохранится, но произойдёт трансформация синтаксической структуры предложения: *Драйнер глядел на него исподлобья и, посмеиваясь в предчувствии того нагоняя, который даст ему Марта,* ***представлял / воображал, как*** *встряхивает Францу на голову огромный рог изобилия.*

Иногда при замене рассматриваемого наречия соответствующим глаголом со значением представления изменение структурного типа предложения не требуется: *Она* ***мысленно*** *сделала его своим секретарём, библиотекарем* (И. Гончаров. Обломов) – *Она* ***представила / вообразила*** *его своим секретарём, библиотекарем*.

В данном художественном фрагменте глагол *представила / вообразила* заменяет не только наречие *мысленно*, но и глагол-связку *сделала* в составном именном сказуемом, что всё-таки обусловливает семантический сдвиг: *сделала секретарём, библиотекарем* называет активное, «наступательное», волевое действие героини, наглядно совершаемое ею в мыслях, тогда как *представила / вообразила секретарём, библиотекарем* указывает на мысленное созерцание желаемой ситуации.

Очевидно, что не вполне адекватные лексические замены наречия *мысленно* в художественной речи и его «нежелание» вступать в синонимические или родо-видовые отношения со словами, имеющими в русском языке значение представления, свидетельствуют о сохранении этим наречием статуса лексико-морфологического носителя семантики мыслительного процесса и вместе с тем неограниченных возможностей в формировании описаний именно наглядно-чувственных образов воспоминания / воображения.

Данные образы могут быть разными по степени абстрагированности, что, безусловно, «проявляет», «высвечивает» художественный контекст.

Так, в первом из приведённых выше примеров описывается очень «размытое», весьма отвлечённое представление. С одной стороны, отсылка к фразеологизму *как (будто, словно, точно) из рога изобилия* – "В огромном количестве, неисчерпаемо" [11, с. 389] – предполагает расчленение воображаемой Драйнером мозаичной, многокомпонентной картины, но, с другой стороны, употребление абстрактного существительного *нагоняй* ("(разг.) Строгий выговор" [10, с. 364]) с очевидной семантикой обобщения, объединения всех составляющих мысленной ситуации, а также коммуникативное назначение художественного фрагмента – передать не столько содержание наглядно-чувственного образа, сколько иронию и даже некоторое злорадство Драйнера по отношению к другому персонажу – обусловливают «нерасшифрованность», неконкретность описания представления, поскольку с художественно-эстетической точки зрения это не требуется.

Во втором примере наглядно-чувственный образ получает более чёткие очертания благодаря использованию конкретных существительных-номинаций лиц по роду деятельности, профессии *секретарь*, *библиотекарь*. Но именно сема рода деятельности, профессии в значениях данных существительных мотивирует процессуальность, ситуативность описываемого представления: и секретарь, и библиотекарь должен выполнять определённые действия, диктуемые соответствующими обязанностями. В связи с этим возникшая в воображении

Ольги Ильинской наглядно-чувственная картина, в центре которой Илья Ильич Обломов в несвойственном ему амплуа, характеризуется достаточной абстрагированностью, потому что, во-первых, представление Обломова деятельным человеком, служащим кому-то, – чистая фантазия (“3. Нечто надуманное, неправдоподобное, несбыточное” [10, с. 846]), а во-вторых, сама героиня неясно, неотчётливо видит в мыслях Илью Ильича *своим секретарём, библиотекарем*, что подчёркивается отсутствием поясняющего художественного контекста.

Предельно конкретной, зримой, «земной» является воображаемая ситуация в следующем примере:

*Галя **мысленно** пнула мужа ногой за бестактность* (Т. Толстая. Факир).

Близость к восприятию, максимально чувственный характер описанного в данном фрагменте представления передаётся с помощью глагола с семантикой конкретного однократного действия *пнула* и конкретного существительного с «орудийной» семантикой *ногой*. Образ настолько нагляден, что никакой дополнительный художественный контекст не нужен.

Подчеркнём, что степень отвлечённости описываемого в художественной речи наглядно-чувственного образа воспоминания / воображения обычно зависит от значения глагола, к которому примыкает наречие *мысленно*, лексического наполнения предложения в целом и наличия / отсутствия в его составе структурно, семантически и коммуникативно значимых компонентов.

Ср.: *Он **мысленно** вёл с ней нескончаемый разговор и днём, и ночью* (И. Гончаров. Обломов); ***Мысленно** она с ним беседовала, и постепенно беседы эти стали раздражёнными и, что самое неприятное, беспрерывными* (Л. Улицкая. Искренне ваш Шурик); *И только дойдя до постскриптума, Мартын понял, что свадьба уже состоялась, и **мысленно** поблагодарил мать за то, что она приурочила к его отсутствию тяжкое это торжество* (В. Набоков. Подвиг).

Во всех трёх художественных фрагментах наречие *мысленно* «наглядно-чувственно» характеризует речевой процесс, речевые действия персонажей. В

двух первых примерах глаголы-сказуемые тождественны по семантике: их значения толкуются в словаре посредством друг друга. Так, *вести разговор* (“Словесный обмен сведениями, мнениями, беседа” [10, с. 633]), то есть *разговаривать* – “Вести разговор, беседовать” [10, с. 633], то же самое, что *беседовать* – “Вести разговор, обмениваться мнениями” [10, с. 45].

Поскольку речь всегда имеет цель и предмет (тему высказывания), то при глаголах с соответствующим значением обычно употребляются «правые» распространители – косвенные дополнения, выраженные падежными формами существительных / местоимений с предлогом *о* (беседовать, разговаривать о ком-чём). Такие распространители конкретизируют содержание речевых ситуаций, делая коммуникацию более эффективной.

Однако в рассматриваемых предложениях косвенные дополнения при сказуемых *вёл разговор* и *беседовала* отсутствуют – речевые ситуации оказываются не «опредмеченными», их содержательные границы размываются, а описываемые представления остаются нерасчленёнными, то есть максимально отвлечёнными.

С художественно-эстетической точки зрения конкретизация данных наглядно-чувственных образов и не требуется, поскольку главное в приведённых фрагментах – подчеркнуть длительность мысленного общения одних литературных героев с другими и охарактеризовать внутреннее состояние, эмоции, отношение первых к самому процессу мысленной коммуникации.

Слова *нескончаемый* (“Очень длительный, бесконечный” [10, с. 400]), *раздражёнными* (от *раздражить* – “1. Привести в состояние нервного возбуждения, соединённого с досадой, озлоблением. 2. Воздействовать чем-н. на организм или отдельный орган, а также вызвать боль, растревожить” [10, с. 635]; *досада* – “Чувство раздражения и неудовольствия вследствие неудачи, обиды” [10, с. 173]), *беспрерывными* (*беспрерывный* – “Совершающийся без перерывов, непрекращающийся” [10, с. 46]), *самое неприятное* (*неприятный* – “1. Не нравящийся своими качествами, противный. 2. Вызывающий неудовольствие, на-

рушающий чьё-н. спокойствие" [10, с. 399]) создают тот эмоционально-оценочный фон высказываний, который необходим для раскрытия «диалектики души» персонажей, представляющих общение с любимыми людьми.

Заметим, что общение это воображаемое: литературные герои конструируют в своём сознании определённые речевые ситуации, которых нет и, скорее всего, не будет в непосредственно воспринимаемой ими действительности.

В отличие от предыдущих примеров третий содержит «более вербализованное» описание представления, которое в силу конкретизации своего содержания обнаруживает, соответственно, меньшую степень абстрагированности. Глагол-сказуемое *поблагодарил* имеет в русском языке значение *благодарить* – "Выражать благодарность кому-н." [10, с. 50]: *благодарность* – "1. Чувство признательности к кому-н. за оказанное добро, внимание. 2. Слова, выражающие эти чувства (разг.)" [10, с. 50].

Поскольку Мартын поблагодарил мать мысленно, а мыслительный процесс обычно, с одной стороны, проявляется в речи, порождает её, а с другой – обусловливается, стимулируется ею, глагол *поблагодарил*, на наш взгляд, опирается на второе значение существительного *благодарность* и употребляется в данном художественном фрагменте в значении "Сказал *спасибо*", то есть в качестве глагола речи. Основания для этого даёт контекст, в котором нет указания на невербальную форму благодарности персонажа: наклон головы, например, поклон или прижимание правой руки к сердцу.

Глагол-сказуемое *поблагодарил* в структуре сложного предложения играет роль контактного слова, к которому присоединяется объектно-изъяснительная придаточная часть *что она приурочила к его отсутствию тяжкое это торжество*, раскрывающая содержание поступка матери Мартына и, таким образом, причину сыновней благодарности. Именно придаточное конкретизирует описание представления, возникшего в сознании литературного героя, «расчленяя» воображаемую картину на художественно значимые составляющие и делая её более наглядной.

Анализ специфики «поведения» наречия *мысленно* в художественной прозе позволяет утверждать, что это наречие выступает как универсальное и семантически ёмкое лексико-морфологическое средство выражения значения представления. Появление данного наречия в художественном контексте всегда переводит описание лиц, предметов, действий, событий, состояний и т.д. в план воспоминания / воображения. Особенно показательно это в тех случаях, когда предложение с наречием *мысленно* функционирует в качестве зачина объёмного ССЦ или даже главы художественного произведения. Например:

***Мысленно*** *он уже шёл дальше простого разрушения* <…> (М. Салтыков-Щедрин. История одного города); ***Мысленно*** *перенесёмся в тот мартовский день 1238 года* <…> (В. Чивилихин. Память).

В обоих примерах наречие *мысленно* является детерминантом, который не только распространяет каждое из предложений в целом как грамматическая единица, но и приобретает статус структурно-семантической доминанты как единица текста. Наречие *мысленно* выполняет текстообразующую функцию: оно не просто формирует описание представления, но и «требует» при этом максимально возможной конкретизации данного наглядно-чувственного образа через эстетически необходимое словесное выражение его содержания в художественном произведении.

См. также: *Солодовников спешил.* ***Мысленно*** *он уже проиграл утреннюю сцену с Анной Афанасьевной: он нахмурится виновато, сунется к часам* (В. Шукшин. Шире шаг, маэстро!); *Тогда Александр опрокидывался на спинку стула и уносился* ***мысленно*** *в место злачно, в место покойно, где нет ни бумаг, ни чернил* <…>, *где царствует спокойствие, нега и прохлада, где в изящно убранной зале благоухают цветы, раздаются звуки фортепиано* <…> (И. Гончаров. Обыкновенная история).

Важно указать, что наречие *мысленно* всегда задаёт в художественном тексте описание представляемой персонажем целостной динамической ситуации с б*о*льшим или меньшим количеством взаимосвязанных и взаимодейст-

вующих составляющих, «много» или «одноактной», относительно детализированной или нерасчленённой, исчерпывающе вербализованной или имплицитной.

Конечно, ситуативный характер описываемой в художественном произведении наглядно-чувственной картины определяется не самим наречием *мысленно*, а денотативной – полиситуативной и полисобытийной – семантикой глагола, к которому это наречие относится. «Динамический аспект миропредставления предполагает событийную концептуализацию действительности, то есть сегментирование потока происходящего на события, а не на предметы, с акцентом не столько на пространственные параметры, сколько на временные, на идею связей и отношений, а не на атомизм. Глагол – часть речи, наиболее приспособленная для номинирования динамических фрагментов мира <…>», поэтому «план содержания, соотносимый с глагольной формой, может быть представлен как полиситуативный комплекс» [6, с. 11].

Наречие же *мысленно* маркирует задаваемую глаголом ситуацию как представляемую, возникающую в сознании литературного героя. Причём опять в связи со спецификой глагольного денотата – отсутствием чёткого членения ситуаций и их взаимообусловленностью, отличающим предикатную семантику от идентифицирующей [6, с. 11], содержание большинства наглядно-чувственных картин событийного характера всё-таки не получает в художественной речи максимально развёрнутой предметной детализации: в ситуации выделяются не сами предметы, а связи и отношения между ними, «подситуации». Это в целом отражает более абстрактный характер глагольного представления по отношению к субстантивному. Ср., например: *Образ сына мысленно предстал перед матерью* и *Мысленно сын всегда улыбался матери* или *Мысленно мать гладила сына по кудрявой голове*.

Наречие *мысленно* поддерживает отвлечённый характер описываемых ситуативных, событийных наглядно-чувственных картин. Неслучайно невозможна синонимическая замена этого наречия наречиями с семантикой воспомина-

ния / воображения или, как мы уже отмечали, соответствующими деепричастиями. Сохранение наречием *мысленно* языкового значения мыслительной, интеллектуальной деятельности априори обусловливает б*о*льшую степень абстрагированности описываемых с его помощью представлений, тогда как образы, описываемые посредством наречий с языковым значением воспоминания / воображения, характеризуются б*о*льшей степенью наглядной чувственности. Неслучайно также и то, что наречие *мысленно* чаще всего (об этом уже можно судить по приведённым ранее примерам) используется в описаниях воображаемых картин, а воображение, как известно, в силу своей «творческой» способности конструировать на базе данных памяти новые, «свежие» и достаточно сложные образы, тяготеет к понятию – абстрактной форме познания действительности.

Вместе с тем наречие *мысленно* используется и в описаниях воспоминаний, ещё раз «доказывая» свой универсальный характер. Например:

*Он пробежал* ***мысленно*** *всю свою жизнь: в сотый раз раскаяние и позднее сожаление о минувшем подступило к сердцу* (И. Гончаров. Обломов); *Одновременно и совершенно независимо Маша утешала Лизу, которая крепилась, крепилась, но всё-таки вскоре после отъезда матери расплакалась, потом <…> легла в зашторенную Самонину комнату, собравшись в круглый комочек и повторяя* ***мысленно*** *весь вчерашний вечер <…>* (Л. Улицкая. Медея и её дети).

Заметим, что наречию *мысленно*, вводящему в художественный текст описание воспоминания, всегда «помогают» слова с темпоральной семантикой, точнее, со значением прошлого. Это обусловливается лексическим значением производящего прилагательного *мысленный*, включающим семы “Воображаемый” и “Существующий в мыслях” и указывающим на высокую степень абстрагированности представления, описываемого с помощью этого прилагательного и производного от него наречия *мысленно*. Память по сравнению с воображением, непосредственно «граничащим» с понятием, более чувственна и тяго-

теет к восприятию, поэтому описания воспоминаний, задаваемые наречием *мысленно*, требуют обязательного употребления лексики с семантикой прошлого: без неё читатель будет прогнозировать описание воображаемой картины или мысли как идеи, думы.

Так, в указанных прозаических фрагментах используются субстантивированное причастие *(о) минувшем*, словосочетание *вчерашний день*. В первом примере наречие *мысленно* формирует метафору, образное содержание которой возникает вследствие переносного употребления глагола *пробежал*, то есть "Вспомнил" ("2. Бегом преодолеть какое-н. пространство. 3. *перен.* Появиться ненадолго, мелькнуть, пронестись. 4. *перен.* Бегло прочитать (разг.)" [10, с. 593]) и существительного *жизнь*. Во втором случае используется деепричастие *повторяя*, которое тоже имеет общее значение "Вспоминая" (*повторить* – "1. Сказать или сделать ещё раз. 2. Возобновить ещё раз в памяти заученное" [10, с. 518]).

Усиливают эффект наглядности вспоминаемых персонажами картин определительные местоимения-интенсификаторы *всю (свою жизнь)* и *весь (вчерашний день)*. С одной стороны, эти местоимения делают описания представлений максимально обобщёнными, нерасчленёнными. С другой стороны, воспоминания, будучи благодаря местоимениям *всю*, *весь* элементами «единого множества», «представляются как однородные – имеющие общие признаки» [7, с. 16]. Именно поэтому *в сотый раз раскаяние и позднее сожаление о минувшем подступило к сердцу* Ильи Ильича Обломова: в жизни литературного героя не было сколько-нибудь значимых поступков, неожиданных решений, существенных перемен. Именно поэтому *вскоре после отъезда матери расплакалась* Лиза: так хорошо было всё вчера вечером. Именно поэтому в художественный замысел и не входит детализация прошлого персонажей и внимание читателя акцентируется на самом факте воспоминания, единстве и целостности процесса и его результата, эмоционально-оценочном отношении литературных героев к вспоминаемому ими.

Перед нами обобщение особого рода: оно не «беспредметное», не «безликое», не «бесформенное», а предполагающее совокупность взаимосвязанных наглядно-чувственных образов, которые при необходимости можно восстановить и описать, поскольку о соответствующих событиях в художественном произведении либо рассказывается ранее, либо содержится прямой или косвенный намёк на них, либо они угадываются читателем благодаря подтекстовой ретроспективе.

В результате применительно к подобным описаниям воспоминаний в художественной речи можно говорить об имплицитной расчленённости наглядно-чувственных картин прошлого персонажей.

В описаниях же воображаемых картин, вводимых в художественную ткань повествования наречием *мысленно*, слова, семантически соотнесённые с планом будущего, факультативны, необязательны. Это, как мы уже указывали ранее, объясняется лексическим значением производящего прилагательного *мысленный*, связывающим представление именно с воображением, а также с интеллектуальной деятельностью, максимально отвлечённой от непосредственно воспринимаемой действительности.

Добавим, что языковые / речевые средства, «работающие» вместе с наречием *мысленно* на описание наглядно-чувственных образов, возникающих в воображении литературных героев, не ограничиваются темпоральной лексикой: эти средства богаче и разнообразнее вспомогательных, контекстных средств выражения семантики воспоминания, потому что само воображение богаче и разнообразнее в проявлениях, чем память, ибо от воображения до понятия – один шаг.

Так, в самом первом из приведённых в статье примеров используется предложно-падежная форма существительного *в предчувствии*, которое непосредственно своим языковым значением отсылает описание представления в план будущего, в область воображения: *предчувствие* – “Чувство ожидания чего-н. предстоящего и неизвестного” [10, с. 580]: *ожидание* – “1. см. *ожидать*

(“То же, что *ждать* (в 1, 3, 4, 5 знач.). 2. Надежды на что-н., предположения” [10, с. 445]; *ждать* – “1. Быть где-н., в каком-н. состоянии, рассчитывая на появление кого-чего-н. 3. Надеяться на что-н., стремиться получить что-н. 4. Предполагать, что что-н. произойдёт, случится, а также вообще предполагать, считать. 5. О том, что должно произойти, случиться” [10, с. 193]; *надежда* – “1. Вера в возможность осуществления чего-н. радостного, благоприятного” [10, с. 376]; *предположить* – “1. Сделать предположение (в 1 знач.), допустить возможность чего-н.” [10, с. 579]; *предположение* – “1. Догадка, предварительное соображение. 2. Предварительный план, намерение” [10, с. 579].

В другом художественном фрагменте наречие *мысленно* функционирует в рамках метафоры, основу которой составляют глагол *шёл* (*идти* – “4. *перен.* Следовать, двигаться в каком-н. направлении для достижения цели. *Всегда идти вперёд*” [10, с. 234]) и наречие *дальше* (“2. Затем, в дальнейшем. 3. Продолжая начатое, ближе к концу” [10, с. 148]).

В следующем примере называется историческая дата *мартовский день 1238 года*, что характерно для описаний образов памяти. Безусловно, точное указание на месяц и год происходивших событий побуждает читателей не вспоминать эти события, потому что читатели (да и сам автор тоже) просто-напросто не жили в то время, чтобы помнить о нём, а воображать произошедшее в марте 1238 года: автор по историческим документам реконструирует прошлое и предлагает читателям представить в мыслях то, что было очень и очень давно. Неслучайно в данном предложении-зачине, наряду с наречием *мысленно*, используется глагол *перенесёмся* (*перенести* – “1. Неся, переместить через какое-н. пространство. 2. Поместить в другое место” [10, с. 505]) в значении императива.

Ещё в одном художественном фрагменте с наречием *мысленно* формируется метафора, задаваемая переносным употреблением словосочетания *проиграл утреннюю сцену*: *проиграть* – “4. Сыграть, исполнить (разг.) [10, с. 600] (от *играть* – 3. Исполнять (музыкальное произведение, пьесу на сцене и т.п.)”

[10, с. 233]); *сцена* – “2. Отдельная часть действия, эпизод в пьесе, повести, романе. 4. *перен.* Крупный разговор, объяснение” [10, с. 768]). Отнесённость описания в план воображаемого будущего мотивируется не самой метафорой, не функционированием в её составе относительного прилагательного *утреннюю*, поскольку утренние события можно и вспоминать, а использованием глаголов в форме будущего времени *нахмурится*, *сунется (к часам)*. Именно они показывают, что утренняя сцена ещё предстоит персонажу и он, как актёр, её репетирует, воображая свои действия.

Таким образом, «местонахождение» представлений, описываемых в художественных произведениях с помощью наречия *мысленно*, на семантических шкалах «восприятие – понятие», «прошлое – будущее» чаще всего определяется благодаря контексту, включающему такие лексико-грамматические средства, которые не только конкретизируют содержание наглядно-чувственных картин, возникающих в сознании литературных героев, но и характеризуют эти картины как вспоминаемые или воображаемые.

Наречие *мысленно* преимущественно вводит в художественную ткань прозаического текста описания воображаемых картин, что объясняется присущим ему языковым значением интеллектуальной деятельности, в котором обычно актуализируется сема представления: воображение как процесс творческого преобразования чувственного опыта человека характеризуется наибольшей для представления степенью отвлечённости от непосредственно воспринимаемых объектов действительности и поэтому предельно приближается к понятию. Описания же воспоминаний, помимо наречия *мысленно*, обязательно включают слова с темпоральной семантикой прошлого.

Особенности функционирования наречия *мысленно* в художественной речи обусловливаются не только его сочетаемостью с другими словами, но и синкретичной грамматической семантикой, в которой совмещаются атрибутивный (*мысленный*) и субстантивный (*мысль*) компоненты. Чаще всего атрибутивный компонент доминирует над субстантивным, в результате чего в лексической

семантике наречия *мысленно* максимально «проявляется» наглядно-чувственный компонент.

Употребление данного наречия в значении представления подчёркивает наглядно-чувственную природу человеческой мысли, взаимосвязь и взаимодействие чувственной и абстрактной ступеней познания мира.

**Библиографический список**

1. Голайденко, Л.Н. Категория представления как предмет структурно-семантического исследования (на материале художественной прозы) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: ЧГПУ, 2013. – № 1. – С. 190–211.

2. Голайденко, Л.Н. Лексика со значением представления в современном русском языке (на материале художественной прозы): Монография. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2013. – 142 с.

3. Голайденко, Л.Н. Прилагательные и наречия со значением представления и особенности их функционирования в художественной прозе Л.Н. Толстого // Инновации в науке: пути развития: Материалы 2 Международной заочной научно-практической конференции 5 марта 2012 г. – Чебоксары: Учебно-методический центр, 2012. – С. 511–515.

4. Егорова, Б.Н. Семантика наречий современного русского языка в аспекте их сочетаемости с глаголами: Автореферат диссертации … канд. филол. наук. – Уфа: БашГУ, 2000. – 19 с.

5. Ковшиков, В.А., Глухов, В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности: Учебник. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.

6. Лебедева, Н.Б. Полиситуативность глагольной семантики (на материале русских префиксальных глаголов): Автореферат диссертации … д-ра филол. наук. – Томск: ТГУ, 2000. – 55 с.

7. Матвейкина, Ю.И. Местоимения в языке современной прозы: функциональный аспект (на материале произведений В.О. Пелевина и С.Д. Довлатова): Автореферат диссертации … канд. филол. наук. – СПб.: СПбГУ, 2011. – 18 с.

8. Нечипоренко, В.Ф. Биолингвистика в её становлении (Биолингвистические основы системы памяти, мышления, языка и речи): Курс лекций. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1984. – 124 с.

9. Сеше, А. Очерк логической структуры предложения: Пер. с франц. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 224 с. (Женевская лингвистическая школа)

10. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1991. – 917 с.

11. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарных статей / Сост. Л.А. Войнова и др.; Под ред. А.И. Молоткова. – 6-е изд., испр. и доп. – М.: Астрель: АСТ, 2001. – 510 с.

12. Шаховский, В.И. Лингвистическая теория эмоций: Монография. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.

**Bibliography**

1. Golaydenko, L.N. Category of recollection and imagination as a matter of structural and semantic research (based on fiction) // Herald of the Chelyabinsk State Pedagogical University. – Chelyabinsk: Chelyabinsk State Pedagogical University, 2013. – № 1. – P. 190–211.

2. Golaydenko, L.N. Lexicon with the meaning of recollection and imagination in modern Russian (based on fiction): Monograph. – Ufa: Izd BSPU, 2013. – 142 p.

3. Golaydenko, L.N. Adjectives and adverbs with the meaning of representation and features of their functioning in prose L.Tolstoy // Innovations in science: the ways of development: the ar-

ticles of the second international distance Scientific Conference March 5, 2012. – Cheboksary: Training Center, 2012. – P. 511–515.

4. Egorova, B.N. Semantics of adverbs of modern Russian language in terms of their compatibility with the verbs: Autoabstract of the dissertation ... the candidate of Philological Sciences. – Ufa: Bashkir State University, 2000. – 19 p.

5. Kovshikov, V.A., Glukhov, V.P. Psycholinguistics. The theory of speech activity: Textbook. – M.: AST: Astrel, 2007. – 318 p.

6. Lebedeva, N.B. Polisituationality of verbal semantics (based on the Russian prefixed verbs): Autoabstract of the dissertation ... the doctor of Philological Sciences. – Tomsk: Tomsk State University, 2000. – 55 p.

7. Matveykina, Y.I. Pronouns in the language of modern prose: a functional aspect (based on works of V.O. Pelevin and S.D. Dovlatov): Autoabstract of the dissertation ... the candidate of Philological Sciences. – SPb.: State University, 2011. – 18 p.

8. Nechyporenko, V.F. Biolinguistics in its formation (biolinguistic basis of the system memory, intellection, language and speech): A course of lectures. – M.: Moscow State Pedagogical Institute V.I. Lenin, 1984. – 124 p.

9. Seshe, A. Essay on the logical structure of the sentence: Trans. from French. – M.: Editorial URSS, 2003. – 224 p. (Geneva linguistic school)

10. Oshegov, S.I. Russian dictionary: 70 000 words / Ed. N.Y. Shvedova. – 23 th ed., rev. – M.: Rus. lang., 1991. – 917 p.

11. Phraseological Dictionary of Russian language: Over 4000 entries / Comp. L.A. Voinov and others.; Ed. A.I. Molotkov. – 6th ed., rev. and ext. – M.: Astrel: AST, 2001. – 510 p.

12. Shahovsky, V.I. Linguistic theory of emotions: Monograph. – M.: Gnosis, 2008. – 416 p.

**УДК 65:071**
**ББК 48.1**

**Заврумов Заур Асланович**
кандидат филологических наук
проректор по научной работе и развитию интеллектуального потенциала
Пятигорский государственный лингвистический университет
г. Пятигорск
**Zavrumov Zaur Aslanovich**
candidate of Philology
Vice-rector on scientific work and the development of intellectual potential
Pyatigorsk state linguistic University
Pyatigorsk
nauka@pglu.ru

# Ирония в художественном тексте: лингвостилистика или лингвориторика?

# The irony in artistic text: the linguistic stylistics or linguistic rhetoric?

В статье проанализированы лингвостилистический и лингвориторический подходы к изучении иронии, обоснован постулат о синкретизации таких ракурсов исследования для возможно более глубокого и адекватного анализа лингвокогнитивного и дискурсивного феномена иронии. Значимым аспектом изучения иронии является также установление специфики языковой личности иронника, её эмотивных и экспрессивных проявлений.

The article analyzes and lingvostilistic and lingvorithoric approaches to the study of irony, substantiated the postulate syncretization such research perspectives for possible deeper and more adequate analysis and discursive phenomenon lingvokognitive irony. A significant aspect of the study of irony is also establishing the specificity of the language person ironist, its emotive and expressive manifestations.

**Ключевые слова:** ирония, коммуникативно-прагматический потенциал, суггестия, импликационал, текст, дискурс.

**Key words:** irony, communicative and pragmatic potential, suggestion, implicational, text, discourse.

Ирония как актуальный объект исследования в современной гуманитарной парадигме динамична в плане дефинирования. Лингвистика осмысливает данный многоуровневый лингвокогнитивный и дискурсивный феномен и как стилистический прием, призванный «усилить и украсить» речь, и как путь развития мыслительного процесса, и как эстетический «аспект» мышления. Общеизвестным является факт детерминированности интерпретации иронии контекстом, внешним или внутренним, а также имплицитный либо отчасти эксплицитный характер иронической информации. Синтез противоположных значе-

ний в ироническом тексте / дискурсе позволяет говорить о его метасемиотичности, поскольку всегда одно из таких значений находится на более высоком уровне означивания.

Одной из значимых проблем в изучении иронии остается её позиционирование в качестве объекта лингвостилистики либо лингвориторики. На наш взгляд, данные подходы не являются взаимоисключающими. Так, осмысление коммуникативно-прагматического потенциала иронического текста, естественно, задействует методологию лингвориторики, в то время как установление набора изобразительно-выразительных средств, способных транслировать иронический смысл высказывания, квалифицирует такое направление исследования как лингвостилистическое.

Специфика функционирования иронии в контексте и тексте детерминирована коммуникативно-прагматическим потенциалом средств продуцирования иронии – каламбуром, метафорой, сравнением, перифразом, зевгмой, аллюзией. Интерпретация имплицитных иронических смыслов основана в данном случае на результатах восприятия переносных значений языковых и дискурсивных единиц. Лингвистический анализ иронического текста позволяет сделать вывод о природе иронии как комплексе эмоций, манифестируемых в невербальном экспрессивном поведении, и познавательных процессов, которые обусловливают специфику репрезентации этого поведения в вербальной форме. Ироническое высказывание и иронический дискурс представляют собой продукт взаимодействия эмоционального и когнитивного начал в речемыслительной деятельности языковой личности, при этом ирония отражает критическую оценку объектов действительности продуцентом текста / дискурса.

Лингвостилистический аспект изучения иронии основан на постулате о природе иронии как основополагающей черте языковой личности продуцента текста / дискурса иронического текста, как доминанте мировосприятия субъекта иронии. Данная исходная аксиома позволяет исследовать иронию как текстообразующую стратегию, которая особым образом отражается на всех уров-

нях коммуникативно-структурной организации текста: от графо- фонетических до синтаксических особенностей. Кроме того, важной проблемной сферой остается выяснение эмотивности и экспрессивности иронии. Так, эмоциональное состояние продуцента иронического текста всегда эксплицировано в специфической речевой ситуации, которая отражается в тексте. Это, в свою очередь, влечет за собой актуализацию субъективной модальности, позволяющую моделировать иронические ситуации. Являясь разновидностью субъективной модальности, ироническая модальность по своей сущности равна оценке и может быть непротиворечив описана формулой A r B, где A – субъект иронии, B – ее объект, r – критическая оценка.

Лингвостилистическое направление изучения иронии позволяет выявить оценочность иронического текста, которая возникает как совмещение в одном дискурсивном / текстовом фрагменте двух оценок, контрарных по своему характеру. Именно оценочность и изобразительно-выразительные средства, которые одновременно подчеркивают и скрывают иронию, образуют ядро коммуникативно-прагматического потенциала иронической модальности. Способность языковых единиц к полисемии и к репрезентации экспрессивности образует в целом лингвокогнитивный потенциал иронии. Тем самым, лингвостилистика позволяет выявить и уточнить «наращение смысла», происходящее в конкретном ироническом тексте. Такое направление в изучении иронии детерминировано самой её природой: способность слов к расширению семантики составляют когнитивную основу иронии, без которой она была бы невозможна. Подчеркнем особо, что формирование и функционирование иронии зачастую детерминированы энантиосемией. Взаимоисключающие значения, развивающиеся в слове, способствуют его двойному истолкованию: основное значение слова реализуется посредством синтагматики предложения, контекст обусловливает актуализацию производного значения.

Лингвориторические изыскания позволяют оценить эффективность речевых стратегий продуцента иронического текста / дискурса, которая зависит от

степени открытости / прикрытости иронии. Необходимо в этой связи подчеркнуть, что в чистом виде ирония, бесспорно, существует только в «прикрытой» форме, тогда как открытая её форма провоцирует трансформацию данного феномена в сарказм.

Системность иронии позволяет изучать её как лингвориторический сценарий текста, в котором особое значение приобретает импликационал. Концепция двойственности языкового знака, разработка которой была начата Ф. де Соссюром, дает начало разделению информации на эксплицитную и имплицитную. Имплицитная информация может быть выявлена только при установлении асимметрии означающего и означаемого, которая достигает степени несоответствия. Ироническое высказывание всегда включает две оценки, противоположные по своему характеру: позитивную и негативную, первая репрезентирована эксплицитно, вторая содержится в таком высказывании имплицитно. Лингвориторическая суггестия иронии прямо пропорциональна глубине противоречий между вербализованнным и подразумеваемым. Имплицитная информация в ироническом тексте всегда детерминирована контекстом и подтекстом, которые провоцируют «наращение смысла». Данный процесс, являясь результатом взаимодействия семантики разноуровневых языковых и дискурсивных / текстовых единиц, всегда обнаруживается на уровне сверхфразовых единств и целостного текста. Роль подтекста в продуцировании иронии неизмеримо велика, при этом его имплицитный характер позволяет расширять коммуникативно-прагматический потенциал иронии за счет незавершенности интерпретации подтекста адресатом. В данном случае контекст предстает как минимальный маркер имплицитности семантического пространства текста.

Индивидуально-авторская картина мира формируется под влиянием личностных качеств и, преломляясь в дискурсе, эксплицирует ироничность, которая, в конечном счете, обусловливает структурно-семантические особенности текстов, продуцируемых ироником, и влияет на их функционирование. Ключевые понятия, представляющие собой доминанты иронической картины мира,

универсальны по своим характеристикам, однако эти базовые ценности подвергаются носителем иронического мировоззрению переосмыслению и, в конечном счете, содержат семы негативной оценки, невербализованные и определяемые только в ходе аналитических операций. Ирония, представляя собой личностную черту, всегда оказывает влияние на идиостиль продуцента иронического текста и определяет формирование коммуникативно-прагматического потенциала иронического высказывания, что манифестирует лингвориторические компетенции данной иронической языковой личности. Так, например, В. Набоков характеризуется как ироническая языковая личность, что наглядно демонстрируют его тексты, в которых универсальные ценности подвергаются ироническому переосмыслению и модифицированию. Посредством различных стилистических приемов автор достигает главной эстетической цели – ограничивает собственный читательский круг, способный оценить тонкую языковую игру, опирающуюся на метатекст и интертекстуальность. Частотное и значимое обращение В. Набокова к жанру автокомментария и многообразным примечаниям приводит в результате к самоиронии и полной реализации её метатекстового потенциала. Роман «Ада, или Эротиада» содержит большое количество авторских примечаний, которые в целом говорят о лингвориторических компетенциях элитарной языковой личности, однако наиболее важное значение в этом художественном тексте имеет фрагмент, в котором автор кратко излагает содержание всего роман при соблюдении канонов  и стиля данного жанра. Скрытое пародирование и имплицитная ирония, характеризующие данный фрагмент, позволяют актуализировать основную художественную идею автора – неглубокое и невнимательное прочтение любого художественного текста ведет к восприятию только внешнего сюжета, виртуозная ирония и языковая игра не могут быть восприняты некомпетентным читателем: «*Ардис-Холл – сады и услады Ардиса – вот лейтмотив всей «Ады», восхитительной семейной хроники, основное действие которой происходит в лучезарной, как мечта, Америке <…> Ни одно произведение мировой классики, разве что воспоминания графа Тол-*

*стого, не оставляет ощущения такой райской невинности, как посвященные Ардису главы этой книги <…> Далее рассказ о Ване заполняется ярко и до отказа его любовными отношениями с Адой. Они прерываются браком Ады с аризонским скотоводом, чей легендарный предок бы основателем нашего государства*» [1, 813]/ «Ardis Hall — the Ardors and Arbors of Ardis – this is the leitmotiv rippling through *Ada,*an ample and delightful chronicle, whose principal part is staged in a dream-bright America <…> Nothing in world literature, save maybe Count Tolstoy's reminiscences, can vie in purejoyousnessand Arcadian innocence with the 'Ardis' part of the book <…> The rest of Van's story turns frankly and colorfully upon his long love-affair with Ada. It is interrupted by her marriage to an Arizonian cattle-breeder whose fabulous ancestor discovered our country» [2, 460]. Приведенный фрагмент представляет собой классический метатекст, в котором реализована прецедентная функция отсылок к литературной классике, скрытых цитат и реминисценций, а также актуализирована оценка собственной дискурсивной деятельности самим продуцентом текста. Представляется, что кульминационным проявлением самоиронии В. Набокова становится последний абзац романа, в котором обозначена основная особенность его метапоэтики – её игровой характер: «*Одним из основных украшений этой хроники является ненавязчивая живописность детали: решетка галереи; расписной потолок; прелестная игрушка, забытая в незабудках у ручья, бабочки и орхидеи бабочками на периферии любовной линии; туманная даль, открывающаяся с мраморной лестницы; любопытная лань средь родового парка и многое и многое другое*» [1, 814] / «Not the least adornment of the chronicle is the delicacy of pictorial detail: a latticed gallery; a painted ceiling; a pretty plaything stranded among the forget-me-nots of a brook; butterflies and butterfly orchids in the margin of the romance; a misty view descried from marble steps; a doe at gaze in the ancestral park; and much, much more» [2, 261].

Для лингвориторики определяющим становится анализ лингвориторического сценария текста, который детерминирует фунционирование в нем иро-

нии. Безусловно, языковая / литературная личность определяет и все лингвориторические параметры иронического текста: его интенцию, суггестивный и коммуникативно-прагматический потенциал, этос, логос и пафос. Адекватный анализ иронии с лингвориторических позиций возможен при обращении к категории образа автора, которая позволяет выявить и описать, в том числе, и лингвостилистические черты иронического текста.

Семантическое пространство текста объективирует концептуальную и функциональную целостность импликационала как системы скрытых смыслов, при этом его исследовательская интерпретация с необходимостью опирается на лингвистические и экстралингвистические знания, иерархия которых коррелирует с регистрами имплицитных смыслов. Понимание иронии как субъективная модальности позволяет изучать её специфику, обусловленную координатами авторской, персонажной и читательской сфер. Ирония совмещает контрарные оценки путем совмещения эксплицитного и имплицитного планов высказывания в одном сегменте текста. Формирование импликационала иронии, который может быть выявлен с позиций лингвостилистики и лингвориторики, происходит на основе прецедентных феноменов, жизненного опыта, личностных, общенациональных и универсальных смыслов. Адекватная интерпретация иронии, читательская и исследовательская, возможна при обращении к этим аспектам её импликационала.

Объектом изучения лингвориторики становится ироник как элитарная языковая личность, риторические компетенции которой определяют выбор объекта иронии и способы её репрезентирования. Во многом ракурсы изучения иронии лингвостилистикой и лингвориторикой могут пересекаться, но акцент на процессе вербализации остается всё же в поле лингвориторических исследований. Так, соотношение рационального и эмоционального компонентов высказывания определяет оценочность иронии. Стереотипизированность выражения иронии в виде наличия в высказывании иронических клише становится следствием усиления эмоциональной напряжённости субъекта иронии, при этом иро-

ническое осмысление парадоксальным образом направлено на те языковые единицы, которые в качестве закрепленной коннотации выражают позитивную оценку.

**Библиографический список**

1. Набоков В. В. Лолита. Ада, или Эротиада: [романы] [Текст] / В. В. Набоков. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2005. 872 с.
2. Nabokov V. Ada or Ardor: A Family Chronicle [Text] / V. Nabokov. Printed in England by Clays Ltd, St Ines plc. Penguin Books, 2000. 511 p.

**Bibliography**

1. Nabokov V.V. Lolita. Ada, ili Jerotiada: [romany] [Tekst] / V.V. Nabokov. M.: AST: AST MOSKVA, 2005. 872 s.
2. Nabokov V. Ada or Ardor: A Family Chronicle [Text] / V. Nabokov. Printed in England by Clays Ltd, St Ines plc. Penguin Books, 2000. 511 p.

**УДК 81’221**
**ББК 80**

**Мартынова Елена Михайловна**
кандидат филологических наук,
доцент
Академия Федеральной службы охраны Российской Федерации
г. Орел
**Martynova Elena Mikhailovna**
candidate of philology,
associate professor
Academy of the Federal Guard Service of the Russian Federation
Orel
E-mail: lm1973@mail.ru

# Невербальная коммуникация: теории и мнения
# Nonverbal communication: theories and opinions

Статья посвящена основным вопросам теории невербальной коммуникации: ее определению, функциям, структуре. Анализируется вопрос непрерывности передачи коммуникантами невербальных сообщений. Указываются отличия между вербальной и невербальной коммуникацией. Приводятся аргументы в пользу того, что именно невербальные сообщения отражают истинные намерения коммуникантов.

The article is devoted to the fundamentals of nonverbal communication: its definition, functions and structure. The problem of the transmission continuity of communicants’ nonverbal messages is analyzed. The differences between verbal and nonverbal communication are pointed out. The soundness of the issue that nonverbal messages translate true intentions of the communicants more accurately is proved.

**Ключевые слова:** невербальная коммуникация, интенция, сообщение, информативная функция.

**Key words:** nonverbal communication, intention, message, informative function.

Коммуникация составляет неотъемлемую часть жизнедеятельности всех живых организмов. Человеческие существа передают сообщения посредством речи – основного, присущего только человеку способа коммуникации. Вместе с тем люди общаются не только с помощью слов – они постоянно транслируют информацию по каналу, получившему название «невербальный». Вербальный и невербальный каналы передачи информации тесно связаны и взаимозависимы, а отношения между ними сложны и часто противоречивы. Невербальные сигналы имеют особую ценность, поскольку являются спонтанными и бессознательными и, в отличие от слов, всегда искренними.

В широком смысле невербальная коммуникация определяется как «коммуникация без слов» [7, с. 105]; «все поведение, атрибуты и предметы – не относящиеся к словам – которые передают сообщения и имеют общее социальное значение» [8, с. 110]; или «сообщения, выражаемые нелингвистическими средствами» [5, с. 200]. Эти определения включают сообщения, передаваемые посредством голоса (вздохи, смех, плач и т. д.), жестов, выражения лица, внешности коммуникантов и их расположения в пространстве, окружающей обстановки, временного и других факторов. И. Н. Горелов подчеркивает знаковую сущность невербальной коммуникации: «невербальный компонент речевого акта понимается как несобственно лингвистический знак (в традиционном смысле по существу), так как он отличается от собственно лингвистического знака, во-первых, своеобразием субстанции, своеобразием структуры и особыми, иными, чем лингвистические знаки, возможностями обозначения и способностями сочетания с себе подобными и другими знаками» [1, с. 173].

Таким образом, невербальная коммуникация в широком смысле – это «коммуникация без помощи слов посредством множества коммуникативных каналов» [11, с. 200]. К этим каналам относятся кинесика, проксемика, хронемика и т. д.

Один из спорных вопросов в теории коммуникации – всегда ли мы передаем невербальные сообщения. Исследователи занимают противоположные позиции по отношению к этой проблеме – одни считают, что мы всегда передаем невербальные сообщения [5, с. 201]; «невербальный компонент способен к выполнению функций лингвистического знака, причем всегда – при наличии намерения участника РА или без такого намерения – выступает в РА» [1, с. 173].

Другие ученые предпочитают различать невербальное поведение, которое не передает никакого интенционального значения, и интенционально нагруженное невербальное поведение. Намеренное приписывание значения отправителем, получателем или социальной группой любому невербальному поведению или объекту превращает поведение или объект в невербальный знак, кото-

рый является тем, что составляет невербальную коммуникацию [6]. Таким образом, в фокусе внимания оказывается интенция отправителя и/или получателя означить невербальное поведение.

Мы согласны с тем, что какой бы сильной ни была интенция отправителя передать какую-то информацию по невербальному каналу, то, будет ли она получена и правильно интерпретирована получателем, зависит от желания, способности и возможности последнего. И наоборот, каким бы сильным ни было желание отправителя не передавать информацию, например, о своем психофизическом состоянии или эмоциональной реакции на высказывание собеседника, он часто не может это контролировать и передает ненамеренное невербальное сообщение. Таким образом, невербальное поведение участников общения можно рассматривать как потенциально коммуникативное, а точнее, коммуникативно-информативное. Решение же об информативности сообщения принимает адресат, исходя из многочисленных факторов: важности, собственного психофизического состояния, степени внимательности/рассеянности и т. д.

Невербальная коммуникация является доминирующим средством передачи информации, выражения и переживания эмоций. Кроме того, в случае, если невербальные реакции противоречат вербальным, люди чаще верят невербальным. Противоречия между вербальными и невербальными сообщениями ведут к возникновению в процессе диалогического взаимодействия коммуникативных неудач.

Среди отличий между вербальной и невербальной системами передачи информации ученые называют следующие: вербальные сообщения больше основываются на символах (т. е. словах) как части произвольного кода; используют голосовой канал коммуникации (по крайней мере, в коммуникации лицом к лицу); чаще всего передают значение эксплицитно, а не имплицитно; обрабатываются в основном различными областями мозга: вербальный язык большей частью контролируется левым полушарием головного мозга, а большая часть невербальных сигналов контролируется правым полушарием [10; 9, с. 16].

Кроме того, среди основных особенностей невербальной коммуникации ученые называют непрерывность. Невербальный канал всегда «включен» в социальной обстановке. Вербальная коммуникация, напротив, является прерывистым процессом, поскольку даже в середине оживленного разговора вербальный канал иногда закрывается.

Более того, в отличие от вербальной коммуникации, прием и передача невербальных сигналов происходит одновременно, автоматически и неосознанно, здесь и сейчас. А вербальная коммуникация требует некоторого внимания при отправке и приеме сообщений [9, с. 20-23].

У невербального поведения, в отличие от языка, не существует четко выраженного лексикона. Значение определенного невербального сигнала, за некоторым исключением, является условным, т. е. зависит от социального и поведенческого контекста, а значения слов закреплены в словарях. Кроме того, язык имеет систему синтаксиса, который определяет, как слова соединяются в сообщение [9, с. 16].

Исследователи называют разные как по количеству, так и по качеству функции невербальной коммуникации: замещение слов в ситуациях, в которых невозможно или неуместно говорить; повторение (подтверждение) слов, дополнение (расширение) и усиление слов, противоречие словам (опровержение), регулирование вербального взаимодействия, передачу информации, касающейся взаимоотношений собеседников [3, с. 71; 10; 8].

Поскольку далеко не вся невербальная коммуникация является интенциональной, мы не можем говорить, что она всегда выполняет коммуникативную функцию, скорее, мы можем говорить об информативной функции в качестве основной функции невербальной коммуникации.

Информативность невербальной коммуникации проявляется в том, что из невербального поведения собеседника мы извлекаем информацию о его личности: темпераменте, личностных свойствах, эмоциональном состоянии, социаль-

ном статусе, принадлежности к определенной культуре, его отношении к другим участникам коммуникации, ситуации общения и т. д.

Существует множество подходов к классификации компонентов невербальной коммуникации, от достаточно широких до довольно узких. Например, М. Паттерсон выделяет в невербальной системе широкий круг относительно стабильных, фиксированных элементов и совокупность более динамичных, поведенческих элементов. К фиксированным элементам он относит дизайн и обстановку, внешность. Эти характеристики формируют контекст для взаимодействия и генерируют ожидания. Динамичные элементы включают дистанцию и расположение коммуникантов в пространстве, визуальный контакт, выражение лица, позу и движения [9, с. 37-46].

В психологии принято выделять следующие основные каналы невербальной коммуникации: акустический (экстралингвистика – паузы, кашель, вздох, смех, плач; просодика – темп, тембр, высота тона, громкость); оптический (выразительные движения – мимика, поза, жесты, походка, контакт глазами; физиогномика – строение лица и черепа, строение туловища); тактильно-кинестезический (рукопожатие, поцелуй, поглаживание, похлопывание); ольфакторный (запахи тела и косметики) [4, с. 33].

Г. Е. Крейдлин включает в невербальную семиотику следующие науки: 1) паралингвистику (науку о дополнительных к речи звуковых кодах); 2) кинесику (науку о жестах и жестовых движениях); 3) окулесику (науку о языке глаз и визуальном поведении людей во время общения); 4) аускультацию (науку об аудиальном поведении людей в процессе коммуникативного взаимодействия); 5) гаптику (науку о языке касаний и тактильной коммуникации); 6) гастику (науку о знаковых и коммуникативных функциях пищи и напитков); 7) ольфакцию (науку о языке запахов); 8) проксемику (науку о пространстве коммуникации); 9) хронемику (науку о времени коммуникации); 10) системологию (науку о системах объектов, каковыми люди окружают свой мир) [2, с. 22].

Как мы видим, все указанные попытки категоризации каналов невербальной коммуникации, несмотря на отличия в количестве элементов и их организации, сходны по своей сути.

На наш взгляд, в данную схему необходимо внести некоторые поправки. Так, в рассмотренных нами исследованиях никак не были отражены вегетативные реакции (*покраснеть, побледнеть, вспотеть и др.*). Мы же считаем, что это особый вид оптической коммуникации. Изменение цвета кожных покровов, появление испарины обычно не остаются незамеченными адресатом, что толкает его на определенные выводы.

Молчание также никогда не выделялось в отдельный вид, так как в процессе вербальной коммуникации чаще всего имеет место одна из его форм – паузы. Мы полагаем, что молчание – это сложное, многостороннее явление, которое стоит в коммуникации обособленно и заслуживает более серьезного внимания.

Подводя итог, следует отметить, что изучением явлений невербальной коммуникации сегодня заняты различные науки: психология, социология, культурология, антропология, лингвистика, семиотика и т. д., каждая из которых рассматривает ее со своих позиций. Из-за разнообразия концептуальных установок исследователей не существует единого определения этого понятия. Невербальная коммуникация имеет разное значение для разных людей и культур. В нашей работе мы постарались обобщить опыт представителей разных отраслей науки, показать разнообразие мнений и высказать свою точку зрения на дискуссионные вопросы теории невербальной коммуникации.

**Библиографический список**

1. Горелов, И.Н. Избранные труды по психолингвистике [Текст] / И.Н. Горелов. – М: Лабиринт, 2003. – 320 с.

2. Крейдлин, Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык [Текст] / Г.Е. Крейдлин. – М.: Новое литературное обозрение, 2004. – 584с.

3. Куницына, В.Н., Казаринова, Н.В., Погольша, В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов [Текст] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.

4. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход) [Текст]/ В.А. Лабунская. – Ростов-н/Д.: Изд-во Ростов. ун-та, 1986.

5. Adler, R. B., Proctor, R. F., II Looking out, Looking in [Текст] / R.B. Adler, R. F., II Proctor. – Australia; Boston: Wadsworth/Cengage Learning, 2010. – 462 p.

6. Burgoon, J.K., Buller, D.B., Woodall, W.G. Nonverbal communication: the unspoken dialogue [Текст] / J.K Burgoon., D. B. Buller, W.G.Woodall. – New York: Harper & Row, 1989. – 538 p.

7. DeVito, J.A. Human communication: The basic course [Текст] / J.A. DeVito. – Boston; London: Pearson/Allyn & Bacon, 2005. – 480 p.

8. Morreale, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K. Human communication: motivation, knowledge, and skills [Текст] / S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge. – Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 2007. – 490 p.

9. Patterson, M.L. More than words: the power of nonverbal communication. [Текст] / M.L. Patterson. – [S.I.]: Aresta, 2011. – 222 p.

10. Richmond, V.P., McCroskey, J.C. Communication apprehension, avoidance, and effectiveness [Текст] / V.P. Richmond, J.C. McCroskey. – Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick, 2000.

11. Ting-Toomey, S. Communicating across cultures [Текст] / S. Ting-Toomey. – New York: Guilford Press, 1999. – 310 p.

**Bibliography**

1. Gorelov, I.N. Selected works on psycholinguistics [Text] / I.N. Gorelov. – M: Labyrinth, 2003 - 320 p.

2. Kreydlin, G.E. Nonverbal Semiotics: Body language and natural language [Text] / G.E. Kreydlin. – M : New Literary Review, 2004 - 584 p.

3. Kunitsyna, V.N., Kazarinova, N.V., Pogolsha, V.M. Interpersonal communication. Textbook for high schools [Text] / V.N. Kunitsyna, N.V. Kazarinova, V.M. Pogolsha. – Saint-Petersburg.: Peter, 2002. – 544 p.

4. Labunskaya, V.A. Nonverbal behavior (social-perceptual approach) [Text] / V.A. Labunskaya. – Rostov-on-Don: Rostov. University Publishing, 1986.

5. Adler, R. B., Proctor, R. F., II Looking out, Looking in [Text] / R.B. Adler, R. F., II Proctor. – Australia; Boston: Wadsworth/Cengage Learning, 2010. – 462 p.

6. Burgoon, J.K., Buller, D.B., Woodall, W.G. Nonverbal communication: the unspoken dialogue [Text] / J.K Burgoon., D. B. Buller, W.G.Woodall. – New York: Harper & Row, 1989. – 538 p.

7. DeVito, J.A. Human communication: The basic course [Text] / J.A. DeVito. – Boston; London: Pearson/Allyn & Bacon, 2005. – 480 p.

8. Morreale, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K. Human communication: motivation, knowledge, and skills [Text] / S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge. – Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 2007. – 490 p.

9. Patterson, M.L. More than words: the power of nonverbal communication. [Text] / M.L. Patterson. – [S.I.]: Aresta, 2011. – 222 p.

10. Richmond, V.P., McCroskey, J.C. Communication apprehension, avoidance, and effectiveness [Text] / V.P. Richmond, J.C. McCroskey. – Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick, 2000.

11 Ting-Toomey, S. Communicating across cultures [Text] / S. Ting-Toomey. – New York: Guilford Press, 1999. – 310 p.

**УДК 839.04**
**ББК 562:08**

**Мелерович Алина Михайловна**
доктор филологических наук,
профессор
кафедра русского языка
Костромской государственный педагогический университет
им. Н. А. Некрасова
г.Кострома
**Мокиенко Валерий Михайлович**
доктор филологических наук,
профессор
кафедра славянской филологии филологического факультета СПбГУ
главный научный сотрудник Института филологических исследований СПбГУ
председатель фразеологической комиссии при международном комитете славистов
г. Санкт-Петербург
профессор Института славистики Эрнст-Моритц-Арндт-Университета
г. Грайфсвальд (Германия)
**Melerovich Alina Mikhaylovna**
Doctor of Philology,
Professor
Chair of the Russian language of Kostroma state pedagogical university
im. N. A. Nekrasov
Kostroma
**Mokienko Valerii Mikhaylovich**
Doctor of Philology,
Professor
Chair of Slavic Philology of the Philological Department of the Saint Petersburg State University
The main research assistant of the Institute of the Philological Studies
The chairman of phraseological commission with the international committee of Slavists
Saint Petersburg
professor of the Institute of the Slavic philology of the Ernst-Moritts-Arndt- University, Grayfsvald (Germany)
mokienko40@mail.ru

**Окказиональные преобразования фразеологических единиц**
**Okkazionalnye conversions of the phraseological units**

В статье анализируются окказиональные трансформации фразеологических единиц и предлагается их типология. Описываются количественные и качественные преобразования таких единиц, разграничиваются общеязыковые и индивидуально-авторские трансформации. Устанавливается зависимость фра-

зеологических трансформаций от соотношения фразеологических единиц с афоризмами и крылатыми выражениями.

The article analyzes the occasional transformation of the phraseological units and offeres their typology. The qualitative and quantitative conversion of such units are described, the common language and individual copyrights transformations are differed. The dependence of idiomatic transformations from the correlation of phraseological units and aphorisms and winged expressions is established.

**Ключевые слова:** фразеологическая единица, устойчивость фразеологических единиц, вариантность фразеологических единиц, трансформации (преобразования) фразеологических единиц, окказиональные трансформации.

**Key words:** phraseological unit, the stability of phraseological units, the variance of phraseological units, transformation (conversion) of phraseological units, occasional transformation.

Традиционно фразеологические единицы (ФЕ) считаются устойчивыми образованиями, воспроизводиумыми в готовом виде. Однако для многих из них характерна активная варьируемость, нарушающая такую относительную устойчивость [Мокиенко 1989, 9-48]. Хотя многие из вариантов при этом имеют достаточно частотные, типовые алгоритмы варьирования, некоторые фразеологические трансформации можно назвать окказиональными, индивидуально-авторскими. Комплексный их анализ недавно предложила И.Ю. Третьякова [2011]. При составлении нашего словаря [Мелерович, Мокиенко 2005] проблема фразеологических окказионализмов потребовала не только теоретического, но и практического осмысления [Мелерович, Мокиенко 2011]. И это не случайно, ибо их лексикографическая обработка прямо зависит от того или иного типа окказионализмов. Ниже предлагается типология фразеологических преобразований, вытекающая из нашего опыта их словарного описания.

## 1. Преобразования, в результате которых возникают окказиональные (индивидуально-авторские) слова и ФЕ, авторские афоризмы.

Окказиональные ФЕ, в отличие от окказиональных (индивидуально-авторских) вариантов ФЕ, служат не смысловой заменой языковых эквивалентов, а средством вербализации индивидуально-авторских концептов, как и возникающие на базе ФЕ языка окказиональные слова. Выделяются следующие виды окказиональных единиц, являющихся дериватами фразеологизмов:

1. **Окказиональные слова, образованные на базе ФЕ.**

Типичными случаями создания окказионализмов на основе ФЕ являются образования от сочетаний *белая ворона* и *смыслить ни бельмеса*:

*Словно он не понимал, чего тут смешного и как вообще могут такому смеяться. Хотя и слушал усердно. И еще одна* ***беловоронья*** *деталь: он никогда не ругался. Он и вообще привлекал к себе внимание…* (В. Сикорский, Фигура).

*А ведь неудачнейшая жизнь при этом: протез,* ***бельмесость,*** *окрутившая его вокруг пальца распутная баба, заставившая его платить алименты на чужого ребенка…* (А. Курчаткин. Гамлет из поселка Уш).

В первом примере лексический окказионализм *беловоронья*, производный от ФЕ *белая ворона,* обозначает черту характера, «деталь», особенность поведения, воспринимаемую окружающими как нечто странное, необычное, непонятное. Во втором примере *бельмесость* – «полная невозможность разобраться в окружающем, осмыслить, понять что-либо».

Такого рода окказионализмы образуются по общим законам фразеологического имплицирования [Мокиенко 1989, 96-125]. При этом далеко не всегда можно провести четкую границу между окказионализмами и отфразеологическими лексемами, которые уже обрели статус самостоятельного слова. Оправдано поэтому включение в словарь отфразеологической лексики русского языка, изданный под редакцией М.А. Алексеенко [СОЛС 2003] единиц двух этих видов, напр.: 1) относительно устойчивых и воспроизводимых в текстах и речи, типа *баклушничать* (от *бить баклуши*)*; балясничать* (от *балясы точить*)*; забугорный* (от *за* бугром); *непрошибаемый* (от *пушкой не прошибёшь*); *подзаборный* (от *жить под забором*); *сливкосниматель* (от *снимать сливки*); *хвостист* (от *плестись в хвосте*); *хлебосол* (от *хлеб-соль*); 2) окказиональных, маркированных индивидуальным употреблением или нарочитым языковым экспериментом типа *башнесалоновокостист* (от *башня из слоновой кости); белибердоносец* (от *нести белиберду*); *выструниться* (от *вытянуться в струнку*); *межкресельный* (от *сидеть между двух стульев*); *неотмирасевосенька* (от не *от*

*мира сего*); *покайфный* (от *по кайфу*); *слезовышибатель* (от *вышибать слезу*); *чертнамнебратство* (от *сам черт не брат кому*) и т.д.

**2. Окказиональные ФЕ, образованные на базе ФЕ языка.**

Выделяются следующие виды окказиональных ФЕ, возникших на основе ФЕ языка:

1). **Окказиональные ФЕ, вычлененные из состава устойчивых сочетаний.**

К таким преобразованиям ФЕ относится, напр., оборот *первый блин* – «первая попытка осуществить какое-либо нововведение», созданный на основе пословицы *Первый блин комом* – «Первый опыт в каком-либо деле оказывается неудачным»:

*Опыт совместной советско-итальянской комедии Эльдара Рязанова при всех издержках «**первого блина**» оказался сравнительно удачным*» (Н. Богословский. Вариации на тему).

*— Ты подражаешь высоким, но старым образцам. Так уже нынче не пишут. Это не модно. — Но ведь моды меняются, — возразил мой брат Костя. <...> Мода вещь переменчивая. И потом, первый опыт... **Первый блин**! Святославу Николаевичу мой **первый «блин»** очень понравился* (А. Алексин. Очень страшная история).

Аналогичен и «отрыв» словосочетания *коса на камень* от глагольной ФЕ *нашла коса на камень*:

*Может, останусь в Архангельске, – проронила Тамара ... Конечно, так интересней. На том разговор и кончился – **коса на камень**!* (В. Кетлинская. Вечер, окна, люди).

Показательна повторяемость обоих окказиональных ФЕ, вычленненых из состава устойчивых словосочетаний. Благодаря такой повторяемости окказиональное контекстуальное употребление практически становится узуальным. В случае же с оборотом *коса на камень* оно инструментализирует даже такой от-

носительно индивидуальный параметр, как восклицательную интонацию усеченного варианта ФЕ, маркированную соответствующим знаком.

2). **Окказиональные ФЕ, образованные по структурно-семантическим моделям синонимичных ФЕ.** В таких случаях взаимодействие двух или более фразеологических синонимов приводит к трансформации одного из них, что нередко влечет за собой образование окказионализма. Например, окказиональный синоним ФЕ *пускать козла в огород* употреблен в следующем контексте: *…Администрация ПМК 390 подбирает и расставляет кадры вопреки давним и хорошим традициям… И по этим традициям не рекомендуется* ***пускать козла в огород, а лису назначать заведующей курятником***. (А. Круглов А. Пржиалковский, Ждите Фомкина!).

В данном контексте наблюдается контаминация разных по ареально-языковой «дальнобойности» и происхождению оборотов. Если первый представляет собой фразеологический интернационализм, известный многим европейским языкам (ср. нем. *den Bock zum Gdrtner machen* – букв. «сделать козла садовником») отражающий древнюю паремиологическую модель [Михельсон 1902, I, 439-440; Мокиенко 1989а, 118], то второй – несколько изменённый вариант собственно русской поговорки *нанималась лиса на птичий двор,* восходящей к басне И.А. Крылова «Крестьянин и Лисица» [Михельсон 1902, 1, 607]. Этот сюжет запечатлен и в виде крылатого выражения *Я была в курятнике судьей* из другой его басни – «Лисица и Сурок» [Михельсон 1903, 2, 569].

3). **Окказиональные ФЕ, образованные в результате структурно-семантической аналогии по контрасту (одноструктурные антонимы ФЕ языка).**

Примером такой транформации является скрещение ФЕ *оборотная сторона медали* в значении «неявные отрицательные свойства чего-либо, противоположные явным, положительным» и ФЕ *лицевая сторона медали* в значении «явные, положительные свойства чего-либо обладающего и скрытыми отрицательными свойствами»:

… *Писателю показывают лишь* ***лицевую сторону медали***» (О. Берггольц. Крепить боевую дружбу).

Ср. также окказионализм *слабые мира сего* с его языковым одноструктурным антонимом *сильные (мира сего)* в следующем тексте стихотворения:

*Я сижу в своем саду, горит светильник.*
*Ни подруги, ни прислуги, ни знакомых.*
*Вместо* ***слабых мира этого*** и ***сильных*** –
*лишь согласное гуденье насекомых*.

(И. Бродский. Письма римскому другу. Из Марциала).

Книжное выражение *сильные (великие) мира сего,* восходящего к Ветхому Завету [2 Цар., 7, 9], имеющее сейчас значение «влиятельные, высокопоставленные лица» [БМШ 2000, 68-69] поэт "перелицовывает" подстановкой антонимического прилагательного, сталкивая при этом антонимы в одном микроконтексте. Тем самым ФЕ приобретает глобальное расширительное значение – «все люди, независимо от их социального статуса», что дает возможность перейти к еще более общей имплицитной антитезы: «люди – животный мир» (т.е. гудящие насекомые).

Вероятно, потенциальная противопоставленность семантики заложена здесь в самом энергетическом ядре библеизма.

4). **Окказиональные ФЕ, основывающиеся на структурно-семантической (ролевой) инверсии.**

Особую модель образования окказиональных одноструктурных антонимов представляют фразеологические антитезы, типовое значение которых основывается на противопоставлении в каком-либо плане двух логически неравноправных понятий в рамках предложения или словосочетания (ср.: *старая погудка на новый лад, волк в овечьей шкуре, ложка дегтя портит бочку меда, делать из мухи слона и т.п.).* От данных ФЕ образуются антонимы посредством структурно-семантической (ролевой) инверсии. Это особый тип

структурно-семантического преобразования ФЕ, основывающийся на взаимозамене компонентов, выражающих контрастирующие элементы фразеологического значения и занимающих разные синтаксические позиции в структурной схеме ФЕ. Взаимозаменяемые компоненты обозначают лиц, неодушевленные предметы, явления, как бы меняющиеся ролями. Таким образом происходит «ролевая инверсия», напр.: *сделать из мухи слона* и *сделать из слона муху; волк в овечьей шкуре* и *овца, натягивающая на себя шкуру волка*. Обычно в тексте одноструктурные фразеологические антонимы, основанные на ролевой инверсии, употребляются в сопоставлении как средство создания антитезы:

*Об оберполицеймейстере Кокошкине в Петербурге говорили тогда много ужасающего и нелепого, но, между прочим, утверждали, что он обладает удивительным многосторонним тактом и при содействии этого такта не только* «**умеет *сделать из мухи слона***, но так же легко умеет ***сделать из слона муху***» (Н. Лесков. Человек на часах).

*Такая Мурзавецкая в самом деле никак не может устоять перед Беркутовым, который – снова в соответствии с фамилией – востроглазым хищником падает на высмотренную жертву. Она* ***не волчица в овечьей шкуре,*** *которой мы привыкли ее считать, –* а ***овца, уже безнадежно натягивающая на себя шкуру волка»*** (Лит. газета, 1982, 10 мар.).

5). **Окказиональные ФЕ, образованные по моделям ФЕ языка с частичным изменением значения и частичным или полным изменением образной основы.** Такого рода "комбинированные" окказионализмы во многом стимулируются индивидуальным стилям писателя. В то же время их достаточно активно провоцирует и сама креативная энергия конкретных ФЕ. Так, окказионализм *из-за тридевять буйных веков,* созданный по модели ФЕ *за тридевять земель,* употреблен современным поэтом в значении «из очень давних времен»:

***Из-за тридевять буйных веков**,*

*Из-за тьмы, из-за мглы непроглядной,*

*Из-под спуда седых валунов*

*Вылезает корягой неладной…*

*И наверх, осерчавший и злой,*

*Продирается Вий, вылезает*.

(С. Городецкий Вий).

Типологически близко и создание окказиональной ФЕ *не нашего сада лист* как трансформы оборота *одного поля ягода*, являющегося одноструктурным антонимом данного окказионализма:

*Я уже теперь ничего не боюсь – ни Бога, ни милицейского, ни гнева умов передовых… Исключением из помянутого правила был только он один, Василий Прокопьич Пустыннов, да и тот* ***не нашего сада лист****, а занесло его к нам с иного дерева и ветром иной судьбы* (Л. Лионов. Провинциальная история).

6). **Окказиональные ФЕ, основывающиеся на конверсии ситуации.** К этой группе относятся в основном глагольные окказиональные ФЕ, базирующиеся на конверсной трансформации[1], при которой глагольные компоненты заменяются глаголами, передающими обратные отношения. Ср. глагольные ФЕ и производные от них окказионализмы, образованные по той же модели, но обозначающие разнонаправленные действия: *заходить в тупик – заводить в тупик; держать в ежовых рукавицах – попадать в ежовые рукавицы.* Таким образом происходит замена ситуации, отражающей действие, производимое определенным субъектом, – ситуацией, в которой тот же субъект оказывается в роли объекта, на который распространяется действие, производимое другим субъектом. Конверсная трансформация, отражающая подобную замену ситуации, обусловленную изменением субъекта действия, может быть названа «конверсией ситуации» или «ролевой инверсией» – ср. с другим типом ролевой инверсии или перестановки, выделенным в разделе 2.2.4. Примером такой трансформации является совмещение ФЕ *положить на*

[1] Термин Ю.Д Апресяна (1967, 63-64).

*лопатки* и *посадить в лужу* в одном тексте:

*– Кумыс-то, наверно, хуже стал? – А что! Вы сами пили… Отличный кумыс!* Я ***оказался на лопатках*** и ***в луже***. *Крыть было нечем* (В. Солоухин. Кумыс).

Показательно здесь, что фразеологическая энергия, усиленная этим приемом, поддерживается еще и тем, что цитируемый фрагмент текста завершается еще одним фразеологизмом – *нечем крыть.*

7). **Окказиональные ФЕ, основывающиеся на преобразовании категориального значения ФЕ.** Ср., например,следующие глагольные ФЕ и образованные от них субстантивные окказиональные ФЕ: *камня на камне не оставить* и *неоставление камня на камне* (Ю. Олеша. Ни дня без строчки); *перегибать палку* и *перегиб палки* (В. Маяковский. Выступление на диспуте «Пути и политика совкино»); *открыть Америку* и *открытие этой отрицательной Америку* (Ю. Тынянов. Промежуток (1924); *вертеться (кружиться) как белка в колесе* и *четвертьвековое кружение в беличьем колесе землевладельческих забот* (Ю. Нагибин. Запертая калитка). Последние два окказиональных фразеологизма основаны на сложном преобразовании ФЕ посредством ряда приемов. Если окказиональный фразеологизм отличается от производящей ФЕ рядом преобразований, один из приемов преобразования является ведущим, обусловливающим возникновение данной ФЕ. Так, для окказиональной ФЕ *четвертьвековое кружение в беличьем колесе землевладельческих забот* ведущим приемом преобразования является изменение категориальной семантики ФЕ:

*Достигнуто было все, но пойди остановись после* ***четвертьвекового кружения в беличьем колесе землевладельческих забот***! (Ю. Нагибин. Запертая калитка).

Близка к этому и трансформа данной ФЕ с ее семантизацией в тексте и усилением экспрессивности благодаря рифмованному созвучию слов *кружение – служение*:

***Белочье кружение*** поэта ***в колесе истории*** *мнилось заслугой. Оно и называлось не* ***кружением***, *а* ***служением***. *Обществу и будущему. И еще внушалось, что* ***кружиться*** *художнику надо бы по часовой стрелке истории, а не как попало. И уж тем более – не против ее движения. А для истинного величия поэту следовало время обгонять!* (Д. Данин Бремя стыда: Книга без жанра).

8). **Контаминация ФЕ.**

Контаминация ФЕ представляет собой объединение частей двух или более ФЕ, в результате которого может возникнуть новая ФЕ. Так, Н.А. Некрасовым на основе двух ФЕ, выражающих понятие показной стороны (*товар лицом показать* и *казовый конец*) и изменения компонентного состава одной из них создается оборот с совершенно иным содержанием – «в корыстных целях обманывать, выдавая плохое за хорошее, показывать только то, что может внешне произвести положительное впечатление». Основой скрещения двух оборотов здесь становится этимологическая общность корня *каз-* в компонентах *показывать* и *казовый*:

*Что ни на есть отчаянный*
*был Клим мужик: и пьяница, и на руку нечист…*
*Горазд орать, балясничать,*
***гнилой товар показывать***
***с казового конца.***

(Н.А. Некрасов. Кому на Руси жить хорошо).

Подобным же способом посредством контаминации трех ФЕ создается окказионализм в следующем контексте: *Сталин настолько ослеп в своей злобе против Политбюро или настолько одряхлел умственно, что уже не видел, как* ***шьет новое черное дело старыми белыми нитками*** *(*А. Авторханов. Загадка смерти Сталина // Новый мир. – 1991. – № 5,с 211).

Окказиональная ФЕ *шить новое черное дело старыми белыми нитками* базируется на контаминации ФЕ *шить белыми нитками, черное дело* и оборота

*шить дело кому-л.,* имеющего в жаргоне мощную амплитуду варьирования: *клепать (арканить, крутить, навесить, мотать, хомутить* и др.) *дело кому-л.* [БСЖ, 152]. Созданная на этой базе окказиональная ФЕ несет содержание, которое может быть передано следующей формулировкой: «измышлять, придумывать несправедливые обвинения, неловко, безуспешно пытаясь придать своему вымыслу достоверность, пользуясь уже известными, старыми приемами».

9). **Окказиональные ФЕ, возникшие в результате коренного переосмысления ФЕ языка.**

В трансформах этого типа утрата смысловых связей, нарушение семантического тождества с производящей ФЕ сочетается с полным или частичным сохранением лексического состава и грамматической структуры прототипа. Такого рода пример переосмысления дается при анализе ФЕ *седьмая вода на киселе* в разделе 1.2. данной классификации. Подобны и употребления ФЕ *голубая кровь* в узуальном значении «аристократическое происхождение» и в окказиональном – «истинное благородство, высота духа»:

*Вы не дорожили головою,*
*И за доблесть вечный вам почет.*
*Это вашей* ***кровью голубою***
*Наша Волга –матушка течет.*

(Е. Евтушенко. Казанский университет).

*Запах столетнего меда,*
*слова и золота вязь…*
*Оды державинской мода*
*снова в цене поднялась…*
*Стоит на миг оглянуться,*
*встретиться взором с тобой –*
*слышно: поэты клянутся* ***кровью своей голубой***.

(Б. Окуджава. Державин).

10). **Вычленение из состава ФЕ ключевого слова или словосочетания, часто в измененной форме, и образование на его основе индивидуально-авторского окказионализма.**

Этот прием трансформации "расковывает" устойчивость ФЕ, делает ее компоненты более свободными и парадигматически мобильными. Так, выражение *подносить на блюде (блюдечке)* «предоставлять кому-л. желаемое без малейших усилий с его стороны» "расшатывается" подстановкой иного глагольного компонента, расширением его компонентного состава прилагательным *знаменитый* и мобилизацией грамматическокой парадигматики:

*Обронил гениальный афоризм – глядишь, благодарные современники уже спешат к тебе* ***со знаменитым блюдечком с золотой каемочкой***, *тащат соответствующее твоему гению вознаграждение* (Л. Ленч. Гениальный лентяй).

Пословица *У семи нянек дитя без глазу* в процессе такой трансформации превращается в поговорку и органически врастает в структуру текста:

*Семен Петрович рассказал, что работает техническим надзором от заказчика, то есть* ***одной из семи нянек****, которые опекают стройку* (Л. Лондон. Верхний этаж).

Библеизм *манна небесная* в окказиональном употреблении А. Майкова, где скудная жизнь ранних христиан противопоставляется роскоши языческого Рима, приобретает новую форму (*пустынная манна*) и новое переносное значение «скудное существование, скудная жизнь»:

*А вы, – сказал:*
«*…****Пустынной манне*** *предпочли*
*пиры египетской земли».*

(А. Майков. Савонарола).

11). **Окказиональные ФЕ, образованные посредством включения узуальных ФЕ в сравнительные обороты.**

Этот прием позволяет оживить потерявшие гибкость компонентные сочленения ФЕ и ее первичную образность. Подключение сравнительного союза к застывшей идиоме или пословице несколько раскрепощает ее, превращает из устойчивой метафоры в полусвободный сравнительный оборот. Типично в этом плане, например, – несмотря на креативный поэтический контекст – употребление ФЕ *подавать (преподносить) на блюде (блюдечке)*:

*Кто мчится,*
*кто скачет*
*виденьем крылатым,*
*трамбуя*
*встречных*
*увесистым матом?*
*Кто мчится,*
*и едет,*
*и гонит,*
*и скачет?*
*Ответ —*
*апельсина*
*яснее и кратче,*
***ответ***
***положу***
***как на блюдце*** я:
*то мчится*
*наш товарищ докладчик*
*на диспут:*
*«Культурная революция».*
(В.В. Маяковский. Кто он?).

Такие окказиональные ФЕ по семантической структуре представляют собой образные сравнительные обороты, в которых образ сравнения возникает на базе

образной основы ФЕ языка. В этом случае образ как бы дополнительно расшифровывается, семантически интерпретируется.

Пословица же *Пуганая ворона куста боится* как бы распадается благодаря такому преобразованию на две составные части. Первая оказывается при эром весьма прозрачным сравнением, вторая – паремиологически закодированной идиомой:

*Я сейчас же вырежу те места, которые цензор выкинул, а завтра опять поеду к нему толковать ему, что он*, ***словно пуганая ворона – куста боится*** (А.Я. Панаева. Воспоминания).

Некоторые из таких компаративных преобразований потенциально могут закрепиться в художественной и живой речи и с течением времени обрести статус устойчивых сравнений.

12). **Авторские афоризмы, возникшие на основе фразеологических единиц.**

В составе таких афоризмов обычно актуализируется не только семантика, но и форма (звуковая, внутренняя форма) фразеологических единиц языка. Во многих случаях при этом авторы используют целый комплекс приемов трансформаций, значительно повышающих экспрессивный потенциал созданной ими единицы. Вот несколько образований такого рода:

*С народом я лучше тебя столковаться смогу. Ни народ тебя не понимал, ни ты его.* Так что ***баш на баш менять, только время терять*** (В. Тендряков. Кончина)

*Люди не любят тех, кто не похож на них, сказала Лариса. – Кто лучше, красивее – особый вид зависти – самый опасный.* …– Не пойму я, хмурясь проговорил он. – Чего ж тут не понимать? ***Если в стае ворон попадется одна белая ворона, ее заклевывают черные,*** *– сказала Лариса.* (Г. Березко. Присутствие необычайного).

*Ты, мать, пойми: не важно нам,*

*Что дурость – твой обман.*

*Но фигурально – каждому*

*Залезла ты в карман!*

*Пятак монетка малая,*

*Ей вся цена пятак.*

***Но с неба каша манная***

***Не падает за так!***

(А.А. Галич. Признание в любви).

Индивидуально-авторская паремия В. Тендрякова создана заменой первой части известной русской пословицы *У вора воровать – только время терять* или, возможно, – менее известной, но структурно и семантически близкой к писательской трансформе: *Яйца на яйца менять - только даром время терять*. Замена этой части на фразеологизм *баш на баш* подчеркивает главную мысль контекста – полную несовместимость героя с народом, неспособность понять народные массы.

Второй афоризм на первый взгляд кажется свежей индивидуально-авторской паремией, созданной Г. Березко на противопоставленности, «выделяемости» образа ФЕ *белая ворона,* которые писатель подчеркивает имплицитно, подключая к контексту свободное словосочетание *черные вороны.* На самом же деле это отшлифованная и заостренная на обозначенной образной оппозиции диалектная (севернорусская) пословица, зафиксированная в некоторых паремиологических собраниях: *Белую ворону и свои заклюют* (Рыбн. 1961, 88).

В поэтическом контексте А.А. Галича – целый клубок структурно-семантических преобразований, сложная языковая игра, построенная на «нанизывании» цепочки разных ФЕ (*падать с неба, манна небесная, за так*) и компонентной замене (*манна небесная – манная каша*). За счет такого «нанизывания» и создается афоризм с законченной паремиологической структурой – *Манная каша с неба не падает,* в котором компонент *небо* перекидывает мостик к известному ветхозаветному повествованию о манне

небесной, которую Бог каждое утро посылал иудеям в пустыню на их пути из Египта в землю обетованную.

13). **Окказиональные ФЕ, образованные на базе ФЕ языка посредством замены компонента или сочетания компонентов, а также использования образной основы и концептуального содержания ФЕ.**

В отличие от подобных структурно-семантических трансформаций, приводящих к образованию окказиональных вариантов ФЕ языка, в данном случае на основе тех же трансформаций возникают окказиональные ФЕ со своим особым концептуальным (индивидуализированным) содержанием.Таковы, например, преобразования оборотов *золотая середина* и *оборотная сторона медали* в употреблениях М.Е. Салтыкова-Щедрина и В. Новикова:

*Каждое действие свое надо обдумать, сообразить с обстоятельствами, выяснить себе его последствия, а не бросаться в воду, не спросясь броду… Если вы это называете* ***золотой посредственностью***, *– быть по-вашему…* (Салтыков-Щедрин. Брусин).

*«Антимиры» утвердили за автором стойкую репутацию негативиста… Тут какое-то циклопическое зрение, убежденная однобокость. А может быть, и душевная лень, нежелание сделать малейшее усилие –* ***перевернуть медаль и посмотреть, что там, с другой стороны»*** (В. Новиков. Философия метафоры).

Окказионализм *золотая посредственность*, производный от ФЕ *золотая середина*, употреблен М.Е. Салтыковым-Щедриным в значении «предусмотрительность, рассчетливость, умение избегать рискованных поступков, слишком поспешных решений, действий». Выделенный в тексте В. Новикова окказиональный фразеологизм можно семантизировать как «постараться выявить неизвестные стороны чего-либо». Как легко увидеть, значения этих новообразований значительно отклоняются от значений их фразеологических прототипов.

**3. Окказиональные ФЕ, возникшие на базе определенных литературных сюжетов.**

Этот тип фразеологических окказионализмов специфичен тем, что он маркирован авторством объекта трансформации. Маркированность авторством хотя и является экстралингвистическим фактором, но накладывает ощутимый отпечаток на языковые свойства интертекстем [Mokienko 2003]. Знание конкретного источника ФЕ или его сюжета повышае коннотативность устойчивых словосочетаний. Литературный сюжет, в частности, может становиться своеобразнын коннотативным генератором фразеологических окказионализмов. Так, на основе сюжета сказки Г.Х. Андерсена «Новое платье короля» образована не только закрепленная литературным языком и узусом ФЕ *голый король,* но и фразеологические окказионализмы вроде *голого короля назвать голым* – «разоблачить мнимый авторитет», *одеть короля, который не существует* – «создать иллюзии, скрывающие неприглядную действительность» или афоризмы пословичного типа – *Надо быть ребенком, чтобы увидеть голого короля*:

*На смену исследованиям двадцатых годов пришли вульгарно-социологические трактаты и фанфарно-барабанные статьи. Критика орудовала кнутом и пряником, а излюбленным методом затравленных литературоведов стал «отрывок, взгляд и нечто». Наука о литературе выродилась в комментированное чтение: «ученый» пересказывал содержание произведения, перемежая его восторженными или негодующими восклицаниями … Анализ текста был объявлен формализмом и заклеймен как идеологически чуждый. В противном случае* ***голого короля*** *пришлось бы* ***назвать голым****. Кто помнит сейчас шедевры из бесконечной серии «Лауреаты Сталинской премии»?* (М. Веллер. Технология рассказа).

*Попытки выдать желаемое за действительное обречены на провал... Не случайно и по поводу биеннале в Венеции реально мыслящие журналисты писали, что его устроители «хотят* ***одеть короля, которого не существует***» (Новый мир, 1978, № 10).

*Вы ничего не поймете и понять не можете*! ***Надо быть ребенком, чтобы увидеть голого короля***... (В. Липатов. Игорь Саввович).

Ни одно из приведенных сочетаний не употреблено в сказке Андерсена. Они возникли в различных художественных текстах как метафорические обороты, смысловое содержание которых абстрагировано от сюжета сказки, к которому они восходят. Но прозрачная внутренняя форма, образная основа этих оборотов содержит явную аллюзию на первоисточник. Такие аллюзии при самых необычных и оригинальных трансформациях ФЕ придают им особую экспрессивную энергию и креативность.

**Библиографический список**

1. Апресян 1966: Апресян, Ю.Д. Идеи и методы современной структурной лингвистики [Текст] / Ю.Д. Апресян – М.: «Просвещение», 1966. – 302 с.

2. БМШ 2000: Берков, В.П., Мокиенко, В.М., Шулежкова, С.Г. Большой словарь крылатых слов русского языка [Словарь] / В.П. Берков, В,М. Мокиенко, С.Г. Шулежкова. – М.: «Русские словари», ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2000. – 624 с.

3. БСЖ: Мокиенко, В.М., Никитина, Т.Г. Большой словарь русского жаргона. 25 000 слов и 7 000 устойчивых сочетаний [Словарь] / Млкиенко В.М., Т.Г. Никитина. – СПб.: «Норинт», 2000. – 720 с.

4. Задорожный 1987: Задорожный, М.И. Семантизация как доминанта вербального общения [Текст] / М.И. Задорожный // Экспериментальный анализ смысла. – Фрунзе, 1987. – С. 98-112.

5. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. 2005: Мелерович, А. М., Мокиенко, В. М. Фразеологизмы в русской речи. Словарь. Изд. 3-е. [Словарь] / А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко. – М.: «Русские словари, Астрель», 2005. – 855 с.

6. Мелерович А. М., Мокиенко В. М. Современная русская фразеология (семантика – структура – текст): монография [Текст] / А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – 456 с.

7. Михельсон, М.И. Русская мысль и речь. Своё и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний. Предисловие и комментарии В.М.Мокиенко[Словарь] / М.И. Михельсон. – М.: «Русские словари», 1994. – Т. 1 – 779 с. Т. 2. – 580+250 с. (Мих. 1902, 1903).

8. Мокиенко 1989: Мокиенко, В.М. Славянская фразеология [Текст] / В.М. Мокиенко. – 2 изд. М.: Высшая школа, 1989. – 287 с.

9. Мокиенко 1989а: Мокиенко, В.М. В глубь поговорки. 2-е изд. [Текст] / В.М. Мокиенко. – К.: «Радянська школа», 1989. – 221 с.

10. Рыбн. 1961: Рыбникова, М.А. Русские пословицы и поговорки [Текст] / М.А. Рыбникова. – М.: изд-во АН СССР, 1961.

11. СОЛС 2003: Алексеенко М.А., Белоусова Т.П., Литвинникова О.И. Словарь отфразеологической лексики современного русского языка [Словарь] / М.А. Алексеенко, Т.П. Белоусова, О.И. Литвинникова. – М.: «Азбуковник», 2003. – 400 с.

12. Третьякова 2011: Третьякова И.Ю. Окказиональная фразеология: монография [Текст] / И.Ю. Третьякова. – Кострома: КГУ им. Некрасова, 2011. – 290 с.

13. Mokienko 2003: Mokienko V. Intertexteme und Text in slavischen Sprachen // Funktionale Beschreibung slavischer Sprachen. Beitrдge zum XIII. Internationalen Slavistenkongress in Ljubljana. Hrsg. Tilman Berger, Karl Gutschmidt. – Mьnchen: Verlag Otto Sagner, 2003. – P. 162-186.

**Bibliography**

1. Apresyan 1966: Apresyan, Y.D. Ideas and the methods of contemporary structural linguistics [Text] / Y.D. Apresyan - M.: «Education», 1966. – 302 p.

2. BMSH 2000: Bercov, V.P., Mokienko, V.M., Shulezhkova, S.G. Large dictionary of the popular expressions of the Russian language [Dictionary] / V.P. Berco., V. M. Mokienko, S.G. Shulezhkova. – M.: «Russian dictionaries», OOO «The publishing house Of astrel», OOO «Publishing house AST», 2000. – 624 p.

3. BSZH: Mokienko, V.M., Nikitina, T.G. Large dictionary of Russian jargon. 25 000 words even 7 000 steady combinations [Dictionary] / V.M. Mlkienko, T.G. Nikitina. – St. Petersburg: «Norint», 2000. – 720 p.

4. Zadorozhnyy 1987: Zadorozhnyy, M.I. Semantizatsiya as the dominant of verbal contact [Text] / M.I. Zadorozhnyy // The experimental analysis of sense. – Frunze, 1987. – P. 98-112.

5. Melerovich, A. M., Mokienko, V. M. Phraseologisms in the Russian speech. Dictionary / A. M. Melerovich, V. M Mokienko. – M.: «Russian dictionaries, Astrel», 2005. – 855 p.

6. Melerovich, A. M., Mokienko, V. M. Contemporary Russian phraseology (semantics - structure - text): monograph is [Text] / A.M. Melerovich, V.M. Mokienko. – Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasov, 2011. – 456 p.

7. Michealson, M.I. Russian thought and speech. Its and stranger. Experience of Russian phraseology. Collector of descriptive words and allegories. Preface and commentary V.M.Mokienko[ the dictionary] / M.I. Michealson. – M.: «Russian dictionaries», 1994. – T. 1- 779 s. T. 2. – 580+250 p. (Mikh. 1902, 1903).

8. Mokienko 1989: Mokienko, V.M. Slav phraseology is [Text] / V.M. Mokienko. - 2 publ. – M.: Higher school, 1989. – 287 p.

9. Mokienko of 1989a: Mokienko, V.M. In the depth of saying. the 2nd publ. [Text] / V.M. Mokienko. – K.: «Radyanska school», 1989. – 221 p.

10. Ribnikova, M.A. Russian proverbs and saying [Text] / M.A. Rybnikova. – M.: the publishing house of AS USSR 1961.

11. SOLS 2003: Alekseenko, M.A., Belousova T.P., Litvinnikova O.I. Dictionary of the otfrazeologicheskoy vocabulary of contemporary the Russian language [Dictionary]. – M.: «Azbukovnik», 2003. – 400 p.

12. Tretiakova, I.U. Okkazionalnaya phraseology: monograph is [Text] / I. U Tretiakova. – Kostroma: KGU im. Nekrasov, 2011. – 290 p.

13. Mokienko 2003: Mokienko V. Intertexteme und Text in slavischen Sprachen // Funktionale Beschreibung slavischer Sprachen. Beitrдge zum XIII. Internationalen Slavistenkongress in Ljubljana. Hrsg. Tilman Berger, Karl Gutschmidt. – Mьnchen: Verlag Otto Sagner, 2003. – P. 162-186.

**УДК 821.512.157.09 – 032.2**
**ББК 83.3 (2Рос = Як)**

**Пашкевич Ольга Иосифовна**
кандидат филологических наук,
доцент
кафедра истории и теории общества
Якутский институт водного транспорта (филиал)
Новосибирской государственной академии водного транспорта
Якутск
**Pashkevich Ol'ga Iosifovna**
Candidate of Philology,
associate professor
of the Department of history and society theory
Yakutsk Institute of Water Transport (Branch)
Novosibirsk State Academy of Water Transport
Yakutsk
pashkevich1960@bk.ru

# Почитание стихии воды как особенность национального мировосприятия (на материале якутской прозы)

# Veneration of water elements s feature of national world perception (by the material of Yakut prose)

В статье прослеживается отражение в якутской прозе почитание стихии воды, характерное для традиционной культуры коренных народов Якутии. В художественных текстах имеют место легенды о происхождении рек, озёр, описание их красоты, упоминаются обряды, связанные с почитанием духов – хозяев воды. Автор уделяет внимание использованию стихии воды в изобразительных средствах.

The article discussed the reflection in the Yakut prose honoring the element of water, characteristic of the traditional culture of the indigenous of Yakutia. In fiction there are legends about the origin of rivers, lakes, the description of their beauty, mentioned rituals associated with the worship of spiritual owners of the water. The author pays attention to the use of water in the fine tools.

**Ключевые слова:** якутская литература, вода, обряд, образ, национальное мировосприятие.

**Key words:** Yakut literature, water, ritual, image, national mentality.

Для традиционной культуры многих народов характерно в той или иной мере почитание воды, как одной из фундаментальных стихий мироздания. Например, дух воды играл значительную роль в мировоззрении хантов, манси и ненцев. Чтобы его не прогневать «запрещалось перекапывать перешейки между озёрами, бросать мусор в реки, озёра, плевать в воду или выливать в неё нечистоты, пить воду из родника, прикасаясь губами» [16, с. 254].

О.А. Андреева сообщает об обрядах, зафиксированных на территории Тамбовской области: «Использование воды («святой воды») является непременным атрибутом окказиональных обрядов, семантика которых показывает, что вода в условиях микрокосма (определённого топоса) с помощью веры в Бога и молитвы к Нему должна «дать путь» воде из макрокосма (космологический аспект в этнокультурной семантике)» [2, с. 25].

Вода также играет значительную роль в традиционном мировоззрении коренных народов Якутии. Данная особенность нашла место в художественной прозе якутских авторов, которые включают в произведения легенды о происхождении рек, озёр, описывают их красоту, ритуалы, связанные с почитанием духов – хозяев водной стихии.

Так, в романе «Весенняя пора» Николай Мординов, подчёркивая большую роль окружающей природы в формировании личности Никиты Ляглярина, один из важнейших факторов видит в реке Амге (по-русски – Талба). И сам псевдоним писателя – Амма Аччыгыйа – означает «сын Амги», одной из красивейших рек Якутии. На берегу Амги проходит детство Никиты. Взрослые вполне доверяют «матушке» Талбе детей, веря, что их добрая кормилица не погубит своих сыновей. Когда герои приближаются к родной реке, им кажется, что и воздух стал чище, и дорога ровнее.

Софрон Данилов сравнивает Амгу с девушкой. Описание реки дано через восприятие Кэчи. Ей кажется в горе, что всё вокруг тоже должно измениться. Но природа и лес остались прежними. Писателем передано двойственное чувство героини: с одной стороны, она понимает, что река неживая и не может «вознегодовав на белых, среди зимы взломать свою ледяную броню и швырнуть в них шугой». Но с другой стороны, Амга «знает, что творится на её берегах. Только затаилась до времени». Такое состояние реки помогает Кэчи успокоиться [8].

Во многих произведениях якутских писателей воспевается и Лена – матушка. Вот пример одного из описаний: «Великая, прекрасная Лена! Вся она

сейчас переливается мириадами сверкающих искр. Песчаные берега дальних островов медленно таяли в серебряном просторе величавой реки» [14, с. 523].

Якуты верили, что у каждого озера и каждой реки есть свой дух – иччи. Исследователь этнографии и фольклора народов Сибири Н. А. Алексеев отмечал, что якуты не отделяли духа – хозяина воды от самого озера или реки, поэтому обращение к озеру было одновременно и обращением к духу – хозяину озера. Его якуты величали «бабушка» и просили её обеспечить богатый улов рыбы. При этом «заклинание не имело твёрдого текста – он мог быть красочным и длинным или простым и коротким, но имел твёрдое содержание – духа – хозяина просили быть благосклонным» [1, с. 67].

В центре романа Болота Боотура «Пробуждение» - конфликт бая Сабардама с простым народом. Разногласия начались из-за того, что Сабардам решил спустить воду из озера, которое почитают как священное. Сабардам знает об этом и представляет, какие последствия могут вызвать у местных жителей его действия. Бай думает: «Хуже всего, что озеро почитается священным. И зовут-то его в народе не Халангатта, а кто Бабушкой, кто Матушкой – кормилицей» [3, с. 100]. Но ради прибыли Сабардам готов рискнуть, хотя и шаман Хойхойор, и удаганка Марья категорически отказались принести жертву духам озера. А удаганка даже пообещала нагнать на князца такого страха, что он за версту будет обходить озеро.

Если действие романа «Пробуждение» происходит в начале двадцатого века, то события произведения Софрона Данилова «Сказание о Джэнкире» разворачиваются в семидесятые годы. В романе писатель повествует о том, как с расширением производственной сферы промышленных ведомств меняется облик природы Якутии. Чистая, прозрачная речка Джэнкир, способная «рану ли, душу ли» вылечить и воскресить для новой жизни, становится зоной экологического бедствия.

Сюжет книги развивается как проблема, связанная с решением судьбы одного из северных районов – Тенкели. Потребительское, бездушное отноше-

ние к природе проявляет секретарь райкома Кэремясов и директор золотодобывающего комбината Зорин. Им противостоят секретарь парткома совхоза «Артык» Черканов, журналистка Сахая Андросова и недавняя выпускница школы Чара. Кэремясов и Зорин заинтересованы только в выполнении плана любой ценой, судьба реки их не интересует. Народное мировосприятие представлено в личности Дархана. Опытный человек, он убеждён, что природа очищает не только тело, но и душу. Ему чуждо потребительское отношение к её красоте и богатству. Стараясь передать свои знания внучке Чаре, он предупреждает её во время рыбной ловли, что нельзя без конца уповать на то, что «в бесчисленных реках и озёрах златочешуйчатых косяков нам никогда не перечерпать» [9, с. 43]. Как личную трагедию воспринимает Дархан гибель родной реки, с болью в сердце размышляет о том, что останется на земле детям и внукам. Добро и природа, в понимании Дархана, неотделимы друг от друга. Отношение человека к природе является критерием его любви к Родине: «Что ещё найдётся в этом мире кроме матери – природы, которая испокон веков, со дня сотворения мира, во имя всего живого, начиная от муравья и кончая самим человеком, беспрерывно и неоплатно творит добро и благо?» [9, с. 49].

Мнение Дархана разделяют молодые Чара и Сахая, они не просто считают себя ответственными за судьбу родной реки, но и активно борются за её сохранение.

В романе с особой силой выражена философская мысль о единстве человечества, человека и космоса. Во сне видит Чара землю из космической, холодной дали: земля предстаёт перед ней беззащитной, хрупкой, и девушка хочет спасти и землю, и живущих на ней людей.

Культ Воды – матери характерен и для эвенков.

Эвенкийская писательница Галина Варламова – Кэптукэ в повести «Имеющая своё имя Джелтула – река» рассказывает о соблюдении при переходе реки вброд определённых ритуалов. Заранее приготовлены подарки Джелтуле: чайная ложечка, чашка с голубыми цветочками, разноцветные лоскутки. К

реке с просьбой благополучно переправиться на другой берег обращаются и взрослые, и дети:

«Матушка – река Джелтула!

Ты кормишь своих детей – эвенков,

Мы благодарны тебе!

Будь же благосклонна к нам…» [4, с. 143].

Автор, испытывая к реке самые светлые чувства, характеризует её как светлую и чистую: «Вот и вновь мы встретились с тобой. Только теперь я вижу, как несёшь ты шумные воды в самых верховьях своих» [4, с. 143].

Духи – хозяева рек почитались и юкагирами. Они «кормили» водную стихию кусочками масла, хлеба, сахаром и чаем. В старину юкагиры «отдавали» воде черепа и кости убитых лосей и диких оленей. В произведении «Ханидо и Халерка» Семён Курилов передаёт прекрасную легенду о Колыме, в которой каждому её «ребёнку» даны характеристики и определены функции для людей: Балыгычан должна развести для них рыбу, Корко – Анюй вырастить тальник для огня, а неспокойная Омолон будить «старую мать» Колыму. С гордостью описано небольшое озерцо Сыппай, которое из-за большой массы чиров якуты называли «мешком с деньгами», так как чиры Улуро ценились очень дорого. «Места для рыболовства и охоты здесь благодатные, - пишет С. Курилов, - озёра большие: ширина каждого равна пятнадцати якутским беганиям, или полутора шаганиям, то есть пятнадцати километрам» [12, с. 6].

Образы, связанные с водой, от моря до росы, широко используются якутскими авторами. Писателями найдены удачные сравнения с рекой, её течением, ледоходом. Плавное течение прекрасной Талбы напоминает звучание песни [14, с. 96], небо – лоно спокойной вечерней реки [5, с. 121]; движения танцующей девушки похожи на течение реки [9, с. 63], чистая и бурная любовь – на таёжную речку весной [5, с. 42], время – на течение реки, закованной в ледяной панцирь [9, с. 258]. Софрон Данилов видит сходство жизни и прекрасной Лены. Каждый момент жизни неповторим, как и места, по которым она течёт. На

протяжении всех трёх тысяч вёрст невозможно «было бы узнать – вот это прежняя Лена, а это новая» [8, с. 79].

С журчаньем ручья сопоставляется звучание голоса. Например, героиня романа С. Данилова «Сказание о Джэнкире» нашёптывает «воркующим ручейком», красивую якутскую речь другой героини романа, Сахаи, автор уподобляет ручью, бегущему по камушкам. Никита Ляглярин [14] восхищенно наблюдает за Анчик, «чистый, грудной голос» которой тоже журчит, как ручей.

Реже попадаются в анализируемых текстах сравнения с озером, хотя описание самих озёр встречаются часто.

Если Н. З. Копырин, исследуя своеобразие изобразительных средств в поэзии народов Севера, делает вывод, что образы, связанные с морем, волной, росой, встречаются редко [11, с. 37], то в рассматриваемых нами произведениях мы видим противоположную картину. Естественно было бы предположить участие МОРЯ в образотворчестве Ю. Рытхэу, так как и события романа «Конец вечной мерзлоты» происходят на берегу Анадырского лимана. Действительно, одному из героев романа Каширину бедная юрта Тэмнэро напоминает своей пустотой «море перед приходом тяжелого ледового покрова» [15, с. 107]. Чукотский король Армагиргин, не дождавшись покровительства русского царя, делает вывод, что: « - Народы как острова в море – они никогда не сходятся…» [15, с. 180]. Однако и якутские писатели Николай Мординов и Иван Гоголев удачно используют образ моря: жизнь забурлила как море [5, с. 406], озеро как море чернеет [5, с. 261], Бог – великое море [5, с. 393].

У Николая Мординова снег тихо шумит, как море [13, с. 139]. Можно привести следующие примеры метонимии: «Берег … зарябил морем фуражек и платков» (о провожающих) [14, с. 402]. Тайга – белоснежное море [13, с. 203]. В повести «Беда» автор применяет отрицательное сравнение, находя общие черты между, казалось бы, совершенно непохожими объектами, как море и тайга: они грозны и неумолимы во время бури и «великодушны и нежны, когда

утихнут и успокоятся!» [13, с. 198]. Слово «волна» часто употребляется в переносном смысле: волна ужаса [8, с. 46], волны безбрежной тайги [9, с. 151].

Николай Мординов с пылающими волнами сравнивает утреннее зарево [13, с. 175] и с морской волной народную силу [14, с. 71], приступ боли накатывает, как речная волна [13, с. 45]. Н. З. Копырин объясняет частое появление таких слов – понятий, обозначающих явления природы, как «море» и «волна», редко встречающихся в фольклорных образах, влиянием русской литературы. «Ведь начиная от Пушкина, - поясняет исследователь, - эти образы создают поэтический лейтмотив свободолюбия в русской литературе» [10, с. 145].

Для национальной образности характерны следующие сравнения, используемые для описания быстро происходящих событий: работа кипит, как вода в котле [6, с. 212], жизнь взбаламучена, «будто вода в ведре» [39, с. 341] или свет ходит ходуном, «как вода в турсуке» [8, с. 5]. Интересно сопоставить следующие выражения: о жадности Аргылова С. Данилов говорит, что он «не прольёт на песок ни капли влаги» [8, с. 74] – русский вариант «и зимой снега не выпросишь». Далан крепость дружбы характеризует словами «между ними теперь и вода не просочится» [7, с. 151]. Русский вариант «и водой не разольёшь».

Таким образом, анализ прозы писателей Якутии позволяет сделать вывод о том, что в художественных текстах нашло широкое отражение почитания стихии воды коренными народами Якутии.

**Библиографический список**

1. Алексеев Н. А. Этнография и фольклор народов Сибири [Текст] / Н. А. Алексеев. – Новосибирск: Наука, 2008. – 494 с.

2. Андреева О. Н. Онтологические и семантические составляющие культурно – языковой картины мира восточных славян (на примере обрядовых комплексов с сакрально-семантическим компонентом «вода») [Текст] / О. Н. Андреева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. №6 (24). Ч. 1. С. 23 – 26.

3. Болот Боотур. Пробуждение [Текст] / Болот Боотур. – М.: Современник, 1978. – 352 с.

4. Варламова Г. И. – Кэптукэ. Мой папа – Санта Клаус [Текст] / Г. И. Варламова – Кэптукэ. – Якутск: Бичик, 2010. – 368 с.

5. Гоголев И. М. Месть шамана. Последнее камлание [Текст] / И. М. Гоголев. – М.: Сов. Писатель, 1992. – 416 с.

6. Далан. Глухой Вилюй [Текст] / Далан. – Якутск: Бичик, 1993. – 336 с.

7. Далан. Тыгын Дархан [Текст] / Далан. – Якутск: Бичик, 1994. – 432 с.

8. Данилов С. П. Красавица Амга. Бьётся сердце [Текст] / С. П. Данилов. – М.: Сов. Россия, 1986. – 656 с.

9. Данилов С. П. Сказание о Джэнкире [Текст] / С. П. Данилов. – М.: Сов. писатель, 1991. – 544 с.

10.Копырин Н. З. О влиянии русской литературы на развитие якутской национальной образности [Текст]/ Н. З. Копырин // Взаимодействие литератур народов Сибири и Дальнего Востока. – Новосибирск: Наука, 1983. – С. 143 – 147.

11. Копырин Н. З. Своеобразие изобразительных средств в поэзии Севера Якутии [Текст] / Н. З. Копырин // Литература народов Севера Якутии. – Якутск: Издательство ЯНЦ, 1990. – С. 33 – 51.

12. Курилов С. Н. Ханидо и Халерка [Текст] / С. Н. Курилов. – М.: Советская Россия, 1988. – 624 с.

13. Мординов Н. Е. Беда [Текст]/ Н. Е. Мординов. – М.: Сов. Писатель, 1972. – 319 с.

14. Мординов Н. Е. Весенняя пора [Текст] / Н. Е. Мординов. – М.: Сов. Россия, 1978. – 544 с.

15. Рытхэу Ю. Конец вечной мерзлоты [Текст] / Ю. Рытхэу. – М. : Современник, 1977. – 415 с.

16. Сподина В. И. Религиозные культы и обряды, связанные с почитанием объектов мироздания, как интегратор аксиосферы этнической культуры [Текст] / В. И. Сподина // European Social Science Journal ( «Европейский журнал социальных наук»). – 2012. №10 (26). Т. 1. - С. 249 – 258.

**Bibliography**

1. Alekseev N. A. Ethnography and folklore of the peoples of Siberia [Text] / N. Alekseev. – Novosibirsk, Nauka Publ., 2008. – 494 p.

2. Andreeva O. N. Ontological and semantic constituents of eastern slavs' cultural – language picture of the world (by the example of ritual complexes with sacred – semantic component ''water'') [Text] / O. N. Andreeva // Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. 2013. №6 (24). Vol. 1. – № 6 (24). - P. 23 – 26.

3. Bolot Bootur. The revival [Text] / Bolot Bootur. - Moscow, Sovremennik Publ., 1978. – 352 p.

4. Varlamova G. I. – My dad is Santa Claus [Text] / G. I. Varlamova - . – Yakutsk, Bichik Publ., 2010. – 368 p.

5. Gogolev I. M. *Mest' shamana. Poslednee kamlanie* [Revenge of the shaman. The last ritual] [Text] / I. M. Gogolev. – Moscow, Sovetskii pisatel' Publ., 1992. – 416 p.

6. Dalan. Deaf Viluy [Text] / Dalan. – Yakutsk, Bichik Publ., 1993. – 336 p.

7. Dalan. Tygyn Darkhan [Text] / Dalan. – Yakutsk, Bichik Publ., 1994. – 432 p.

8. Danilov S. P. *Krasavitsa Amga.B'etsia serdtse* [Beauty Amga. Heart beats] [Text] / S. P. Danilov. – Moscow, Sovetskaia Rossiia Publ., 1986. – 656 p.

9.Danilov S. P. The Legend of Gankiri [Text] / S. P. Danilov. – Moscow, Sovetskii pisatel' Publ., 1991. – 544 p.

10. Copyrin N.Z. About the influence of Russian literature on the development of the Yakut national imagery [Text] / N. Z. Copyrin // Interaction literatures of the peoples of Siberia and the Far East. – Novosibirsk, Nauka Publ., 1983. – P. 143 – 147.

11. Copyrin N. Z. The peculiarity of art funds in the poetry of the North of Yakutia [Text] / N. Z. Copyrin // Literature of the peoples of Yakutia. – Siberian branch of the Russian Academy of Sciences, Yakut scientific center. – Yakutsk, 1990. – P. 33 – 51.

12. Kurilov S. N. Khanedo and Khalerha [Text] / S. N. Kurilov . – Moscow, Sovetskaia Rossiia Publ., 1988. – 624 p.

13. Mordinov N. E. *Beda* [Trouble] [Text] / N. E. Mordinov. – Moscow, Sovetskii pisatel' Publ., 1972. – 319 p.

14. Mordinov N. E. *Vesenniaia pora* [Sprint time] [Text] / N. E. Mordinov. – Moscow, Sovetskaia Rossiia Publ., 1978. – 544 p.

15. Rytheu Y. The end of the permafrost [Text] / Y. Rytheu. – Moscow, Sovremennik Publ., 1977. – 415 p.

16. Spodina V. I. Religious cults and rites, connected with the worship of the universe's objects, as an integrator of the ethnic culture's axiosphere [Text] / V. I. Spodina // European Social Science Jornal. 2012. №10 (26). Vol. 1. – P. 249 – 258.

**УДК 82.042**
**ББК 45:1**

**Покотыло Михаил Валерьевич**
кандидат филологических наук
старший преподаватель
кафедры «Массовые коммуникации и прикладная лингвистика»
Ростовский государственный университет путей сообщения
г. Ростов-на-Дону
**Pokotylo Michael Valerievich**
candidate of philological Sciences
senior lecturer
"Mass communication and applied linguistics"
Rostov state University of railway engineering
Rostov-on-Don
www@rgups.ru

# Сатира в контексте русской литературы XX в.: онтологический статус и функции
# Satire in the context of russian literature XX c.: ontological status and functions

В статье рассмотрены онтологический статус и функции сатиры в русской литературе XX века. Традиции Н. В. Гоголя и М. Е. Салтыкова-Щедрина становятся той основой, на которой формируется специфика отечественной сатиры XX в. – новый тип героя, новые темы, мотивы и тенденция к жанровой синкретизации, прежде всего, в рамках включения в сатирическую парадигму жанровых элементов антиутопии.

The article describes the ontological status and function of satire in Russian literature of the twentieth century. Traditions of N.V. Gogol and M.E. Saltykov-Shchedrin become the foundation upon which is formed by the specificity of domestic satire of the twentieth century – a new type of hero, new themes, motives and a tendency to genre syncretization primarily within the paradigm of inclusion in the satirical genre elements dystopia.

**Ключевые слова:** сатира, антиутопия, фантастика, пафос, литературный процесс.

**Key words:** satire, dystopia, fantasy, pathos, literary process.

Весь процесс становления и развития сатиры – это манифестирование её главной особенности: она не в раскрытии отрицательных, позорных либо вредных явлений, но в применении к этим явлениям особого закона комического. Негодование здесь едино с комическим, причем отрицаемое явление показано изначально как норма, но через комическое, смешное эта «норма» проявляет свою иллюзорную природу, которая способна скрыть истинное зло.

Особый исследовательский интерес представляют установление онтологического статуса и функций сатиры в XX в., весьма непростом для литературы и искусства в целом.

Под сатирой «традиционно понимается сфера литературы, где представлены сатирические образы и сюжеты, а также вид комического, предполагающий беспощадное, уничтожающее переосмысление объекта изображения; специфический способ художественного восприятия действительности, раскрывающий ее как нечто превратное, несообразное, внутренне несостоятельное (содержательный аспект), посредством смеховых, обличительно-осмеивающих образов (формальный аспект)» [3, 118]. Специфика сатиры – в присутствующей в её смысловой структуре обличительной насмешке, *отрицающей* (курсив здесь и далее наш – М.П.) объект изображения и акцентированной посредством пафоса *негодования и возмущения*.

Условно сатира развивается в двух направлениях. Первый направлен на отрицание всей социально-политической системы. Величайшие мировые сатирики в разные хронологические периоды создают данный тип сатиры, критикующей и отрицающей социальную действительность конкретной эпохи. Таковы Ф. Рабле, Дж. Свифт, М. Е. Салтыков-Щедрин, индивидуальный стиль которых в разных ракурсах позволял обратиться именно к этому типу сатиры. Второй вектор в развитии сатиры обращен к выявлению и попытке уничтожения отдельных негативных качеств, пороков, но не к деконструкции самой системы, ставшей причиной этих аномалий. Такая сатира обличает быт, обычаи, нравы, культурные традиции конкретного социального страта. Например, такова комедия «Мещанин во дворянстве» Мольера, в которой центральный образ построен как обобщение характеров аналогичных персонажей мольеровских комедий («Жорж Данден», «Смешные жеманницы»), смешное, но не отрицательное. Мольер подчеркивает исправимость недостатков таких героев.

Хотя сатирические традиции в России беднее западноевропейских, берущих свое начало еще в эпоху античности и развивавшихся в течение несколь-

ких веков, русская литература традиционно обращается к сфере комического и сатире на всем протяжении своего исторического развития. Социальные пороки и общественные противоречия естественным образом становятся сферой приложения творческих усилий русских писателей и поэтов, начиная с XVIII в. Однако изначально сатира обращалась далеко не ко всем отрицательным явлениям общественной жизни и была по преимуществу аристократической (сатирическая журналистика – «Были и небылицы», «Всякая всячина» «Поденщина», «Трутень»; сатиры А. Д. Кантемира, А. П. Сумарокова, комедии Д. И. Фонвизина). Пожалуй, единственным произведением, которое можно назвать сатирой в её истинном смысле, становится «Путешествие из Петербурга в Москву» А. Н. Радищева. Возникновение обличительной сатиры в отечественной традиции принято связывать с возникновением и функционированием в XIX в. революционно-демократического направления в литературе и критике.

В первой половине XIX в. отечественная сатира идет по пути самокритики, но не отрицания. Так, А. С. Грибоедов в своей комедии обличает молчалиных и скалозубов, но не касается основ фамусовского общества, не вскрывает причины, породившие его. Н. В. Гоголь стремится создать положительный идеал на фоне репрезентации «мертвых душ» бюрократической и помещичьей России, при этом на всем протяжении творческого пути он не испытывает удовлетворения от созданных им комических и сатирических образов.

М. Е. Салтыков-Щедрин, традиционно относимый литературоведением к революционно-демократическому направлению в развитии отечественной сатиры, идет по пути полного развенчания идеалов современного ему общества, всесторонне демонстрируя негодность и вредность иудушек. Его гениальные гротескные произведения «Господа Головлевы», «История одного города» и «Помпадуры и помпадурши» резко выделяются на общем литературном фоне силой сатиры, направленной против общественной системы в целом. Сатирический элемент творчества весьма значителен в творчестве Н. А. Некрасова

(«Размышления у парадного подъезда», «Убогая и нарядная», «Современники» и др.), Гл. И. Успенского («Нравы Растеряевой улицы»).

В XX в. первый расцвет отечественной сатиры приходится на 1905-1908 гг. В ноябре 1905 г. издано «Временное положение о русской печати и свободе слова», отменяющее любую предварительную цензуру и разрешающее учреждать собственные газеты и журналы. Естественно, что такие меры сыграли позитивную роль в формировании новой парадигмы отечественной сатиры. В этот период в России издается более трехсот юмористических изданий, по большей части либерально-демократических («Бич», «Плеть», «Скорпион», «Пулемет», «Жупел», «Пощечина» и т.п.). Часто эти издания недолговечны, но среди них существует образец сатирического искусства – журнал «Сатирикон», с которым сотрудничают талантливые сатирики – А. Аверченко, Н. Тэффи, Саша Черный. Основателем пролетарского направления отечественной сатиры традиционно считается Д. Бедный, данный вектор реализуется в большевистских газетах «Звезда» и «Правда». Своей кульминации прогрессивная сатира достигает в творчестве А.М. Горького, сатирические жанры интересуют А. И. Куприна, Ф. Сологуба, А. Блока.

Литературный процесс начала XX в. характеризуется некоторой инерцией, которая приводит к тому, что и в 1920-1930-е гг. издается более двухсот сатирических журналов, издавались многочисленные сатирико-юмористические приложения и библиотеки, публикуются тысячи фельетонов, сатирических рассказов и очерков, романов и повестей, басен, эпиграмм. Несмотря на критику со стороны РАППа «непролетарская литература» воздействовать на умы и сердца читателей: именно в 20-е годы созданы лучшие сатирические произведения М. А. Булгакова, М. Зощенко, А. Платонова, И. Ильфа и Е. Петрова, Ю. Олеши. После неожиданно положительного отзыва В.И. Ленина произведения А. Аверченко печатают и в Советской России. Следует отметить, что для советской сатиры наиболее значимыми оказываются традиции Н. В. Гоголя и М. Е.

Салтыкова-Щедрина, что в целом обусловлено особенностями социально-политической обстановки и параметрами идеологической парадигмы.

На наш взгляд, основные черты советской сатиры, повлиявшие на динамику её развития и основные функции, реализуемые ею, сформировались и нашли прямое отражение в течение первой половины XX в. Условно здесь возможно выделить два периода: 1920-е и 1930 – 40-е годы. Для первого периода характерно отражение в художественных произведениях борьбы за идеалы революции, за обновление мира на новых принципах, за рождение нового человека. Литература пока не подвергается жесткой цензуре и государственной регламентации, хотя уже в 1925-м учреждается Госиздат и вводятся цензурные требования. Объектом сатиры становится мещанство как пережиток «старого мира» [См.: 4, 4]. «Осколками старого мира» считались белогвардейцы, представители русской эмиграции, гибель которых представлялась закономерной из-за отсутствия у них общественно-значимых идеалов. Сатира 20-х годов представлена значимыми произведениями М. Булгакова, В. Маяковского, И. Ильфа, Е. Петрова, М. Зощенко. Подчеркнем также, что обращение к теме мещанства во многом опирается на чеховские традиции русской сатирической прозы, однако отсылка к ним носит не столь явный характер, как апелляция к авторитетам Н.В. Гоголя и М. Е. Салтыкова-Щедрина.

Сатира 1920-х гг. переосмысливает традиционные сюжеты, а традиционных литературных героев подвергает разоблачению и трансформации. Появляются и новые сатирические типы, которые представляли собой синтез авторских инноваций и литературных традиций. Так, наибольшее распространение получили в отечественной литературе XX века:

*Тип авантюриста* (Остап Бендер в романах Е. Петрова и И. Ильфа, Семен Иванович Невзоров из повести А.Н. Толстого «Похождение Невзорова, или Ибикус», булгаковский Шариков из повести «Собачье сердце»);

*Фольклорный тип «дурака»* как один из вариантов сатирического персонажа (главный герой сказки В.М. Шукшина «До третьих петухов», Иван Чонкин у В.Н. Войновича).

Рубеж 1920-1930-х гг. в СССР в условиях грандиозных изменений, происходящих в культурной, политической и социальной жизни отмечен острополемической дискуссией о специфике советского смеха, о роли сатиры в советском обществе. В выступлениях и статьях целого ряда литературных критиков того времени (А. Богданова, Н. Крынецкого, В. Блюма) подчеркивалась, что смех и сатира при строительстве коммунизма не нужен, а порой и вреден, а для того чтобы строить новое общество достаточно критики в газетной заметке, выступлении на собрании, трибуне. Такая позиция вызывает закономерную негативную реакцию у многих писателей и ученых – В. Маяковского, А. Лежнева, О. Брика, М. Кольцова. В. Маяковский в своих статьях «Можно ли стать сатириком?», «Пред и послесловие», а также выступлении на диспуте «Нужна ли нам сатира?», состоявшемся в Политехническом музее 8 января 1930 г., убедительно доказал, что политические и экономические победы советской страны не только не ведут к отмиранию сатиры, но, наоборот, «создают широкую возможность серьезнее почистить советское «нутро», «сатира растет – нужно дать ей высшую квалификацию» [См.: 4, 8]. Особую роль в осмыслении функций сатиры в этот период сыграли высказывания В.И. Ленина, содержавшие положительную оценку «Окон РОСТА» и стихотворения В. Маяковского «Прозаседавшиеся», а также статьи в защиту советской сатиры народного комиссара просвещения А.В. Луначарского, призывавшего советских писателей использовать оружие сатирического смеха в борьбе против явлений, мешающих строить новое общество.

В 1930-е годы дискуссии о сатире не прекращаются, причем, в противоположность утверждению о бессмысленности существования сатиры в 20-е годы, теперь подчеркивается, что сатира должна развиваться в новом направле-

нии, изменившись под влиянием новых требований, ведь в жизни советского общества пока еще есть явления, с которыми необходимо бороться.

В этот период сатира постепенно вытесняется на периферию литературной жизни как явление, чуждое новому строю и обществу будущего, она оказывается практически «вне закона», что, несомненно, негативно влияет на отечественный литературный процесс в целом. Сатира постепенно становится безобидной, смешной и развлекательной. Последним фактом истинной сатиры следует считать публикацию «Золотого теленка» И. Ильфа и Е. Петрова в 1933 году. Бесспорным остается бахтинский тезис о памяти жанра, и в этом смысле сатира сохраняет свою жанровую доминанту – ниспровержение авторитетов, но в условиях тоталитаризма любое посягательство на устоявшуюся систему ценностей, смещение координат, пусть даже лишь эстетических, расценивается как идеологическая диверсия. Именно этот неоспоримый аспект обусловил возникновение официальной и неофициальной сатиры. Ужесточение цензуры мотивирует писателей активно использовать приемы эзопова языка, разработанного М.Е. Салтыкова-Щедрина в своем творчестве.

В 30 – 40-е годы происходит осознание реалий тоталитаризма, что нашло отражение, прежде всего, в смене объекта сатирического изображения: теперь это уже не только пошлость и мещанство, но вся социальная система. Особое значение в сатирических произведениях приобретает построение проспективной и ретроспективной временных перспектив, что дает возможность рассматривать конкретную историческую эпоху в её динамике сообразно эволюции человечества; отличительной чертой сатиры становится её ориентированность на жанровые доминанты антиутопии [См.: 2]. Эти признаки сатиры формируются еще в 1920-е гг. в координатах жанра социальной антиутопии у Е. И. Замятина и М. А. Булгакова.

Феноменология сатиры советского периода такова, что при утвердившейся в литературоведческой и литературно-критической парадигме позиции о её отсутствии в сталинскую эпоху фактически мы имеем дело с её качественной

модификацией в различных жанрах в сравнении с традиционным пониманием. Поскольку «аверс» культуры эпохи Сталина – героика и резонерство, её «реверсом» следует признать именно сатиру, ведь сатирик находится внутри общества, которое обличает, не имея цели кардинально изменить такой социум, принимая его нормы, он апеллирует к рациональному. Таким образом, сатирик – всегда резонер, отправной точкой рассуждений которого является уже установленный порядок, а, значит, он фиксирует лишь досадные отклонения от существующей традиции.

Литература после смерти Сталина приобретает структуру, в которой значимы официальная и неофициальная литература, в свою очередь, подразделяющиеся на официоз и официальную оппозицию, «самиздат» и «тамиздат». Официальная советская критика ограничивает в этот период тематику сатиры до минимума, заявляя об окончательном изживании недостатков на пути строительства коммунизма. Очередным литературоведческим «монстром» послевоенных лет становится теория бесконфликтности, требующая, в том числе, создания «положительного фельетона», «положительного юмористического рассказа». К этому времени практически исчезают крупные жанровые формы сатирического романа, сатирической повести. Парадоксально, но именно тогда, когда сатира практически исчезает из литературного процесса, начинается её систематическое изучение, что довершает разрушение целого литературного направления. Как следствие, история советской сатиры приобретает фальсифицированный характер ввиду идеологической тенденциозности трудов, созданных в это время. До настоящего времени не существует фундаментальных работ, в которых обобщены особенности эволюции сатиры в контексте русской литературы XX в. на основе выявления её многообразных модификаций.

Такая историческая динамика повлияла и на развитие советской сатиры во второй половине XX в. Попытки возрождения сатиры в отечественной литературе предпринимаются в 60-70-х гг., когда сатирические произведения возникают в весьма характерном виде – весьма усеченном, допустимом цензурой,

не тревожащем общественное сознание. Наряду с официальными сатирическими произведениями, написанными и изданными порой со значительными цензурными изъятиями, как например, «Сандро из Чегема» и «Пиры Валтасара» Ф. Искандера, при этом его политическая сказка-притча «Кролики и удавы» опубликована лишь спустя полтора десятилетия. Однако сатирические произведения В. Шукшина – сказка «До третьих петухов» и комедия «Энергичные люди» опубликованы в полном текстовом объеме именно в этот непростой для отечественной сатиры период. Публикуются в самиздате и тамиздате сатирические произведения неофициальной (неподцензурной) литературы (В. Войнович, С. Довлатов). Сатира находит свое воплощение и в устном народном творчестве – в анекдотах, частушках, которые, по нашему мнению, послужили основой для создания крупных сатирических произведений второй половины XX в.

Одним из наиболее значительных сатирических произведений второй половины XX века является роман-анекдот В.Н. Войновича «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина», который оценивается некоторыми исследователями как «единственный русский эпос, созданный в послевоенное советское время» [1]. Опираясь на традиции отечественной (творчество Н. В. Гоголя и М. Е. Салтыкова-Щедрина») и зарубежной (творчество М. Твена, Я. Гашека) литературы, используя фольклорные образы, приемы и мотивы, восходящие, прежде всего, к русской народной сказке, писатель ниспровергает господствующие в советском обществе мифы, навязанные официальной идеологией, показывает их абсурдность. Успех романа исследователи связывают с ярко выраженным и сформированным у писателя, к моменту написания произведения, методом, получившим название «трагикомический гиперреализм» [1]. Непредвзятый взгляд на вещи помогает автору реализовать прием отстранения и с этих позиций иначе взглянуть на всю советскую историю в «Сказках для взрослых», а также на современную ему советскую и постсоветскую жизнь в романе «Монументальная пропаганда». Синтез приемов сатиры и фантастики позволя-

ет проследить возможные последствия советской жизни в будущем в известной антиутопии «Москва 2042».

Очевидно, что для сатиры последних десятилетий ведущим становится жанр короткого рассказа. Наиболее значительными следует считать авторов, которые начинали свою карьеру в начале 70-х (М. Жванецкий, С. Альтов и др.). На рубеже XX – XXI вв. становится всё заметнее своеобразие сатирического творчества В. Пелевина, которое, на наш взгляд, заключается в органичном сочетании различных культурных традиций Востока, России и Запада, в притчевом характере повествования, в особом месте рассказчика и организации хронотопа.

Сатира всегда ломает устоявшиеся для данного социума рамки, всегда переходит границы, делая ставку на смех, акцентируя внимание на комизме персонажей, тем самым «наказывая» их. Тем самым, она отражает позиции, не санкционированные официальной властью и идеологией, что, несомненно, углубляет и уточняет восприятие действительности.

**Библиографический список**

1. Бек Т. Владимир Войнович и его герои [Эл. ресурс] Код доступа: http://lit.1september.ru/article.php?ID=200002401. Дата обращения: 21.08.2014.

2. Покотыло М.В. Советская сатира: феноменология, динамика развития, функции // Европейский журнал социальных наук. М., 2014. – №3(2). – С. 206-210.

3. Покотыло М.В. Творчество В. Войновича в аспекте психопоэтики: Личность и власть // Труды РГУПС. 2013. № 1. – С. 115-118.

4. Родин И.О. Сатира и социальная антиутопия в литературе 20-30-х годов. – М.: Родин и компания, 2002. – 786 с.

**Bibliography**

1. Bek T. Vladimir Voynovich i ego geroi [El. resurs] Kod dostupa: http://lit.1september.ru/article.php?ID=200002401. Data obrashcheniya: 21.08.2014.

2. Pokotylo M.V. Sovetskaya satira: fenomenologiya, dinamika razvitiya, funktsii // Yevropeysky zhurnal sotsialnykh nauk. M., 2014. – №3(2). – S. 206-210.

3. Pokotylo M.V. Tvorchestvo V. Voynovicha v aspekte psikhopoetiki: Lichnost i vlast // Trudy RGUPS. 2013. № 1. – S. 115-118.

4. Rodin I.O. Satira i sotsialnaya antiutopiya v literature 20-30-kh godov. – M.: Rodin i kompaniya, 2002. – 786 s.

**УДК 833.7**
**ББК 71:05**

**Помыкалова Татьяна Евгеньевна**
доктор филологических наук,
профессор
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
**Pomykalova Tatyana Evgenjevna**
Doctor of Philology,
Professor
Chair of the Russian Language and the Russian Language Teaching Methods
Chelyabinsk State Pedagogical Universiti
Chelyabinsk
sokrat51@mail.ru

# Единицы фразеологического признака как иллюстрация историко-культурного аспекта в языковом пространстве

# Units of phraseological sign as the illustration of historical- cultural aspect in the lingual space

В статье представлен анализ номинаций фразеологического признака, содержание которых актуализирует смыслы, обусловленные национально-культурными связями в истории русского народа. Фразеологизмы признака, представляя различительную характеристику предметности, в современном языковом пространстве оказываются сущностями, иллюстрирующими историко-культурный аспект антропоцентрической парадигмы.

In the article is represented the analysis of the nominations of phraseological sign, whose content actualizes the senses, caused by nation- cultural connections in the history of Russian people. The phraseologisms of sign, presenting the distinctive characteristic of objectivity, in the contemporary lingual space occur the essences, which illustrate the historical- cultural aspect of anthropocentric paradigm.

**Ключевые слова**: фразеологизм признака; семантический объем; дискурс; историко-культурный аспект; культурный компонент.

**Key words**: phraseological unit; semantic volume; diskurs; historical- cultural aspect; the cultural component.

Современная антропоцентрическая парадигма, столь активно центрирующая личность человека, аргументируется и иллюстрируется многими языковыми компетенциями, в том числе, номинациями фразеологического признака. Содержательный объем признаковых фразеологизмов представляет собой сложную структуру интенсиональной и экстенсиональной зон, в которых актуализируются самые разноплановые значения и смыслы, обусловленные и свя-

занные с историко-культурным аспектом, то есть с национально-культурной информацией о жизни русского народа. Безусловно, определяя содержание единиц, иллюстрирующее культурно-исторические традиции русской нации, представленное в тестовом пространстве, учитывается «противопоставления прямого и переносного, первичного и вторичного, явного и скрытого, буквального и аллегорического смыслов….» [4: 15]. Выявить эти значения, составляющие в содержании часто смысловые «наращения», обусловленные культурным слоем, достаточно трудно, ибо ни одно значение «не обладает неким лучезарным свойством, незамедлительно открывавшим бы его пониманию» [4: 188]. Реализованное содержание, оформляющее общий понимаемый смысл языковой сущности, требует интуиции, разума и творчества: «Б. Кроче подчёркивает: «Интуиция слепа, интеллект наделяет ее зрением» [3: 25].

Формирование смысла, смысловая культурная нагруженность, рождающая культурный компонент, «….ценностно маркированный» [5: 9 ], безусловно, зависит от исторического времени, в котором обнаруживаются анализируемые единицы, «…представляющие собой ментальные упаковки нашего сознания, формирующие этнокультурное видение мира» [1: 15]. Временная историко-культурная формация оказывает огромное влияние на заполнение смыслового каркаса языковой номинации, смысл которой « не задан a priori, он создаётся на каждом этапе описания; он никогда не бывает структурно завершён» [2: 133]. Анализ исторического времени очень часто приводит к уточнению содержания единицы или выявлению динамики культурных изменений ее содержательности, так как «… «рассказ эпохи» о себе восстанавливается путем анализа и синтеза отдельных значений, которые этой эпохой рождены и которые в данном ценностно-смысловом пространстве «живут» [1: 222].

Тексты разного жанра и, прежде всего, исторические, являясь, несомненно, историко-культурными ценностями русского социума, дают возможность применить прием экспланаторности в интерпретации семантического объема признаковых фразеологизмов, значительно меняющегося в зависимости от ис-

торико-культурной временной формации, в которой своеобразно отражается культура народа, культурные особенности. Так, например, фразеологизмы-синонимы *как равный (-ая; -ые); на равных; на равной ноге; на одной ноге* имеют содержательную (категориальную) идею, семантически единую, вне зависимости от точки исторического хроноса той или иной формации: «характеризующийся равноправием отношений», что позволяет отнести эти косвенно-производные знаки к одному классу «Качественная характеристика лица или живого существа», подклассу «Характеристика **отношений,** форм отношений между людьми». Фразеологическое же актуализированное содержание названных единиц значительно меняется в зависимости от качественной оценки временной эпохи, соотносимой с предметностью. Фразеологизмы *на равной ноге; на равных; как равный (-ая; -ые)***,** определяя лицо исторического прошлого, в своем содержательном объёме имеют культурный компонент усиленной социальной характеристики, за которой стоят разнообразные параметры. Фразеологическая единица *на равной ноге* употреблена**,** например, в текстах С.М. Соловьева «История России с древнейших времен» и выражает характеристику отношений между племенами финскими и славянскими. В данном случае частное фразеологическое содержание квалифицировано так: «характеризующийся равноправием отношений, которое проявляется в равном праве на пространства, на военные действия, на княжеское правление, выборность князей, равноправие проявляется также в возможности иметь свой собственный класс кудесников, гадателей и т.д.». *О волхвах славянских мы знаем очень мало, но нет сомнения, что они имеют тесную связь с волхвами финскими по близкому соседству и союзничеству этих двух народов… Сначала мы видим, что племена славянские и финские живут* ***на равной ноге;*** *финны вместе с славянами призывают князей – нарядников, но старший и скоро единственный князь утверждает свой стол среди племени славянского…*(С. Соловьев. История России с древнейших времен. Славянское племя). Историко-культурный компонент,

реализующийся в содержании анализируемой единицы, обусловлен существующим равноправным социальным статусом племен указанной формации.

В структуре фразеологизмов признака русского фразеологического пространства активным, по данным индивидуальной авторской картотеки, является компонент *камень* и его производные – (сердце) *как камень; как за каменной стеной; с каменным (каменными) лицом (лицами) (с лицом (лицами) каменным (каменными)* и др. под. В целом для человечества, в частности, для русского народа, умение обрабатывать камень, обороняться им, строить из него преграды от вражеского нападения стало показателем ценности и необходимости камня как материала и оружия. Кроме того, большая часть древних скульптурных изображений языческих богов славян сделана из камня. Все это, разумеется, отразилось в содержании номинаций как первичной, так и вторичной сигнификации – лексемах и фразеологизмах признаковой семантики, в содержании которых обнаруживается культурно-исторический компонент-сема, опирающийся на определенные актуализированные значения лексемы *камень*. Так, например, активной лексемой стало прилагательное *каменный* в произведении Т. Толстой «Кысь», характеризующем примитивность описываемого времени: *Все Малые истопники к нему за огнем ходят, в* ***каменные*** *горшки с дырками углей набирают и к себе в избы волокут* (с. 26). *Научил* ***каменные*** *горшки долбить, мышей ловить да суп варить* (с. 19).

Отрицательную характеристику человека по выражению его лица дает фразеологизм *с каменным (-и) лицом (лицами),* который имеет значение «неестественный по выражению лица, нерадостный, застывший, неподвижный **подобно камню,** из которого делают скульптуры языческого бога». Эта единица характеризует лицо человека как неприятное для окружающих, что является следствием внутреннего эмоционального состояния субъекта, сравните, *Воспитанники в казенных белых рубашках,* ***с каменными лицами*** *спели песню «как здорово, что все мы здесь сегодня собрались» и частушки типа «Бочка пива, воблы таз, об амнистии приказ»* (Комсомольская правда, 11декабря, 2001).

*Причину того, что игроки на льду все больше превращаются в манекены* ***с каменными лицами****, специалисты, как ни странно, видят … в их высоком уровне профессионализма* (Комсомольская правда, 11 мая, 2002).

Историко-культурный компонент существительного *камень* «материал для защиты» реализуется в содержании компонента-прилагательного *каменный* фразеологизма признака *как за каменной стеной* (кто-либо). *А еще перед моими глазами всегда был пример моих родителей. Конечно, и у них возникали проблемы, но мама всегда знала, что за своим мужем она* ***как за каменной стеной****.* (Интервью с И. Родниной – Т.П.). (Крестьянка, январь, 2007, с. 20). *Как за каменной стеной* – «защищенный, огражденный от бед и несчастий, **имеющий преграду**, которая оберегает от всего отрицательного в мире (культурно-исторический элемент, актуализированный из содержания единицы *каменный* – «нужный для обороны»)».

Как следует из наблюдения, фразеологическая единица *в (каком-либо) пенсне*, являющаяся активной в конце 19 начале 20 века, в своей семантике представляет культурный компонент, связанный с интеллектуальной **положительной** характеристикой субъекта, обладающего атрибутом *пенсне* в своем облике. Этот компонент-сема реализуется и в целостном содержательном объеме представляемого фразеологического знака «выглядящий умным, интеллигентным, воспитанным» или значение «стремящийся казаться умным, интеллигентным, воспитанным с помощью предмета внешнего облика», например, – *Вот контракт… переводчик-гад подбросил… Коровьев…* ***в пенсне****!* (М. Булгаков. Мастер и Маргарита).

Чрезвычайно активной фразеологической единицей современных текстов разного жанра, по материалу картотеки, оказалась косвенно-производная номинация *в (каких-либо) очках* (кто-либо) (более 70 употреблений). Облик человека *в очках* всегда был в русском обществе признаком образованности, ума, просвещённости: «*Ну хорошо, царя с царицей, детками, слугами и собачкой расстреляли. Дворянство повыкосили. Священников поубивали.*

*Буржуев тоже. Банкиров. Купцов. Ювелиров. Врачей. Писателей. Художников. Офицеров. Юристов. Философов. Кого ещё? … «Мало расстреливаем профессуры!» – беспокоился Ильич. Не волнуйся, Вова. Расстреливаем предостаточно. Вон – никого не видать окрест, всех подчистую…* ***Чуть где очки мелькнут, туда и шарахнем****. Всё? – Всё. Чи-сто? – Чисто* (Т. Толстая. Bonjour, moujik! Pochiol von! – В кн.: Двое).

Фразеологизм *в (каких-либо) очках*, подчёркивая **интеллектуальную** характеристику человека, практически всегда, по анализу материала, находится в ряду с другими лексемами и фразеологизмами, описывающими облик лица. Все вместе эти языковые единицы в текстовых вариантах представляют в большинстве случаев человека интеллигентного**,** обладающего **положительной** умственной репутацией, но появляется в семантике анализируемого фразеологизма историко-культурный компонент, уже обусловленный временем, подчеркивающий отрицательную характеристику человека. Например, сравните, *Василий Катанян сидит рядом, он невысок, с усами и* ***в очках****, с не до конца завязанным галстуком* (В. Катанян. Лиля Брик. Жизнь). *Я – молодой человек* ***в очках*** *и с длинными волосами – их, видимо, не пугал* (Э. Лимонов. Книга воды). *В очках* – «умный, интеллигентный по виду»**. Положительный** культурный компонент-сема.– *Стеклянный батальон! – сказал комендант Гранитной станции, когда нас увидел. – Рвань! – добавил комендант. – Я думал хороших ребят пришлют, а они все* ***в очках****!* (И. Ильф, Е. Петров. Рыболов стеклянного батальона). *В очках – «*интеллигентный, но не способный к решительным действиям, **беспомощный** в суровой действительности нового времени». **Отрицательный** культурный компонент-сема. Отрицательный или положительный культурный компонент-сема актуализируется в семантике фразеологизма *в (каких-либо) очках* в зависимости от общей семантики текста: *Но ведь хамят и интеллектуальные типы (некоторые даже* ***в*** *шляпах и* ***очках****!), которые могут самостоятельно разделять омара или поговорить о вечно живом Кафке на трех мертвых языках* (Космополитен, май, 2006, с. 194).

В современной речи молодых мужчин указанная единица реализует значение, которое передается так: «умный, образованный + воспитанный + скромный», характеризует эта фразеологическая номинация с названным содержанием молодых женщин или девушек, например, *Каждый из нас сейчас хочет выбрать себе жену из девочек* ***в очках*** (Из разговора с директором челябинского клуба «Галактик Атлет», 2003 г.). Появляется культурные смыслы «скромный и образованный», обусловленный современными требованиями определенной группы мужчин к женщине.

Анализируемая фразеологическая единица расширенной структуры, то есть включающая в свой состав компонент – варьирующееся прилагательное, номинирует **сложное** содержание, выражая характеристику лица интеллектуальную, внешнего вида, характеристику отношений между людьми, при этом выраженный интеллектуальный коэффициент может быть положительным лишь **условно.** Содержание фразеологизма передаётся в этом случае словами-квалификаторами так: «лишь **выглядящий** умным, производящий самое благоприятное впечатление; характеризующийся видом, который должен вызывать доверие», например, *Иван впал в беспокойство, растолкал окружающих, начал размахивать свечой, заливая себя воском, и заглядывать под столы. Тут послышалось слово: «Доктора!» – и чьё-то ласковое мясистое лицо, бритое и упитанное,* ***в роговых очках****, появилось перед Иваном* (М. Булгаков. Мастер и Маргарита).

Фразеологизм *в (каких-либо) очках* в своё фразеологическое значение

может включать содержательный смысл возрастной характеристики лица и социального статуса человека, интеллектуальная же характеристика при этом становится минимальной или совсем исчезает, что обусловлено историко-культурным слоем представляемого временного периода, например, *Вечером на каждом метре Кудама стояли русские, польские и украинские девчонки в мехах и на шпильках, а старые толстые херы* ***в*** *усах* ***и очках*** *прохаживались взад и вперёд, торгуясь и выбирая, покуда дома их пожилые жёнушки придумывали*

*меню рождественского ужина, читали сказки внукам и причёсывали кошек* (М. Арбатова. Визит нестарой дамы).

Культурный компонент высокой степени эмоциональной окрашенности реализуется в семантике фразеологической единицы *как врубелевский демон* (общеязыковая фразеологическая модель – *как (какой-либо) демон*). Выявленный компонент опирается как на произведение М.Ю. Лермонтова, так и на живописные полотна М. А. Врубеля, ибо «Демон» Врубеля (в частности, «Демон сидящий» – Т.П.) – «существо прежде всего страдающее. Страдание в нём превалирует над злом, и в этом особенность национально-русской трактовки образа. Современники видели в его (Врубеля – Т.П.) Демонах символ судьбы интеллигента- романтика, пытающегося бунтарски вырваться из безобразной реальности в ирреальный мир мечты…» [http://www.artlib.ru/index. От 15.10.2014]. Например, *Полулежа на подушках, в мехах и перьях проносится в ландо князева цыганка, вся словно обугленная, красивая и разочарованная,* ***как врубелевский демон*** (Н.В. Крандиевская-Толстая. Воспоминания. Гранатный переулок). *Как врубелевуский демон* – «печальный + страдающий (культурный компонент – положительный).

Фразеологизмы признака, являясь во фразеологическом пространстве языковой системы, семантическими дифференциалами, или различителями, предметности (лица или обобщенного предмета – конкретного и абстрактного), становятся по своему содержательному уникальному объему теми репрезентациями, которые иллюстрируют актуализацию культурного компонента-семы, обусловленного временем, культурой, историей, традициями русского общества. Значимость и ценностность выявляемого культурного компонента в содержании призначных единиц вторичной сигнификации определяется особенностями бытия русской нации. Обнаруживаемые культурные компоненты квалифицируются и как положительные, и как отрицательные: атрибуция «минуса» и «плюса» опирается на многие факторы, прежде всего, на характеристику исто-

рико-культурной временной формации, а также и общую семантику текстового представления.

**Библиографический список**

1. Алефиренко, Н.Ф. «Живое» слово: Проблемы функциональной лексикологии: монография [Текст] / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 344 с.
2. Гийому, Ж. О новых приёмах интерпретации, или проблема смысла с точки зрения анализа дискурса [Текст] / Ж. Гийому, Д. Мальдидье // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса / под общ. ред. П. Серио. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2002. – С. 124-136.
3. Новиков, Л.А. Избранные труды: в 2 т. Т. 2. Эстетические аспекты языка. Miscellanea [Текст] / Л.А. Новиков. – М.: Изд-во РУДН, 2001. – 842 с.
4. Растье, Ф. Интерпретирующая семантика [Текст] / Ф. Растье. – Нижний Новгород: ДЕКОМ, 2001. – 368 с.
5. Токарев, Г.В. Дискурсивные лики концепта: монография [Текст] / Г.В. Токарев. – Тула, 2003. – 108 с.
6. http://www.artlib.ru/index. От 15.10.2014.

**Bibliography**

1. Alefirenko, N.F. «Living» word: Problems of the functional lexicology: monograph is [Text] / N.F. Alefirenko. – M.: Flint: Science, 2009. – 344 p.
2. Guillaume, Zh. On the new methods of interpretation, or the problem of sense from the point of view of the analysis of diskursa [Text] / Zh. Guillaume, D. Maldide // The quadrature of the sense: The French school of the analysis of diskursa / Hearth is general. ed. P. Serio. – M.: Joint stock company IG «Pprogress», 2002. – P. 124-136.
3. Novicov, L.A. Selected transactions: in 2 T. T. 2. Aesthetical aspects of language. Miscellanea [Text] / L.A. Novicov. – M.: Publishing house IT IS ORE, 2001. – 842 p.
4. Raste, F. Interpreting semantics is [Text] / F. Raste. – Nizhniy Novgorod: DEKOM, 2001. – 368 p.
5. Tokarev, G.V. Discursive faces of the concept: monograph is [Text] / G.V. Tokarev. – Tula: 2003. – 108 p.
6. http://www.artlib.ru/index. From 15.10.2014.

**УДК 811.161.1.**
**ББК 087(571.61/62)**

**Приходько Виктория Константиновна**
кандидат филологических наук,
доцент
старший научный сотрудник
кафедры русского языка и издательского дела
Дальневосточный государственный гуманитарный университет
г. Хабаровск
**Prikhodko Viktoria Konstantinovna**
Candidate of Philological Sciences,
docent
Senior Researcher
Department of Russian Language and Publishing
Far Eastern State University of Humanities
Khabarovsk
ulius-viktori@mail.ru

# Семантическая группа «любовь» в русских говорах Приамурья
# Semantic group “love” in the Russian dialects of the Amur Region

В данной статье представлена лексико-семантическая группа с базовым компонентом «любовь» в русских говорах Приамурья, рассмотрена семантика диалектных слов, входящих в данную группу: глаголы, существительные, прилагательные. Выявлены и описаны наименования и определения любимого человека на материале «Словаря русских говоров Приамурья», «Словарной картотеки Г.С. Новикова-Даурского», «Частушек, собранных Г. С. Новиковым-Даурским в Забайкалье и Амурской области».

This article presents lexical-semantic group with basic cognitive component “love” in the Russian dialects of Amur Region; the semantic of dialectal words which are included in this group (nouns, adjectives, verbs) is considerd. The names and definitions of a loved one have been described on the material of the “Dictionary of the dialects of the Amur region”, “Dictionary filling by Novikov-Daurskiy” and “Limericks which collected by G. Novikov-Daursky in Transbaikalia and the Amur Region”.

**Ключевые слова:** лексико-семантическая группа, лексема, семантика, базовый компонент «любовь», русские говоры Приамурья, диалект.

**Key words:** lexical-semantic group, lexeme, semantic, basic component “love”, Russian dialects of Amur Region, dialect.

В данной статье на материале «Словаря русских говоров Приамурья», «Словарной картотеки Г. С. Новикова-Даурского» и сборника «Частушки, собранные Г. С. Новиковым-Даурским в Забайкалье и Амурской области», рассматриваются ласковые наименования любимого человека в русских говорах

Приамурья. Все три источника красноречиво отражают своеобразие лексики и фразеологии русских говоров Приамурья, распространенных на большой территории, от с. Албазино до г. Хабаровска (говоры старожилого населения Амурской области и Хабаровского края по верхнему и среднему течению р. Амура). Время формирования говоров Приамурья – середина XIX в., когда для охраны границы с Китаем на левобережье Верхнего и Среднего Амура возникли первые русские поселения – казачьи станицы: Албазинская, Черняевская, Игнашинская, Поярковская, Екатерино-Никольская, Михайло-Семеновская и др. На новой территории, в Приамурье, образовался своеобразный сплав забайкальских говоров, в которых преобладали севернорусские черты. Интенсивное заселение Дальнего Востока при поддержке царского, а затем советского правительства продолжалось до середины XX века. Переселенцы из Белоруссии, Украины, разных уголков России осваивали необъятные территории Амурской области, Хабаровского края. В результате данной миграции сложился своеобразный приамурский говор.

Характеристика диалектной лексики, раскрывающей психологические особенности жителей Приамурья, их эмоции, чувства, является важной с точки зрения различных наук: диалектологии, эмотиологии, этнолингвистики, этнолингвокультурологии, которые на сегодняшний день являются передовыми отраслями языкознания.

Лексемы, составляющие семантическую группу с базовым компонентом «любовь», представлены разными частями речи: 1) глаголами, 2) именами существительными, 3) прилагательными.

Глаголы данной семантической группы обозначают психическое и эмоциональное состояние любви: *жалеть, глянуться*. Существительные данной группы в основном являются ласковыми наименованиями любимого человека, типа *любезник / любезница* и др. Прилагательные, входящие в семантическую группу «любовь», - это, как правило, эпитеты, наделяющие объект любви исключительными положительными качествами, например, *безупречный, баский*,

*змазный.* Например: ***БЕЗУПРЁЧНЫЙ****, а я, о е. Послушный, сговорчивый. Муж мой безупрёчный: куда пошлю, туда и пойдёт* [4; С. 29]. ***БА́СКО́Й****, а я, о е. Красивый, нарядный.* А невеста-то баскá Деушка хоть и бéдна была, да больно бáска [4; С. 26]; ***ЗМА́ЗНЫЙ****, а я, о е. Миловидный, с приятной, привлекательной внешностью. Змáзны были девчаты раньше* [4; С.160].

Прилагательные лишь условно можно отнести к семантической группе с компонентом «любовь», поскольку их применение к определению качественных характеристик любимого человеку сильно зависит от ситуации и контекста. Однако существует ряд прилагательных, которые безоговорочно можно отнести к эмотивным, поскольку они содержат в себе сему «любовь». В современном литературном языке такими прилагательными являются слова *ненаглядный, желанный, дорогой*. В русских говорах Приамурья тоже встречаются подобные слова, например, слово *вытный*. Жена и муж должны были уважать друг друга, поэтому употребляли слово «вытный», в значении «уважаемый». Ср.*:* ***ВЫ́ТНЫЙ****, а я, о е. Умный, опытный, уважаемый. Он человек-то вытный. Вроде как умён, всё знат, матом не ругался, шибко не пил. Жена со мной говорила, как с вытным человеком* [4; С. 80].

Все лексемы, входящие в семантическую группу «любовь» и примыкающие к ней, образуя «донорскую сферу», отражают культуру, строгую систему ценностей диалектоносителей, картину мира сельского жителя, ориентированного в основном на выживание, на борьбу с суровым климатом. В системе ценностей переселенцев главное место занимала охота, рыбалка, освоение ремесел. К любви было отношение земное, простое, патриархальное. Глагол «любить» в Приамурье целомудренно заменяли словами «жалеть».

Словарь русских говоров Приамурья свидетельствует об этом явлении:

*Ср.: жалéть, -ею, -éешь, несов., кого. 1. Любить. Она его всё ещё жалéт. Он её жалеет – любит, не бьёт* [4; С. 128].

В сборнике «Частушки, собранные Г. С. Новиковым-Даурским в Забайкалье и Амурской области», составленном Б. В. Блохиным, также находим при-

меры, в которых чувство любви связано с жалостью: *На чужой сторонушке / Солнышко не греет, / Без милого, без родного* / *Никто не* ***пожалеет*** [5; Ч. 1; С.11].

Во многих диалектах, в частности и в русских говорах Приамурья, бытовало выражение «жаль моя», «жалинка моя» в значении «любимый человек». Можно предположить, что в синонимической паре: жалеть-любить, в диалектах доминантным было именно слово «жалеть». Забота, ласковое отношение приравнивалось в Приамурье к сильной любви. Ср.: *Дорогой, куда поехал?/ Дорогая, по воду./ Дорогой, не простудись / По такому холоду* [5; Ч. 1; С.42].

Проявлением необычайно сильной любви считалось в Приамурье ограждение от непосильной работы, от затворничества, к которому зачастую женщин принуждали мужья. Ср.: *Я свою хорошую* / *Робить не заставлю. /На вечерочку пойду – Дома не оставлю* [5; Ч. 1; С.42].

В литературном языке существует много глаголов-синонимов для выражения симпатии и привязанности, в частности, активен глагол «нравиться», который является своеобразным эвфемизмом к глаголу «любить», он означает, что кто-либо или что-либо приходится по нраву, по вкусу. Семантическим синонимом к слову «нравиться» является диалектный глагол «глянуться», обозначающий высшую степень симпатии: *гля́нуться, -нусь, -нешься, несов.; погля́нуться, -нусь, -нешься, сов. нравиться, быть по вкусу. Я тогда девка красива была, да и он мне глянулся шибко. Один одному поглянулись и сошлись. Поглянулась девка парню. Счас выходят замуж, а то убегом, приехал жених, поглянулся, и убёгла я. – Ср. взгляну́ться* [4; С. 86].

Любимый человек в Приамурских говорах, как и в других диалектах, не только *«глянется»*, но и *«завлекает», «привораживает», «присушивает».*

Общерусский фольклор содержит много ласковых прозвищ любимого человека, которые, несомненно, могут входить в семантическую группу с базовым компонентом «любовь».

Так, в статье С. Л. Гурской «Имена существительные общего рода, называющие любимого человека в Ярославских говорах» представлены ласковые номинации, характерные для устного народного творчества: «Слова *забава, забавочка, земляничинка, изюминка, надёжа, надёженька, повадушка, прихехе, прихехеня, прихехенечка, прихехенька* имеют в ЯОС помету «фольклорное», а лексемы *дроля, дролечка, дролинька, дролька, залёта, залётка, залёточка, прияточка, ягодка, ягодина, ягодинка, ягодиночка* чаще всего употребляются в частушках. При этом для народно-поэтических слов с лексическим значением ‘любимый, любимая’ характерно преобладание оценочного компонента над номинативным; их назначение – выразить любовь, симпатию, расположение, назвать близкого человека ласково, приветливо» [1, С.171].

В русских говорах Приамурья в сравнении с ярославскими говорами поразительно мало ласковых названий для любимого человека. Словарь русских говоров Приамурья фиксирует следующие лексемы: *до́змур, дро́лечка, дружи́на, дру́га, молоду́шка, ми́лка, ми́ла, мила́шка, миле́ш, на́кочка, симпатёрочка, суха́рница.*

Есть некоторые специфические особенности в семантике и функционировании в речи диалектоносителей этих слов.

Ср.: *симпатёрочка, и,* ж. *Девушка, с которой встречается и которую любит парень. Отгорели лампочки, отпадали стёклушки, отделали вечёрочки ваши симпатёрочки* [4; С. 396].

Помимо положительной оценки в лексическом значении слова – «симпатичная девушка», слово имеет уменьшительно-ласкательный суффикс -очк-, который передает коннотации нежности, ласки.

Ср. также: *суха́рница, -ы,* ж. *1. Девушка, которая встречается, дружит с юношей. Ты чё, его сухарница что ли? 2. Любовница. У женатого сухарница, полюбовница. Сухарницу-то его звали Катькой. Ну сошлись сухарник с сухарницей* [4; С. 430].

Отметим, что слово *сухарница*, вероятно, произошло от слова «сушить», «присушивать». Любовь как чувство «высушивало», то есть наносило урон здоровью, внешнему виду. Ср.: *Родимая мамочка,/ Поверь моей любови, / Милый* ***высушил*** *меня,/ В лице не стало крови* [5; Ч.1; 16]; *Ты отдай мое колечко,/ Золотую вставочку,/* ***Не суши*** *мое сердечко, / Как во поле травочку* [6; Ч.2; 50].

Существовали также обряды присушивания любимого человека. Известно, что в деревнях пользовались популярностью любовные привороты, зелья, присушки и т.д.

Привороты делали на праздник Ивана Купала, обычно в приворотные зелья входили 9, 12 и 13 («чертова дюжина») заговорных трав, «присушивающих» объект любви: *Я иду. Ко мне склоняются / Одиннадцать травин,/ Меня трое так* ***не сушат****,/ Как ты* ***высушил*** *один* [6; Ч.2; 50].

Присушить любимого – это вызвать в нем тоску. Заговоры-присухи использовались в основном женщинами, когда хотели, чтобы любимый мужчина по ней скучал, места себе не находил, страдал (неслучайно в русском фольклоре песни о любви называются «Страдания»), иногда присушки были нужны для вызова физического желания. Ср. в приамурских частушках: *Я ходила по полю;/ Искала травки тополю, / Я искала тех корней /* ***Присушить*** *себе парней* [6; Ч. 2; С. 5].

Интересно отметить, что встречаются приамурские частушки, в которых парень пытается присушить девицу: *Не ходи, милая, к ключу,/* ***Присушить*** *тебя хочу,/ Из-под белых камешков / Накопаю корешков* [6; Ч. 2; С. 15]; *Что это за реченька, / Голуби купаются./ Что это за* ***милочка****,/ Все в нее влюбляются?! / Надо речку высушить,/ Чтоб в ней не купалися, / Надо* ***милку присушить****,/ Чтобы не влюблялися* [6; Ч. 2; С. 15].

К ласковым наименованиям следует отнести также лексемы, найденные в Словаре русских говоров Приамурья: *дружи́на, -ы, ж. Жена. Свою жену муж называл дружиной, а других женщин –* ***жи́нкой*** [4; С. 212]*; молоду́шка, -и, ж.*

*То же, что молоду́ха. Молодушка – кото́ра только недавно вза́муж вышла (Бикин). Девка выйдет взамуж, дак и зовётся* ***молодушка*** [4; С. 229].

В слове *молоду́шка*, как и в других диалектных наименованиях лица, присутствует суффикс субъективной оценки -ушк-, уменьшительно-ласкательный.

Интересен с точки зрения семантики ряд слов *до́змур, ми́лка, ми́ла, мила́шка, миле́ш, дро́лечка..*

Согласно картотеке Г. С. Новикова-Даурского, слово *до́змур* имеет негативную семантику: *до́змур, -а,* м. Устар. *Любовник. Она уж* ***с дозмуром*** *таска́тся* [3; С. 114].

Остальные номинации в представленном ряду употребляются, как правило, с положительной оценкой:

Ср.: *ми́лка, ми́ла, мила́шка – любовница. Моя* ***мила*** *платье мыла, а я любовался.* (СУ: обл., фамил.) [3; С. 108]; *миле́ш, -а,* м. *возлюбленный. У мнучки милеш есь. Отец говорил: «Чего их учить,* ***милеша́м*** *записки писать? Пусть работают*» [4; С. 241].

Л. С. Гурская пишет: « Глагол *дро́литься*, известный в русских говорах в значениях ‘иметь любовные отношения с кем-либо’ (арх., иван.) и ‘гулять, проводить время с любимым’ (свердл.), является мотивирующим для распространенных во многих районах Ярославской области слов с корнем *дрол*’-, называющих милого, возлюбленного человека: *дро́ля* (ср.: *У подружки дроля Коля, ну и мне бы завести.* Пошех.), *дро́линька*, *дро́лечка* (ср.: *Дролечка не забывает на чужой сторо*нушке. Тут.), *дро́лька* (ср.: *Пойду к дрольке на свиданье.* Больш.). В Угличском р-не нами была записана частушка: *Уж я дроленьку свою работать не заставлю –Сам я печку истоплю, самовар поставлю* (д. Патрикеево).

Указанные лексемы распространены и в других севернорусских говорах (ср.: *Дроля уехал, веселье увез*. Олон.; *Я на мельнице была – чего накудесила: Часы с помельщика сняла, на дроленьку повесила.* Арх.; *Вон 20 на угоре сидят, все мои дрольки.* Арх.), причем они подаются в СРНГ по отношению к архан-

гельским говорам с пометой «*чаще муж. рода*» и примечанием «*слова эти сравнительно новые*», так как зафиксированы они были уже в XX веке» [1; С. 171-172].

Интересно, что слово «дролиться» в указанных С. Л. Гурской значениях Словарем русских говоров Приамурья не фиксируется, в него занесен глагол «дролить» в значении «ласкать», производное от него существительное общего рода «дролечка» используется диалектоносителями как ласковое название любимого человека: *дро́лечка, -и,* ж. ласк. *возлюбленный.* А дролечка-то у нас на двоих один был [1; С. 119].

Слово «дро́лечка» - общерусское, завезенное на Дальний Восток переселенцами.

Словарь русских говоров Приамурья фиксирует и такие лексемы, называющие любимого человека, как *дру́га* и *на́кочка*: *дру́га, -и,* ж. *подруга.* Выпадает свободная минута, я бегу к своей друге, и мы с ней идём на вечорку [4; С. 119]; *на́кочка, -и,* общ. ласк. *к на́ка.* Когда жена любит мужа, она говорит: «Вот мой накочка пришёл» [4; С. 258].

Фольклор богаче Словаря русских говоров Приамурья по количеству и разнообразию ласковых наименований любимого человека. Наряду с уже приведенными номинациями, в частушках, собранных Г. С. Новиковым-Даурским в Забайкалье и Амурской области, встретились такие, как *духонечка, зазноба, залеточка, земляничинка, миленок-первертенок, первертушечка , сахариночка, симпатия, матаня.* Ср.: *Посидим-ка с тобой рядом, / **Земляниченка** моя, / Мы разгоним тоску-горе, / Не тоскуй – ни ты, ни я* [6; Ч. 2; С.32].

Часто ласковые наименования относятся к общему роду. Несмотря на явные формальные показатели, они могут быть адресованы и женщине, и мужчине: *земляниченка, зазноба, залеточка, матаня*, *миленок и т.д.*. Зачастую, только из контекста понятно, о ком идет речь: о девице или о парне. Так, легкомысленный, непоседливый персонаж, вертящийся на чьих-то коленях, вероятно, девушка, и ласковое прозвище *«миленок-первертёнок»* адресовано ей, так как

парень, сидящий и вертящийся на коленях у девушки, смотрится все же комично. Ср.: *Мой **миленок-первертенок**, / **Первертушечка** моя, Улыбнешься, первернешься* / *На коленях у меня* [5; Ч. 1; С.79].

Эмоциональный мир диалектной личности тесно связан с природой. Народно-поэтическому творчеству присущ психологический параллелизм, который делает созвучным психическое состояние лирического героя (героини) и состояние персонифицированной (олицетворенной) природы: *Кабы не было погоды,* / *Не несло бы снег сюда./ Кабы не было **зазнобы,/** Не пошел бы я туда* [6; Ч. 2; С.33]. Деревья, река, горы, птицы, звери нередко вплетены в любовный контекст частушек и являются действующими олицетворенными персонажами: *На елочке зелененькой,* / *Вертучие глаза, /На тебя, моя **залеточка**,* / *Надеяться нельзя* [6; Ч. 2; С.42]; *Сера уточка летала,* / *Во все горло крякала./ Чернобровая **матаня*** / *У забора плакала* [6; Ч.2; С.48].

Ласковым наименованиям любимого человека присущи суффиксы субъективной оценки, например, частотны уменьшительно-ласкательные суффиксы –очк-, -ечк-: *С горы реченька бежит,/ Обмывает галечки,/Знаю, знаю, кто страдает / Об моей **духонечке*** [6; Ч. 2; С.65]; *На вечерку собралась – Мама не пускает,/ **Сахариночка** моя* / *Меня дожидает* [Ч. 1; С.14]; *Я пойду к тому колодцу,* / *Где холодная вода,/ Я пойду на ту вечерку,* / *Где **симпатия** моя* [5; Ч. 1; С. 70].

Интересно проследить значение слова «ходинька» в следующей частушке: *Ой, **ходинька** мой, / Ты моя **отрада**. / Не любила б я тебя,/ Да таянов надо* [6; Ч 2; С. 70] (Слово «таян» не является диалектным, на воровском блатном жаргоне означает «опиум» - В.П.).

С одной стороны, слово может быть образовано устаревшим суффиксом –иньк- от слова «ходить». В современном русском литературном языке суффиксов -ыньк-, -аньк-, -иньк- не существует; слова *косынька, кисанька, Марфинька* и т.п. встречаются только в говорах и фольклоре. Исключением являются слова *баиньки, заинька, паинька*. От слова «ходить» образовано слово *«ходок» («баб-*

*ник»)*, то есть тот, кто ходит «*ходит по бабам*». С другой стороны, возможно, «*ходинька*» произошло от диалектного слова «*ходя*», зафиксированном в Словаре русских говоров Приамурья: ***ХО́ДЯ****, и, м. Китаец или японец. На китайском рынке у ходи что хорошо, так это то, что с ним сговориться легко. Китайцев называли ходя. Русские бабы за ходяв выходили. Ходя - обидное прозвище было. Нынче ходи стали в моде, стали девок уважать. Стали девок уважать, да на коленочки сажать* [4; С.469]. В сборнике частушек встретились и другие варианты частушки, приведенной в Словаре русских говоров Приамурья: *Нынче ходи стали в моде, Надо ходю полюбить, К себе в гости пригласить.* Или: *Нынче ходи стали в моде, Надо ходю полюбить, А у ходи чину нету – Он пойдет дрова рубить* [6; Ч.2; 12].

Первые переселенцы, которым приходилось часто взаимодействовать с китайцами, проживающими в Приамурье, свидетельствовали о том, что китайцы часто курили *«опивун»(«опий»).* Ср.: ***О́ПИВУН****,* ***О́ПИУН, О́ПИЮН, ПЙ ВУН,*** *а или у, м. Опий. Опивун собирали, курили его потом. Опиун сымали с мака. Опиуна много у китайцев было. Подсолнухи пололи, опиюн. Они же пивун собирали с маку* [4; С. 287].

Дальневосточный и сибирский фольклор, как и Словарь русских говоров Приамурья, свидетельствует о том, что переселенцы вступали и в любовно-брачные отношения с китайцами: *По дорожке иду,/ Дорожка узкая / Мой* ***милёнок-китаёнок****, / А я русская* [6; Ч.2; С. 25]; *Кумахэ, ты Кумахэ, / С крутыми горами, / Завлекла нас китайня, / Черными глазами* [6; Ч.2; С.12].

В частушке есть фраза «*завлекла нас китайня*», в которой «*китайня*» - обидное прозвище китайцев в Приамурье. Аналогичное оскорбительное прозвище «гураньё» в Приамурье было адресовано «*гуранам*»: ***ГУРАНЬЁ****, ь я́, ср., собир. Неодобр. Прозвище старожилов, потомков амурских казаков. Там всё гураньё живут. Гураньё называют местных жителей: мы же гураны. Приезжие разозлятся - говорят: "Во, гураньё.'" Гураньё богаты были, кресьяны их не*

*любят. Много у нас гуранья здесь живет в Албазино. Мы, гураньё, чаёвный народ* [4; С. 103].

По одной из многих версий, гураны – метисное население Приамурья и Забайкалья, потомки русских казаков/казачек и китайцев [подробнее см. 2].

Тема нелюбви к гурану и нежелания идти замуж за гурана раскрыта в частушке: *Лучше сдохну, пропаду,/ А за «гурана» не пойду./ У «гурана» плетка вита – / завсегда я буду бита* [5; Ч.1; С. 32].

Наряду с ласковыми наименованиями, в приамурских говорах любимый человек мог характеризоваться разными лестными эпитетами: *На столе стоит бутылка* / *Виноградного вина,* / *За столом сидит* ***милашка / Ненаглядная моя*** [6; Ч.2; С. 34].

Любимую девушку в приамурском и забайкальском фольклоре (в частушках) наделяют эпитетами с положительной оценочностью, передающей любовное отношение, и уменьшительно-ласкательными суффиксами, характерными для народной речи: *баская (бастенькая), бравая (бравенькая), веселенькая, голосистенькая, молоденькая, смиренная, тоненькая, хорошенькая и т.д.* Ср.: *Ах,* ***милка*** *моя,/ Какая* ***тоненькая****. /* ***Завлекла*** *меня* ***любить*** *– / Сама* ***молоденькая****; Хорошо травку косит, которая зелёная,/ Хорошо девчоночку* ***любить****,/ которая* ***смирёная*** [6; Ч.2; С.10].

Парней, которые *«приглянулись»*, называли *подмазуристыми, родовистенькими, румянистыми, умненькими, форсистыми* и др. Ср.: *Конфетка моя, / Шоколадная. /* ***Полюбила я милого*** *– /* ***Ненаглядного****; Конфетка моя, / Леденистенькая. /* ***Полюбила я милого*** *– /* ***Румянистенького***; *Ты, капустка моя, / Мелко рубленная, /* ***Полюбила*** *я* ***милого, / Дружка умненького*** [6; Ч.2; С.9]; Шура, Шура, Шуристый, / Какой ты ***подмазуристый./*** *Без лучинки, без огня / Зажег сердце у меня* [6; Ч.2; С.10]. *Ты, капустка моя,/ шелковистенькая****, / Полюбила*** *я* ***милого, / Родовистенького*** [6; Ч.2; С.9]. Все прилагательные, характеризующие любимого человека можно считать «донорской сферой», прилегающей к семантической группе с базовым компонентом «любовь», поскольку

они могут как входить в данную группу, так и не входить, будучи, однако, и эмотивными, и оценочными.

В частушках нередко встречаются метафоры и образные сравнения, положительно («любовно») характеризующие любимых: *Милый мой –* ***арбузный цвет,*** */ а я огуречный./ Я за то тебя* ***люблю,*** */ Что ты* ***вековечный*** [6; Ч.2; С.13]. *Эх, Шураня,* ***шар воздушный****, / Прилетай на вечер скучный* [5; Ч.1; С.78]; *Мне про милого сказали: / Худенький да маленький / В воскресенье посмотрела, / Как цветочек аленький* [6; Ч.2; С.25].

Таким образом, диалектная речь дальневосточников в основном не склонна к излишней сентиментальности при описании любовных чувств. Глагол «любить» заменяется глаголами *жалеть, глянуться.* Список слов, называющих любимого человека, в Словаре русских говоров Приамурья представлен следующими лексемами: *симпатёрочка, сухáрница, дóзмур, дрóлечка, дружи́на, дру́га, молоду́шка, ми́лка, ми́ла, милáшка, милéш, нáкочка.* В частушках Приамурья фиксируется больше по количеству и разнообразию ласковых наименований и определений, признаков любимого человека (в виде эпитетов, сравнений, метафор), чем в Словаре русских говоров Приамурья, что объясняется высокой степенью эмотивности любой частушки. В ней либо прямо называют эмоцию или чувство (любовь, ненависть, ревность, гнев и т.д.), либо эмоция и чувство преподносится слушателю описательно, эмоции диалектоносителя понятны из контекста. В частушках, собранных Г. С. Новиковым-Даурским в Забайкалье и Амурской области, встретились такие названия любимого человека как *духонечка, зазноба, залеточка, земляничинка, миленок-первертенок, первертушечка, сахариночка, симпатия, матаня, ходинька, отрада и др.* Эмотивные коннотации в слове зачастую обеспечиваются присутствием в словах суффиксов субъективной оценки (уменьшительно-ласкательными суффиксами). В целом, Словарь русских говоров Приамурья и Словарная картотека Г. С. Новикова-Даурского представили довольно скромную в количественном отношении семантическую группу с базовым компонентом «любовь», поскольку в сравне-

нии с работой и выживанием на Дальнем Востоке, любовь играла третьестепенную роль, подчас считалась даже необязательным явлением в жизни.

**Библиографический список**

1. Гурская С. Л. Имена существительные общего рода, называющие любимого человека в Ярославских говорах / С. Л. Гурская // Ярославский педагогический вестник. Филология. – 2009 . - № 1 (58) . – С. 171 -175.

2. Крючкова Л. Л. К истории слова гуран (историко-культурные разыскания) // Краеведение Приамурья, 2011, № 2-3. – С. 24-30

3. Словарная картотека Г. С. Новикова-Даурского / Подготовили к печати: Л. В. Кирпикова, В. В. Пирко, И. А. Стринадко; Вступит. ст. и ред. Л. В. Кирпикова. Благовещенск, 2003. – 199 с.

4. Словарь русских говоров Приамурья / авт.- сост.: О. Ю. Галуза, Ф. П. Иванова, Л. В. Кирпикова, Л. Ф. Путятина, Н. П. Шенкевец. Изд. 2-е, испр. и доп. - Благовещенск, 2007. – 528 с.

5. Частушки, собранные Г. С. Новиковым-Даурским в Забайкалье и Амурской области / сост.: Б. В. Блохин. – Ч. 1. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2008. – 136 с.

6. Частушки, собранные Г. С. Новиковым-Даурским в Забайкалье и Амурской области / сост.: Б. В. Блохин. – Ч. 2. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2008. – 192 с.

**Bibliography**

1.Gurskaya L.S. The Nouns common kind which is name a loved one in the Yaroslavl dialect / S.L.Gurskaya // Yaroslavl Pedagogical Heral. Philology. – 2009. – No.1 (58). pp. 171-175.

2.Kryuchkova L.L. On the history of word *guran* (historical and cultural research) [Text] / L.L. Kryuchkova // “Nandigram of Amur Region” – 2011. – No.4. – pp. 90-97.

3.Dictionary filling by Novikov-Daurskiy / Prepared to print by L.V.Kirpikova, V.V.Pirko, I.A.Strinadko; intr. art. & ed. by L.V.Kirpikova. Blagoveshzhensk, 2007. – 528 p.

4.Dictionary of Russian dialects of the Amur Region / O.Yu. Galuza, F.P. Ivanova, L.V. Kirpikova, L.F. Putyatina, N.P. Shenkevets – 2nd prod. additional and reslave. Blagovesczhensk, 2007. – 544 p.

5.Limericks which collected by G. Novikov-Daursky in Transbaikalia and the Amur Region / comp. by B.V.Blokhin. – V.1. – Blagoveshzhensk: BGPU pub., 2008. – 136 p.

6.Limericks which collected by G. Novikov-Daursky in Transbaikalia and the Amur Region / comp. by B.V.Blokhin. – V.2. – Blagoveshzhensk: BGPU pub., 2008. – 192 p.

**УДК 811.512.145**
**ББК 81.2.**

**Саттарова Мадина Рашидовна**
кандидат филологических наук,
доцент
кафедра общей лингвистики, лингвокультурологии и переводоведения
Казанский (Приволжский) федеральный университет
г. Казань
**Sattarova Madina Rashidovna**
Doctor of Philisophy,
Assosiate Professor
The Department of General Linguistics, Cultural linguistics and translation
Kazan (Volga region) Federal university
Kazan
m-sattarova@mail.ru

# Глагольная лексика как средство выражения религиозных понятий в современном татарском литературном языке

# Verb vocabulary as a means of expressing religious concepts in modern Tatar literary language

Статья посвящена выявлению специфики функционирования глагольной лексики, выражающей религиозные понятия в современном татарском литературном языке. В ходе исследования были выявлены особенности словообразования изучаемой семантической группы и специфика вспомогательных глаголов, употребляемых в качестве словообразовательного компонента.

The article is devoted to identify the specific features of verbal vocabulary operation which express religious ideas in the modern Tatar literary language. The study revealed the word-formation peculiarities of the studied semantic group and specificity of auxiliary verbs, that are used as a word-formation component.

**Ключевые слова:** татарский язык, глагольная лексика, религиозная лексика, лексика духовной культуры.

**Key words:** Tatar language, the verbal vocabulary, the religious vocabulary, vocabulary of spiritual culture.

Изучение лексики татарского языка в различных аспектах ведется давно. В настоящее время актуальным считается изучение проблемы связи языка и культуры, мышления, социального общества. Функционирование языка в устной и письменной форме находится под влиянием различных общественных явлений. Лексический уровень языка одним из первых реагирует на эти изменения. В то же время считается уникальным способность языка к накоплению в

своей семантической структуре культурный опыт народа. Данной проблеме посвящены исследования Р.Р.Замалетдинова, Р.С.Нурмухаметовой и др. [1-2; 4].

На языковом материале находят отражение изменения как материальной, так и духовной культуры. Настоящее исследование посвящается изучению лексики духовной культуры, а именно глагольной лексики, отражающей религиозные понятия на материале толкового словаря современного татарского языка. В любом обществе религиозная культура является источником духовного воспитания. В истории татарского народа ислам и христианство занимают особое место в становлении мировоззрения, нравственных ценностей, обычаев и традиций. Существуют также понятия, сохранившиеся со времен тенгрианства. С точки зрения постижения традиционной духовной культуры понятия связанные с этими религиозными представлениями приобретают значение сохранения и передачи опыта из поколения в поколение.

Следует отметить, что в последние два-три десятилетия в отечественном языкознании наблюдается повышение интереса к проблеме религиозной лексики и ее функционирования. Это связано, по нашему мнению, как возрождением религии, как социального явления, так и поиском нового в научно-практических исследованиях. Имеется довольно большое количество трудов, посвященных изучению религиозной лексики на материале различных языков [3; 9]. Что касается татарского языка, то следует подчеркнуть, что монографического научного исследования религиозной лексики, употребляемой в татарском языке нет. В начале 1990-х гг. был издан словарь-справочник терминов и понятий, связанных с исламом на татарском языке. Однако для полного представления о роли и значении религиозной лексики в татарском языке этого не достаточно. В трудах, посвященных исследованию религиозной лексики на материале различных языков, не всегда учитывается тот факт, что религиозная лексика захватывает все понятия, связанные со всеми религиями мира. Следовательно, религиозную лексику необходимо анализировать в нескольких ярусах: религиозная лексика, свойственная всем религиям; лексика, связанная с

христианством, исламом, тенгрианством, шаманизмом и т.д. В этом мы соглашаемся с мнением П.А.Якимова [9, с. 74].

Подобный подход к изучению религиозной лексики в эпоху современной глобализации считается актуальным и объективным. Материал татарского языка является ясным тому примером. В татарском языке употребляется множество религиозной лексики, обозначающее религиозную мораль, религиозные праздники, строения и их части, наименования небесной иерахии и иерархии священнослужителей, наименования персонажей, относящихся к религиям и верованиям, артефакты, имеющие отношение к ритуальным службам, названия ритуалов, обычаев, одежды, пищи, имеющие отношение к религиозным представлениям, названия религиозных текстов, молитв, книг, наименования падших созданий и т.д. [6, с. 268].

В этимологическом плане среди религиозной лексики помимо собственно тюркских слов имеются заимствования из арабского, персидского, русского языков. Религиозная лексика татарского языка занимает довольно обширный пласт словарного запаса, который отображает непростой путь истории религиозных верований татарского народа. Нами сделана попытка тематической классификации религиозной лексики современного татарского литературного языка, лексики отдельных говоров [5; 6]. Однако рано делать выводы, так как специфика слов данного класса изучена недостаточно. В то же время семантическая сложность религиозной лексики не вызывает сомнений. Помимо лексики, обозначающей предметы, явления, абстрактные понятия и др. имеются глаголы, обозначающие религиозные действия. Суть религии заключается в том, что верующие совершают те или иные действия в целях исполнения, выражения своих верований. В каждом языке имеются свои глаголы, выражающие определенные действия. Именно поэтому изучение глагольной лексики, связанной с религиозным мировоззрением важно. Подобное исследование на материале татарского языка происходит впервые, чем и обосновывается актуальность и новизна данного исследования.

В современном татарском литературном языке употребляются достаточное количество глаголов, выражающие различные действия, связанные с религиозными представлениями. Методом сплошной выборки были отобранные и объединены в семантические группы следующие единицы [7]:

1) действия, связанные с соблюдением обязательных для верующих людей предписаний: *авыз ачу* ‘разговляться’, *азан әйтү* ‘возглашать призыв к молебну’, *госел алу / госел коену* ‘совершать ритуальное омовение’, *гыйбадәт кылу* ‘молиться богу, поклоняться богу’, *дога кылу* ‘читать молитву, молиться’, *дога уку* ‘читать молитву’, *зекер әйтү* ‘читать молитву, перебирая четки’, *иман китерү* ‘уверовать, поверить в бога’, *ифтар ашау* ‘разговляться’, *ихрамга керү* ‘принятие состояния ихрам (состояние, в котором человек, намеривающийся совершить хадж или умру, соблюдает религиозный запрет на выполнение некоторых действий и поступков, которые дозволены в обычное время, например, употребление одеколона, бритье броды, спор и т.д.)’, *Коръән чыгу (уку)* ‘чтение Корана полностью’, *намаз уку* ‘молиться, совершать намаз’, *намазга басу* ‘начинать совершать намаз вообще’, *никах уку / никах укыту* ‘читать специальную молитву во время обряда бракосочетания’, *сәҗдә кылу (итү)* ‘делать земной поклон’, *сәҗдәгә китү* ‘согнуться в долгом поклоне (во время совершения намаза)’, *сәхәр ашау* ‘прием пищи до зари во время уразы (поста)’, *сәхәргә тору* ‘вставать до зари для принятия пищи во время уразы (поста)’, *тәкбир әйтү* ‘хором возвеличивать бога при выполнении определенных обрядов’, *тәравих әйтү* ‘хором читать, произносить молитву тарвих’, *тәравих уку* ‘читать намаз таравих (особый намаз совершаемый коллективно)’, *тәравихка йөрү (бару)* ‘ходить на таравих’, *тәсбих тарт*у ‘перебирать чётки’, *тәсбих әйтү* ‘повторять восхваления Аллаху’, *тәяммем кылу (сугу)* ‘совершение омовения песком (при отсутствии воды или при вредности воды для ран и т.п.)’, *тәүбә итү* ‘раскаяться’, *тәүбәгә килү* ‘(наконец) раскаиваться’, *тәһарәт алу* ‘совешать ритуальное омовение’, *тәһарәт яңарту* ‘повторно совершать омовение’, *тәһарәтләнү* ‘совершать

ритуальное омовение, очищаться от скверны', *ураза тоту* 'поститься', *уразага керү* 'начать поститься', *хаҗ кылу* 'совершать хадж', *хөтбә уку* 'проповедовать, читат проповедь' и др.;

2) действия, связанные с поведением человека: *гөнах кылу / гөнаһ эшләү* 'грешить, совершать грех', *зина кылу* 'блудить, прелюбодействовать', *иман сату* 'предавать свою веру', *иман яңарту* 'покаяться', *иманга килү* 'поверить в бога', *никах яңарту* 'жениться вторично', *нәзер әйтү* 'давать обет', *өшкерү* 'заговаривать молитвами', *сәвап эшләү* 'творить благие дела, за что причитается воздояние', *талак итү / талак кылу* 'давать развод', *христианлашу* 'принимать христианство', *чукыну* 'креститься', *ырымлау* 'быть сторонником суеверных поступков' и.др.;

3) общепринятые понятия, имеющие религиозное содержание: *Аллага тапшыру* 'надеяться на бога', *потка табыну* 'поклоняться идолу', *сират күперен кичү* 'перейти мост над адом', *табыну* 'поклоняться' и др.;

4) действия, связаные с различными обрядами: *аш уздыру / Коръән укыту / Коръән ашы уздыру* 'организовать застолье пригласив муллу или абыстая для чтения Корана', *бабага бирү* 'обрезание', *нәфел намазын уку* 'чтение дополнительных молитв', *нәфел уразасын тоту* 'соблюдение дополнительного поста', *хәтем кылу* 'чтение Корана в конце панихиды уже на кладбище', *сөннәткә утырту* 'делать обрезание', *сөннәтләү* 'обрезать' и др.;

5) действия, обозначающие различные платежи: *гошер түләү* 'отдать гашир (десятая часть дохода)', *зәкят бирү* 'выплата подаяния, предписываемого шариатом в пользу бедных', *сәдака бирү / хәер бирү* 'подавать милостыню', *сәдака җыю / хәер җыю* 'собирать милостыню', *сәдака тарату / хәер тарату* 'развадать мылостыню' и др.;

6) понятия, связанные с выполнением каких-либо обязанностей: *имамлык итү* 'выполнять обязанности имама', *ишанлык итү* 'выполнять обязанности ишана', *монахлыкка китү* 'стать монахом', *муллалык итү* 'исполнять обязанности муллы', *мәзинлек итү / мәзин булу* 'исполнять обязанности

муадзина’, *мөфти булу* ‘исполнять обязанности муфтия’, *хәлфәлек итү* ‘выполнять обязанности религиозного служителя’ и др.

Татарский глагол, обладающий множеством категорий, модальных форм и оттенками значений, является одной из богатейшей в стилистическом отношении частей речи татарского языка. История изучения глагола как части речи, особенностей словообразования изложены в «Татарской грамматике» [8, с. 409-480].

Глаголы татарского языка образованы с помощью различных способов: суффиксальный, сложение компонентов с сочинительным и подчинительным отношениями, фонетический. Особенностью татарского языка является употребление парных глаголов и многочисленных глаголов, образованных от неглаголов присоединением вспомогательных глаголов. В качестве неглагола в большинстве случаев выступать заимствованные слова. В качестве вспомогательного глагола, как видно из примеров, употребляются различные варианты. Подобным образом образованы следующие глаголы изучаемой нами семантической группы: *имамлык итү* ‘выполнять обязанности имама’*, никах уку* ‘читать специальную молитву во время обряда бракосочетания’*, тәравих әйтү* ‘хором читать, произносить молитву тарвих’*, тәһарәт яңарту* ‘повторно совершать омовение’*, хаҗ кылу* ‘совершать хадж’ и т.д. В качестве неглагола может быть употреблена и собственная лексика, например: *авыз ачу* ‘разговляться’*, аш уздыру* ‘организовать застолье пригласив муллу или абыстая для чтения Корана’ и т.д.

Из отобранных восьми десятков глаголов со значение различных религиозных действий, большая часть образована именно с помощью различных вспомогательных глаголов. В качестве вспомогательных глаголов выступают следующие единицы, в скобках указано количество, сколько раз повторяется в составе примеров (даны прямые переводы): *алу* ‘брать’ (2), *ачу* ‘открывать’ (1), *ашау* ‘пинимать в пищу’ (2), *әйтү* ‘сказать, выговаривать’ (5), *басу* ‘вставать’ (1), *бирү* ‘давать’ (3), *булу* ‘быть’ (2), *җыю* ‘собирать’ (2), *итү*

‘что-либо делать, совершать’ (9), *йөрү* ‘ходить’ (1), *калу* ‘оставаться’ (1), *керү* ‘заходить’ (2), *килү* ‘приходить’ (2), *китерү* ‘приносить’ (1), *китү* ‘уходить’ (2), *кичү* ‘пересечь’ (1), *коену* ‘купаться’ (1), *кылу* ‘совершать’ (9), *сату* ‘продавать’ (1), *табыну* ‘поклоняться’ (1), *тапшыру* ‘полагаться’ (1), *тарату* ‘раздавать, распространять’ (2), *тарту* ‘притягивать’ (1), *тору* ‘стоять’ (1), *тоту* ‘держать’ (3), *төшерү* ‘опускать’ (1), *түләү* ‘выплачивать’ (1), *уздыру* ‘справлять’ (2), *уку* ‘читать’ (7), *укыту* ‘дать кому-то читать’ (2), *утырту* ‘посадить’ (1), *эшләү* ‘делать’ (2), *чыгу* ‘пересечь’ (1), *яңарту* ‘обновить’ (3). Все около десяти процентов глаголов образованы иным способом: *тәһарәтләнү* ‘совершать омовение’, *сөннәтләү* ‘обрезать’, *христианлашу* ‘принимать христианство’, *чукыну* ‘креститься’, *өшкерү* ‘заговаривать’ и т.д.

По примерам очевидны следующие модели словообразования глаголов со значением религиозных действий: заимствованное существительное + вспомогательный глагол (*азан әйтү* ‘возглашать призыв к молебну’, *дога кылу* ‘читать молитву, молиться’, *тәкбир әйтү* ‘хором возвеличивать бога при выполнении определенных обрядов’ и т.д.); собственнотюркское существительное + вспомогательный глагол (*авыз ачу* ‘разговляться’, *аш уздыр* ‘организовать застолье пригласив муллу или абыстая для чтения Корана’, *потка табыну* ‘поклоняться идолу’); имя существительное, образованное с помощью словообразовательного суффикса -лык + вспомогательный глагол (*имамлык итү* ‘выполнять обязанности имама’, *ишанлык итү* ‘выполнять обязанности ишана’ и т.д.); заимствованное имя существительное + окончание направительного падежа -га / -гә + вспомогательный глагол (*сәҗдәгә китү* ‘делать земной поклон’, *сәхәргә тору* ‘вставать до зари для принятия пищи во время уразы (поста)’, *тәүбәгә килү* ‘(наконец) раскаиваться’ и т.д.).

Суффиксальный способ также находит место, однако глаголов, образованных данным путем очень мало: *тәһарәтләнү* ‘совершать ритуальное омовение, очищаться от скверны’, *сөннәтләү* ‘обрезать’ и т.д.

Анализируя специфику образования глаголов на материале современного татарского языка, приходим к следующим выводам:

во-первых, употребление в составе глаголов, обозначающих религиозные действия, арабо-персидских заимствований объясняется принятием со стороны татарского народа религии Ислам от носителей этих языков;

во-вторых, образование лексических единиц изучаемой тематической группы соответствует правилам образования глаголов в татарском языке, т.е. интенсивно использованы вспомогательные глаголы. Обращает на себя внимание частота употребления вспомогательных глаголов. Самым часто употребляемым в составе глаголов с религиозных содержанием являются *итү* ‘что-либо делать, совершать’, *кылу* ‘совершать’, *уку* ‘читать’, *әйтү* ‘сказать, выговаривать’. А остальные три десятка глаголов употребляются по частоте одинаково;

в-третьих, следует обратить внимание на наличие синонимических рядов, например, авыз ачу / ифтар ашау, сәдака бирү / хәер бирү, госел алу / госел коену и т.д. Это свидетельствует о том, что понятия, связанные с религиозными действиями “освоились” и активны в повседневной жизни народа;

в-четвертых, семантика глаголов данной тематической группы характеризует человека как существо, живущее по законам Всевышнего, частично выполняющим предписания Бога или не воспринимающего предписанное им.

Дальнейшее изучение лексики, выражающей религиозные понятия на материале татарского языка в синхронном и диахронном аспектах позволит понять особенности мировосприятия, мировоззрения народа, взаимовлияния и результативности контактов представителей разных культур и национальностей.

**Библиографический список**

1. Замалетдинов Р.Р., Замалетдинова Г.Ф. О роли пословиц в исследовании национально-культурных особенностей языкового сознания / Р.Р.Замалетдинов, Г.Ф.Замалетдинова // Вестник ТГГПУ. №2(20). – Казань, 2010. – С. 73-78.

2. Замалетдинов Р.Р., Нурмухаметова Р.С. О лексикографировании материальной культуры татарского языка / Замалетдинов Р.Р., Р.С.Нурмухаметова // Вестник ТГГПУ. №3 (25). – Казань, 2011. – С. 166-171.

3. Курбанов Х.Т. Религиозная лексика в чеченском языке. Автореферат дисс… на соискание уч.степени канд.филол.наук. – М., 2007. – 11 с.

4. Нурмухаметова Р.С. Лексика материальной и духовной культуры татарского языка. / Р.С.Нурмухаметова // Вестник ТГГПУ. №1 (23). – Казань, 2011. – С. 165-169.

5. Саттарова М., Зиновьева А. Особенности религиозной лексики в говорах крещеных татар / М.Саттарова, А.Зиновьева // Татарская лингвокультурология: проблемы и перспективы: Материалы III республиканской научно-практической конференции учащихся и студентов. (Казань, 21 февраля, 2012 г.). – Казань, 2012. – 178 с. – С. 109-110.

6. Саттарова М.Р. Теолексика в татарском языке: материальное и духовное содержание / М.Р.Саттарова // Сохранение и развитие родных языков в условиях многонационального государства: проблемы и перспективы: Всероссийская научно-практическая конференция: Казань, 19-21 октября, 2012 г. – Казань, Отечество, 2012. – 378 с. – С. 267-270.

7. Татар теленең аңлатмалы сүзлеге. – Казан: Матбугат йорты, 2005. – 848

8. Татарская грамматика. В 3-х томах. 1 том. – Казань, 1995. – 584 с.

9. Якимов П.А. О сущности понятия «религиозная лексика» в современной лингвистике. / П.А.Якимов // Вестник ОГУ № 11 (130) / ноябрь 2011. – С. 74-76.

**Bibliography**

1. Zamaletdinov R.R., Zamaletdinova G.F. About the role of Proverbs in the study of national-cultural peculiarities of language consciousness / R.R.Zamaletdinov, G.F.Zamaletdinova// Newsletter of TSTTU No. 2(20). - Kazan, 2010. - P. 73-78.

2. Zamaletdinov R.R., Nurmukhametova R.S. About the lexicography of material culture of the Tatar language / R.R.Zamaletdinov, R.S. Nurmukhametova // Newsletter of TSTTU No. 3 (25). - Kazan, 2011. - P. 166-171.

3. KurbanovKh.T. Religious vocabulary in the Chechen language. Dissertation abstract - M., 2007. - 11 p.

4. Nurmukhametova R.S. Material and spiritual culture vocabulary of the tatar language / R.S. Nurmukhametova // Newsletter of TSTTU No. 1 (23). - Kazan, 2011. - P. 165-169.

5. Sattarova M., Zinovyeva A. Features of the religious vocabulary of the dialects of the baptized Tatars / M.Sattarova, A.Zinovyeva // Tatar cultural linguistics: problems and prospects: proceedings of the III Republican scientific-practical conference of students. (Kazan, February 21, 2012). - Kazan, 2012. - S. 109-110.

6. Sattarova M.R. Theological vocabulary in the Tatar language, material and spiritual content / M.R.Sattarova // The preservation and development of native languages in a multiethnic state: problems and prospects Russian scientific-practical conference: Kazan, October 19-21, 2012 - Kazan, Otechestvo, 2012. - 378 p. -P. 267-270.

7. Dictionary of the Tatar language. – Kazan: Matbugat yorty, 2005. – 848 p.

8. Tatar grammar. In 3 parts. Part 1. - Kazan, 1995. - 584 p.

9. Yakimov P.A.About essence of concept religious vocabulary in modern linguistics / P.A.Yakimov // Newslatter OSU No. 11 (130) / November 2011. - P.74-76.

**УДК 81:81’26**
**ББК Ш053.16**

**Соколова Елена Николаевна**
доктор филологических наук,
профессор
кафедра общего языкознания
Институт филологии и журналистики
Тюменский государственный университет
г. Тюмень
**Sokolova Elena Nikolaevna**
Doctor of Philology,
Professor
Chair of General Linguistics
Philology and journalism institute
Tyumen State University
Tyumen
ensokolova2009@yandex.ru

# Структурно-словообразовательная специфика древнерусских топонимов
# Structural and word-formation specifics of Old Russian geographical names

Статья посвящена описанию структурно-словообразовательных типов древнерусских топонимов, зафиксированных в церковных и светских памятниках письменности XI-XIII вв., рассмотрению основных способов первичного и вторичного исторического топонимообразования, свидетельствующих о многообразии комбинаций типовых основ и формантов.

Article is devoted to the description of structural and word-formation types of the Old Russian geographical names recorded in church and secular manuscripts of the XI-XIII centuries, to consideration of the main ways of primary and secondary historical word-formation of geographical names testifying to variety of combinations of standard stems and formants.

**Ключевые слова**: древнерусские памятники письменности, топоним, словообразовательный тип, топооснова, топоформант.

**Key words**: Old Russian manuscripts, geographical name, word-formation type, stem of geographical name, word-formation component of geographical name.

Топонимическое словообразование, в особенности историческое, отличается известным своеобразием. Исследуемые источники [1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 18] фиксируют значительное число топонимических единиц, структурно-словообразовательный анализ которых подразумевает вычленение топооснов и топоформантов.

Топооснова – «та часть географического названия, которая остается после отсечения топонимического суффикса» [7, с. 8]. Топоосновы – это «смысловой компонент географического названия. Они обязательно дополняются до целых слов, оформляются с помощью вспомогательных элементов, которые принято называть формантами» [16, с. 101-102]. Топоформант – «повторяющаяся часть топонимов, обычно суффикс или суффикс и грамматическое окончание» [7, с. 8]. Применение формантного метода предполагает выявление форманта и «ономастического ряда на основании идентичности формантов в данной группе собственных имен» [5, с. 84].

Как известно, в определенную эпоху в каждом языке существует ограниченное количество основ, от которых возможно образование топонимов. В результате миграций населения, первичные топоосновы часто с трудом распознаются за счет многообразия формантов новых языков.

С точки зрения происхождения топонимия древнейших памятников не представляет единства, однако, употребляясь в устной и письменной форме в среде древнерусского населения, входит в древнерусскую топонимическую систему. «Применительно к старшей эпохе можно говорить об исторически сложившейся топонимической системе, неоднородной и объединяющей материал нескольких языков (топонимический субстратный слой)» [15, с. 172].

С грамматической точки зрения топонимы древнерусского языка могут быть разделены на морфологические (однословные – **Берестье**, сложные – **Царьградъ**) и синтаксические (словосочетания – **Новгородъ Нижний**, село **Скудельниче**). По мнению Н.В. Подольской, способы топонимообразования как первичного, так и вторичного укладываются в семь основных групп:

I. Аффиксация: а) суффиксация (чистая), б) суффиксация нулевая, в) префиксация + суффиксация, г) префиксация (чистая), д) префиксация нулевая.

II. Сложение: а) сложение (чистое), б) сложение + суффиксация, в) сложение + нулевая суффиксация, г) сложение и плюрализация.

III. Несобственное сложение – соположение.

IV. Плюрализация (образование топонимов): а) чистая плюрализация (только изменение флексии), б) аффиксальная плюрализация.

V. Субстантивация.

VI. Аббревиация.

VII. Эллипсизация [6, с. 6-7].

В исследуемых источниках представлены следующие деривационные типы древнерусских топонимов.

Атрибутивный тип

Модель 1 – **бессуффиксная: краткое прил. + сущ. в ед.ч. м.р.**: *Бѣлъградъ* (СПИ), *Новъградъ* (СПИ), *Новъгородъ* (ПВМ), *Новгородъ* (СПИ), *Новъгородъ* (ЖАН), *Новъгородъ* (МДЗ).

Модель 2 – **бессуффиксная: краткое прил. + сущ. в ед.ч. ср.р.**: *Бѣло озеро* (МДЗ).

Аппозитивный тип

Модель 1 – **сущ. + сущ. в ед.ч.**: *Устьюгъ* (СПРЗ), *Царьградъ* (ХИД), *Царьградъ* (МДЗ), *Цесарьгородъ* (СПРЗ).

Нумеративный тип

Модель 1 – **прил. в Им. п. + числит**: *Петровское сто* (СМС).

Сложение без суффиксации – «чистый» композит

Модель 1 – **именная основа + соедин. гласн. о/е + именная основа (равная слову)**: *Стар-о-дуб-ъ* (ПВМ).

Сложение с суффиксацией – суффиксальные композита

Модель 1 – **именная основа + соедин. гласн. о/е + именная основа + суффикс + флексия в ед. ч.**: *Бог-о-люб-ив-о* (МДЗ), *Бог-о-люб-ив-о* (ЖАН). Модель является вторичной по отношению к моделям аппозитивного типа.

Безаффиксные топонимы

Данный тип географических названий представлен расширенным списком онимов в виду их исключительной активности: *Богъ* (ПВМ), *Воинь*

(ПВМ), *Волга* (ЖАН), *Волга* (ПВМ), *Волга* / *Влъга* (СПИ), *Выра* (ПВМ), *Глоговъ* (ПВМ), *Голтавъ* (ПВМ), *Двина* (СПИ), *Десна* (ПВМ), *Донъ* (ПВМ), *Донъ* (СПИ), *Дунаи* (СПИ), *Ижжера* (ЖАН), *Каяла* (СПИ), *Киевъ* / *Кыевъ* (СПИ), *Корьдно* (ПВМ), *Краснъ* (ПВМ), *Кыевъ* (СЗБ), *Кыевъ* (ПВМ), *Нева* (ЖАН), *Немига* (СПИ), *Орда* (ЖАН), *Рось* (ПВМ), *Сальня* (ПВМ), *Сновь* (ХИД), *Стугна* (ПВМ), *Стугна* (СПИ), *Сула* (ПВМ), *Сула* (СПИ), *Супой* (ПВМ), *Сурожъ* (СПИ), *Халѣпъ* (ПВМ), *Хоролъ* (ПВМ); в том числе **отантропонимные**: *Володимеръ* (ПВМ), *Володимеръ* (ЖАН). Безаффиксные топонимы-субстантивы «являются древнейшими первичными географическими названиями» [17, с. 206].

Суффиксальные топонимы

Модель 1 – **именная основа + суффикс *–је***: *Берест'-је* (ПВМ), *Болон'-је* (СПИ), *Скудельнич-је* (ХИД).

Модель 2 – **именная основа + суффикс *–ец* + флексия в ед.ч.** (в составе указанной модели в первом примере имеет место процесс превращения географического термина в топоним): *Город-ец-ъ* (ЖАН), *Дон-ец-ъ* (СПИ).

Модель 3 – **именная основа + суффиксы *–ов*, *–ев* + флексия в ед.ч.**: *Борич-ев-ъ* (СПИ), *Василь-ев-ъ* (ЖФП), *Гюрг-ев-ъ* (ПВМ), *Рим-овъ* (ПВМ), *Рим-ов-ъ* (СПИ), *Рост-ов-ъ* (ПВМ), *Тур-ов-ъ* (ПВМ), *Черниг-ов-ъ* / *Щерниг-ов-ъ* (ПВМ), *Черниг-ов-ъ* / *Чръниг-ов-ъ* (СПИ).

Модель 4 – **именная основа + суффикс *–ин* + флексия в ед.ч.**: *Вар-ин-ъ* (ПВМ), *Горош-ин-ъ* (ПВМ), *Кан-ин-ъ* (СПИ), *Кснят-ин-ъ* (ПВМ), *Микул-ин-ъ* (ПВМ).

Модель 5 – **именная основа + суффикс *–иц* + флексия в ед.ч.**: *Ворон-иц-а* (ПВМ).

Модель 6 – **именная основа + суффикс *–ьск, –ск* + флексия в ед.ч.**: *Дрьют-ьск-ъ* (ПВМ), *Кур-ьск-ъ* (ЖФП), *Кур-ьск-ъ* (ПВМ), *Кур-ьск-ъ* (СПИ), *Мѣн-ьск-ъ* (ПВМ), *Одр-ьск-ъ* (ПВМ), *Плѣсн-ьск-ъ* (СПИ), *Сутеј-ск-ъ* (ПВМ).

Модель 7 – **именная основа + суффиксы *–јь*, *–ск* + флексия в ед.ч.**: *Ло-*

*гожьскъ* < * *Лог-jь-скъ* (ПВМ), *Полотскъ* (СПИ), *Полтескъ* (ПВМ) < *Полот – jь(е)ск-ъ.*

Модель 8 – **именная основа + суффикс *–ен* + флексия в ед.ч.**: *Луб-ьн-ъ* (ПВМ), *Ром-ен-ъ* (ПВМ).

Модель 9 – **именная основа + суффикс *–jь***: *Лукамль* < *Луком-jь* (ПВМ), *Переяславль* (ПВМ) < *Переяслав-jь, Путивль* < *Путив-jь* (СПИ), Святославль < *Святослав-jь* (ПВМ).

Модель 10 – **именная основа + суффикс *–еск, –енск, –иньск* + флексия в ед.ч.**: *Смол-иньск-ъ*, *Смол-енск-ъ*, *Смолн-еск-ъ* (ПВМ).

Конфиксальные топонимы

Модель 1 – **префикс *вы–* + именная основа + суффикс *–ич* + флексия мн.ч.**: *Вы-дуб-ич-и* (СМВ).

Модель 2 – **префикс *по–* + именная основа + суффикс *–jе***: *По-мор'-jе*, (СПИ), *По-сул'-jе* (СПИ).

Плюративы

Модель 1 – **именная основа + флексия мн.ч.**: *Брод-ы* (ПВМ).

Модель 2 – **именная основа + суффикс –к + флексия мн.ч.**: *Дудут-к-и* (СПИ).

Модель 3 – **именная основа + суффикс –ищ + флексия мн.ч.**: *Сел-ищ-а* (ЖАС).

Топонимические словосочетания

Модель 1 – **краткое прил. в ед.ч. + сущ. в ед.ч. (географический термин)**: *Александрова земля* (ЖАН), *Антиохиевъ градъ* (ХИД), *Боляровъ островъ* (ЖФП), *Грезнова дебрь* (ХИД), *Давыдова пещера* (ХИД), *Давыдовъ кладязь* (ХИД), *Иаковль кладязь* / *Ияковль кладязь* (ХИД), *Лаче озеро* (МДЗ), *Мелхиседекова пещера* / *Мельхиседекова пещера* (ХИД), *Юрьевъ градъ* (ЖАН).

Модель 2 – **полное прил. в ед.ч. + сущ. в ед.ч. (географический термин)**: *Варяжьское море* (ЖАН), *Великое море* (ХИД), *Володимирьская оболость* (ЖФП), *Въсточная страна* (ЖАН), *Гречьская земля* (СЗБ), *Западная*

*страна* (ЖАН), *Ижерская земля* (ЖАН), *Красный дворъ* (ПВМ), *Мореморное пристанище* (ХИД), *Нѣмецкая земля* (ЖАН), *Перемышль градъ* (ССВ), *Переяславль городъ* (ЖФП), *Переяславль градъ* (СПИ), *Половецкая земля* (СПИ), *Половецкое поле* (СПИ), *Половьцкая земля* (ПВМ), *Руская земля* (СПИ), *Руская земля* (СМС), *Руская земля / Руськая земля* (СПРЗ), *Русьская земля* (ПВМ), *Русьская земля* (ХИД), *Синее море* (СПРЗ), *Сновьская рѣка* (ХИД), *Содомьское море* (ХИД), *Сугубая пещера* (ХИД), *Суждальская земля* / *Суздальская земля* (ЖАН), *Торческый городъ* (ПВМ), *Тьмутороканьский островъ* (ЖФП), *Тьмутороканьскый блъванъ* (СПИ), *Узькое море* (ХИД), *Хонужьское море* (ЖАН), *Чермное море* (МДЗ), Чешьский лѣсъ (ПВМ), *Чюдьское озеро* (ЖАН).

Модель 3 – **сущ. в ед.ч. + сущ. в ед.ч. (географический термин)**: *Володимеръ градъ* (ЖАН), *Володимирь градъ* (ЖФП), *Кисаня дебрь* (СПИ), *Константинъ градъ* (СЗБ), *Костянтинъ градъ* (ЖФП), *Кыевъ городъ* (ЖФП), *Непръ река* (СМС), *Прилукъ городъ* (ПВМ), *Псковъ градъ* (ЖАН), *Ростовъ городъ* (ЖФП), *Ростовъ городъ* (ПВМ), *Смоленскъ градъ* (СМС), *Смоленьскъ градъ / Смоленескъ градъ* (ЖАС).

Модель 4 – **полное прил. в ед.ч. + сущ. в ед.ч.**: *Бѣлая Вежа* (ПВМ).

Модель 4а – **полное прил. в ед.ч. + сущ. в ед.ч.** (в составе указанной модели имеет место процесс превращения географического термина в компонент топонима): *Новый Городъ* (ПВМ), *Святая Гора* (ХИД).

Модель 5 – **сущ. в ед.ч. + полное прил. в ед.ч.**: *Антиохия Великая* (ХИД), *Антиохия Малая* (ХИД), *Донецъ Малыи* (СПИ), *Донъ Великыи* (СПИ), *Новъгородъ Нижний* (ЖАН).

Модель 6 – **полное прил. во мн.ч. + сущ. во мн.ч. (географический термин)**: *Араратьскыи горы* (ЖАН), *Гельвуньские горы* / *Ильвуньские горы* (ХИД), *Киевские горы* (СПИ), *Мологинские врата* (СМС), *Сихемьские горы* (ХИД), *Угорскыи горы* (СПИ).

Модель 7 – **сущ. в ед.ч. + сущ. в ед.ч.:** *Днепръ Словутичь* (СПИ).

Модель 8 – **прич. в ед. ч. + сущ. в ед.ч. (географический термин)**: *Дышючее море* (СПРЗ).

Н.В. Подольская справедливо подчеркивает «неразрывность «ономастического фронта», которая реально проявляется в трансономизации, в частности, наличие антропонимов с данной основой поддерживает и увеличивает топонимическую парадигму с той же основой. С другой стороны, собственно топонимные основы проникают в антропонимию…» [6, с. 151].

Структурно-словообразовательный анализ древнерусских топонимов позволил выделить следущие основные типы топонимообразования: атрибутивный (Например, бессуффиксная модель: краткое прил.+ сущ. в ед.ч. ср.р.: *Бѣло озеро* (МДЗ); аппозитивный (сущ.+сущ. в ед.ч.: *Царьградъ* (ХИД); нумеративный (прил. в Им. п.+ числит: *Петровское сто* (СМС); сложение без суффиксации – «чистые» композита (именная основа + соедин. гласн. о/е + именная основа (равная слову): *Стар-о-дуб-ъ* (ПВМ); суффиксальные топонимы (именная основа + суффиксы *–jь*, *–ск* + флексия в ед.ч.: *Логожьскъ* < **Лог-jь-скъ* (ПВМ), *Полотскъ* (СПИ), *Полтескъ* < *Полот –jь(е)ск-ъ* (ПВМ); конфиксальные топонимы (префикс *вы–* + именная основа + суффикс *–ич* + флексия мн.ч.: *Вы-дуб-ич-и* (СМВ); топонимические словосочетания (сущ. в ед.ч. + сущ. в ед.ч. (географический термин): *Прилукъ городъ* (ПВМ). Весьма распространенным способом образования новых имен собственных является трансономизация, при которой происходит перенос известного имени в иной ономастический класс. В исследуемых источниках распространен факт именования одних географических объектов по названиям других, сопровождающийся процессом деривации (город Генисаретъ – озеро Генисаретьское (ХИД), город Тивериада – озеро Тивериадьское (ХИД), город Содомъ – море Содомьское (ХИД), река Меня – город Мѣньскъ (ПВМ), река Полота – город Полотскъ (СПИ, ПВМ).

В определенный период формирования топонимии типовые основы и форманты складываются в многообразные комбинации и порождают разнообразие лексем как в дотопонимной лексике, так в топонимах.

**Библиографический список**

1. Житие Авраамия Смоленского [Текст] // Памятники литературы Древней Руси: XIII век. Сб. текстов / Сост. и общ. ред. Л.А. Дмитриева, Д.С. Лихачева. – М.: Худ. литература, 1981. – С. 66-105. – **ЖАС**

2. Житие Александра Невского [Текст] // Памятники литературы Древней Руси: XIII век. / Общ. ред. Л.А. Дмитриева, Д.С. Лихачева. – М.: Худ. литература, 1981. – С. 426-439. – **ЖАН**

3. Житие Феодосия Печерского [Текст] // Памятники литературы Древней Руси: XI-XII в. Сб. текстов / Сост. и общ. ред. Л.А. Дмитриева, Д.С. Лихачева. – М.: Худ. литература, 1978. – С. 304-391. – **ЖФП**

4. Моление Даниила Заточника [Текст] // Памятники литературы Древней Руси: Начало русской литературы XII в. Сб. текстов / Сост. и общ. ред. Л.А. Дмитриева, Д.С. Лихачева. – М.: Худ. литература, 1980. – С. 389-400. – **МДЗ**

5. Подольская, Н.В. Словарь русской ономастической терминологии [Текст] / Н.В. Подольская / Отв. ред. А.В. Суперанская. – М.: Наука, 1988. – 198 с.

6. Подольская, Н.В. Типовые восточнославянские топоосновы: Словообразовательный анализ [Текст] / Н.В. Подольская. – М.: Наука, 1983. – 160 с.

7. Поспелов, Е.М. Географические названия мира: Топонимический словарь [Текст] / Е.М. Поспелов. – М.: Русские словари: Астрель: Аст, 2002. – 512 с.

8. Поучение Владимира Мономаха [Текст] // Памятники литературы Древней Руси: XI-XII в. Сб. текстов / Сост. и общ. ред. Л. А. Дмитриева, Д. С. Лихачева. – М.: Худ. литература, 1978. – С. 392-413. – **ПВМ**

9. Слова Серапиона Владимирского [Текст] // Памятники литературы Древней Руси: XIII век. / Общ. ред. Л.А. Дмитриева, Д.С. Лихачева. – М.: Худ. литература, 1981. – С. 440-455. – **ССВ**

10. Слово Моисея Выдубицкого [Текст] // Памятники литературы Древней Руси: Начало русской литературы XII в. Сб. текстов / Сост. и общ. ред. Л.А. Дмитриева, Д.С. Лихачева. – М.: Худ. литература, 1980. – С. 409-412. – **СМВ**

11. Слово о Законе и Благодати митрополита Илариона. Первая редакция «Слова» (Список С-591) [Текст] // Молдован, А.М. Слово о законе и благодати Илариона. – Киев: Наук. думка, 1984. – С. 78-100. – **СЗБ**

12. Слово о Меркурии Смоленском [Текст] // Памятники литературы Древней Руси: XIII век. / Общ. ред. Л.А. Дмитриева, Д.С. Лихачева. – М.: Худ. литература, 1981. – С. 204-209. – **СМС**

13. Слово о погибели Русской земли [Текст] // Памятники литературы Древней Руси: XIII век. / Общ. ред. Л.А. Дмитриева, Д.С. Лихачева. – М.: Худ. литература, 1981. – С. 130-131. – **СПРЗ**

14. Слово о полку Игореве [Текст] // Памятники литературы Древней Руси: Начало русской литературы XII в. Сб. текстов / Сост. и общ. ред. Л.А. Дмитриева, Д.С. Лихачева. – М.: Худ. литература, 1980. – С. 373-388. – **СПИ**

15. Соколова, Е.Н. Древнерусская топонимическая лексика как объект лингвистического изучения [Текст] / Е.Н. Соколова // Вестник Читинского государственного университета. – Серия Филология и искусствоведение. – 2009. – № 3 (54). – С. 172-177.

16. Суперанская, А.В. Что такое топонимика? [Текст] / А.В. Суперанская / Отв. ред. Г.В. Степанов. – М.: Наука, 1985. – 177 с.

17. Фролов, Н.К. Избранные работы по языкознанию: в 2 тт. [Текст] / Н.К. Фролов. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2005. – Т.2. – 520 с.

18. Хожение игумена Даниила [Текст] // Памятники литературы Древней Руси: Начало русской литературы XII в. Сб. текстов / Сост. и общ. ред. Л.А. Дмитриева, Д.С. Лихачева. – М.: Худ. литература, 1980. – С. 25-116. – **ХИД**

**Bibliography**

1. Life of Avraamij Smolensky [Text] // Monuments of literature of Old Russia: XIII century. Collected texts / Edited by L.A. Dmitriev, D.S. Lihachev. – M.: Art. literature, 1981. – P. 66-105.

2. Life of Alexander Nevsky [Text] // Monuments of literature of Old Russia: XIII century. Collected texts / Edited by L.A. Dmitriev, D.S. Lihachev. – M.: Art. literature, 1981. – P. 426-439.

3. Life of Feodosiy Pechersky's [Text] // Literary monuments of Old Russia: XI-XII century. Collected texts / Edited by L.A. Dmitriev, D.S. Lihachev. – M.: Art. literature, 1978. – P. 304-391.

4. Praying of Daniil Zatochnik [Text] // Monuments of literature of Old Russia: Beginning of Russian literature XII century. Collected texts / Edited by L.A. Dmitriev, D.S. Lihachev. – M.: Art. literature, 1980. – P. 389-400.

5. Podolskaya, N.V. Dictionary of the Russian proper name terminology [Text] / N.V. Podolskaya / Edited by A.V. Superanskaya. – M.: Science, 1988. – 198 p.

6. Podolskaya, N.V. Standard East Slavic stems of geographical names: Word-formation analysis [Text] / N.V. Podolskaya. – M.: Science, 1983. – 160 p.

7. Pospelov, E.M. Place names of the world: Toponymic dictionary [Text] / E.M. Pospelov. – M.: Russian dictionaries: Astrel: Ast, 2002. – 512 p.

8. Precept of Vladimir Monomah [Text] // Monuments of literature of Old Russia: XI-XII century. Collected texts / Edited by L.A. Dmitriev, D.S. Lihachev. – M.: Art. literature, 1978. – P. 392-413.

9. Words of Serapion Vladimirsky [Text] // Monuments of literature of Old Russia: XIII century. Collected texts / Edited by L.A. Dmitriev, D.S. Lihachev. – M.: Art. literature, 1981. – P. 440-455.

10. Tale of Moisey Vydubitsky [Text] // Monuments of literature of Old Russia: Beginning of Russian literature XII century. Collected texts / Edited by L.A. Dmitriev, D.S. Lihachev. – M.: Art. literature, 1980. – P. 409-412.

11. Oration about Law and Grace of metropolitan Ilarion // First wording (Record S-591) // Moldovan, A.M. Oration about Law and Grace of Ilarion. – Kiev: Sci. thought, 1984. – P. 78-100.

12. Word about Mercury Smolensky [Text] // Monuments of literature of Old Russia: XIII century. Collected texts / Edited by L.A. Dmitriev, D.S. Lihachev. – M.: Art. literature, 1981. – P. 204-209.

13. Word about death of the Russian land [Text] // Monuments of literature of Old Russia: XIII century. Collected texts / Edited by L.A. Dmitriev, D.S. Lihachev. – M.: Art. literature, 1981. – P. 130-131.

14. The Song of Igor's Campaign [Text] // Monuments of literature of Old Russia: Beginning of Russian literature XII century. Collected texts / Edited by L.A. Dmitriev, D.S. Lihachev. – M.: Art. literature, 1980. – P. 373-388.

15. Sokolova, E.N. Old Russian toponymic lexicon as object of linguistic studying [Text] / E.N. Sokolova // Herald of Chita State University. – Philology series and art criticism. – 2009. – No. 3 (54). – P. 172-177.

16. Superanskaya, A.V. What is toponymics? [Text] / A.V. Superanskaya / Edited by G.V. Stepanov. – M.: Science, 1985. – 177 p.

17. Frolov, N.K. Selected works about linguistics: in 2 vol. [Text] / N.K. Frolov. – Tyumen: Publishing house of TSU, 2005. – T.2. – 520 p.

18. The Pilgrimage of the Russian Abbot Daniel in the Holy Land [Text] // Monuments of literature of Old Russia: Beginning of Russian literature XII century. Collected texts / Edited by L.A. Dmitriev, D.S. Lihachev. – M.: Art. literature, 1980. – P. 25-116.

**УДК 81'23**
**ББК 81.002.3**

**Степанова Ирина Валерьевна**
кандидат филологических наук,
доцент
кафедра теории и практики английского языка
Челябинский государственный университет
г. Челябинск
**Stepanova Irina Valerievna**
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor
at English Language Theory and Practice
Chelyabinsk State University
Chelyabinsk
musicair14@gmail.com

# Лингвокогнитивные характеристики текстов Nursery Rhymes
# Linguocognitive characteristics of Nursery Rhymes

В текстах Nursery Rhymes, прецедентных для англоязычной культуры, репрезентированы универсальные характеристики детской языковой картины мира, обусловленные процессами речевого онтогенеза и отражающие особенности формирования детского мышления. Основу механизма реализации символической инверсии базовых оппозиций в текстах Nursery Rhymes составляют различные типы перевертышей.

Nursery Rhymes, being a unique phenomenon of English language and culture, reflect also universal characteristics of a child's world view which correlate with the processes of speech ontogenesis and cognitive development of a child. Symbolic inversion of binary oppositions is realized through a variety of topsy-turvy rhymes.

**Ключевые слова:** Nursery Rhymes, речевой онтогенез, детская языковая картина мира, символическое инвертирование, нонсенс, перевертыши.

**Key words:** Nursery Rhymes, speech ontogenesis, children's linguistic world view, symbolic inversion, nonsense, topsy-turvy rhymes.

Тексты Nursery Rhymes – небольшие по объему детские стихи, скороговорки, загадки, песенки [см. 7, 12] – являются неотъемлемой частью англоязычной культуры и, выступая в ней как прецедентные тексты, способствуют формированию и закреплению в языковом сознании ребенка национально-специфичной картины мира [6]. Вместе с тем, обладая универсальными характеристиками традиционных детских стихов, ориентированных на специфику когнитивного развития языковой личности ребенка, тексты Nursery Rhymes репрезентируют инвариантные свойства детской языковой картины мира, обу-

словленные характерными этапами речевого онтогенеза и особенностями детского мышления в целом.

Исследования в области психолингвистики показывают, что на первичном этапе речевого онтогенеза генеральной линией развития речи является обобщение языковых явлений на основе развития социальной по природе практической деятельности детей. Р.М. Фрумкина отмечает, что два фундаментальных процесса, обусловливающих развитие речи и интеллекта ребенка, подразумевают формирование навыка категоризации и операций с понятиями, а также овладение знаковыми операциями. Механизм установления связи между объектом и его именем у детей еще не является жестко закрепленным: ребенок референтирует, отсылает с помощью того или иного обозначения не к предмету как таковому, а к его признаку. Значение слова складывается из семантических признаков, перцептуально наиболее доступных ребенку (форма, размер, движение, звук, вкус). Приобретение ребенком навыка обобщения характеризуется как переход от перцепта к концепту, от чувственного образа экземпляра к понятию обо всех экземплярах, эквивалентных данному [8, с. 138].

Согласно исследованиям Л.С. Выготского, процесс формирования понятий проходит разные качественные стадии. На первой ступени преобладает синкретизм, комплексное мышление, оперирующее с целыми пучками предметов, которые с точки зрения логики взрослому представляются несущественными. На этой стадии ребенок принимает связь впечатлений и мыслей за связь вещей и создает неупорядоченные синкретические кучи. Вторая ступень в развитии понятий характеризуется образованием комплексов, между элементами которых существуют уже не субъективные, а фактические связи, открываемые в непосредственном опыте [1, с. 353-355].

В работе И.В. Гейнце, посвященной изучению фразеологических единиц в текстах NR, показано, что пространственная микросистема стихов NR характеризуется отнесенностью к ограниченному пространству, динамичностью, «сценарностью», контролируемостью и единичностью, из чего автор делает

вывод о дискретности пространственной модели в детской картине мира [2, с. 107-108]. Проведенный нами лингвокогнитивный анализ корпуса текстов NR позволил установить реализацию в них инвариантного свойства детской картины мира, а именно ее включенности в ограниченные пространственные и временные рамки. Так, в текстах NR находят отражение знакомые ребенку объекты окружающего мира (*barn, corn, meadow, river*), близкие и понятные ему живые существа (*cock, bull, ducks*), доступные детскому восприятию явления (*making of hay, swimming*):

*The cock's on the wood pile a-blowing his horn,*
*The bull's in the barn a-threshing of corn,*
*The maids in the meadows are making of hay,*
*The ducks in the river are swimming away*.

Когнитивные особенности детского мышления, отраженные в текстах стихов, наиболее отчетливо проявляются в сближении детской картины мира с мифологическим мышлением, с мифопоэтической картиной мира. В мифологическом понимании становление мира заключается в последовательном выявлении противоположностей, контрастов природного и социального бытия. Мир в мифопоэтической картине мира представляется развернутой системой бинарных оппозиций, исходным материалом которых являются чувственные свойства, познаваемые пятью органами чувств [5, с. 505]. Исследование структурно-семантических особенностей текстов NR, ориентированных на ребенка раннего возраста и учитывающих специфику лингвокогнитивного развития в онтогенезе, позволило определить, что система бинарных оппозиций в стихах NR художественно интерпретируется через многообразные типы перевертышей и переверзий, в основе которых лежат важнейшие психологические механизмы символической инверсии социальных ролей и норм, обусловливающей существование и развитие любой культуры в целом [4, с. 64].

Символическое инвертирование знаковой системы, выражающееся в известном стремлении ребенка к систематическому искажению привычных представлений об установленном порядке вещей, выступает в текстах NR в качестве

инвариантного свойства детской языковой картины мира. Кроме того, наблюдаемый в результате лингвистического маркирования элементов семантических оппозиций алогизм служит созданию комического эффекта и составляет основу нонсенса – явления, присущего традиционным английским детским стихам. Нонсенс в текстах NR, реализуясь на семантическом, логико-синтаксическом и прагматическом уровнях, позиционирует привычное как странное, а нереальное как естественное, акцентирует удивление как доминанту восприятия и способствует карнавальному осмыслению естественной картины мира [10, с. 5].

Базовые оппозиции, соответствующие пространственно-чувственной ориентации человека и определяющие пространственно-временные координаты картины мира NR, отражены в перевертышах (термин К.И. Чуковского) большого и малого, холодного и горячего, перевертышах еды (съедобное – несъедобное), одежды, явлений природы, перевертышах ездока и коня, телесных недостатков, действующих лиц [9, с. 244-245], а также в переверзиях (в терминологии Н.М. Демуровой), связанных с размерами действующих лиц, переверзиях верха и низа, субъекта и объекта действия, причины и следствия, субъекта и объекта высказывания, переверзиях части и целого [3, с. 154-164].

Проведенное исследование стихотворений NR позволило установить высокую частотность использования в них переверзий, связанных с размерами действующих лиц, например:

*The giant Jim, great giant grim,*
*Wears a hat without a brim,*
*Weighs a ton, and wears a blouse,*
*And trembles when he meets a mouse*.

В приведенном тексте о великане и мыши наличие определенного количества лексических единиц (*giant, great, a ton*), реализующих полюс «большой» в семантической оппозиции *big – little*, способствует гиперболизированию физических характеристик великана, в то время как семантика «малого» представлена лишь одним существительным *a mouse*. Количественный контраст значительно усиливает кульминацию алогизма, заключенного в глаголе *tremble*

(дрожать), с помощью которого описывается внутреннее состояние великана, охваченного при виде мыши неподобающим ему в этой ситуации чувством страха.

Алогизм, вызывающий смех и вместе с тем служащий способом познания ребенком окружающего мира, обнаруживается и в перевертышах холодного и горячего. Символическая инверсия этой базовой оппозиции представлена в стихах, герои которых обжигаются, отведав холодного картофеля (*Mr South burnt his mouth / With eating a cold potato*) или холодной каши (*And burnt his mouth / With supping cold plum porridge*).

Базовая оппозиция «дееспособность – недееспособность человека» отражается в перевертышах телесных недостатков, которые наблюдаем в строках, повествующих о способности слепых видеть, а немощных – участвовать в состязаниях по бегу (*There were two blind men went to see / Two cripples run a race*). Семантические структуры соответствующих пар лексем (*blind – see; cripples – run*) содержат взаимоисключающие признаки значений.

Перевертыши явлений природы имеются в известном тексте о старичке, который спрашивает, сколько земляники растет в море, на что получает ответ о равнозначном количестве сельди в лесу:

*A man in the wilderness asked me,*
*How many strawberries grow in the sea?*
*I answered him, as I thought good,*
*As many as red herrings grow in the wood.*

Разрывание логических связей между явлениями, нарушение отнесенности, принадлежности тех или иных объектов к их обычному местонахождению (месту обитания, произрастания) создает в текстах NR особый пространственный мир, в котором ключевая роль отводится нонсенсу.

В стихотворении *«If the butterfly courted the bee»* содержится перевертыш ездока и коня (пони едет на своем хозяине), или в более общем смысле – переверзия субъекта и объекта действия, отражающая символическую инверсию элементов базовой оппозиции «агенс – пациенс». Этот же тип переверзии ис-

пользуется и далее в тексте, где говорится о том, что лютики едят коров, а кошка ужасно пугается мыши:

*If the pony rode his master;*
*If the buttercups ate the cows;*
*If the cat had the dire disaster*
*To be worried, sir, by the mouse*.

Переверзию части и целого, так называемый прием отчуждения, являющийся типичной лингвокогнитивной характеристикой детской языковой картины мира, можно наблюдать в следующем тексте:

*Peter White will ne'er go right;*
*Would you know the reason why?*
*He follows his nose wherever he goes,*
*And that stands all awry*.

Носу главного персонажа стихотворения приписываются свойства объекта, способного самостоятельно передвигаться отдельно от своего владельца и вынуждать человека повсюду следовать за ним.

В целом, намеренное искажение реального положения вещей, создание воображаемой плоскости, где предметы мыслятся абсолютно, без отношения одних к другим, призвано не только развеселить ребенка, развить в нем чувство юмора, но и помочь ему яснее осознать истинное положение вещей, понять существующие между ними связи, установить норму через выявление противоположностей. Игровая функция, выполняемая перевертышами в текстах NR, таким образом, служит более эффективному осуществлению познавательной деятельности ребенка, способствуя его когнитивному развитию.

Помимо символической инверсии лингвокогнитивной характеристикой текстов NR является так называемая «идиотская очевидность» (idiotic obviousness) [11, p. 76], которая заключается в констатации вполне очевидных фактов, касающихся, например, порядка следования дней недели:

*As Tommy Snooks and Bessy Brooks*
*Were walking out one Sunday,*
*Says Tommy Snooks to Bessy Brooks,*
*Tomorrow will be Monday*.

Другим приемом привлечения внимания к очевидным явлениям служит намеренное сообщение избыточной информации, гиперболизация нормы [10, с. 14]. Частотной синтаксической структурой для выражения избыточных смыслов выступает сложноподчиненное условное предложение, в двух частях которого имеется тавтологический повтор: в главном предложении утверждается определенный факт, а в придаточном условия – отрицается противоположная ситуация, например: *When nobody's with me I'm all alone* или *And if she's not gone she lives there still*. Функцию гиперболизации нормы выполняют также и синонимы, констатирующие в обеих частях сложного предложения одну и ту же ситуативную картину: *When she ate two, she ate a couple; When it returned, it came again.*

Специфика речевого онтогенеза находят яркое отражение в текстах NR, построенных по принципу произносительного нонсенса, суть которого заключается в отсутствии знаков препинания в тексте и в необходимости верной интонационной расстановки логических пауз при его произнесении, например:

*Every lady in this land*
*Has twenty nails upon each hand*
*Five and twenty on hands and feet*
*All this is true without deceit*.

Прочтение текста стихотворения без пауз приводит к намеренному искажению фактов реальной действительности (касающихся количества пальцев на руках и ногах человека), создавая комический эффект, а также выполняя дидактическую функцию обучения навыкам письменной речи.

Обобщая вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что особенности когнитивного развития ребенка раннего возраста, связанные с преимущественно чувственным восприятием явлений окружающего мира, отражены в мифопоэтической картине мира, представленной в текстах традиционных английских детских стихов NR с помощью приема символической инверсии, механизм которой реализуется посредством перевертышей, переверзий, алогизма, гиперболизации, персонификации, создающих элементарный комизм.

**Библиографический список**

1. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.

2. Гейнце, И.В. Фразеологические единицы в английском детском фольклоре. Дис. … канд. филол. наук [Текст] / И.В. Гейнце. – М., 1991. – 212 с.

3. Демурова, Н.М. Льюис Кэрролл: Очерк жизни и творчества [Текст] / Н.М. Демурова . – М.: Наука, 1979. – 200 с.

4. Кон, И.С. Ребенок и общество [Текст] / И.С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 269 с.

5. Мелетинский, Е. М. Мифология и фольклор в трудах К. Леви-Строса [Текст] / Е.М. Мелетинский // Леви-Строс, К. Структурная антропология [Текст] / К. Леви-Строс. – М.: Гл. ред. вост. литературы, 1985. – С. 467-522.

6. Степанова, И.В. Лингвокультурологические характеристики традиционных английских детских стихов [Текст] / И.В. Степанова // Язык и культура: проблемы взаимосвязи и взаимообусловленности: коллективная монография [Текст] / отв. ред. Л.А. Нефедова. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, РЕКПОЛ, 2009. – С. 69-94.

7. Стихи матушки Гусыни: Сборник [Текст] / Сост. Н.М. Демурова. На англ. яз. с избранными русскими переводами. – М.: Радуга, 1988. – 684 с.

8. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Р.М. Фрумкина. – М.: Академия, 2001. – 320 с.

9. Чуковский, К.И. От двух до пяти [Текст] / К.И. Чуковский. – М.: Гос. Изд-во Детской Литературы, 1962. – 368 с.

10. Шкурская, Е.А. Лингвокультурные характеристики нонсенса в английском детском фольклорном и авторском текстах. Автореф. … канд. филол. наук [Текст] / Е.А. Шкурская. – Волгоград, 2012. – 21 с.

11. Cammaerts, E. The Poetry of Nonsense [Text] / E. Cammaerts. – London: Geage Routledge & Sons Ltd, 1925. – 86 p.

12. The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes [Text] / Edited by Opie I. and P. – London: Oxford University Press, 1988. – 467 p.

**Bibliography**

1. Vygotskyi, L.S. Psychology [Text] / L.S. Vygotskyi. – M.: EKSMO-Press, 2000. – 1008 p.

2. Geintze, I.V. Phraseological units in English children’s folklore. Diss. … candidate of philological sciences [Text] / I.V. Geintze. – M., 1991. – 212 p.

3. Demurova, N.M. Lewis Carroll: Life and creative work [Text] / N.M. Demurova. – M.: Nauka, 1979. – 200 p.

4. Kon, I.S. Child and society [Text] / I.S. Kon. – M.: Nauka, 1988. – 269 p.

5. Meletinskyi, E.M. Myth and folklore in C. Levi-Strauss works [Text] / E.M. Meletinskyi // Levi-Strauss, C. Structural anthropology [Text] / C. Levi-Strauss. – M.: Oriental Literature Publishing House, 1985. – P. 467-522.

6. Stepanova, I.V. Linguocultural characteristics of traditional English children's rhymes [Text] / I.V. Stepanova // Language and Culture interconnected and interdependent: monograph [Text] / Ed. by L.A. Nefedova. – Chelyabinsk, CSU: REKPOL, 2009. – P. 69-94.

7. Mother Goose rhymes: Collection of English poems with Russian translations [Text] / Compiled by N.M. Demurova. – M.: Raduga, 1988. – 684 p.

8. Frumkina, R.M. Psycholinguistics: Textbook for students of higher education institutions [Text] / R.M. Frumkina. – M.: Academia, 2001. – 320 c.

9. Chukovskyi, K.I. From two till five [Text] / K.I. Chukovskyi. – M.: State Publishing House of Children's Literature, 1962. – 368 p.

10. Shkurskaya, E.A. Linguocultural characteristics of English children's folklore and literary text. Abstract of diss. … candidate of philological sciences [Text] / E.A. Shkurskaya. – Volgograd, 2012. – 21 p.

11. Cammaerts, E. The Poetry of Nonsense [Text] / E. Cammaerts. – London: Geage Routledge & Sons Ltd, 1925. – 86 p.

12. The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes [Text] / Edited by Opie I. and P. – London: Oxford University Press, 1988. – 467 p.

**УДК 811.111**
**ББК 81.2 (2Рос)**

**Сухомлина Татьяна Александровна**
кандидат филологических наук,
доцент
кафедра иностранных языков
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
г.Самара
**Sukhomlina Tatiana Alexandrovna**
Candidate of philological sciences,
Assistant Professor
Chair of Foreign Languages
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
Samara
tanya-sukhomlina@yandex.ru

# Стилистические приемы, содержащие семантику будущего времени в монологической речи

# Stylistic devices with the semantics of future tense in the monologic speech

Статья посвящена описанию стилистических приемов с семантикой будущего времени в английском художественном монологическом тексте. Автор анализирует их значение в формировании целостной структуры всего произведения, объясняет причину исследования, построенного на материале монологической речи, а также касается понимания будущего времени как временной категории. В результате исследования автор приходит к выводу, что яркими стилистическими приемами в английской монологической речи считаются: синтаксический параллелизм, парцелляция, метафора, цитата, заглавия, которые способствуют раскрытию индивидуально-авторского замысла и помогают читателю понять глубину художественного произведения.

The article is devoted to the description of the stylistic devices with the semantics of the future tense in the English art monologic text. The author analyzes their importance in the formation of whole text structure, and explains why the research is built on the material of monologic texts. The author also reveals his understanding of the future as a temporal category. Consequently, she comes to the conclusion that the most frequent stylistic devices in English monologic texts are: syntactic parallelism, parcelation, metaphor, quote, titling. They contribute to reveal the author's individual mind and help the reader to understand the depth of art text.

**Ключевые слова**: будущее время; семантика; стилистический прием; художественный замысел; автор.

**Key words:** future tense; semantics; stylistic device; the artistic intent; the author.

С каждым годом стилистический аспект текста привлекает к себе всё более широкий круг лингвистов, поскольку современная наука стоит на пути созда-

ния новых научных методов анализа текстов, касается вопроса о художественном мастерстве автора в его связи с идейным содержанием произведения, выявляет функциональные связи элементов текста по отношению к идейному замыслу и содержанию произведения. Среди наиболее значительных ученых можно выделить Ахманову О.И. [1], Щерба Л.В. [7], Смирницкого А.И. [4], Виноградова В.В. [2], Сухомлину Т.А. [6].

Знание стилистических приемов с семантикой будущего в английском языке имеет высокую степень актуальности, так как связано с повышением общей культуры. Это знание не только развивает навыки внимательного чтения художественной литературы, а также эффективно способствует развитию художественного вкуса и способствует получению читателем эстетического удовольствия от прочтения. Любое художественное произведение всегда оставляет впечатление в сознании человека после его прочтения, а для читателя, имеющего определенные познания по стилистике языка, понимание идейного содержания художественного произведения будет глубже и полнее. Лингвостилистический анализ художественного произведения на примере выражения будущего времени является своего рода катализатором познавательного, идейного, эмоционального и эстетического воздействия литературы. Каждая языковая форма будущего времени, каждый стилистический прием с семантикой этого времени рассматривается в художественном тексте не изолированно, а в его связи со всей структурой произведения и английского языка в целом.

Главная цель работы - изучение разных форм стилистических приемов с семантикой будущего времени в художественном монологическом тексте. Основными задачами является выделение стилистических приемов и определение их значения в формировании целостной структуры всего художественного произведения на примере монологической речи.

Понятие монологическая речь понимается нами как повествование, характерное для художественного текста. Эта единица анализа является оптимальным вариантом, поскольку репрезентирует временную категорию будущего

при помощи последовательных предложений, выражающих авторскую стратегию и организующих временной порядок отрывка текста. Связь содержания высказывания с будущим временем задается фантазией автора и является основной характеристикой предложения как коммуникативной единицы. Споры о том, насколько будущее время можно считать формой категории времени, а насколько - модальной формой, не снимают правомерности утверждения о том, что такое временное действие постулируется нами именно как будущее, то есть еще не совершившееся в момент речи, но мыслящееся как такое, по отношению к которому момент речи оказывается прошедшим.

Наряду с грамматическими и лексико-грамматическими средствами выражения будущего времени, в которых особое значение имеют видо-временные формы глагола и синтаксические конструкции, в художественном монологическом тексте отражается субъективное авторское восприятие временной связи событий, которая находит выражение в различных способах объективизации: цитатах, метафорах, заголовках, эпиграфах, грамматических повторах.

Особенно часто текстовое будущее время выражается таким стилистическим приемом как синтаксический параллелизм, который характерен для текстов-описаний. Его сущность заключается в построении цепочки предложений, повторяющих одну и ту же синтаксическую модель и имеющих симметричное расположение основных членов предложения. Богатство стилистического потенциала, создаваемое синтаксическим параллелизмом, свидетельствует о возможности обращения к глубинам внутреннего мира героя и описанию тончайших нюансов в значении семантики однородных сказуемых, их взаимодействию и взаимообусловленности. Рассмотрим следующие примеры:

You **shall have** boxes of them, barrels of them, every day. You **shall live** on them. Eh? And in future you **shall have** as many taxis as you want. You **shall go** up and down and round the town in a taxi every day. Think of that, Eliza (B. Show, 33).

Don't worry. Everything **will be** okay. You'**ll see**. Everything **will be** fine. I promise you (W. Boyd, 65).

В приведенных отрывках художественного текста повтор однородных сказуемых в форме будущего времени одной речевой цепи зацепляет внимание читателя, подчеркивает значимость передаваемой информации и усиливает эмоциональное воздействие на читателя. Благодаря такому скоплению стилистических средств и их употреблению в монологической речи, происходит интенсификация общего смысла высказывания, а выделенные средства несут «двойной коннотативный заряд». Повторяющиеся формы будущего времени эмфатически подчеркивают временную характеристику действия и характер протекания действия, обладают высокой степенью экспрессии, придают смысловую весомость всему высказыванию.

Исследование показывает, что процесс речетворчества – это воображаемый мир автора произведения, обусловленный его мировидением. Важно отметить, что художественный текст может быть приближен к реальным событиям в мире, а также отличаться объемностью, многомерностью и иерархичностью временных значений. Поэтому субъективное представление автора может комбинировать в монологической речи синтаксический параллелизм с различными лексическими повторами. Например:

**Maybe** you have to know anybody awful well to love but you have hated somebody for forty-three years you will know them awful well so **maybe** it's better then, **maybe** it's fine because after forty-three years they can't any longer surprise you or make you either very contented or very mad (W. Faulkner, 54).

В приведенном отрывке наблюдается чередование синтаксического повтора будущего времени, выраженного модальным глаголом maybe, имеющим значение вероятности с лексическим повтором forty-three. Можно также отметить прием антитезы: to love-to hate, to very contented- to be very mad; лексическую градацию – well / better / fine; нарушение порядка слов с использованием прилагательного awful; а также модальное отношение героя к действию, выраженное сменой экспрессивных глаголов have to на make smb. do. Вся эта палитра стилистических средств во главе с будущим временем придает внутреннему

монологу Квентина – герою романа У. Фолкнера «Авессалом! Авессалом!» особый экспрессивный смысл. Можно говорить о сложном переплетении различных значений, создающих образ многомерного, сложно организованного темпорального пространства художественного текста с доминантой гипотетичности, выраженной будущим временем в форме maybe.

Рассмотрим еще один пример повтора, но с добавлением синтаксического способа передачи эмоций – парцелляцией:

I **should have thought** that natural. I **shouldn't** really **have blamed** him. I **should have thought** he was led away. Men are so weak, and women are so unscrupulous. But this is different. I hate him. I'**ll** never **forgive** him now (S. Maugham, 52).

В контексте данного романа С. Моэма «Луна и грош» средства повтора, выраженные модальным глаголом should (I should have thought; I shouldn't really have blamed him; I should have thought he was led away) выражают эмоцию «злость» героя. Они также используются в начале каждого предложения, чтобы читатель правильно расставил логические ударения. Все предложения в повествовании короткие, что свидетельствует о стилистическом приеме парцелляция в монологе, позволяющем выразить дополнительные эмоциональные оттенки героя.

Способом объективизации будущего времени в монологической речи являются также стилистические фигуры, среди которых, чаще всего используются метафоры со значением «время» и цитаты. Метафора, как неотъемлемый стилистический прием, служит созданию художественного образа текста и является его важной характеристикой. Метафора способствует реализации ментальной сущности в тексте, свойственной концептуальной системе человека. Ее функция – формирование картины мира и упорядочение речевой деятельности человека. Когнитивный подход к метафоре помогает успешно расшифровать образ, задуманный автором, и понять идею художественного текста. В ходе исследования мы установили, что будущее время, будучи аспектом семиотики, может быть обозначено образным способом в виде метафор или сравнений. По-

этому мы можем выделить следующие образные средства, значение которых обозначает время и отражает национальный менталитет британцев: time is money, time flies, for donkey's years (not for a very long time), all the time, at the same time, to choose time is to save time. В примерах типа: to make a long story short, in due course, once in a blue moon, at six sharp,on the dot, in a tick – прослеживается большая степень образности по причине оригинальности и эмоциональной действенности. Распространение метафор в художественной литературе очень велико, поскольку они являются культурными доминатами и находятся в тесной взаимосвязи с языком. Метафоры аккумулируют культурную информацию в языке и способствуют пониманию языковой картины мира художественного текста.

Цитирование, как распространенный прием интертекстуальности в художественном произведении, также является способом отражения видения писателем реального мира. Цитата – это текстовая реминисценция, крепко связанная с основным текстом, иначе она может перейти в класс идиом или крылатых выражений. В то же время цитата является частью основного текста, и ее положение в тексте, а также собственные структурные и содержательные характеристики (краткость, универсальность) определяют некоторое стремление к самостоятельности. В качестве примера можно рассмотреть роман Дж. Барнса «Попугай Флобера». Автор выстраивает сложную конструкцию из наслаивающихся друг на друга мотивов, сюжетных линий, заставляющих вспомнить знаменитое описание памятника Флоберу:

Let me start with the statue: the one above, the permanent, unstylish one, the one crying cupreous tears, the floppy-tied, square-waistcoated, baggy-trousered, straggle-moustached, wary, aloof bequeathed image of the man (J. Barnes,11).

Описание памятника Флоберу, с которого начинается книга Дж. Барнса (Let me start with the statue), далее сменяется сообщением о том, что памятник только копия когда-то стоявшего здесь и позже отправленного на переплавку немцами. Цитата автора в форме повелительного наклонения с семантикой бу-

дущего, как затейливое и изящное украшение отрывка, последующий размеренный, точно выверенный ритмом и повторами текст, заставляют восхищаться эрудицией и вкусом писателя.

Особым стилистическим приемом, в котором проявляется семантика будущего времен, являются заглавия художественных произведений, которые содержат наведенные содержанием целого текста субъективные авторские коннотации. Прежде всего, они связаны с изображенным в тексте временем жизни определенных героев, с его темпорально-обусловленными переживаниями. Например, заголовки произведений Р. Пилчер: «Home for the Day», «Miss Cameron at Christmas», «Before the Christmas Present», «Tea with the Professor», «An Evening to Remember» и т.д., обусловлены информативностью темы рассказов. Они просты и неразрывно связаны с содержанием каждого произведения. Интересно отметить, что словосочетание, вынесенное автором в заглавие, нередко повторяется в тексте соответствующего рассказа на протяжении всего повествования. Таким образом, заглавия у Р. Пилчер являются чрезвычайно емкими семантически, так как в них с самого начала заключена информация, дающая читателю частичное представление о теме и сюжете рассказа. К примеру, название рассказа «Miss Cameron at Christmas» не раскрывает главных событий, а лишь подает интригу, указывая главное действующее лицо и временной отрезок, значимый для всего рассказа. Так, в данном случае на уровне заглавных слов одновременно актуализируется категория антропоцентричности и категория темпоральной отнесенности. Прочитав заглавие, читатель может предположить, что мисс Кэмерон – это имя главной героини, а знаменательное событие, очевидно, произойдет на Рождество [13].

Рассмотренные стилистические средства выражения будущего времени (синтаксический параллелизм, парцелляция, метафоры, цитаты, заглавия) представляют собой синтез различных элементов в монологическом тексте на формальном уровне. Содержательным компонентом и связующим звеном этих разнородных форм, является целостность всего произведения, его эстетический

показатель и индивидуально-авторский замысел, который в полной мере помогает читателю понять глубину всего произведения.

**Библиографический список**

1.Ахманова, О.С. Очерки по общей и русской лексикологии [Текст] / О.С. Ахманова - М.: Учпедгиз, 1957. - 295с.

2.Виноградов, В.В. О теории художественной речи [Текст] / В.В. Виноградов - М.: Высшая школа, 1971. - 240с.

3.Смирницкий, А.И. Перфект и категория временной относительности [Текст] / А.И. Смирницкий // Иностранный язык в школе - М.: Наука, 1955. - 16с.

4.Сухомлина, Т.А. Языковое своеобразие будущего времени в английском языке [Текст] / Т.А. Сухомлина // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2014 №1. - С.86-91.

5.Щерба, Л.В. Избранные работы по русскому языку [Текст] / Л.В. Щерба - М.: Учпедгиз, 1957. - 186с.

6.Barnes, J. Flaubert's Parrot [Text] / J. Barnes - M.: Vintage, 1990. - 190p.

7. Boyd, W. Gifts [Text] / W. Boyd - M.: Perspective publications Ltd, 1994. - 65p.

8. Faulkner,W. Absalom, Absalom! [Text] / W. Faulkner - M.: Vintage, 2005. - 120p.

9. Maugham, S. The Moon and Sixpence [Text] / S. Maugham - M.: Perspective publications Ltd, 1994. - 60p.

10. Pilcher R. Coming home [Text] / R. Pilcher - London, 1995. - 1016 p.

11.Shaw, B. Pygmalion [Text] / B. Shaw - M.: High School Publishing House, 1972. - 176p.

**Bibliography**

1.Akhmanova, O.S. Essays on general and Russian lexicology [Text] / O.S. Akhmanova - M.: Uchpedgiz, 1957. – 295p.

2.Vinogradov, V.V. About the history of artistic speech [Text] / V.V. Vinogradov - M.: Vysshaya shkola, 1971. – 240p.

3.Smirnitskiy, A.I. Perfect and category of temporal relativity [Text] / A.I. Smirnitskiy // Foreign language at school - M.: Nauka, 1955. – 16p.

4. Sukhomlina, T.A. Linguistic peculiarities of the future tense in the English language [Text] / T.A. Sukhomlina // Pyatigorsk State Linguistic University Bulletin - Pyatigorsk, 2014. – P. 86-91.

5.Shcherba, L.V. Selected works in the Russian language [Text] / L.V. Shcherba - M.: Uchpedgiz , 1957. – 186p.

6.Barnes, J. Flaubert's Parrot [Text] / J. Barnes - M.: Vintage, 1990. - 190p.

7.Boyd, W. Gifts [Text] / W. Boyd - M.: Perspective publications Ltd, 1994. - 65p.

8.Faulkner,W. Absalom, Absalom! [Text] / W. Faulkner - M.: Vintage, 2005. - 120p.

9.Maugham, S. The Moon and Sixpence [Text] / S. Maugham - M.: Perspective publications Ltd, 1994. - 60p.

10. Pilcher R. Coming home [Text] / R. Pilcher - London, 1995. - 1016 p.

11.Shaw, B. Pygmalion [Text] / B. Shaw - M.: High School Publishing House, 1972. - 176p.

**УДК 811.111-112**
**ББК 81.0**

**Тариева Лилия Увайсовна**
кандидат филологических наук,
доцент
кафедра русского языка
Ингушский государственный университет
г. Назрань
**Tarieva Liliya Uvaysovna**
candidate of philological Sciences,
associate Professor
of Russian language
Ingush state University
Nazran
Tarieva00@mail.ru

# Компоненты парадигмы лиц ингушского языка
# The components of the paradigm of persons ingush language

В статье представлена парадигма лиц, релевантных для эргативного ингушского языка (лицо Созерцающее, лицо Говорящее, лицо Произносящее, лицо Слышащее). Говорящий в ингушском языке обусловливается интенциональностью лица Созерцающего. Произносящий детерминирован интенцией лица Слышащего. Кумуляция двух лиц (Говорящего и Произносящего) экспонирует в языке Субъект речи, в то время как интенциональные лица (Созерцающее и Слышащее) представляют Субъекта восприятия.

The article presents a paradigm of persons relevant to the ergative Ingush language (the person Contemplating, the person Speaking, the person Speaking, the person Hearing). Speaking in the Ingush language determined by the intentionality of the person Contemplating. Pronouncing determined by the intention of the persons Hearing. The cumulation of two persons (Speaking and Pronouncing) exhibits in the language of the subject of the speech, while intentional entity (Beholding and Hearing) are the Subject of perception.

**Ключевые слова**: личное местоимение, интенциональность, интенсиональность, рефлексив-локутор, референция, эргативный, номинализм.

**Key words:** personal pronoun, intentionality, intensionality, reflexiv-locutor, reference, ergative, nominalism.

Антропоцентрический аспект исследования языка связан с лексико-семантическим представлением эгоцентриков, номинированных в эргативных и номинативных языках различными падежами имени.

Группа имен в различных языках включает отдельным пластом личные местоимения, которые как наиболее древний лексический пласт языков семан-

тически могут быть интерпретированы в качестве первичных слов.

В дистинкции познания собственного со/эго генерируется каноническая речевая ситуация в рефлексивном режиме интерпретации [4], представляющая основного эгоцентрика «лицо Говорящее», на языковом уровне представленное местоимением первого лица в номинативной форме имени:

1. *Со (NOM) ва/Я есть;*

2. *Со (NOM) лув/я говорю;*

3. *Со (NOM) хул/я бываю*,

Ситуация произнесения первичного слова личного местоимения (со/я) в акте схватывания собственного со/эго экспонирует дискурс (способ говорения), при котором происходит «категоризация» [6] лица, когда явление реальной действительности «лицо говорящее» трансцендентно интериоризуется, становясь десигнатором языкового знака: лицом Говорящим.

Рефлексивный режим интерпретации канонической речевой ситуации vs. «диалогическому режиму» [9, 11], генерированной в дистинкции собственного эго, представляет в ингушском языке (и др. нахских языках), сразу несколько лиц: лицо Созерцающее, лицо Говорящее, лицо Слышащее, лицо Произносящее.

Данные лица на поверхностном уровне экспонируются личными местоимениями первого лица (*сона/я, со/я, аз/я*), экспонирующими отношения субъектно-объектной дистрибуции.

Личные местоимения, как универсальная категория, когнитивно маркируется и отображается в языке ранее других. Концептуализация первичных слов – личных местоимений в различных языках экспонирует механизм речемыслительной деятельности в этой области знаний.

Редукция какого-либо компонента данной группы лексики приводит, как нам представляется, к функционально-семантическим изменениям именной и глагольной парадигм языка.

Система личных местоимений ингушского языка (и других нахских) *со/‘я’, хьо/‘ты’, из /‘он’ (‘она, оно‘), тхуо/ˈмы*’ (эксклюзив), *вай/ˈмы*’ (инклюзив), *шо/ ’вы’, уж, ужаш/ˈони*’: аз/‘я’, 1а/‘ты’, цо/ ‘он’, сона/‘я’, *сога/‘я’, мне* имеет в качестве грамматического ядра не одну форму личного местоимения первого лица:

1) *Со (NOM) лув /ˈя говорю’ (обладаю способностью к речению):*

2) *Аз (ERG) оал /ˈя произношу’ (т.е. обладаю способностью говорить озвучено).*

3) *Сона (AFF) гу / я вижу (т.е. обладаю способностью видеть);*

4) *Сона (AFF) хоз/ я слышу (т.е. обладаю способностью слышать*).

Лица в приведенных иллюстрациях различаются морфологической представленностью в силу их семантической (понятийной) неоднородности.

Гомогенным свойством, объединяющим все первые лица является общий семантический компонент «лицо».

Первое лицо, на поверхностном уровне выраженное номинативно-абсолютивной формой имени, на «глубинном» [7, 17] представляет, как нам видится, «лицо Говорящее» (первый пример). Первое лицо, на поверхностном уровне обозначенное эргативной формой имени, на глубинном репрезентирует «лицо Произносящее» (второй пример). Первое лицо, на грамматическом уровне представленное аффективной формой имени, на глубинном репрезентирует лицо Созерцающее (третий пример). Первое лицо, на грамматическом уровне представленное аффективной формой имени, на глубинном репрезентирует лицо Слышащее (четвертый пример).

Парадигма лиц: Лицо Созерцающее, Лицо Говорящее, лицо Произносящее и лицо Слышащее вступают между собой в аппозитивные отношения, выявляющие их гетерогенность и гомогенность по отношению друг к другу.

Лицо Говорящее и лицо Произносящее обычно интегрированы в речевом акте, представляя Субъекта речи, и квалифицируются в ингушском эргативном языке в качестве локуторов. Локутор – это лицо ответственное за высказывание.

Локуторные отношения в эргативном ингушском языке отличны от отношений в номинативных языках. Сравните:

I. «рефлексив локутор;

5) *Со (NOM) се (NOM refl.) лув/я сам говорю,*

6) *Аз (ERG) айса (ERG refl.) оал/я сам произношу*,

7) *Сона (AFF) сайна (AFF refl.) ле мог/я сам могу говорить (артикулировать);*

8) *Сога (LOK) сайга (LOK refl.) оалалу/ я сам могу произносить*

II. Локуторы:

9) *со* (NOM)-*хьо* (NOM)/я – *ты,*

10) *аз (ERG) -1а (ERG)/я – ты;*

III. нелокуторы:

11) *из (NOM)/он*

12) *цо (ERG)/он»* [5].

Получается, что в данном эргативном языке ответственность за высказывание несут сразу несколько лиц: лицо Говорящее, экспонирующее артикуляцию, лицо Произносящее, представляющее аудитивность речи и модальное лицо, удостоверяющее возможность озвученной речи. Удачное совмещение двух лиц (Говорящего и Произносящего) обусловливает механизм функционирования озвученной артикуляции.

Релевантным семантическим различием между двумя локуторами: лицом Говорящим, выраженным номинативной формой имени (со/я) и лицом Произносящим, представленным эргативной формой имени (аз/я) является валентность первого клитикам – родовым обозначителям и индифферентность лица Произносящего к категории рода (класса).

Клитики, как показатели грамматического класса, представляющие родовую отнесенность разумных денотатов [6], аналитически вводятся в текст валентно лицу Говорящему, представленному личным местоимением в номинативной формой имени (*со (хьо, из)* ***в****/я (ты, он) мужского рода, со (хьо, из)* ***й****/я*

*(ты, он) женского рода*), так как данный языковой знак (*со (NOM) /я*) соотнесен с внеязыковой действительностью обозначением реального наблюдаемого денотата (носителя лица Говорящего).

Клитики как родовые обозначители индифферентны лицу Произносящему, представленному эргативной формой имени (*аз/я).* Данное лицо, не может сочетаться с классными показателями (аз **в**, аз **й**, аз ***д*** – невозможно!), в силу того, что семантически (понятийно) эргатив представляет собой десигнатор языкового знака, обозначающий ненаблюдаемую инстанцию, а имманентную акустическую составляющую наблюдаемого индивида, валентного классным показателям.

Клитики как родовые обозначители одушевленного денотата (его пола) примыкая к именам в постпозиции, в отличие от местоимений не являются первичными словами и не участвуют в субъектно-объектной дистрибуции.

Эгоцентричное «*со/'я'»* и *аз/'я'* отражается в различных структурах системы ингушского языка.

В номинативных языках центральным объектом современной лингвистики обозначается «Говорящий» [3, 108]. В эргативном ингушском языке (и др. нахских языках) в фокусе эмпатии различных высказываний находится «Говорящий» (*со лув/я говорю, т.е. артикулирую*), совмещенный с «Произносящим» (*аз оал/я произношу*). Экспонированные одним дейксисом эти два лица интегрируются в одном лице, при условии, что человек не немой. Удачное совмещение наблюдаемого и ненаблюдаемого имманентного локуторов, на наш взгляд, представляет один из «возможных миров» в терминах [8].

За личными местоимениями признается статус выражения стабильной автономной семантики [2], представляющей разницу в их интенсиональности. Стабильной семемой в лексическом значении личного местоимения первого лица, морфологически представленного номинативной формой имени (*со/'я'*), является «лицо» и «говорение». Стабильной семемой лексического значения личного местоимения первого лица, грамматически представленного в языке эргативной

формой имени (*аз/'я'*), является «лицо» и «произнесение». К общему компоненту, объединяющему два первых лица в номинативной и эргативной формах в одно, относится интенциональный «дейксис», указывающий на одно лицо Говорящее и Произносящее одновременно, при условии, что индивид не немой.

Лицо Говорящее и Лицо Произносящее гетерогенны, в силу того, что каузированы различными лицами. Основанием каузации (вызывания к жизни) функции Лица Говорящего является лицо Созерцающее, которое в дистинкции собственного со/ эго выхватывает из реальной действительности «лицо, которое говорит», снимает с него «картинку» и экспериенциально интериоризует (овнутряет) его, где данная информация, на наш взгляд, эвиденциально закрепляется в ячейке перцептивного мышления в форме визуального образа-представления.

Основная наблюдаемая референтная категория «лицо Говорящее», дейктически выделенное лицом Созерцающим, коррелирующим с «Наблюдателем» в терминах [1], является следствием интенции лица Созерцающего. Лицо Созерцающее имеет отношение к лицу Говорящему тем, что интенционально «помыслило» его. Поэтому лицо Созерцающее валентно лицу Говорящему и индифферентно лицу Произносящему, так как способно распознать артикуляцию лица Говорящего как самую сильную его характеристику. Семантическая релевантность лица Говорящего заключается в том, что оно способно передавать информацию посредством артикуляции.

Запуск механизма функции локутора (*со* (NOM/я) лица Говорящего открывает, на наш взгляд, один из возможных миров, организованный остенсивной коммуникацией.

Другая категория: локутор «лицо Произносящее», представляющее ненаблюдаемую «референцию» (понимаемую согласно концепции [9, 11]), распознаваемую лицом Слышащим, открывает другой автономный возможный мир, организованный аудитивной коммуникацией. Удачное совмещение лица Слышащего и лица Произносящего образует мир, который можно соотнести со

«Страной слепых» Герберта Уэлса.

Лицо Слышащее распознает функцию лица Произносящего в силу своей акустически охарактеризованной интенциональности. Интенциональность лица Слышащего представляет собой модальную функцию, результирующую «сенсорной аудитивной эвиденциальностью» (термин использован в соответствии с концепцией) [10]. Запуск механизма функции лица Слышащего, как нам представляется, заключается в том, что оно способно интенционально «помыслить» лицо Произносящее. Поэтому лицо Слышащее валентно лицу Произносящему и индифферентно лицу Говорящему. Валентность лица Слышащего лицу Произносящему квалифицирует его как модуса, самой сильной характеристикой которого является распознавание акустической речи, или произнесения, но не артикуляции.

Удачная интеграция двух функций: функции лица Говорящего и лица Произносящего результирует совершенно иным возможным миром, в котором информация передается совмещением артикуляционной и акустически охарактеризованной речи.

Лицо Говорящее, экспонированное номинативной формой имени в языках эргативной стратегии, представляет собой артикулирующее лицо, индифферентное акустически охарактеризованной речи, сравните:

13) *Со (NOM) лув/я говорю (т.е. обладаю способностью говорить).*

14) *Аз (ERG) оал/Я произношу (т.е. обладаю способностью произносить*).

Интеграция первых лиц (т.е. совмещение Говорящего и Произносящего) представляют дискурс посредством произношения, что и обусловливает дихотомию ядра личного местоимения ингушского языка. Ситуация складывается таким образом, что один участник ситуации, одно лицо в рефлексивном режиме интерпретации представляет одновременно две функции: **говорение** и **произнесение,** если человек не немой. Оба действия дейктически принадлежат одному лицу.

Значимость Лица Произносящего заключается в том, что оно организует дискурс озвученной речи, открывая другой, отличный от остенсивного общения, возможный мир.

Таким образом:

1. Для ингушского эргативного языка (и др. нахских) синхронно релевантна функция четырех лиц, экспонированных в рефлексивном режиме интерпретации канонической речевой ситуации: лицо Говорящее, лицо Созерцающее, лицо Слышащее и лицо Произносящее, которые должны быть введены в обиход лингвистического исследования эргативного ингушского языка (и др. нахских языков).

2. Таксономия рефлексивных лиц выявляет гомогенные и гетерогенные аппозитивные отношения: лицо Говорящее vs. лицу Произносящему как консеквенты различных антецедентов.

3. Лицо Говорящее vs. лицу Произносящему на грамматическом уровне экспонированием в различных падежах имени (лицо Говорящее представлено номинативной формой имени, а лицо Произносящее – эргативной формой).

4. Лицо Говорящее vs. лицу Произносящему тем, что по-разному передают информацию (артикуляция vs. акустике), обусловливая различные виды коммуникации и соответственно различные возможные миры, понимаемые нами в терминах Яакко Хинтикка.

5. Релевантность лица Говорящего заключается в том, что посредством него возможно общение: остенсивная передача информации.

6. Релевантность лица Произносящего состоит в том, что посредством него возможно общение: аудитивная передача информации.

7. Лицо Говорящее гомогенно лицу Произносящему тем, что оба детерминируют Субъекта речи (инг. Кхета саг/ homo sapiens /человек разумный).

**Библиографический список**

1. Апресян Ю. Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Семиотика и информатика. 1986. Вып. 28. М.: ВИНИТИ. С. 5-33; Кустова Г.И. Перцептивные события: участники, наблюдатели, локусы // Логический анализ языка: Образ человека в культуре и языке / Ред. Н.Д. Арутюнова, И.Б. Левонтина. М.: Индрик, 1999. С. 230-238; Падучева Е.В.

Высказывание и его соотнесенность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений). М.: Наука, 1985. 271 с.; Бондарко А. В. К теории функциональной грамматики // Проблемы функциональной грамматики. М.: Наука, 1985. С. 16-29; Верхотурова Т.Л. Наблюдаемость как глубинный аспект языкового значения // Глубинные аспекты языковых единиц: Межвузовский сборник научных трудов. Иркутск: ИГЛУ, 1998. С. 27-35.

2. Вольф Е.М. Грамматика и семантика местоимений. На материале иберо-романских языков. М.: Наука, 1975. 224 с.; Селиверстова О.Н., Ярцева В.Н. Местоимения в языке и речи. М.: Наука, 1988. 159 с.

3. Золотова Г.А. Грамматика как наука о человеке // Русский язык в научном освещении. М., 2001. №1. С. 105-114.

4. Тариева Л.У. Рефлексивный режим интерпретации канонической речевой ситуации. Вестник российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. Российский университет дружбы народов. 2013, №4. С. 84-88.

5. Тариева Л.У. Наречие в ингушском языке. Назрань: Кеп, 2013. 205 с.

6. Тариева Л.У. Клитики как показатели именных классов в ингушском языке. Назрань: Пилигрим, 2012. 40 с.

7. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М.: Прогресс, 1988. 656 с.

8. Хинтикка Я. Логико-эпистемологические исследования. М.: Прогресс, 1980. 448 с.

9. Lyons J. Semantics. Vols. 1 and 2. London: Cambridge University Press, 1977.

10. Willett Th. A Cross-Linguistic Survey of the Grammaticization of evidentiality // Studies in Language. Amsterdam, 1988. Vol.12. N 1. P. 51-97.

**Bibliography**

1. Apresyan Y. D. Deixis in vocabulary and grammar and a naive model of the world // Semiotics and Informatics. 1986. Vol. 28. M: VINITI. C. 5-33; Kustov GI Perceptual events: participants, observers, loci // Logical analysis of language: the Image of man in culture and language / Ed. N.D. Arutyunova, IB Levantina. M: Indrik, 1999. C. 230-238; Paducheva E.V. Statement and its correlation with reality (referential aspects of the semantics of pronouns). M.: Nauka, 1985. 271 S.; A. Bondarko Century To the theory of functional grammar // problems of functional grammar. M.: Nauka, 1985. C. 16-29; Verkhoturova TL Observability as the deep aspect of the linguistic values // the Deeper aspects of linguistic units: interuniversity collection of scientific works. Irkutsk: NEEDLE, 1998. S. 27-35.

2. Wolf E.M. Grammar and semantics of pronouns. On the material of the Ibero-romance languages. M.: Nauka, 1975. 224 S.; OTA O.N., Yartseva NR. Pronouns in language and speech. M.: Nauka, 1988. 159 C.

3. Zolotov GA Grammar as a science of man // the Russian language in a scientific light. M., 2001. No. 1. C. century. pp. 105-114.

4. Tarieva L.U. Reflexive mode of interpretation of canonical speech situation. Herald of the Russian University of friendship of peoples. Series: Theory of language. Semiotics. The semantics. Russian University of friendship of peoples. 2013, No. 4. S. 84-88.

5. Tarieva L.U. Adverb in the Ingush language. Nazran: Kep, 2013. 205 C.

6. Tarieva L.U. Kritiki as indicators of nominal classes in the Ingush language. Nazran: pilgrim, 2012. 40 C.

7. The tenier L. Fundamentals of structural syntax. M.: Progress, 1988. 656 S.

8. Hintikka Ya Logico-epistemological research. M.: Progress, 1980. 448 S.

9. Lyons J. Semantics. Vols. 1 and 2. London: Cambridge University Press, 1977.

10. Willett Th. A Cross-Linguistic Survey of the Grammaticization of evidentiality // Studies in Language. Amsterdam, 1988. Vol.12. N 1. P. 51-97.

**УДК 811.11**
**ББК 81.2**

**Токарев Григорий Валериевич**
доктор филологических наук,
профессор
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
г. Тула
**Tokarev Grigoriy Valerievich**
Doctor of Philology,
Professor
Leo Tolstoy Tula State Pedagogical University
Tula
grig72@mail.ru

# Лингвокультурологические особенности сказок А.С. Пушкина
# Lingvocultural peculiarities of fairy-tales by A.S. Pushkin

*Научные исследования проведены в рамках государственного задания Минобрнауки России проект №1706*

В статье рассматриваются лингвокультурные особенности сказок А.С. Пушкина. Культурные особенности прослеживаются на уровне нарратива. Рассматриваются особенности символария сказок. Сказки А.С. Пушкина не только включают в себя культурно маркированные элементы, но и сами генерируют их.

Lingvocultural peculiarities of fairy-tales by A.S. Pushkin are considered in the article. Cultural peculiarities are traced at the narrative level. Peculiarities of the fairy-tales symbolic dictionary are considered as well. Fairy-tales by A.S. Pushkin not only include culturally marked elements, but also generate them themselves.

**Ключевые слова:** А.С. Пушкин, сказки, текст, язык, культура, символарий.

**Key words:** A.S. Pushkin, fairy-tales, text, language, culture, symbolic dictionary.

Сказки А.С. Пушкина отражают влияние литературной традиции, романтической идеологии, фольклорного канона. В этой статье мы рассмотрим лингвокультурные особенности сказок А.С. Пушкина.

Поэт использует характерные для русской народной сказки преконструкты. Так, «Сказка о попе и о работнике его Балде» начинается с традиционного «Жил был…»: «Жил был поп, Толоконный лоб…». «Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди» имеет характерную для народных сказок концовку: *Я там*

*был; мед, пиво пил – И усы лишь обмочил. Сказка ложь, да в ней намек! Добрым молодцам урок.*

В текстах отчётливо просматриваются фольклорные нарративные схемы трёхкратного испытания:

Раз он в море закинул невод, –
Пришел невод с одною тиной.
Он в другой раз закинул невод,
Пришел невод с травой морскою.
В третий раз закинул он невод, –
Пришел невод с одною рыбкой,
С непростою рыбкой, – золотою.

(«Сказка о рыбаке и рыбке») или кольцевая схема («Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях»).

В «Сказке о Медведихе» используется сказовая интонация:

Как весенней теплою порою
Из-под утренней белой зорюшки,
Что из лесу, из лесу из дремучего
Выходила медведиха
Со милыми детушками медвежатами
Погулять, посмотреть, себя показать.

Продуктивно используется символарий русской народной сказки. Обыгрываются символические числа: *Три девицы под окном* («Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди»), *семь богатырей*, эпитеты *красная девица, дремучий лес, широкое поле, синее море, дуб зелёный, красное солнышко, месяц ясный,* сравнения:

А ткачиха с Бабарихой
Да с кривою поварихой

Около царя сидят,
Злыми жабами глядят

Выплывает, будто пава;
А как речь-то говорит,
Словно реченька журчит

меры: *Сына бог им дал в аршин* («Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди»), *за тридевять земель*, метаморфозы:

Ты не лебедь ведь избавил,
Девицу в живых оставил;
Ты не коршуна убил,
Чародея подстрелил.

В муху князь оборотился,
Полетел и опустился

(«Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди»), безденотатные единицы: *в тридевятом царстве, в тридесятом государстве,* эталоны:

Царь завыл: «Ох дети, дети!
Горе мне! попались в сети
Оба наши сокола!

Сокол являлся символом молодого мужчины.

Используются фольклорные формы слов: вместо *Султан – Салтан.*

Сказки включают большое количество этнографизмов. Например, прозвище попа – *«толоконный лоб»* – отражает сценарий, связанный с получением муки путём дробления ударами колотушки. Работник Балда просит у Попа в качестве платы варёную полбу:

Буду служить тебе славно,
Усердно и очень исправно,
В год за три щелка тебе по лбу,
Есть же мне давай вареную полбу.

– наиболее распространённая еда у русского крестьянства в XVIII- XIX веках, представляющая собой варёную кашу из пшеницы грубого помола.

Сказки отражают русский уклад жизни. Так, работник Балда живёт на подворье у Попа, спит на соломе, работает с рассвета до заката.

Поп говорит Балде: «Ладно.
Не будет нам обоим накладно.
Поживи-ка на моем подворье,
Окажи свое усердие и проворье».
Живет Балда в поповом доме,
Спит себе на соломе,

Д*о* светла всё у него пляшет,
Лошадь запряжет, полосу вспашет,
Печь затопит, всё заготовит, закупит,
Яичко испечет да сам и облупит.

Изображены занятия русского воинства:

Перед утренней зарею
Братья дружною толпою
Выезжают погулять,
Серых уток пострелять,
Руку правую потешить,
Сорочина в поле спешить,
Иль башку с широких плеч
У татарина отсечь,

Или вытравить из леса

Пятигорского черкеса.

Синекдохами: *татарин, черкес* – поэт ёмко отражает особенности внешней политики своего времени.

Находит упоминание названия русских повинностей:

Слушай: платить обязались черти

Мне оброк по самой моей смерти;

В «Сказке о Медведихе» находим отражение основных звеньев социальной иерархии русского общества XIX века: от смердов и целовальников до дворян и купцов, от крестьян до царей.

Прибегал туто волк дворянин,

У него-то зубы закусливые,

У него-то глаза завистливые.

Приходил тут бобр, торговый гость,

У него-то бобра жирный хвост.

Приходила ласточка дворяночка,

Приходила белочка княгинечка,

Приходила лисица подьячиха,

Подьячиха, казначеиха,

Приходил скоморох горностаюшка,

Приходил байбак тут игумен,

Живет он байбак позадь гумен.

Прибегал тут зайка-смерд,

Зайка беленький, зайка серенький.

Приходил целовальник еж,

Всё-то еж он ежится,

Всё-то он щетинится.

Признаки животного эталонизируются в качества социального типа: эталоном дворянина является голодный завистливый волк, купца – жирный бобр, утон-

чённость дворянок и княгинь подчёркивают образы ласточки и белочки, хитрость подьячихи – лисы и др.

Сословная дифференциация находит отражение во внешней стороне жизненного устройства:

Все в том острове богаты,
Изоб нет, везде палаты…

Сказки А.С. Пушкина отражают обыденную символику крепостной России: изба – символ крестьянского быта, палаты – княжеского. Эти символы детализируются детализацией атрибутов жизни сословия:

Перед ним изба со светелкой,
С кирпичною, беленою трубою,
С дубовыми, тесовыми вороты.

Встречаем описание русского интерьера:

И царевна очутилась
В светлой горнице; кругом
Лавки, крытые ковром,
Под святыми стол дубовый,
Печь с лежанкой изразцовой.
Видит девица, что тут
Люди добрые живут
(«Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях»)

Кроме подробного перечисления бытовизмов, в текстах встречаются символы контроля над правопорядком. К ним можно отнести, например, принятые на Руси средства наказания:

Царица злая,
Ей рогаткой угрожая
(«Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях»)

Рогаткой называли металлический ошейник с длинными остриями, в который заковывали преступника.

Сказки включают в себя обширный пласт пословиц и поговорок: *щелк щелку ведь розь*, *Ест за четверых, Работает за семерых* («Сказка о попе и о работнике его Балде»), ключевые слова культуры: *да понадеялся он на русский авось* («Сказка о попе и о работнике его Балде»), *Но жена не рукавица: С белой ручки не стряхнешь, Да за пояс не заткнешь* («Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди»), *белены объелась, не садися не в свои сани*, *товар не по купцам*, *спрос не грех*.

В основу содержания сказок кладутся народные приметы. Так, по русским поверьям, собака обладает особой прогностической силой. Вой пса был знаком беды, смерти.

Пес бежит и ей в лицо
Жалко смотрит, грозно воет,
Словно сердце песье ноет,

Им на встречу, грозно воя,
Пес бежит и ко двору
(«Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях»).

Петух символизировал бдительность и выступал в роли своеобразного оберега:

Петушок мой золотой
Будет верный сторож твой:
(«Сказка о золотом петушке»).

Зеркало было символом потустороннего мира, наделалось прогностическими функциями, являлось атрибутом магических действ.

В сказках находят отражение русские традиции:

Просим оба разрешенья,
Твоего благословенья:
Ты детей благослови
Жить в совете и любви».

(«Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди»)

И царевна к ним сошла,
Честь хозяям отдала,
В пояс низко поклонилась

(«Сказка о мёртвой царевне и семи богатырях»).

Акцент делается на чертах русского характера, главной из которых является смекалка.

Видишь, там сивая кобыла?
Кобылу подыми-тка ты,
Да неси ее полверсты;
Снесешь кобылу, оброк уж твой;
Не снесешь кобылы, ан будет он мой. —

А я, смотри, снесу промеж ног».
Сел Балда на кобылку верхом,
Да версту проскакал, так что пыль столбом.

Таким образом, тексты сказок включают в свой состав большое число культурно маркированных элементов: квазисимволов, квазиэталонов, квазимер, пословиц, поговорок и др. Сказки содержат иконические лингвокультурные знаки, позволяющие воссоздать картины русского быта. Многочисленные символы отражают наиболее важные представления об устройстве мира.

Возможно, указанная лингвокультурная платформа стала причиной прецедентности сказок А.С. Пушкина. Тексты культивировали новые символы и эталоны. Например, золотая рыбка стала эталоном человека, который может выполнить любое желание, тридцать три богатыря – эталоном красивых, сильных, надёжных мужчин, разбитое корыто – символом бедности.

**Библиографический список**

1. Токарев, Г.В. Лингвокультурология: Учебное пособие / Г.В. Токарев. – Тула: Изд-во Тул.гос.пед.ун-та им. Л.Н. Толстого, 2009. – 135 с.
2. Пушкин, А.С. Сказки [Электронный ресурс] / А.С. Пушкин // Русская виртуальная библиотека: [сайт]. – Режим доступа: http://rvb.ru.
3. Токарева, И.Ю. Теоретические проблемы формирования культурно-языковой компетенции школьников / И.Ю. Токарева. – Тула: Из-во ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», 2010. – 144 с.
4. Шаклеин, В. М. Лингвокультурная ситуация и исследование текста / В.М. Шаклеин. – М.: Общество любителей российской словесности, 1997. – 184 с.

**Bibliography**

1. Tokarev, G.V. Lingvoculturology: Study guide / G.V. Tokarev. – Tula: Pub. Tula state pedagogical university, named after L.N. Tolstoy, 2009. – 135p.
2. Pushkin, A.S. Fairy-tales [online-source] / A.S. Pushkin // Russian virtual library: [e-mail]. – Access mode: http://rvb.ru.
3. Tokareva, I.Yu. Theoretica problems of formation of students' cultural-language competence / I.Yu. Tokareva. – Tula: Pub. GOU DPO TO "IPK PPRO TO", 2010. – 144p.
4. Shaklein, V.V. Linvocultural situation and text research / V.M. Shaklein. – M.: Society of Russian language arts admirers, 1997. – 184p.

**УДК 800.83**
**ББК 81.411.2**

**Устюжанина Мария Сергеевна**
аспирант
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
Челябинский государственный педагогический университет
г.Челябинск
**Ustyuzhanina Maria Sergeevna**
post-graduate student
Chair of the Russian Language and Methods of the Russian Language Teaching
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk
independ8@list.ru

# Анализ лексем зрительного восприятия в русском и английском языках
# Analysis of lexical items of visual perception in Russian and English languages

В статье иллюстрируются лексемы микрополя зрительного восприятия: анализируется экстралингвистическая информация, объясняющая механизмы включения некоторых лексем в состав данного микрополя; более тщательно исследуются глаголы зрительной перцепции, которые были распределены по синонимическим рядам, на основе тернарной оппозиции смыслов Ю.Д.Апресяна в русском и английском языках.

In this article there are illustrated lexical items of micro field of visual perception: there is analyzed extra linguistic information, explaining mechanisms of including of some lexical items as a part of this micro field; there are researched more thoroughly the verbs of vision, which were grouped out as synonymic rows on the basis of ternary opposition of senses of Yu.D. Apresyan in Russian and English languages.

**Ключевые слова:** семантика, синонимический ряд, тернарная оппозиция, глаголы зрительного восприятия, экстралингвистическая информация.

**Key words:** semantics, synonymic rows, ternary opposition, verbs of vision, extra linguistic information.

В основе классификации перцептивного процесса, лежат различия в анализаторах, участвующих в восприятии. В соответствии с тем, какой анализатор играет в восприятии преобладающую роль, различают: *зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные и вкусовые* перцепции, которые объединяются в единое семантическое поле восприятия. Семантическое поле восприятия активно изучается многими лингвистами Ю.Д. Апресяном, Е.В. Урысон, А Вежбицкой, Л.М. Васильевым, Е.В. Падучевой и др. Ю.Д. Апресян относит восприятие к основным системам человека. Система восприятия самая

простая, самая автономная и хорошо организованная. Мы рассмотрим лексемы, образующие лексико-семантическую группу (далее ЛСГ) зрительного восприятия. Роль зрительных ощущений в познании мира особенно велика. Они доставляют человеку исключительно богатые и тонко дифференцированные данные, притом огромного диапазона. Зрение дает нам наиболее совершенное, подлинное восприятие предметов. Современные данные показывают, что зрение дает начало целому ряду качественно различных процессов, связанных с отражением цветовых, пространственных, динамических и фигуративных характеристик, находящихся в зрительном поле объектов. Наиболее элементарным из них, по-видимому, является восприятие цвета. В простейшем случае оно сводится к оценке светлоты (видимой яркости), цветового тона (собственно цвета) и насыщенности (показателя, пропорционального степени отличия цвета от серого равной светлоты) отраженного поверхностью света[4; с.163].

Вслед за С.А. Моисеевой мы утверждаем, что зрительное поле восприятия включает в себя следующий состав лексем, но в четвертой группе имеем свои дополнения:

1) название органа:

*Глаза, eyes;*

2) функции органов чувств (имена существительные):

*Зрение, eyesight, sight;*

Е.В. Урысон отмечает, что лексемы *зрение, слух* и ряд других совмещают в своем значении компоненты 'способность' и 'орган'. Они толкуются по схеме 'способность... или орган...'  глаза, уши, нос — это вполне реальные органы. Их можно видеть и трогать, они обладают совершенно определенной локализацией, их можно подвергать физическим действиям. А зрение, слух и обоняние, хотя и имеют функции органов, но невидимы, нематериальны. Локализация этих невидимых органов довольно неопределенна — можно согласиться с тем, что они находятся где-то внутри реальных органов восприятия: зрение — где-то внутри глаз, слух—где-то в глубине ушей и т.д. человек может иметь глаза,

но быть слепым, иметь уши, но быть глухим, иметь нос, но не воспринимать запахи. Значит, глаза, уши и нос — это просто части тела человека (или животного), а истинные органы восприятия невидимы, нематериальны, хотя и связаны с данными, телесными органами, поскольку находятся где-то в их глубине [9; с. 84-85].

3) проявление функций органов чувств:

*Видение ,vision;*

4) физические свойства предметов объективного мира:

*свет, light, цвет,color, вид, look, форма, shape расстояние, distance, размер, size;*

При разработке **семантической структуры** исследуемого СП принимается во внимание, что первичная ситуация восприятия включает двух основных участников. Первый − тот, кто воспринимает, второй − то, что воспринимается. Следовательно, существует по крайней мере две серии глаголов (или других предикатных слов), которые называют состояния первого и второго актантов ситуации восприятия соответственно. Одну образуют глаголы, первая семантическая валентность которых заполняется именем субъекта восприятия, а вторая − именем воспринимаемого объекта; *Из траншеи мы видели узкую полоску берега.* Другую образуют конверсивные им глаголы или глагольные выражения, первая семантическая валентность которых заполняется именем воспринимаемого объекта, а вторая − именем субъекта восприятия; *Из траншеи нам была видна узкая полоска берега.* Субъект восприятия может не только пассивно воспринимать какой-то объект, но и активно использовать соответствующий орган восприятия для того, чтобы получить нужную информацию о мире. Поэтому возможна еще одна серия глаголов − типа *смотреть.* В результате получается тернарная оппозиция смыслов: 'воспринимать' − 'восприниматься' − 'использовать способность восприятия'. Можно допустить необходимость четвертой серии глаголов, обозначающих активное воздействие объекта на орган

чувства; *бросаться в глаза* для зрения, *доноситься* для слуха, *шибать ( в нос)* для обоняния[1; с. 357].

В микрополе зрительного восприятия вошли следующие глаголы: *бросать, видеть, видеться, воззриться, впиваться, глядеть, замечать, зреть, лицезреть, любоваться, наблюдать, смотреть, созерцать, следить, встретиться, встречаться, белеть, блестеть, блистать, взглянуть, воззриться, взирать, вглядываться, выбиваться, всматриваться, выглядывать, выделяться, выискаться, вырисовываться, высматривать, вычитывать, выявляться, досматривать, заглядывать, засветиться, заметить, замечать, запечатлеть, засвидетельствовать, заслонить, засматриваться, застать, застукать, затеряться, изобразить, исчезнуть, косить(ся), ловить, мелькнуть, наблюдать, находить, находиться, наметиться, напороться, нарваться, краснеться, зеленеться, золотиться, наткнуться, недоглядеть, недосмотреть, обознаться, обнажиться, обнаружить, обозначиться, обозреть и т.д.; а в английском cast a glance, dart, shoot a glance, look, fix one's eyes on, glance, look after, peep, see, behold, observe, descry, spy, witness, notice, mark, remark, reprove, note, detect, recognize, admire, delight, look narrowly, gaze, view, watch, examine, inspect, mind, look out, leer, eye, overlook, shepherd, superintend, supervise, thumb, look on, take in, pipe, peek, contemplate, testify, attest, authenticate, witness, verify, impress, imprint, chase, character, look through, engrave, infix, print, register, stamp, embed, capture, depicture, inscribe, shine, emerge, reveal itself, sight, discern, meet, encounter, come together (with) by chance, find, discover, come across somebody, miss, trace, track, keep in sight, skim и т.д.* Опираясь на тернарную оппозицию смыслов по Ю.Д.Апресяну, рассматриваемую нами подсистему восприятия мы можем представить следующими тройками: *видеть−быть видным (кому-л.) − смотреть.* В русском языке все значения семантической парадигмы, для которых отсутствуют односложные выражения, заполняются свободными или полусвободными словосочетаниями. Сопоставляя этот материал с лексемами англий-

ского языка, мы наблюдаем следующее: *to see − to be visible − to look* (см рис.1). В английском нехватка словесного материала для заполнения всех клеток парадигмы компенсируется за счет многозначности [1; с. 358].

Организационное основание субъектно-объектной частей поля предполагает несколько дополнительных линий, усложняющих общую структуру поля, что создает объективную основу для существования большого репертуара структурно-семантических моделей, позволяющих выразить степень активности/пассивности субъекта, интенсивность ощущения, силу воздействия, состояния или реакцию субъекта и т.п., поскольку языковое обозначение перцептивной системы человека как его онтологической сущности относится к числу общеязыковых явлений [3; с.223].

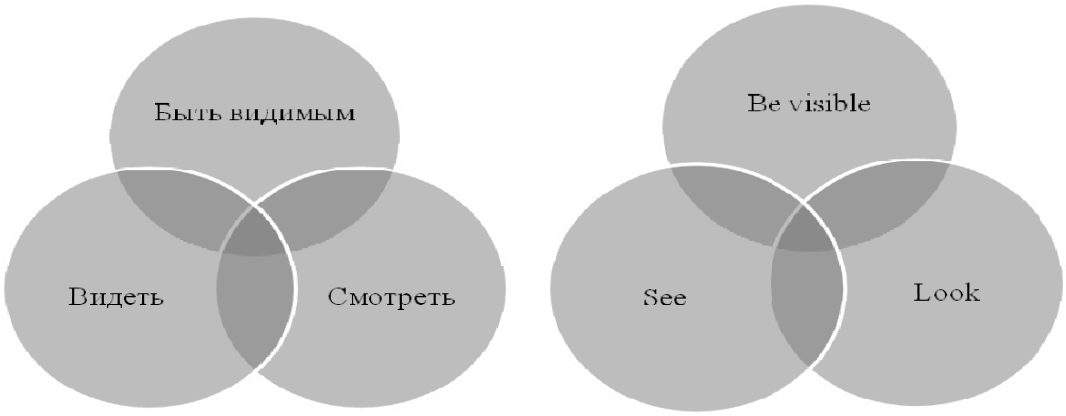



**Рисунок 1 Тернарная оппозиция по Ю.Д.Апресяну в русском и английском языках.**

Рассмотрим гипероним ЛСГ зрительного восприятия − глагол *видеть*, в английском языке−*to see. Он* является наиболее нейтральным словом ряда и обозначает любой акт зрительного восприятия в любых условиях. Проанализировав словарные статьи этого глагола в русском и английском языках, мы обобщенно можем представить его значение следующим образом: 1) обладать зрением; 2) видеть увидеть, взглянуть; 3) смотреть; 4) видеться; 5) быть свидетелем; 6) бывать, посещать; 7) навещать; 8) изучать; 9) понимать, отдавать себе отчет; 10) знать; 11) делать умозаключение; 12) судить о…; 13) считать; 14)выходить на…, смотреть на…; На основании выявленных ЛСВ анализируемого глагола мы выделяем **два** смысловых **семантических стержня**. «Семан-

тический стержень представляет собой единство совокупность значений внутри семантемы, характеризующий смысловой аспект отражения действительности, выявляющийся в этих значениях» [5; с.110]. В первый семантический стержень входят семь лексико-семантических вариантов (далее ЛСВ) (1-7), которые взаимодействуют в пределах микрополя зрительного восприятия. Их семантика отмечена специфическими оттенками и дополнительными средствами воплощения данного микрополя. Они представляют не весь его участок, а элементы его дробной репрезентации. Во второй семантический стержень входят шесть ЛСВ (8-13), относящихся к семантическому полю умственной деятельности, последний (14-й) лексико-семантический вариант входит в другие семантические поля. Глаголы *видеть* и *to see* допускают переносные и образные употребления, например, *Я вижу себя в будущем успешным адвокатом*. (то есть посредством воображения). *I see myself as a successful advocate in the future* (аналогичный случай употребления). Анализируя данные различных словарей синонимов, мы имеем следующую картину, которая иллюстрирует основной состав лексем, входящих в тернарные оппозиции в обоих языках (рис.2, рис. 3).

**Рисунок 2 Синонимические ряды внутри тернарной оппозиции по Ю.Д.Апресяну в русском языке**

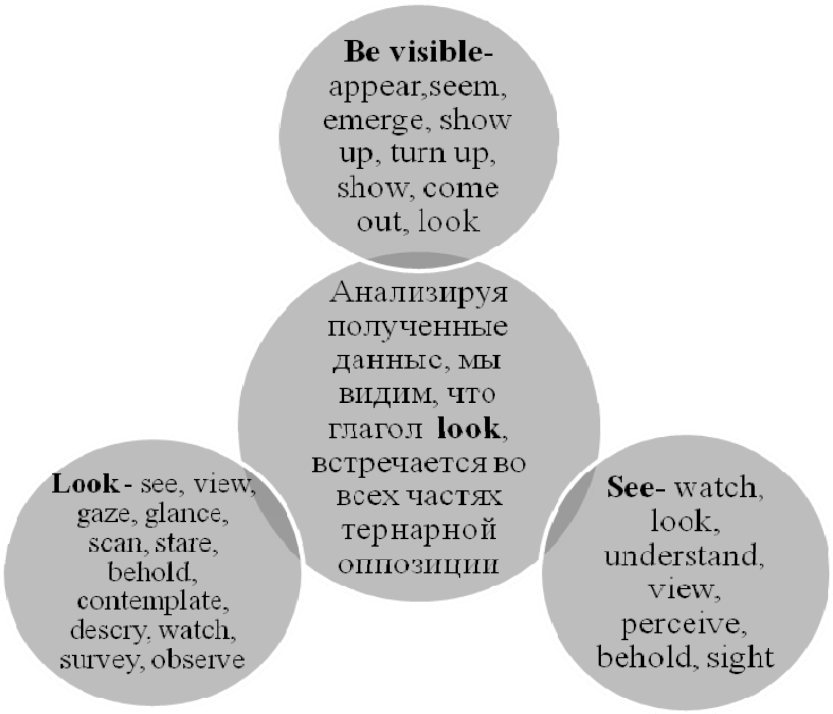



**Рисунок 3 Синонимические ряды внутри тернарной оппозиции по Ю.Д.Апресяну в английском языке.**

Исходя из приведенных материалов, мы делаем вывод, что глаголы, представленные в оппозициях обоих языков не равнозначны в своих значениях, например, в русском языке, смотреть, еще не означает видеть: *Глядит, не смотрит, а смотрит, так не видит.* Видеть – это значит соотносить воспринятые зрительные сигналы с одной из гипотез, существующих в хранилищах мозга. Люди избирательно видят то, что привыкли видеть.

В английском языке, глагол *look* также как *see* является наиболее нейтральным представителем данного микрополя, притом *look* за счет своей многозначности может выражать еще и значение: "быть доступным для восприятия". Подсчитав количество глаголов, входящих в микрополе зрительного восприятия (а их более ста в обоих языках), мы можем сделать вывод, что среди значений, порожденных чувственным восприятием мира, наиболее развиты и тонко дифференцированы понятийные эквиваленты именно зрительных впечатлений. Зрительная семантика довольно четко расчленена, чего нельзя сказать о глаголах, относящихся, например, к слуховому, вкусовому и осязательному восприятиям [2; с. 179-201]. Поскольку микрополе зрительного восприятия является наиболее многочис-

ленным по количеству обслуживающих его лексем, следовательно, оно находится во главе иерархической структуры, которую образуют пять микрополей: *зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные и вкусовые восприятия.*

**Библиографический список**


1. Апресян Ю.Д. Избранные труды в 2 т. Том 2 Интегральное описание языка и системная лексикография [Текст] / Ю.Д.Апресян. – М.: Языки русской культуры, 1995. – 767 с.
2. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология: на материале французского и русского языков [Текст] / В.Г. Гак. – М.: Международные отношения, 1977. – 264 с.
3. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса [Текст] / Г.А. Золотова. – М.: Наука, 1982. – 368 с.
4. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь [Словарь] /Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. — СПб.: прайм -ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
5. Моисеева С.А. Семантическое поле глаголов восприятия в западно-романских языках: монография [Текст] / С.А. Моисеева. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2005. – 248 с.
6. Литвинов П.П. Англо-русский синонимический словарь [Словарь] / П.П. Литвинов. – М.: ВАКО, 2005. – 288 с.
7. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка: Проспект [Словарь] / Ю.Д. Апресян, О.Ю. Богуславская, И.Б. Левонтина, Е.В. Урысон; под общ. руководством Ю.Д. Апресяна. – М.: Русские словари, 1995. – 558 с.
8. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы. [Словарь] / Под ред. Л.Г. Бабенко. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 693 с.
9. Урысон Е.В.Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике [Текст]/ Е.В.Урысон. – Рос. академия наук. Ин-т русского языка им. В.В.Виноградова. – М.: Языки славянской культуры, 2003 – 224 с.


**Bibliography**


1. Apresyan Yu.D. Selected works in 2 v. Volume 2 Integral description of language and systematic lexicography [Text]/ Yu.D. Apresyan.– M.: Languages of Russian Culture, 1995-767 p.
2. Gak V.G. Comparative lexicology: on the material of French and Russian languages [Text] / V.G. Gak. – M.: International relations, 1977. – 264 p.
3. Zolotova G.A. Communicative aspects of Russian syntax [Text] / G.A. Zolotova.– M.: Science, 1982. – 368 p.
4. Mesheryakov B.G., Zincenko V.P. Big psychological dictionary [Dictionary] / B.G. Mesheryakov, V.P. Zincenko. – Spb.: prime-EUROSIGN, 2004.– 672 p.
5. Moiseeva S.A. Semantic field of verbs of perception in West-Roman languages: monograph [Text] / S.A. Moiseeva. – Belgorod: publishing office BelSU, 2005. – 248 p.
6. Litvinov P.P. English-Russian synonymic dictionary [Dictionary] / P.P.Litvinov. – M.: VAKO, 2005. – 288 p.
7. New explanatory dictionary of synonyms of Russian: Prospect [Dictionary] / Yu.D. Apresyan, O.Yu. Boguslavskaya, I.B. Levontina, E.V.Uryson; under gen. guidance of Yu.D. Apresyan. – M.: Russian dictionaries, 1995. – 558 p.
8. Definition dictionary of Russian verbs: Ideographic description. English equivalents. Synonyms. Antonyms.[Dictionary] / Under the editorship of L.G.Babenko. – M.: AST-PRESS, 1999. – 693 p.
9. Uryson E.V. Problems of research of linguistic view of the world: Analogy in semantics [Text] / E.V. Uryson. – Rus. academy of science. Univ. of Russian named after V.V. Vinogradov. – M.: Languages of Shavian culture, 2003. – 224 p.

# БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**УДК 548:4**
**ББК 867.08**

**Лошакова Анна Андреевна**
аспирант
кафедра анатомии, физиологии человека и животных
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
**Loshakova Anna Andreevna**
Post-graduate
Chair of Anatomy and Physiology of Human and Animals
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk
loshakova_anna@mail.ru

## Ритмичность яйцекладки у колониальных видов птиц
## Rhythm of oviposition in colonial species of birds

В статье описана ритмичность откладки яиц озерной чайкой и черношейной поганкой. Выявлены соотношения ритмичных и аритмичных кладок у названных видов птиц. Проведен анализ ритмичности кладок с учетом положения гнезда в структуре колонии.

This article describes the rhythm of oviposition lake gull and black-necked grebe. The revealed correlation of rhythmic and arrhythmic clutches from the named species of birds. The analysis of the rhythm of the clutch based on the position of the slot in the structure of the colony.

**Ключевые слова:** ритмичность, аритмичность, яйцекладка, темп откладки.

**Key words:** rhythm, arhythm, asynchronicity, oviposition, the rate of laying.

Изучение размножения и этапов раннего онтогенеза птиц является перспективным направлением современной орнитологии [8]. Существует общепринятая методика, в соответствии с которой, выделяют следующие периоды раннего онтогенеза птиц: яйцекладка, собственно насиживание и вылупление птенцов [1].

Изучение особенностей размножения и раннего онтогенеза колониальных видов птиц проводилось в Прикамье и Оренбургской области на примере озерной чайки [3; 9; 10]. Была выявлена связь между последовательностью откладки яиц и вылуплением птенцов, а так же установлена асинхронность данного процесса. Шураков А.И. (1978г.) описал два варианта кладок: ритмичные и

аритмичные. Ритмичные кладки характеризуются появлением яиц с интервалом, близким к 24 часам, аритмичные – увеличением интервала откладки яиц в начале, середине или конце этого процесса.

Анализ литературных данных показывает, что ритмичность откладки яиц и темп вылупления птенцов определялись при изучении размножения грача [1], видов поганкообразных [2], и сизой чайки [11; 12].

**Материалы и методика исследования.** Материал для работы был собран во время полевого сезона на озере Курлады, расположенном в окрестностях г. Копейска и на озере Смолино из окрестностей г. Челябинска, в период с 2013 по 2014 год. Наблюдения за гнездами проводились каждые сутки. На яйцах в гнездах делались метки в соответствии с порядковым номером их появления. Статистический анализ проводился с использованием классических методов, а так же с использованием программы Microsoft Excel.

**Результаты и их обсуждение.** Темп откладки яиц черношейной поганкой изучался при размножении птиц этого вида в районе очистных сооружений озера Курлады в 2013 году. Результаты математической обработки представлены в таблице 1.

В таблице 1 в колонке «n» указано количество гнезд с определенным вариантом яйцекладки, в соседней графе – процент от общего количества гнезд, находившихся под наблюдением.

Таблица 1

**Темп откладки яиц у черношейной поганки (Оз. Курлады, май 2013г.)**

| **Темп откладки** | **2013 г.** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Биологический центр** | | **Периферия** | |
| | **n** | **%** | **n** | **%** |
| Двухъяйцевые кладки | | | | |
| 11 | 2 | 12,5 | 1 | 7,69 |
| Трехъяйцевые кладки | | | | |
| 111 | 1 | 6,25 | 2 | 15,38 |
| 1101 | – | – | 1 | 7,69 |
| 1011 | – | – | 1 | 7,69 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Четырехъяйцевые кладки | | | | |
| 110101 | 1 | 6,25 | – | – |
| 1111 | 4 | 25 | 3 | 23,07 |
| 11101 | 1 | 6,25 | – | – |
| 10011 | 1 | 6,25 | – | – |
| 10111 | 1 | 6,25 | – | – |
| 110011 | – | – | 1 | 7,69 |
| 11011 | – | – | 2 | 15,38 |
| Пятияйцевые кладки | | | | |
| 101111 | 1 | 6,25 | 1 | 7,69 |
| 1011101 | 1 | 6,25 | – | – |
| 11111 | 2 | 12,5 | – | – |
| 111101 | – | – | 1 | 7,69 |
| Шестияйцевая кладка | | | | |
| 1011111 | 1 | 6,25 | – | – |

Из данных таблицы 1 видно, что двухъяйцевые кладки представлены только одним вариантом – 11, как в биологическом центре, так и на периферии колонии. Трехъяйцевые кладки в биологическом центре представлены ритмичным вариантом кладки 11, на периферии колонии встречаются как ритмичные варианты кладок – 111, так и аритмичными кладками. Четырехяйцевые кладки преобладают на всей территории колонии. При этом, как в биологическом центре, так и на территории колонии выявлен ритмичный вариант кладки - 1111. На периферии колонии 2 гнезда были представлены аритмичным вариантом кладки – 11011.

Анализ ритмичности кладок черношейной поганки представлен на рисунке 1.

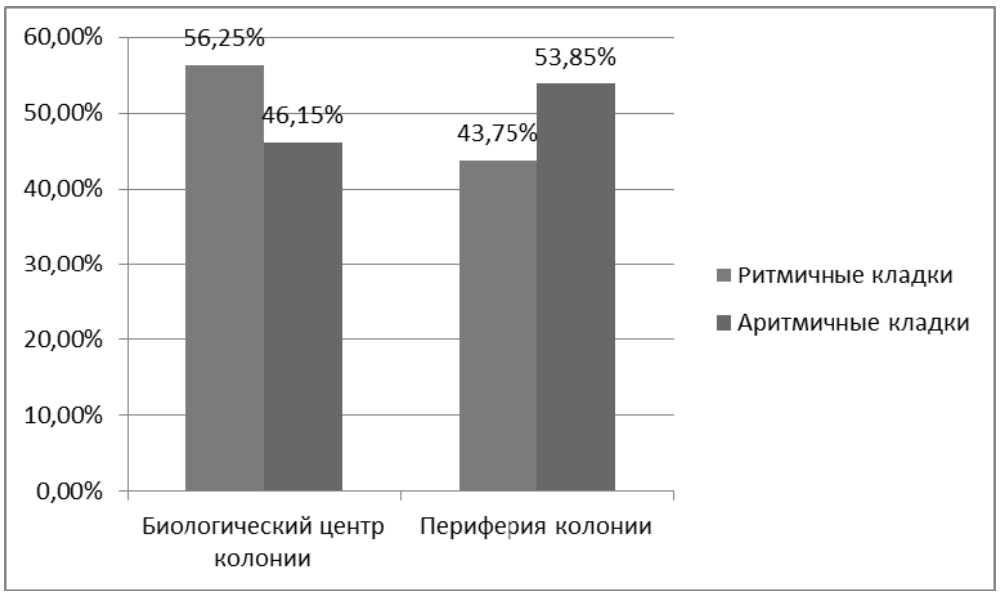



Рис.1. Соотношение ритмичных и аритмичных кладок у черношейной поганки (оз. Курлады, май 2013г.).

На территории биологического центра у черношейной поганки преобладает ритмичный вариант кладок – 56,25% от общего числа. Однако, разница с аритмичным вариантом кладок не велика. Аритмичные кладки составили 46,15% от всех кладок. На территории периферии колонии преобладающим вариантом являются аритмичные кладки. Их доля от общего числа составила 53,85%, в то время как доля ритмичных кладок - 43,75%. Преобладание аритмичного варианта кладок на периферии колонии может быть связано с биотическими факторами, которые влияют на процесс размножения птиц.

Темп откладки яиц у озерной чайки изучался во время полевого сезона в мае-июне 2014года на озере Смолино, расположенном в окрестностях города Челябинска. Обработанные данные приведены в таблице 2.

Таблица 2.

**Темп откладки яиц у озерной чайки (Оз. Смолино, май 2014г.)**

| **Темп откладки** | **2014 г.** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Биологический центр** | | **Периферия** | |
| | **n** | **%** | **n** | **%** |
| 1011 | 4 | 26,64 | 2 | 25 |
| 1101 | 5 | 33,3 | 2 | 25 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 10011 | 1 | 6,66 | — | — |
| 1001 | 1 | 6,66 | — | — |
| 111 | 2 | 13,32 | 1 | 12,5 |
| 11 | 1 | 6,66 | 1 | 12,5 |
| 11001 | 1 | 6,66 | — | — |
| 101 | — | — | 2 | 25 |

Из данных таблицы 2 можно увидеть, что в биологическом центре колонии чаще встречаются 2 варианта кладок – 1011 и 1101. На территории периферии колонии преобладающими вариантами являются так же 1011, 1101 и 101. Все варианты относятся к аритмичным кладкам.

На рисунке 2 показано соотношение ритмичных и аритмичных кладок. На территории биологического центра, а так же на периферии колонии преобладает аритмичный вариант кладок, 80% и 75% соответственно. Ритмичные кладки имеют малую долю от общего числа кладок.

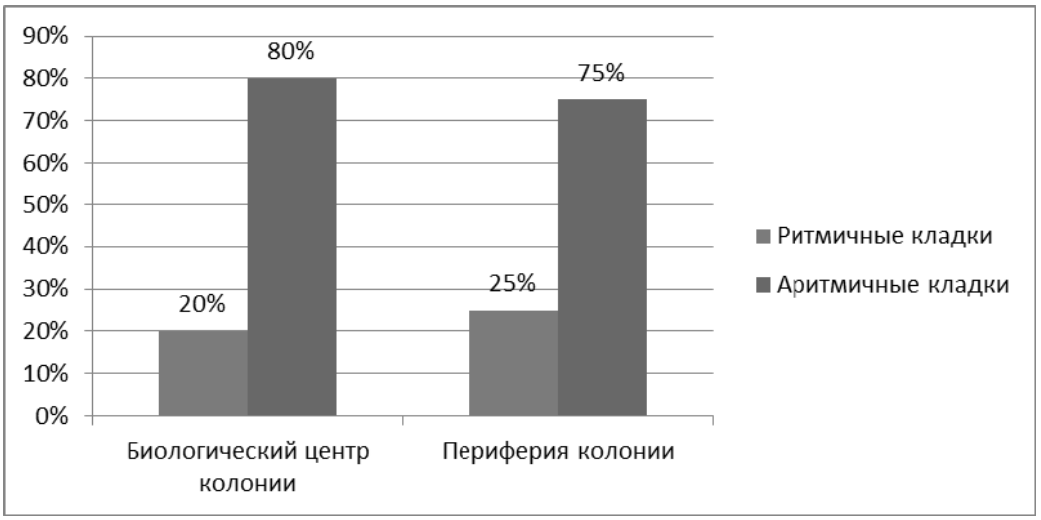



Рис.2. Соотношение ритмичных и аритмичных кладок у озерной чайки (оз. Смолино, май 2014г.).

Появление перерывов между откладкой яиц [4;6], может быть связано с накоплением птицей питательных веществ для откладки нового яйца, а так же с возможностью достраивать гнездо, и увеличивать плотность насиживания. Это позволяет сократить гибель яиц во время насиживания.

Выводы:

– у черношейной поганки преобладает ритмичный вариант кладки на территории биологического центра колонии, на территории периферии – аритмичный;

– у озерной чайки на территории всей колонии преобладает аритмичный варрант откладки яиц;

– наличие двух вариантов кладок, выявленных в раннем онтогенезе озерной чайки и черношейной поганки, носит адаптивный характер и может приводить к снижению гибели яиц.

**Библиографический список**


1. Болотников, А.М. Экология раннего онтогенеза птиц [Текст] / А.М. Болотников, А.И. Шураков, Ю.Н. Каменский, Л.Н. Добринский // Свердловск: УНУ АН СССР, 1985. – 212 с.
2. Гордиенко, Н.С. Водоплавающие птицы Южного Зауралья [Текст] / Н.С. Гордиенко // Миасс: ИГЗ, 2001. – 100 с.
3. Климова, И.Г. Темп развития эмбрионов озерной чайки в Камском Предуралье [Текст] / И.Г. Климова // Отражение достижений орнитологической науки в учебном процессе средних школ и вузов и народном хозяйстве. Пермь: Перм. пед. ин – т, 1984. – С. 51 – 53.
4. Ламехов, Ю.Г. Темп и длительность откладки яиц при размножении озерной чайки (Larus ridibundus) [Текст] / Ю.Г. Ламехов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2008.-№7. – С. 271-278.
5. Ламехов, Ю.Г. Гнездовая жизнь озерной чайки и черношейной поганки на Южном Урале [Текст] : моногр. / Ю.Г. Ламехов. – Челябинск: изд – во Челяб. гос. пед. ун – та, 2008. – 240 с.
6. Ламехов, Ю.Г. Пространственно-временная структура колоний птиц и биологические аспекты раннего онтогенеза. [Текст]: дисс. … доктора биол. наук: 03.02.04, 03.02.08: / Ламехов Юрий Геннадьевич. – Казань, 2010. – 337 с. Библиогр.: с. 331- 336. 05201051501
7. Ламехов, Ю.Г. Биология гнездовой жизни колониальных видов птиц (на примере черношейной поганки и озерной чайки): автореф. дисс. … канд. биол. наук. / Ю.Г. Ламехов. Пермь, 1998. – 17 с.
8. Родимцев, А.С. Уровень развития птенцов одного выводка во время вылупления [Текст] / А.С. Родимцев // Рус. орнитол. журнал. 1997. – Т. 6. Экспресс-вып. № 19. С. 3-7.
9. Шураков, А.И. Динамика роста птенцов озерной чайки в Камском Приуралье [Текст] / А.И. Шураков, И.Г. Климова // Гнездовая жизнь птиц. Пермь, 2001. – С. 79-81.
10. Шураков, А.И. Некоторые параметры размножения озерной чайки в Камском Предуралье [Текст] / А.И. Шураков, С.А. Фефилов, С.Л. Козлов, И.Г. Климова // Гнездовая жизнь птиц. Пермь, 1981. – С. 151-155.
11. Cramp S. The Birds of the Western Palearctic [TEXT] / S. Cramp, K. Simmons // Oxford, London, New-York: Oxford Univ. Press. 1983. – Vol. 3. 913 p.
12. Patterson I.J. Timing and spasing of broods in the black-headed gull Larus ridibundus [TEXT] / I.J. Patterson // Ibis. 1965. – Vol. 107, N 4. P. 433-459

**Bibliography**

1. Bolotnikov, A.M. Ecology of early ontogenesis birds [Text] / A. M. Bolotnikov, A.I. Shurakov, Y.N. Kamensky, L.N. Dobrinsky // Sverdlovsk: UNU an SSSR, 1985. 212 p.

2. Gordienko N.S. Waterfowl southern TRANS-Urals [Text] / N.S. Gordienko // Miass: IGS, 2001.-100 p.

3. Klimova, I.G. Tempo of development of embryos black-headed gulls in the Kama Ural [Text] / I.G. Klimova // Reflection of the achievements of the ornithological science in educational process in secondary schools and universities and the national economy. Perm: Perm. PED. Institute, 1984. P. 51 - 53.

4. Lamehov Y.G. The rate and duration of egg laying during the reproduction of black-headed gulls (Larus ridibundus) [Text] / Y.G. Lamehov // Bulletin of the Chelyabinsk state pedagogical University.-2008.-№7.-P. 271-278.

5. Lamehov Y.G. Nesting life of black-headed gull and black-necked grebes in the southern Urals [Text] : monograph. / Y.G. Lamehov. - Chelyabinsk: Publishing house Chelyaba. GOS. PED. University, 2008. - 240 p.

6. Lamehov, Y.G. Spatial-temporal structure of the colonies of birds and biological aspects of early ontogenesis. [Text]: dis. ... Dr. Biol. Sciences: 03.02.04, 03.02.08: / Lamehov Yuriy Gennadievich. - Kazan, 2010. - 337 p. Bibliogr.: P. 331 336. 05201051501

7. Lamehov, Y.G. Biology life of colonial nesting birds (for example, black-necked grebe black-headed gulls): Avtoref. dis ... Cand. Biol. Sciences. / Y.G. Lamehov. Perm, 1998. 17 p.

8. Rodimtsev, A.S. The Level of development of juveniles one broods during hatching [Text] / A.S. Rodimtsev // Rus. ornithol. the journal. 1997. So 6. Express vol. № 19. P.3-7.

9. Shurakov, A.I. Growth Dynamics Chicks black-headed gulls in the Kama Urals [Text] / A.I. Shurakov, I.G. Klimov // Nesting bird life. Perm, 2001. 79-81 p.

10. Shurakov, A.I. Some parameters breeding black-headed gulls in the Kama Ural [Text] / A.I. Shurakov, S.A. Fefilov, S.L. Kozlov, I.G. Klimov // Nesting bird life. Perm, 1981. P.151-155.

11. Cramp S. The Birds of The Western Palearctic [TEXT] / S. Cramp, K. Simmons // Oxford, London, New-York: Oxford Univ. Press. 1983. Vol. 3. 913 p.

12. Patterson I.J. Timing and spasing of broods in the black-headed gull Larus ridibundus [TEXT] / I.J. Patterson // Ibis. 1965. Vol. 107, N 4. P.433-459.

**УДК 577:796.91**
**ББК 28.902.3:75.719.6**

**Львовская Елена Ивановна**
доктор медицинских наук,
профессор
кафедра биохимии
Уральский государственный университет физической культуры
г. Челябинск
**Буторина Надежда Анатольевна**
студент
Уральский государственный университет физической культуры
г. Челябинск
**Григорьева Наталья Михайловна**
кандидат биологических наук,
доцент
кафедра биохимии
Уральский государственный университет физической культуры
г. Челябинск
**Lvovskaya Elena Ivanovna**
Doctor of Medicine,
Professor
of the Chair of Biochemistry
Ural State University of Physical Culture
Chelyabinsk
**Butorina Nadezhda Anatolevna**
Student
Ural State University of Physical Culture
Chelyabinsk
**Grigoreva Natalia Mikhailovna**
Doctor of Biology,
Associate Professor
of the Chair of Biochemistry
Ural State University of Physical Culture
Chelyabinsk
lvovskaya@mail.ru

# Динамика содержание продуктов липопероксидации и состояния антиоксидантной системы у конькобежцев-многоборцев в течение годичного тренировочного цикла

# Dynamics of lipid peroxidation products and antioxidant system among skaters - all-rounders during the one-year training cycle

Статья посвящена изучению изменения содержания гептан- и изопропанолрастворимых липопероксидов, окисляемости липидов, антиокислительной активности в слюне конькобежцев – многоборцев в течение годичного тренировочного цикла.

The article is devoted to the study of changes in the content of heptane- and isopropanol -soluble lipoperoxides, oxidation of lipids, antioxidant activity in the saliva of saliva skaters - all-rounders during the one-year training cycle.

**Ключевые слова**: перекисное окисление липидов, первичные и вторичные продукты ПОЛ, окисляемость липидов, антиокислительная активность конькобежцы – многоборцы.

**Key words**: lipid peroxidation, primary and secondary products of lipid peroxidation, oxidation of lipids, antioxidant activity, skaters - all-rounders.

**Актуальность.** Для профессионального спорта проблема адаптации организма спортсменов к физическим нагрузкам является чрезвычайно важной, поскольку, чем быстрее организм адаптируется к необходимой физической нагрузке, тем быстрее спортсмен покажет высокий результат. Решающую роль в вопросе состояния процессов перекисного окисления липидов (ПОЛ) при физических нагрузках играет уровень адаптированности организма к конкретной мышечной работе. Согласно современным представлениям, адаптивные перестройки, вызванные физическими нагрузками - это динамический процесс. Долговременная адаптация спортсменов к физическим нагрузкам разной интенсивности сопровождается специфическими изменениями в структуре метаболизма. Тренированный организм характеризуется повышенным содержанием источников энергии, более высокой ферментативной активностью, расширением и совершенствованием возможностей регуляции метаболизма. Решающим фактором, определяющим повышение выносливости тренированного организма при интенсивных нагрузках, является увеличение мощности системы митохондрий и повышение их оксидативной способности. Значение этого фактора определяется не только ростом способности синтезировать АТФ и предотвращать накопление лактата, но и снижением степени активации свободнорадикального окисления в мышцах при

интенсивных нагрузках за счёт уменьшения продукции в митохондриях радикальных форм кислорода.

Тренированные люди также характеризуются значительной устойчивостью к окислительному стрессу, связанному с интенсивной мышечной работой. Убедительным признаком этого является меньшая выраженность гиперферментемии при интенсивных физических нагрузках у спортсменов по сравнению с нетренированными людьми.

Процесс адаптации организма к мышечной деятельности характеризуется определенными сдвигами биохимических и физиологических процессов (в том числе перекисного окисления липидов), которые приводят к изменению (улучшению и совершенствованию) функционального состояния организма спортсмена. Однако, неадекватные, чрезмерные физические нагрузки, сопровождающиеся недостаточным снабжением организма кислородом и воздействием стресса, приводит к активации процессов липопероксидации, которые способны вызвать нарушения в работе органов и систем [1, 2, 3, 4, 5]. При чрезмерной активации процессов свободно-радикального окисления и, в частности, перекисного окисления липидов (ПОЛ), у человека снижается работоспособность, развивается утомление. Определение содержания продуктов липопероксидации в биологических жидкостях организма позволяет дать оценку глубины биодеструктивных процессов, осуществлять контроль и коррекцию тренировочного процесса у спортсменов, выявить уровень адаптированности спортсмена к конкретной мышечной работе [4, 5].

**Организация и методы исследования.** В исследовании участвовали конькобежцы 18-23 лет, специализирующиеся в многоборье, имеющие спортивную квалификацию кандидата мастера спорта, мастера спорта, заслуженного мастера спорта, мастера спорта международного класса. Обследования про-

водились в состоянии высокой тренированности (октябрь-март). Определение продуктов ПОЛ в гептан-изопропанольных экстрактах слюны производилось спектрофотометрическим методом по Волчегорскому И.А. с соавт. (1989, 2000) [3]. Результаты рассчитывались в виде индексов окисления – $E_{232}/E_{220}$ и $E_{278}/E_{220}$, которые отражают относительный уровень первичных (диеновые коньюгаты) и вторичных (кетодиены и сопряженные триены) продуктов ПОЛ соответственно. Определение интенсивности индуцированного ПОЛ проводили поЕ.И. Львовской, (1998) [4,5,6,7]. Определение антиокислительной активности анализируемых биологических жидкостей по [3].

**Результаты исследования и их обсуждение.**

При сопоставлении показателей ПОЛ в группе женщин конькобежек–многоборок (МЦОП) и значений контрольной группы в базовый общеподготовительный период было установлено, что первичные гептанофильные продукты составляют 190,591%, вторичные гептанофильные продукты – 540,541%, первичные изопропанолрастворимые продукты – 197,627% и вторичные изопропанолрастворимые продукты 415,827% от соответствующих значений контрольной группы (Табл. №1).

В базовый специальноподготовительный период было выявлено повышение содержания гептанофильных диеновых коньюгатов – на 56,276%, гептанофильных кетодиенов и сопряженных триенов – на 385%, первичных изопропанолрастворимых продуктов – на 108,062%, содержание вторичных изопропанолрастворимых продуктов практически не изменялось. Концентрация гептанофильных диеновых коньюгатов составила 297,849% от значений контроля, гептанофильных кетодиенов и сопряженных триенов – 2621,622%, изопропанолрастворимых диеновых коньюгаов – 411,186%, изопропанолрастворимых кетодиенов и сопряженных триенов – 415,108% от соответствующих значений контрольной группы (Табл. №1).

В соревновательный период в группе конькобежек–многоборок наблюдалось снижение содержания первичных гептанофильных продуктов – до 16,784%, вторичных гептанофильных – до 92%, первичных изопропанолрастворимых – на 20,755% и вторичных изопропанолрастворимых продуктов ПОЛ – на 64,706% от соответствующих значений базового общеподготовительного периода. В процентном отношении от значений контрольной группы гептанофильные диеновые коньюгаты составили 222,581% , гептанофильные кетодиены и сопряженные триены – 1037,838%, изопропанолрастворимые диеновые коньюгаты – 156,610% и изопропанолрастворимые кетодиены и сопряженные триены 146,763% (Табл. №1).

Таблица №1: Содержание продуктов ПОЛ в группе женщин-многоборок (МЦОП)

| Период | Продукты ПОЛ | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Первичные гептанофильные | | Вторичные гептанофильные | | Первичные изопропанолрастворимые | | Вторичные изопропанолрастворимые | |
| | женщины-многоборки (МЦОП) | значения контроля | женщины-многоборки (МЦОП) | значения контроля | женщины-многоборки (МЦОП) | значения контроля | женщины-многоборки (МЦОП) | значения контроля |
| Базовый общеподготовительный | 0,709±0,070 (0,639-0,779) 190,591% | 0,372±0,001 (0,371-0,373) | 0,200±0,081 (0,080-0,320) 540,541% | 0,037±0,003 (0,034-0,040) | 0,583±0, 077 (0,306-0,860) 197,627% | 0,295±0 ,002 (0,293-0,297) | 0,578±0,287 (0,291-0,865) 415,827% | 0,139±0,009 (0,130-0,148) |
| Базовый специальноподготовительный | 1,108±0,163 (0,945-1,271) 297,849% | | 0,970±0,082 (0,745-1,195) 2621,622% | | 1,213±0,077 (0,506-1,920) 411,186% | | 0,577±0,287 (0,290-0,864) 415,108% | |
| Соревновательный | 0,828±0,112 (0,716-0,940) 222,581% | | 0,384±0,125 (0,259-0,509) 1037,838% | | 0,462±0,079 (0,383-0,541) 156,610% | | 0,204±0,126 (0,078-0,330) 146,763% | |

Примечание: Диеновые коньюгаты – первичные продукты ПОЛ (Е 232/220).

Кетодиены и сопряженные триены – вторичные продукты ПОЛ (Е 278/220).

Значения доверительных интервалов вычислены с вероятностью 95% (Р=0,05).

Показатели состояния антиоксидантной системы (АОС) у группы женщин конькобежек–многоборок в базовый общеподготовительный период выявили следующее: окисляемость липидов составляла 73,339%, антиокислительная активность – 18,259%. В базовый специальноподготовительный период данные показатели уменьшились на 72,692% и 65,152% соответственно, что составило 20,028% и 6,363% соответственно от значений контрольной группы. В соревновательный период было отмечено увеличение показателей окисляемости липидов – до 29,658%, антиокислительной активности – на 498,462% от значений базового общеподготовительного периода, что составило 51,589% и 109,275% от значений контрольной группы (Табл. №2).

Таблица №2 Показатели АОС в группе женщин-многоборок (МЦОП)

| Периоды | Окисляемость липидов | | Антиоксидантная активность | |
|---|---|---|---|---|
| | женщины-многоборки (МЦОП) | значения контроля | женщины-многоборки (МЦОП) | значения контроля |
| Базовый общеподготовительный | 392,250±85,862 (41,388-743,112) 73,339% | 534,842±21,976 (512,866-556,818) | 216,583±64,252 (-47,669-480,835) 18,259% | 1186,155±127,157 (1058,998-1313,312) |
| Базовый специальноподготовительный | 107,117±39,243 (67,874-146,360) 20,028% | | 75,475±11,018 (44,457-106,493) 6,363% | |
| Соревновательный | 275,917±91,228 (174,689-377,145) 51,589% | | 1296,167±239,236 (456,931-2135,403) 109,275% | |

Значения доверительных интервалов вычислены с вероятностью 95% (P=0,05).

При сопоставлении показателей содержания продуктов ПОЛ и АОС разных тренировочных периодов в группе мужчин конькобежцев–многоборцев были получены следующие результаты:

В базовый специальноподготовительный период было выявлено повышение содержания гептанофильных и изопропанолрастворимых продуктов ПОЛ от соответствующих значений контрольной группы. Так, гептанофильные диеновые коньюгаты составили 218,011% от значений контроля, гептанофильные кетодиены и сопряженные триены – 1578,378%, изопропанолрастворимые диеновые коньюгаты – 398,305% и изопропанолрастворимые кетодиены и сопряженные триены – 669,065% от соответствующих значений контрольной группы (Табл. №3).

Таблица №3: Содержание продуктов ПОЛ в группе мужчин-многоборцев (МЦОП)

| Период | Продукты ПОЛ | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Первичные гептанофильные | | Вторичные гептанофильные | | Первичные изопропанолрастворимые | | Вторичные изопропанолрастворимые | |
| | мужчины-многоборцы (МЦОП) | значения контроля | мужчины-многоборцы (МЦОП) | значения контроля | мужчины-многоборцы (МЦОП) | значения контроля | мужчины-многоборцы (МЦОП) | значения контроля |
| Базовый общеподготовительный | 0,767±0,075 (0,617-0,917) 206,183% | 0,372±0,001 (0,371-0,373) | 0,235±0,083 (0,022-0,448) 635,135% | 0,037±0,003 (0,034-0,040) | 1,119±0,081 (0,306-1,932) 379,322% | 0,295±0,002 (0,293-0,297) | 0,912±0,665 (0,247-1,577) 656,115% | 0,139±0,009 (0,130-0,148) |
| Базовый специальноподготовительный | 0,811±0,045 (0,666-0,956) 218,011% | | 0,584±0,229 (0,355-0,813) 1578,378% | | 1,175±0,176 (0,410-1,940) 398,305% | | 0,930±0,437 (0,493-1,367) 669,065% | |
| Соревновательный | 1,015±0,311 (0,704-1,326) 272,849% | | 0,761±0,349 (0,412-1,110) 2056,757% | | 1,441±0,168 (0,673-2,209) 488,475% | | 1,067±0,530 (0,537-1,597) 767,626% | |

Примечание: Диеновые коньюгаты – первичные продукты ПОЛ (Е 232/220).

Кетодиены и сопряженные триены – вторичные продукты ПОЛ (Е 278/220).

Значения доверительных интервалов вычислены с вероятностью 95% (Р=0,05).

В соревновательный период в группе конькобежцев–многоборцев наблюдалось последующее повышение содержания первичных гептанофильных продуктов – на 32,334%, вторичных гептанофильных – на 223,830%, первичных изопропанолрастворимых – на 28, 776% и вторичных изопропанолрастворимых – на 16, 996% от значений базового общеподготовительного периода.

Показатели АОС в группе мужчин конькобежцев–многоборцев существенно изменялись в зависимости от тренировочного периода. Так, в базовый общеподготовительный период окисляемость липидов составляла 40,715%, антиокислительная активность – 17%. В базовый специальноподготовительный период данные показатели уменьшались – окисляемость липидов – на 51,644%, антиокислительная активность – на 59,633%, и составили 19,688% и 6,863% соответственно от значений контрольной группы. В соревновательный период было отмечено увеличение окисляемости липидов – до 96,496%, антиокислительной активности – на 647,235% от значений базового общеподготовительного периода, и составили 39,288% и 127,032% соответственно от значений контрольной группы (Табл. №4).

Таблица №4 Показатели АОС в группе мужчин-многоборцев (МЦОП)

| Периоды | Окисляемость липидов | | Антиоксидантная активность | |
|---|---|---|---|---|
| | мужчины-многоборцы (МЦОП) | значения контроля | мужчины-многоборцы (МЦОП) | значения контроля |
| Базовый общеподготовительный | 217,760±61,891 (106,869-328,651) 40,715% | 534,842±21,976 (512,866-556,818) | 201,650±91,717 (9,933-393,367) 17% | 1186,155± ±127,157 (1058,998-1313,312) |
| Базовый специальноподготовительный | 105,300±43,129 (62,171-148,429) 19,688% | | 81,400±18,969 (62,431-100,369) 6,863% | |
| Соревновательный | 210,130±41,3 (102,791-317,469) 39,288% | | 1506,800±167,887 (-166,087-3179,687) 127,032% | |

Значения доверительных интервалов вычислены с вероятностью 95% (P=0,05).

Таким образом, при переходе от общеподготовительного к специальноподготовительному периоду, у спортсменов наблюдалось

значительное увеличение концентрации гептанофильных липопероксидов, наиболее выраженное при определении содержания гептанофильных кетодиенов и сопряженных триенов, с последующим их менее значимым увеличением в соревновательный период. Содержание изопропанолрастворимых продуктов ПОЛ возрастало менее значимо. Данные изменения содержания липопероксидов были ассоциированы с ростом к соревновательному периоду показателей АОС.

При сравнении показателей процентного отношения продуктов ПОЛ групп женщин конькобежек-многоборок (МЦОП) и мужчин конькобежцев-многоборцев (МЦОП) от значений контрольной группы было выявлено, что в базовый общеподготовительный период содержание продуктов ПОЛ выше у мужчин: первичных гептанофильных продуктов на 15,592%, вторичных гептанофильных продуктов на 94,594%, первичных изопропанолрастворимых на 181,695%, вторичных изопропанолрастворимыхпродуктов на 240,288%.

В базовый специальноподготовительный период содержание гептанофильных и первичных изопропанолрастворимых продуктов ПОЛ было выше у спортсменок: гептанофильных диеновых коньюгатов на 79,838%, гептанофильных кетодиенов и сопряженных триенов на 1043,244%, первичных изопропанолрастворимых продуктов на 12,881%; а содержание вторичных изопропанолрастворимых продуктов оказалось выше у спортсменов на 253,957%.

В соревновательный период содержание продуктов ПОЛ снова было выше у мужчин, чем у женщин: гептанофильные диеновые коньюгаты на 50,268%, гептанофильные кетодиены и сопряженные триены на 1018,919%, первичные изопропанолрастворимые продукты на 331,865%, вторичные изопропанолрастворимые продукты на 620,863%.

При сравнении показателей АОС групп женщин конькобежек-многоборок (МЦОП) и мужчин конькобежцев-многоборцев (МЦОП) их процентного содержания от значений контрольной группы было

выявлено, что в базовый общеподготовительный период показатели АОС были выше у спортсменок: окисляемость липидов на 32,624%, антиокислительная активность на 1,259%; в базовый специальноподготовительный период показатели окисляемости липидов и уровень антиокислительной активности практически не отличались; в соревновательный период окисляемость липидов также была выше у женщин, чем у мужчин, на 12,301%, а антиокислительная активность на 17,757% была выше у мужчин.

Однако не следует забывать, что системы организма, в том числе и система ПОЛ-АОС, адаптируются не к физической нагрузке вообще, а к конкретному виду мышечной деятельности. Направленность тренировочного процесса существенно влияет на состояние системы ПОЛ-АОС, поскольку адаптивные изменения в метаболизме, свойственные разным видам спорта, носят специфический характер.

Продолжительные нагрузки низкой интенсивности обеспечиваются аэробными процесами производства АТФ и требуют значительного вовлечения жиров в качестве энергетического субстрата. В результате, в организме спортсменов, тренирующихся в различных биоэнергетических режимах, формируются специфические метаболические изменения, проявляющиеся как в покое, так и в ответ на стандартную физическую нагрузку. Так, Суздальницким Р.С. с соавт. (2000) было показано, что в состоянии покоя уровень продуктов липопероксидации в крови, достоверно выше у спринтеров и стайеров по сравнению с марафонцами и нетренированными людьми. Стандартная физическая нагрузка (тест $PWC_{170}$) вызывала увеличение концентрации продуктов ПОЛ в крови у бегунов на средние дистанции и марафонцев, что, по мнению авторов, может быть связано с более выраженной активацией липидного обмена у спортсменов, тренирующихся на выносливость. Это подтверждается высокой концентрацией в крови и мембранах эритроцитов свободных жирных кислот, особенно арахидоновой и её предшественника –

линоленовой кислот, которые являются основными субстратами ПОЛ. [3]. Кроме того, переход на аэробный путь энергообеспечения предполагает вовлечение в окислительный процесс большего количества кислорода, что ведёт к увеличению перекисного окисления липидов. Известно, что реакции липопероксидации, протекающие в митохондриях, необходимы для нормального функционирования сопряжённой дыхательной цепи. В местах своего образования перекиси создают протонофорные участки, необходимые для работы АТФ-азы.

Другие исследования показали (Сашенков С.Л., 1999), что соотношение различных категорий продуктов ПОЛ в крови существенно варьирует у спортсменов с аэробной и анаэробной направленностью тренировочного процесса – у лыжников-гонщиков и борцов. Было установлено, что некоторые категории липопероксидов можно рассматривать как неспецифические медиаторы взаимосвязи между особенностями метаболизма с одной стороны и системой транспорта кислорода и иммунной системой – с другой. [4].

Очевидно, что состояние системы ПОЛ-АОС зависит от степени его адаптированности к конкретному виду физических нагрузок. В то же время, анализ литературных данных показывает, что не всегда с ростом спортивной квалификации интенсивность ПОЛ в организме снижается. Например, было установлено, что уровень различных продуктов ПОЛ в альбумине крови у велосипедистов-стайеров МСМК в состоянии покоя в соревновательный период тренировочного цикла в 2 – 5 раз выше, чем у нетренированных людей. В то же время у спортсменов с более низкой квалификацией (МС) обнаружено меньшее содержание продуктов ПОЛ в альбумине, чем у МСМК. При этом под влиянием умеренной физической нагрузки у МС уровень гидроперекисей в альбумине снизился, а у МСМК – практически не изменился. [4].

Исследование протекания процессов ПОЛ у лыжников-гонщиков в начале соревновательного периода показало, что в состоянии предельной мобилизации психофизиологических возможностей спортсмена уровень

продуктов липопероксидации в крови увеличивается с повышением уровня спортивного мастерства. При этом на фоне активации процессов ПОЛ у высококвалифицированных спортсменов (МС) отмечалось статистически достоверное уменьшение числа случаев возникновения респираторных заболеваний по сравнению со спортсменами-перворазрядниками. Кроме того, были обнаружены прямые корреляционные связи между содержанием отдельных категорий липопероксидов с одной стороны и показателями МПК и интегральными показателями работоспособности на велоэргометре – с другой. [4].

Полученные результаты кажутся парадоксальными, однако, эти противоречия легко разрешимы, поскольку известно, что токсические эффекты ПОЛ реализуются только при значительном превышении концентрации липопероксидов над уровнем физиологической нормы. В то же время, как уже указывалось выше, оптимальный уровень ПОЛ увеличивает интенсивность электронного транспорта в дыхательной цепи и повышает уровень сопряжения окисления и фосфорилирования в митохондриях.

**Заключение**. Есть предположения, что система ПОЛ-АОС регулирует нормальный уровень окислительно-восстановительного потенциала в мышцах, необходимый для функционирования белков, ответственных за связь между возбуждением и сокращением. Кроме того, продукты свободнорадикального окисления выполняют иммуномодулирующие функции.

По-видимому, у спортсменов высокой спортивной квалификации наблюдается переход на определённый рубеж компенсаторных возможностей организма, когда достигается устойчивое состояние пероксидациии липидов, не зависящее от влияния физической нагрузки. Увеличение содержания продуктов ПОЛ у высокотренированных спортсменов находится в соответствии с возросшей интенсивностью метаболических процессов. В то же время усиление мощности стресс-лимитирующих систем при «долговременной» адаптации предполагает и возрастание возможностей антиоксидантной защиты. В

результате в системе ПОЛ-АОС устанавливается баланс на новом, более высоком уровне. Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. В группе женщин и мужчин конькобежцев–многоборцев содержание продуктов ПОЛ, особенно гептанрастворимых, в слюне в основном превышает их содержание в контрольной группе (Табл. №1,3), а показатели АОС уступают таковым в контрольной группе (Табл. №2,4), что подтверждает влияние физических нагрузок большой интенсивности на активацию процессов ПОЛ и состояние АОС.

2. Содержание продуктов ПОЛ в группах конькобежцев–многоборцев изменялось по тренировочным периодам: у женщин содержание первичных и вторичных гептанофильных продуктов и первичных изопропанолрастворимых продуктов с уровня базового общеподготовительного периода увеличилось в базовый специальноподготовительный период, затем уменьшилось в соревновательный период, а содержание вторичных изопропанолрастворимых продуктов уменьшалось на протяжении всего тренировочного цикла; у мужчин же наблюдалось повышение указанных продуктов ПОЛ в течении всего тренировочного цикла (Табл. №1).

Увеличение содержания гептанрастворимых продуктов ПОЛ может свидетельствовать о возрастании использования жирных кислот в процессах энергообеспечения, а увеличение содержания изопропанолрастворимых продуктов ПОЛ часто указывает на активацию процессов липопероксидации с возможным повреждением клеточных мембран, поэтому можно предположить, что в группе конькобежек-многоборок физические нагрузки способствовали повышению тренированности через адаптацию процессов энергообоспечения к нагрузкам (особенно в специальноподготовительный период) и не вызвали повреждение клеточных структур, а в группе конькобежцев-многоборцев физические нагрузки не столько способствовали повышению уровня функционального состояния процессов энергообеспечения, но и привели к утомлению через повреждение клеточных структур организма спортсменов.

3. Значения показателей АОС в группе женщин и мужчин конькобежцев–многоборцев также изменялись по тренировочным периодам и имели одинаковую динамику: показатели антиокислительной активности и окисляемости липидов с уровня общеподготовительного периода уменьшились в специальноподготовительный период, а затем увеличились в соревновательный период (Табл. №2,4).

4. Содержание продуктов ПОЛ и показатели АОС в мужской и женской группах было различным. Так, в среднем содержание продуктов ПОЛ было выше у мужчин, а показатели АОС – у женщин (Табл. № 2,4).

**Библиографический список**

1. Меньщикова, Е.Б. Окислительный стресс. Патологические состояния и заболевания / Меньщикова, Е.Б., Зенков, Н.К.- Новосибирск: АРТА, 2008.- 289 с.

2. Барабой, В.А. Биоантиоксиданты. / Барабой В.А.- Киев: Книга плюс, 2006.- С. 154-155

3. Волчегорский, И.А. Экспериментальное моделирование и лабораторная оценка адаптивных реакций организма / Волчегорский И.А., Долгушин И.И., Колесников О.Л.и др.- Челябинск: Изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 2000.- 167 с.

4. Львовская, Е.И. Нарушение процессов липидной пероксидации при термической травме и патогенетическое обоснование лечения антиоксидантами из плазмы крови.: Дисс…. докт. мед.наук, / Львовская Е.И. . – Челябинск, 1998.- 289 с.

5. Львовская, Е.И. Процессы перекисного окисления липидов и особенности липопероксидации при физических нагрузках / Львовская Е.И., Григорьева Н.М.- Челябинск: Изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 2012. - 117 с.

6. Львовская, Е.И. Процессы перекисного окисления липидов в острый период тяжелой черепно-мозговой травмы / Львовская Е.И., Держинский Н.В., Садова В.А., Сумная Д.Б // Вестник международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности.- 2011.- Т. 16, № 3.- С.145-147.

7. Львовская Е.И., Состояние процессов липидной пероксидации в острый период тяжелой черепно-мозговой травмы / Львовская Е.И., Садова В.А., Сумная Д.Б., Держинский Н.В // Вестник Южно-Уральского государственного университета Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура» - 2010.-Т. 6, № 182.- С. 82-84.

**Bibliography**

1. Menshchikova, E.B. Oxidative stress. Pathological conditions and diseases / Menshchikova, E.B., Zenkov, N.K.- Novosibirsk: ARTA, 2008.- 289 p.

2. Baraboi, V.A. Bioantioxidants. / Baraboi V.A.- Kiev: Book plus 2006.- S. 154-155

3. Volchegorskiy, I.A. Experimental modeling and laboratory evaluation of adaptive reactions of the organism / Volchegorskiy I.A. Dolgushin I.I., Kolesnikov O.L. others-Chelyabinsk: Izd Chelyabinsk State. ped. Univ 2000.- 167 p.

4. Lvovskaya, E.I. Disturbance of lipid peroxidation in thermal injury and pathogenetic substantiation of treatment with antioxidants from plasma .: ... Diss. Doctor. med, / Lvovskaya E.I . - Chelyabinsk, 1998.- 289 p.

5. Lvovskaya , E.I. Processes of lipid peroxidation and feature of lipid peroxidation at the physical loadings / Lvovskaya E.I., Grigoreva N.M.- Chelyabinsk: Izd. Chelyabinsk State. ped. University Press, 2012. - 117 p.

6. Lvovskaya, E.I. Lipid peroxidation in the acute period of severe craniocerebral injury / Lvovskaya E.I., Derzhinsky N.V., Sadova V.A., Sumnaya D.B // Vestnik of the International Academy of Ecology and safety of vital functions.- 2011.- T. 16, № 3.- P.145-147.

7. Lvovskaya E.I. State of processes of lipid peroxidation in a sharp period of severe craniocerebral trauma / Lvovskaya E.I., Sadova V.A., Sumnaya D.B., Derzhinskiy N.V // Vestnik South Ural State University Series "Education, health, physical culture" - 2010-T. 6, № 182.- P. 82-84.

## Информация о научном журнале
## «Вестник Челябинского государственного педагогического университета»

**ISBN 1997-98-86**

Журнал учреждён ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». Свидетельство о регистрации журнала ПИ № ФС77-35205 от 4.02.2009г. Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

Журнал включен в перечень периодических научных и научно-технических изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание учёной степени кандидата и доктора наук по педагогическим наукам и психологическим наукам, филологическим наукам и искусствоведению, биологическим наукам и Физико-математическим наукам (список принят 17.06.2011г. ВАК Российской Федерации).

Журнал включен в Реферативный журнал и Базу данных ВИНИТИ. Сведения о журнале публикуются в международной справочной системе по периодическим и продолжающимся изданиям «Ulrich's Periodicals Directory».

Журнал распространяется по подписке – индекс 70095 в каталоге «Роспечать».

В журнале публикуются результаты исследований учёных.

Качество публикуемых статей контролируется редколлегией, в состав которой входят ведущие ученые ФГБОУ ВПО «ЧГПУ», других вузов России и зарубежных стран.

## Правила оформления рукописи статьи

Рукопись статьи, объемом не менее 8 страниц, должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *. doc или *. rtf шрифтом Times New Roman Cyr, 14 pt, интервал – 1,5, все поля по 20 мм. В начале статьи помещаются УДК и ББК, фамилия, имя, отчество автора (авторов), ученая степень, ученое звание, город, аннотация объемом 5-6 строк, ключевые слова. Все эти данные предоставляются также на английском языке (см. образец в архиве).

Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Eguation. Рисунки должны быть размещены в тексте статьи, ссылки на рисунки в тексте обязательны. Ссылки на первоисточники в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера из библиографического списка и страницы, список размещается в конце статьи с соблюдением ГОСТ 7.1 2003 (116 Kb, zip). (Например, Игнатьева, Т.М. Педагогическое управление [Текст]/Т.М. Игнатьева. – М.: Флинта, 2006.-198с.). Постраничные сноски должны иметь сквозную нумерацию. В конце статьи указываются сведения об авторе (авторах) – место работы: вуз, факультет, кафедра, учёная степень, ученое звание, шифр специальности, согласно номенклатуре научных работников, адрес электронной почты, контактные телефоны, почтовый адрес.

Пристатейный список литературы и сведения об авторе также предоставляются на английском языке после русской версии.

Рукопись статьи подписывается автором (авторами) с фразой: «статья публикуется впервые» и датой.

В редакцию журнала рукопись статьи передается в распечатанном виде на бумаге формата А4 и в электронном виде одним файлом по электронной почте ekaterina_v87@bk.ru или на диске.

Публикация статей аспирантов осуществляется бесплатно.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

Адрес редакции журнала: 454000, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, офис 450, редакция журнала «Вестник ЧГПУ».

Председатель редакционной коллегии – доктор педагогических наук, профессор
Елена Юрьевна Никитина.

Тел. (8-351)-2-39-37-34.

Консультации проводятся в понедельник и среду с 12:00 до 16:00, кандидатом педагогических наук – Зыряновой Екатериной Алексеевной.

Электронная почта редакции ekaterina_v87@bk.ru, vestnikvak@cspu.ru.

## Information About Academic Journal «Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University»

**ISBN 1997-98-86**

The academic journal was started by the Federal State On-Budget Educational Institution of Higher Professional Education (FSBEI HPE) "Chelyabinsk State Pedagogical University". Registration certificate PI № FS 77-35205, issued on February, 4, 2009 by the Ministry of Press, Broadcasting and Mass Communications of the Russian Federation.

The journal is included into the list of the scientific and scientific-and-technical publications of Russian Federation, where it is recommended to publish the basic results of the theses for the scientific degree of Doctor of Pedagogics and Psychology, Philology and Art History, Biology and Physics (the list was adopted on June, 17, 2011 by the Higher Attestation Commission (HAC) of the Russian Federation).

The journal is included into VINITI Abstract Journal and Database. Information about the journal is published in «Ulrich's Periodicals Directory», the international help system on periodicals and ongoing publications.

The journal is distributed by subscription - postal index 70095 in "Rospechat" catalogue.

The journal publishes the results of the scientists' research.

The quality of the articles published is controlled by the editorial staff consisting of the leading scientists of FSBEI HPE "Chelyabinsk State Pedagogical University" and other higher educational establishments of Russia and foreign countries.

## Requirements for Manuscript Copy of the Article

Manuscript copy of the article, no less than 8 pages, should be typed in the Microsoft Word Text Editor, format *. doc or *. rtf, Times New Roman Cyr, 14 pt, spacing - 1,5, margins - 20 mm. UDC (Universal Decimal Classification), BBC (Bibliothecal-Bibliographical Classification), surname, name, patronymic name of the author(s), academic degree, academic rank, city, summary of 5-6 lines, key words are placed at the beginning of the article. All these data should also be presented in English (see sample in the archive).

Formulas and symbols are put in the text with the help of Microsoft Equation Formula Editor. Drawings should be placed in the text, references to the drawings in the text are required. References to the primary sources in the text are inserted in the square brackets indicating the number from bibliography and the page number. Bibliography is placed at the end of the article according to the State Standard 7.1 2003 www.biblioraphy.ru. (For example, Ignatieva, T.M. Pedagogical Management [Text] / T. M. Ignatieva. – M.: Flinta, 2006. - 198 p.). Footnotes should have continuous numbering.

Information about the author(s) - place of work: university; faculty; chair; academic degree; academic rank; specialty code, according to the scientific workers nomenclature; e-mail address; contact phone numbers; postal address should be placed at the end of the article.

Bibliography and information about the author(s) should be presented in English after the Russian version.

Manuscript copy of the article should be signed by the author(s) with the phrase: "The article is published for the first time ", date follows.

Manuscript copy of the article is presented to the editorial office in hard copy version (A4 paper) and by a single e-mail file - ekaterina_v87@bk.ru or on CD.

Articles of the post-graduate students are published without payment.

Articles that do not meet these requirements are not accepted.

Editorial office address: 454000, Russia, Chelyabinsk, Lenina Street, 69, office 450, editorial office of the Herald of ChSPU.

Executive Editor – Doctor of Pedagogics, Professor

Elena Yurievna Nikitina

Elena Yurievna Nikitina

Phone number (8-351)-2-39-37-34.

Advising: Monday, Wednesday 12:00 - 16:00 by the Candidate of Pedagogics, Ekaterina Alexeevna Zyryanova.

Editorial office e-mail: ekaterina_v87@bk.ru, vestnikvak@cspu.ru, ekaterina_v87@bk.ru

# ВЕСТНИК ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

**Научный журнал**
**№ 8 2014 г.**

Отпечатано и сброшюровано в
**ООО «Элит-Печать»**
г. Челябинск, ул. Ак. Королева, 11А.
Тел.: (351) 225-13-41, 225-13-42
E-mail: any74-74@mail.ru
Формат 60x84 1/8
Усл. печ. л. 44,17. Тираж 500 экз. Заказ № 8/2014.