

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ТГПУ)



**V ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ
XIX МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

20–24 апреля 2015 г.

**Том II
Филология**

**Часть 1
Русский язык и литература**

Томск 2015

ББК 74.58

В 65

В 65 V Всероссийский фестиваль науки. XIX Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 20–24 апреля 2015 г.) : В 5 т. Т. II: Филология. Ч. 1: Русский язык и литература / ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2015. – 264 с.

Научные редакторы:

Орлова О.В., д-р филол. наук, профессор

Болотнова Н.С., д-р филол. наук, профессор

Головчинер В.Е., д-р филол. наук, профессор

Ковалевская Е.Н., канд. пед. наук, доцент

Макаренко Е.К., канд. филол. наук, доцент

Полева Е.А., канд. филол. наук, доцент

Разумова Н.Е., д-р филол. наук, профессор

Курьянович А.В., д-р филол. наук, профессор

Хатямова М.А., д-р филол. наук, профессор

Материалы публикуются в авторской редакции

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ



УДК 372.881
ГРНИ 14.25.09

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ОПОРОЙ НА ТЕОРИЮ ИНТУИТИВНОЙ ГРАМОТНОСТИ

IMPROVEMENT OF LANGUAGE COMPETENCE WITH THE RELIANCE ON THE THEORIES OF INTUITIVE LITERACY

Евгения Владимировна Антуфьева

Научный руководитель: А. В. Курьянович, доктор филол. наук, профессор

*МКОУ «Староюгинская общеобразовательная школа»
Каргасокского района Томской области, Россия*

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, компетентностный подход, языковая компетенция, психолингвистика, теория интуитивной грамотности.

Key words: Federal state educational standard of general education, competence-based approach, language competence, psycholinguistics, literacy intuitive theory.

Аннотация. Предметом рассмотрения в данной статье является проблема формирования и совершенствования языковой компетенции с опорой на достижения в области психолингвистики, в частности, – основные положения теории интуитивной грамотности. Постановка данной задачи соответствует личностно-ориентированному и компетентностному подходу, который реализуется согласно требованиям действующего Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Суть и обучающие возможности применения теории языковой интуиции описываются на примере собственного педагогического опыта.

Приоритетным направлением действующего Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего образования является формирование у школьников комплексной компетентностной базы (в направлениях личностного, регулятивного, познавательного, коммуникативного направлений деятельности) в целях повышения их образовательного потенциала. Работы таких исследователей, как А.В. Баранников, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, М.А. Холодная, А.В. Хуторской, Т.И. Шамова и др., раскрывают сущность новой образовательной парадигмы, основанной на компетентностном подходе к обучению. Последний «в отличие от традиционного квалификационного подхода

отражает требования не только к содержанию образования (что должен знать, уметь и какими навыками владеть выпускник <...>), но и к поведенческой составляющей (способностям применять знания, умения и навыки для решения задач профессиональной деятельности)» [1, с. 61].

В числе базовых компетенций, бесспорно, следует обозначить языковую компетенцию – «степень владения языком, выражающуюся, с одной стороны, в определенном уровне сформированности теоретического знания о системной организации языка, категориальных характеристиках языковых единиц разных уровней, приемах анализа и описания этих единиц; с другой, – в степени практического использования ресурсов всех уровней языковой системы, их умелом применении в конкретной коммуникативной ситуации (А.Л. Бердичевский, Е.Д. Божович, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.)» [2, с. 90]. Формирование и совершенствование языковой компетенции школьников – чрезвычайно злободневная задача учителя-словесника: «Во-первых, актуальность обращения к проблемам языкового образования и необходимость воспитания с самого раннего возраста уважения и любви к родному языку определяются наблюдающимся сегодня резким снижением уровня речевой культуры в обществе. Во-вторых, злободневность задачи совершенствования речевой культуры в области использования не только родного, но и иностранных языков обусловлена тенденцией к сближению между странами и народами, характерной для современного этапа в истории общества. В-третьих, постулируемый в действующих ФГОСах подход нацелен на формирование у обучающихся определенной компетентностной базы, в том числе, в области применения полученных знаний в повседневной речевой практике» [2, с. 90].

Одним из способов реализации компетентностного подхода является активное внедрение в школьный процесс преподавания заданий и упражнений, нацеленных на формирование и совершенствование языковой интуиции.

Выражение интуитивная грамотность не следует понимать буквально. Нет ни одного человека, который с рождения был бы грамотен. Более того, никто не становится грамотным, избегая процесса обучения. Интуитивной грамотностью, как правило, называют способность людей, которые пишут без ошибок, будто бы не применяя правила и даже не зная их. Так сказать, интуитивно.

Чтобы разобраться в теории интуитивной грамотности следует отличать её от грамотности, которая появилась в результате обучения русскому языку. Условимся под интуитивной (природной, врожденной, абсолютной) грамотностью понимать «орфографическое чутье, спонтанно формирующееся в раннем возрасте» [3, с. 1] благодаря различным навыкам: чтению, устной речи, наблюдениям за языковыми явлениями, изменением формы слова, порядком построения устной и письменной речи в различных ситуациях, нормами языка в зависимости от условий общения.

Феномен интуитивной грамотности имеет психолингвистическую природу, поскольку отражает деятельность таких индивидуальных па-

раметров носителя, как языковое сознание, языковая память, языковая интуиция (чутье), чувство языка. Рассмотрение интуитивной грамотности целесообразно осуществлять с опорой на теории, актуальные для психолингвистического направления: теорию речевой деятельности и теорию функциональной асимметрии головного мозга, предусматривающих взаимозависимость речевого поведения носителя и его психофизиологических свойств. Сказанное обуславливает выдвижение в качестве теоретической базы настоящего исследования трудов ученых-классиков психолингвистики (Т.В. Ахутиной, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии и др.) и современных исследователей в этой области (Е.С. Истриной, С.И. Львовой, А.А. Мурашова, В.П. Шереметевского и др.).

Интересную версию обоснования врожденного орфографического чутья предлагает методист Евгения Подшивалова [3]. По ее мнению, в процессе письма буквы четко выстраиваются в ряды, образуя цепочки слов (бесспорен факт, что мало кто задумывается, как написать: *мала-ко* или *молоко*). Однако, при написании слова беспрецедентный, возникает необходимость замедлить этот процесс, чтобы продумать возможные варианты написания слова и выбрать верный. В результате этого появляются различные модификации слова: бесприцедентный, беспрецидентный, беспредедентный. Путем выбора выделяется точная версия написания – беспрецедентный. Явно, что в таких случаях рукодвигательный рефлекс замедляется, так как у человека возникает чувство тревоги, которое побуждает выстроить ряд вариантов слова. Лишь когда будет определен письменный образ, который идентичен устоявшемуся образу слова в памяти, чувство тревоги исчезает вместе с определением точной формы написания. Память человека способна собрать огромное количество образов написания слов, которые в сложной языковой ситуации побуждают нас искать правильный вариант написания путем зрительного контроля. Следовательно, отмечает Е. Подшивалова, для грамотного письма, ребенку необходимо иметь в своей памяти как можно большее количество устоявшихся образов слов. Однако это должны быть целостные образы, автоматически всплывающие в памяти ребенка, а не специально заученные [3].

Механизм «действия» интуитивной грамотности базируется на создании зрительных, слуховых образов написания слов и их последующем сохранении в памяти носителя. То, как и в какой степени человек владеет навыком грамотного письма, непосредственно зависит от уровня его возможностей, умений, нервной системы, развития воображения, речи, памяти, внимания и т.д. Некоторые люди благодаря памяти и вниманию, читая, запоминают и в дальнейшем верно воспроизводят правильные образы слов, предложений. Другим необходимы дополнительные упражнения, специальные методики, индивидуальный подход. Существует природная способность головного мозга обрабатывать, запоминать внешнюю оболочку напечатанной информации. Эта способность может проявляться хорошо, средне и даже плохо. Хорошая способность дает право говорить о людях, что высокий уровень грамотности у них от природы.

Однако не стоит обосновывать присутствие интуитивной грамотности у человека исключительно природным даром. Без вовлеченности в процесс чтения этого уровня достичь бы не удалось. Люди, пишущие с ошибками, скорее всего, не имеют сформированной привычки к чтению литературы. Как правило, дети, пишущие грамотно, проявляют свою любознательность, которая находит свое выражение в необходимости постоянного чтения, развивая тем самым способность мозга запоминать то, как выглядит напечатанное слово. Способность к запечатлению начинает тренироваться по мере того, как ребенок учится читать. Человек, научившийся читать и хоть изредка читающий, эту способность тренирует. Чем больше и чаще читает ребенок, тем больше становятся размеры долговременной зрительной памяти (см. работы Л.С. Выготского, А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна). Следовательно, читать нужно. В данном случае грамотность можно считать приобретенной. Ее можно приобрести на уроках русского языка в школе, на занятиях с опытным преподавателем.

По мнению С.И. Львовой, «ориентация процесса обучения русскому языку на интенсивное речевое развитие требует максимальной опоры на природные способности человека. Неслучайно поэтому в последнее десятилетие активизировалось внимание к проблеме развития языкового чутья ребенка и построения таких методических систем, которые бы обеспечивали в школьном образовании опору на это уникальное проявление психофизиологических возможностей человека. В связи с этим принцип опоры на языковое чутье и его развитие признается одним из важнейших направлений, реализующихся в эффективных современных методиках, обеспечивающих интенсивное речевое развитие» [4, с. 41].

С опорой на систематизацию и обобщение собственного опыта работы со школьниками среднего и старшего звеньев общеобразовательной школы остановимся подробнее на характеристике трех приемов, содержащих в себе упражнения по развитию интуитивной грамотности. За основу были взяты разнонаправленные задания из учебно-методических пособий современных авторов (Н.Н. Алгазиной, В.Ф. Грекова, Г.И. Ложниковой, В.И. Львова, С.И. Львовой, Е.И. Никитиной, Н.А. Сениной и др.), задействующие материал по разным разделам языка, адаптированные нами к методике развития интуитивной грамотности.

Каждый урок эффективно начинать с приема «позитивного якорения». Под «якорем» понимаются условные сигналы, связанные с началом урока русского языка, закрепляющие положительные эмоции в процессе обучения. В частности, используются музыкальные фрагменты, ритмические хлопки, звуки – это аудиальный якорь. Это дает возможность настроиться на восприятие учителя, переключить внимание на работу в аудиальном канале. Если обучение ассоциируется с чем-то приятным, добрым – оно эффективно. Работая с учеником-визуалом, учителю необходимо использовать слова, описывающие цвет, размер, форму, выделяет важную информацию цветом на классной или интерактивной доске. Использовать схемы, таблицы, карточки и другие на-

глядные пособия. Работая с учеником-кинестетом, полезно применять жесты, прикосновения. Кинестеты обучаются посредством мышечной памяти. Данный прием эффективен для создания положительной обстановки в условиях необходимости выполнения контрольных заданий по русскому языку (например, в ситуации ЕГЭ), так как срабатывает рефлекс памяти о благоприятном отношении к русскому языку.

Еще один прием – «спеллинг» (стратегия грамотного письма). В своей практике мы используем стратегию грамотного написания диктанта (слушаю → запоминаю → пишу): 1-й ученик повторяет первую часть предложения, 2-й ученик повторяет вторую часть предложения, 3-й ученик говорит все полностью, затем предложение записывается. Применение данного приема на практике демонстрирует положительные результаты, закономерные в ситуации активизации центров головного мозга, отвечающих за память, внимание, концентрацию. Этот прием способствует отработке навыка проговаривания текста в разных условиях и – как следствие – лучшему его запоминанию.

В качестве примера рассмотрим ситуацию работы над диктантом по теме «Сложноподчиненные предложения с придаточными цели». Работая с предложениями указанным выше способом, обучающиеся на слух легче определяют количество предикативных частей, их особенности. Проговаривая слова, они лучше уясняют смысл частей предложения, а, следовательно, при записывании текста в тетрадь, они уже практически готовы к грамматическому заданию – выделению грамматических основ, определению вида сложноподчиненного предложения. Так, в предложении Светись, светись, далекая звезда, чтоб я в ночи встречал тебя всегда (М.Ю. Лермонтов) девятиклассники уже на слух определяют количество простых предложений, распознают предмет, к которому обращается автор высказывания, а значит, правильно выделяют обращение, делают вывод о том, какая часть является главной, грамотно формулируют вопрос, задаваемый от главной части к придаточной, следовательно, потенциально справляются с заданием еще до момента выполнения последнего письменно в тетради.

«Корректурная проба». Суть приема заключается в том, чтобы выполнить задание, связанное с совершением определенных действий относительно изменения (коррекции) графического облика слова за определенное время (исчисляется при помощи песочных часов, секундной стрелки, звукового сигнала). К примеру, требуется в предложенном перечне слов или тексте вычеркнуть все буквы «а» и подчеркнуть буквы «и». В следующий раз объекты коррекции меняются. Данная работа проводится два раза в неделю на одном и том же материале для всех детей. Она развивает не только внимание, но и орфографическую зоркость. Учитель обязательно оценивает работу школьников: по формуле «количество проверенных строк делится на число ошибок (если ошибок нет, знаменатель равен 1)» им подсчитывается коэффициент внимания. Данные выносятся на поля книги карандашом, в итоге у школьников появляется мотивация к обучению.

Корректурная проба при условии систематического применения в образовательном процессе приучает школьника обращаться к своей памяти. Чем больше слов вовлекается в сферу зрительного восприятия носителя языка, тем большим «запасом» словесных образов он обладает. В ситуации письма эти ресурсы будут востребованы. Наиболее сложные с точки зрения правописания слова требуют многократного обращения внимания к своему звукобуквенному облику со стороны учеников в целях запоминания правильного способа его отображения на письме.

Таким образом, можно с полным правом утверждать, что теория интуитивной грамотности при условии использования методик по ее развитию обеспечивает школьников уверенностью в своих знаниях, способствует совершенствованию языковой компетенции носителей.

Литература

1. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
2. Курьянович, А. В. Психолого-педагогические, лингводидактические и методические аспекты совершенствования языковой компетенции в школе и вузе / А. В. Курьянович // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2015. – Вып 1. – С. 90-101.
3. Подшивалова, Е. О природной грамотности и условиях ее формирования [Электронный ресурс] / Е. О. Подшивалова. – Режим доступа: <http://nsc.1september.ru/article.php?ID=200200105> (дата обращения: 18.02.2015 г.).
4. Львова, С. И. Развитие языкового чутья и опора на него в обучении родному языку / С. И. Львова // Русская словесность. – 2005. – № 3. – С. 41-45.

УДК 372.881

ГРНИ 14.25.09

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ КАРТИНЫ МИРА СОВРЕМЕННОГО ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЧИНЕНИЙ В РАМКАХ ЕГЭ)

AXIOLOGICAL DOMINANT PAINTINGS MODERN WORLD THE GRADUATE SCHOOL (BASED ON THE WORKS OF THE UNIFIED STATE EXAM)

Владимир Васильевич Благов

Научный руководитель: А. В. Курьянович, доктор филол. наук, профессор

МБОУ «Курлекская СОШ» Томского района, с. Курлек, Россия

Ключевые слова: картина мира, аксиологический параметр картины мира, возрастная психология, сочинение, единый государственный экзамен.

Key words: picture of the world, axiological parameter picture of the world, psychology, writing, unified state exam.

Аннотация: В статье представлен опыт моделирования картины мира современного выпускника школы в аспекте ее аксиологической характеристики. Материалом выступают тексты сочинений в формате ЕГЭ. Основным тезисом исследования является суждение о том, что, несмотря на присутствие в процессах создания данных текстов школьниками и оценивания этих работ экспертами ориентации на шаблоны, в сочинениях выпускников четко представлены ценностные ориентиры, определяемые в первую очередь возрастными и социальными факторами.

Изучение индивидуальной и национальной картины мира современников вызывает интерес у исследователей на протяжении длительного времени. Актуальность этого вопроса связана, на наш взгляд, с попыткой систематизации данных и создания наиболее объективной модели сознания современного носителя языка. При этом задаются различные параметры обобщения: пространственные, временные, культурологические, аксиологические и другие.

В данной статье под картиной мира нами понимается «представление о мире человека ... на определённом этапе его развития, отражённое в системе образов, понятий, концептов» [1, с. 51]. При этом необходимо отметить, что сферой наших интересов является анализ индивидуальной картина мира, рассмотренной через призму социальных, исторических, культурологических и возрастных факторов с точки зрения аксиологических параметров.

Формирование картины мира выпускника современной школы осуществляется в очень сложных исторических и социокультурных условиях, что обусловлено, с одной стороны, экономико-политическими изменениями, происходящими в последние десятилетия в России и мире, с другой стороны, смещением ценностных ориентиров в обществе и, как следствие, противоречиями в аксиологической парадигме представителей разных поколений.

В российской психологии возраст 15-18 лет определяется как «ранняя юность» [2, с. 264]: это «психологический возраст перехода к самостоятельности, период самоопределения, приобретения психической, идейной и гражданской зрелости, формирования мировоззрения, морального сознания и самосознания» [там же]. Кроме того, этот период «на пороге взрослости» связан с «сильным желанием самовыражения» [3, с. 52]. Этот порыв зачастую реализуется посредством текстовой деятельности, которая, в свою очередь, является отражением картины мира человека. Как справедливо отмечает З.И. Резанова, «образ, создаваемый человеком в картине, это образ, в котором отражён не только (и в ряде случаев не столько!) объект отражения – мир – сколько сам человек, создатель образа» [4, с. 29].

Текст, отражая в себе фрагмент картины мира, является богатейшим материалом для исследователя, желающего проанализировать не только своеобразие позиции автора текста по тому или иному вопросу (проблеме) – информативную составляющую, но и его творческий потенциал, а также систему индивидуально-авторских оценок и приоритетов в ракурсе ценностных ориентаций – аксиологический аспект.

Материалом для анализа в рамках данной статьи стали сочинения учащихся одиннадцатых классов российских школ, являющиеся частью Единого государственного экзамена (ЕГЭ) (задание 25). Было рассмотрено 100 работ, полученных в результате диагностических процедур, проведённых Центром оценки качества образования Томской области для обучающихся 11-х классов в 2015 году.

Ю.В. Александрова в 1999 году утверждала, что в юношеском возрасте «происходит иерархизация в системе побуждений, в которой ведущее место начинают занимать нравственные мотивы» [3, с. 53]. В свою очередь, О.В. Хухлаева, говоря о «ценностных ориентациях» современных подростков (как и большинство западных психологов, она рассматривает возраст от 14 до 17 лет как завершение подростничества (см.: [2, с. 262]), обращается к исследованию О. Польской по методике М. Рокича: «Подросткам предлагалось проранжировать два списка ценностей, расположенных по мере убывания их значимости (всего 18): ценности-цели и ценности-средства» [5, с. 101-102]. Были выявлены следующие результаты: старшеклассники первостепенное значение придают здоровью, наличию друзей, любви, уверенности в себе, счастливой семейной жизни и материальной обеспеченности. Важно, что на второй план отошли творчество, возможность приобщения к красоте природы и искусства, счастье и благополучие других. О.В. Хухлаева делает вывод: «В полученной иерархии просматривается стойкая направленность на себя, на собственное благополучие» [5, с. 102]. При этом автор отмечает, что противоположные результаты были получены в 1989 году И.В. Дубровиной: на первом месте были благополучие и счастье других людей. Можно обратиться и к работе И.С. Кона «Психология ранней юности» 1989 года, утверждавшего, что в отличие от детей и подростков, которые «говорят преимущественно о своих личных перспективах» в будущем, юноши (старшеклассники) «выдвигают на первый план общие проблемы» [6, с. 188].

Возвращаясь к описанному О.В. Хухлаевой исследованию, хотелось бы также отметить, что «среди инструментальных ценностей первостепенное значение получили ... жизнерадостность, воспитанность, ответственность» [5, с. 102], а «наименее ценными подростки считают непримиримость к своим и чужим недостаткам, высокие запросы, чуткость» [там же]. Представляется важным и авторское обобщение по этой проблеме: «Молодые люди, вступая в самостоятельную жизнь, имеют размытую ценностную основу» [там же].

В задании 25 ЕГЭ экзаменуемым предлагается написать сочинение по прочитанному тексту. Учащийся должен сформулировать проблему, поставленную автором текста, прокомментировать её, описать позицию автора (рассказчика), согласившись или не согласившись с ней, аргументировав свою точку зрения примерами из литературы или жизненного опыта. Предполагается, что в работе, написанной учащимся, будет отражён фрагмент его картины мира: должны проявиться личные ценностные ориентиры выпускника как на этапе формулировки проблемы и авторской позиции, так и при аргументации своего мнения

(при выборе источника примеров и их оформлении) с учётом этических норм. Однако необходимо осознавать факт подготовленности сочинения ученика в условиях выполнения этой работы, так как сама формулировка задания предполагает шаблонность формы и содержания текста.

Во-первых, ученик, будучи автором своего текста, понимает, что структура сочинения должна соответствовать требованиям, предъявляемым экспертами на основе критериев проверки и оценки выполнения задания: чёткое абзацное членение, максимум логичности и минимум «лирических отступлений». Такой подход, несомненно, не располагает к творческому порыву пишущего, ведь картина мира может выражаться и в форме произведения (вспомним, например, представителей футуризма). Во-вторых, размышляя над идейным наполнением сочинения, постановкой проблемы и выбором примеров-аргументов, выпускник осознаёт необходимость обращения к ценностным ориентирам уровня высоких нравственных идеалов (нравственный выбор, сострадание, мужество и героизм, взаимные отношения и т.п.) или актуальных проблем современности (экология, сохранение языка, роль литературы и т.п.). В первую очередь эта установка задаётся педагогом, который занимается подготовкой ученика к ЕГЭ: круг проблем очерчивается, приоритеты расставляются, примеры-аргументы из литературных произведений подбираются. Это также не способствует «обнажению» картины мира выпускника в тексте.

Несмотря на описанные выше трудности в исследовании выбранного нами материала, попытаемся выявить шкалу ценностных ориентиров современных выпускников школы в общем, а также аксиологические доминанты в частности, учитывая все названные социально-психологические факторы.

Рассмотрим 40 сочинений, написанных школьниками Томской области по тексту карельского писателя Л.В. Вертеля. В тексте описывается случай из жизни охотника, который в нужный момент нашёл в себе силы, не растерялся, спасая свою «любимицу» гончую Доло, провалившуюся в полынью во время погони за зайцем. Большинство учащихся (около 90 %) так или иначе сформулировали и прокомментировали проблему взаимоотношений человека и собаки, в то время как эксперту на первое место в примерном круге проблем были вынесены проблемы способности действовать в экстремальной ситуации и необходимости сохранять самообладание в экстремальной ситуации. Таким образом, для старшеклассника намного ценнее хорошее отношение к братьям нашим меньшим, чем правильное поведение в сложной ситуации, требующей быстроты и чёткости реакций, что связано, на наш взгляд, с нежеланием самих выпускников принимать важные решения, страх перед необходимостью выбора, попыткой отстраниться от таких вопросов, даже осознавая их значение. Кроме того, проблема отношения хозяина к своей собаке намного проще поддаётся аргументированию с обращением к читательскому опыту (были рассмотрены «Муму» И.С. Тургенева, «Дедушка Мазай и зайцы» Н.А. Некрасова, «Белый

Бим Чёрное ухо» Г.Н. Троепольского и др.), что доказывает прагматичность взглядов юных авторов.

Более интересными для анализа представляются 60 работ томских школьников по тексту В.Г. Короленко. Автор рассказывает о новом учителе химии, человеке интеллигентном, вежливом, который пытается ввести демократичный (граничащий с либерально-попустительским) стиль общения с учениками, привыкшими к авторитарному управлению, результатом чего становится сначала нарушение дисциплины, а затем оскорбление учителя. Несмотря на уверенность учеников в том, что новый учитель предаст их, обратившись с жалобой в совет (так поступили бы все «старые» учителя, и виновник был бы отчислен), этого не произошло, что стало основой «ниточки своеобразной симпатии» между классом и педагогом.

В процессе анализа этого текста выпускники также пошли по более понятному и «удобному» пути: в большинстве случаев (более 30 % работ) выделялись близкие школьникам проблемы взаимоотношений между учителем и учениками, хорошего и плохого отношения учителя к классу и т.п., а в качестве литературного примера приводилось программное произведение «Уроки французского» В.Г. Распутина. Старшеклассники чаще всего шаблонно признают неправоту ученика, оскорбившего учителя, а в качестве вывода приводят рассуждения о необходимости уважительного отношения к учителям, говорят о важной роли учителя в формировании личности ребёнка. Однако встречаются работы, в которых ученики возлагают вину в произошедшем на самого учителя: он изначально должен был вести себя строже, только в этом случае смог бы добиться уважения. Кроме того, даже не обвиняя молодого учителя напрямую, экзаменуемые делают акцент на его «мягкотелости» и «беспомощности», в то время как В.Г. Короленко указывает на вежливость и воспитанность учителя, который в силу возраста и неопытности не может построить правильный диалог с учениками. Намного меньше сочинений, в которых отражены положительные качества учителя как основополагающие факторы разрешения конфликта. Можно сделать вывод о том, что выпускники прежде всего видят недостатки других людей (в конкретном случае – учителя), не желая замечать своих и не признавая достоинств в поведении или характере оппонента. Обнаруживается ценностный ориентир: выявив «слабые места», воспользоваться этим в своих целях, не задумываясь о последствиях.

В качестве аргументов из жизненного опыта приводится очень много примеров плохого отношения учеников к учителям, которые не смогли справиться с детьми, и намного меньше – о хороших взаимоотношениях. При этом хотелось бы отметить, что чаще всего выпускники приводят примеры не из личного опыта, а ссылаются на случаи из жизни третьих лиц (родственников, друзей, знакомых). Обозначим ещё одну ценностную доминанту картины мира старшеклассника: проще выдумать правдоподобную ситуацию про кого-то, чем рассказать реальную или вымышленную историю про себя.

В значительной части работ (около 20 %) учащиеся расширили проблему, обозначив её как «спор поколений», что связано, на наш взгляд, также с прагматичностью их взглядов. Такую формулировку проблемы можно условно отнести к разряду «общих»: её легко комментировать, к ней несложно подобрать литературные аргументы (были рассмотрены «Отцы и дети» И.С. Тургенева, «Война и мир» Л.Н. Толстого и др.), ещё проще – жизненные (отмечается то же преобладание ссылок на «третьих лиц»). Тем не менее, данная проблема действительно волнует подростков, что проявляется в эмоциональности текстов и нестандартности выводов: старшее поколение не понимает младшее, потому что не хочет, потому что было неправильно воспитано и т.д.

Примечательно, что с первой и второй группой сочинений тесно связаны работы, в которых выявляется проблема отношений между людьми в ситуациях конфликта (около 10 %), а также сочинения о грубости (хамстве) и цинизме (около 10 %). Именно ситуация конфликта, неправильное поведение ученика привлекают внимание экзаменуемых, и лишь как констатация факта рассматривается понимающее отношение учителя – с позиции «учитель должен был так поступить».

Проблематика остальных работ так или иначе пересекается с проблематикой из обозначенных групп сочинений. Около 20 % диагностических работ были посвящены рассуждениям на общие нравственные темы: совесть, сочувствие, нравственный выбор, правила поведения и т.д. Это ещё раз доказывает, что ученик старается оставаться за границами текста, боясь обнажить сущность своего мировоззрения.

Таким образом, проанализировав имеющийся материал, можно сделать несколько выводов об аксиологических доминантах современного выпускника школы. 1. Экзаменуемый, будучи скованным в рамки задания ЕГЭ, не может полноценно отразить свои взгляды, поэтому перед нами предстаёт шаблонная, трансформированная картина мира школьника, который подстраивается под требования критериев оценивания. 2. На первый план у старшеклассника выходит рациональное «упрощение» своего труда – прагматичное отношение к творческой работе. 3. Ученик не желает «открываться» перед экспертом, он маскируется даже тогда, когда приводит жизненные примеры. 4. Выпускник современной школы зачастую отказывается признавать авторитет старших (учителей), не желая при этом признавать своей неправоты. 5. Слабости окружающих нередко рассматриваются подростками как «мишень». 6. Вежливость, воспитанность, интеллигентность не являются приоритетами в саморазвитии, намного важнее сила.

Литература

1. Болотнова, Н. С. Коммуникативная стилистика текста : словарь-тезаурус / Н. С. Болотнова. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2008. – 384 с.
2. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2005. – 349 с.
3. Возрастная психология. Юнита 3: Характеристика психологических особенностей подростков и юношей / Разраб. Ю. В. Александровой. – Москва : СГИ, 1999. – 66 с.

4. Резанова, З. И. Языковая картина мира: взгляд на явление сквозь призму термина-метафоры / З. И. Резанова // Картина мира: Модели, методы, концепты. Материалы Всероссийской междисциплинарной школы молодых учёных «Картина мира: язык, философия, наука» (1-3 ноября 2001 г.) / Под общ. ред. проф. З. И. Резановой. – Томск, 2002. – С. 28-34.
5. Хухлаева, О. В. Психология подростка : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Хухлаева. – 3-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2008. – 160 с.
6. Кон, И. С. Психология ранней юности : Кн. для учителя / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1989. – 255 с.

УДК 81'25
ГРНИ 16.31.51

РОЛЬ СЛОВАРЕЙ В ОСВОЕНИИ ЖАРГОННОЙ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАНЦЕМ ROLE OF DEVELOPING LINGO DICTIONARY IN LEXIS NATIVE

Ван Синхуа

Научный руководитель: А. В. Курьянович, доктор филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: русский язык как иностранный, внелитературная лексика, жаргон, жаргонизмы, словари.

Key words: Russian as a foreign language, extra-literary vocabulary, jargon, slang dictionaries.

Аннотация. В статье речь идет об освоении иностранцем жаргонных единиц, функционирующими в речи молодых носителей русского языка. Объектом рассмотрения являются словари жаргонизмов как эффективное средство изучения одного из наиболее трудных с точки зрения иностранца разряда слов. Лексикографические издания выступают источником толкования значения жаргонных единиц и их коннотативных оттенков смысла, а также сбора эмпирического материала. В статье приводится пример словарной статьи из оригинального интерактивного словаря жаргонных слов, составленного на основе коммуникативно-речевого опыта автора.

В связи с колоссальными изменениями в жизни международного сообщества в сфере политических, экономических и культурных связей на первый план для многих носителей языка выступает задача освоения иностранного языка. Русский язык традиционно считается средством межнациональной коммуникации, принадлежит к числу важнейших языков мира. В связи с этим задача овладения русским языком как иностранным (РКИ) приобретает все большую значимость в пространстве мирового межличностного и социального взаимодействия. Актуальной эта задача является и для китайских граждан, приезжающих в Россию с образовательными, коммерческими и иными целями.

Освоение второго языка – процесс приобретения навыков общения на новом иностранном языке. Существование постулата о наличии в разных языковых системах общих принципов, правомерно выделенно-

го Н. Хомским и Э. Леннербергом в рамках теории универсальной грамматики, не снимает риск появления трудностей в процессе освоения неродного языка. Можно говорить о целом комплексе факторов, способных усложнить процесс приобщения к иностранной речевой культуре. К их числу относятся, несомненно, следующие: отсутствие общего тезаурусного фона знаний, расхождения фрагментов концептуальной картины мира, принадлежность разным лингвокультурам.

Получение непосредственного практического речевого опыта в большинстве случаев складывается из трех этапов: пассивного «вслушивания» в иностранную речь, последующей аналитической деятельности языкового сознания, памяти, слуха и попыток активного продуцирования речи на осваиваемом языке. Освоение лексики как наиболее динамичного уровня любого языка, в отличие от относительно стабильных фонетической и грамматической систем, сопряжено с необходимостью вхождения носителя-иностранца в живую стихию неродной речи, включая ее нелитературные страты.

Предметом особого пристального внимания иностранца должны стать такие нелитературные элементы языка, как жаргонизмы – «слова и обороты, входящие в состав какого-либо жаргона и при этом широко используемые за его пределами, в общей речи» [1, с. 35]. Жаргон при этом определяем как «социальную разновидность речи, характеризующуюся, в отличие от общенародного языка, специфической (нередко экспрессивно переосмысленной) лексикой и фразеологией, а также особым использованием словообразовательных средств (см. работы Б.Н. Головина, М.А. Грачева, В.С. Елистратова, Л.А. Капанадзе, Л.П. Крысина, Ю.Н. Никитиной, Л.И. Скворцова, О.В. Цибизовой и др.). Жаргон является принадлежностью относительно открытых социальных и профессиональных групп людей, объединенных общностью интересов, привычек, занятий, социального положения и т.п.» [2, с. 129].

Неоценимую помощь в овладении лексическими ресурсами современного русского языка в полной мере оказывает обращение к лексикографическим источникам (как печатным, так и электронным) – толковым и специальным словарям, содержащим перечень наиболее употребительных жаргонных слов и выражений. Известный русский языковед И.А. Стернин, рассуждая о необходимости фиксации в словарях стилистически сниженной лексики, отмечает, что «с лингвистической стороны проблема представляется ясной: специалистам-лингвистам необходимо иметь профессиональное лексикографическое описание всех слов, бытующих в языке. Сниженная лексика (особенно жаргонная) ярко отражает современные тенденции языка, выявляет стилистические и лексические лакуны в языковой системе, показывает точки роста языка, высвечивает экспрессивный и эмоциональный потенциал языка» [3, с. 80].

В нашей практике освоения русского языка нашли широкое применение некоторые из таких изданий [4-9].

Так, в «Большом словаре русского жаргона» В.М. Мокиенко и Т.Г. Никитиной описано порядка 25000 жаргонных слов и 7000 фразео-

логических паремий. Составители пытались воплотить идею максимальной полноты описания. Особенно значимой в общей структуре лексикографической информации, на наш взгляд, является иллюстративная база. Статьи, содержащиеся в словарях, наглядно демонстрируют семантические и функционально-стилистические особенности жаргонных слов, например: «Ботан,- а, м. Шк., студ. Шутл.-ирон. Отличник, прилежный, примерный ученик. В большинстве институтов и ботаны, и хвостуны-хроники получили одинаковую сумму» [7, с. 73].

В составленном М.А. Грачёвым «Словаре современного молодёжного жаргона» зафиксированы молодёжные жаргонизмы 1980-2005 годов, употребляемые в устной речи и художественной литературе. В словарь вошло более 6000 слов из речи порядка 40 различных групп молодёжи: школьников, учащихся профессионально-технических училищ, студентов, хиппи, фанатов, панков, уличных музыкантов и пр. В каждой словарной статье имеются указания на источник жаргонизма, время его фиксации и принадлежность к определённой группе молодёжи. Толкование слов проиллюстрировано примерами из письменных источников и устной молодёжной речи [9].

«Словарь молодёжного сленга» Т.Г. Никитиной содержит описание более 6000 жаргонных слов и выражений. В соответствии с задачами лексикографического описания – представить молодёжный жаргон во всем его многообразии – в словарь включены жаргонизмы из речи различных групп молодёжи: школьников, студентов, солдат, хиппи, панков, металлистов и пр. По словам автора, новое издание словаря дополнено лексикой художников-«граффитчиков», любителей ролевых игр, диггеров, учащихся музыкальных школ; значительно обновлен жаргон байкеров, фанатов футбольных клубов; детализирована специализация музыкального и студенческого жаргона. Важно отметить, что словарь Т.Г. Никитиной фиксирует ономастическую лексику и окказионализмы. Учитывая условность, проницаемость границ молодёжного жаргона, Т.Г. Никитина сочла возможным включить в словарь и некоторые пограничные явления, в частности, жаргонизмы из речи бизнесменов, программистов, представителей криминальных структур [5].

Заметим, что автором словаря не отмечаются критерии отбора материала, как это сделано, например, в предисловиях других словарей молодёжного жаргона. Так, М.А. Грачёв определяет следующие критерии отнесения слова к молодёжному жаргону: 1) использование его в молодёжной среде; 2) признание его «своим» определённой молодёжной группой; 3) частотность его употребления; 4) наличие в его лексическом значении указания на явно жаргонную сферу употребления; 5) его необычное звучание; 6) способ образования; 7) признание его жаргонизмом в лингвистических научных трудах; 8) использование его как жаргонизма с указанием на это автором произведения; 9) графическое выделение его в произведении. В составленный А.М. Грачёвым словарь не включаются: 1) молодёжные слова, в составе которых имеются корни русской нецензурной брани; 2) прозвища и клички молодёжи [9, с. 22-23].

Лексикографическая практика описания современного русского молодёжного жаргона получила интенсивное развитие благодаря появлению перечисленных выше словарей, отражающих особенности лексического состава и общую динамику развития молодёжного жаргона в интеграции с другими разновидностями жаргона (воровским, уголовным, профессиональным, корпоративным и пр.). Данные лексикографические издания стали базой нашего изучения русского молодёжного жаргона: мы использовали их в качестве источников сбора материала, как справочную литературу, содержащую крайне ценную информацию относительно толкования значения слов и содержащихся в значении коннотативных компонентов. Неоценимую помощь словари жаргонной лексики оказали в плане создания оригинального словаря русских жаргонизмов, функционирующих в речи молодежи.

Для иностранца-студента эффективным способом освоения трудных слов, к которым, безусловно, относятся и жаргонизмы, считаем создание собственного словаря жаргонных слов. Подобный опыт был предпринят нами в рамках работы над магистерской диссертацией. Сбор материала осуществлялся путём включенного наблюдения за речью жаргононосителей, с использованием целенаправленного опроса представителей русской молодежи. Эмпирической базой исследования выступили тексты СМИ, фрагменты повседневной речевой коммуникации молодых жаргононосителей, национальный корпус русского языка.

Предметом нашего внимания являются лексические и фразеологические единицы, употребляемые молодыми людьми в возрасте от 18 до 30 лет, маркируемые нами как жаргонные. В числе критериев отнесённости лексической / фразеологической единицы к молодёжному жаргону можно отметить следующие факторы:

1. Зафиксированность в речи людей указанного возраста в виде регулярных словоупотреблений.
2. Отмеченность в преобладающем большинстве случаев в том или ином словаре жаргонных слов.
3. Сопровождение в том или ином словаре общего жаргона пометой «молодёжный», «студенческий» «школьный».
4. Стилистическая сниженность и повышенная экспрессивность.

Фиксация жаргонной единицы в словаре иностранцем предполагает обязательную постановку правильного ударения, указания значения, особенностей контекстуального употребления и коннотативных оттенков смысла, сформулированных как на основе интроспекции, так и посредством обращения к авторитетным лексикографическим источникам с целью сопоставления информации.

Подобный способ освоения лексической единицы можно считать интерактивным, включенным в процесс повседневной коммуникации с жаргононосителями. Составленный самим иностранцем словарь жаргонизмов способствует лучшему запоминанию графического облика, звукобуквенного состава, семантических и функционально-прагматических особенностей слов, а значит, – скорейшей ее адаптации в лексиконе

иностранца с целью дальнейшего употребления в собственной речевой практике. Более того, такие записи найдут свое обязательное применение в учебно-образовательной и научной работе студента. Пример фиксации жаргонизма в словаре отражает Таблица 1.

Таблица 1

Пример словарной статьи из словаря жаргонных слов интерактивного типа

Жаргонизм	Значение	Контекст	Сведения из словаря	Коннотация
Бабки	«Деньги»	«Паша, где бабки?», «Бабки срубить, телок снять и кайфовать – это дело!» (из разговоров молодых людей); «За бабки родную мать продадут. Сколько можно обсуждать Украину, неужели нет своих проблем?» (из комментария блогера Tatyana209 03/11/2014: [10]); «Далее следовала непечатная игра слов, характеризующая, по мнению моего знакомого, тех, кто платит «реальные бабки» за голоса избирателей» (Олег Головин. Коллективный Маугли (2003) // «Завтра», 2003.08.13: [11].	«Деньги: заколачивать бабки – заработать деньги. «А я, кстати, хочу тебя спросить: Ты бабки зарабатываешь? Не деньги, а бабки – много, круто, пачки долларов?» [6, с. 5] «Бабки: деньги» [9, с. 50].	Положительная оценка.

Проблема освоения РКИ предполагает в качестве результата способность к осуществлению эффективной коммуникации с привлечением всех ресурсов современного русского языка, в первую очередь, – его внелитературных стратов. С этой точки зрения освоение русских жаргонизмов как «своеобразного языкового кода для общения внутри группы» [12, с. 195] иностранцем видится крайне значимой. Создание словаря жаргонных слов самим иностранцем играет незаменимую роль в освоении им лексических единиц жаргона, в том числе молодёжного.

Литература

1. Емельянова, О. Н. Внелитературная лексика / О. Н. Емельянова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н. Кожинной. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – С. 33-36.
2. Скворцов, Л. И. Жаргон / Л. И. Скворцов // Русский язык. Энциклопедия. – Изд. 2-е, перераб. и доп. / Гл. ред. Ю. Н. Караулов. – Москва : Дрофа, 1998. – С.129-130.
3. Стернин, И. А. О словарях сниженной лексики / И. А. Стернин // Проблемы современной лексикографии : Материалы Международной научной конференции. – Белгород : Изд-во Белгородского гос. ун-та, 1999. – С. 80-82.
4. Мальцева, Р. И. Словарь молодёжного жаргона / Р. И. Мальцева. – Краснодар : Изд-во Кубанского гос. ун-та, 1998. – 180 с.
5. Никитина, Т. Г. Словарь молодёжного сленга : Так говорит молодёжь / Т. Г. Никитина. – Санкт-Петербург : Фолио-Пресс, 1998. – 592 с.
6. Ермакова, О. П. Слова, с которыми мы все встречались : Толковый словарь русского общего жаргона. Ок. 450 слов / О. П. Ермакова, Е. А. Земская, Р. И. Розина / под общим руководством Р. И. Розинной. – Москва : Азбуковник, 1999. – 320с.
7. Мокиенко, В. М. Большой словарь русского жаргона / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. – Санкт-Петербург : Норинт, 2000. – 720 с.

8. Никитина, Т. Г. Толковый словарь молодёжного сленга : Слова, непонятные взрослым / Т. Г. Никитина. – Москва : АСТ Астрель, 2006. – 734 с.
9. Грачев, М. А. Словарь современного молодёжного жаргона / М. А. Грачев. – Москва : Эксмо, 2006. – 704 с.
10. Официальный сайт радиостанции «Эхо Москвы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.echo.msk.ru/> (дата обращения: 15.03.2015).
11. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ruscorgora.ru (дата обращения: 15.03.2015).
12. Савилова, С. Л. Прагматический статус новейшей ксенолексики в студенческом дискурсе / С. Л. Савилова, О. Г. Щитова // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2014. – Выпуск 10. – С. 193-197.

УДК 81-13

ГРНИ 16.01.21

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КРЕОЛИЗОВАННЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ (НА ОСНОВЕ ПОКАЗАНИЙ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ НОСИТЕЛЕЙ)

PRAGMATIC POTENTIAL CREOLIZED ADVERTISING TEXT (BASED ON THE TESTIMONY LANGUAGE CONSCIOUSNESS MEDIA)

Александра Владимировна Драгунайте

Научный руководитель: А. В. Курьянович, доктор филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: рекламный текст, креолизованный рекламный текст, прагматика креолизованного рекламного текста, психолингвистический ассоциативный эксперимент, показания языкового сознания носителей.

Key words: advertising text, advertising text creolized, pragmatics creolized advertising text, psycholinguistic associative experiment, evidence of linguistic consciousness carriers.

Аннотация. В статье речь идет о креолизованном тексте как лингво-визуальном феномене, совмещающем в себе элементы графического и вербального кодов. Эмпирическую базу исследования составили коммерческие рекламные тексты, прагматический потенциал которых выявляется на основе показаний языкового сознания носителей посредством пилотажного психолингвистического ассоциативного эксперимента. Результаты исследования убедительно свидетельствуют о том, что в современной рекламе с учетом жесткой конкуренции на рынке ее производства использование элементов креолизации рекламного текста в большинстве случаев выступает залогом наибольшей результативности всей рекламной кампании.

Исторически реклама начиналась как вид текста, не сопровождаемый изображением. Все функции, присущие рекламе – привлечь внимание, вызвать интерес, сформировать представление о товаре и убедить сделать покупку, – содержались в тексте [1]. В настоящее время практически отсутствует рекламная продукция, не сопровождаемая

каким-либо изображением. Поэтому в современной лингвистике прочные позиции занимает особое направление исследований – паралингвистика – раздел языкознания, изучающий неязыковые средства, включенные в речевое сообщение: фонационные (степень громкости, распределение пауз и т.п.), кинетические (особенности мимики и жестикуляции в процессе общения) и графические. В последние годы наблюдается рост интереса ученых к неязыковым средствам коммуникации, поскольку роль этих средств в осуществлении межличностного взаимодействия сегодня достаточно высока.

Одним из приоритетных направлений исследования является рассмотрение специфики текста как креолизованного феномена. Данный термин в научный обиход введен отечественными учеными Ю.А. Сорокиным и Е.Ф. Тарасовым, которые определяют креолизованные тексты как такие, «фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной языковой (речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [2, с. 180-181]. Е.Е. Анисимова предлагает толкование креолизованных текстов, акцентирующее их прагматическое воздействие на адресата: креолизованный текст – «особый лингвовизуальный феномен, текст, в котором вербальный и невербальный компоненты образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функционирующее целое, обеспечивающее его комплексное прагматическое воздействие на адресата» [3, с. 71]. Примерами креолизованных произведений могут служить тексты радиовещания, плакаты, рекламные тексты, комиксы, карикатуры и пр.

Эффективность рекламного сообщения зависит в равной степени от наполнения его вербальной (слогана, заголовка, основной части и эхофразы) и невербальной (изображения, гарнитуры, цвета и размера шрифта и пр.) составляющих. В вербальной части сообщения проговариваются выгодные для покупателя условия, сильные стороны товара / услуги, характеристики, которые невозможно представить посредством иллюстраций. Иллюстрации помогают привлечь внимание, вызвать в сознании адресата определенные ассоциативные ряды и «спровоцировать» появление необходимых эмоций, что, в свою очередь, способствует более эффективному воздействию и лучшему запоминанию информации о товаре / услуге и покупке последних. Плюс ко всему, интерпретирующие изображения помогают при разъяснении трудной информации, а также выполняют декоративную функцию – делают рекламу более красочной и «живой».

Как правило, иллюстрации рекламного сообщения представляют собой изображения потребителей товара (типичных образов, в которых человек может представить себя), собственно товара (для убеждения в достоверности) и предметов, вызывающих у клиента ассоциации, которые, в свою очередь, порождают положительные эмоции.

Кроме того, рекламный текст можно считать креолизованными, если он содержит различные суггестивные средства, например, цвет, определенный стиль, в котором выдержано изображение, гарнитуру, определенный размер шрифта и т.д.

К вербальным составляющим КТ относят слоган, заголовок, основной рекламный текст и эхо-фразу. Слоган – лаконичная, легко запоминающаяся рекламная фраза, в сжатом виде излагающая суть рекламного сообщения. Заголовок – самая важная вербальная часть рекламного сообщения, в которой содержится суть коммерческого предложения и выгодные для потребителя условия. Основной рекламный текст – подробно изложенная, конкретизированная основная рекламная мысль. Эхо-фраза – повторение главной мысли рекламного сообщения [4].

Считаем, что оптимальной методологической базой в плане исследования характера воздействия на воспринимающее сознание креолизованных рекламных текстов располагает психолингвистика, исследующая специфику порождения, восприятия и интерпретации продуктов речевой деятельности в конкретных коммуникативных условиях.

В целях подтверждения тезиса об особой прагматической силе креолизованного рекламного текста нами был проведен ассоциативный эксперимент, направленный на изучение особенностей воздействия креолизованных рекламных текстов на потенциальных покупателей. Материалом анализа выступила рекламная продукция торговой марки NIVEA. Единицы анализа (креолизованные рекламные тексты) были отобраны по принципу сплошной выборки.

Общая характеристика эмпирического материала. Уже давно учеными установлено, что определенный цвет вызывает направленные подсознательные ассоциации. В частности, синий цвет помогает сконцентрировать внимание на самом важном и никогда не вызывает отрицательных эмоций. Присутствующий в общей структуре фона голубой цвет настраивает на взаимодействие в сфере «возвышенных чувств», это «цвет родства душ, цвет мира и всеобщей гармонии» [5]. Голубой тон в сочетании с образом матери, держащей на руках младенца, олицетворяет идею материнской любви, нежности и теплоты. В данном случае рекламное сообщение рассчитывает прежде всего на эмоциональную реакцию женщин, имеющих детей. Эмоции, вызванные изображением, дополняют эмоции, вызванные прочтением основного текста рекламного сообщения: «Мамочка, будь всегда такой же красивой». Многим знакомо, насколько сильно могут растрогать мать слова ее ребенка. Основной текст, представляющий графически оформленную речь персонажа – ребенка, оформляется курсивом, т.е. шрифтом, имитирующим рукописный шрифт. Последний, в свою очередь, выступает как «способ сократить дистанцию до потребителя», это является своеобразной «демонстрацией дружелюбия и попытки перейти к близким отношениям» [6]. Рукописный стиль также используется, чтобы подчеркнуть эксклюзивность товара [там же]. В рекламном сообщении, помимо изображения потребителей товара, присутствует изображение собственно товара. Это способствует лучшему запоминанию предмета торговли, убеждению клиента в его достоверности, таким образом создается ассоциативная связь между чувствами, вызванными образами женщины с младенцем и самого товара. Можно предположить, что в ситуации выбора товара подобные ассоциации увеличат вероятность

его приобретения. Название серии косметических средств «Уход за телом SOS» оформляется белым цветом, который, по мнению ученых, создает ощущение чистоты, «придает дополнительный объем», «расширяет» пространство рекламного обращения. Исследователями также установлено, что белый цвет шрифта на синем фоне является одним из наиболее воспринимаемых потребителем контрастных сочетаний букв и тона [7]. Таким образом, все присутствующие в рассмотренных креолизованных рекламных текстах элементы неслучайны и используются в высшей степени целесообразно.

Описание эксперимента. Ассоциативный эксперимент проводился в форме опроса. Его участниками стали 15 девушек в возрасте 19-20 лет. Респондентам предложили ознакомиться с 15 текстами, рекламирующими продукцию торговой компании NIVEA. Задача информантов заключалась в выявлении степени эффективности в достижении прагматического воздействия разными элементами креолизованных текстов посредством их распределения в том порядке, в котором они привлекают внимание. Информантам были предложены следующие варианты ответов: а) образ(ы), б) цвет(а), в) заголовок, г) основной рекламный текст. В соответствии с условиями эксперимента в общей сложности было представлено 225 вариантов ответов.

Обобщение результатов эксперимента. В 135 случаях (60% от общего количества ответов) респонденты в первую очередь обратили внимание на образ(ы), в 47 (21%) случаях – на цвет(а), в 28 (12%) – на изображение самого продукта, в 15 (7%) – на заголовок. Отметим, что не было зафиксировано ни одного случая, когда основной рекламный текст выступал бы первоочередным элементом в последовательности восприятия рекламного текста. В большинстве случаев внимание потребителей привлекают рекламные образы, используемые цвета и изображение самого продукта. Эти элементы создают мотивацию у потребителя для знакомства с основным текстом, который, не привлекая в значительной мере внимания потенциального покупателя, оказывается очень важен, поскольку содержит необходимую информацию о товаре и условиях его реализации. Заметим, что выбор респондентов в большинстве случаев определялся фактором размера того или иного элемента (например, в случае с цветом – от размера занимаемой им площади). Размер рекламируемого объекта, визуально его приближающий и укрупняющий, напрямую связан с его значимостью.

Таким образом, изучение рекламного текста на психолингвистической основе видится чрезвычайно интересным и перспективным направлением современных научных исследований. Рассмотрение особенностей выражения креолизованными рекламными текстами своих прагматических свойств видится актуальной проблемой исследований, поскольку «визуальные образы занимают значительный сегмент культуры как социокоммуникативной системы» [8, с. 68], а изучение «поликодовых текстов отвечает новым тенденциям развития лингвистической науки нового этапа» [9, с. 155].

Литература

1. Ученова, В. В., Старых Н.В. История рекламы / В. В. Ученова, Н. В. Старых. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 304 с.
2. Сорокин, Ю. А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов / Оптимизация речевого воздействия. – Москва : Наука, 1990. – С. 180-186.
3. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) / Е. Е. Анисимова. – Москва : Академия, 2003. – 128 с.
4. Имшинецкая, И. А. Структура рекламного текста / И. А. Имшинецкая. – Москва : РИП-холдинг, 2004. – 130 с.
5. Шуванов, В. И. Психология рекламы / В. И. Шуванов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 144 с.
6. Сайт студии дизайна «Advert people» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ard.dp.ua/news/4> (дата обращения: 12.10.2014).
7. Сайт рекламного агентства «А-айсберг» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://proreklam.ru/cvet> (дата обращения: 12.10.2014).
8. Аванесов, С. С. Визуальная антропология как исследовательская дисциплина / С. С. Аванесов // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований (Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology). – 2013. – Выпуск 1 (1). – С. 68-74.
9. Косицкая, Ф. Л. Каталог моды как креолизованный текст / Ф. Л. Косицкая // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2014. – Выпуск 10 (151). – С. 153-156.

УДК 81-25
ГРНИ 16.21.29

ЖАРГОННАЯ ЛЕКСИКА ТОМСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В АСПЕКТЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ

SLANG VOCABULARY OF TOMSK STUDENTS-PHILOLOGISTS IN THE ASPECT OF FEATURES TYPOLOGICAL PROPERTIES

Кристина Сергеевна Рябченко

Научный руководитель: А.В. Курьянович, доктор филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: жаргонная лексика, студенческий жаргон, жаргонизм, жаргон филологов.

Key words: jargon lexicon, a student jargon, slang, jargon philologists.

Аннотация: В статье речь идет об особой группе жаргонизмов – жаргонной лексике томских студентов-филологов, рассматриваемой в аспекте своих типологических свойств. Целью исследования выступает обоснование выделения некоторых разновидностей внутри анализируемой группы слов. Классификация осуществляется с учетом экстралингвистических (сфера употребления, тематическая принадлежность) и лингвистических (морфологические особенности) факторов.

Нет таких звуков, красок, образов и мыслей – сложных и простых, – для которых не нашлось бы в нашем языке точного выражения.

К. Г. Паустовский

Великий и могучий русский язык! Как часто мы слышим эти слова. Но не смотря на всю непоколебимость и громоздкость их значений, он не находится в состоянии покоя. Язык видоизменяется, развивается, растет. Появление в XX веке жаргонизмов считается закономерным. Политические и социальные изменения не прошли бесследно. Они внесли серьезные изменения в сознание людей. Гражданская война, революция, реформы, нестабильное положение страны породили размывание четких границ языка, который стал подвержен различным влияниям, обусловившим появление и расширение сферы использования разных групп жаргонных слов.

«Жаргонная лексика, или жаргонизмы – это искусственные, иногда условные слова или выражения, используемые членами какой-либо группы людей, объединенных общими интересами, привычками, профессиональными навыками, возрастом, социальным положением и т. д.» [1, с.12]. Жаргонная лексика употребляется вместо общепринятых названий предметов, понятий, явлений. Жаргонизмы очень неустойчивы, они живут, определенный промежуток времени и меняются сравнительно быстро. Они являются приметой определенного поколения, причем в разных местах жаргон одной категории людей может быть различным. Жаргонная лексика существует за пределами литературного языка, используется только в устной речи. «Жаргонизмы обладают экспрессией, поэтому иногда употребляются в художественной литературе как средство создания образа, преимущественно отрицательного. Примерами могут служить некоторые произведения Л.Н. Толстого, Н.Г. Помяловского, В.М. Шукшина, Д.А. Гранина, Ю.М. Нагибина и др.» [2, с. 848].

Студенческий жаргон – уникальное явление, отражающее переходный этап в развитии жаргонной лексики. Это своеобразный язык, распространенный среди учащихся высших учебных заведений. В нем можно выделить несколько групп. Первая – это общие для всех студентов жаргонизмы: зачётка, универ, препод, фак, абитура, первокур, общага, хвост, шпора и др. Существуют и целые студенческие жаргонные выражения, такие как, например, забить на пару, что значит – «прогулять занятие». В каждом университете могут быть приняты свои устойчивые выражения, которые передаются от старших курсов младшим.

Вторая группа состоит из жаргонизмов, которые употребляются студентами, обучающимися на определенных факультетах в связи со своей специализацией. Обычно слова образуются от сокращенных названий предметов: матан, матанал – математический анализ, вышка – высшая математика, начерталка – начертательная геометрия, термех – теоретическая механика, уголовка – уголовное право, дрель – древнерусская литература. Иногда названия предметов студенты заменяют

фамилиями преподавателей или авторов учебников (учебник Дервянко, из чего следует название предмета – Дервяшка). На старших курсах в жаргоне студентов появляются специальные термины, присущие уже не студенческой, а профессиональной среде.

Из непосредственного общения с сокурсниками и другими студентами факультета нами было зафиксировано 28 жаргонизмов. На каждое слово было составлено описание, содержащее указание на коммуникативный контекст, в котором то или иное слово было зафиксировано, а также приводится сравнительная характеристика ситуативного значения жаргонизма со значениями, зафиксированными у данного слова в лексикографических источниках. Отметим, что не все собранные нами жаргонизмы отражены в словарях. Наличие в лексиконе томских студентов-филологов жаргонизмов, не зафиксированных в словарях, предположительно, может свидетельствовать о том, что Томск – город поистине студенческий, постоянно развивающийся. У студентов Томска, вероятно, больший в количественном отношении лексикон. Филологи Томска не ограничиваются «стандартным набором обычного студента», а подходят творчески к его использованию – расширяют его в соответствии со сферами и направлениями своей жизнедеятельности.

Классифицировать жаргонизмы можно по многим основаниям. Мы для своей типологической характеристики остановились на следующих критериях отбора: тематическом, морфологическом (с точки зрения частеречной выраженности), структурном.

I. По тематике можно выделить следующие группы жаргонизмов:

1. Как уже отмечалось ранее, это «общие» жаргонизмы для студентов, обучающихся по разным направлениям и специальностям. Они относятся к тематической группе «обучение / образование»: универ, пара, зачетка, препод, банан (неуд), ботан, абитура, первокур, общага, кирпич, хвост, шпора и пр. Приведем примеры из собранной нами картотеки жаргонизмов, фигурирующих в речи томских студентов-филологов:

- Стрессия – сессия: «Только стрессия закончилась, а уже к следующей готовиться нужно» (Из разговора студентов-филологов 3-го курса около учебной аудитории);
- Гармошка, парашют – виды шпаргалок: «Я на сегодня парашютами и гармошкой запаслась!» (Разговор соседок-студенток – филологов 2-го курса в комнате общежития);
- Пятюня – отметка «отлично»: «Я на пятюню последний экзамен сдала» (Из разговора студентов-филологов 1-го курса в коридоре учебного корпуса);
- Медиана – середина всего обучения в университете: «Да у нас же медиана в этом году» (Из разговора студентов-филологов 3-го);

2. В студенческом жаргоне могут присутствовать единицы, не имеющие тематической соотнесенности со сферой «обучение / образование». Эти единицы, относящиеся к категории молодежного жаргона, параметризуют жаргононосителей с точки зрения принадлежности определенному возрасту. Подтвердим сказанное примерами из нашей картотеки:

- Колготки – ноги: «Лена, шевели колготками!» (Из разговора двух студенток-филологов 2-го курса в комнате общежития);
- Поплыл – растерялся, потерял уверенность в себе: «Я на зачете вообще поплыла.» (Из разговора 2-х подруг, студенток-филологов, в автобусе);
- Склеилась – устала: «Я сегодня под вечер склеилась.» (Из разговора с подругой, студенткой-филологом 4-го курса);
- Лыба – улыбка: «Сань, из-за чего лыбу давишь?» (Из разговора студентки-филолога 2-го курса и студента-филолога 1-го курса);

3. Помимо единиц общего молодежного, а также студенческого жаргонов, в речи студентов-филологов (включая томских) присутствуют жаргонизмы, отражающие специфику предметной области получаемых знаний. Здесь можно выделить разные группы единиц. Самая значительная из них – жаргонизмы, образованные от названия учебных дисциплин: литвед, старослав (ССЯ), зарубежка, античка, УНТы, СР-ЛЯ. Приведем примеры:

- Латынь – латинский язык: «Кто идет на латынь?» (Из разговора студентов-филологов 3-го курса в учебном корпусе);
- Детская – детская литература: «Детскую отменили» (Из разговора группы студентов-филологов 1-го курса в учебном корпусе);
- Заруба – зарубежная литература: «Пересдача зарубы будет в субботу» (Из разговора двух студенток-филологов 2-го курса).

4. Встречаются случаи, когда студенты заменяют названия предметов фамилиями преподавателей («Макаренко не будет на 3м курсе ничего вести?», «Дубина дополнительную пару на среду поставила» (из разговора студенток филологов 4-го курса ТГПУ в учебном корпусе на Каштаке)) или авторов учебников («Болотнову еще сдавать» (из разговора студенток-филологов 3-го курса ТГПУ в учебном корпусе на Каштаке)).

5. В числе жаргонизмов, собранных нами, родовой можно считать лексему пед, образованную от названия вуза (Томский государственный педагогический университет), употребляемую в речи с преобладанием положительной коннотативной окраски:

- Пед – Томский педагогический университет: «Не зря мы в пед пошли учиться!» (Из разговора студентов-филологов 1-го курса); «Ни разу не пожалели, что в пед пришли учиться!!!» (Из разговора на перемене между преподавателем и студентками-филологами 3-го курса).

6. Очень часто объектом жаргонизации становятся имена собственные – имена литературных персонажей, писателей, поэтов, драматургов, критиков, названия художественных произведений: Ежик (Эжен), Плюшечка (Плюшкин, «Мертвые души»), Коробочка со сказками (по аналогии: сундук со сказками) (Коробочка, «Мертвые души») и пр.

II. В морфологическом отношении, собранная нами картотека полностью состоит из имен существительных. Это можно объяснить тем, что студенты-филологи в основном используют жаргонизмы, называющие предметы, явления действительности. В их лексиконе отсутствуют

жаргоны обозначающие, действия или признаки. Нами был зафиксирован лишь один такой жаргонизм: мухой – в значении «быстро, за короткий промежуток времени». Мы предполагаем, что этот жаргонизм присутствует в лексиконе студентов-филологов потому, что он имеет более эмоциональную окраску и воздействующую функцию, нежели наречие быстро. Данное слово не относится к группе «филологических» жаргонизмов. Оно принадлежит контенту универсального молодежного жаргона.

III. По структуре все жаргонизмы состоят из одного слова, являются однокомпонентными. Это объясняется одной из функций жаргонизмов: сокращение времени произношения или написания определенного фрагмента текста. Некоторые обозначают название учебных дисциплин или другие предметы, состоящие из двух или более слов: автомат – получение зачета или положительной оценки за экзамен по результатам работы в течение учебного семестра, банан – неудовлетворительная оценка, мамочка – староста этажа в общежитии, пед – педагогический университет, посвят – посвящение студентов первого курса, русская – русская литература.

С опорой на данные картотеки собранных нами жаргонных слов и выражений хочется отметить, что по численности единицы собственно молодежного жаргона (основной параметр носителя – определенный возраст) и слова «универсального» студенческого жаргона (основной показатель – принадлежность сообществу студентов) находятся приблизительно в равных пропорциях с точки зрения их использования в речи. Однако при этом логичным и целесообразным видится следующее суждение: «Позднее, когда общеобразовательные предметы сменяются специальными, в речи студентов появляется лексика, характерная для того или иного факультета» [3, с. 93].

На основе интроспективного и экспериментального, а также количественного анализа эмпирического материала можно представить соотношение в лексиконе томских студентов-филологов единиц универсального молодежного, студенческого и профессионального жаргона в процентах:

1. Молодежный жаргон – 21%
2. Студенческий жаргон – 61%
3. Филологический жаргон – 18%

Процентное соотношение демонстрирует тот факт, что в лексиконе томских студентов-филологов молодежный жаргон и филологический жаргон находятся в равных пропорциях. Студенческий жаргон явно преобладает. Это можно объяснить тем, что в основном наша картотека составлялась на базе исследования особенностей лексикона студентов 1 и 2 курсов. В их вокабулярах все еще преобладает студенческий жаргон, так как в филологическую среду студенты этих курсов еще погрузились не полностью.

Изучение жаргонизмов, в том числе функционирующих в речи томских студентов – филологов, необходимо. Язык – это живой организм, за ним нужно постоянно наблюдать, изучать, его нельзя оставлять без внимания. Многие его явления закономерны и интересны. А употре-

бление жаргонизмов студентами – филологами является уникальным явлением. В их сознание происходят процессы взаимодействия и синтеза норм, правил русского языка с его отклонениями. А опираясь на наш собранный материал, мы смело можем сказать, что речь томских студентов-филологов представляет собой ценный материал для дальнейшего исследования, и возможно составления словаря жаргонизмов филологов.

Литература

1. Агекян, И. Н. Большой справочник: Весь русский язык. Вся русская литература / И. Н. Агекян, Н. М. Волчек, Е. В. Высоцкая и др. – Минск : Современный литератор, 2002. – 991 с.
2. Адамчик, Н. В. Самый полный курс русского языка / Н. В. Адамчик. – Минск : Харвест, 2008. – 848 с.
3. Первухина, Е. В. Молодежный жаргон 90-х годов / Е. В. Первухина // Живое слово Русского Севера. – Архангельск : Изд-во Поморского гос. ун-та им. М. В. Ломоносова, 1998. – С. 93-95.

УДК 81-25
ГРНИ 16.21.29

РЕЧЕВЫЕ ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ГЕНДЕРА В ПОЛИЛОГОВОЙ КОММУНИКАЦИИ SPEECH FORMS GENDER IN POLILOGOVOY COMMUNICATIONS

Дарья Александровна Сазонтова

Научный руководитель: А.В. Курьянович, доктор филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: гендер, Интернет-коммуникация, чат, ник, полилог.

Key words: Gender, Internet communication, chat, nick polylogue.

Аннотация. В статье речь идет об идентификации коммуникантов на основании гендерных свойств в пространстве полилоговой Интернет-коммуникации, в частности, – чата. Определяется роль сетевого имени – ника – в самопозиционировании участника взаимодействия. На основании выявленных черт делается вывод о гендерном статусе носителей как факторе, оказывающем существенное влияние на развертывание коммуникативной ситуации в целом и выстраивание полилога как ее ключевой вербальной составляющей.

Гендер является одной из характеристик, наиболее полно раскрывающих сущность индивида в социуме, а гендерная самоидентификация, затрагивающая самые глубокие пласты личности, – важнейшим аспектом ее формирования. Как показывает И. Гофман, «наиболее глубокой, внутрисложенной чертой человека является его принадлежность к определенному полу» [1, с. 7]. В лингвистике многими учеными «гендер» понимается как «отражение в языке культурных и социальных

стереотипов поло-ролевой дифференциации, а гендерные исследования относятся к области социо- и психолингвистики и находятся на стадии формирования» [1, с. 23].

Современными исследователями гендера (Е.И. Горошко, О.Л. Каменской, А.В. Кирилиной, Е.М. Хакимовой, И.И. Халеевой, и др.) отмечаются его основные характеристики: динамический характер, культурная обусловленность, ритуализованность и институционализированность. Дело в том, что гендер и гендерные отношения по-разному проявляются не только в различных культурно-языковых сообществах, но и на различных этапах исторического развития этих сообществ. Гендерные отношения выстраиваются в обществе посредством его институтов: семьи, школы, армии, государственных и религиозных учреждений, СМИ и др. Эти общественные институты поддерживают межполовые различия, придают им статус нормы и интерпретируют как природно-обусловленные. Общественные ритуалы также создают гендерную асимметрию – в одежде, поведении, стиле речи, символике и т.д.

Различные проявления гендера чрезвычайно значимы для понимания сути и механизмов протекания как социальной, так и межличностной коммуникации в ее многочисленных сферах, включая Интернет. Интернет-коммуникации – общение с использованием цифровых каналов и технологий, представленное в таких формах, как чат, форум, электронная почта, телеконференция, система ICQ и пр. (А.С. Биккулов, Ю.Д. Бабаева, Е.П. Белинская, А.И. Васюков, А.Е. Войскунский, О.В. Смылова и др.).

Электронный разговор – чат – можно определить как средство обмена сообщениями по компьютерной сети в режиме реального времени. Общение в чате происходит только с теми, кто присутствует в нём в настоящий момент, а результаты обмена сообщениями могут не сохраняться. Кроме того, важно отметить карнавальность структуры чатов и их фатическую (контактоустанавливающую) функцию. Н.Б. Мечковская считает, что чаты – своего рода «детская комната» сетевого общения, из которой развились более дисциплинированные и содержательные формы – форумы; из «привата» – мгновенный обмен сообщениями по ICQ [2, с. 584].

Значимой особенностью чатов является полилоговость. Любой чат можно назвать полилогом. Полилог (от греч. *polis* – многочисленный и *logos* – здесь: разговор) – «разновидность речи, в которой несколько участников и все они активны в речевом отношении. В полилоге может происходить накопление информации, вносимой отдельными его участниками. Для полилога характерны тематические перескоки, сложное взаимодействие реплик, разрыв диалогических единств, особый вид линейного развертывания реплик и т.д.» [3]. Коммуникация в рамках чата не ограничивается строго определенным количеством Интернет-пользователей. Роль говорящего всегда переходит от одного лица к другому. Максимальное отражение в содержательно-смысловой структуре полилога получают нелинейность, спонтанность, ситуативная связность речи. Смысловая и формальная связь реплик имеет большую амплитуду, чем в диалоге.

Эмпирической базой исследования послужил один из чатов [4]. Выбор связан с особенностями данного чата – доступностью для пользователей, отсутствием требования регистрации и, как следствие, – возможностью свободного личностного проявления участников коммуникации, анонимностью. Данные свойства чата как формы Интернет-коммуникации делают его интересным и разноплановым объектом исследования, в том числе, – с точки зрения рассмотрения проблемы репрезентации гендера в сетевом взаимодействии.

Случайным образом нами был выбран следующий полилог [4]:

Denchik: привет

mystery_girl: :) :))

Старая Гвардия: чтото общее у людей любящих друг друга всегда есть

имяника: всем привет

Итало_Вальпоне: я люблю во время езды в машине громко слушать музыку и петь

имяника: люди кто верит в интернет работу?

ЁКАРНЫЙ БАБАЙ: ты хотел сказать: «я люблю во время езды в машине лежать на крыше и громко слушать музыку и петь»

Старая Гвардия: а что поешь? остроумная моя

Итало_Вальпоне: попсу пою

ЧАЙ: утра доброго наркоманы

Старая Гвардия: творец, пошли мне человека с хорошим музыкальным вкусом

Итало_Вальпоне: дэт металл и дэт кор не смогу

Дура я: оой, зашла на фотострану, а там мне уже поужинать предлагают...)))

Старая Гвардия: я реперов пару знаю хороших

Hooligan: Тьфу...реп какашка не уважает...

Дура я: тяжелая музыка – это хорошо, но только бы без воплей...

Старая Гвардия: ничего ты не понимаешь в искусстве, два часа попробуй поари, для этого и придумали экстремальные техники вокала

Итало_Вальпоне: наоборот...вся изюминка в воплях

Итало_Вальпоне: ...надо чай сделать

mystery_girl: минералочку ты любишь, не ври мне тут))

Итало_Вальпоне: Открыл холодильник...а там резаный лимон и на нем мошки какие-то ...откуда они взялись?

Старая Гвардия: во глюки пошли

ЧАЙ: утренний бред¹

Ключевой темой полилога является тема музыки, которая может быть близка как женщинам, так и мужчинам: Дура я: тяжелая музыка – это хорошо; **Итало_Вальпоне:** я люблю во время езды в машине громко слушать музыку и петь и пр. Фонowymi являются темы любви (**Старая Гвардия:** чтото общее у людей любящих друг друга всегда есть), трудоустройства (**имяника:** люди кто верит в интернет работу?), еды (**Итало_Вальпоне:** Открыл холодильник... а там резаный лимон и

¹ Сохранены авторские орфография и пунктуация.

на нем мошки какие-то ...откуда они взялись?). Особо отметим присутствие в полилоге метакомментариев: **Старая Гвардия**: во глюки пошли; **ЧАЙ**: утренний бред и пр.

Относительно статусно-ролевых характеристик коммуникантов, включая определение их гендерных свойств, можно сказать следующее. Из девяти участников полилога, в чате представлена информация лишь о четверых: **Старая Гвардия** (муж., 26 лет, Барнаул), **ЁКАРНЫЙ БАБАЙ** (94 года), **ЧАЙ** (муж., 24 года, Москва), **Дура я** (жен., 91 год). Указание «мифологического» возраста весьма характерно для сетевого общения. При этом, думается, в большей степени (в силу существующего стереотипа) данная тенденция присутствует в коммуникативном поведении женщин.

Сетевое имя собственное (Ник) – единица искусственной номинации. Виртуальная реальность, избегая все запреты реальной жизни, дает человеку возможность в полной мере реализовать свой творческий потенциал, воплотив в виртуальной жизни то, что недопустимо в реальной. Присваивая себе Ник, участник Интернет-коммуникации руководствуется рядом мотивов, которыми может быть объяснен выбор языковых средств. Среди основных мотивов выделяются: попытка реализовать свое идеальное «я», которое в большинстве случаев не совпадает с реальным «я»; уход от препятствий в реальном общении, от правил и норм, сопровождающих живое общение; своеобразная игра с участниками Интернет-коммуникации, с целью вызывания реакции [5, с. 71-76].

Создавая образ в Интернет-общении, коммуникант воплощает творческое и познавательное начало личности. Творческий компонент проявляется в желании придумать запоминающийся, интересный Ник, проявив, таким образом, индивидуальность и неповторимость при создании собственного образа. Познавательное начало выражается в стремлении спрогнозировать реакцию и отклик на Ник в сетевом общении.

Через творимый образ пользователь может представлять разные аспекты своей личности: имеющиеся качества, характер, особенности настроения и поведения, увлечения, жизненные правила. Например, **Дура я**, **ЁКАРНЫЙ БАБАЙ**.

Для женщин характерны: сетевые имена, дающие характеристику качеств личности (**Дура я**), подчеркивающие чувственность, нежность, некую тайну их обладательницы (*mystery_girl*). Для мужчин свойственны ники, подчеркивающие жизненную позицию индивида (*Hooligan*), содержащие обращения к прецедентным текстам и именам (**Старая Гвардия**¹, *Итало_Вальпоне*²), отражающие оптимистический настрой, чувство юмора (**ЁКАРНЫЙ БАБАЙ**). Были обнаружены ники, которые сложно разграничить по гендерному принципу. Например, сетевые имена **имяника**, **ЧАЙ** могут относиться к лицам

¹ Предположительно, *Старая гвардия* – может быть названием художественного фильма о войне.

² Упоминание о Вальпоне (в нике *Вальпоне*) найдено нами в произведении Бена Джонсона «Вальпоне».

как женского, так и мужского пола. Наше внимание привлёк также ник, не характерный для мужчин (*Denchik*), т.к. употреблен в уменьшительно-ласкательной форме, что более свойственно для женщин. Для активного участия в полилоге необходим отбор особых языковых средств, которые бы выделили коммуниканта из ряда других, для того, чтоб «старые» участники чата заметили «новичка». Многие участники чата так и остаются незамеченными (*Denchik: привет*).

Определение по речевому поведению гендерного статуса участников Интернет-коммуникации, в частности, осуществляемой в чате, нам видится возможным [6]. Остановимся на характеристике ключевых показателей.

1. Мужчины чаще прибегают к использованию элементов «панибратского» обращения (*ЧАЙ: утра доброго наркоманы*).
2. В мужской речи больше вопросительных, повелительных и отрицательных предложений (*Итало_Вальпоне: Открыл холодильник... а там резаный лимон и на нем мошки какие-то ...откуда они взялись?*).
3. Мужская речь более раскрепощена, свободна от «нормативных условностей» (*Hooligan: Тьфу...реп какашка не уважает...*).
4. Мужчины больше пользуются глаголами активного залога (*Итало_Вальпоне: ...надо чай сделать*).
5. Мужчины чаще рассказывают шутки «на публике» (*ЁКАРНЫЙ БАБАЙ: ты хотел сказать: «я люблю во время езды в машине лежать на крыше и громко слушать музыку и петь»*).
6. Речь женщин эмоциональней (*Дура я: оой, зашла на фотострану, а там мне уже поужинать предлагают...))*).
7. Часто мысль женщины остается незаконченной, недосказанной (отсюда – большое количество многоточий) (*Дура я: тяжелая музыка – это хорошо, но только бы без воплей...*).
8. В речи женщин в 2 раза больше условных наклонений (*Дура я: тяжелая музыка – это хорошо, но только бы без воплей...*).
9. Женщины чаще прибегают к использованию графических символов – смайлов (*mystery_girl: :) :)*).

В качестве непосредственных маркеров гендера можно считать единицы, репрезентирующие грамматическую категорию рода. Например, окончание -а, свидетельствующее о женском роде в высказывании пользователя Дура я, позволяет нам с уверенностью сказать, что это женщина; нулевое окончание во фразе «Открыл холодильник...», говорит о том, что коммуникант *Итало_Вальпоне* является мужчиной.

Можно предположить, что мужчины занимают более активную коммуникативную позицию в обсуждении тем в рамках чата, т.к. полилог по большей части ведется между коммуникантами-мужчинами, женщинам принадлежат лишь отдельные фразы, часто не касающиеся ключевой темы полилога. Возможно, это связано с представлением об активной роли мужского начала в русской лингвокультуре. Обобщенный портрет мужчины можно представить следующим образом: это человек мужского пола, за которым в первую очередь закрепляется

роль «главного» в личной и общественной жизни, это человек, возлагающий на себя ответственность в зарабатывании денег, любит женщин и имеет официально зарегистрированные отношения. В женском языковом сознании обобщенный образ мужчины включает, помимо названных качеств, умение защищать, любить и поддерживать.

Таким образом, «гендер не является языковой категорией, но его содержание может быть раскрыто путем анализа структур языка – текстов и их единиц» [7, с. 37]. Речевые формы экспликации гендерного статуса участников коммуникации в чате в значительной степени помогают «компенсировать» отсутствие непосредственного контакта между участниками взаимодействия, помогают полнее представить ситуацию общения. В целом проблема гендерных свойств носителя языка видится чрезвычайно перспективной областью научных изысканий в рамках целого ряда научных дисциплин: психолингвистики, гендерной лингвистики, теории коммуникации и дискурса, лингвоперсонологии, когнитивной лингвистики и пр.

Литература

1. Гоффман, И. Гендерный дисплей. Введение в гендерные исследования / И. Гоффман / Отв ред. С. В. Жеребкин. – Москва : Academia, 2001. – 358 с.
2. Мечковская, Н. Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до интернета / Н. Б. Мечковская. – Москва : Наука, 2009. – 584 с.
3. Педагогическое речеведение : Словарь-справочник. – Москва : Флинта, Наука / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ped_recheved.academic.ru (дата обращения: 17.03.2015).
4. Сайт GAMES.RU [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://chat.games.ru/> (дата обращения: 01.03.2015).
5. Аникина, Т. В. Имя собственное в Интернет-коммуникации / Т. В. Аникина // Известия Уральского государственного университета. – 2010. – № 2. – С. 71-76.
6. Сазонтова, Д. А. «Мужская» и «женская» речь в Интернет-коммуникации: сопоставительный лексико-грамматический анализ на основе экспериментальных данных / Д.А. Сазонтова // IV Всероссийский фестиваль науки. XVIII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (21-25 апреля 2014): В 5 т. – Т. II: Филология. Ч. 2: Русский язык и литература; ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во ТГПУ, 2014. – С. 42-51.
7. Курьянович, А. В. Проявление авторского женского начала в письмах М. Цветаевой: опыт гендерной интерпретации текста / А. В. Курьянович // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2004. – Выпуск 1(38). – С. 37-40.

**РОЛЬ ВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ
ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ВУЗА В ИНТЕРНЕТ-СФЕРЕ
(НА ПРИМЕРЕ ОФИЦИАЛЬНОГО САЙТА ТГПУ)**

**THE ROLE OF VERBAL MEANS OF SHAPING THE IMAGE
OF INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION IN THE FIELD
OF INTERNET (E.G. THE OFFICIAL SITE TSPU)**

Татьяна Юрьевна Фирсанова

Научный руководитель: А. В. Курьянович, доктор филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: имидж, имидж вуза, Интернет-сфера, официальный сайт, вербальные средства воплощения имиджа.

Key words: image, the image of the university, the Internet sphere, the official website, the verbal means of translating the image.

Аннотация: В статье речь идет о вербальных средствах позиционирования образовательного учреждения в Интернет-пространстве. Материалом выступает официальный сайт Томского государственного педагогического университета. Выделенные посредством сплошной выборки языковые единицы, формирующие положительный имидж вуза в глазах пользователей сети, типологизируются на основании критерия «специфика их грамматической характеристики». Акцент делается на функциональных свойствах этих единиц, проявляемых в тексте.

Понятие имиджа является междисциплинарным объектом изучения ученых, ведущих исследования в разных областях научного знания. Президент Академии имиджелогии Е.А. Петрова предлагает его трактовку как «сложившийся в сознании людей и имеющий характер стереотипа, эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо» [1]. Имидж формируется на основе какой-либо информации, которую можно получить с помощью того и/или иного средства восприятия.

В лингвистике активно изучаются вербальные средства позиционирования лица или организации (см. работы А.Ю.Панасюка, Е.А. Петровой, Г.Г. Почепцова и др.). Вербальные средства воплощения имиджа – слова, а также сочетания слов разных частей речи и предложения, при восприятии которых в сознании людей формируется образ, заключающий какую-либо эмоциональную окраску, тем самым определяющий в той или иной степени отношение к себе аудитории.

Понятие имидж вуза считаем видовым по отношению к родовой дефиниции «имидж организации». «Информацию в данном случае необходимо рассматривать как важнейшее средство воздействия на потребителя с целью восприятия имиджевых характеристик вуза. При этом необходимо подчеркнуть, что имидж организации формируется на основе имиджформирующей информации» [2, с. 43]. «Имидж вуза – это общее представление, состоящее из набора убеждений, которое

складывается у реальных и потенциальных потребителей образовательных услуг об образовательном учреждении» [3, с. 100].

Особой значимостью в русле современных лингвистических исследований обладает такое направление изучения языковых средств и приемов позиционирования вуза, как анализ публикаций в Интернете, в частности, на страницах официального сайта вуза, способствующих созданию его положительного имиджа. «Официальный сайт – информационный ресурс, соблюдающий все правила и формальности имиджа компании в сфере Интернет-технологий, являющийся неотъемлемой частью глобального распространения собственных товаров либо услуг» [4]. Сайт реализует себя только в рамках Интернет-сферы. «Интернет – всемирная система объединённых компьютерных сетей для хранения и передачи информации. Часто упоминается как Всемирная сеть и Глобальная сеть, а также просто Сеть» [5].

Анализ вербальных средств создания имиджа вуза в Интернет-сфере интересен для медиалингвистики, так как работа в обозначенном аспекте предполагает постановку задач, связанных с изучением медийного канала коммуникации. Актуальность исследованию придает также пересечение проблематики собственно лингвистической с технологиями построения имиджа, изучаемыми в имиджелогии. Внимание к экстралингвистическим условиям текстовой коммуникации сближает проблематику работы с постановкой ключевых вопросов в теории дискурса и дискурс-анализе. Сосредоточенность на лексических единицах анализа, участвующих в формировании положительного имиджа вуза на страницах его сайта, делает работу актуальной с позиций функциональной лексикологии, функциональной и коммуникативной стилистики. Нацеленность исследования на анализ речевых средств создания прагматического эффекта в публикациях на сайте ТГПУ сближает проблематику работы со сферой интересов психолингвистов и специалистов по прагмалингвистике.

В данное время известно уже значительное количество публикаций, предметом рассмотрения в которых выступает понятие «имидж вуза» (Е.В. Анкудинова, Л.Г. Батракова, О.Л. Шевцов и др.). Так, О.Л. Шевцов утверждает тезис о важности брендинга вуза, рассматривает категории потенциальных потребителей услуг вуза и в связи с их интересами представляет пути информирования и средства, наиболее успешным образом призванные способствовать формированию положительного образа вуза в глазах представителей целевой аудитории. Материалом в работе ученого выступают тексты медийной сферы [6]. Л.Г. Батракова характеризует составляющие понятия «имидж» и аспекты его рассмотрения в лингвистике [3].

Предметом рассмотрения в настоящей статье является имидж Томского государственного педагогического вуза, рассматриваемый в аспекте анализа лингвистических средств его презентации в публикациях, размещенных на страницах его официального сайта.

В ходе изучения текстов, представленных на официальном сайте Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) [7],

посредством сплошной выборки было выявлено более 25 единиц, выполняющих роль вербальных средств воплощения имиджа вуза. Большая часть этих единиц содержится в публикациях, размещенных в двух разделах сайта: «ТГПУ: История и современность» и «ТГПУ в рейтингах и СМИ». Языковые единицы типизируются по трем тематическим группам: «Заслуги и награды преподавателей университета», «Награды университета» и «Деятельность университета в настоящее время». Анализ единиц осуществляется преимущественно по направлениям, связанным с осмыслением той или иной единицы в лексико-грамматическом аспекте.

В первую категорию «Заслуги и награды преподавателей университета» входят названия наград и званий, полученных сотрудниками ТГПУ. Например: «Около 600 человек удостоены Почетных званий «Заслуженный деятель науки РФ», «Заслуженный учитель РФ», «Заслуженный работник культуры РФ», «Заслуженный работник высшей школы РФ» и др.» [7]. В таких словосочетаниях, выделенных из этого примера как названия наград, главным словом является существительное, одиночное или с другим существительным-дополнением – своим семантическим распространителем, а также атрибутив «заслуженный». Важным является дополнение «РФ», указывающее на отношение к государству и, как следствие, – на масштаб и значимость награды. Несмотря на то, что прилагательные в словосочетаниях выполняют функцию зависимого слова, в ряде случаев, с точки зрения коннотативной нагрузки, они играют главную роль. Так происходит, например, в случаях использования названий наград, где встречается слово «Заслуженный». Данная лексема является частью множества анализируемых единиц, и реализует в рамках анализируемых словосочетаний свое прямое значение «имеющий большие заслуги» [8] (производное от лексем «заслуга», т.е. «общепризнанная полезность чьих-н. поступков, деятельности, а также сами поступки, деятельность» [8]).

В словосочетаниях, компоненты которых посредством актуализации своих прямых значений участвуют в формировании положительного имиджа ТГПУ в восприятии читателя, могут также фигурировать такие единицы, как прилагательное высококвалифицированные: «В штате университета в настоящее время работают высококвалифицированные научно-педагогические кадры, среди которых свыше 60 докторов и 250 кандидатов наук» [7], в значении «имеющий высокую квалификацию, очень опытный в своей специальности» [8], или существительное авторитет: «Завоевывает авторитет научное направление «Коммуникативная стилистика текста» (научный руководитель, профессор Н.С. Болотнова)», т.е. «общепризнанное значение, влияние, общее уважение» [8]. Реже встречаются числительные. Например: «67% от общего числа профессорско-преподавательского состава имеют ученые степени и звания» [7]. С большой долей вероятности, можно утверждать, что количественное числительное 67 в сознании округляется до 70, что является относительно большим процентом и в связи с этим осознается как нечто положительное. Наречия также могут фигурировать

вать в текстах, выполняя имиджевую функцию. Так, в словосочетании «широко используются результаты деятельности преподавателей» наречие указывает на масштаб деятельности.

Отдельно стоит характеризовать единицы с присутствием маркеров с семантикой «большого охвата действия»: «Отличник народного просвещения», «Заслуженный деятель высшего профессионального образования России» – «Свыше 50 ныне работающих сотрудников награждены Почетными знаками «Отличник народного просвещения», «Почетный работник высшего профессионального образования России»». Первая из приведенных единиц включает в себя понятие «народное просвещение», что говорит об отличной деятельности награжденного в сфере повышения уровня массовой образованности: («Народный – в почетных званиях: имеющий большие заслуги перед всем народом») [8].

Второй категорией является группа единиц-маркеров ситуаций получения сотрудниками вуза наград и посредством их – заслуг перед университетом. При этом отметим, что нередко здесь наблюдается метонимический перенос в употреблении единиц вуз – сотрудники вуза. К рассматриваемой категории единиц относятся словосочетания, где главным словом является существительное «место» в значении «определенного положения в рейтинге, списке победителей», и порядкового числительного: «3-4 место», «6-7 место», «первое место» и т.д. Важным является также контекст, который указывает на положение места ТГПУ относительно положения прочих вузов Томска (первое место по h-индексу и g-индексу); Сибири; России; Мира. «По индексу цитирования Хирша на октябрь 2014 года ТГПУ среди всех ВУЗов России делит 6-7 место с МФТИ (Московский физико-технический институт)», «По данным Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) на 6 июня 2014 года: ТГПУ по g-индексу научного цитирования среди ВУЗов России делит 7-8 места»; «По результатам всемирного рейтинга Webometrics от 18 апреля 2013 года Томский государственный педагогический университет является вторым среди педагогических университетов мира» [7]. Последняя приведенная цитата также иллюстрирует то, что ТГПУ закрепил за собой позиции в рейтингах сугубо педагогических вузов и/или лингвистических вузов: «3-4 место в официальном рейтинге Министерства образования и науки РФ среди педагогических и лингвистических вузов России, первое место среди педвузов Сибири и Дальнего востока».

В числе единиц рассматриваемой категории особое значение играют числительные, находящиеся в пределах первой десятки. Это вызывает положительные ассоциации в перцепции, поскольку «в первой десятке кто (что) (разг.) в числе десяти лучших» [8]. Немаловажным является факт присутствия в условиях ближайшего контекста смысловых распространителей (Сибири и Дальнего востока, России, мира), названий организаций, составляющих тот или иной рейтинг («Министерство образования и науки РФ», «РИНЦ», «всемирный рейтинг Webometrics»), или названия другого известного вуза, с которым ТГПУ делит позицию в рейтинге (МФТИ).

Третья категория единиц включает единицы, которые посредством своих семантико-прагматических особенностей актуализируют информацию о деятельности вуза в настоящее время. В эту группу вошли словосочетания, где главным словом является существительное, а зависимым – существительное в родительном падеже. Главное слово – отглагольное существительное, в значении которого присутствуют оттенки положительной коннотации, акцентирующие семы «приращение», «развитие». Приведем примеры: работа по повышению качества подготовки специалистов, пополнение парка персональных компьютеров и оргтехники, укрепление материальной базы, расширение практики участия коллективов подразделений и отдельных сотрудников в конкурсах грантов российских и зарубежных фондов, включение в выполнение Федеральных научно-технических программ. Отметим, что в перечне этих единиц присутствуют лексемы, актуализирующие компонент значения «масштаб деятельности университета» – зарубежный или федеральный. Как правило, эти единицы прилагательные в сочетании с существительными: международных связей, на мировом уровне. Данные единицы несут в себе семы, формирующие в перцепции образ большой сферы влияния и большого масштаба деятельности университета, например, «мировой – распространяющийся на весь мир, имеющий значение для всего мира» [8].

Итак, в результате анализа публикаций на официальном сайте ТГПУ представляется возможной систематизация отобранных единиц, способствующих созданию положительного образа вуза, по морфолого-синтаксическим моделям построения. В перечень ключевых моделей входят следующие: 1) прилагательное со значением качества + существительное со значением деятеля + существительное со значением масштаба/территории действия (Заслуженный учитель РФ, Почетный работник высшего профессионального образования России); 2) порядковое числительное + существительное «место» – в рейтингах разных масштабов (первое место, 3-4 место); 3) отглагольное существительное в значении «улучшение, приращение» + существительные в значении объекта (*укрепление материальной учебной базы*). Все проанализированные единицы способствуют созданию положительного имиджа ТГПУ в восприятии пользователей сети, так как заключают в своем значении положительные коннотативные оттенки.

Перспективы исследования связаны с дальнейшим изучением проблемы, в частности, с опорой на показания языкового сознания носителей.

Литература

1. Петрова, Е. А. Секрет обаяния. Проблема качества и современное состояние имиджологии в России / Е. А. Петрова // Академия имиджологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://academim.narod.ru/art/pet_3.html (дата обращения: 06.04.2015).
2. Павлов, С. Н. Информационная политика вуза, формирование общественного мнения как инструменты создания позитивного имиджа / С.Н. Павлов // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2012. – Вып. 6 (121). – С. 43-47.

3. Батракова, Л. Г. Формирование эффективного имиджа образовательного учреждения / Л. Г. Батракова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – Том I (Гуманитарные науки). – С. 99-106.
4. Информационный ресурс Allmbs.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.allmbs.ru/offsite-01.html> (дата обращения: 06.04.2015).
5. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82> (дата обращения: 06.04.2015).
6. Шевцов, О. Л. Формирование медийного имиджа вуза / О. Л. Шевцов // Высшее образование в России. – 2008. -№7. – С. 93-97.
7. Официальный сайт ТГПУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tspu.edu.ru/> (дата обращения: 06.04.2015).
8. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/ogegova/> (дата обращения: 06.04.2015).

УДК 372.881

ГРНИ 14.25.09

ИЗ ОПЫТА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: СОЗДАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО АССОЦИАТИВНОГО СЛОВАРЯ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

EXPERIENCE DESIGN ON RUSSIAN LANGUAGE LESSONS: CREATE INTERACTIVE ASSOCIATIVE DICTIONARY AS A FORM OF EDUCATION STUDENTS

Виктория Викторовна Чигинцева

Научный руководитель: А. В. Курьянович, доктор филол. наук, профессор

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7» г. Колпашево, Россия

Ключевые слова: интерактивные технологии, проектная деятельность, словарь интерактивного типа, ассоциативный словарь.

Key words: interactive technology, project activities, such as an interactive dictionary, associative dictionary.

Аннотация. Предметом рассмотрения в данной статье является создание учебного проекта как одной из интерактивных форм обучения, соответствующих личностно-ориентированному и компетентностному подходу, который реализуется согласно требованиям действующего Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Суть проективного метода и его обучающие возможности описываются на примере ситуации из собственной педагогической деятельности – создания интерактивного ассоциативного словаря.

Методика преподавания русского языка в настоящее время отличается своим инновационным характером. В числе особенно эффективных и востребованных сегодня можно назвать проблемное, программированное, компьютерное, концентрированное, модульное, развивающее, дифференцированное, активное, интерактивное, игровое направления обучения (подробнее: [1]). Неоспорима роль данных интерактивных

технологий в процессе школьного преподавания русского языка, осуществляемого в соответствии с требованиями действующего Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего образования.

Интерактивное обучение (см. работы А.Е. Авдюковой, Л.Н. Вавиловой, П.Д. Гаджиева, Л.К. Гейхман, Т.Н. Добрыниной, Л.В. Зарецкой, В.К. Дьяченко, М.В. Кларина, Г.Б. Корнетова, Е.В. Коротаева, А.Ю. Прилепо, И.Е. Уколовой, А.В. Хуторского и др.) – это в первую очередь диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие обучающихся между собой и с учителем.

Интерактивные технологии позволяют «увеличивать качество знаний, а также применять их на практике» [2, с. 97] посредством решения следующих задач: совершенствования коммуникативных умений и навыков взаимодействия в команде, возможности установления эмоциональных контактов между учащимися, обеспечения учащихся необходимой теоретической информацией, развития общих учебных умений и навыков (анализа, синтеза, постановки целей и пр.), реализации воспитательных установок (подробнее: [3]). Целью уроков интерактивного типа, наиболее соответствующих личностно-ориентированному и компетентностному подходу, является эффективное сотрудничество учителя и учеников, а также учеников между собой в процессе обучения, приносящее всем участникам педагогической коммуникации чувство радости и удовлетворения от совместного творческого общения.

Наиболее известными и потенциально эффективными формами интерактивного обучения считаются следующие: творческое задание, работа в малых группах, ролевая игра, мини-лекция, разработка проектов, активные разминки, ПОПС-формула (Позиция ученика – Обоснование – Пример – Следствие), тренинг, информационный блок, кейс-стади (подробнее: [4]). Остановимся подробнее на характеристике проективного метода: исходя из собственного педагогического опыта, можем утверждать, что именно в процессе проектной деятельности школьники учатся мыслить самостоятельно, без помощи учителя находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, прогнозируют результаты и возможные последствия разных вариантов решения, устанавливают причинно-следственные связи.

«Проект – это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работ, выполняемых учащимися самостоятельно, но под руководством преподавателя, с целью практического или теоретического решения значимой проблемы». В работе над проектом, как считает методист Ю.Э. Краснов, можно выделить несколько этапов: подготовка, планирование, исследование, результаты, отчет, оценка результатов. Метод проектов способствует развитию не только познавательных, творческих навыков учащихся, но и умения самостоятельно конструировать свои знания, свободно ориентироваться в информационном пространстве, устанавливать связи между теоретической и практической стороной предмета [5, с. 197]. «В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», – его

прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности» [6, с. 12].

При использовании метода проектов учителю необходимо знать следующие условия его реализации:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы / задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.

2. Необходимость практической, теоретической, познавательной значимости предполагаемых результатов, которые должны быть осознаваемы и «освязаемы» для ученика.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий: определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»); выдвижение гипотез относительно решения задач; обсуждение методов исследования (статистических и экспериментальных, наблюдения и пр.); обсуждение способов оформления конечных результатов (презентации, защиты, творческие отчеты и пр.); сбор, систематизация и анализ полученных данных; подведение итогов, оформление результатов, их презентация; выводы, выдвижение новых проблем исследования [7, с. 39-47].

В настоящее время наблюдается «усиление внимания к работе со словарями различных типов» [8, с. 91]. Поэтому в качестве примера проектной деятельности в школе приведем создание проекта Ассоциативного словаря школьника.

Проектирование было реализовано в работе со школьниками 12-14 лет – учениками 6-8-х классов Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 7» г. Колпашева. Цель проекта – на основе анкетирования и ассоциативного эксперимента создать вариант ассоциативного словаря современного школьника по теме «Весна». Выбор темы объясняется существующим представлением о весне как времени обновления и преобразования мира. Гипотеза исследования состоит в подтверждении важности работы над словом с опорой на комплекс ассоциаций, вызываемых этим словом в сознании обучающихся. Актуальность исследования обусловлена его вписанностью в круг злободневных для современной науки вопросов, касающихся разработки таких понятий, как «картина мира», «ассоциативные связи слова», «функциональная лексикология». В качестве эмпирического материала был привлечен текст стихотворения «Родился я в апреле», написанного Иваном Михайловым, известным в г. Колпашево Томской области поэтом.

На первом этапе члены инициативной группы выделили из текста слова, ассоциативно сопрягающиеся в их сознании с ключевым словом «Весна». Результаты этой работы отражены в тексте в виде подчеркнутых слов:

Родился я в апреле
Сибирскую весной
Под перезвон капели
Над первой волной.

А солнце ярче светит,
И вновь журчат ручьи.
Ах, мне б в апреле встретить
Бездонный взгляд любви.

И перезвон капели
Навек в моей крови,
Как музыка апреля
Как музыка любви.

Чтоб всё кругом звенело
В сплошной голубизне,
И чтобы сердце пело
Апрельский гимн весне

Свирель весны играет
Симфонию мечты.
И сердце замирает
От этой красоты.

А солнца свет струится
В окошко со двора,
Кружатся в небе птицы
И тёплые ветра.

Тайги бескрайней дали,
И синей речки гладь
Меня околдовали
И не расколдовать.

И первым птичьим трелям
Внимаю я в тиши,
Под перезвоном капели,
Под перезвон души.

Апреля эти чары
Мне по душе пришлись.
У этого причала
Моя проходит жизнь.

И отзвуки капели
Навек во мне слышны,
Как музыка апреля,
Как музыка весны.

Второй этап состоял в том, чтобы школьники изучили узуальные слова-ассоциаты (ассоциативный тезаурус) по теме «Весна» и дали им собственную оценку. В рамках третьего этапа осуществлялось создание электронного ассоциативного словаря, построенного по принципу «от стимула к реакции» под названием «Ассоциативный словарь 12-14-летнего школьника (фрагмент¹)». В итоге в созданный вариант ассоциативного словаря вошло 24 слова-реакции на выбранную тему. На основе анализа опыта, полученного в результате реализации данного проекта, можно вести речь о возможности разноаспектных (психофизиологических, социальных, лингвокультурных и пр.) исследований определенного фрагмента картины мира школьников указанного возраста.

На основе осуществленного эксперимента можно сделать вывод о том, что у обучающихся 12-14 лет уже сформированы определенные представления о весенних изменениях в природе. В качестве выводов можно говорить о следующих положениях: 1) мысли школьников-под-

¹ Указание на фрагментарность обусловлено изучением ассоциативных реакций носителей, направленных на одно ключевое слово-стимул «Весна».

ростков конкретны; 2) конкретный предмет речи школьник 12-14 лет осмысляет как обобщенный, выделяя типовые функции и качества; 3) сфера мышления школьника этого возраста обязательно выходит за пределы семьи и школы; 4) в мыслях подростков 12-14 лет начинает фигурировать категория времени, как в конкретном, так и абстрактном своем проявлении; 5) дети демонстрируют умение устанавливать параллели с разными сферами творчества: живописью (была упомянута картина И. Левитана «Весна. Большая вода»), литературой (названо стихотворение Ф.И. Тютчева «Весенние воды»), музыкой (отмечены своеобразные ритм, мелодия, симфония анализируемого стихотворения).

Проектная деятельность способствует раннему выявлению и развитию профессиональных склонностей обучающихся, приобщает школьников к научному труду. Метод проектов также способствует не только формированию лидерских качеств, но и их реализации в ходе командной работы, принятии решений в ситуации выбора и способности аргументировано доказывать свою точку зрения. Использование в учебной деятельности интерактивных методов обучения в целом способствует самореализации личности учащегося, значительно повышая качественные результаты обучения и выступая важным «рычагом» обновления системы основного общего образования.

Литература

1. Задорожная, Н. В. Современные педагогические технологии : сборник материалов для педагогов / Н. В. Задорожная, В. Д. Мелекесова. – Челябинск: Челябинский техникум промышленности и городского хозяйства им. Я. П. Осадчего, 2012. – 93 с.
2. Шишминцева, А. П. Интерактивные технологии в процессе обучения в школе / А. П. Шишминцева, Ю. Н. Суртаева // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2012. – Вып. 9 (87). – С. 97-98.
3. Ермолаева, М. Г. Интерактивные методики в современном образовательном процессе / М. Г. Ермолаева. – Москва : Просвещение, 2014. – 42 с.
4. Чигинцева, В. В. Интерактивные формы обучения в школе: Из опыта работы учителя русского языка и литературы [Электронный ресурс] / В. В. Чигинцева. – Режим доступа: <http://kladraz.ru/blogs/viktorija-viktorovna-chiginceva/interaktivnyye-formy-obucheniya-v-shkole.html> (дата обращения: 30.03.2015 г.)
5. Краснов, Ю. Э. Современные дискуссии по проблеме «Метод проектов» / Ю. Э. Краснов // Метод проектов. – Серия «Современные технологии университетского образования». – Вып. 2. – Минск : Изд-во РИВШ БГУ, 2003. – С. 197-221.
6. Гущин, Ю. В. Интерактивные формы обучения в высшей школе / Ю. В. Гущин // Психологический журнал «Дубна». – 2012. – № 2. – С. 1-18.
7. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – Москва : Академия, 2002. – 272 с.
8. Курьянович, А. В. Психолого-педагогические, лингводидактические и методические аспекты совершенствования языковой компетенции в школе и вузе / А. В. Курьянович // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2015. – Вып 1. – С. 90-101.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ



УДК 373.334; 378; 37.013.75
ГРНТИ 14.25.09

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧЧАЩИХСЯ УУД НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES TO FORM THE STUDENTS UUD ON LESSONS LITERARY IN ELEMENTARY SCHOOL

Олеся Сергеевна Баранова

Научный руководитель: Е. Н. Ковалевская канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: компетентность педагога, интерактивные технологии, педагогический эксперимент, дебаты, проблемная ситуация

Keywords: competence of the teacher, interactive technology, pedagogical experiment, debate, problem situation

Аннотация: в статье речь идет о реализации установок Федерального государственного образовательного стандарта в начальной школе. Рассматривается педагогический ресурс использования интерактивных технологий. Показаны возможности приемов РКМЧП, проблемного обучения, дебатов активизировать коммуникацию на уроке, выступать катализаторами интерактивности обучаемых.

Актуальность данной темы обусловлена становлением в нашем обществе новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательной деятельности. Новое понимание образовательной парадигмы, результатов педагогической деятельности фиксируется в Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения для общеобразовательной школы [1].

Ценности, идеология ФГОС предполагают серьезные изменения в целях и ориентирах педагогической деятельности для высшей школы [2].

Происходящая смена образовательной парадигмы предлагает иное содержание образования, иные подходы к его реализации. Формирует-

ся новое понимание профессиональной компетентности педагога. В контексте новых требований речь идет о возможности и способности учителя работать в разных стратегических направлениях: профильном, базовом, инклюзивном, коррекционном.

Вышесказанное предполагает обогащение технологического и технического потенциала педагога. Содержание деятельности учителя оснащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей свободного оперирования информацией, творческого решения проблем науки и практики с акцентом на индивидуализацию образовательных программ.

Традиционные способы передачи информации – устная и письменная речь, телефонная и радиосвязь – уступают место компьютерным средствам обучения, использованию телекоммуникационных сетей глобального масштаба. Важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно ориентированное взаимодействие учителя с учениками.

Увеличивается роль науки в создании и использовании педагогических технологий, адекватных уровню общественного знания.

В контексте вышесказанного в статье осмыслена роль интерактивных технологий на уроках литературного чтения в начальных классах. Содержание исследовательской направленности эксперимента выражено в **гипотезе**, которая звучит следующим образом: использование интерактивных технологий на уроках литературного чтения в начальной школе продуктивно при определенных условиях. Педагог понимает идеологию образовательной технологии, грамотно соотносит ее возможности с предметными образовательными ресурсами, с возрастными особенностями обучающихся.

При этом он использует в своей деятельности приемы, формы интерактивных технологий, которые способствуют восприятию литературного материала, приближают обучающегося к пониманию автора, и помогают проявиться его индивидуальности.

Вслед за Г.К. Селевко мы понимаем под интерактивными технологиями такие технологии, в которых «ученик выступает в постоянно меняющейся позиции в субъектно-объектных отношениях относительно обучающей системы, периодически становясь ее автономным активным элементом» [3, с. 437].

Если полагать, что главная цель обучения – целостное развитие личности ученика, то средством развития его личности, раскрывающим ее потенциальные внутренние способности, является самостоятельная познавательная и мыслительная деятельность, организованная учителем с помощью интерактивных технологий.

Обратимся к содержанию экспериментального образовательного проекта, который реализовывался в контексте обозначенной гипотезы.

Предметное содержание эксперимента – русская народная сказка «Вершки и корешки». Главные герои сказки – Мужик и Медведь – наделены определенным набором качеств. Мужик – работающий, умный и добрый. Медведь – ленивый, глупый и жадный. В процессе повествования каждый герой получал награду за свои действия. Работающий мужик – урожай, а ленивый Медведь – ничего.

Эксперимент реализовался во втором классе начальной школы. Возрастной ресурс обучаемых – эмпатичность, эмоциональность, открытость, конгруэнтность – явился основой для использования различных интерактивных технологий. Их выбор определялся конкретными учебными задачами образовательного проекта.

На первом этапе эксперимента после чтения сказки педагог использовал технологию «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП). Ребятам предлагалось подумать о содержании текста в определённом направлении: осмыслить пословицу: «глупость не порок, а несчастье». В данной ситуации был актуализирован элемент технологии РКМЧП – «направляющий текст». Педагогический ресурс этого приема – канализировать восприятие и понимание текста в определенной логике. Школьникам необходимо было осмыслить эту логику, научиться работать с ней.

Способ работы – организация дискуссии, в которой участвовали второклассники с разным пониманием обозначенной проблемно-смысловой ситуации.

Проектным итогом такого урока явилась установка обучаемых на то, что ситуация, явление, человек, событие могут иметь различные толкования, интерпретацию. Наше искусство, литература, мультимедиа, кинокультура дают примеры этого. Учитель предложил материал для самостоятельного осмысления в данном смысловом контексте.

В качестве культурологического контекста педагогом были выбраны два произведения фильм Александра Роу «Морозко» и русская народная сказка «Варвара – краса, длинная коса». Основанием для выбора материала явилось содержательная аналогия, возможность выстроить ассоциации сходства с изучаемой сказкой. В фильме «Морозко» двум главным героиням: доброй, трудолюбивой Настеньке и злой, глупой и жадной Марфуше – предстоит пройти одинаковые испытания. Трудолюбие Настеньки вознаграждается, а жадность и лень Марфуши карается.

В народной сказке «Варвара – краса, длинная коса». Двум героям – антагонистам: трудолюбивому Андрею – рыбацкому сыну и ленивому Андрею – царскому сыну – выпадает шанс побороться за руку и сердце прекрасной Варвары. Побеждают доброта, воспитание и ум рыбацкого сына.

Педагог, формируя образовательное пространство на уроке, использовал проблемное задание: учащимся предлагалось подумать, что связывает эти сказки, выделить схожесть в поведении героев, найти различия в их характерах. Свои позиции необходимо было презентовать и защитить. Этим заданием завершился первый этап эксперимента.

На втором этапе, который потребовал предварительной подготовки, учитель использовал образовательную технологию «Дебаты». Учащиеся, освоившие в определенной логике материал для обсуждения, включались в дебаты с помощью провокационных, проблемных вопросов. Так же, как в предыдущем случае, использовался групповой способ работы. Педагог выступал консультантом, руководителем, организатором образовательного пространства. Презентовать позицию в рамках обо-

значенной проблемы учащиеся смогли с помощью различных приемов интерактивных технологий: кроссвордов, ребусов.

Описанная логика работы в экспериментальном образовательном проекте позволила проявить коммуникативный ресурс интерактивных технологий подтвердить гипотезу, сделать дополнительные выводы. Они касались позиции педагога в эксперименте с использованием интерактивных технологий. Эта позиция по определению является проектной: учитель – модератор своей инициативы, он постоянно находится в ситуации избирательной активности при выборе материала из своего личностно образовательного потенциала.

Литература

1. Официальный сайт Министерства образования и науки РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения 30.04.2015).
2. Официальный сайт Портала федеральных государственных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения 10.05.2015)
3. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий В 2 т. Т. 1/ Г.К. Селевко. – Москва : Изд-во НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

УДК 373.334; 378; 37.013.75

ГРНТИ 14.01.21; 14.25.09

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ В ДИАЛОГЕ: ОТ ОТКРЫТОЙ СУБЪЕКТИВНОСТИ К ФИКСИРОВАННОЙ СУБЪЕКТНОСТИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF POSITION'S ORGANIZATION OF THE TEACHER IN THE DIALOGUE: FROM PUBLIC TO FIXED SUBJECTIVITY

Александра Владимировна Гайворонская

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Ключевые слова: позиция учителя, диалог, субъективность, субъектность.

Keywords: the position of teacher, dialogue, subjectivity, subjectness.

Аннотация: Современный учитель находится в ситуации постоянного профессионального самоопределения, поскольку переход от закрытого образовательного пространства к открытому обусловил изменение образовательного процесса как такового. Теперь педагог должен не просто передавать знания, а создавать условия для их «добывания» учениками. Учитель переходит от позиции пассивного транслятора к позиции активного деятеля, т.е. развивает свою субъектность. От качества развития субъектности педагога зависит и качество развития субъектности учащихся, следовательно, и результат работы в целом.

Трансформация образовательного пространства. Так можно обозначить проблемную ситуацию, обусловившую тему данного исследования.

Речь идет о многообразии подходов в образовании, попытках осмысления педагогического опыта, требованиях к учителю и ученику. Все это вызывает у учителя необходимость мобильно реагировать на изменения, сознательно выстраивать свой профессиональный путь.

Позиция учителя вообще и в диалоге в частности – объект исследования многих ученых. Мы рассматриваем позицию учителя в контексте антропологического подхода, который предполагает взгляд на человека как на лицо, ответственное за свое образование. Образование – это непрерывный процесс становления и самостановления человека, причем цель и средства образования вытекают из потребностей самого человека. Очевидно, что задача педагога – создать условия для самореализации личности обучающегося, т.е. диалоговое взаимодействие становится приоритетным.

Изменение содержания образования меняет позицию педагога, заставляет его становиться более мобильным и гибким. В то же время позиция педагога сама определяет содержание образования. Это становится возможным только в том случае, если педагог сознательно выстраивает свою профессиональную деятельность, становится ее активным субъектом, может переводить собственную субъективность в субъектность, управлять этим процессом, осознавать его.

В понимании субъективности мы отталкиваемся от исследований В. Розина [1]. Нам близки его идеи о том, что субъективность – способность воспринимать себя, других людей, мир вообще ценностно, уметь находить во всем свой собственный смысл. От качества осознания своей субъективности, способности развивать ее и трансформировать в субъектность зависит качество образования, результат работы педагога.

Обратимся к работе Е.Н. Волковой, которая рассматривает субъектность педагогов и выделяет следующие ее характеристики:

- Отношение к себе как к деятелю;
- Ценностное отношение к ученику;
- Признание и принятие другого человека, его уникальности и свободы;
- Гибкая, открытая Я-концепция;
- Наличие другого человека, осознающего свою субъектность [2, с.38].

Таким образом, развитие субъективности педагога, перевод ее в субъектность невозможно без развития субъектности учащихся.

Чтобы установить взаимосвязь между качеством субъектности педагога, проектирующего диалог, и качеством образования, обратимся к методологии и методам гуманитарного исследования, разработанным Г.Н. Прокументовой [3]. Содержание подобного исследования определяется реконструкцией опыта и включает описание процедур экспертизы и самооценки. В связи с этим буду говорить о своем опыте педагога-исследователя. Условно разделю его на три этапа.

Первый этап. Обучение на филологическом факультете, знакомство с методикой преподавания филологических дисциплин. Пассивная практика в школе, которая показала, что учителя не используют диалоговые технологии, либо делают это фрагментарно и неосознанно. Я по-

пала на урок, знакомый мне со школьных лет: учитель дает материал, дети запоминают его и возвращают обратно. Т.е. это передача готового продукта, не меняющегося годами, десятилетиями.

Мне же хотелось реализовать диалоговые принципы, о которых я слышала на лекциях, на практике. Такая возможность появилась: мы, студентки-четверокурсницы, во главе с преподавателем Е.Н. Ковалевской отправились в ПУ № 6 проводить проект «Дебаты». На личном опыте общения с аудиторией студентов училища мне хотелось попробовать прожить диалог, включить в него студентов. Сейчас, обращаясь к опыту, можно зафиксировать следующее. Моя субъектность находилась на стадии «Пользователь» (классификация Ю. Коржовой) [4]. Т.е. я осознанно ушла от позиции «потребитель», поскольку искренне хотела проживать с ребятами ситуацию смыслостановления и смыслообразования, однако теперь я понимаю, почему это было невозможным. Многие партнерские ходы подменялись нормативными приемами. И происходило это потому, что сама я пользовалась готовыми установками, схемами, образцом – руководителем проекта. Я пользовалась готовой информацией, способом работы и ждала от студентов самостоятельности, готовности шагнуть за привычные рамки, хотя сама была помещена в них, поскольку не обладала достаточным пониманием психологических основ проектирования позиции учителя в диалоге. Это заставило обратиться к работам К.Роджерса, осмыслить понятия «эмпатия», «конгруэнтность», обратиться к исследованиям ученых Школы Совместной деятельности, в которых была обоснована идея о полифункциональности позиции педагога, ее амбивалентности.

Второй этап. Он совпал с прохождением педагогической практики и написанием выпускной квалификационной работы. Учитывая выводы, полученные на предыдущем этапе, мной была спроектирована серия уроков по роману Достоевского «Преступление и наказание», она была представлена следующим образом: урок-диалог, диалог-погружение, урок-культурологический диалог с элементами проблематизации и урок-игра. Ситуация, в которой я находилась как педагог, была не совсем обычной. Класс был инклюзивной направленности, а это обусловило поиск дополнительных средств, форм и способов оценивания участников образовательного процесса. Такой формой стал социально-образовательный проект «Дебаты», который еще на предыдущем этапе моей работы показал свои возможности в качестве обозначения ресурсов каждого участника.

На этот раз, учитывая особенности позиции учителя в диалоге: амбивалентность, необходимость перехода от одной проектной позиции к другой, анализ ситуаций, требующих подобной профессиональной позиции, мне действительно удалось прожить диалог. Я услышала своих учеников, потому что они услышали меня. Даже те, кто обычно проявлял полную пассивность на уроке, обусловленную либо незнанием предмета, либо личной неуверенностью, на этот раз предлагали собственные идеи, обсуждали способ презентации своей версии, т.е. участвовали в процессе создания смыслов. То есть я, очутившись в ситуации проектирования своего гуманитарного пространства, вовлекла в этот

процесс детей. Подобная ситуация вновь иллюстрирует мысль о том, что содержание позиции педагога в диалоге и образовательном проекте влияет на качество образования учащихся. Развитие субъектности учащихся оказывается в зависимости от развития субъектности педагога и наоборот. Подобный тип субъектности, который я могла реализовывать, можно назвать «Гармонизатор». Т.е. я сознательно проектирую свою деятельность, могу осознавать ее и корректировать. Однако мой проектный ресурс еще находится на стадии «разработчик», я участвую в проекте, но не могу его организовывать сама.

Третий этап. Данный этап работы позволил мне занимать несколько позиций одновременно: учителя-словесника, который готовит детей к ЕГЭ, преподавателя методики обучения русскому языку в рамках аспирантской практики, который работает со студентами не только в лекционно-лабораторном формате, но и в формате реального образовательного проекта, а значит, является организатором проекта; и руководителя педагогической мастерской «Развитие диалога в совместной деятельности», который делится своим профессиональным опытом с коллегами. Каждая из этих «ролей» требует разного. Учитель-предметник должен успешно подготовить выпускников к ЕГЭ, а значит должен выполнять нормативные установки и требования. Преподаватель, существующий в процессе становления проекта, должен не только создать условия для его организации, включить в него студентов, которые впервые работают в таком формате, сделать возможным процесс совпадения интересов и смыслов школьников и четверокурсников, но и отслеживать, фиксировать субъектность каждого участника (в том числе и свою), которая проявляется в проектной позиции. Руководитель же педмастерской сталкивается с аудиторией педагогов-профессионалов, имеющих четкое представление о своей работе, о том, как должен выглядеть профессиональный путь учителя. Успешное проведение педмастерской напрямую зависит от потенциала ее руководителя. Речь идет о субъектном потенциале. Педмастерская может случиться только тогда, когда ее руководитель будет работать с собственным опытом и опытом своих коллег, объясняя этот процесс, комментируя его, пробуя разобраться в этом сообща. Искреннее желание прожить ситуацию здесь и сейчас, зафиксировать себя в ней, отрефлексировать свой опыт говорит о сформированной субъектности. По классификации Коржовой, это значит стать «Преобразователем» своей реальности, быть ответственным за свою деятельность.

Опыт работы в диалоге и с диалогом позволил зафиксировать следующее: учитель может говорить об успешности своей работы, если относится к себе и своему опыту рефлексивно, если умеет быть одновременно и участником, и организатором учебного процесса, если осознает свою субъективность и может переводить ее в субъектность.

Литература

1. Розин, В.М. Философия субъективности / В.М. Розин. – Москва : Изд-во «АПК и ППРО», 2011. – 380 с.

2. Волкова, Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. ... дис. д-ра пед. наук: 19.00.07 / Волкова Елена Николаевна. – Москва, 1998. – 50 с.
3. Прокументова, Г.Н. Переход к открытому образовательному пространству. Часть 1: Типологизация образовательных инноваций / Г.Н. Прокументова – Томск : Томский государственный университет, 2009. – 448 с.
4. Коржова, Е. Ю. Семья в психологии жизненных ситуаций / Е. Ю. Коржова // Современные проблемы психологии семьи. Сб. статей. – Санкт-Петербург, 2007. – С. 32-39.

УДК 371.334;378;37.013.75
ГРНТИ 14.25.09

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ

FORMING OF COMPETENSE OF SEMANTIC READING IN EDUCATIONAL PLANNING

Анастасия Игоревна Дукмас

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: образовательное проектирование, смысловое чтение, компетенции смыслового чтения.

Keywords: educational planning, semantic reading, competence of these semantic reading.

Аннотация: Образование на сегодняшний день находится в ситуации поиска деятельных форм работы, обеспечивающих реализацию Федерального Государственного Образовательного Стандарта. Данная статья посвящена образовательному проектированию как одному из релевантных направлений в смысловом чтении учащихся.

Идея саморазвития ученика в современном образовательном процессе играет ключевую роль. Это обусловлено социальной ситуацией, которая требует от учителя в рамках современных подходов к обучению не просто дать знание, а сформировать личность ребёнка. Однако возникает вопрос о методико-педагогическом обеспечении данной идеи. Такого обеспечения требует ФГОС, в котором идея развития субъективности обучающегося является ключевой. В рамках данного процесса необходимы особые методы, подходы, формы деятельности, позволяющие обеспечить это развитие. В качестве одного из таких подходов можно выделить образовательное проектирование.

Обратимся к содержанию данного феномена. Проект (от лат. «брошенный вперед») – 1) план, замысел, 2) разработанный план, совокупность документов (расчетов, чертежей и др.) для создания какого-либо сооружения или изделия, 3) предварительный текст какого-либо документа [1, с.1061].

Опираясь на такое толкование, можно сделать следующий вывод: проект представляет собой некоторое изменение, представленное

не сиюминутно, а в цели или в намерении деятеля. При этом в качестве такого изменения выступают разные моменты: знания о техническом обеспечении проекта, формы целеполагания, рефлексия.

Таким образом, образовательное проектирование – творческое пересоздание действительности на основе имеющегося замысла [2, с.92], то есть это деятельность, направленная на то, чтобы обучающийся не только самостоятельно создавал продукт, но также и инициировал его появление, проявлял осознанность своих действий на всех этапах проекта. Итак, образовательное проектирование направлено на включенность обучающегося в образовательный процесс, что обеспечивает:

- целеполагание как процесс вхождения в образовательную ситуацию с полным пониманием того, что он делает;
- ценностное ориентирование участника проекта.

Таким образом, образовательное проектирование реализует необходимое формирование субъектности обучающегося, однако для образовательного проектирования также необходима педагогическая технологизация. Примером такой технологизации можно назвать смысловое чтение.

Концепция смыслового чтения как метапредметная компетенция представляет собой следующее: «Смысловое чтение как деятельность – это процесс, подчинённый сознательной цели открытия в художественном произведении личностных смыслов» [3, с.157]. Данное определение позволяет выделить несколько ключевых моментов, определяющих сущность смыслового чтения. Во-первых, это проявление и развитие личностных смыслов, что предполагает не только осознанное чтение, но и формирование собственной позиции в процессе обучения. Во-вторых, формирование сознательной цели, то есть осознание собственной субъективности в процессе чтения. Все вышесказанное определяет три этапа смыслового чтения:

1. Восприятие, что в самом общем смысле предполагает способность реципиента осознать и понять что-то в том или ином тексте.

2. Интерпретация (истолкование) – процесс, осложненный уже определенной работой с текстом, который предполагает порождение личностных и культурологических смыслов.

3. Оценка – наиболее сложная задача для обучающихся процессу смыслового чтения, поскольку требует проникновения не только в структуру текста, но и в самого себя.

Таким образом, смысловое чтение в образовательном проектировании оказывается одной из наиболее успешных форм деятельности, поскольку деятельность во время проектирования направляется самим субъектом, поэтому возникают необходимые условия, детерминирующие формирование навыков овладения смысловым чтением.

Проект предполагает разные виды деятельности в образовательном процессе. В данной статье обсуждаются два проекта разного содержания, в которых происходит формирование навыков смыслового чтения.

Первый тип образовательного проекта – проект, инициируемый учителем в процессе обучения. В контексте вышесказанного о структу-

ре смыслового чтения подобный проект направлен на овладение навыками интерпретации текста. В подобной ситуации возможно включение инициативы как учителя, так и учеников.

Тема занятия: «Комментированное чтение пролога поэмы «Руслан и Людмила» в 5-ом классе. Урок был ориентирован на формирование навыков комментированного чтения, на истолкование текста. В качестве предмета разговора были выбраны те компоненты произведения, которые представляли особую ценность в создании у учащихся ассоциативных связей.

Рассмотрим фрагмент урока по поэме А.С. Пушкина «Руслан и Людмила». Предмет анализа – знаменитое вступление к произведению: «У Лукоморья дуб зеленый». Пятиклассникам предлагалось выделить ключевые слова, фразы, которые привлекли их внимание. Учитель взял инициативу на себя и попросил поразмышлять над словом «кот». Слово оказалось неинтересным для учащихся в плане создания ассоциативного поля. Первичный дискурс сложился на уровне опыта и бытового знания читателей. Одни шли по пути фольклорного истолкования, демонстрируя на примерах других сказок важность и безусловность данного образа. Другие обратились к случаям из жизни и вспомнили народные обычаи. В частности, говорилось о том, что в новый дом первой запускали кошку.

Обозначенный тип работы (учитель инициирует интерпретацию) оказался продуктивным при осмыслении содержания и образов произведения.

Инициатива учителя была востребована на последнем этапе урока, когда проводилась рефлексия с использованием технологии РКМЧП. Рефлексия в этой ситуации необходима исключительно для того, чтобы задержать внимание на целях и результатах деятельности. В качестве задания учащимся было предложено создать синквейн на заданную тему – «Сказка».

Сказка	Сказка
Интересная, волшебная	Занимательная, веселая
Рассказывает, увлекает, учит	Замышляет, думает, учит
Ложь, да в ней намек.	Смысл в себе заключает
Добро	Загадка

Содержание синквейнов репрезентативно: оно демонстрирует оценку изученного на уроке. В данном случае для одной группы сказка является текстом этического характера. Другая группа интерпретировала сказку как пространство потаенного смысла, в котором непременно необходимо искать разгадку, т.е. эти дети акцентируют внимание на жанровой модели поэтической природы текста.

Таким образом, в образовательном проекте, инициируемом учителем, формирование компетенции смыслового чтения происходит по-разному на этапах интерпретации и оценки текста. Результатом проектной деятельности, инициируемой учителем, как правило, являются

новые знания (теории, схемы). Итогом, продуктом данного вида урока стала таблица, заполненная учениками, представляющая в самом общем виде символический план пролога поэмы с подробной его расшифровкой.

Второй тип образовательного проекта инициируется уже самим обучающимся, поэтому формирование навыков смыслового чтения происходит по-другому. Проектная деятельность направлена не столько на процесс обучения, как в первом случае, сколько на создание продукта. В такой проектной модели деятельности учитель становится помощником, направляющим деятельность ученика на том или ином этапе проектирования.

В качестве иллюстрации обратимся к проекту и прокомментируем процесс его создания. Проект называется так: «Виртуальные экскурсии по Петербургу XIX века (на материале произведений А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского)». Он создан ученицей 10-го класса.

Первый этап. Инициатива автора проявляется в выборе тематической области для проектирования, определения предметной направленности проекта.

Ученица заинтересовалась феноменом «петербургский текст» (на материале А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя и Ф.М. Достоевского), в качестве итогового продукта предполагалось создание виртуальной экскурсии. Учитель на этом этапе помогал в отборе материала, составлении библиографии, определении стратегии работы, то есть выступал в позициях «помощник» и «консультант».

На втором этапе, когда был собран материал, эти позиции реализовывались при осуществлении концептуализации материала и оформлении его в заявленный жанр проекта.

На третьем этапе партнерская позиция проявилась при подготовке презентационного текста.

В целом проект, инициируемый учеником, позволил работать с компетенциями смыслового чтения, имеющими личностное содержание: самооценка и самоидентификация.

Итак, оба проекта, несмотря на некоторые различия, имеют образовательные результаты и социальные эффекты. Это приводит к выводу о том, что образовательное проектирование как потенциальный ресурс педагогической деятельности может быть использован на уроках, где формируется культура смыслового чтения. Образовательное проектирование в этом контексте позволяет проявлять, развивать и оформлять субъективность обучаемых.

Литература

1. Советский энциклопедический словарь. – Москва : «Советская энциклопедия». 1983. – 1453 с.
2. Сидоренко, В. Ф. Генезис проектной культуры / В. Ф. Сидоренко // Вопросы философии. 1985. – № 10. – С. 110-114.
3. Мосунова, Л.А. Смысловое чтение как деятельность: ее содержание и структура / Л. А. Мосунова // Киров : 2010. – 389 с.

УДК 373.24
ГРНИ 14.07.05

**РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ,
ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНО-
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
КАК МЕТАПРЕДМЕТНОГО РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАНИЯ**

**THE DEVELOPING OF MULTIPURPOSE EDUCATIONAL
ACTIONS FORMING RESEARCHING COMPETENCE
AS INTERDISCIPLINARY RESULT OF STUDYING**

Марина Анатольевна Журавецкая

Научный руководитель: А.Н. Кошечко, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры литературы ИФФ ТГПУ

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, метапредметные результаты, универсальные учебные действия, компетентность, компетенции, учебно-исследовательская и проектная деятельность.

Keywords: Federal Education Standards, interdisciplinary results, multipurpose educational actions, competence, competency, the research work and project activity.

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования проектно-исследовательской компетентности на основе развития универсальных учебных действий как метапредметного результата. В связи с введением новых ФГОС актуальность исследования не вызывает сомнений. В статье определены основные составляющие процесса формирования проектно-исследовательской компетентности учащихся, описана и представлена основа модели проектно-исследовательской компетентности как модели планируемых метапредметных результатов, необходимых для самостоятельного осуществления исследований и создания разного вида проектов.

В условиях перехода на ФГОС второго поколения основные изменения в образовательном процессе направлены на формирование личности школьников, на развитие таких качеств, как нестандартное мышление, инициативность, готовность к постоянному личностному росту. Отказ от репродуктивных методов обучения, смена вектора от узкопредметных образовательных результатов к воспитанию творческих людей, заинтересованных в непрерывном образовании в течение жизни, способных к сотрудничеству, обладающих аналитическими способностями и критическим мышлением – основная задача ФГОС [1, с.78].

Введение новых ФГОС для основной и старшей школы ставит проблему формирования учебно-исследовательской и проектной компетентности учащихся, которая является одним из метапредметных результатов образования. Решение этой задачи предполагает развитие всех участников образовательного процесса, создание комплексных условий. Поскольку процесс внедрения стандартов нового поколения в основной школе только начинается, работа по созданию соответствующих условий требует продолжительного времени и кропотливости. Для начала, безусловно, нужно понимание, теоретическое обоснование предстоящей работы.

Метапредметные результаты – *обобщенные способы деятельности*, освоенные обучающимися на базе нескольких или всех учебных предметов (способы деятельности, освоенные на базе одного или нескольких предметов, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, универсальные учебные действия) [2].

Процесс образования, цель которого прежде была дать знания, теперь рассматривается как система, направленная на формирование способностей саморазвития, умения получать знания самостоятельно. Ключевым понятием в образовании становятся Универсальные Учебные Действия (УУД): коммуникативные, личностные, регулятивные, познавательные. Суть этих действий для школьников – научиться самим планировать свое образование, ставить учебные задачи, контролировать процесс работы и оценивать полученный результат, развивать навыки сотрудничества. Формировать мотивацию к совместным действиям с учителем, одноклассниками [3].

Универсальные учебные действия обеспечивают способность учащегося к САМОразвитию и САМОсовершенствованию посредством сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Умение учиться и развиваться.

Понятие «компетентность» не совпадает с известными понятиями уровня и качества обученности, и ее формирование должно быть поставлено перед образовательным учреждением как самостоятельная задача.

Придерживаясь системного и субъектно-деятельностного подходов, в качестве рабочего мы приняли следующее определение компетентности: это целостное личностное образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающих готовность личности к непосредственному выполнению деятельности.

В понятие «Проектно-исследовательская компетентность» включается

- углубленный уровень предметных знаний в определенной области,
- знаний о структуре проектной и исследовательской деятельности,
- наличие проектных и исследовательских умений (решать проблемы на основе выдвижения и обоснования гипотез, формулировать цель деятельности, планировать деятельность, осуществлять сбор и анализ необходимой информации, выполнять эксперимент, представлять результаты исследования),
- способности применять эти знания и умения при выполнении определенного вида деятельности и создании собственных интеллектуальных продуктов.

В научной педагогической литературе широко используются термины «компетентность» и «компетенции». Мы исходим их понимания компетентности как интегрального личностного образования, как способности осуществлять деятельность. Под компетенциями в ряде исследований подразумеваются задачи выполнения деятельности, или обобщенные учебные действия. Исходя из этой логики, можно гово-

ритель о компетентности как потенциальной и проявляемой способности к определенному виду деятельности, компетенциях как необходимых при реализации деятельности задачах (способы, учебные действия), а универсальные учебные действия рассматривать как операции, необходимые для решения локальных учебных ситуаций. Поэтому проектно-исследовательская компетентность включает в себя систему задач того или иного вида деятельности и универсальных учебных действий: познавательных, рефлексивно-регулятивных, коммуникативных, обеспечивающих формирование метапредметных результатов образования. Модель проектно-исследовательской компетентности – это модель обобщенных деятельностных умений, интегрированных личностью, необходимых для успешной познавательной, исследовательской и проектной деятельности. Умения, необходимые ученику при выполнении этой работы, и образуют с учетом личностных особенностей и уровня готовности ученика проектно-исследовательскую компетентность.

Мы предлагаем следующую основу модели проектно-исследовательской компетентности как модели планируемых метапредметных результатов, необходимых для самостоятельного осуществления исследований и создания разного вида проектов.

Учебные задачи, выступающие как проектно-исследовательские компетенции	Необходимые УУД (П – познавательные, Рг – регулятивные, К – коммуникативные, Л – личностные)	Механизмы формирования и методы диагностики
--	--	---

Проектно-исследовательская компетентность учащихся, базируясь на предметных результатах обучения, имеет надпредметный характер и отражает уровень сформированности самостоятельной деятельности ученика, его способности учиться, творческого продуктивного результата образования, возможностей презентации своих достижений и сравнения своих результатов. Надпредметный характер и развитие общих способностей (согласно исследованиям Л.С. Выготского, Б.М. Теплова, Н.А. Менчинской, Т.К. Донской и других) влияет на развитие специальных способностей. Продуктивный характер учебной деятельности при самостоятельном решении исследовательских и проектных задач развивает творческие, креативные способности, которые, по мнению ряда исследователей, можно рассматривать как ведущий фактор в формировании одаренности (А.М. Матюшкин, Н.И. Ильичева и др.). В 1959 г. психолог Э. Фромм предложил следующее определение, которое можно считать формулой личностного результата формирования проектно-исследовательской компетентности: «Креативность – это способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [4].

Основной целью включения учащихся в проектно-исследовательскую деятельность является *формирование умения организовать свою деятельность по решению той или иной проблемы.*

Учащиеся должны понимать: хорошая идея сама по себе не решает проблемы, необходимо представлять себе, каков механизм реализации этой идеи, как будет выглядеть конечный продукт. Всему этому в большей мере соответствуют регулятивные УУД и основная цель учебного проекта – их формирование. Одновременно, осуществляя проект, учащиеся учатся не только сотрудничать с партнерами, но даже в какой-то степени руководить другими людьми (если речь идет о групповых проектах). В связи с этим можно говорить о цели формирования коммуникативных УУД.

Цель включения учащихся в исследовательскую деятельность – умения, которые формируются в процессе исследовательской деятельности: способы установления, описания и объяснения фактов. Наблюдение, измерение, проведение экспериментов, построение эмпирических зависимостей, индуктивных рассуждений и моделей, работа с источниками. Всему этому в большей мере соответствуют познавательные УУД.

Важной целью организации исследовательской деятельности является поддержка познавательного интереса, который, как мы знаем, часто уменьшается или вовсе исчезает за время обучения в школе. С помощью организации исследовательской деятельности можно снабжать ученика инструментарием, показывающим, что он может успешно познавать мир, и формировать убежденность в существовании сферы объективного знания, которое можно получать и обосновывать способами, выработанными культурой. Эта цель – формирование исследовательской позиции к окружающему миру более соответствует группе личностных УУД.

Проектная деятельность также существенно влияют на формирование личностных качеств учащихся, воспитывая, например, чувство ответственности, формируя способность к самооценке и др. (личностные результаты).

Уровни овладения этими умениями будут различны на каждой возрастной ступени и у разных групп обучающихся. В рамках исследовательской работы у обучающихся можно выделить следующие уровни сформированности проектно-исследовательской компетентности: высокий (самостоятельный, творческий), средний (частичная самостоятельность, деятельность под руководством учителя), низкий (репродуктивный).

Умение рассматривать учебную ситуацию, возникшую в процессе деятельности, как задачу, предполагающую поиск, нахождение и реализацию оптимального варианта решения, является важной составляющей проектно-исследовательской компетенции. Обучение такому подходу к проблемной ситуации особенно в условиях вхождения во ФГОС должно стать необходимым элементом образовательного процесса. С проблемными ситуациями учащиеся сталкиваются в разных сферах школьной жизни: в учебном процессе, в общении со сверстниками и взрослыми, при организации внеклассных мероприятий, в процессе решения собственных жизненных задач.

Литература

1. Бунеева Е. К., Вахрушев А. А., Горячев А. В. Реализация Федерального государственного образовательного стандарта. Пособие для учителя. – Москва: Баллас, 2013.
2. Основная образовательная программа
3. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителей. – Москва: Просвещение, 2011. 251 с.
4. Фромм Э. Иметь или быть. – Москва: Прогресс, 1990.

УДК 371.334;378;37.013.75

ГРНТИ 14.25.09

ДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

ACTIONS OF THE TEACHER AND STUDENTS IN TERMS OF EDUCATIONAL DESIGN

*Екатерина Викторовна Кузьменко,
Елена Николаевна Ковалевская*

Научный руководитель: Е. Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск,
Россия*

Ключевые слова: личностные и метапредметные результаты, универсальные учебные действия, учитель, совместная деятельность, субъектные позиции.

Keywords: personal and interdisciplinary results, universal educational actions, the teacher, joint activity, a subject position.

Аннотация. В настоящее время действия учителей направлены на освоение стандартов нового поколения, в которых важное место уделяется метапредметным результатам. Оценка этих результатов – индивидуальный образовательный проект. Для успешной работы учителя и учащихся в рамках проектирования необходимо формирование особых проектных действий.

Проблемная ситуация. В современном образовательном пространстве происходит освоение нового Федерального государственного стандарта (ФГОС). ФГОС направлен на реализацию позиций, связанных с развитием субъектности учащихся. Речь идет о личностных и метапредметных результатах обучающихся. Под личностными результатами следует понимать способность ученика к саморазвитию, самоидентификации. К метапредметным результатам относятся «приобретения», которые случаются в деятельности обучающихся. Предметные результаты в данном контексте выступают не самоцелью [1].

Из вышесказанного очевидно формулирование универсальных учебных действий, содержание которых охарактеризовано в Основной образовательной программе [2].

На основе проблемной ситуации нами была сформулирована **цель работы** – определить и описать эффективные методико-педагогические

стратегии и тактики в образовательном проектировании, позволяющие формировать УУД учащихся в рамках ФГОС.

Гипотеза. Формирование УУД учащихся в рамках образовательного проектирования, может быть эффективным, если педагог, во-первых, реализует образовательный проект в рамках антропологического подхода. А это означает, что в своей деятельности он ориентирован на развитие субъектности участников проектирования. Во-вторых, педагог осуществляет развитие субъектности учащихся в логике концепции совместной деятельности, то есть видит в качестве цели формирование различного типа связей педагога и учащихся в проектировании.

Учитель занимает в ходе совместной деятельности амбивалентную позицию. Это предполагает, что он всегда является организатором проектного пространства, выступая по ситуации авторитаристом, лидером, партнером.

Мы понимаем образовательный проект как особую форму организации совместной деятельности в школе, в которой происходит проектирование собственного личностного содержания деятельности в пространстве разной деятельности.

В качестве методологических ориентиров мы использовали установки диссертационного исследования И.Ю. Малковой, которая на основе сложности проектного действия выделяет четыре субъектные позиции участника в образовательном проектировании:

- организатор проектной деятельности;
- разработчик проекта;
- разработчик проектных задач;
- исполнитель проектных заданий [3, с. 108].

Прецедент. Речь идёт о работе в проектах, о действиях педагога и формировании УУД учащихся.

Первая субъектная позиция – «исполнитель проектных заданий» – представлена в исследовательском проекте «Духовные ценности русского человека в творчестве В.А. Никифорова-Волгина» Федоровой Ольги, учащейся 8-го класса.

Для теоретического обогащения проекта ученице были предложены для прочтения работы, посвященные творчеству духовных писателей, в частности, В.А. Никифорову-Волгину. Тексты писателя для анализа Ольга выбирала сама, но выводы для подтверждения темы работы сделать не смогла. На тематических консультациях ученица освоила продукт концептуализации, сделанный с помощью, под руководством учителя, включила его в проект.

На протяжении всей работы над проектом у учащейся доминировала одна позиция. Ольга Федорова восприняла работу в проекте, тему которого предложил учитель, как задание. Она не корректировала тему, цель проекта, участвовала в деятельности в позиции исполнителя.

Аналитический комментарий. В рамках данного проекта педагог выступает организатором-авторитаристом, информатором и координатором.

Универсальные учебные действия, формируемые в данном проекте, –личностные (когнитивный, ценностный и эмоциональный компонен-

ты) и регулятивные. Нет коммуникативных и познавательных универсальных действий.

Вторая субъектная позиция – «разработчик проектных задач» – представлена в социально-образовательном проекте «Человек выбирает профессию» ученицы Войтенко Анастасии, ученицы 11-го класса.

В данном проекте был создан информационный фонд (результаты опроса в трех группах). Анастасия пребывала в затруднении: как соединить это в концептуальный текст для того, чтобы проект обрел целостность. Ей предлагалось прочитать фрагменты работ Эриха Фромма, Карла Роджерса и Мераба Мамардашвили. Далее на консультации была осуществлена концептуализация проекта.

А. Войтенко занимала позицию «разработчик проектных задач», но реальная ситуация заставила её работать и в позиции «исполнитель проектных заданий». Ученица успешно совместила эти позиции. Педагог курировал проект в качестве консультанта и соавтора.

Аналитический комментарий. В рамках данного проекта учитель выступал организатором, лидером, информатором и консультантом.

Спектр сформированных УУД в этом случае оказался намного шире, чем в предыдущем варианте: к личностным (когнитивный, ценностный и эмоциональный компоненты) и регулятивным действиям добавились коммуникативные и познавательные универсальные учебные действия.

Третья субъектная позиция – «разработчик проекта» – представлена в социально-образовательном проекте «Что в имени тебе моем» Старушик Маргариты, ученицы 6-го класса.

Тему данного проекта предложила сама ученица, заинтересовавшись ею на элективном курсе. Цель, задачи проекта были сформулированы школьницей при минимальной помощи учителя. Теория вопроса, эксперимент – это деятельность самой Маргариты.

Работая над проектом, ученица овладела компетенциями постановки проблемы. Разработчик проекта представляет способ реализации проекта, опираясь на стратегические ориентиры проектной деятельности.

Аналитический комментарий. В рамках данного проекта педагог выступает организатором, ситуативным партнером, помощником и консультантом.

Универсальные учебные действия, формируемые в данном проекте, – это личностные (когнитивный, ценностный и эмоциональный, деятельностный компоненты), регулятивные познавательные и коммуникативные.

Выводы:

1. В образовательном пространстве возможна реализация нескольких типов проектов: инициируемых педагогом и инициируемых учащимся.
2. В каждом из обозначенных типов проектов возможно зафиксировать развитие участников как освоение ими определенных проектных позиций.

3. Профессиональная компетентность учителя проявляется в том, что в педагогической практике проектирования он создает методические сюжеты, обеспечивающие адекватное педагогическое сопровождение ИОП.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru> (дата обращения : 30.04.2015).
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е.С.Савинов]. – Москва: Просвещение, 2011. – 342с.
3. Малкова И.Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Малкова Ирина Юрьевна. – Томск, 2008. – 307 с.

УДК 374.32

ГРНТИ 14.25.09

РАЗВИТИЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ ОДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ И ФОРМЫ РАБОТЫ В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА

THE DEVELOPMENT OF CHILD PRODIGY IN THE LITERATURE: PEDAGOGICAL PURPOSES AND TYPE OF WORK WITHIN THE FRAMEWORKS OF THE ELECTIVE COURSE

Вера Олеговна Липовка

Научный руководитель: Е.А. Полева, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия
Северский лицей, г. Северск, Россия*

Ключевые слова: детская одарённость, элективный курс, литературное творчество, анализ художественного текста.

Key words: child prodigy, elective course, literary creative activity, analysis of text features.

Аннотация. В статье описывается опыт разработки элективного курса по развитию литературной одарённости детей, обозначаются педагогические задачи, этапы и формы работы в рамках электива.

Сегодня работа с одарёнными детьми является самостоятельным и перспективным направлением педагогической деятельности. Авторы современной «Рабочей концепции одарённости» [1], опираясь на научные исследования, отмечают ведущую роль не только способностей как природных задатков, но мотивов деятельности, позволяющих развить навыки, к которым у ребёнка не было естественной ярко выраженной предрасположенности. Одарённость понимается и как приобретаемое в процессе социализации, обучения качество [2].

Типологии одарённости включают классификацию по предметному основанию (математически, лингвистически, литературно одарённые дети), с другой стороны, само понятие одарённости как высокого уровня развития способностей подразумевают метапредметную основу. По критерию «вид деятельности» выделяют: практическую (одарённость в ремеслах, спортивная и организационная), теоретическую, или познавательную (интеллектуальная одарённость), художественно-эстетическую (хореографическая, литературная, музыкальная и др. одарённость), коммуникативную (лидерская одарённость) и духовно-ценностную (одарённость, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям) [3].

Метапредметность как готовность к разным видам деятельности, в свою очередь, выступает средством, позволяющим добиваться личностных эффектов развития: художественно-эстетическая одарённость проявляется не только в овладении формами художественного письма, но и в способности творческого самовыражения.

Литературно одарённый ребёнок – тот, кто способен к производству «творческого продукта» – произведения художественного словесного творчества. А условием создания последнего являются: филологическая грамотность, способность мыслить художественными образами и словесно воплощать их в текстовой деятельности. В интерпретации В. Г. Короленко стадии постижения мастерства писателя таковы: «первая (самая легкая) – научиться писать грамотно, в смысле построения речи; вторая (труднее) – выработать слог литературный, то есть гибкий и свободный; третья (самая главная) – овладеть художественной формой – картиной, образом» (цитируется по: [4, с. 142]).

С опорой на такое понимание литературной одарённости мы выстроили программу элективного курса «Основы литературного творчества: жанры прозаической миниатюры и рассказа», рассчитанную на 17 часов и предназначенную для учащихся 7 – 9 классов (общеобразовательных школ, лицеев, гимназий). Критерием отбора слушателей электива стала мотивация к словесному творчеству, личная ориентированность обучающихся на развитие литературоведческих компетенций и литературных способностей.

При проектировании данного электива мы опирались на педагогический ресурс литературы как одной из базовых дисциплин современного основного общего образования, призванной, по предписаниям ФГОС, формировать: «1) осознание значимости чтения и изучения литературы для своего дальнейшего развития; <...> 2) понимание литературы как ... особого способа познания жизни; 3) обеспечение культурной самоидентификации, осознание коммуникативно-эстетических возможностей родного языка ...; 4) воспитание квалифицированного читателя со сформированным эстетическим вкусом...; 5) развитие способности понимать литературные художественные произведения...; 6) овладение процедурами смыслового и эстетического анализа текста на основе понимания принципиальных отличий литературного художественного текста от научного, делового, публицистического и т. п.,

... на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления» [5].

Цель курса – создать образовательное пространство, позволяющее учащимся создать авторский литературный продукт (художественный текст), реализовать творческие интенции личности.

К моменту завершения курса учащиеся должны овладеть навыками создания художественного текста с учётом требований к качеству образного и идейно-тематического исполнения, что невозможно без прочного усвоения навыка филологического анализа произведения, систематизации филологических знаний обучающихся. Задания на выявление функций художественных приёмов, принципов образостроения в процессе анализа текстов должно содействовать развитию метапредметных и личностных компетенций, научить обучающихся создавать собственные тексты, творчески самовыражаться, результативно выступать на конкурсах.

Логика работы внутри курса: 1) освоение принципов создания произведений словесного творчества через анализ художественных текстов, созданных сложившимися писателями; 2) групповая работа по созданию текста с учётом специфики поэтики (художественного времени, пространства, сюжета, системы персонажей, деталей, стратегии повествования и других форм выражения авторской позиции) прозаических произведений малых форм; 3) индивидуальная работа по созданию авторского художественного текста с учётом его отличия от текстов другой функциональной направленности (публицистических, научных и пр.).

Первым опытом текстопорождения в рамках курса было создание текста миниатюры на заданную тему «Человек – загадка?!...». Предшествовала этому работа по осмыслению жанровых признаков миниатюры и знакомства с разными вариантами их реализации в истории литературы. Выбор темы для миниатюры основывался на ранее проведённых исследованиях читательских предпочтений и ценностных ориентаций слушателей электива (данные отражены в статьях [6, 7]): их волнует тайна подсознательного, ментального, духовного человека мира.

Задание на создание текста в начале курса, до специальной подготовки, необходимо для выявления изначального уровня литературной одарённости школьников. Первый созданный текст позволит выявить динамику развития литературных способностей обучающихся от начала к завершению курса.

Следующим этапом работы стало изучение законов создания художественных произведений, структурных компонентов поэтики. Были использованы разные формы работы, включая 1) составление схем (сюжета, системы персонажей, пространства), 2) сотворчество – изменение элемента текста, написанного признанным мастером слова (А. Чеховым, М. Шукшиным, Б. Васильевым – тексты, изучаемые в курсе литературы 8 класса по программе «Школа 2100» Р.И. Бунеева и др.) с целью проследить, как изменится смысл произведения в целом при замене в его поэтике отдельных элементов; 3) коллективное созда-

ние текстов по заданному началу, с определенными образами / деталями / персонажами, в конкретное время, в конкретном пространстве и т.д. Каждая работа обсуждалась, разбирались удаchi и недочёты, требующие доработки.

Базовая установка внутри курса, по нашему мнению, заключается в том, что анализ художественного текста должен существовать не сам по себе: для того чтобы хорошо написать собственный текст, необходимо понять, как построены тексты признанных мастеров. Поэтому постоянно на занятиях проводилась рефлексия: «Как бы вы написали? Что бы вы изменили? А как дальше у вас разовьются события?». Логика смыслового чтения, интерпретации текстов – от анализа одного образа к концепции произведения в целом и, наоборот, от общей концепции к роли отдельных мотивов в её раскрытии.

Следующий, после изучения принципов построения художественного текста, этап работы – индивидуальное создание авторских произведений. По заданию учителя на раскрытие идеи текста должны работать разные уровни поэтики – повествование, сюжет, пространство, образы персонажей.

Четвёртый этап работы – индивидуальное консультирование учителем обучающихся, направленное на установление достоинств и недостатков созданных текстов с тем, чтобы участники электива могли усовершенствовать уже написанное.

Заключительный этап – подведение итогов элективного курса проходит в форме читки созданных произведений, самоэкспертирования и перекрёстного устного рецензирования текстов. Желательно соблюсти анонимность, чтобы оценки текстов не зависели от межличностных отношений учащихся.

Результаты внедрения курса оцениваются: 1) посредством экспертного заключения, сделанного на основе сравнительного анализа трёх созданных каждым в рамках занятий текстов; 2) наблюдения и оценки динамики развития навыков текстовой деятельности в целом (что должно проявиться на уроках русского языка и литературы, других предметов); 3) качестве результатов учитываются победы в конкурсах литературного творчества; 4) крайне важна и саморефлексия слушателей электива (как они оценивают результативность курса?).

На данный момент курс ещё не завершён, однако уже сейчас можно констатировать, что обучающиеся приняли логику его преподавания и оценивают опыт написания авторских художественных текстов как нужный и важный в их личностном развитии.

Литература

1. Рабочая концепция одаренности / отв. Ред. Д.Б. Богоявленская, науч. ред. В.Д. Шадриков. 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003. 95 с.
2. Блинова В.Л., Блинова Л.Ф. Детская одарённость: теория и практика: учебное пособие. Казань, 2010. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kpfu.ru/docs/F1012726740/Blinova.V.L._Blinova.L.F..Detskaya.odarennost.Teoriya.i.pdf (дата обращения: 10.11.2014).

3. Курс по развитию литературной одарённости (Б.а.). <http://nsaturnia.ru/metodika/literaturnaya-odarennost-priznaki-i-sposoby-razvitiya-odarennosti/>
4. Никифорова О.И. Исследования по психологии художественного творчества. – М.: Изд-во МГУ, 1972.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ Минобрнауки России от 17. 12. 2010 г. № 1897). [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--80abucjiiibhv9a.xn--p1ai> (дата обращения: 10.11.2014).
6. Липовка В. О. Анализ писем учащихся как способ выявления ценностных ориентаций подростков (на примере писем Деду Морозу) // Научно-педагогическое обозрение. 2014. Вып. 3 (5). С. 70 – 75.
7. Липовка В. О., Полева Е. А. Изучение читательских интересов и потребностей семиклассников по результатам анкетирования // Концепт. 2014. № 07 (июль). [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14189.htm>. (дата обращения: 10.11.2014).

УДК 373.334; 378; 37.013.75

ГРНТИ 14.25.09

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА**
**ORGANIZATION OF INDIVIDUAL PEDAGOGICAL SUPPORT
EDUCATIONAL PROJECTS**

Анастасия Алексеевна Позарева

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, образовательный проект, тьюторство.

Keywords: pedagogical support, educational project, tutoring.

Аннотация. В центре современной образовательной системы находится личность обучающегося. Задача учителя в подобной ситуации: научить ребенка учиться, добывать знания самостоятельно. Одним из критериев успешности освоения образовательной программы является индивидуальный образовательный проект ученика, поэтому педагогическое сопровождение со стороны учителя является необходимым и обоснованным.

Стратегия модернизации содержания российского образования предполагает выработку и реализацию нового, целостного подхода к общему образованию на основе отработки и экспериментальной проверки новых идей и технологий обучения и воспитания. Современная образовательная парадигма поставила в центр образовательной системы личность обучающегося, его развитие, а деятельностная компонента занимает в ней центральное место [1]. Соответственно, изменяется роль педагога, который не просто передает обучающемуся определенный багаж знаний, формирует комплекс умений в определенной области знания, но должен развивать у обучающихся умение учиться на протяжении всей жизни, чтобы выпускник овладел навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками

разрешения проблем; проявлял способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания для изучения различных сторон окружающей действительности.

Именно проектная деятельность является наиболее оптимальным способом формирования и развития всех видов универсальных учебных действий: коммуникативных (работа в группе или паре, презентация проекта), познавательных (сбор и обработка информации), регулятивных (планирование работы) [2].

Педагог призван помочь обучающемуся овладеть компетенциями в проектной деятельности, обеспечив его участие в разработке и реализации различного типа проектов в образовательных и культурно-просветительских учреждениях, в социально-педагогической, гуманитарно-организационной, книгоиздательской, массмедийной и коммуникативной сферах. В этом случае задачи развития личности и мышления выступают в качестве центральных и, исходя из этого, изменяется подход к решению педагогических задач.

Вводится такое понятие, как ТЬЮТОРСТВО, практика индивидуального образовательного сопровождения, ориентированная на построение и реализацию персональной образовательной стратегии, учитывающей личный потенциал человека, наличную образовательную и социальную инфраструктуру и задачи основной деятельности [3].

Кто же такой ТЬЮТОР? Тьютор – это особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования.

Исторически под тьюторством понимают сложившуюся форму университетского наставничества. В XVII веке тьютор начинает определять и советовать студенту, какие лекции и практические занятия лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы, следит за тем, чтобы его ученики хорошо занимались и были готовы к университетским экзаменам. Тьютор – ближайший советник студента и помощник во всех затруднениях. На сегодняшний день тьюторские системы регламентированы, имеют документальное подтверждение и у них существует сложная, но четкая структура [3,4].

В современных образовательных организациях тьютор занимает в процессе взаимодействия с учеником несколько позиций, которые постоянно меняются не только в отношении него, но и во взаимодействии педагога и обучающегося. Тьютор может занимать позиции авторитариста, лидера и партнера, равно как и ученик.

Так при подготовке двух проектов с учениками 9 и 6 классов осуществлялось тьюторское сопровождение.

При работе с первым проектом («Спортивная гордость Томска») педагог занимал все три позиции. На начальных этапах, которые являются наиболее сложными (постановки цели, выявлении проблемы, противоречия, формулировке задач), педагог занимал лидерскую позицию.

Это положение проявлялось в определении характера работ, определении сроков и подборке мультимедийных материалов. В ряде случаев в обозначенных ситуациях педагог проявлял себя и как авторитарист. Речь идет о концептуализации информации и определении характера ее подачи.

Этап планирования работы предполагал партнерские отношения, когда происходило обсуждение возможных вариантов исследования, выбор способов решения проблемы. Обучающийся высказывал предложения по реализации поставленных задач, а педагог помогал составить план мероприятий по реализации проекта и давал рекомендации по сбору необходимой информации (теоретической или практической). К примеру, при проведении анкетирования педагог выступал в роли координатора, поскольку сама идея и черновые наброски вопросов принадлежали ученице. Также педагог и обучающийся выступали в роли партнеров при продумывании хода деятельности, распределении действий по времени; проведении исследования, решении отдельных задач, компоновке материалов. Предполагалось, что при осуществлении практической части проекта обучающийся займет лидерские позиции, поскольку он должен был провести социологическое исследование. Но при проведении интервью педагогу пришлось оказать партнерскую поддержку, поскольку ученица оказалась стеснительной и отказалась общаться со спортсменами: ею были подобраны вопросы, а педагогом проведено интервью.

Во втором проекте («Достопримечательности Лондона») педагог имел авторитарную позицию с самого начала. Был дан готовый материал, который требовалось оформить. Но при этом учителю приходилось выступать и в качестве партнера: при обучении ребенка пользованием программой Power Point. Также эта позиция выявлялась при выборе музыкального сопровождения презентации, формулировке выводов, обсуждении результатов, анализе публичного выступления. Но в данном проекте ученик в большинстве случаев выступал в качестве лидера, поскольку проект был целиком составлен на английском языке, а педагог не являлся специалистом в данной области.

Таким образом, тьюторство – деятельность, интегрированная по содержанию, она включает в себя две базовые позиции: координатора и организатора. Все позиции реализуются в разных качествах совместных действий: авторитарных, лидерских и партнерских. Комбинация этих действий обуславливается образовательной ситуацией: характером инициативы ученика; его образовательным и личностным ресурсом; педагогическим ресурсом учителя. Тьюторство является наиболее оптимальным способом сопровождения учебного проекта, т.к. позволяет в наибольшей мере учитывать специфические потребности и возможности обучающихся. Именно тьюторское сопровождение обеспечивает успех в деятельности, когда обучаемый «должен приложить максимум усилий, использовать когнитивные процессы высокого уровня (анализ, синтез, критическое оценивание) для реализации проекта, создание учебного продукта» [5, с. 21].

Литература

1. Соловцова, Э. И. Федеральный Государственный образовательный стандарт – ориентир современного школьного образования / Э. И. Соловцова // Иностр. языки в школе. 2012. – №11. – с. 3
2. Организация тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в условиях реализации инклюзивной практики в образовательных учреждениях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://torgprice.ru> (дата обращения: 14.03.2015)
3. Учебно-методический материал по теме: Проект «Тьюторское сопровождение творческой самореализации учащихся с особыми образовательными потребностями» // Социальная сеть работников образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru> (дата обращения: 12.04.2015)
4. От классного руководства к тьюторству? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pandia.ru> (дата обращения: 14.03.2015)
5. Кашук, С. М. Проектная методика в условиях информатизации лингвистического образования / С.М. Кашук // Иностр. языки в школе. 2013. – № 11. – С. 19-22.

УДК 373.334; 378; 37.013.75

ГРНТИ 14.01.21; 14.25.09

МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИАЛОГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

MODEL OF USING DIALOG TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

Надежда Борисовна Соколова

Научный руководитель: Е. Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: диалоговые технологии, сравнительный анализ, театрализация, «Case-study», «Дебаты», уроки.

Keywords: dialog technologies, comparative analysis, staging, «Case-study», «Debate», lessons.

Аннотация. Изменение системы и качества образования связано с системно-деятельностным подходом, который предполагает включение обучающихся в образовательные отношения. Он создаёт основу для самостоятельного усвоения новых знаний. Это и объясняет внимание к образовательным технологиям, гарантирующим вовлечение обучающихся в организацию образования. Проведённый сравнительный анализ содержания технологий «Драматизация», «Case-study» и «Дебаты» позволяет отнести их к диалоговым технологиям, использование которых в образовательной деятельности способствует организации лично ориентированной модели обучения. В статье также предложена последовательность использования диалоговых технологий на уроках литературного чтения.

В настоящее время система образования находится в положении постоянного преобразования. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации и в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года речь идёт о модернизации всей системы образования. В связи с этим

усиливается внимание к исследованию потенциала разных образовательных технологий, влияющих на повышение качества образования. Изменение системы и качества образования связано с системно-деятельностным подходом, который предполагает включение обучающихся в образовательные отношения, что создаёт основу для самостоятельного усвоения новых знаний. Это и объясняет внимание к образовательным технологиям, гарантирующим вовлечение обучающихся в организацию образования.

В связи с этим значительное внимание в педагогике уделяется применению технологий, которые обеспечивают формирование коммуникативного пространства на учебном занятии. К числу таких технологий можно отнести диалоговые технологии, которые выполняют функцию развития смыслов обучаемых, способны превращать ситуацию «вынужденного» говорения в ситуацию совместной деятельности на уроке. Для нас большое внимание представляют образовательные эффекты, создающиеся при применении диалоговых технологий. В связи с этим мы обратились к анализу содержания понятий нескольких технологий в научной литературе, что даст возможность нам сформировать понимание этих технологий как диалоговых.

Для контент-анализа были отобраны следующие технологии: игровые («Театрализация»), «Case-study», «Дебаты». Для детализации сущности представления каждой технологии сделаем сравнительный анализ определений выше обозначенных терминов.

Таблица 1

Определение содержания игровой технологии «Драматизация»

№ п/п	Содержание определения
1.	Драматизация творчески упражняет и развивает самые разнообразные способности и функции: речь , интонацию, воображение, память, наблюдательность, внимание, ассоциации. Развивает <i>эмоциональную сферу</i> , симпатию, сострадание, нравственное чувство. Дает ребенку активное, действенное природосообразное восприятие знаний . Живой и яркий образ, глубокое и живое переживание она ставит на место сухого усвоения [1, с. 137].
2.	Драматизация – наиболее эффективная форма обучения, так как она позволяет превратить «школьный урок в своеобразный импровизированный спектакль, где сквозным действием становится процесс коллективного творчества » [2, с. 5].
3.	Драматизация – это методический приём развития речи учащихся , повышающий полноту восприятия идейно – художественного содержания произведения, способствующий <i>эстетическому развитию</i> [3, с. 68].
4.	Драматизация – «это такая деятельность детей , в процессе которой они воспроизводят прочитанное , увиденное или услышанное в лицах, используя все или некоторые из следующих выразительных средств: <i>интонационно окрашенное слово, мимику, жест, позу, движение, действие, мизансцену (группировку)</i> » [4, с. 18].

Сравнительный анализ содержания понятия показывает, что драматизация – одна из разновидностей **интерактивных (диалоговых) форм работы** над развитием **связной речи обучающихся**. Этот вид совместной деятельности учителя и учащихся – ненавязчивый и достаточно эффективный путь к обогащению и расширению словарного запаса школьников, преодолению ими скованности, страха перед публичным выступлением, развитию *эмоционально – волевой сферы*.

Таблица 2

Определение содержания технологии «Case-study»

№ п/п	Содержание определения
1.	Участники технологии «Case-study», работая индивидуально или в группах, должны найти решение проблемной ситуации . Технология «Case-study» формирует умение структурировать время, делегировать полномочия, уверенность и умение отстаивать свое мнение, <i>слушать и быть услышанным</i> , развивает навыки презентации, а также творческий и креативный подход [5, с. 24].
2.	Кейс-метод наиболее близок к игровым методам и проблемному обучению . Анализ ситуаций формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учёбе. Развивает <i>умение слушать</i> , поддерживать в <i>дискуссии</i> или <i>аргументировать</i> противоположное мнение [6, с. 60].
3.	Грамотно изготовленный кейс <i>провоцирует дискуссию</i> , привязывая студентов к реальным фактам, позволяет промоделировать реальную проблему , с которой в дальнейшем придется столкнуться на практике. Кроме того, кейсы развивают аналитические, исследовательские, <i>коммуникативные навыки</i> , вырабатывают умения анализировать ситуацию [7, с. 15].

Сравнительный анализ содержания понятия показывает, что Кейс-технология – современная образовательная технология, в основе которой лежит анализ какой-то **проблемной ситуации**. Она объединяет в себе одновременно и ролевые игры, и метод проектов, и ситуативный анализ. Кейс-технология – развивает у школьников такие качества, как социальная активность, *коммуникабельность*, *умение слушать и грамотно излагать свои мысли*.

Таблица 3

Определение содержания технологии «Дебаты»

№ п/п	Содержание определения
1.	«Дебаты» – прения, обмен мнениями на каком-нибудь собрании, заседании. Имеет педагогические цели: сформировать логическое и критическое мышление школьников, навык организации своих мыслей, навыки устной речи, навыки риторики, эмпатию и толерантность, уверенность в себе, способность работать в команде, способность концентрироваться на сути проблемы, манеры при публичном выступлении, <i>существование различных мировоззренческих позиций</i> [1, с. 161].
2.	«Дебаты» – форма обучения общению , способ организации воспитательной работы школьников, имеющий целью тренировать навыки самостоятельной работы с литературой и источниками, отрабатывать умения ведения дискуссии и <i>отстаивания собственной точки зрения с учетом того, что и противоположная позиция тоже имеет право на существование</i> [8, с. 128].
3.	«Дебаты» – явно формализованное обсуждение , построенное на основе заранее фиксированных <i>выступлений участников-представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп)</i> , – и <i>опровержений</i> [9, с. 38].

Сравнительный анализ содержания понятия показывает, что технология «Дебаты» как образовательная технология способствует в поведенческом плане **развитию культуры общения**, *полемики*, формированию толерантности, *уважения к собеседнику*. В образовательном, учебном аспектах «Дебаты» развивают навыки самопрезентации, устной речи, аргументации.

Как показал проведённый нами сравнительный анализ, понятие «диалоговая технология» можно применить ко всем трём обозначенным выше технологиям. Важным признаком диалога, выделенным М.М. Бахтиным и Ю.М. Лотманом, можно считать смыслопорождение, которое возможно лишь в результате позитивного взаимодействия

различных позиций субъектов диалога. Использование технологий «Театрализация», «Case-study», «Дебаты» способствует созданию особой коммуникативно-творческой среды, обеспечивающей ценностно-смысловое общение, рефлексию и самореализацию личности.

В результате внедрения диалоговых технологий происходит переход в обучении от традиционно сложившейся, инструктивной, односторонней модели обучения к личностно ориентированной модели, формирующей содержание обучения учащихся при их активном участии и взаимодействии с учителем, учитывающей индивидуальные особенности каждого ученика.

При разработке модели использования диалоговых технологий в образовательной деятельности мы выделяем дидактические условия, которые, как мы полагаем, обеспечивают достижение цели – формирование коммуникативного пространства на основе идеологических принципов диалога. Это означает, что все субъекты, попадающие в такое пространство, рядоположены, равнозначны, имеют право на собственную позицию. Организация такого пространства диалоговых соучастников предполагает включение педагогических действий (технологий, делающих это равноправие возможным). В качестве таких технологий выступают диалоговые (коммуникационно активизирующие), позволяющие обозначать позиции участников, фиксировать их, развивать, проблематизировать и оформлять в собственную точку зрения.

В нашем случае в качестве модели использования диалоговых технологий можно предложить следующую последовательность: театрализация, урок-проблематизация с использованием кейс-технологии, культурологический диалог с элементами дебатов.

Использование данной модели возможно на занятиях на разных учебных предметах начального общего образования: литературное чтение, русский язык (уроки развития речи), окружающий мир, иностранный язык, основы мировых религиозных культур и светской этики.

Рассмотрим пример введения в новую главу «Точка зрения» (Чуракова Н.А. Литературное чтение. 2 класс). На первом этапе происходит погружение в смысловое пространство учеников. После прочтения сказки С. Козлова «Когда ты прячешь солнце, мне грустно» учащимся предлагается выбрать персонаж, который им интересен и которого они бы смогли представить в инсценировке. Сферой, в которой учитель организует им это проживание и осмысление, является образовательное метaprостранство. Беседа педагога с участниками театрализации об их персонажах позволяет проявить смыслы самих артистов и тех, кто их смотрит. В итоге формируется то, что в пространстве диалога называется картой первичных смыслов, в которой зафиксированы версии детей. Завершая урок, педагог предлагает подумать над проблемой, возникшей в процессе инсценировки и её обсуждения («Мы по-разному видим одно и то же»).

На втором этапе учитель в логике обозначенного замысла (решение совместной проблемы, оформившейся на предыдущем уроке) включает в коммуникативное пространство урока формы деятельности, кото-

рые позволяют работать с этим замыслом. В логике **урока-проблематизации** создаются условия для самостоятельной работы учащихся с обозначенной проблемой. Это обеспечивается за счёт использования **кейс-технологии**. Педагог проектирует учебный материал: формирует кейсы, предназначенные для работы в группах. Для кейс-материалов в рамках данной главы можно использовать стихотворения А. Усачёва «Эх!», Г. Сапгира «У прохожих на виду» и другие произведения. Работа с использованием элементов кейс-технологии позволяет учителю проявить позиции детей в виде самостоятельных суждений-текстов, сложившихся в процессе работы групп. Учащиеся, обсуждая кейсовые ситуации, реально оказываются в позиции, когда они вынуждены совершать учебные действия личностного, метапредметного и предметного содержания.

На третьем этапе образовательная потребность (необходимость осмыслить возникшую проблему) позволяет педагогу включить в коммуникативное пространство **урока – культурологического диалога** обсуждение мультфильма, например, по мотивам произведения А. Усачёва «Умная собачка Соня». Этот урок также организуется по модели диалогового взаимодействия: проявление смыслов, их соорганизация, обсуждение. Подчеркнём лишь, что момент обсуждения на этом уроке намеренно усиливается с использованием элементов технологии «Дебаты». Дебаты как образовательная технология способствует в поведенческом плане развитию культуры общения, полемики, формированию толерантности, уважения к собеседнику. В образовательном, учебном аспектах «Дебаты» развивают навыки самопрезентации, устной речи, аргументации. Именно эти характеристики становятся основанием включения элементов дебатов в культурологический диалог.

Общая логика модели использования диалоговых технологий приводит учителя к формированию коммуникативного пространства, которое проектируется на метаоснованиях. Они просматриваются в культурологическом характере предметного материала (литература, фольклор, кинофильм) и деятельностного наполнения урока (использование педагогом разных форм работы: уроков, технологий).

Таким образом, использование предложенной модели связано с изменением качества коммуникации и совместной деятельности, что и обуславливает качество предметных результатов.

Литература

1. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. / Г.К. Селевко. – Москва : Народное образование, 2005. – 556 с.
2. Ильев, В. А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока / В. А. Ильев. – Москва : АО «Аспект Пресс», 1993. – 127 с.
3. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка : пособие для студ. пед. вузов и колледжей / Львов М. Р. – Москва : Академия, 1999. – 272 с.
4. Кубасова, О. В. Литературное чтение. Методические рекомендации к учебнику для 2 класса общеобразовательных учреждений / О. В. Кубасова. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2012. – 232 с.

5. Гуревич, А. М. Ролевые игры и кейсы в бизнес-тренингах / А. М. Гуревич. – Санкт Петербург : Речь, 2006. – 144 с.
6. Сурмин, Ю. П. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Ю. П. Сурмин. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
7. Смолянинова, О. Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов / О. Г. Смолянинова // Вестник Красноярского государственного университета. 2000. – № 2 – С. 68–73.
8. Галицких, Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности / Е. О. Галицких. – Москва : Академический Проект, 2004. – 240 с.
9. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ И МЕДИАЛИНГВИСТИКА



УДК 378:81(574)
ГРНИ 14.35.07

ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

EXPERIENCE, PROBLEMS AND PROSPECTS OF INTRODUCING THE CONCEPT OF MULTILINGUAL EDUCATION IN THE REPUBLIC KAZAKHSTAN

Жанат Амантаевна Азимбаева

Научный руководитель: О. В. Орлова, доктор филол. наук, профессор

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия
Карагандинский государственный технический университет, г. Караганда,
Казахстан*

Ключевые слова: полиязычное образование, профессиональное обучение, многоязычие, поликультурность, трехязычие, языковая ситуация, языковая политика, полиязычная личность.

Key words: multilingual education, vocational training, multilingualism, multiculturalism, three languages, the language situation, language policy, polylingual personality.

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы становления и развития полиязычного образования в Республике Казахстан, механизм подготовки полиязычных кадров.

Угроза социальной нестабильности, возникающая в любом государстве из-за неподготовленности молодого поколения к жизни в условиях поликультурной среды, послужила стимулом к тому, чтобы возвести полиязычное образование в ранг государственной политики.

Современные исследования показывают, что распространение многоязычия в мире – закономерный процесс, обусловленный коренными изменениями в экономике, политике, культуре и образовании [1]. Целенаправленное системное осмысление феномена многоязычного образования началось относительно недавно, если не считать поиски эффективных методов преподавания иностранных языков. Действительно, усилия исследователей до сих пор были сосредоточены в основном на

проблемах двуязычного образования (изучение родного языка и иностранного) как наиболее часто встречающейся форме многоязычного обучения. Процессы, связанные с освоением третьего языка, и, тем более, ещё большего количества языков, наименее изучены и стали объектом исследования лишь только в последнее время – в связи с планами Европейской комиссии узаконить трехязычное образование.

Согласно концепции ЮНЕСКО понятие «многоязычное образование» предполагает использование в образовании, по меньшей мере, трех языков: родного, регионального или национального и международного языка [2]. Применение этих языков является «важным фактором инклюзивности и качества образования» [2].

Языковая политика и принцип многоязычия стали приоритетными вопросами при создании Европейского союза. В 1995 году Европейская комиссия опубликовала официальный доклад о вопросах образования, в котором была поставлена цель трёхязычия всех европейских граждан. Комиссия подчеркнула важность многоязычных навыков общения в условиях единого рынка в информационном веке [3].

Проблемы полиязычия, образования и культуры ежегодно рассматриваются на заседаниях Комиссии европейского сообщества с 2007 года. Более того, Еврокомиссия выделяет гранты для проведения исследований по полиязычию с применением средств электронного обучения (например, проект *Babylon & Ontology: «Multilingual and cognitive e-Learning Managenet system via PDA phone»*) [4].

В Казахстане идея триединства языков впервые озвучена Н. Назарбаевым ещё в 2004 году. В октябре 2006 года на XII сессии Ассамблеи народов Казахстана Президент вновь отметил, что знание, как минимум, трех языков важно для будущего наших детей. А уже в 2007 году в Послании народу Казахстана «Новый Казахстан в новом мире» Н. Назарбаев предложил начать поэтапную реализацию культурного проекта «Триединство языков», согласно которому необходимо развитие трех языков: казахского как государственного языка, русского как языка межнационального общения и английского как языка успешной интеграции в глобальную экономику [5]: «Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками» [6].

Именно с этого момента и начинается отсчёт новой языковой политики Казахстана. Полиязычное образование было закреплено следующими законодательными актами: Конституция Республики Казахстан, Закон Республики Казахстан «О языках», Закон «Об образовании», Государственная программа функционирования языков в Республике Казахстан на 2001-2010 гг., Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан [7-12] и другими, которые и составили его правовую основу. Вышеперечисленными документами определены роль и место полиязычного обучения, принципы создания современной эффективной системы управления полиязычным образованием.

Сегодня уже можно говорить о завершении работы по институциональному обеспечению реализации Государственной программы раз-

вития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы, базовыми компетенциями которой являются трёхязычие, евразийская поликультурность, коммуникативность и технократичность [11]. Государственная программа развития языков осуществляется в три этапа. На первом этапе (2011–2013 гг.) проведен комплекс мер, направленных на усовершенствование нормативно-правовой и методологической базы дальнейшего функционирования и развития языков. В рамках второго этапа, (2014–2016 гг.), планируется реализация комплекса практических мер по внедрению новых технологий и методов в области изучения и применения государственного языка, а также сохранения языкового многообразия. На третьем этапе (2017–2020 гг.) будет осуществлено закрепление результата через системный мониторинг степени востребованности государственного языка во всех сферах общественной жизни, качества его надлежащего применения и уровня владения при дальнейшем сохранении позиций других языков. По итогам реализации программы доля взрослого населения, владеющего государственным языком, составит к 2014 году 20%, к 2017 году – 80%, к 2020 году – 95%. Доля казахстанцев, владеющих русским языком, к 2020 году составит не менее 90%. Доля населения республики, владеющего английским языком, к 2014 году будет равна 10%, к 2017 году – 15%, к 2020 году – 20%. Доля населения, владеющего государственным, русским и английским языками, к 2014 году составит 10%, к 2017 году – 12%, к 2020 году – до 15%.

Данная Концепция, рассматривая полиязычное образование как действенный инструмент подготовки молодого поколения к жизнедеятельности в условиях взаимосвязанного и взаимозависимого мира, ориентирует на углубленное изучение государственного казахского языка в гармоничном взаимодействии с русским и английским языками. Особое внимание уделено профессионально ориентированному обучению языкам с целью подготовки специалистов, свободно владеющих тремя языками, что соответствует Закону о языках Республики Казахстан [8], и, несомненно, повысит, конкурентоспособность специалистов.

Литература

1. Lanson, T. *Speak. A Short History of Language* / T. Lanson. – Oxford University Press, 2002.
2. Образование в многоязычном мире: Установочный документ ЮНЕСКО. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.unesco.org> (дата обращения: 05.03.2015).
3. *Teaching and Learning: Towards the Learning Society* // European Commission's White Paper – Brussels: The European Union, 1995.
4. *Babylon & Ontology: «Multilingual and cognitive e-Learning Management system via PDA phone»* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.bonynetwork.eu. (дата обращения: 05.03.2015).
5. Назарбаев, Н.А. Новый Казахстан в новом мире / Н.А. Назарбаев // *Казахстанская правда*. 2007. – № 33.
6. Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда / Н.А. Назарбаев // *Казахстанская правда*. – 2012. – № 218-219.

7. Конституция Республики Казахстан от 30 августа 1995 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/search/docs/va> (дата обращения: 20.01.2015).
8. Закон Республики Казахстан «О языках» от 11 июля 1997 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z970000151> (дата обращения: 20.01.2015).
9. Закон «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III // Казахстанская правда. – 2007. – № 127.
10. Государственная программа функционирования языков в Республике Казахстан на 2001-2010 гг. // Казахстанская правда. – 2001. – № 47-48.
11. Указ Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 1118 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001118> (дата обращения: 20.01.2015).
12. Концепция развития иноязычного образования Республики Казахстан. – Алматы: Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://freeref.ru/wievjob.php?id=8721752006> (дата обращения: 20.01.2015).

УДК 81'23, 81.0/9

ГРНТИ 16.21.27, 16.31.61

**ОСОБЕННОСТИ ОБСУЖДЕНИЯ ГЕНДЕРА
В ИСТОРИЧЕСКОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ:
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**FEATURES OF DISCUSSION OF THE GENDER
IN THE HISTORICAL SCIENTIFIC DISCOURSE:
LINGVO-CULTURAL ASPECT**

Татьяна Игоревна Зайцева

Научный руководитель: Бабенко И.И., канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: исторический научный дискурс, обсуждение гендера, лингвокультурологический аспект.

Keywords: historical scientific discourse, discussion of the gender, lingvo-cultural aspect.

Аннотация. В статье на основе комплекса заголовков научных публикаций анализируются особенности лингвистической концептуализации гендера в отечественной историографии, а также предпринимается попытка выявить ее связь с историкокультурным и социальным контекстом.

Согласно общепринятому определению, гендер – это социальный пол, отличающийся от пола биологического. Данный термин был введен в широкий научный оборот на Западе в 1980-е гг., в России – на протяжении 1990-х гг. Возникшие на его основе исследования приобрели междисциплинарный характер; гендерная теория проникла в социологию, политологию, лингвистику и литературоведение, педагогическую науку, философскую антропологию, некоторые другие дисциплины.

Одной из научных областей, где получил достаточно широкое распространение гендерный подход, является история, целый ряд представителей которой сделали объектом своих исследований отношения полов в исторической ретроспективе. Как и в рамках других наук, лидирующую роль в этой области знания заняли американские и западноевропейские ученые; однако и на отечественной почве гендерная историография получила достаточно заметное развитие.

Российские историки, закономерно восприняв подходы ранее включившихся в обсуждение проблемы гендера западных ученых, в то же время проводили и продолжают проводить исследования с учетом отечественного исторического опыта и в условиях социокультурной ситуации в современной России, проецируя или отвечая на общественные запросы. [1, с. 21-22; 2, с. 77]

Цель статьи – охарактеризовать лингвокультурологические особенности обсуждения гендера в современной российской историографии.

В качестве материала было взято сорок заголовков научных публикаций по гендерной истории, принадлежащих перу отечественных исследователей и написанных в 1990-2000-е гг. Были привлечены наименования сборников, статей и монографий историков, двух типов – теоретические (двадцать пять наименований) и конкретно-исторические тексты, посвященные отдельной теме – истории правящей элиты Франции и Германии X-XVI вв. (пятнадцать наименований). Соответственно были рассмотрены общие теоретические положения, принятые в сообществе историков, и их отражение в «живой» исследовательской практике (изучении конкретно-исторической темы). Тексты заглавий анализировались в аспекте актуализации частного культурного признака, выражаемого в языковой форме: сферы отношений между полами.

Основанием для привлечения заголовков стало то, что они, с одной стороны, могут рассматриваться как статистические единицы, с другой – выступают как целостные тексты, которые имеют специфические, обусловленные стилистической принадлежностью и заголовочной функцией, лексические и грамматические особенности. Важную роль также сыграло то обстоятельство, что заголовки статей в исторической науке, как правило, представляют собой проекцию всего содержания текста, его основной идеи (в отличие, например, от публицистики, где от заголовка требуется в первую очередь привлечение внимания читателя).

В ходе работы была использована процедура комплексного анализа, предполагающая применение ряда методов-приемов: смысловой анализ, позволяющий поставить вопрос о значимости тех или иных содержательных элементов названий; стилистический анализ использования изобразительно-выразительных средств, позволяющий оценить замысел и концептуальное содержание текста; концептуальный анализ для выявления актуализированных научных концепций и парадигм; и, наконец, контекстологический анализ – с целью изучить микро- и макроконтекст, в котором вербализуется тема гендера.

На первом этапе был проведен поиск, подсчет и характеристика слов-маркеров гендера, как принадлежащих к ядерной зоне, наиболее часто упоминаемых, так и относящихся к зоне периферии. На этом этапе были обнаружены значительные отличия названий теоретических и конкретно-исторических исследований.

В заголовках теоретических публикаций на первое место вышло понятие «гендер». Само оно упоминается один раз (в сочетании со словом «власть»), но зато неоднократно встречаются два производные от него слова. Это прилагательное единственного числа женского рода «гендерная» (десять упоминаний, в том числе гендерная история (пять раз), гендерная иерархия (дважды), гендерная теория/методология/концепция) и прилагательное множественного числа «гендерные» (пять упоминаний, в сочетании со словом «исследования» – в том числе гендерные исследования истории, гендерные исследования в историографии, гендерные исследования в российской историографии, гендерные исследования в структуре историографической революции, гендерные исследования и новая картина исторического прошлого).

Дважды прилагательные «гендерная»/«гендерные» упоминаются в сочетании с концептом «женская»/«женские»; один раз использовано слово «пол» (в рамках метафоры «заставить заговорить»). Всего слова «гендер» и близкие ему упоминаются девятнадцать раз из двадцати пяти.

Второй по частоте упоминания в теоретических публикациях по истории концепт – «женщина». Характерно, что номинант концепта используется во множественном числе (два упоминания в связи со словом «история», дважды в сочетании со словом «власть», одно упоминание вместе со словом «мужчины»). Другое использование этого концепта – как прилагательное «женская» (дважды «женская» история, один раз «новая женская история» – в России, а также, как уже упоминалось, один раз вместе с гендерной историей), прилагательное «женские» (исследования, в сочетании с «гендерными исследованиями» в российской историографии), наконец, как синоним «фемина» в слове «феминология». Всего встречается девять упоминаний концепта «женщина» и слов, производных от него.

Концепт «мужчина» встречается всего один раз – в сочетании со словом «женщина». Кроме того, дважды встречается слово «брак» (в сочетании со словом «семья» и «в гендерной перспективе»), и дважды «материнство» (как социальный и культурный феномен).

В итоге на основе анализа используемых в заголовках теоретических публикаций по гендерной истории лексем можно сделать несколько выводов. Наиболее популярным является англоязычный термин гендер и два производных от него прилагательных. На втором месте оказывается концепт «женщина», который используется во множественном числе и в форме прилагательных, что придает обозначаемой этим словом группе не индивидуальный, но собирательный характер. Следующими по частоте упоминания концептами являются «брак», «семья», «материнство», – то есть также связанные преимущественно с женщинами или женской ролью социальные институты. Концепт

«мужчина» встречается один раз, только в словосочетании со словом «женщина» и не имеет самостоятельного значения.

В заголовках конкретно-исторических публикаций всего один раз встречается прилагательное «гендерный» (ракурс). Пять раз встречается слово «женщина» единственного числа – это женщина в культуре мужчин, ее нужно искать, знатная женщина (ее образ и стереотипы), женщина-правительница (судьба которой связана одновременно и с приватной, и с публичной сферой), женщина у власти; и дважды это слово употребляется во множественном числе.

Другими концептами являются «брак» (три упоминания), «семья» (два упоминания), «любовь» (два упоминания), «любовное» пламя (одно упоминание). Довольно часто упоминаются женские социальные роли – «императрица» (два упоминания), «королева» (два упоминания), «правительница» (два упоминания); «вираго» (средневек. «бой-баба») – как характеристика находящейся у власти женщины (одно упоминание). Среди других понятий – «красавица» (два упоминания), «девственность» (одно упоминание); встречаются также отдельные женские имена (четыре упоминания).

В заголовках конкретно-исторических публикаций значительно чаще, чем в публикациях теоретических, речь идет о мужчинах. Дважды это понятие встречается во множественном числе – мужчины в доме королевы, а также культура мужчин – авторов текстов, взгляд которых на женщин становится предметом анализа. Дважды упоминаются мужские имена – король и Жанна д'Арк, поэт и императрица. Наконец, одно упоминание касается взгляда женщины-автора на функцию мужчины (идеального придворного).

Таким образом, в конкретно-исторических публикациях, посвященных гендерной истории правящей элиты двух европейских стран в эпоху Средневековья, вырисовывается несколько иная по сравнению с теоретическими публикациями картина. Понятие «гендер» встречается только один раз; на первый план выходит концепт «женщина». В целом этой группе публикаций присуще использование большего числа концептов, более частым становится употребление слов «брак» и «семья», появляется связанный с неофициальными отношениями концепт «любовь»/«любовное»; слова, обозначающие биологические характеристики (телесную красоту, девственность), женские социальные роли, конкретные имена. Чаще упоминается концепт «мужчина», который используется во множественном числе. Мужчины выступают, с одной стороны, как носители культуры и авторы текстов, с другой – как слуги женщин и с точки зрения женщин.

На втором этапе анализа заголовков внимание было обращено на изобразительно-выразительные средства. Для всего комплекса привлеченных текстов оказалась характерна частота обычно редко используемых в историческом научном дискурсе метафор (двенадцать из сорока заголовков), что может быть следствием влияния упоминавшегося в рамках гендерной лингвистики «женского» языка [2, с. 77].

Речь идет о метафорах, отражающих факт невидимости женщин в истории и концентрации исторической науки на интересах одного (мужского) пола; высказываниях, выражающих сомнения в укорененности нового научного направления или отмечающих трудности анализа гендерной проблематики; наконец, поднимающих тему власти женщин и их присутствия в политической сфере.

Посредством разного рода метафорических и образных конструкций авторами заголовков высказывается тезис о преобладании мужских образов женщин над самопредставлением самих женщин и разьединенности культур двух полов, представлена популярная в гендерных исследованиях концепция разделения общества на две сферы (частную и публичную) с преобладанием в каждой представителей того или иного пола, постулируется важность социальной роли женщин и наличие у них собственных неформальных «сетей влияния», отмечается роль биологического в жизни женщины.

На третьем этапе анализа были рассмотрены особенности вербализации парадигматических отношений в заголовках, например, частотность антонимии, синонимии, специфика ассоциативных связей. В заголовках была выделена группа, посвященная исследовательской практике ученых, и группа, в которой речь идет собственно об историческом процессе.

В рамках первой группы заголовков гендерная методология оказывается связанной с исторической наукой, гендерные исследования – с женскими исследованиями (что предполагает их сходство и различие); противопоставлены сегодняшнее состояние обозначенной научной области и возможности ее развития в перспективе, отличия/противопоставление «его» и «ее» истории, а также «женской» и более широкой социокультурной истории, что предполагает некую несамостоятельность интересующей нас области знания.

В историческом плане встречается отсыл к библейской дихотомии полов; обозначается связь институтов брака и семьи, гендера и власти, женщин и мужчин; поднимается вопрос о степени допущения женщин в публичную сферу. Заголовки связывают брак и семью с любовью и телесной красотой, а также с институтом династии, приватную сферу с публичной; выражен интерес к знаменитым и знатым женщинам, противопоставляются биологические роли мужчин и женщин.

Наконец, последним, четвертым этапом исследования, стал анализ словосочетаний, целостных высказываний, предложений. Как оказалось, основным типом отношения термина «гендер» с другими концептами является его включение в контекст, во что-то – в историю, историческую науку в целом; гендер выступает как методология, концепция или метод анализа; гендерная тематика оказывается частью более широкомасштабных исследований. Реже что-то оказывается включено в гендер, в том числе – брак, семья, индивид, общество и власть.

В итоге на материале анализа заголовков научных публикаций вырисовывается ряд характерных черт обсуждения гендера отечественными историками. В частности, ими весьма активно используется име-

ющий англоязычные корни и широко принятый в международном коммуникативном пространстве термин «гендер» и производные от него прилагательные и синонимы; равным по значению является слово «женщина» и производные от него, что означает прочную связь этих двух понятий в сознании авторов. Сравнительно мало встречаются употребления в связи с рассматриваемой проблематикой производные от слова «мужчина», что соответствует отечественной культуре, в которой проблемы мужского пола не заявлены или заявлены слабо.

В то же время, немаловажным представляется то, что слово «гендер» более распространено в текстах теоретического плана, но трудно проникает в конкретно-исторические исследования, сконцентрированные на женщинах и мужчинах; из чего следует, что понимание социальной природы и вытекающей из нее исторической изменчивости отношений полов достаточно трудно укореняется в непосредственной исследовательской практике, что может быть связано с общими особенностями российского массового сознания, стремящегося к консервации традиционных форм в данной области.

В рассмотренных заголовках исторических научных публикаций представлены две ведущие концепции изучаемого направления – существование полов в двух разных сферах (приватной и публичной) и необходимость обретения женщинами видимости/власти/истории, что может отражать не только господствующую научную парадигму и вектор исследовательского поиска, присущий российской историографии, но и общественную ситуацию, назревшие, но нерешенные или не решаемые вопросы в гендерной сфере в целом.

Таким образом, в заголовках научных публикаций отечественных ученых в сжатой форме отражаются лингвокультурологические особенности. Эти публикации оказываются вписанными в российскую культурную традицию, а разрабатываемая исследователями тематика, используемые термины и языковые конструкции изоморфны специфике массовых ценностей и современного состояния общественной мысли в отношении гендера и гендерных практик.

Литература

1. Кирилина А.В. Проблемы гендерного подхода в изучении межкультурной коммуникации / А.В. Кирилина // Гендер как интрига познания. Альманах. Пилотный выпуск. Гендерные исследования в лингвистике, литературоведении и теории коммуникации. – Москва: Рудомино, 2002. – С. 20-27.
2. Горошко Е.И. Особенности мужских и женских вербальных ассоциаций (Опыт качественной интерпретации). / Е.И. Горошко // Доклады Второй международной конференции «Гендер: язык, культура, коммуникация». Москва, 22–23 ноября 2001. – Москва: МГЛУ, 2002. – С. 77-85.

УДК: 81:39
ГРНИ 16.31

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ФОРМУЛЫ БАЛЛАДНОЙ ПОЭЗИИ В. ВЫСОЦКОГО В СОВРЕМЕННОЙ БЛОГОСФЕРЕ

DIDACTIC FORMULA OF BALLAD POETRY V. VYSOTSKY IN MODERN BLOGOSPHERE

Артем Игоревич Кабанков

Научный руководитель: О. В. Орлова, доктор филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: медиадискурс, блогосфера, дидактические формулы.

Key words: media discourse, the blogosphere, didactic formula.

Аннотация. Статья посвящена изучению дидактических формул В. Высоцкого как прецедентных текстов. Особое внимание уделено вопросу функционирования этих формул в современной блогосфере. Автор приходит к выводу, что дидактические формулы В. Высоцкого являются фактом культуры и востребованы как маркеры нравственных ориентиров современного общества.

Владимир Высоцкий считается народным поэтом, это отмечают многие исследователи его творчества. Так, Т.В. Сафарова пишет: «Высоцкий сумел лирически воплотить в своих песнях «энциклопедию русской жизни», народную стихию бытия, сам тип народного мироощущения в многообразии его проявлений» [1, с. 4]. Поэтому закономерно, что многие фрагменты его произведений «ушли в народ», стали частью современного медиадискурса – используются в рамках сетевого взаимодействия, а также в журналистских материалах, повседневном общении и даже в политических лозунгах.

Вхождение «мифа о Высоцком» в медиапространство происходит за счет прецедентности разного типа, но в данной публикации нас, в первую очередь, интересуют прецедентные тексты.

Появление термина «прецедентность» связано с именем Ю.Н. Караулова [2, с. 216], который ввел в науку понятие «прецедентный текст» и определил его как «(1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, (2) имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, (3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [2, с. 216]. Отбор прецедентных текстов Караулов осуществляет через понятие «хрестоматийность», включающее в себя тексты, о которых «говорящие так или иначе знают» [2, с. 216].

Среди прецедентов «из Высоцкого» интересным явлением стали дидактические формулы. Под дидактическими формулами мы будем понимать прецедентные тексты, культурный потенциал которых способен оказывать воспитательное воздействие на общество.

Поскольку жанр баллады является одним из самых частотных в поэзии Высоцкого, то будет правильным обратиться именно к этим тек-

стам. Учитывая тот факт, что баллады Высоцкого не лишены дидактики, предположим, что они – источник прецедентных текстов, которые используются людьми для подкрепления своей позиции в ситуациях, когда дело касается определенных воспитательных аспектов.

Балладное творчество Владимира Высоцкого получило наибольшее развитие в 1975 году, когда были написаны несколько произведений для фильма «Стрелы Робин Гуда». Эти песни являются неиссякаемым источником прецедентных текстов. Владимир Новиков в книге «Высоцкий» отмечает: «Все мы люди слабые, дряни в нас предостаточно. Для того чтобы всегда жить достойно, не хватает элементарных сил. Но когда-то надо выпрямиться во весь рост и без приторного пафоса выложить основные свои принципы: что ты можешь сказать о добре и зле, любви и ненависти. И вот – получилось. Даже если кто-то никогда не слышал о Высоцком, он может по пяти балладам судить теперь о нём» [3].

Для фильма «Стрелы Робин Гуда» поэтом было написано шесть баллад: «Баллада о времени», «Баллада о ненависти», «Баллада о вольных стрелках», «Баллада о любви», «Баллада о двух погибших лебедях», «Баллада о борьбе». К несчастью, ни одна из них так и не прозвучала в фильме. В своем дневнике поэт писал: «Хотел я для юношества, которое будет смотреть эту картину, написать несколько песен. И написал баллады о борьбе, о любви, о ненависти – всего шесть довольно серьезных баллад, совсем не похожих на то, что я делал раньше». Также он отмечал: «Мне пишется очень трудно <...> Но все-таки вымучиваю, и в благодарность за работу мозг начинает шевелиться»; «Я всю дорогу вертел строчки...»; «Я послал три баллады Сергею и замучился с четвертой о любви. Кажется, добил» [4, с. 393–394]. Поэт дал себе четкую установку – написать песни «для юношества», поэтому дидактическая составляющая в этих текстах чрезвычайно сильна.

Отметим также, что дидактические формулы, рассматриваемые нами в данной публикации важны, поскольку за ними стоит сам Высоцкий и его прецедентный мир. Поэт, безусловно, не является идеалом, да и его жизнь – не лучший пример для подражания, однако, нравственная планка, которую он ставит, идеи, пропагандируемые им, – лучшая характеристика его творчества.

В рамках данного исследования мы остановимся на употреблении дидактических формул в блогосфере, поскольку Интернет – наиболее динамично развивающаяся коммуникативная среда, чьи специфические черты (интерактивность, мультимедийность, гипертекстовость и др.) позволяют человеку раскрыть себя.

Мы выделили несколько идиом, которые, на наш взгляд, являются наиболее популярными. Это: значит, нужные книги ты в детстве читал, добро остается добром – в прошлом, будущем и настоящем, я люблю – и, значит, я живу, книжные дети, потому что любовь – это вечно любовь, даже в будущем вашем далеком. Анализ корпуса текстов, включающих данные прецеденты, позволяет выделить несколько функций, которые выполняют дидактические формулы в дискурсивном развертывании медийного нарратива. Это эксплицитно-воспитательная,

имплицитно-воспитательная, идентификационная и аргументативная функции.

В качестве наиболее яркого примера опишем функционирование дидактической формулы значит, нужные книги ты в детстве читал в разнообразных по тематике и составу участников блогах, а также иных интернет-ресурсах.

На поисковый запрос нужные книги ты в детстве читал поисковая система Google выдает 653 000 позиций, поисковая система Яндекс – 5 000 000. Анализируя «вручную» получившийся корпус текстов методом сплошной выборки (т.е. учитывая каждую ссылку), мы рассмотрели первые 100 позиций (в дальнейшем для анализа будут привлекаться и другие единицы электронного корпуса). Все эти тексты, на наш взгляд, в качестве прототекста имеют наш прецедент.

Эксплицитно-воспитательная функция реализуется при использовании прецедентных текстов для придания сообщению дидактизма. По одной из ссылок (URL: <http://batya.cerkov.ru/category/stati/znachit-nuzhnye-knigi/znachit-nuzhnye-knigi-ty-v-detstve-chital/>) мы видим, как авторы электронного журнала «для настоящих пап» используют фразу значит нужные книги ты в детстве читал в качестве заголовка для раздела с рекомендованной литературой.

В другом источнике (URL: http://www.toz.khv.ru/postfactum/marina_semchenko/znachit_nuzhnye_knigi_ty_v_detstve_chital/) автор использует ту же цитату, но уже с другой целью – поднять проблему воспитания, морали, совести и нравственности современной молодежи. Иногда авторы берут исходный текст произведения целиком и на его основе строят целый материал (URL: <http://www.uznai-pravdu.ru/viewtopic.php?t=2915>).

Имплицитно-воспитательная функция связана с текстами, главной целью которых не является воспитание. Некая Татьяна Науменко (URL: <http://kv-journal.info/content/znachit-nuzhnye-knigi-ty-v-detstve-chital>) использует представленный прецедентный текст для того, чтобы привлечь внимание людей к проблеме чтения современными детьми.

Использование данного прецедентного текста в комментариях – не редкость. Так, обсуждая новость о том, как курсант суворовского училища задержал преступника (URL: <http://www.yaplakal.com/forum1/topic317640.html>), один из участников форума пишет: Это называется правильное воспитание. Воспитание – это не только привычка говорить «спасибо».

Если мяса с ножа ты не ел ни куска,
Если руки сложа наблюдал свысока,
И в борьбу не вступил с подлецом, палачом –
Значит, в жизни ты был ни при чем, ни при чем!
Если путь прорубая
Отцовским мечом
Ты соленые слезы
На ус намотал,
Если в жарком бою

Испытал – что почем,
Значит, нужные книги
Ты в детстве читал!

© Баллада о борьбе. В. Высоцкий.

Идентификационная функция присуща текстам, цель которых – демонстрация привязанности, близости к поэту. Этим особенно часто «грешат» журналисты. Так, один автор (URL: <http://xn--7sbbfifdf3bzb6adm6k7bg.xn--p1ai/index.php/kalejdoskop/1554-nuzhnye-knigi-ty-v-detstve-chital>) использует текст Высоцкого, для проведения соцопроса о важности чтения. Часто журналисты используют данный прецедентный текст в качестве эпиграфа к своему материалу (URL: <http://www.pravmir.ru/110532/>). Или, например, в комментариях к новости о гибели военного в Ингушетии (URL: <http://rus-antiterror.livejournal.com/7950.html>) появляется цитата от пользователя jefdrums, которая, помимо выражения соболезнований, содержит полный текст «Баллады о борьбе».

Аргументативная функция реализуется в ситуации спора, поскольку ссылка на авторитеты – это сильный аргумент. Сюда же отнесем ситуации использования прецедентного текста как знак возвращения к истокам, нравственным ориентирам.

Так, по одной из ссылок (URL: <http://www.sovross.ru/modules.php?name=News&file=article&sid=591189>) находим интереснейшую реакцию. На первый взгляд, ничего необычного: автор поста использует цитату Владимира Высоцкого и его стихотворение в качестве иллюстрации к своему материалу. Однако использование этого текста в комментариях порождает спор, далекий от содержания статьи: «А на чьей стороне был бы Высоцкий, будь он сейчас жив?» Диаметральные противоположные точки зрения, однако, не провоцируют появление холивара (holy – святой, war – война; holywar – святая или священная война, общее название споров между людьми с диаметрально противоположными мнениями, спор с большим количеством оскорблений с обеих сторон), что указывает на возрастные и мировоззренческие особенности людей, использующих данный прецедентный текст.

Тем же стихотворением заканчиваются рассуждения другого автора о судьбе Украины (URL: <http://www.slovensk.su/content/view/502/199/>) При этом считаем важным отметить, что использование данного прецедентного текста сторонниками разных позиций разрешения конфликта есть ни что иное как попытка «перетянуть одеяло на себя» и показать, что именно на их стороне был бы поэт и тем самым доказать правильность своей позиции.

Несколько нетипично используется прецедентный текст в комментариях о создании компьютерной игры о том, как Ким Чен Ын борется против армии США (URL: <http://mi3ch.livejournal.com/2562038.html>). В рамках обсуждения новости автор поста mi3ch цитирует «Балладу о борьбе»: *конечно обычный детский милитаризм*

... Липли волосы нам на вспотевшие лбы,
И сосало под ложечкой сладко от фраз,

И кружил наши головы запах борьбы,
Со страниц пожелтевших слетая на нас.

Другой пользователь adept_u не соглашается с mi3ch и продолжает цитату: Как по мне, так эта песня совсем не про милитаризм

Если мяса с ножа ты не ел ни куска,
Если руки сложа наблюдал свысока,
И в борьбу не вступил с подлецом, с палачом, –
Значит, в жизни ты был ни при чем, ни при чем!

И в ответ на его высказывание пользователь roberto2007 пишет: Коль в борьбу ты вступил помогать палачу, – значит, книжки читал зашибись не хочу.

Типичная ситуация спора создает условия для переработки прецедентного текста. На наш взгляд, подобная переработка оригинального прецедентного текста связана с его популярностью и актуальностью для текущего момента. Рождение нового смысла вместе с тем не изменяет дидактическую суть текста, скорее, обращает внимание на иной аспект. Но в случае с дидактическими формулами изменение исходного текста – это скорее исключение, чем правило.

Подведем итоги. Анализ материала дает основание утверждать, что дидактические формулы Высоцкого влияют на формирование ценностной парадигмы современной культуры и ценностной картины мира языковой личности, которая «реконструируется в виде взаимосвязанных оценочных суждений, соотносимых с юридическими, религиозными, моральными кодексами, общепринятыми суждениями здравого смысла, типичными фольклорными и известными литературными сюжетами» [5, с. 167].

Интересно, что представленные дидактические формулы практически не трансформируются при использовании. Эти формулы не встречаются в комических текстах, не модифицируются для усиления того или иного эффекта. На наш взгляд, это связано с тем, что обращаясь к этим формулам, человек в первую очередь обращается к нравственному авторитету автора. Кроме того, для многих наших соотечественников эти формулы – часть самосознания, потому они и могут функционировать в разных дискурсивных сферах, не требуя изменений.

В большинстве случаев авторы преследуют явную дидактическую, воспитательную цель. Они поднимают вопросы, связанные с жизнью и смертью, простым и сложным, правильным и неправильным. Безусловный нравственный авторитет Высоцкого сообщает всей коммуникативной ситуации модус серьезности.

Литература

1. Сафарова, Т.В. Жанровое своеобразие песенного творчества Владимира Высоцкого: Дис. ... канд. филол. наук / Т.В. Сафарова. – Нерюнгри, 2002. – 194 с.
2. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – Москва, 2007. – 264 с.
3. Новиков, В.И. Высоцкий / В.И. Новиков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.lib.ru/WYSOCKIJ/about_vysockij.txt (дата обращения: 01.03.2015).

4. Роговой, И.И. О датировке дневниковых записей Высоцкого / И.И. Роговой // Мир Высоцкого: Исследования и материалы. Вып. 5. – Москва: ГКЦМ В. С. Высоцкого, 2001. – С. 393–394.
5. Карасик, В.И. Культурные доминанты в языке / В.И. Карасик // Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – С.166–205.

УДК 373.24
ГРНТИ 14.23.07

ПОСЛОВИЦЫ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ВОСПИТАНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

PROVERBS AS LANGUAGE CULTURAL COMPONENT IN THE UPBRINGING OLDER PRESCHOOLERS

Татьяна Николаевна Левицкая

Научный руководитель: А. В. Гузеева, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: пословичный фонд, средство воспитания, лингвокультура, старшие дошкольники, развитие речи, пополнение словарного запаса.

Key words: foundation proverbs, means of education, language culture, older preschool children, language development, vocabulary.

Аннотация. Пословицы – эффективное средство приобщения детей к культурным и языковым реалиям, воспитания нравственных качеств и развития речи. Благодаря усвоению пословиц происходит обогащение словарного запаса, у ребёнка формируется представление, а затем и понятие значения слов, интерес к родному слову. На основе разработанной системы образовательных мероприятий со старшими дошкольниками представлен опыт изучения пословичного фонда русского языка в МАДОУ Центр развития ребёнка детский сад № 63 г. Томска.

Пословица является самым ранним проявлением творчества народа. В ее содержании заложены традиции национальной культуры. Великие люди высоко ценили мудрость, красоту, живописную изобразительную силу пословиц. А.Н. Толстой отмечал: «Русский народ создал огромную изустную литературу: мудрые пословицы и хитрые загадки, веселые и печальные обрядовые песни, торжественные былины, – говорившиеся нараспев, под звон струн, – о славных подвигах богатырей, защитников земли народа – героические, волшебные, бытовые и пересмешные сказки...». Каждый народ создаёт свои пословицы, поговорки, крылатые выражения. Мы их слышим с рождения, читаем в книгах, используем в своей речи, потому что с их помощью нам легче выразить свои мысли, чувства и переживания, общаться с окружающими. Благодаря им наш язык становится образнее, красочнее и ярче.

Пословицы вездесущи – они касаются всех предметов, вторгаются во все области человеческого бытия, людских надежд, помыслов, оценок ближних – родных, соседей, властей, общественных порядков, души человека, его здоровья, нрава, характера, в них история народа –

«Что было – увидели деды, что будет – увидят внуки», его быт – «Ши да каша – пища наша», старинные верования – «Утро вечера мудренее», отношение к жизни – «Жизнь прожить – не поле перейти», «Не войти в одну воду (реку) дважды».

Большинство пословиц звучит современно, как и сотни лет назад. Взять хотя бы выражение: «За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь». Хотя большинство наших современников за зайцами не бегали, а смысл пословицы понятен: невозможно бежать одновременно в две стороны, или, взявшись сразу за несколько дел, трудно довести их до конца и хорошо выполнить. Без труда мы догадываемся, о чём идёт речь в таких выражениях, как «Моя хата с краю», «Кашу маслом не испортишь», «Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается».

Наш язык не останавливается в развитии, и река речи находится в постоянном движении. Разные народы и культуры, соприкасаясь друг с другом, взаимно обогащают и дополняют свои языки. Со временем некоторые слова забываются, выходят из употребления, заменяются на другие или приобретают в устоявшихся словосочетаниях новый смысл, но это вовсе не значит, что поговорки и пословицы, где использованы устаревшие слова, должны исчезнуть. Наоборот, именно благодаря кратким и мудрым народным изречениям эти слова остаются в нашей речи, не забываются, а возвращают нас к истокам родного языка.

Современный пословичный репертуар включает огромное количество исконных русских пословиц. Этот вековой запас народной мудрости не остаётся неизменным: старые пословицы наполняются другим содержанием.

Пословицы образно выражают идеи, живущие в сознании народа, обобщают его огромный социально – исторический опыт. В этом их художественно – познавательное и воспитательное значение. Пословица – это одна из самых ходовых форм фольклора. В пословице имеет место логическое рассуждение, она вскрывает сущность вещей, указывая на неизбежность следствия, вытекающего из той или иной причины: «Не всё золото, что блестит», «Не ошибается тот, кто ничего не делает».

Этими суждениями об общественной жизни, о человеке и о природе вещей пословица учит и воспитывает. Пословица предостерегает – «Сколько волка не корми – все равно в лес убежит», «Береги честь смолоду», пословица даёт совет, порицает и критикует человека, пословица хвалит и поощряет – «Мал золотник, да дорог», «Дело мастера боится», «Готовь сани летом». В народе живет много пословиц о хвастовстве, о неумелой работе, каждая из них и смешит и учит, каждая наводит на ум и воспитывает «Умысел боярский, да разум крестьянский», «По моде и мышь в комод».

Употребление пословицы, поговорки или фразеологизма в речи свидетельствует о высоком уровне речевой культуры, находчивости, знания национальных традиций. Поэтому в работе с детьми дошкольного возраста пословицы и поговорки давно заняли прочное место как одно из эффективных средств воспитания.

Для более близкого знакомства пословицами и поговорками, их понимания, написано много словарей, в том числе «Словарь – игра»

В. Степанова [1], в каждой части которого объяснение значения каждого выражения, игры с ребусами-пословицами (и подсказками), а также лексические игры, загадки и «угадайки». Игры с пословицами требуют внимания, терпения и смекалки, как говорится, «без труда не вынешь рыбку из пруда». Дополнительным источником для подбора материала по русским пословицам может служить словарь В. Даля [2].

Во время занятий с детьми в дошкольном учреждении мы знакомим детей с кругом живых, бытующих в разговорной речи русских пословиц. С их помощью помогаем детям выразить не только своё восхищение, но и деликатно высказывать осуждение. Пословицы отличаются простотой и сжатостью, логической завершённостью, образной выразительностью. Они позволяют ребёнку делать свои лингвистические открытия. Пословицы учат, в них осуждается лень, хвастовство, нераспорядительность и превозносятся скромность, ум, трудолюбие. Они помогают воспитывать у ребёнка чувство любви к родной земле, раскрывают особенности характера и поведения человека.

Можно создать картотеку-«копилку» пословиц и поговорок по разным темам: «Родина», «Труд», «Дружба», «Смелость – трусость», «Терпение, вежливость», «Совесть, честь», «Правда – ложь». Такая «копилка» позволит более эффективно использовать их в работе, практически во всех видах деятельности. Так, удачное применение пословиц и поговорок способствует исправлению тех или иных личностных недостатков ребёнка. Образность пословиц делает их эффективным средством убеждения, а определённый ритм облегчает детям их запоминание. Пословицы легко «поддаются» музыкальному оформлению, легко вплетаются в сюжеты праздничных мероприятий и утренников.

Пословицы и поговорки благодаря своему разнообразию – прекрасный материал для развития речи. Их систематическое использование в работе с детьми способствует формированию умения выделять смысловые связи слов и словосочетаний. Стараясь объяснить значение пословиц, дети совершенствуют навыки связной речи, а постигая их смысл, развивают мыслительные способности.

При работе с детьми необходимо продумывать упражнения, специальные и творческие задания с использованием пословиц и поговорок. Давать задания в привлекательной форме, используя игровые, музыкальные, соревновательные и другие мотивационные установки. При этом следует уделить внимание развитию понимания прямого и переносного значения слов, индизказательного содержания пословиц и поговорок, а также совершенствованию таких типов речи, как рассуждение, объяснение, доказательство. Приведем примеры используемых приёмов.

Задание 1. «Закончи пословицу». Вариант 1. Воспитатель медленно начинает проговаривать пословицу, дети должны ее закончить. Первый, кто готов продолжить, хлопает в ладоши и заканчивает. Вариант 2. Воспитатель произносит пословицу, пропуская одно слово, а дети должны вспомнить его. В случае затруднения можно помочь детям выбрать правильный ответ из нескольких предложенных вариантов.

Задание 2. «Неправильная пословица». Воспитатель проговаривает несколько пословиц, при этом одна из них искажена. Дети, услышав её, должны хлопнуть в ладоши и сказать пословицу правильно.

Задание 3. «Кто знает – продолжает». Первый ребёнок произносит пословицу, следующий – проговаривает другую, но обязательно соответствующую заданной теме. Например, «Правда-ложь».

Задание 4. Иллюстрирование и пословиц. При выполнении данного задания детям можно предложить разнообразные картинки для выкладывания сюжета на магнитной доске.

Задание 5. Моделирование и инсценировка пословиц. С помощью кукол дети разыгрывают соответствующие пословице сюжеты.

Задание 6. Подбор пословиц к определённому тексту. Это могут быть знакомые сказки, рассказы. Можно предложить детям несколько пословиц, из которых они должны выбрать только одну, подходящую по смыслу. Это упражнение развивает способность объяснять смысл литературных произведений, их анализировать.

Задание 7. «Восстанови пословицы». Даются несколько «перепутанных» пословиц, которые необходимо «распутать». Например, Век живи тем больше дров. Как аукнется твоя неделя. Делу время людей на смешишь. Мели, Емеля так и откликнется. Чем дальше в лес век учись. Пospешишь потехе час.

Задание 8. «Соедини слова в предложение и объясни значение пословицы». Даются слова, например: Брюхо, хлеб, за, ходит, не. Из них нужно составить пословицу. (Например, «Хлеб за брюхом не ходит»).

Задание 9. «Собери слова и пословицу». Детям предлагаются, например, слоги: ин, мерь, режь, от, од, раз, семь, от («Семь раз отмерь – один отрежь»).

Введение пословиц в речь детей требует определённой системы. На первом этапе необходимо проводить работу над отдельными словами и их значением. Хороший результат даёт приём адаптации исходных текстов пословиц, который делает пословицу понятной детям.

Следует заметить, что на начальном этапе работы с детьми надо использовать наиболее простые, доступные их пониманию пословицы и поговорки.

Рассмотрим эту ситуацию на примере знакомства детей с пословицами о Родине. Детям на занятии зачитывались следующие простые пословицы, не требующие дополнительного комментария:

- «Родина любимая – что мать родимая»
- «Если дружба велика, будет Родина крепка»
- «Жить – Родине служить»
- «На чужой стороне – что соловей без песни»
- «Родина – мать, умей за неё постоять»
- «Для Родины своей ни сил, ни жизни не жалеи».

Вопрос: Как вы понимаете слова такой пословицы: «На чужой стороне и весна не красна»?

Приведем примеры ответов воспитанников группы.

Матвей П. (5 лет): «Потому что там скучно...».

Лёва Р. (5 лет): «На другой стороне, нет друзей...».

Лиза П. (5 лет): «Природа другая и не родная...».

Аня М. (6 лет): «Это не наша Родина, мы родились здесь...».

Вопрос: о чем говорит эта пословица? «Родимая сторона – мать, чужая – мачеха».

Маша Б. (5 лет): «Тебя там могут обидеть...».

Лёва Р. (5 лет): «Не надо уезжать со своей стороны, на чужой будет скучно...».

Аня М. (6 лет): «Плохо – там нет твоих родных...».

Вопрос: Что означают слова «На чужой сторонushке рад своей вороношшке»?

Лера (5 лет): «Они все чужие, а вороны – родные...».

Для следующего занятия мы выбрали пословицы о труде:

- «Кто любит трудиться, тому на месте не сидится»
- «Умелые руки не знают скуки»
- «Судят не по словам, а по делам»
- «Поспешишь – людей насмешишь»
- «Что посеешь, то и пожнёшь»
- «Любишь кататься – люби и саночки возить».

Вопрос: О чём говорится в пословице «Труд – дело чести, будь в труде на первом месте»?

Маша Б. (5 лет): «Нужно всё делать всегда хорошо...».

Соня Г. (5 лет): «Надо учиться хорошо, чтобы получить приз – 1 место...».

Лёва Р. (5 лет): «Надо всегда помогать другим...».

Аня М. (6 лет): «Нужно своими руками что-то сделать, чтобы любовались прямо!».

Вопрос: Почему мы так говорим «Человека узнают не по речам, а по делам»?

Маша Б. (5 лет): «Если ты не будешь трудиться, то ничего не получится...».

Аня М. (6 лет): «Человек может хорошо говорить, но плохо сделать...».

Мы не могли обойти вниманием такую актуальную для каждого ребёнка тему «дружба»:

- «Нет друга – ищи, нашёл – береги»
- «Конь познаётся при горе, а друг – при беде»
- «С кем хлеб-соль водишь, на того иходишь»
- «У дружных соседей и сохи свились вместе»
- «Не имей сто рублей, а имей сто друзей».

На вопрос, что означает пословица: «Старый друг лучше новых двух», были получены такие ответы.

Лиза П. (5 лет): «Если ты уже друга нашёл, то его нельзя бросать...».

Маша Б. (5 лет): «Если нашёл нового, то не предавай другого...».

Аня М. (6 лет): «Если завёл одного – другого, то значит надо дружить вместе...».

Пословица «Дружба – дружбой, а служба – службой» понимается так.

Даша А. (5 лет) «Когда дружишь, то надо ему служить...».

Лиза П. (5 лет) «Один дружит, другой служит...».

В дальнейшем на занятиях пословицы тематических групп «Родина», «труд», «дружба» использовались как основа для заданий 1-9, приведённых выше. На итоговом занятии по этим темам ребята самостоятельно готовили небольшие презентации в группах наиболее любившихся пословиц. Ими оказались: «Не имей сто рублей, а имей сто друзей», «Любишь кататься – люби и саночки возить», «Старый друг лучше новых двух», «Жить – Родине служить».

Проведенная нами работа позволяет сделать вывод о том, что пословицы и поговорки – эффективное средство приобщения детей к национальной культуре, воспитания нравственных качеств, культуры поведения, развития речи и речемыслительной деятельности детей, обогащение их словарного запаса.

Таким образом, пословицы позволяют осуществить знакомство с новыми способами организации, построения речи; способствуют пониманию фразеологизмов, включению их в активную речь; учат словообразовательной процедуре, позволяют строить аналогии по определённым признакам, умея его определить, почувствовать; благодаря усвоению пословиц происходит обогащение словарного запаса; у ребёнка формируется представление, а затем и понятие значения слов; развивается метафоричность, иносказательность речи; формируется интерес к родному слову. Благодаря изучению пословиц происходит их культурное присвоение, формируются навыки их инструментального использования.

Литература

1. Степанов, В.А. Русские пословицы и поговорки от А до Я: Словарь-игра / В.А.Степанов. – Москва : АСТ-Пресс, 1999. – 240 с.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hobbitaniya.ru/dal/dal.php> (дата обращения : 14.02.2015).

УДК 37

ГРНИ 14.35

ЭЛЕМЕНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СИСТЕМЕ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN SYSTEM ADAPTATIONS OF FOREIGN STUDENTS:

Алла Мирославовна Саянская

Научный руководитель: О. В. Орлова, доктор филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: система высшего образования, адаптация обучающихся, образовательное пространство.

Key words: system of higher education, adaptation of trainees, educational area.

Аннотация. Статья посвящена анализу уровней образовательной среды вуза и определению условий их актуализации в процессе адаптации иностранных обучающихся.

Проблема адаптации иностранных обучающихся связана с современными стратегиями развития высшего образования в мире, поскольку количество иностранных студентов является одним из показателей успешности вуза на мировом рынке образовательных услуг. Данная проблема приобретает в настоящее время новые векторы решения [1; 2], связанные, прежде всего, с системным осмыслением проблемы и построением моделей адаптации. Одним из эффективных путей построения таких моделей является анализ уровней образовательной среды как структурных компонентов моделей адаптации.

Выборный ракурс позволяет максимально скоординировать задачи обучения и адаптации, выделить стандартные уровни образовательного пространства и определить особенности их функционирования в решении задач адаптации.

Проблемами образовательного пространства активно занимается современная педагогика, обращая особое внимание на формирование единой образовательной среды, которая связана с актуальными тенденциями развития современной высшей школы, изменениями в понимании образования и приоритетным развитием инновационных технологий, предполагающими наличие сформированного пространства реализации задач профессионального образования.

Анализируя специфику постановки задач в области исследования проблемы образовательной среды, О. С. Сапанжа [3] выделяет несколько принципиальных моментов. Во-первых, современные исследования в области философии, культурологии, социологии, психологии, признают среду одним из существенных факторов формирования личности. Во-вторых, направленность на системность в оценке факторов личностного и профессионального роста участников образовательного процесса, диктует обращение к феномену образовательной среды как многоуровневого пространства. В-третьих, представление о запланированных факторах среды определяет необходимость сознательного и обоснованного конструирования образовательной среды для ее последующего целенаправленного использования.

Применительно к проблеме адаптации иностранных обучающихся образовательную среду можно рассматривать как реальное и интеллектуальное пространство, сознательно и целенаправленно сформированное для решения задач лингвистической, культурной, бытовой адаптации и успешного освоения основной образовательной программы.

Общими задачами формирования единой образовательной среды для решения задач адаптации иностранных студентов являются:

- разработка модели единой образовательной среды, отражающей состав, структуру и механизмы действия средовых факторов на организацию адаптационного процесса и вытекающие из этой

- модели требования к организации средового пространства;
- разработка системы работы кафедр, факультетов и других структурных подразделений по проектированию и актуализации адаптационных полей образовательной среды;
 - выработка механизмов взаимодействия структурных подразделений в средовом пространстве (совокупность сред) вуза для решения задач адаптации;
 - осуществление систематического мониторинга развития образовательной среды и выполнения требований к адаптации иностранных обучающихся.

Стоит подчеркнуть, что проблема выработки эффективных адаптационных механизмов в отдельных случаях может быть актуализирована применительно к конкретным группам обучающихся. Проиллюстрируем этот тезис на примере Российского государственного педагогического университета им. А. М. Герцена.

В последние годы существенно вырос континент иностранных обучающихся из Китайской Народной Республики. Особенности адаптации китайских бакалавров, магистрантов и аспирантов стали предметом пристального внимания специалистов, вовлеченных в процесс адаптации и обучения граждан КНР. В итоге можно сделать предварительные замечания по особенностям развития основных уровней образовательной среды вуза и технологиям управления. Необходимо учитывать, что речь идет об элементах образовательной среды, включающих адаптационный элемент:

- пространственно-предметный компонент (пространство факультета, его место в пространстве ВУЗа; пространственная структура факультета; аудиторный фонд; лаборатории и мастерские; общий анализ инфраструктуры). Для решения проблем адаптации пространственный компонент предельно важен. Использование комфортных мест отдыха, занятий, межнационального общения помогает сделать процесс адаптации более легким;
- социальный компонент (человеческий фактор: анализ ППС факультета, вспомогательного и технического персонала, различных групп обучающихся, текущего состояния и персонального потенциала развития, составление сводных таблиц, осуществление комплексного анализа социального компонента образовательной среды факультета). В реализации этого фактора особое значение приобретает владение иностранным языком, нацеленность на осуществление межкультурной коммуникации у каждого преподавателя;
- учебно-методический компонент (комплексный анализ учебно-методического обеспечения ООП факультета, степени сформированности учебно-методических комплексов, возможности реализации традиционных и инновационных технологий обучения). Важное место занимает формирование комплекса УМК, адаптированного для китайских студентов с переводом на китайский язык;

- информационно-коммуникационный компонент (анализ материально-технической базы, наличия программного обеспечения, уровня представления факультета в сети Интернет, в том числе по двум показателям: информационное представление и наличие учебно-методических материалов высокой степени доступности, анализ наличия сетевого взаимодействия между структурными составляющими факультета);
- творческий и научно-исследовательский компонент (являющийся обязательным для факультетов творческой направленности и позволяющий оценить степень вовлеченности студентов в процесс исследовательской, творческой и выставочной деятельности).

Представляется, что только включение образовательной среды в процесс адаптации будет способствовать его сокращению и ускорению активизации самостоятельной учебной и творческой деятельности обучающихся из КНР.

Литература

1. Иванова, М. И. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: дис... д-ра психол. наук / М.И. Иванова. – Санкт-Петербург, 2001. 353 с.
2. Вадутова, Ф. А. Оценка и прогнозирование адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах / Ф. А. Вадутова, Л. И. Кабанова, Г. И. Шкалова. – Вестник ТГПУ. – 2010. – № 12. – С. 123–126.
3. Сапанжа, О.С. Стратегическая модель единой образовательной среды вуза / О.С. Сапанжа // VII Санкт-Петербургский конгресс «Профессиональное образование, наука, инновации в XXI веке» (27–28 ноября 2013 г.): сб. трудов. – Санкт-Петербург, 2013. – С. 131–133.

УДК: 811.161.1+372.8

ГРНТИ: 16.31.51

СПЕЦИФИКА ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ОТРАЖЕНИЯ ПРОБЛЕМ СПРЯЖЕНИЯ ГЛАГОЛОВ В УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

SPECIFIC OF LINGUADIDACTICAL REFLECTION OF VERBS CONJUGATION PROBLEMS IN COURSEBOOKS FOR RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Олеся Анатольевна Слабухо

Научный руководитель: И.И. Бабенко, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: спряжение русских глаголов, русский язык как иностранный, индуктивный подход, комплекс упражнений.

Key words: conjugation of Russian verbs, Russian as a foreign language, inductive approach, set of exercises.

Аннотация. Статья посвящена особенностям спряжения русских глаголов. Рассматриваются разные классификации спряжения русских глаголов, анализируются учебники и пособия по русской грамматике с точки зрения их актуальности для методики обучения русскому языку как иностранному. Представлен комплекс упражнений, основанный на индуктивном подходе к обучению и направленный на усвоение и закрепление сложного грамматического материала.

В последние годы увеличилось количество желающих учиться в России с целью получения российского образования на русском языке на всех уровнях высшего образования: бакалавриат, магистратура, аспирантура; по обмену между вузами по программе академической мобильности, а также желающих посещать курсы в стране изучаемого языка. На подготовительных курсах, в рамках летних и зимних школ по русскому языку и в период обучения в вузе слушателям предоставляется возможность освоить программу по русскому языку как иностранному (РКИ) и сдать экзамен на соответствующий уровень владения русским языком от элементарного (А1) до уровня владения в совершенстве (С2).

В ГОСТе по РКИ первого сертификационного уровня (В1) и второго сертификационного уровня (В2) в пункте о языковой компетенции указывается, что слушатели должны знать несовершенный (НСВ) и совершенный вид глагола (СВ); инфинитив; настоящее, прошедшее и будущее время; основы глагола, I-ое и II-ое спряжение глагола, а также спряжение по видам и классам глаголов. Также студенты должны знать, как образуется императив, причастия и деепричастия [1, 2]. Это означает, что данная тема является сквозной и базовой для формирования указанной компетенции на всех 4-х уровнях владения русским языком.

Глагол занимает главную синтаксическую позицию в предложении и ему присущи наряду с наличием неопределённой формы глагола (инфинитив) как постоянные морфологические признаки (вид, спряжение, переходность, возвратность), так и непостоянные признаки (наклонение, число, время и род). Такой широкий спектр категориальных характеристик глагола существенно усложняет освоение русского языка. Традиционно при обучении русскому языку большое внимание уделяется виду глагола, однако спряжение русских глаголов также является трудным в изучении и использовании. Студенты успешно запоминают личные окончания глаголов в настоящем-будущем и прошедшем времени согласно типу спряжения, но этих знаний недостаточно, чтобы использовать в речи следующие специфичные группы глаголов:

- исключения (хотеть, бежать, быть и др.);
- с чередованием гласных (мыть, петь, пить и др.);
- с чередованием согласных (ходить, писать, мочь и др.);
- с приращением суффиксов (рисовать, танцевать и др.);
- с отсечением суффиксов (давать, замёрзнуть и др.);
- с особой формой прошедшего времени (нести, сесть и др.) и др.

Стоит отметить, что знание законов чередования согласных, приращения и отсечения суффиксов может положительно сказаться на понимании образования следующих грамматических форм:

- 1) пары глаголов НСВ-СВ:
 - передавать – передать; привлекать – привлечь, предлагать – предложить, выбегать –выбежать.
- 2) Императив:
 - Открыть – открой! Петь – пой! Беречь – береги! Встать – встань!
- Плакать – плачь!
- 3) Причастия (действительные, страдательные):
 - плакать – плачущий, течь – текущий, увлекать – увлечённый, сберечь – сбережённый; встретить – встреченный.
- 4) Деепричастие (НСВ и СВ)
 - плакать – плача, увести – уведя, искать – ища, резать – режа.
- 5) Сравнительная степень некоторых прилагательных:
 - редкий – реже, близкий – ближе, молодой – моложе, чистый – чище.

Существует несколько классификаций спряжения русских глаголов. Г.П. Куринина в словаре-справочнике предлагает 10 моделей спряжения глаголов для I-ого типа (читать, уметь, рисовать, давать, писать, отдохнуть, стать/надеть, брать/звать, нести/везти/идти, вести/класть, мочь). Дополнительно рассматриваются 20 глаголов I-го типа спряжения с разными особенностями (открыть, петь, взять и др.). Во II-м спряжении выделяются 3 модели спряжения (говорить/любить, смотреть/видеть и слышать). Отдельно приведено спряжение глаголов хотеть и бежать; дать и есть [3].

В.Г. Будаёв в своем пособии описывает 11 моделей спряжения русских глаголов (читать, ждать, давать, рисовать, писать, расти, звать, жить, мочь, говорить, видеть) и глаголы-исключения [4]. В учебно-методическом пособии Н.Н. Белякова выделяет 4 продуктивных класса глаголов (на –ать, –ять, –еть; –овать, –евать; –нуть и –ить) и 12 непродуктивных групп (на –ать, –ять; –ать, –ять, –еть; –нуть; –зти, –зть, –сти, –сть; –чь; –ать, –ять; –ереть; –ороть, –олоть; –авать; – ить; – ыть и –уть, –ить, –ыть, –ать, –ять, –еть), а также глаголы, обособленно стоящие в системе русского спряжения [5].

Наиболее сложной является система Беляковой Н.Н., так как, например, суффиксы –ать, –ять, –еть и др. могут относиться к разным классам и группам глаголов, что существенно осложняет понимание данной системы. Системы Будаёв В.Г. и Куриной Г.П. также не совпадают ни по количеству моделей, ни по особенностям их образования.

Эти 3 системы, в которых за основу взяты разные подходы к образованию спряжения глаголов, нельзя одновременно использовать на занятиях, так как в них нет общей схемы, которая могла бы емко и четко показать все варианты спряжения, хотя каждая система представлена логично и последовательно.

Во всех пособиях презентация нового грамматического материала представлена в виде таблицы спряжения, после которой предлагается некоторый набор языковых упражнений. Пособие Г.П. Куриной (А1 и выше) является словарем-справочником для иностранцев, поэтому упражнения в нем не предусмотрены [3]. В пособии В.Г. Будаёв (А1 и выше) есть 1-3 языковых трансформационных или аналитических

упражнений на каждую грамматическую трудность [4]. В пособии Н.Н. Беляковой (А1 и выше) предлагается по 3-10 языковых аналитических упражнений на одну трудность в зависимости от сложности класса или группы глаголов и направлены на понимание предложенной системы [5].

В сборнике упражнений О.И. Глазуновой (В2 и выше) есть 1-3 языковых трансформационных или аналитических упражнений на каждую грамматическую трудность [6]. В учебнике по грамматике С.А. Хаврониной (А1-В1) предлагается последовательно изучать глаголы I-го спряжения, затем II-го, но нет информации о чередовании согласных и других особенностях русских глаголов. Спряжение некоторых глаголов (любить, мочь и др.) дано изолированно. Для усвоения I-го и II-го типа спряжения представлено до 14 языковых подстановочных и трансформационных упражнений, а на спряжение отдельных глаголов (хотеть, любить, мочь) по 3-5 языковых трансформационных и вопросно-ответных упражнений. В языковых упражнениях на анализ и трансформацию глаголов НСВ-СВ встречаются глаголы начать, готовить, отправить и др., однако в учебнике нет алгоритма их спряжения [7].

Традиционно студенты-филологи изучают спряжение русских глаголов по классам и группам. Плюсом такого подхода является то, что студенты понимают алгоритм спряжения некоторых групп глаголов. Сложностью в изучении являются суффиксы, которые относятся к разным классам и видам глаголов и необходимостью запоминать списки этих глаголов. Студенты нелингвистических специальностей знакомятся с окончаниями I-го и II-го спряжения и отдельно запоминают каждый глагол вне этой системы, например, замерзнуть, любить, рисовать и др., что не является условием для положительного переноса сформированного навыка спряжения одного глагола на всю группу глаголов. Например, если студент выучил спряжение глагола ходить, то это не означает, что он понимает и может автоматически правильно проспрягать глагол водить или видеть, хотя все три глагола относятся к одному типу спряжения с чередованием согласных.

Сложность и разветвленность глагольных категорий, необходимость заучивания огромных списков слов не способствует формированию у студентов целостного и непротиворечивого представления о системе спряжения русских глаголов, поэтому нужно объединить оба подхода к изучению спряжения, а именно предложить слушателям облегченную версию системы спряжения по классам и группам с запоминанием некоторых глаголов. Также необходимо презентовать материал индуктивно, так как количество упражнений увеличивается кратно, а благодаря осознанному пониманию материал усваивается лучше.

Исходя из того, что студенты знают личные окончания глаголов, предлагаемый комплекс упражнений рассчитан на группу «д, т, з, с, ст» (II-е спряжение) и направлен на презентацию и семантизацию грамматического материала, сознательное усвоение материала, а также формирование представления о системе спряжения русских глаголов. Для этого необходимо следующее.

1) Составить для большей наглядности список из 25-30 глаголов (на каждую трудность по 5-6 глаголов, корень которых оканчивается на «д», «т», «з», «с» и «ст» вперемешку, например: будить, весить, тратить, пустить, запретить, возить с заданием выделить согласный/согласные перед –ить.

2) Сделать вывод о том, что во II-ом спряжении перед –ить могут быть глаголы, корень которых оканчивается на «...», «...», «...», «...» и «...».

3) Изучая существительные и прилагательные, студенты уже знают, что после согласных ж, ш, ч и щ существует проблема выбора мягкого или твердого гласного. Напомнив об этом, следует подчеркнуть, что эти согласные также важны и для глаголов. Необходимо вспомнить, какие из этих согласных звонкие, а какие глухие.

4) Предположить и сделать вывод о том, какие из согласных «д», «т», «з», «с» и «ст» согласно законам фонетики могут трансформироваться в «ж», «ш», «ч» и «щ».

5) Распределить глаголы из первого задания в таблицу по 6-ти столбцам и дать название каждой колонке. В качестве примера нужно подписать одну графу на «т» и разбить ее на 2 колонки «т/ч/т» и «т/щ/т». Следует вписать заранее в таблицу все глаголы с чередованием «т/щ/т», например: возвратить, запретить, защитить, посетить, так как объяснить почему возможно два варианта чередования согласных достаточно сложно. Можно предложить выучить главные глаголы на «т/щ/т».

6) Продемонстрировать спряжение одного глагола с чередованием согласного, например, «т/щ/т» в настоящем и прошедшем времени.

7) Сделать выводы о том, что в настоящем-будущем времени идёт чередование только в форме 1 лица ед.ч., а прошедшее время образуется по общему правилу.

8) Проспрягать глаголы графы «т/щ/т» из задания 5 в настоящем-будущем и прошедшем времени.

9) Предложить список из 7-10 глаголов НСВ-СВ, например, **возвращать** – возвратить, **запрещать** – запретить, **защищать** – защитить, **посещать** – посетить, **превращать** – превратить, **прекращать** – прекратить и др.

10) Выделить последний согласный в корне НСВ и СВ из задания 9, а также проспрягать глаголы НСВ – СВ в настоящем-будущем времени. Сделать вывод о том, что в настоящем-будущем времени глаголов «т/щ/т» последний согласный в корне – «...»: а) в инфинитиве глаголов НСВ; б) при спряжении глаголов НСВ и форме 1-го лица единственного числа глаголов СВ. Необходимо акцентировать внимание на том, что данное чередование является показателем совершенного и несовершенного вида.

11) Предложить список языковых и условно-речевых упражнений по теме с выходом в устную и письменную коммуникацию.

12) По аналогии нужно выполнить задания с другими глаголами, оканчивающимися на «т», «д», «ж», «с» и «ст». Нужно помнить о некоторых особенностях данной группы, например, что в группу глаголов с

согласным «д» в корне входят глаголы водить и ходить, которые по-другому образуют видовые пары, например, водить – завести, ходить – зайти. Также в эту группу входят глаголы исключения из I-го спряжения, например, видеть, ненавидеть, выглядеть, обидеть, а у глаголов победить и убедить нет 1 л. ед.ч.

13) На отдельном листочке написать инфинитив глаголов изучаемой группы глаголов и подготовить специальные карточки (кратно шести по сумме трудностей: «т»: «т/ч/т» и – «т/щ/т», «д», «з», «с», «ст»), в которых написано спряжение по лицам и числам с чередующимся согласным в 1 л. ед.ч.: -жу, -ишь, -ит, -им, -ите, -ят/ – щу, -ишь, -ит, -им, -ите, -ят и т.д. Задача студентов подобрать к соответствующей карточке подходящие глаголы, например, к карточке -жу, -ишь, -ит, -им, -ите, -ят подойдут глаголы, корень которых оканчивается на «д» и «з». Для дополнительной сложности можно добавить карточки, в которых в 3 л. мн.ч. окончание -ат или в 1 л. ед.ч. окончание -жую, -щую, -чую или -шую, с целью проверить знание фонетических законов русского языка. Задача студентов также объяснить выбор той или иной карточки для определённого глагола.

14) Записать на диктофон глаголы в разных лицах, например, запрещаю, заводят, запустим и др. с целью, слушая аудиозапись, быстро устно или письменно воспроизводить их инфинитивы.

15) Предложить список языковых и условно-речевых упражнений по всей группе глаголов с выходом в устную и письменную коммуникацию.

Русский язык по праву считается сложным в изучении. Знание полной системы спряжения русских глаголов поможет студенту самостоятельно быстро и легко спрягать, а также использовать глаголы в контексте.

Литература

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Андрияшина Н.П. и др. – Москва – Санкт-Петербург 1999, – 36 с.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. – Москва – Санкт-Петербург 1999 – 40 с.
3. Куринина Г.П. Учим русские глаголы: Словарь – справочник для иностранцев. – Москва 2000, – 67 с.
4. Будаев В.Г. Алгоритм словоизменения русских глаголов. Настоящее (простое будущее) время : учебно-методическое пособие по русскому языку как иностранному. – Санкт-Петербург 2012, – 104 с.
5. Белякова Н.Н. Как строится русский глагол? Особенности формообразования: морфология, ударение. – 3-е изд., испр. – Санкт-Петербург 2006, – 97 с.
6. Глазунова О.И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. Морфология. – 6-е изд. – Санкт-Петербург 2012, – 424 с.
7. Хавронина С.А, Широноская А.И. Русский язык в упражнениях. – Москва, Прогресс 1974. – 343 с.

**РЕЧЕВЫЕ АКТЫ
КАК ОТРАЖЕНИЕ ТИПОВ ОТНОШЕНИЙ «ОТЦОВ И ДЕТЕЙ»
(НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕС А.В. ВАМПИЛОВА)**

**SPEECH ACTS AS A REFLECTION
OF TYPES OF RELATIONS «FATHERS AND SONS»
(ON THE BASIS OF PIECES A.V. VAMPILOV)**

Анастасия Владимировна Шпехт

Научный руководитель: И. А. Пушкарева, канд. филол. наук, доцент

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Ключевые слова: речевой акт, реплика, префигуративная, конфигуративная, постфигуративная культура.

Key words: speech act, replica, prefigurative, configurational, postfigurative culture.

Аннотация. В статье рассмотрены типы отношений «отцов и детей», отражённые в пьесах А. Вампилова. В исследовании представлены результаты семантико-стилистического анализа использованных в репликах героев-отцов репрезентативов и директивов.

Прагмалингвистическая теория речевых актов (далее – РА), изложенная и разработанная Дж. Остином и его последователем Дж. Серлем [1, с.27], открывает интересные возможности для семантико-стилистического анализа психологического подтекста художественного диалога. Как известно, Дж. Остин выделяет в каждом РА три компонента: локутивный, иллокутивный и перлокутивный акты. В статье особое внимание было уделено иллокутивному акту как конкретному речевому действию, направленному на партнера и реализуемому предложением в определенной ситуации общения [2, с.22]. В данном исследовании мы будем опираться на классификацию типов РА Дж. Серля, который выделил репрезентативы, директивы, комиссивы, экспрессивы, декларативы; особое внимание будет уделено двум типам РА: репрезентативам и директивам, – так как они в большей степени иллюстрируют черты характера персонажа, значимые для выбранного нами аспекта исследования (отношений отцов и детей). Вслед за Дж. Серлем, мы выделяем подтипы репрезентативов (сообщения, утверждения, описания, констатации) и директивов (распоряжения, приказы, требования, просьбы, мольбы, приглашения, советы, вопросы).

Опираясь на анализ РА пьес А.В. Вампилова, мы обратимся к осмыслению проблемы отцов и детей, как одной из важнейших нравственно-философских проблем культуры. Исследователи отмечают, что пьесы А.В. Вампилова «представляют единый цикл произведений, исследующих тенденции общественной, прежде всего нравственной атмосферы, к которому принадлежал сам автор» [3, с.58]. И одним из

тревожных явлений, к которым обратился драматург, была тема внутреннего распада семьи. В характеристике отношений отцов и детей мы учитывали разграничение между тремя типами культур, которое делает американский этнограф М. Мид: «постфигуративной, где дети прежде всего учатся у своих предшественников, конфигуративной, где дети и взрослые учатся у сверстников, и префигуративной, где взрослые также учатся у своих детей. Это разграничение отражает время, в котором мы живем» [4, с.322].

Ю.С. Степанов отмечает, что постфигуративная культура – это советско-российская культура до 60-х годов XX века [5, с.798]. «Ко времени “поколения шестидесятников” стало очевидно, что <...> “дети” не просто иные, чем “отцы”, что они не хотят принять передаваемое им отцам наследство в целом, весь их строй целиком» [5, с.798]. Начиная с 70-х годов XX века наступает префигуративная культура: взрослые учатся у молодых или хотя бы пытаются найти с ними общий язык, так как разрыв между ними становится более ощутимым. «Старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей своего беспрецедентного опыта... Этот разрыв между поколениями совершенно нов, но глобален и всеобщ. Наступает пора будущего, в котором то, что предстоит, неизвестно» [4, с.360-361]. Дети в пьесах Вампилова представляют прежде всего конфигуративную культуру: они бойкие, уверенные в себе, порой не думающие о последствиях своих поступков. В образах отцов А.В. Вампиловым отражены случаи взаимодействия трёх типов культуры.

Репников, герой пьесы «Прощание в июне» (1966), олицетворяет собой **переход от префигуративного к конфигуративному типу**, когда отцы планируют будущее для своих детей, опираясь на свой опыт, но дети не принимают эту позицию префигуративного типа, в результате чего отцы живут своими иллюзиями, в постоянных размышлениях о правильном будущем для своих детей, создаётся разрыв между поколениями. На протяжении пьесы Репников совершенно статичен: ректор института, уважаемый человек, порядочный семьянин шаблоном проходит сквозь всю пьесу. Он действительно хороший муж и отец, но только в своем придуманном мире. Мнение жены (которая в пьесе не названа по имени) и дочери Татьяны непонятны ему. Он все знает за них, давно уже все спланировал. Конечно, действие пьесы немного меняет Репникова, ставя в неожиданную для него ситуацию, когда все идет не по плану. Здесь происходит раскрытие героя, показывается то, на что он способен, и выясняется, что для него ничего не стоит пойти на подлость, обман. Главное – защитить свой мир. В конце пьесы, когда вроде все сделано, как и задумывалось, Колесов совершенно меняется. Репников же не поменялся. Именно Колесов является в пьесе главным идеологическим оппонентом Репникова, представляющим позицию детей. Нами были проанализированы 127 реплик Репникова, среди них 45 директивов (требования, просьбы, вопросы), что характеризует требовательность Репникова, его чрезмерное любопытство, и 26 репрезентативов (сообщения, описания, констатации), использующих-

ся исключительно для изречения истины и приведения определенного факта, примера. С самых первых реплик Репников является инициатором диалога. Репрезентативы и директивы, используемые Репниковым в диалоге с Колесовым, очень хорошо передают особенности их взаимоотношений. Рассмотрим подробнее фрагмент сцены в саду. Репников приходит к Колесову через день после воскресного обеда в семье Репникова. Татьяна так и не вернулась домой. Репников понимает, что сейчас нужно действовать совершенно другими методами, чтобы вернуть дочь и распрощаться с Колесовым. Здесь Репников предстает перед нами как хитрый стратег, для которого не так важны способы достижения, как сама цель. С первой реплики чувствуется чрезмерная вежливость, передающая явную наигранность слов Репникова, демонстрирующая особое внимание к жизни Колесова. На самом деле Репникову не интересно положение Колесова, его дальнейшие планы: продемонстрированный интерес – только способ достижения намеченной цели. И одной из уловок Репникова является его намерение посодействовать Колесову восстановиться в университете и благополучно его окончить. Все реплики Репникова выстроены в форме постепенного «заговаривания» Колесова. Преобладают простые и сложные вопросительные предложения, которые действительно воплощают выбранный Репниковым метод. В основном реплики Репникова строятся как сочетание РА **утверждение – вопрос**. Интересна реплика, где Репников задает вопросы и сам же предоставляет варианты ответов «Работаете сторожем?.. Зачем?.. В знак протеста? В насмешку? Потехи ради?» [6, с.90] (здесь представлена скрытая градация со значением снижения человеческих ценностей, что придает иронический подтекст словам Репникова, многоточие в данном случае обозначает логическую паузу). Тем самым Репников хочет показать Колесову, что все происходящее с ним, – это нелепость. Следующие реплики Репникова уже более конкретно подводят разговор к сути, но и здесь герой использует иронию, пытается острить, что не совсем понятно Колесову. Все **вопросы** Репникова построены как **скрытые утверждения**, так как Репникову не интересны ответы Колесова, у него есть свое мнение. Последняя реплика Репникова «Послушайте, Колесов, я признаю ваши способности. Но учтите, способных людей много. Очень много. Гораздо больше, чем ученых» [6, с.91] построена как **откровение в сочетании с утверждением и советом** на будущее. Далее Репников перейдет к самому главному: он поговорит о Татьяне, но сейчас ему важно расставить приоритеты перед Колесовым, указать ему на возможность все изменить, наладить. Здесь просматривается интересная сочетаемость РА (утверждение – вопрос или вопрос со скрытым утверждением), которая передает уверенное поведение Репникова, его умение достигать намеченные цели любой ценой. Используемые в репликах Репникова типы РА помогают не только показать взаимоотношения героя с другими персонажами пьесы, в особенности со своей семьей, дочерью и новым поколением в лице Колесова, но и раскрывают его образ. Так, опираясь на преобладающее количество в речи Репникова таких иллокуций, как

директив и репрезентатив, можно охарактеризовать его как героя, привыкшего быть главным, человеком, который все решает за других (в частности, за своих родных). Он требователен, высказывает незыблемые утверждения, которые не должны оспариваться другими. Репников управляет университетом и своей семьей. Герой предстает твердым, уверенным в своей правоте отцом, который не видит ничего плохого в навязывании детям своих правил, взглядов на жизнь. Он воплощает префигуративный тип культуры в отношениях отцов и детей, но реализованным этот тип отношений быть не может из-за противостояния детей, что создаёт переход к конфигуративному типу, замыкает, изолирует отца в его собственном мире.

Сарафанов, герой пьесы «Старший сын» (1967), олицетворяет **переход от конфигуративного типа культуры к префигуративному**. Сарафанов, любящий отец Васеньки и Нины, а также, особым образом, и Бусыгина, – добряк, мечтатель, непонятый своими детьми. В этом непонимании источник разлада, который перестает быть частной трагедией. Сарафанов, в отличие от Репникова, более глубокая личность. На протяжении пьесы он показан в разных ипостасях: как отец, музыкант, философ. Но от начала и до конца пьесы Сарафанов – чудаковатый, мечтательный отец, любящий своих детей, верящий в добро при любых обстоятельствах. Он верит выдумке Бусыгина, и даже, когда все разъясняется, он не прекращает в это верить. Нами были проанализированы 197 реплик Сарафанова, среди них 64 репрезентатива (сообщения, описания, утверждения), указывающих на то, что Сарафанов человек открытый для своей семьи, любящий порассуждать, и 54 директива (вопрос, просьба), передающих мягкость и компромиссность Сарафанова. Реплики Сарафанова в основном состоят из сочетания простых вопросительных и повествовательных предложений (устойчивая пара РА данной диалогической цепочки: вопрос – неуверенное утверждение). Используемые в репликах Сарафанова директивы и репрезентативы характеризуют образ героя с иной стороны, нежели Репникова, который привык требовать и утверждать: Сарафанов стремится наладить контакт со своими родными людьми, открыт почти каждому. Репрезентативы – утверждения, описания, сообщения – присутствуют в каждой реплике: Сарафанову всегда было важно объясниться, быть понятым. Время разрыва между отцами и детьми в пьесе «Старший сын» представлено под другим углом зрения, чем в предыдущей пьесе. Молодое поколение в лице Бусыгина, Сильвы также правы по-своему. Они росли в послевоенное время, в период безотцовщины, когда традиционная форма семьи была разрушена. Стремление к независимости, отстаиванию своих прав все равно не скрывало желания молодого поколения, выросшего без отцов, найти защиту, понимание, участие, семейную теплоту в старшем поколении. Бусыгин в самом начале об этом даже не думает. Только увидев, насколько несчастен и одинок Сарафанов, он понимает, что нужен ему, он становится его сыном и постепенно осознает, что и Сарафанов ему необходим именно как отец, который поймет, всегда поможет. Именно мягкость,

человеколюбие Сарафанова позволяют ему быть готовым к переходу от конфигуративного типа, где разлад во взаимоотношениях с молодым поколением становится виной и бедой обеих сторон, к префигуративному, так как Сарафанов, несмотря на непонимание, все же стремится к налаживанию отношений со своими детьми.

Переход от конфигуративного типа культуры к префигуративному отражён также в образах отца **Зилова** («Утиная охота», 1970) и **Помигалова** («Прошлым летом в Чулимске», 1972), потерявшего связь со своими старшими дочерьми и пытающегося полностью подчинить себе жизнь своей младшей дочери – Валентины.

Особенность пьесы «Утиная охота» состоит в том, что персонаж, Зилов-старший (далее – А.Н. Зилов) ни разу не появляется в явлениях и картинах. Зилов-младший (далее – Зилов) только получает письмо от отца и телеграмму о его смерти. Поэтому при анализе образа отца был взят фрагмент письма А.Н. Зилова. В высказываниях, связанных с А.Н. Зиловым, были определены 9 репрезентативов (сообщения, утверждения), 6 директивов (вопрос, просьба). А.Н. Зилов – персонаж второго плана, который помогает раскрыть перед читателями и зрителями настаивающую Зилова нравственную деградацию. Из письма следует, что А.Н. Зилов интересуется своим сыном и хочет его увидеть после четырехлетней разлуки. Возможно, когда Зилов еще был близок со своей семьей, происходили какие-то конфликты между отцом и сыном, так как грубые реплики Зилова в адрес старика-отца трудно объяснить только сложным характером сына. Образ А.Н. Зилова передает современное драматургу состояние взаимоотношений отцов и детей, а именно их разрыв, преодолеть который стараются прежде всего отцы, старшее поколение. Молодое же поколение не стремится к соединению с отцами, а наоборот, уходит от них все дальше. Отцам остается только просить детей о понимании и надеяться на воссоединение. Данная ситуация отличает пьесу от ранее проанализированных («Старший сын», «Прощание в июне»). Две поздние пьесы Вампилова представляют сложные взаимоотношения между отцами и детьми. Это уже не уверенные в себе молодые люди, так называемые бунтари. Это и не период безотцовщины, который не закончился, но перестал быть таким явным. Это молодое поколение, стремящееся найти свой путь к счастью, достатку, уважению. И этот путь никак не совпадал с дорогой отцов, которые стали нуждаться в своих детях, видя в них продолжение себя, своей жизни. Молодое же поколение относится к этой потребности отцов как к препятствию на своём пути. Зилов и его отец раскрывают именно такие трудные взаимоотношения.

Система и сочетаемость РА раскрывают противоречивые черты характера Помигалова. Нами были проанализировано 27 реплик Помигалова. Среди них 24 директива (требования, распоряжения, вопросы), указывающих на то, что Помигалов привык относиться к своей дочери с требовательной интонацией, и 14 репрезентативов (сообщения, утверждения). Помигалов немногословен и всегда выражает свое мнение. Мы видим потаенную душевную обиду на старших дочерей, кото-

рые уехали от него, видим боязнь одиночества, проявляющуюся в резком обращении с Валентиной. Видим и явный эгоизм, черствость, прямолинейность, требовательность Помигалова. Негативные стороны в большей степени проявляются в герое. Образ Помигалова сложен, неоднозначен. Героя можно осуждать, но его нужно и понять. Продолжая тему сложных взаимоотношений между отцами и детьми, начатую в «Утиной охоте», А.В. Вампилов в своей последней законченной пьесе показал уже жизнь отца, его отношение к тому, что дети покидают родной дом и не возвращаются. И если А.Н. Зилов надеется на встречу с сыном, то Помигалов в это не верит. Герой уверен, что только своей строгостью поддерживает связь со своей младшей дочерью, но на самом деле он заключает ее в плен собственного спокойствия.

Таким образом, А.В. Вампилов очень тонко отразил в своём творчестве переходные явления в отношениях отцов и детей – от постфигуративного к конфигуративному и, далее, к префигуративному типу культуры.

Литература

1. Лагутин, В. И. Проблемы анализа художественного диалога (к прагматической теории драмы) / В. И. Лагутин. – Кишинев : Изд-во «Штииница», 1991. – 95 с.
2. Остин, Дж. Слово как действие / Дж. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. Москва, 1986. – Вып. 13. – С. 25-26.
3. Громова, М. И. Русская драматургия конца XX – начала XXI века: учеб. пособие / М. И. Громова. – Москва : Флинта, 2009. – 58 с.
4. Мид, М. Культура и мир детства: избранные произведения / М. Мид. – Москва : Изд-во «Наука», 1988. – 322 с.
5. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – Москва : Изд-во «Языки русской культуры», 1997. – 798 с.
6. Вампилов, А. В. Утиная охота. Пьесы. Рассказы: пьесы, рассказы, фельетоны, статьи, очерки / А. В. Вампилов. – Москва : Изд-во «Эксмо», 2011. – 736 с.

УДК 81

ГРНТИ 16.21.27

АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «МИР ВОКРУГ НАС» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЛЬШИ

ACTUALIZATION OF CONCEPT «WORLD AROUND US» IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF POLAND YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Наталья Валерьевна Яцковская

Научный руководитель: А. В. Гузеева, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: языковая картина мира, языковое сознание, младший школьный возраст.

Key words: linguistic picture of the world, language consciousness, primary school age.

Аннотация. Предметом нашего интереса стали результаты польско-русского проекта, реализованного в рамках Года литературы и Года Польши – 2015. Творческие работы учащихся Основной школы №5 г. Белостока (Польша), посвященные теме «Мир, в котором мы живем», явились базой для исследования концепта «Мир» в рамках лингвокогнитивного подхода в языковом сознании младших школьников.

Согласно тезису Вильгельма фон Гумбольдта в каждом языке отражается видение мира народа – носителя языка. Содержание текста отражает языковую личность автора. Условием для успешного становления языковой личности младшего школьника является потребность в общении или коммуникации, поэтому в процессе обучения должны быть предусмотрены такие ситуации, которые определяют мотивацию речи, ставят ребенка перед необходимостью речетворчества, побуждают у него желание поделиться собственными мыслями, о чем-то рассказать. Такой мотивацией для школьника служит участие в литературных конкурсах разного уровня. Тексты, представляемые на конкурсы, представляют хорошую базу для изучения современной языковой картины мира (ЯКМ).

Целью настоящего исследования является охарактеризовать ценностные особенности языкового сознания младших школьников Польши на примере изучения концепта «Мир» (вокруг нас).

Концептосфера языка существует в индивидуальном сознании человека – носителя языка и культуры. Каждая культура имеет свою концептосферу. «Свою концептосферу имеет каждый отдельный концепт в силу своей многозначности и зависимости от субъективного опыта личности, его использующей» [1]. Концепт, по определению Ю.С. Степанова, «это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [2].

Существует несколько методик изучения концептов. Объектом исследования являются смыслы, передаваемые отдельными словами, грамматическими категориями или текстами. Как отмечают исследователи, основная сложность состоит в определении ядра и периферии концепта, поскольку частота употребления не всегда является признаком ядерного компонента поля. Исследование полевой структуры текста должно идти по пути выявления функциональной нагрузки элементов в каждом конкретном тексте с учетом их роли в формировании смысла текста и степени интеграции текстом. Кроме того, «концепт может представляться в художественном тексте без словесного обозначения и реализовываться через ряд контекстуальных характеристик, раскрывающих его суть» [3, с. 131].

Наличие разнообразных методик проведения концептуального анализа (КА) говорит о том, что в современной лингвистике не существует универсальной модели КА. В нашем исследовании мы прибегнем к методике КА, предложенная Л.Г. Бабенко и др. [4]. Последовательность

исследовательских процедур, используемых в ходе анализа, следующая: 1) выявление набора ключевых слов текста; 2) описание обозначаемого ими концептуального пространства; 3) определение базового концепта (концептов) описанного концептуального пространства [4, с. 83]. В ходе концептуального анализа, следует учитывать когнитивно-пропозициональные структуры, поскольку пропозиция – это «особая структура представления знаний», которая формируется на основе различных совокупностей однородных элементов, через которые и происходит толкование концептов [4, с. 85]. Носителями этих знаний в тексте чаще являются «предикатные слова»: глаголы, наречия, прилагательные и т.д.

Материалом для настоящего исследования послужили конкурсные работы, представленные 22 текстами учащихся 5-6 классов основной школы города Белосток (Подляское воеводство, Польша) на тему «Мир, в котором мы живем» (поэтическими (11) и эссе (11)).

В текстах условно выделяются четыре тематические группы лексики (ТГ). ТГ-1 – лексика, репрезентирующая пространство окружающего мира (внешний мир): kraj «страна», Polska «Польша», mała ojczyzna «малая родина», miasto Białystok «город Белосток», Podlasie «Подлясье», region «регион», Puszcza Białowiecka «Беловежская пуща», żubr «зубр», Biebrzański Park Narodowy «Бебжанский национальный парк», wydmy «дюны», Morze Bałtyckie «Балтийское море», Tatry «Татры», zabytki «памятники», szkoła «школа», dom «дом», podwórko «двор», kajibraz «пейзаж», cudowne krajobrazy «прекрасные пейзажи», góry «горы», wyżyny «возвышенности», Ziemia «Земля», planeta «планета», słońce «солнце», kwiaty «цветы», drzewa «деревья», tęcza «радуга», deszcz «дождь», piękny nieba błękit «прекрасная небесная лазурь», rosa na trawie «роса на траве», zwierzęta «звери», ptaki «птицы». ТГ-2 – лексика, репрезентирующая образ семьи и традиций: jestem Polakiem «я – поляк», rodzina «семья», tata «папа», mama «мама», siostra «сестра», brat «брат», opowieści dziadka «рассказы деда», kościół «костел», Wielkanoc «Пасха», Marzanna «Мажанна», Boże Narodzenie «Рождество», Walentynki «Валентинки», Nowy Rok «Новый год», święta «праздники», tradycje «традиции», ludzie «люди», kochają rodzice «родители любят», urodziny «день рождения», bliscy «близкие». ТГ-3 – лексика, репрезентирующая порядок жизни и интересов учащегося: uczyć się «учиться», piłka nożna «футбол», pływać «плавать», jeździć na rowerze «ездить на велосипеде», rolki «ролики», waveboard «вэйвборд», wykonywać «выполнять», odpoczywać «отдыхать», treningi «тренинги, тренировки», grać, bawić się «играть», nauka «учеба», ćwiczenia «упражнения», szkoła muzyczna «музыкальная школа», codzienna praca «ежедневная работа», galeria «торговый центр», kino «кинотеатр», hala sportowa «спортивный зал», basen «бассейн», kolega (koledzy) «друг (друзья)», wróg «враг», przygoda «приключение», komputer «компьютер», telefon komórkowy «сотовый телефон», Internet «Интернет», wycieczka «экскурсия», trud i zabawa «труд и развлечение». ТГ-4 – лексика, репрезентирующая отношение к окружающему миру, пережива-

ния и эмоции учеников: *świat piękny* «мир прекрасный», *różnorodny* «разнообразный», *kolorowy* «цветной», *soczysty* «сочный», *radosny* «радостный», *wszystko co otacza* «всё, что окружает», *dobry świat* «хороший мир», *złość z siebie* «злость на себя», *świat ciekawszy i lepszy* «мир интереснее и лучше», *szacunek* «уважение», *uczucia* «чувства», *zgoda* «согласие», *dobro* «добро», *zło* «зло», *świat kręci w koło* «мир вертится», *Bóg tak chciał* «так хотел Бог», *dobrze się czuje* «я хорошо чувствую себя», *jest wesoło* «весело», *fajnie* «прекрасно», *przykro* «жаль», *śmiech* «смех», *placz* «плач», *gromkie łzy* «громкие слезы», *miłość* «любовь», *piękne sny* «прекрасные сны», *świat którego się boje* «мир, которого я боюсь», *którego się uczę* «(мир) который познаю», *wojna* «война», *bitwa* «битва», *krzyki* «крики», *strach* «страх», *cierpienie* «терпение», *świat ma plusy i minusy* «в мире есть плюсы и есть минусы», *długa droga* «(мир) долгий путь», *nie jest wcale czarno-biały* «(мир) не является черно-белым», *jest miły i przyjemny* «(мир) милый и приятный», *bawi nas codziennie* «(мир) каждый день нас веселит».

При исследовании того, какие когнитивные структуры в сознании юного поляка стоят за восприятием окружающего его мира, за основу принималось положение о том, что основным типом репрезентации знаний является модель ситуации, имеющая когнитивно-пропозиционную структуру (КПС). Выявление КПС проводилось по модели, предложенной Л.Г. Бабенко [4], согласно которой индивидуальные особенности, характеризующие в нашем случае мировосприятие, реализуются в речи, в конкретных высказываниях, поэтому моделирование КПС, осуществлялось путем обобщения регулярно повторяющихся в словарных дефинициях лексических репрезентаций компонентов структуры. Моделирование полевой структуры концептосферы осуществляется путем выделения ее ядра, приядерной зоны, ближней и дальней периферии. Ядром концептосферы является КПС, содержащая минимальные знания о концептосфере. Приядерную зону составляют вербализованные когниции – основные и наиболее типичные лексические репрезентации КПС, полностью проявляющие идею концепта.

Анализ текстового материала показал, что концепт «Мир вокруг нас» в малой поэзии и прозе младших школьников Польши представляет собой КПС, состоящую из следующих позиций: субъект – предикат восприятия мира, причина – источник воздействия, позиция (реакция) школьника на воздействие окружающего его мира. Данная КПС составляет ядро концептосферы «Мир» (вокруг) и является его ментальным полем. Приядерную зону данной концептосферы образуют наиболее типичные лексические репрезентации: мир «прекрасный», «разнообразный», «цветной», «добрый», «радостный», «полный жизни». Однако значимый когнитивный слой составляет оппозиция «добро – зло», в таких лексических репрезентациях, как «прекрасно» – «жаль», «смех» – «плач», «доверие» – «зло» «громкие слезы» – «прекрасные сны», «весело» – «грустно», «друг» – «враг», «мир» – «война, битва», «прекрасное время, доверие, любовь» – «крики, страх, мучения», «поддержка близких» – «трудные ситуации», «всегда кто-то

смеется» – «иногда бывает плохо», «меня радует окружение», «живем в условиях люкса», «сногшибательная жизнь» – «жить нелегко», «бездомные», «всё ради денег».

Оппозиция «отдых-труд» ярко выделяется в тематической группе ТГ-3: «развлечение» – «ежедневная работа», «отдыхать» – «выполнять», «играть» – «учиться»; «дом», «двор» – «школа», «спортзал».

Школьники познают окружающий мир ежедневно посредством взаимодействия с ним: на занятиях в школе и дома, на улице, занимаясь спортом, общаясь с близкими людьми, друзьями, учителями и наставниками. Каждый день для них – это новое открытие. Открывается окружающий мир по-разному. Поэтому значимой ценностной характеристикой мира является выявленная нами оппозиция «естественный мир – мир техногенный». С одной стороны окружают человека «прекрасные пейзажи», «интересная природа», «роса на траве», «звери», «птицы», «деревья», «цветы», а с другой – «электроника», «техника», «химия в составе продуктов», «Интернет», «компьютер», «сотовый телефон», «мусор».

Процесс познания мира и осознания себя в нем школьниками 11-13 лет связан с разграничением «мир (свой) понятный – мир (чужой) сложный». Это подтверждают следующие цитаты из творческих работ: «мир понятный или сложный?» – «в мире есть плюсы и есть минусы», «большой мир и мир маленький», «мир, который я познаю» – «мир, которого я боюсь», «мир вертится» – «так хотел Бог», «мечтой является мир» – «(мир) большое путешествие», «мой мир», «(мир) милый и приятный» – «чужой мир».

Мы видим, что представление об окружающем мире младших школьников, отраженное в текстах, отражает первичное понимание этого явления. Отношение к миру зависит от того, какое эмоциональное состояние он вызывает. Мы видим, что приядерная зона определяется положительными оценочными характеристиками. Ближняя и дальняя периферии содержит оппозиции «добро-зло», «своё-чужое», «отдых-труд».

Центральным понятием, лежащим в основе концепта «Мир вокруг нас» является лексема *świat* «мир». С точки зрения семантики, в отличие от русского языка, где слово мир совмещает два значения: вселенная, система мироздания и согласие, отсутствие войны, лексема *świat* объединяет понятия мир естественный (земля, вселенная) и мир культуры (созданный человеком). Значение мир (отсутствие войны) в современном польском языке имеет лексема *rokój*. Эта лексема представлена в ТГ-4. Концепт «Мир» является константой (базовым концептом) русской речевой культуры. Он представляет собой «соединение двух рядов представлений – «Вселенная, внешний мир» и «Согласие между людьми, мирная жизнь» [5, с. 96]. Анализ лексических репрезентаций КПС концепта «Мир» на материале творческих работ младших школьников Польши позволяет сделать вывод о том, что как для русской, так и для польской культуры и сознания эти две внутренние установки особенно значимы и играют существенную роль в ЯКМ. В семантике

языковых единиц – репрезентаций находят отражение представления о мире, которые воспринимаются носителями данного языка и культуры как нечто самоочевидное, это ценности, являющиеся общими для русской и польской ЯКМ.

Литература

1. Глазкова Т.В. Концептосфера как система культурных смыслов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sociosphaera.com/publication/conference/2013/166/konceptosfera_kak_sistema_kulturnyh_smyslov/ (дата обращения : 4.02.2015).
2. Степанов Ю.С. Концепт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://philologos.narod.ru/concept/stepanov-concept.htm> (дата обращения : 8.01.2015).
3. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград : изд-во «Перемена», 2002. – 477 с.
4. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста / Л.Г. Бабенко, И.Е. Васильев, Ю.В. Казарин. – Екатеринбург, Изд-во Уральского ун-та, 2000. – 534 с.
5. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. – Москва : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РУСИСТИКИ, КОММУНИКАТИВНОЙ СТИЛИСТИКИ ТЕКСТА



УДК 811.111
ГРНТИ 16.21.33

ОСНОВНЫЕ АССОЦИАТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ПАТРИОТИЗМ» В ТЕКСТАХ ГАЗЕТЫ «МОСКОВСКИЙ КОМСОМОЛЕЦ»

THE MAIN ASSOCIATIVE DIRECTIONS OF LEXICAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT «PATRIOTISM» IN THE TEXTS OF THE NEWSPAPER «MOSKOVSKY KOMSOMOLETS»

Александра Сергеевна Арманчёва

Научный руководитель: С.М. Карпенко, кандидат филологич. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: медиадискурс, концепт, лексическая репрезентация концепта, направления ассоциирования.

Keywords: media discourse, the concept, the lexical representation of the concept, the direction of the association.

Аннотация. Статья посвящена исследованию репрезентации концепта «патриотизм» в современном медиадискурсе. На материале текстов газеты «Московский Комсомолец» выявлены основные направления ассоциирования и текстовые ассоциаты, раскрывающие содержание данного концепта.

В современное время медиадискурс является динамичной информационной средой, которая формирует в сознании людей определенное представление о мире. Средства массовой информации играют роль центра публичной мысли, оказывающей влияние на духовно-нравственное состояние общества. Среди различных медийных источников газета – одно из доступных и авторитетных средств информации. Как разновидность СМИ газета способствует формированию общественной позиции, позволяет «быть в курсе» происходящих событий.

Настоящая статья посвящена анализу концепта «патриотизм», который является одним из ключевых в современном медиадискурсе. Данный концепт закономерно привлекает внимание исследователей. Так, разные аспекты его анализа представлены в следующих работах: А. С. Дьяченко, Н. Г. Пелевина «Национально-культурная специфика концепта «па-

триотизм» и средства его репрезентации в американской публицистике» (2013); О. Н. Коршунова, А. А. Шульмин «Концепт патриотизма в постсоветской России: к постановке проблемы» (2013); «Дискурс патриотизма в контексте исторического сознания молодежи» (2014); Н. Е. Мишина, В. Б. Мишин, В. Б. Крячко «Концепт «патриотизм» в лингвокультуре: смысловые противоречия и приращения» (2013).

Цель статьи – выявление и анализ основных ассоциативных направлений репрезентации концепта «патриотизм» на материале текстов газеты «Московский Комсомолец». Под направлением ассоциирования понимается соотнесённость ключевого слова с определённым текстовым смыслом (синонимичным термином является термин *ассоциативная параллель*) [1, с. 15]. Нами рассмотрено 50 текстов газеты за 2014-2015 гг., в которых эксплицитно или имплицитно представлен рассматриваемый концепт.

Лексема «патриотизм» и её однокоренные формы были использованы в заголовках 20 текстов, что подтверждает актуальность анализируемого концепта: *Патриотизм по велению души* (МК, 04.06.14), *Единоross Пономарев отозвал нашумевший законопроект о патриотизме* (МК, 13.05.14), *Патриотизм пошел на экспорт* (МК, 12.03.14), *Цена «патриотизма»* (МК, 15.01.15), *Как воспитать патриота? Недорого* (МК, 25.06.14), *Патриотический настрой* (МК, 13.03.14) и др.

Патриотизм как национальное качество представляет особую значимость для индивидуального и исторического сознания. «На личностном уровне патриотизм выступает как важнейшая, устойчивая характеристика человека, выражающаяся в его мировоззрении, нравственных идеалах, нормах поведения. На макроуровне патриотизм представляет собой значимую часть общественного сознания, проявляющуюся в коллективных настроениях, чувствах, оценках, в отношении к своему народу, его образу жизни, истории, культуре, государству, системе основополагающих ценностей» [2, с. 289]. Таким образом, *патриотизм* относится к универсальным или, как определяет А. Вежбицкая, к «ключевым словам» в русском языке [3, с. 35].

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой (1992) *патриотизм* определяется как «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [4, с. 386]. В толковом словаре С. А. Кузнецова (2000) у слова *патриотизм* отмечается еще одно значение: «преданность, приверженность чему-либо» [5, с. 787]. В словаре В. И. Даля приведено следующее толкование: «любовь к отчизне» [6, с. 527]. В Словаре синонимов русского языка зафиксированы такие синонимичные наименования данной лексемы, как *любовь к родине*, *любовь к отчеству*; *отчизнолюбие* [7, с. 319].

В материалах газеты преобладают следующие перифрастические наименования слова *патриотизм*: *любовь к родине*, *любовь к отечеству*. Наиболее частотным в исследуемых текстах явилось словосочетание *любовь к родине*. Данная лексема и её словоформы использованы 14 раз, тогда как синоним *любовь к отечеству* – 3 раза. Также употреблялись близкие к синонимам сочетания, такие как *любить страну* (1)

и *любить Россию* (1). В рассмотренных текстах газеты у слова *патриотизм* была выявлена обширная лексическая сочетаемость. Среди наиболее частотных выступают следующие словосочетания: *патриотическое воспитание* (16), *воспитание патриотизма* (10), *воспитатели патриотов* (3), *патриотические стихи и песни* (3), *патриотическое движение* (2), *проявление патриотизма* (2). Таким образом, можно заключить, что как национальное качество любовь к родине, к отечеству, к своему народу может быть сформирована в результате воспитания, посредством знакомства с текстами патриотического характера, участия в работе организаций патриотической направленности.

Нами выявлены следующие ассоциативные направления лексической репрезентации концепта «патриотизм»: *любовь к Родине; гордость за Родину; организационные движения; предпочтение товаров отечественного производства; антипатриотизм.*

Проанализируем данные направления репрезентации концепта. Так, направление ассоциирования *патриотизм* как «**любовь к Родине**» представлено в материалах газеты следующими словами и сочетаниями: *любить страну; настоящим гражданином своей страны; сохранил любовь к своему Отечеству* (МК, 29.10.14); *Патриотизм – это Родина, которую нужно защищать; воюют за свою Родину* (МК, 20.10.14); *любовь к Родине* (МК, 06.10.14); *воспитание в молодежи чувства патриотизма и активной гражданской позиции* (МК, 06.10.14); *Я люблю тебя, Россия; мероприятия, посвященные Дню России* (МК, 10.06.14); *Настоящий русский патриот не станет выступать и против геополитических военных интересов России; Патриотизм по велению души* (МК, 04.06.14); *Патриотизм – искреннее чувство любви к Родине, к соотечественникам; всей душой любя Отечество* (МК, 12.03.14); *что патриотизм – это любовь к Родине, своей земле, семье, роду; защитниками страны; прививают любовь к Родине* (МК, 24.02.15); *я делаю доброе дело ради любви к Родине; проявлением любви к Отечеству любое полезное дело; защита чести родины; бесхитростно учит любить родину* (МК, 18.02.15); *Подлинны патриоты любят свою страну не надсадно* (МК, 17.01.15); *считают свою малую родину самым красивым городом России* (МК, 12.01.15); *Тургенев и Солженицын много времени проводили за границей и при этом оставались патриотами своей страны* (МК, 25.11.14); *прививать любовь к Родине; воспринимать судьбу Родины как свою собственную* (МК, 26.11.14); *во все времена Родину любили; бережет свою землю, от врагов защищает* (МК, 25.06.14).

Актуализация направления ассоциирования «**любовь к Родине**» представлена в большинстве случаев эксплицитными средствами. В газетных материалах данное направление в содержательном аспекте раскрывается как чувство, которое необходимо воспитывать у молодого поколения. Выявленные ассоциации позволяют констатировать, что быть патриотом своей страны – это значит не только жить на её территории, но и непременно любить и защищать свое Отечество; иметь активную гражданскую позицию; любить соотечественников, свою зем-

лю, семью, род; совершать полезные дела; защищать честь родины. Любовь к Родине проявляется в том, что настоящий патриот воспринимает её судьбу как свою собственную.

Направление ассоциирования **«гордость за Родину»** актуализируется посредством следующих лексем и сочетаний: *Памяти великих подвигов; проводят патриотические беседы; прошла «Вахта Героев»; чтобы молодежь знала и понимала свою историю; без опыта прошлого невозможно одерживать победы в будущем; без этих имен, без знаний о достойных людях страны невозможно говорить о патриотизме (МК, 29.10.14); укрепления нашего богатого исторического наследия (МК, 11.08.14); способствовала бы патриотическому воспитанию, воспитанию в людях уважения к своей истории (МК, 04.06.14); советская эпоха – это не только идеология, но и выдающееся культурное наследие, важнейшие научные открытия, спортивные рекорды, воинские достижения (МК, 20.01.15); установят памятник героям Первой мировой войны; уделяется сохранению исторического наследия, памяти о заслуженных людях (МК, 26.12.14); российская культура является неотъемлемой частью всей мировой цивилизации; расширять свое культурное влияние в мире (МК, 25.12.14); чувство гордости за страну; чувство патриотизма и выявил особую миссию России в мире; дал нашим гражданам чувство гордости за свою страну, патриотизма, осмысления особой миссии России, ее роли в современном мире (МК, 22.12.14); гордость за нее и готовность ей служить в будущем (МК, 26.11.14); мы – единое целое, мы – патриоты своей страны (МК, 10.09.14); рассказывали школьникам о патриотизме, героях Великой Отечественной войны и историческом прошлом нашей Родины (МК, 21.07.14); 9 Мая я чувствую восторг и восхищение народом, который сумел выстоять в страшной войне; формировать уважение к своим предкам (МК, 23.06.14).*

Актуализация направления «гордость за Родину» связана с необходимостью помнить, чтить, уважать историческое прошлое страны и народа. Молодому поколению в качестве примера патриотизма приводят подвиги героев мировых войн, мужественные поступки людей и другие события, составляющие историческую память народа. Гордость за Родину связана с историческим прошлым страны, с её культурой, а также с особой миссией России в мире.

Ассоциативное направление **«организационные движения»** представлено такими сочетаниями: *военно-патриотический проект (МК, 29.10.14); программа по военно-патриотическому воспитанию; организуем «Зарницы» – военно-патриотические игры; создан центр военно-патриотического воспитания молодежи и казачества (МК, 20.10.14); слет поисковых отрядов (МК, 06.10.14); игра «Флаг державы – символ славы (МК, 10.06.14); патриотических организаций; организаций: «Союз инициативной молодежи», «Вечный огонь», «Гражданская позиция», «Живое право», «Военно-патриотический клуб Полярная звезда», «Клуб Камелот», «Федерация армейского рукопашного боя», «Добровольное общество содействия армии, авиации и флоту» и «Кра-*

сноярский городской стрелковый спортивно-технический центр ДОСААФ» (МК, 12.03.14); ветеранская организация ВС РФ была надежной опорой министра обороны (МК, 24.02.15); молодежный военно-патриотический фонд «Пионер»; массовые мероприятия по патриотическому воспитанию (МК, 18.02.15); ассоциации развития бизнес-патриотизма (МК, 20.02.15); патриотического движения «Знамя Победы».

В газетных материалах подчёркивается значимость общественно-патриотического движения. Обилие репрезентантов данного направления отражает актуальность таких организаций в современное время, так как они способствуют воспитанию патриотизма.

Направление ассоциирования **«предпочтение товаров отечественного производства»** актуализируется посредством следующих лексем и сочетаний: *церемония открытия зимних Игр в Сочи будет проходить под российский аккомпанемент; будет сопровождаться «Вальсом цветов» из балета «Щелкунчик» и отрывком из «Лебединого озера» – визитной карточки русского искусства; сценарий церемонии будет представлять краткое содержание российской истории (МК, 06.02.14); решили запретить россиянам вообще пользоваться долларами; Россияне решили прививать любовь к рублю; запрещающий оборот и хранение долларов США на территории России; запретит хождение долларов в стране (МК, 09.01.15); покупаем отечественное; продуктовый патриотизм; при выборе продуктов питания отдают предпочтение отечественным производителям; потребительский патриотизм; покупать отечественные продукты питания; больше товаров отечественного производства; на российском рынке появилось больше товаров отечественного производства (МК, 26.11.14); Кулинарный патриотизм; предлагать посетителям кулинарные бренды, отражающие особенность региональной кухни (МК, 16.06.14).*

Концепт «патриотизм» в аспекте «предпочтение товаров отечественного производства» представлен в текстах газеты как выражение предпочтения продуктам, товарам российского производства, что позиционируется как демонстрация любви к своей стране.

Направление репрезентации **«антипатриотизм»** в газетных материалах выражается следующими словами и сочетаниями: *спел о псевдопатриотизме; девальвация понятия патриотизм; Патриотизм стал как спортивный костюм – «предметом» массовой культуры; Кто громче кричит – тот больший «патриот» (МК, 06.10.14); своими заявлениями пропагандирует ненависть не столько к лицам другой национальности, сколько к российским властям; патриотизм по-неандертальски (МК, 14.04.14); Настал звездный час надсадных оголтелых патриотов; приносишь урон стране и человечеству – ты враг, а не патриот; о своем патриотизме, как правило, громко заявляют те, кто спекулирует на этом высоком понятии (МК, 17.01.15); Говори, прославляй, пой и даже танцуй про патриотизм – и ты в дамках; Взрослые «патриоты» – они играют по-крупному; патриотизм» – это прекрасный бизнес по высасыванию из государства бабла; патриоти-*

ческая кормушка – она бездонна; продать родную страну за айфон и компьютерную приставку, как когда-то за жвачку и джинсы; делающие бизнес на «патриотизме»; непатриотичная российская молодежь (МК, 15.01.15); раскачивает нашу общую лодку (МК, 20.08.14).

Из проанализированных контекстов следует, что в современное время *патриотизм* как нравственный принцип не является актуальным, так как всё больше на патриотических чувствах людей стремятся заработать финансовые и политические дивиденды.

В результате анализа концепта «патриотизм» в текстах газеты «Московский Комсомолец» выявлены некоторые его особенности. Так, нами установлено, что в современном представлении о концепте «патриотизм» присутствуют характерные особенности времени: понятие *патриотизм* в целом не утрачивает своего словарного значения, но приобретает характер модного явления, о своем «патриотизме» стараются заявить во «всеуслышание». Данное понятие приобрело новые векторы своего развития, что представлено как в направлениях лексической репрезентации соответствующего концепта, так и в наполнении их содержания. Таким образом, в современном медиадискурсе понятие *патриотизм* имеет неоднозначное толкование. Наблюдается расширение понятийного содержания концепта: при сохранении основного значения «любовь к Родине» актуализируются новые смыслы, например, «явление модного характера».

Литература

1. Карпенко, С. М. Ассоциативные связи слова в узусе и поэтическом тексте (на материале творчества Н. С. Гумилева) : автореф. дис. канд. ... филол. наук. – Томск, 2000. – 26 с.
2. Коршунова, О. Н., Шульмин, А. А. Концепт патриотизма в постсоветской России: к постановке проблемы / Вестник Казанского технол. ун-та. – № 23. – 2013. – С. 288-291.
3. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов / Пер. с англ. А. Д. Шмелева. Москва : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
4. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка. Москва : Аз, 1992. – 506 с.
5. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь. Санкт-Петербург : Норинт, 2000. – 1536 с.
6. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 2. Москва : ТЕРРА. 1994. – 782 с.
7. Александрова, З. Е. Словарь синонимов русского языка : практический справочник. 11-е изд., перераб. и доп. Москва : Русский язык, 2001. – 568 с.
8. Газета «Московский комсомолец» // [Электронный ресурс]. – режим доступа : <http://www.mk.ru/articles/> (дата обращения 20.02.15)

УДК 811.161.1'38
ГРНТИ 16.21.55

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ВЫДВИЖЕНИЯ В РАННЕЙ ЛИРИКЕ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ В АСПЕКТЕ РЕГУЛЯТИВНОСТИ

MAIN EXTENSION IN EARLY LYRIC M.I. TSVETAEVOY FOR ASPECTS OF REGULATORY

Ольга Леонидовна Кабанина

Научный руководитель: Н. С. Болотнова, проф., докт. филол. наук

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: коммуникативная стилистика текста, теория регулятивности, типы выдвижения, доминанты регулятивности.

Keywords: types of extensions, the dominant regulatory, regulatory theory, contrast, convergence, repeat, deceived expectations.

Аннотация: В статье рассматриваются основные типы выдвижения в ранней лирике М. И. Цветаевой: повтор, контраст, обманутое ожидание и конвергенция, связанные с одним из ключевых понятий коммуникативной стилистики – понятием *доминанты регулятивности*. Выявлена связь типов выдвижения с индивидуальным мировосприятием автора.

Вопрос о периодизации творчества М. Цветаевой можно назвать неоднозначным. Данная проблема связана с тем, что различные исследователи склонны по-разному выделять периоды творчества поэта: одни – опираясь на исторические события эпохи, вторые – на творческую эволюцию поэта, третьи – на события биографии.

Автор данного исследования придерживается точки зрения О. Г. Ревзиной, представившей в работе «Число и количество в поэтическом языке М. Цветаевой» (1995) на основе изменений поэтического мира поэта три этапа его развития: поэтический мир 1910-х, 1920-х и 1930-х годов. При этом исследователь определяет типы денотативных пространств поэтического мира, а именно: *актуальный, узувальный и виртуальный*. Денотативное пространство текста – это «воплощенное в тексте индивидуально-авторское знание о мире, состоящее из ситуаций, связанных с определенными отношениями и в совокупности раскрывающих главную тему литературно-художественного произведения» [1].

Денотативное пространство текста является своего рода отражением мировоззрения и личности автора, выраженных в тексте тематически, лексически, структурно. Текст обладает несомненным влиянием на читателя, становясь своего рода проводником смысла между автором текста и его адресатом, что непосредственно связано с понятием регулятивности (организации познавательной деятельности адресата средствами текста), которое было выделено Е. В. Сидоровым и конкретизировано Н. С. Болотновой применительно к художественному тексту [2; 3]. Н. С. Болотновой также принадлежит разработка теоретических основ регулятивности художественного текста, к которым

относятся такие важные понятия, как средства и способы регулятивности, доминанты регулятивности. Доминанты регулятивности, согласно теории коммуникативной стилистики текста, отражают преобладание средств регулятивности одного типа над другими [4, с. 26].

Понятие доминанты регулятивности тесно связано с термином «выдвижение». Вслед за И.В. Арнольд [5, с. 78], под выдвижением «понимаются способы формальной организации текста, фокусирующие внимание читателя на определенных элементах сообщения и устанавливающие семантически релевантные отношения между элементами одного или чаще разных уровней» [5, с. 78]. Согласно работам М. Риффатера, к основным типам выдвижения относятся: повтор, контраст, обманутое ожидание и конвергенция.

В русле коммуникативной стилистики нами было проанализировано 343 стихотворения и 32 цикла («Венера», «Подруга», «Стихи о Москве», «Бессонница», «П. Э.», «Стихи к Блоку», «Ахматовой», «Даниил», «Дон-Жуан», «Кармен», «Иоанн» и др.), относящихся к первому десятилетию творчества М. И. Цветаевой (1909 – начало 1920 гг.).

Согласно проведенному анализу, одним из наиболее характерных для стихотворений Цветаевой раннего периода является прием контраста (противопоставления).

1. Опираясь на работу Т.Ю. Семеновой, можно рассмотреть контрасты в поэзии М. И. Цветаевой по следующим признакам: узуальности/окказиональности, синонимичности, особенностям семантического расстояния (семантической близости между разными словами) [6].

По нашим данным, в ранней лирике М. Цветаевой было выявлено 416 контрастных пар слов, основная часть которых выделена по признаку узуальности /окказиональности. Ср. некоторые примеры узуальных контрастов: «Я видела бессонницу леса и сон полей» (1916); «Чтоб на вечерней заре и на утренней сразу» (1918); «И бродим с тобой по церквам / Великим – и малым, приходским» (1918).

Ярким примером окказионального контраста в раннем творчестве М. Цветаевой служит отрывок стихотворения «Как мы читали «LICHTENSTEIN» (1909), в котором можно наблюдать противопоставление на нескольких уровнях: отмечается оппозиция в образах персонажей «Герцог Ульрих» – «Рыцарь Георг» по принципу «мой» – «Асин»; контраст по оценочному признаку «светло-несчастен» и «влюбленно-смел». Основанием для контраста здесь служит противопоставление двух лирических героинь стихотворения, образы которых являются автобиографическими, – речь идет о М. Цветаевой и ее младшей сестре Асе: «Ульрих – мой герой, а Георг – Асин, / Каждый доблестью пленить сумел: / Герцог Ульрих так светло-несчастен, / Рыцарь Георг так влюбленно-смел!». Многие стихотворения данного периода сочетают в себе узуальные и окказиональные контрасты.

В ранней лирике Цветаевой можно выделить менее частотные контрастные пары слов по признаку разного семантического расстояния на условной шкале семантических признаков. Семантическое расстояние определяется на основе совпадения или различия тех или

иных семантических признаков. Ср. пример: «Мы обе – феи, но большие (странно!) / Двух диких девочек лишь видят в нас. / Что ясно нам – для них совсем туманно: / Как и на все – на фею нужен глаз!» («Наши царства» (1909); противопоставление по признаку «большие» – «маленькие»).

2. Помимо контраста в раннем творчестве М. Цветаевой к основным типам выдвигания относится повтор. Общее количество разных типов повторов в ранней лирике Цветаевой 861. Корневой повтор встречается 261 раз, например, в следующих отрывках: «Ох мой родный, мой природный, мой безродный брат!» (1916), «Буду грешить – как грешу – как грешила: со страстью!» (1915).

Лексическая анафора отмечена в 408 случаях, например: «Белогвардейцы! Гордиев узел / Доблести русской! / Белогвардейцы! Белые грузди / Песенки русской!» (1918). Помимо анафоры в этом стихотворении есть эпифора («русской»), которая в ранней лирике Цветаевой была отмечена нами в 33 случаях.

Эмоциональный повтор представлен 108 раз. Так, в стихотворении 1916 года «Продаю! Продаю!...» лирическая героиня призывно восклицает, обращаясь к «господам хорошим» и предлагая купить «золотой товар»: «Продаю! Продаю! Продаю!», «Не дорожусь! не дорожусь! не дорожусь!» Взамен за покупку лирическая героиня просит «красные гроши» и «молитву за помин души».

Нередким явлением в стихотворениях Цветаевой становится строфико-семантическая анафора, употребляемая в 52 случаях. Примером может служить стихотворение «В день Благовещенья...» 1916 года: «В день Благовещенья / Руки раскрещены, / Цветок полит чахнувший, / Окна настежь распахнуты, – / Благовещенье, праздник мой! / В день Благовещенья / Подтверждаю торжественно: / Не надо мне ручных голубей, лебедей, орлят! / – Летите, куда глаза глядят / В Благовещенье, праздник мой!»

Анадиплосис встречается в ранней лирике поэта 62 раза, например, в отрывках стихотворений: «Старость – дело темное, / Темное, безумное» (1918), «И лягу тихо, смежу ресницы, / Смежу ресницы» (1917).

Интересен межтекстовый повтор, который представлен в стихотворениях «Не думаю, не жалуясь, не спорю...» и «Война, Война! – Каждый у киотов» (1914), а также в «Пятистишиях» 1919 года – «Все в ваших домах...» и «Твой дом обкраден...».

3. Явление конвергенции («схождение в одном месте пучка стилистических приемов, участвующих в единой стилистической функции» [3, с. 62]) в ранней лирике М. И. Цветаевой отмечается 355 раз. Опираясь на работы А.П. Сковородникова [7] и И. В. Пекарской [8], делаем выводы, что конвергенция используется чаще *рассредоточенная* (наблюдается взаимодействие стилистических фигур в пределах нескольких предложений), а также *текстовая*, отражающая взаимодействие фигур на протяжении всего текста. Как правило, конвергенция в лирике М.И. Цветаевой многокомпонентна по своему составу. По способу взаимодействия стилистических фигур преобладает синкретизм. Яр-

ким примером текстовой конвергенции служит стихотворение 1918 г. «Глаза», в котором наблюдается схождение стилистических приемов: анафоры, эпифоры и параллелизма («Привычные к степям – глаза, / Привычные к слезам – глаза»), а также использование строфико-семантической анафоры («Была бы бабою простой», «Крестьянские глаза»). Эпифора «глаза» на протяжении всего стихотворения повторяется 9 раз, что позволяет назвать данную лексему ключевой для данного стихотворения как по смыслу, так и структурно.

4. Эффект обманутого ожидания в ранней лирике Цветаевой представлен в 25 случаях. Границы понятия «обманутое ожидание» и языковые средства его реализации недостаточно определены, размыты. В соответствии с этим учеными по-разному определяются возможности воплощения данного стилистического явления в тексте: одни связывают его с зегвмой, оксюморонами, перифразом, другие выделяют фигуры антифразиса, плоки, антимертоболы, третьи видят основу принципа в каламбуре, языковой игре и парадоксе. Но, тем не менее, главное «условие» осуществления данного стилистического явления в тексте – ожидание [9, с. 112]

Оксюморон, как сочетание противоречивых понятий, является наиболее частым языковым воплощением обманутого ожидания в ранней лирике М. Цветаевой. Мы можем наблюдать это в отрывках: «От тебя, утомленный анатом, / Я познала сладчайшее зло», «О, несчастное городское счастье / Воровских ночей!» (1916), «Белый памятник надгробный / На моей груди живой» (1918), «И мерещится мне: в самом / Небе я погребена!» (1919).

Отмечено и обманутое ожидание на смысловом уровне, когда логический смысл высказывания, фразы является для читателя неожиданным. Приведем пример: «Ты, крылом стучавший в эту грудь» (в обычном понимании – стучаться (куда?) в дверь) (1918).

Обманутое ожидание в лирике поэта иногда связано с языковой игрой, каламбуром, зачастую иронией и сарказмом: «А если уж слишком поэта дойдет / Московский, чумной, девятнадцатый год, – / Что ж, – мы проживем и без хлеба! / Недолго ведь с крыши – на небо» (1919).

Подводя итог, можно сказать, что наиболее характерными для ранней лирики М. Цветаевой являются такие типы выдвижения, как повтор и контраст. На втором месте по частотности употребления находится явление конвергенции. Реже встречается эффект обманутого ожидания.

Перечисленные типы выдвижения, несомненно, являются доминирующими в данном периоде творчества Цветаевой, что позволяет говорить о них как о доминантах регулятивности. Важным аспектом в их изучении является их непосредственная роль в смысловой и структурной организации текстов, в отражении индивидуальной картины мира автора. Таким особым мировидением для М. Цветаевой было острое ощущение полярности, амбивалентности мира. Возможно, по этой причине через контрасты она выражает свои чувства и эмоции, свое отношение к миру, людям. Контраст в данном случае выступает основой восприятия, состоянием ее души.

Обилие повторов свидетельствует об эмоциональной насыщенности, внутренней силе, динамике и экспрессии автора, являясь неким отражением на письме «бушующей стихии» внутри. Повтор всегда направлен на усиление в передаче смысла, на установку понимания мысли адресатом, что позволяет предполагать желание автора «донести» до адресата этот смысл, остаться понятым и услышанным. Явление конвергенции в свою очередь еще больше усиливает и заостряет внимание на важных для автора смыслах и эмоциях; обманутое ожидание раскрывает ироничность и своеобразие натуры поэта, способного смеяться в глаза бедам и жизненным трудностям, скрывая внутри клокочущую боль и надрывность, практически равную истерике: «– А что с Вами будет, как выйдут дрова? / – Дрова? Но на то у поэта – слова / Всегда – огневые – в запасе!» (М. Цветаева, 1919).

Литература

1. Ревзина, О. Г. Число и количество в поэтическом языке М.Цветаевой / О.Г. Ревзина // Электронный ресурс: URL: <http://www.ruthenia.ru/document/540773.html> (дата обращения: 25.03.2015).
2. Болотнова, Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня/ Н.С. Болотнова. – Томск, 1992. – 312 с.
3. Болотнова, Н.С., Бабенко И.И., Васильева А.А. и др. Коммуникативная стилистика художественного текста: лексическая структура и идиостиль: коллективная монография. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. – 331 с.
4. Болотнова, Н. С. Коммуникативная стилистика текста: Словарь-тезаурус. / Н.С. Болотнова. – Томск: Издательство ТГПУ, 2008. – 384 с.
5. Арнольд, И. В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования): учебное пособие / И. В. Арнольд – Л.: Просвещение, 1981. – 295 с.
6. Семенова, Т. Ю. Текстовые парадигмы антонимического типа в поэзии М.Цветаевой / Т.Ю. Семенова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 1998. – № 6. – С. 11-14.
7. Сковородников, А. П. Экспрессивно-синтаксические конструкции современного русского литературного языка. Опыт системного анализа / А. П. Сковородников – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1981. – 225 с.
8. Пекарская, И. В. Контаминации в контексте проблемы современности стилистических ресурсов русского языка. Часть 1 / И. В. Пекарская –Абакан: Изд-во Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, 2000 – 248 с.
9. Донгак, С. Б. Обманутое ожидание как стилистическая проблема (к постановке вопроса) / С. Б. Донгак // Речевое общение (Теоретические и прикладные аспекты речевого общения). Специализированный вестник. – 2000. – № 3. – С. 110-117.

**К ВОПРОСУ О СРЕДСТВАХ ВЫРАЖЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ
ОЦЕНОЧНОСТИ В РЕГИОНАЛЬНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРИЛОЖЕНИЯ «АИФ-ТОМСК»)¹**

**ON THE MEANS OF SOCIAL EVALUATION EXPRESSION
IN THE REGIONAL MEDIA DISCOURSE
(BASED ON THE TABLOID OF THE «AIF-TOMSK»)**

Наталья Владимировна Камнева

Научный руководитель: Н.С. Болотнова, д.ф.н., проф.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: социальная оценочность, газетно-публицистический дискурс, прямые и косвенные средства выражения социальной оценочности, ирония.

Keywords: social evaluation, newspaper and journalistic discourse, direct and indirect means of social evaluation expression, the irony.

Аннотация. В статье на материале приложения «АиФ в Томске» за 2013–2014 гг. рассмотрены различные средства выражения социальной оценочности. Анализ разных текстов, посвященных одной теме, позволил установить некоторые особенности текстовой деятельности журналистов с точки зрения категории социальной оценочности.

Как известно, газетно-публицистический стиль выполняет две основные функции - информационную и воздействующую, что определяет его специфику. Воздействующая функция связана с комментарием и интерпретацией событий и фактов, вследствие чего формируется одна из отличительных черт языка газеты - социальная оценочность.

Обратимся к истории вопроса. Понятие «социальная оценочность» теоретически было обосновано в трудах Г.Я. Солганика. В работах Л.Г. Кайды, посвященных изучению авторской позиции в публицистике, также освещается категория социальной оценочности. Исследователь отмечает: «Позиция автора - это социально-оценочное отношение к фактам, явлениям, событиям. В лингвистическом плане она выражается в подчинении всех языковых средств основной коммуникативной установке, в их, совместно с композиционными приемами, целенаправленном использовании для усиления воздействия текста на читателя» [1, с. 58].

Об определении ценности полученных знаний и о личности журналиста в связи с этим пишет С. И. Сметанина: «...журналист как субъект сложной по своей структурной организации деятельности добавляет к «снятой» в процессе познания информации о мире содержательные компоненты, связанные с определением ценности полученных знаний, т.е. отнесением их к добру, злу, опасности, благу, красоте и т.п.» [2, с. 17]. Оценочную семантику изучал и В.И. Коньков, утверждавший: «...оценке подвергается все, что необходимо человеку для материальной и

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-04-00216

духовной жизни, она всегда привязана к точке зрения того или иного конкретного или обобщенного субъекта» [3, с. 118].

По мнению Л. Р. Дускаевой, «принцип социальной оценочности вытекает из особенностей публицистического подхода к миру. Журналист осуществляет свою профессиональную деятельность как представитель, выразитель, защитник интересов и ценностей тех или иных социальных групп» [4, с.396-397].

Исследователи отмечают, что на протяжении времени средства выражения социальной оценочности менялись. Так, «социальная оценочность в доперестроечной прессе выражалась в резком делении оценочных языковых средств на позитивно- и негативнооценочные, связанные с номинацией идеологических понятий («наше» - «не наше»)» [4, с. 396-397].

В настоящее время способы выражения социальной оценочности стали более разнообразными и не такими прямолинейными, как в доперестроечной прессе. Например, «широкое распространение получает ирония как средство не прямой оценки, позволяющая в условиях отсутствия в обществе четких идеологических ориентиров избегать выражения собственных позиций» [4, с. 313]

Региональная пресса изучается многими исследователями, среди которых можно назвать И.А. Пушкареву, И. Ю. Мясникова, Н.Г. Нестерову и др. О специфике местных изданий пишут Г.С. Мельник и А.Н. Тепляшина: «Для местной газеты реальна серьезная угроза - превращение газеты в информационный вестник официальных документов, где нет журналистских материалов» [5, с. 81]. Авторы считают, что «проблема качества информации, безусловно, является одним из самых больших камней преткновения в развитии местных изданий.» [5, с. 97]

В задачи настоящей статьи входит анализ газетно-публицистических текстов томских журналистов с точки зрения средств выражения социальной оценочности. Нами были изучены 20 номеров регионального издания еженедельника «Аргументы и факты» за 2013-2014 гг., среди которых мы отобрали 3 небольшие по объему информационные статьи, объединенные общей темой взяточничества, написанные журналистами Андреем Суровым и Марией Айрапетовой. В региональной прессе достаточно сложно выделить яркие тексты. Как правило, наиболее интересные статьи, в которых проявляется авторское начало, касаются власти, политики, криминальных событий.

О. Б. Сиротина и М.А. Кормилицина отмечают, что «речь журналистов обязана быть не только правильной, понятной, но и выразительной, образной - воздействующей и заинтересовывающей» [6, с.21]. По мнению исследователей, «...нередко встречаются, особенно в региональных СМИ, скучные материалы, избыточные газетными штампами...» [6, с.21].

Социальная оценочность может быть как негативной, так и позитивной. «Современной прессе свойственно преобладание отрицательной оценки. Мы думаем, что главная причина этого заключается в том, что в постперестроечные годы в нашем обществе резко возросло кри-

тическое отношение к действительности. Нынешние жизненные реалии порождают негативную реакцию людей» [6, с.81].

Для наглядности наших рассуждений обратимся к статьям томских журналистов: ««Услужливые» врачи» («АиФ». 2013. № 26), «Взятка за землю» («АиФ». 2013. № 7) и «Награда за честность» («АиФ». 2013. № 50), которые содержат отрицательную оценку разных событий, объединенных общей тематикой. Наш материал позволил выявить некоторые особенности отражения категории социальной оценочности в данных текстах.

1. Отличие рассматриваемых текстов заключается в том, что первые два повествуют о фактах, когда люди брали деньги, а третий отличается тем, что чиновник отказался от взятки, за что и был премирован.

2. Авторское начало проявляется во всех статьях, но в разной степени. Обратимся к заголовкам и сравним их: ««Услужливые» врачи» и «Награда за честность» А. Сулова и «Взятка за землю» М. Айрапетовой. В первых двух напрямую не говорится о взятках, оценка автора завуалирована, пронизана иронией. У М. Айрапетовой в названии звучит слово «взятка». Можно утверждать, что уже в названиях может быть прямая и косвенная журналистская оценка.

3. В статье М. Айрапетовой авторская оценка прямолинейна: она проявляется в названии, в подборе фактов; называются фамилии, конкретные денежные суммы. Если говорить о средствах выразительности, отметим, что автор использует фразеологизм: «закусили удила»; приемы противопоставления («Начали местные силовики совсем с мелочи... Но, видимо, закусили удила и все же добрались до крупной «рыбы»») и метафоризации: «Волна взяточных дел накрыла посленовогодний Томск». В целом, несмотря на присутствие авторского начала в статье, можно утверждать, что журналист отстранен от описываемых событий, он объективно сообщает определенную информацию.

4. В тексте А. Сулова «Услужливые» врачи» спектр средств выражения авторской оценки шире. Например, автор включает риторические вопросы: «Как же так, это учреждение на хорошем счету, выполняло план по призыву — и такой скандал?», «Почему люди в погонах, врачи военно-врачебных комиссий и другие лица, причастные к службе, идут на должностные преступления?», «Может, дело в недостаточно жестком наказании?» Кроме того, журналист использует иронию: «Про мораль говорить не будем. Это слово, к сожалению, сегодня непопулярно», «Причем замешанный в нем офицер, как оказалось, был далеко не бедным человеком». Автор апеллирует к читателю и ведет с ним диалог, что проявляется в вопросах, рассуждениях и фактах, которые предоставляет журналист. Статья завершается словами: «Вывод каждый сделает сам».

5. В статье «Награда за честность» речь идет о том, что чиновник отказался от взятки, и его за это наградили. Небольшой по объему текст пронизан иронией. Ср. примеры: 1) «В последнее время о коррумпированности чиновников не говорит только ленивый. Тем приятнее узнать, что в томских кабинетах власти работают честные люди»; 2) «Честный госслужащий ответил отказом и сообщил о случившемся в правоохра-

нительные органы»; 3) «Вот только не ясно, почему за честность сегодня нужно награждать, тем более чиновников, и так получающих неплохие зарплаты? Разве честно работать – это не само собой разумеется? Тогда давайте награждать за то, что вы сегодня ни на кого не накричали, не ушли с работы раньше времени, не нарушили правила дорожного движения, наконец. Абсурд? Как знать»; 4) «Особое умиление вызывают пресс-релизы УВД, в которых говорится о том, что «во время проведения футбольного матча сотрудники правоохранительных органов не допустили беспорядков». Видимо, это считается достижением. По-моему, это все равно, что хвалить работников гидрометецентра за то, что сегодня не выпал снег»; 5) «Почему-то фамилия честного чиновника из обл администрации не сообщается. Почему? Он, наверное, такой скромный? Страна должна знать своих героев».

Образ автора в статье напрямую выражается в словах: «по-моему», «давайте», «как знать», «видимо»;

Проведенный анализ 3-х статей на одну тему в региональной газете позволяет сделать следующие выводы:

1) В статьях двух журналистов информация объективна и злободневна, но характер ее передачи различен, что, на наш взгляд, объясняется своеобразием личностей авторов, их мировоззрением, качествами характера.

2) Можно выделить прямые и косвенные средства выражения социальной оценочности в рассмотренных статьях из региональной газеты. К косвенным относится отбор фактов, заголовки статей, к прямым – ирония, риторические вопросы, особая лексика.

3) Несмотря на то, что по определению ирония – это скрытая насмешка, в текстах А. Сурова она является прямой, открытой формой выражения авторской оценки, хотя Л. Р. Дускаева утверждает, что «ирония – это средство не прямой оценки, позволяющая в условиях отсутствия в обществе четких идеологических ориентиров избегать выражения собственных позиций» [4, с. 313].

4) Современную региональную прессу, как правило, отличает отсутствие образа автора, поэтому даже ирония становится средством выражения прямой оценки.

5) Несомненно, что А. Суров апеллирует к читателю, рассчитывая на его уровень грамотности и образованности.

6) Можно утверждать, что выражение социальной оценочности зависит от темы и от жанра: в информационных заметках на бытовые темы оценка, если и присутствует, то неявно; в статьях с элементами аналитики на политические и криминально-правовые темы данное понятие выражается конкретнее и для его реализации используется более широкий спектр разнообразных средств (от заголовка до тропов).

7) На выражение социальной оценочности, безусловно, влияет позиция редакции и общая концепция издания. В первую очередь, на выбор средств выражения и на сам характер оценки. Нами отмечалось ранее, что Приложение «АиФ-Томск» – это качественное информационное издание, рассчитанное на культурного, образованного читателя.

Литература

1. Язык современной публицистики: сб. статей/ сост. Г.Я. Солганик. – М.: Наука, 2008. – 232 с.
2. Сметанина С. И. Медиа-текст в системе культуры. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 383 с.
3. Коньков В.И. Речевая структура газетного текста. – СПб.: 1995. – 160 с.
4. Дускаева Л.Р. Социальная оценочность газетной речи // Стилистический энциклопедический словарь русского языка/ под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 696 с.
5. Мельник Г.С., Тепляшина А.Н. Современная местная газета: типология, особенности функционирования и перспективы развития. – СПб, 2011. – 130 с.
6. Язык и власть: Межвузовский сборник научных трудов. / Под ред. проф. М.А. Кормилициной. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003. – 140 с.
7. АИФ в Томске// Электронный ресурс: <http://tomsk.aif.ru/issues/602>

УДК 81.38/42
ГРНТИ 16.21.55

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ МЕДИАДИСКУРС ЖУРНАЛИСТА Д. КИСЕЛЕВА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОГРАММЫ «ВЕСТИ НЕДЕЛИ»)¹

INDIVIDUAL MEDIA DISCOURSE OF JOURNALIST D. KISELYOV (ON THE MATERIAL OF PROGRAM «NEWS OF THE WEEK»)

Антон Анатольевич Каширин

Научный руководитель: А. В. Болотнов, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: медиадискурс, индивидуальный медиадискурс журналиста, коммуникативно-прагматический анализ, итоговая информационно-аналитическая программа.

Key words: media discourse, individual media discourse of a journalist, communicative and pragmatic analysis, information and analytical program

Аннотация. Статья посвящена изучению индивидуального медиадискурса автора-ведущего информационно-аналитической программы «Вести недели» Дмитрия Киселева. Представлен комплексный коммуникативно-прагматический анализ выпуска «Вести недели» 14.04.2013 года с точки зрения индивидуальных особенностей журналиста-ведущего и объективных характеристик формата информационно-аналитической программы.

Современный медиадискурс характеризуется социальной оценочностью и отражением актуальных для коллективного адресата проблем [1, с. 226]. Как особая разновидность медиадискурса выделяется телевизионный дискурс. Специфические качества (визуализация, фрагментарность и др.) «позволяют телевидению наиболее продуктивно реализовывать основную функцию СМИ – воздействие» [2, с. 218]. В этом

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-04-00216

свете особого внимания заслуживает новостное телевидение в целом и жанр информационно-аналитической программы в частности.

Собственная итоговая (еженедельная) информационно-аналитическая программа выпускается сегодня каждым федеральным телеканалом. Основной функцией такой программы является освещение, а также анализ и комментарий наиболее актуальных (с точки зрения редакции) событий в жизни страны и мира, представляющих интерес для зрительской аудитории. Цель программы – формирование общественного мнения на эти события (подробнее о статусе информационно-аналитической программы см. в исследовании Е.В. Гостровой [3]).

Проведенный зимой 2014 года сетевой опрос (количество полученных реакций – 3765) с целью выявления социологических характеристик современного состояния новостного телевидения в России показал, что «личность журналиста, который ведет информационно-аналитическую программу, важна для 162 респондентов (56,3%) при ее выборе» [4, с. 10]. Значение, которое придают зрители такой программы личности журналиста-ведущего, соотносится с общими закономерностями новой лингвистической парадигмы, характеризующейся антропоцентризмом и усилением внимания к проблемам изучения медиадискурса.

Цель настоящей статьи – апробировать методику комплексного коммуникативно-прагматического анализа индивидуального медиадискурса тележурналиста на примере журналиста-ведущего информационно-аналитической программы «Вести недели» Дмитрия Киселева. Методика основана на описанных нами критериях, «характеризующих разные аспекты профессиональной деятельности журналиста в реалиях масс-медиа» [5, с. 73].

«Условия и ресурсы современного медиадискурса позволяют журналисту формировать свой публичный образ» [2, с. 218]. «Индивидуальный медиадискурс журналиста рассматривается нами с точки зрения формирования целостного образа журналиста в условиях его профессионального речевого поведения» [5, с. 70]. При анализе индивидуального медиадискурса тележурналиста уделяется внимание как субъективным факторам, касающимся личностных характеристик журналиста (внешний вид, жесты, мимика, интонация, использование риторических фигур и др.), так и объективным характеристикам телевизионного дискурса (формат программы, ее графическое, цветовое и звуковое оформление, экспозиция съемки и др.) [5].

«Вести недели» – информационно-аналитическая программа, которая выходит в эфир по воскресеньям на канале «Россия 1». Ведущими программы в разное время были Е. Ревенко, С. Брилев, А. Кондрашов. С 9 сентября 2012 года «Вести недели» начинает вести оставивший пост замгендиректора ВГТРК Дмитрий Киселев. Газета «Коммерсантъ» однозначно оценила данное событие, подчеркнув, «насколько идеологически важной становится роль этой программы госканала» [6, с. 4]. Сразу после своего назначения Д. Киселев в интервью РИА Новости заявил о предстоящих преобразованиях программы: «Формат терпит изменения, программа будет авторской, изменится интонация»

[7]. Высказывание журналиста дает основание говорить об усилении роли автора-ведущего «Вестей недели» на всех уровнях создания программы. В том же «Коммерсанте» читаем: «Стилистика “Вестей недели” с приходом Дмитрия Киселева явно будет гораздо жестче, а комментарии более авторскими» [6, с. 4]. Авторский статус программы открыл для журналиста-ведущего новые возможности в плане формирования и функционирования индивидуального медиадискурса. Теперь ведущий «Вестей недели» превращается из транслятора редакционной установки в самостоятельного комментатора-интерпретатора освещаемых событий. В сознании массовой зрительской аудитории программа начинает ассоциироваться с ведущим, а ведущий с программой.

В качестве материала для комплексного анализа при описании индивидуального медиадискурса тележурналиста Д. Киселева используем выпуск информационно-аналитической программы «Вести недели» от 14 апреля 2013 года [8]. Данный выпуск анализируется нами среди прочих выпусков «Вестей недели» за период с 24.03 по 16.06 2013 года в рамках диссертационного исследования индивидуального медиадискурса ведущих авторских телевизионных программ.

С точки зрения формата, программа «Вести недели» характеризуется достаточно стабильным набором жанров, а также устойчивой композиционной структурой выпуска. Так, среди жанров, наиболее часто используемых в программах «Вести недели», условно можно выделить репортаж («Госсовет в Бурятии», «Визит Путина в Германию и Голландию» и др.), обозрение («Провальные проекты “Роснано”»), информационное сообщение («Мать Александра Долматова получила отчет о гибели сына»). Жанр интервью в программе «Вести недели» представлен опосредованно (например, как элемент информационного сюжета). Композиционные особенности «Вестей недели» обусловлены спецификой информационно-аналитической программы на государственном телеканале. Информационные сюжеты, связанные с освещением деятельности президента и правительства, транслируются в выпуске программы в первую очередь (сюжеты «Путин выслушал жалобы лесопромышленников», «Симметричный ответ России» и др.).

Использование ведущим традиционных для программы этикетных форм приветствия («*Добрый вечер! Это “Вести недели” и я, Дмитрий Киселев*») и прощания («*Ну, вот и всё на сегодня. “Вести недели” прощаются до следующего воскресенья. Наблюдаем за всем вместе*») отражает особенности его индивидуального медиадискурса. Повторяемость этикетных шаблонов, сопровождаемая характерной жестикულიцией и интонированием, обеспечивает узнаваемость журналиста в общем медиапространстве. Этот эффект усиливается и композиционным приемом рамки. Программа начинается и заканчивается «зеркально»: экспозиция съемки (в начале выпуска камера «приближается», в конце – «удаляется»), использование атрибутики (в начале выпуска Д. Киселев раскладывает бумаги на столе, в конце – собирает их; ноутбук, стоящий на столе ведущего, в конце выпуска выключается закрытием крышки).

С точки зрения активизации зрительского внимания в программе «Вести недели» интересна система анонсов. Основной анонс выпуска представлен в начале программы и характеризуется яркостью и образными заголовками, часто в форме проблемных вопросов, отражающих суть сюжета (ср.: «Сгустились ли тучи над Анатолием Чубайсом?», «Что происходит в российских ПВО?» и др.).

С той же целью используется прием промежуточного анонсирования: несколько раз во время программы представляются оставшиеся сюжеты. Ср.: «Это “Вести недели”. Далее в программе». К системе анонсов в выпусках «Вестей недели» относится и реклама различных программ или фильмов, выходящих на каналах ВГТРК («Напомню, что полностью «Воскресный вечер с Владимиром Соловьевым» сегодня у нас в 23:30»).

Тематическое наполнение выпусков программы «Вести недели» представляет интерес не только с точки зрения социальной актуальности и выражения официальной государственной позиции, но и в аспекте развития отдельной новости. Так, в выпуске «Вести недели» от 14.04.2013 года Д. Киселев дважды обращается к темам, затронутым в предыдущей программе (закон об НКО и визит Путина в Германию и Голландию). Развитие новости как тематический критерий анализа индивидуального медиадискурса журналиста отражает процесс формирования его авторской позиции на событие через интерпретацию вновь получаемых фактов.

Продолжительность анализируемого выпуска – 1 час и 15 минут. Голос ведущего звучит 19 минут и 18 секунд, что составляет свыше 25% от всего эфирного времени программы.

Проанализируем некоторые комментарии Д. Киселева к сюжетам программы «Вести недели» с точки зрения использования различных приемов коммуникативного воздействия.

Характеризуя действия американских властей по составлению «списка Магнитского» и ответную реакцию России, Д. Киселев использует коммуникативную тактику дискредитации («если уж речь идет о принципах, а не об избирательности, то почему не было никакой реакции на смерть экс-президента Югославии и Сербии Слободана Милошевича в тюрьме Международного трибунала в Гааге?»). Подчеркивая абсурдность ситуации, ведущий оперирует характерной для детского общения лексикой («первыми начали американцы»).

Стратегия дискредитации американской политики реализуется использованием приема иронии и в сюжете «“Офшоргейт” набирает обороты»: «... “случайно” среди тех, на кого публикуется офшорный ком-промат, практически нет американцев. И “случайно” “Офшоргейт” не затрагивает американские офшоры». Следует отметить, что в данном фрагменте программы, произнося свой пространственный комментарий, Д. Киселев находится в кадре «в полный рост», что видим и в сюжете, посвященном смерти Маргарет Тэтчер. Это может говорить об особой значимости освещаемых тем с точки зрения государственной установки. Характеризуя политическую деятельность экс-премьер-ми-

нистра Великобритании, Д. Киселев дает и историческую оценку Михаилу Горбачеву. Ср. примеры: *«Горбачев, может, и хотел подражать Тэтчер, да не потянул. Страну потерял»*, *«Это главная внешнеполитическая победа Тэтчер»*. Однако, передвигаясь по студии, ведущий периодически придерживается рукой за декоративную перегородку, что может быть истолковано как неуверенность в собственных словах и определенный поиск опоры.

В подводке к сюжету *«Жизнь в режиме секретности»* с целью усиления коммуникативного эффекта Д. Киселев использует прием контрастной аналогии (на экран за спиной ведущего выводится текст *«Непатологическая секретность»*), а ведущий произносит: *«Раньше в СССР многие называли режим секретности “патологическим”. В 90-е мы открылись миру как никто»*).

В своих комментариях для выражения личной авторской позиции Д. Киселев активно использует оценочную лексику, часто разговорную и сниженную, жаргонную (ср.: *«дикие 90-е»*, *«это был крах»*, *«нычка»*, *«бомба ахнула»*, *«крякнут»*, *«троллить»* и др.). Это повышает градус эмоциональности речи ведущего и, следовательно, позволяет ему более продуктивно воздействовать на зрительскую аудиторию. Авторская позиция проявляется и в употреблении вводных слов и конструкций (*«на мой взгляд»*, *«надеюсь»*, *«я думаю»*), а также характерных оценочных оборотов (*«не очень верится»*, *«не хотелось бы»*), что отражает стремление Д. Киселева к субъективному освещению и оценке событий.

Отметим частое использование журналистом проблемных вопросов, с одной стороны, как способа активизации зрительского внимания, с другой – как средства реализации принципа диалогичности публицистического текста (ср.: *«так что происходит?»*, *«где мы сейчас?»* и др.). Коммуникативная стратегия ориентации на доверительное общение реализуется не только употреблением этикетных форм приветствия и прощания, использованием проблемных вопросов, но и постоянным обращением к зрителю, а также привлечением прецедентных текстов. Ср. примеры: *«вот иду я по улице»*, *«впрочем, мы отвлеклись»*, *«впору спрашивать: “Где деньги, Зин?”»* и др. Как средство интимизации общения следует отметить и характерный взгляд (прищур) Д. Киселева при произнесении отдельных реплик.

Таким образом, анализ программы *«Вести недели»* от 14.04.2013 года с точки зрения особенностей индивидуального медиадискурса журналиста-ведущего Д. Киселева позволяет говорить о ее сильном авторском начале.

Образ журналиста Д. Киселева гармонично вписывается в идеологическую и имиджевую концепцию *«Вестей недели»*, которая определяется официальным государственным статусом программы. Темно-серый, близкий к черному, классический костюм ведущего, белая рубашка и голубой галстук, запонки создают образ человека, внушающего доверие, строгого, ассоциирующегося с властью.

Речевое поведение Д. Киселева, характеризующееся яркой оценочностью, образностью, специфическим интонированием и акцентуацией, активной жестикуляцией, является одним из основных факторов формирования его индивидуального медиадискурса. Различные приемы коммуникативно-прагматического воздействия, используемые Д. Киселевым, формируют общественное мнение на освещаемые в программе «Вести недели» события и имеют как краткосрочный (актуальный), так и долгосрочный (стратегический) эффект.

Литература

1. Болотнов, А. В. Речевое поведение журналиста радиостанции «Эхо Москвы» как лингвокультурный феномен / А. В. Болотнов // Русское слово в контексте этнокультуры XX-XXI вв. : сб. науч. трудов по итогам Международной заочной науч. конф. (ноябрь 2011 г.). – Старый Оскол, 2012. – С. 226-231.
2. Каширин, А. А. К вопросу об изучении медиадискурса журналиста / А. А. Каширин // Русская речевая культура и текст: материалы VIII Международной научной конференции (17-18 апреля 2014 г.) / Под общей редакцией проф. Н.С. Болотновой. – Томск: Изд-во Томского ЦНТИ, 2014. – С. 215-219.
3. Гострова, Е. В. Информационно-аналитические телевизионные программы: история, типология, современное состояние (на примере программ федеральных каналов «Вести недели» (Россия) и «Намедни» (НТВ)): дисс. ... канд. филол. наук. / Е. В. Гострова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 172 с.
4. Каширин, А. А. Новостное телевидение в России: социологический анализ современного состояния (по данным интернет-опроса) / А. А. Каширин // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2014. – №3 (May-Jun). – Vienna. – С. 7-11.
5. Каширин, А. А. Критерии коммуникативно-прагматического анализа индивидуального медиадискурса тележурналиста-ведущего итоговой информационно-аналитической программы / А. А. Каширин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – Вып. 9 (150). – С. 70-75.
6. Бородин, А. Политика посвежеет лицом / А. Бородин // Газета «Коммерсантъ». – №163 от 03.09.2012. – С. 4.
7. Новый ведущий «Вестей недели» планирует изменить формат программы // Сайт «РИА Новости» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ria.ru/media/20120823/729250825.html> (дата обращения: 24.01.2015).
8. Вести недели. 14.04.2013. Официальный сайт программы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vesti7.ru/archive/index?edate=14.04.2013> (дата обращения: 30.01.2015).

**РЕГУЛЯТИВНЫЕ СРЕДСТВА
И СТРУКТУРЫ КОЛОРАТИВНОГО ТИПА
В РАННЕЙ ЛИРИКЕ А. АХМАТОВОЙ**

**REGULATORY STRUCTURE AND EQUIPMENT TYPE
KOLORATIVNOGO IN EARLY LYRIC AKHMATOVA**

Жанна Геннадьевна Мамаева

Научный руководитель: Н.С. Болотнова, д. филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: регулятивные структуры, регулятивные средства, тропы, структуры и средства колоративного типа.

Keywords: regulatory framework, regulatory means, trails, structures and means kolorativnogo type.

Аннотация. В статье рассмотрены регулятивные структуры и средства колоративного типа в ранней лирике А. А. Ахматовой как важный элемент творческого метода автора. Выступая в контексте как одно из значимых средств формирования эмоциональной тональности текстовых фрагментов, характеристики персонажей, деталей пейзажа, регулятивные средства и структуры, обозначающие цвет, играют важную роль в управлении ассоциативной деятельностью читателя.

Начало XX века в России – время небывалого расцвета поэзии, названное «Серебряным веком». К этому периоду относится творчество А. А. Ахматовой. Её поэзия была лёгкой, свободной, оригинальной. В качестве материала исследования нами взята ранняя лирика автора, относящаяся к 1910-1930-м годам, по типологии Т.Л. Александровой [1]. Творчество поэта 1940-1960-е гг. отнесено исследователем к поздней лирике.

В задачи статьи входит исследование лексических средств и структур колоративного типа в поэзии А.А. Ахматовой. За исходное взято положение о том, что «на уровне элементов текста на основе их способности выполнять регулятивную функцию выделяются регулятивные средства. С помощью регулятивных средств выполняются различные психологические операции в процессе интерпретационной деятельности читателя» [2, с. 13-15]. В работах Н. С. Болотновой регулятивные средства рассмотрены как сигналы, которые «стимулируют психологические импульсы, вызывающие «лирические эмоции» и актуализирующие определенные кванты знания в сознании адресата». Взаимосвязанные регулятивные средства образуют регулятивные структуры. Выбор регулятивных структур и средств определяется авторским замыслом и регулятивной стратегией текстового развёртывания [2, с. 13-15].

В качестве одного из видов регулятивных структур выделяют регулятивные структуры колоративного типа [3, с. 50]. Это связано с особой ролью цветообозначений в создании регулятивности поэтического

текста. Ряд исследователей (Р. М. Фрумкина, А. А. Брагина, Н. Б. Бахилина, Р. В. Алимпиева и др.) приходят к выводу о том, что «невозможно говорить о цветовой картине мира в отрыве от воспринимающего её индивидуума. У каждого носителя языка восприятие того или иного цвета связано с жизненным опытом, психофизическим состоянием, определяется целым рядом объективных и субъективных факторов, поэтому достаточно индивидуально и является частью картины мира» [4, с. 30]. Цветообозначение (колорема) определяется исследователями как «двуплановая знаковая категория, характеризующаяся как определённой цветовой значимостью, так и определённой его выражением с помощью конкретной лексической морфемы» [5, с. 13].

Являясь регулятивными средствами, цветоименования определяют смысловое развёртывание текста и эстетически воздействуют на читателя, входя в состав разных регулятивных структур. По мнению И. В. Кочетовой, «под регулятивными структурами колоративного типа понимаются различные по составу синтаксические конструкции с цветоименованиями, обладающие относительной смысловой законченностью, соотнесённостью с одним художественным образом, актуализирующие в сознании читателя определённую микроцель автора» [3, с. 50]. Границы регулятивных структур, которые включают цветообозначения и употребляются в переносном значении, часто обусловлены метафорическим контекстом, достаточным для актуализации соответствующего художественного образа.

В работе И.В. Кочетовой представлено девять видов регулятивных структур колоративного типа. Эта типология взята нами за основу. Типы данных регулятивных структур основаны на рассмотрении разных семантико – стилистических механизмов эстетической актуализации цветоименований, формирующих эстетические значения колорем и их прагматический эффект. По нашим наблюдениям, данные типы регулятивных структур колоративного типа являются важными и характерными для творчества А.А. Ахматовой.

Рассмотрим выявленные в ходе исследования виды регулятивных структур колоративного типа в ранней лирике поэта.

1) По данным И. В. Кочетовой, эстетическое значение колорем может возникать в результате использования цветовой прилагательного в метафорическом контексте в рамках регулятивных структур, включающих **колоремы метафорического типа**. Их отличает зыбкость, «мерцание» смысла, субъективно-авторское восприятие художественной реалии. Примерами этого могут служить стихотворения А. А. Ахматовой «О нет, я не тебя любила», «По неделе ни слова ни с кем не скажу ...», «Небо мелкий дождик сеет ...», «Я не знаю, ты жив или умер...», «Лучше б мне частушки задорно выкликать ...» и т. д.

В стихотворении «О нет, я не тебя любила ...» героиня переживает смерть любимого человека, который погиб в битве над Днестром. При этом в её мучает совесть, что она отвергла его. Цветоименование *белый* в сочетании с лексемами *солнце* и *рай* усиливает зрительный иррациональный образ лирического героя: Но если *белым солнцем* рая /

В лесу *осветится* тропа, / Но если птица полевая / Взлетит с колючего снопа... [6, с. 146]. Смысловый признак *белый* прямо и косвенно актуализируется трижды, формируя образ рая, подчеркивая ирреальность происходящего.

В стихотворении «По неделе ни слова ни с кем не скажу...» цвето-наименование *зелёный* в сочетании с лексемами *брызги* и *волна* создаёт яркий зрительный образ деталей морского пейзажа, сопровождающего переживания лирической героини, которая сравнивает свои слёзы с брызгами волн: По неделе ни слова ни с кем не скажу, / Все на камне у моря сижу, / И мне любо, что брызги *зелёной* волны, / Словно слезы мои, солонь [6, с. 143].

2) В стихах А. Ахматовой отмечены и **регулятивные структуры – перифразы колоративного типа**. К такому типу относится цветовой перифраз. Он трактуется нами, вслед за И. В. Кочетовой [3, с. 51], как «описательный оборот, который включает цветообозначение и употребляется автором вместо однословного номинанта какой-либо художественной реалии». Этот тип регулятивных структур представлен в стихотворениях А. А. Ахматовой «Бежецк», «Земля хотя и не родная...», «По той дороге, где Донской ...», «Жрицами божественной бессмыслицы...», «Выход книги» и т. д.

Так, в стихотворении «Бежецк» «поднебесный *жёлтый серп*» является образной перифразой, обозначающей луну, которая похожа на серп. При этом с помощью цветовой перифразы колоративного типа происходит художественно-образная конкретизация луны: возникает зрительный образ бледной луны с преобладающим жёлтым оттенком: Там *белые* церкви и звонкий, *светящийся лед*, / Там милого сына цветут *васильковые* очи, / Над городом древним *алмазные* русские *ночи* / И серп поднебесный *желтее*, чем *липовый мед* [6, с. 158]. В данном текстовом фрагменте представлена сложная регулятивная структура колоративного типа, включающая не только перифразу, но и метафору (*алмазные ночи*), сравнение (*серп поднебесный желтее, чем липовый мед*), что позволяет отметить здесь регулятивную структуру колоративного сравнительного типа. В целом множественное использование колорем в данном контексте формирует яркий зрительный образ ночного пейзажа города, категорий художественного пространства и времени (*светящийся лед, алмазные ночи*), а также образ сына (цветут *васильковые очи*). Благодаря этим колоративным структурам формируется эмоциональная тональность текстового фрагмента.

В стихотворении «Выход книги» основная тема связана с отношениями между поэтами и читателями. Каждый поэт ведёт читателя в свой мир. Автор данного стихотворения задаётся вопросом, «куда и что их ведёт?». Ответ связан с образной перифразой «чёрная звезда», которая обозначает «неведомый горизонт, неизвестность, волшебство». Употребление лексемы «чёрная» связано с тем, что эта звезда отличается от других звёзд: Зачем, какие и откуда / И по дороге в никуда, / Что их влечёт – какое чудо, / Какая *чёрная звезда?* [6, с. 301]

3) Эстетическое значение цветоименований может усиливаться в составе **регулятивных структур колоративного сравнительного типа**. В поэзии Анны Ахматовой довольно редко встречаются конструкции «больше/меньше, чем имя», т.е. компаратив с зависимым сравнительным оборотом. Большая часть компаративных конструкций «больше/меньше, чем имя» относится к ранней лирике Ахматовой, включая стихотворения: «Рыбак», «Высокие своды костела», «Песенка», «Бежецк», «Мелхола» и т. д. Например, в стихотворении «Рыбак» существительное, обозначающее сопоставляемый предмет, является конкретным именем, а объект сопоставления – вещественное имя («глаза» – «лед»): Руки голы выше локтя, / *А глаза синей, чем лед.* / Едкий, душный запах дегтя, / Как загар, тебе идет [6, с. 55].

В другом стихотворении «Высокие своды костела...» в качестве объекта сопоставления выступают имена, обозначающие предметы, явления, которые ассоциируются со степенью проявления определенного цвета (особенно это касается существительного «небо» – «небесная твердь»). Таким образом автором достигается особая интенсивность проявления признака *синий* в объекте («своды»): *Высокие своды костела / Синей, чем небесная твердь... / Прости меня, мальчик весёлый, / Что я принесла тебе смерть* [6, с. 71].

4) **Регулятивные структуры колоративного синонимического типа** также характерны для ранней лирики поэта. К условиям реализации эстетического значения колором отнесен «подбор уточняющих, усиливающих или раскрывающих авторские смысловые ассоциации синонимов» [7, с. 87]. Это нашло отражение в стихотворениях А. Ахматовой «Борис Пастернак», «Читатель», «Ещё одно лирическое отступление», «Подошёл я к сосновому лесу...» и т.д. Например, в стихотворении «Борис Пастернак» происходит подбор индивидуально-авторских синонимов, которые эмоционально усиливают друг друга. В данном случае лексемы «дарьяльский», «проклятый», «чёрный» в контексте дополняют друг друга: И это значит, он считает зёрна / В пустых колосьях, это значит, он / К плите *дарьяльской, проклятой и чёрной,* / Опять пришёл с каких-то похорон [6, с. 191].

В стихотворении «Читатель» автор образно характеризует читателя, называет его «неведомый друг», использует сравнения «как тайна», «как в землю закопанный клад». Синонимичные лексемы «мертвенно», «пусто», «светло», связанные с лексемой «всё», создают атмосферу спокойного пустого пространства, в котором будет находиться поэт: И рампа торчит под ногами, / *Все мертвенно, пуст, светло,* / Лайм-лайта позорное пламя / Его заклеимило чело [6, с. 284].

5) Отмечены в стихах поэта и **регулятивные структуры колоративного атрибутивного типа**: *льняные волосы, синее стекло, голубой туман, чёрные ворота, вечер ал, золотые ресницы* и т. д. Среди них выделяются **регулятивные структуры колоративного плеонастического типа**, для которых характерен «эстетически обусловленный «цветовой» плеоназм, который создаётся благодаря эпитетам – колоремам – «устойчивым» определениям» [3, 52] (ср.: *жёлтый (или алый)*

огонь, белая бумага, голубой прибой и др.). Как отмечает И. В. Кочетова, «не выражая никакого нового свойства реалии, обозначенной определяемым словом, эта регулятивная структура призвана усиливать цветовой эффект номинантов, имплицитно его выражающих» [3, с. 52].

б) По наличию /отсутствию градации цветового признака И.В. Кочетовой отмечены **регулятивные структуры колоративного динамического и статического типа**. В ранней лирике поэта нами выделены только структуры статического типа, отражающие неизменность цветового признака: *красный тюльпан, алая роза, голубые сугробы, белая бумага, белый мрамор, голубая река* и т.д.

В качестве итога отметим, что регулятивные структуры колоративного типа являются важным элементом творческого метода А. Ахматовой, выступая в контексте ее раннего творчества как одно из значимых средств формирования эмоциональной тональности, стимулирующих и организующих ассоциативную деятельность читателя. Образы персонажей, деталей пейзажа, созданные с помощью цветоименований, позволяют передавать настроение автора и актуализировать в сознании читателя имплицитные смыслы текста. Регулятивные структуры колоративного типа способствуют раскрытию смыслов отдельных высказываний и всего текста, актуализируют внимание читателя на основных деталях художественного образа и с особой силой воздействуют на адресата. В раннем творчестве А. Ахматовой преобладающими являются колоремы *белый* («светлый») и *чёрный* («тёмный»).

Из выявленных И.В. Кочетовой [3] регулятивных структур колоративного типа в лирике А. Ахматовой не обнаружены регулятивные структуры, включающие колоремы метонимического типа, регулятивные деривационные колоративные структуры окказионального типа, регулятивные структуры колоративного оксюморонного типа.

Литература

1. Поэтический мир А. А. Ахматовой // [Электронный ресурс]: URL: <http://xreferat.ru/49/1932-1-poeticheskiy-mir-ahmatovoioy.html> (дата обращения: 5.03.2015)
2. Коммуникативная стилистика текста: лексическая регулятивность в текстовой деятельности: коллективная монография / Под ред. Н. С. Болотновой. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2011. – 492 с.
3. Кочетова, И. В. Особенности функционирования регулятивных структур колоративного типа в лирике И. Северянина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – Вып. № 6. – С. 50-53
4. Фрумкина, Р. М. Теории «среднего уровня» в современной лингвистике // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. – С. 55-67
5. Чумак-Жунь, И. И. Лексико-семантическое поле цвета в языке поэзии И. А. Бунина: состав и структура, функционирование: дис. ... канд. филол. наук. – Киев, 1996. – 187 с.
6. Ахматова, А. А Стихотворения, поэмы, проза. / А.А. Ахматова. Вступит. Статья, сост. и комм. Н. Г. Гончаровой. – М.: Рипол Классик, 1998. – 832 с.
7. Донецких Л. И. Реализация эстетических возможностей имен прилагательных в тексте художественных произведений. – Кишинев, 1980. –160 с.

**ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНАЯ КОНКРЕТИЗАЦИЯ
НАЗВАНИЙ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ
В ЛИРИКЕ О.Э. МАНДЕЛЬШТАМА**

**ART-SHAPED CONCRETIZATION OF THE MUSIC
INSTRUMENTS IN LYRICS O.E. MANDEL'SHTAM**

Наталья Сергеевна Николаева

Научный руководитель: Н.С. Болотнова, д. филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: названия музыкальных инструментов, музыкальные образы, выразительные средства, художественно-образная речевая конкретизация.

Key words: names of musical instruments, musical images, expressive means, artistic and imaginative speech specification.

Аннотация. Статья посвящена анализу некоторых особенностей художественно-образной конкретизации названий музыкальных инструментов в поэтических текстах О.Э. Мандельштама, написанных в разное время. Рассмотрены такие средства художественно-образной конкретизации данной тематической группы слов, как эпитеты, сравнения, метафоры, приемы персонификации, повтора, контраста.

Одной из отличительных черт поэзии Осипа Эмильевича Мандельштама является активное использование музыкальных тем и образов для выражения эмоций и описания природы. Музыка для поэта была олицетворением чистоты, гармонии, красоты. Она сопровождала Осипа Эмильевича Мандельштама на протяжении всей жизни, начиная с самого детства. Мать поэта была преподавателем музыки и поэтому с детства старалась привить сыну любовь к искусству.

В 1892 году семья Мандельштамов переезжает в Павловск, город, расположенный недалеко от Петербурга. Здесь прошло детство поэта. В Павловске часто устраивались концерты, которые проходили прямо на открытом воздухе или в здании вокзала. На этих концертах звучали произведения таких великих композиторов, как Штраус, Глинка, Моцарт и др. В своей повести «Шум времени» в главе под названием «Музыка в Павловске» Осип Мандельштам пишет: «В середине девяностых годов в Павловск, как в некий Элизий, стремился весь Петербург. Свистки паровозов и железнодорожные звонки мешались с патристической какофонией увертюры двенадцатого года, и особенный запах стоял в огромном вокзале, где царил Чайковский и Рубинштейн. <...> Чайковского об эту пору я полюбил болезненным нервным напряжением. <...> Обрывки сильной скрипичной музыки я вылавливал в диком граммофоне дачной разноголосицы. Не помню, как воспиталось во мне это благоговение к симфоническому оркестру, но думаю, что я верно понял Чайковского, угадав в нем особенное концертное чувство» [1, с. 442]. Свои впечатления от этих концертов поэт позже выразит в стихотворении «Концерт на вокзале».

На роль музыки в творчестве поэта обращали внимание такие исследователи, как А.Н. Аксенова, И. А. Бушман, Р.Г. Крауклис и др. Вместе с тем лингвистические аспекты данной темы остались недостаточно освещенными, что и определило наш интерес к ней.

Музыкальные темы и образы получали различное воплощение в стихах поэта. Можно выделить связанные с ними особые тематические группы слов, такие как:

а) названия музыкальных инструментов (ср., например, стихотворения «В тот вечер не гудел стрельчатый лес органа...» (1918), «Сосновой рощицы закон...» (1936) и др.);

б) музыкальные термины («В смиренномудрых высотах...» (1909), «Равноденствие» (1914) и др.);

в) имена композиторов и музыкантов («Бах» (1913), «Ода Бетховену» (1914), «В тот вечер не гудел стрельчатый лес органа...» (1918), «Жил Александр Герцевич...» (1931), «И Шуберт на воде, и Моцарт в птичьем гаме...» (1934), «За Паганини длиннопалым...» (1935) и др.).

Ограниченные объемом статьи, остановимся на первой группе слов, отражающей названия музыкальных инструментов. Эта тематическая группа представлена в более 30 стихотворениях автора.

Чаще всего в лирике поэта упоминаются названия таких музыкальных инструментов, как: рояль (фортепиано, пианино), флейта, шарманка, арфа, свирель, скрипка, орган, гитара, а также ударные инструменты – тимпаны, цимбалы, колокола. Являясь королем музыкальных инструментов, рояль и в творчестве поэта употребляется чаще других музыкальных инструментов. Сравним, например, такие стихотворения, как «Рояль», «Кинематограф», «Вы, с квадратными окошками...» и др.

Особый интерес представляет анализ художественно-образной конкретизации названий музыкальных инструментов в лирике поэта. Уточним определение термина «художественно-образная речевая конкретизация». Он обозначает главную особенность литературных текстов, которая систематизирует их другие качества. Художественно-образная речевая конкретизация, проявляется, по мнению М.Н. Кожинной, «в такой намеренно созданной по законам искусства организации языковых средств в речевой ткани художественного произведения, благодаря которой слово-понятие «переводится» в слово-образ (художественный), становится выражением новых, созданных творческим воображением ... индивидуально-неповторимых, как бы видимых внутренним зрением целостных художественных образов (и их элементов – «микрообразов»), пропущенных через эстетическую оценку писателя» [3, с. 585].

С точки зрения художественно-образной речевой конкретизации интересно стихотворение «Рояль», написанное в 1931 году. Здесь поэт описывает свое впечатление от концерта 1931 года известного пианиста Генриха Нейгауза. В это время музыкант перенес семейную драму, которая отразилась на его игре. Он часто срывал концерты, хлопал рояльной крышкой и т. п. Игра его в этот тяжелый период отличалась высокой степенью эмоциональности.

По мнению В.В. Иванова, это стихотворение является метафорой французской революции. «Рояль отождествляется здесь с одним из главных персонажей» этого исторического события. В стихотворении ему дано имя Мирабо. Граф Мирабо являлся деятелем Великой Французской революции и одним из самых знаменитых ораторов и политических деятелей Франции. Поэтому рояль также выступает здесь как оратор, защищающий свои «фортепьянные права <...>. В строке 5 рояль характеризуется двояко – противоречиво: он – «оскорбленный и оскорбитель». Его может задеть, оскорбить играющий на нем пианист. Но и он сам может оскорбить слушателя»[4].

В этом стихотворении, как и в лирике Мандельштама в целом, часто используется прием олицетворения в изображении музыкальных инструментов. Чтобы лексически воплотить этот прием, поэт дает инструменту различные имена, такие, как: «рояль-Голиаф», «Мирабо», «звукотубец», «душемутитель», «оскорбитель». Персонифицируя рояль, автор употребляет лексемы для изображения его «чувств», внутреннего состояния (ср. эпитет «оскорбленный»). Зал также здесь персонифицирован с помощью таких лексем, как «жующий», «дышит». Интересны оригинальные сравнения, используемые для изображения рук и пальцев: *Разве руки мои – кувалды?/Десять пальцев – мой табунок!* Пальцы здесь сравниваются с «табунком», это сравнение вызывает ассоциации с их быстротой, подвижностью, верткостью, маневренностью. Лексема в конце третьей строфы «конек-горбунок» усиливает эффект движения. В стихотворении дважды использован такой прием, как градация. Она выражена лексемами: 1) «вяло дышит», «не идет», «не крепнет», «не звучит»; 2) «табунок», «вскочил», «конек-горбунок». Автор акцентирует постепенный переход игры музыканта от вялости и сонного состояния к активности, подвижности.

Особенностью лирики Мандельштама является то, что поэт часто использует названия музыкальных инструментов для образного описания природы, отражения ее характера, состояния. Это отмечено, например, в таких стихотворениях, как: «В тот вечер не гудел стрельчатый лес органа...» (1918), «Полночь в Москве. Роскошно буддийское лето...» (1931), «Сегодня можно снять декалькомани...» (1931), «Чернозем» (1935), «Возможна ль женщине мертвой хвала?...» (1936) и др. Особенно ярко эта черта проявляется в стихотворении «Сосновой рошцы закон...» (1936):

*Сосновой рошцы закон:
Виол и арф семейный звон.
Стволы извилисты и голы,
Но все же – арфы и виолы.
Растут, как будто каждый ствол
На арфу начал гнуть Эол
И бросил, о корнях жалея,
Жалея ствол, жалея сил,*

Виолу с арфой пробудил

Звучать в коре, коричневая.

Виола – это «музыкальный смычковый инструмент», а арфа – это «музыкальный инструмент в виде большого прямоугольного треугольника со струнами неравной длины» [5]. Названия этих музыкальных инструментов Мандельштам использует для описания визуального и фонического планов роци. Например, в определении к слову арфа указывается, что она имеет струны разной длины. На наш взгляд, автор использует название этого инструмента для создания образа дерева, которое также имеет ветви разной длины. Эти музыкальные инструменты также объединяет и то, что они сделаны из дерева. Шелест листьев напоминает иногда переливы, так же, как игра на арфе.

Названия музыкальных инструментов используются поэтом и для акцентирования отличительных черт какой-либо культуры. Музыкальный инструмент часто ассоциируется у Мандельштама с культурой определенной страны и является в стихотворении ее символом. Это можно увидеть, например, в стихотворении «Париж» (1923). Здесь упоминается такой музыкальный инструмент, как шарманка. Точное место происхождения ее до сих пор не установлено, но, несмотря на это, у многих этот инструмент ассоциативно связан с Францией. В некоторых словарях, например, происхождение названия этого музыкального инструмента приписывают французской песенке «Charmant Katarina» [5].

*Мне трудно говорить – не видел ничего,
Но все-таки скажу: я помню одного,-
Он лапу поднимал, как огненную розу,
И, как ребенок, всем показывал занозу,
Его не слушали – смеялись кучера,
И грызла яблоки, с шарманкой, детвора.*

К группе стихотворений, в которых поэт использует названия музыкальных инструментов для выделения отличительных черт какой-либо страны, также можно отнести такие произведения, как: «Полночь в Москве. Роскошно буддийское лето...» (1931), «Сегодня можно снять декалькомани...» (1931), «Возможна ль женщине мертвой хвала?..» (1936) и другие.

В своих произведениях Мандельштам часто использует название такого музыкального инструмента, как лира, которая является не только старинным музыкальным инструментом, но и символом поэзии в целом. В стихотворении «Черепаша» (1919) лира сравнивается с черепахой, которая «во сне Терпандра ожидает». Терпандр – древнегреческий поэт. На наш взгляд, образ черепахи ассоциативно связан с тем, что вдохновение приходит к поэту не вдруг, а постепенно, медленно:

*Нерасторопна черепаха-лира,
Едва-едва беспалая ползет,
Лежит себе на слоньшке Этира,
Тихонько грея золотой живот.
Ну, кто ее такую приласкает,*

*Кто смящую ее перевернет?
Она во сне Терпандра ожидает,
Сухих перстов предчувствуя налет.*

Часто музыка связана у Мандельштама с каким-нибудь другим видом искусства. Например, с киноискусством, как это можно увидеть в стихотворении «Кинематограф» (1913), с театром – «Чуть мерцает призрачная сцена...» (1920).

В целом в художественно-образной конкретизации названий музыкальных инструментов в лирике О.Э. Мандельштама можно выделить следующую специфику:

- использование названий музыкальных инструментов для описания внешнего или внутреннего состояния природы;
- употребление названий музыкальных инструментов как символов какой-либо страны;
- использование названий музыкальных инструментов, которые связаны с другими видами искусств («Кинематограф» (1913), «Черепашка» (1919), «Чуть мерцает призрачная сцена...» (1920)).

Важной особенностью в художественно-образной конкретизации названий музыкальных инструментов в поэтическом творчестве О.Э. Мандельштама является прием олицетворения в их изображении. В эстетической актуализации данной группы слов автор часто использует эпитеты, сравнения, метафоры, приемы повтора, контраста.

Литература

1. Мандельштам, О.Э. «Сохрани мою речь...»: Лирика разных лет. Избранная проза/ Сост. Б.С. Мягков. Вступ. статья Л.А. Озерова. – Москва: Школа – Пресс, 1994. – 576 с. (Серия «Круг чтения: Школьная программа»).
2. Бушман, И. Поэтическое искусство Мандельштама // Электронный ресурс. URL: <http://www.lib.ru/POEZIQ/MANDELSHTAM/bushman>. Txt. (дата обращения: 6.03. 2015).
3. Кожина, М.Н. Художественно-образная речевая организация // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. / Под ред. М.Н. Кожинной. – М., 2003. – С. 585-594.
4. Иванов, В.В. Стихотворение Осипа Мандельштама «Рояль» // Электронный ресурс. URL: <http://kogni.narod.ru/royal.htm> (дата обращения: 04. 03. 2015).
5. Словарь иностранных слов // Электронный ресурс. URL: <http://www.inslov.ru/html-komlev/q/qarmanka.html> (дата обращения: 08. 04. 2015).
6. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/ Н.С. Болотнова. – 2-е изд., доп. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2006. –631 с.

**О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОРТРЕТНОГО
ИНТЕРВЬЮ В ГАЗЕТЕ «КОМСОМОЛЬСКАЯ ПРАВДА»
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРИЛОЖЕНИЯ
«КОМСОМОЛЬСКАЯ ПРАВДА»)**

**ABOUT SOME FEATURES OF PORTRAIT INTERVIEW
IN THE NEWSPAPER «KOMSOMOLSKAYA PRAVDA»
(ON THE BASIS OF THE NEWSPAPER SUPPLEMENT
«KOMSOMOLSKAYA PRAVDA»)**

Наталья Анатольевна Правосуд

Научный руководитель: Н.С. Болотнова, докт. филол. н., профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: «желтая пресса», статья, портретное интервью, приемы, графическое оформление.

Key words: “yellow press”, article, portrait interview, techniques, graphic design.

Аннотация. Статья посвящена особенностям портретного интервью в одном из массовых изданий – в приложении «Комсомольская правда». Автор анализирует тексты разной тематической направленности и раскрывает своеобразие данного типа интервью с учетом специфики издания.

Еженедельный выпуск «Толстушка» (приложение газеты «Комсомольская правда»), ориентированный на средний уровень интеллектуальных запросов читателей 40-45 лет, предназначен для развлекательного семейного чтения, в котором ставка делается на эксклюзивность информации, преобладание эмоционально окрашенных материалов, позитивных событий, культурного контекста жизни читателя. Критики относят данное массовое издание к «желтой прессе», для которой характерна тенденциозная подача материала и публикация «уток».

На территории Томска и Томской области газета «Комсомольская правда» – одно из самых популярных приложений, освещающее политические события, общественную жизнь города, личную жизнь «звезд», необычные факты из биографии значимых лиц и др. [1].

Рассмотрим несколько портретных интервью из различных рубрик и их особенности на страницах массового издания – в приложении «КП» «Комсомольская правда» в № 17 от 24 апреля 2014 [2, с.8-9,32] и № 22 от 29 мая 2014 [3, с.4-5], отражающих специфику данного жанра.

Портретное интервью сфокусировано на одном герое, который проявил себя в какой-либо сфере общественной жизни и привлекает интерес широкой публики [4]. Основная прагматическая цель интервью – «получить в результате общения журналиста с участником той или иной встречи важные, полезные, интересные сведения и передать их через массмедиа для широкой публики» [5, с.252]. Еще одной целью интервью является задача побудить читателя ознакомиться с текстом [6, с. 251]. Это определяет стилистические особенности жанра интервью.

В статьях «*Эх, рано сошли с экрана*» из рубрики «Таланты и поклонники» в № 17 и «*Александр Градский – о первом выступлении «Машины времени»: Вас всех забудут, а эти будут играть*» из рубрики «Громкая дата» в № 22 рассказывается о судьбе актеров-детей детских фильмов и творческом пути известных рок-музыкантов, включая малоизвестные факты их биографий. Обе статьи графически оформлены таким образом, что сразу привлекают внимание читателя подбором фото, отражающих эпизоды прошлых лет, которые невольно вызывают у читателя чувство ностальгии и, безусловно, желание узнать дальнейшую судьбу героев статей.

Первое интервью – формализованное, предназначенное для получения однотипной информации от каждого респондента, ответы которых сравнимы и поддаются классификации [7]. В данном интервью-портрете читателям важны два временных пласта: прошлое и настоящее. Оказывается, «вчерашние звезды» ведут обычную, «несветскую» жизнь: пишут стихи, работают электриками, занимаются хозяйством, а фотографии из кинофильмов прошлых лет и современные фото только подтверждают это.

Автор статьи строит беседу таким образом, что читатель воспринимает их не только как «*вчерашних звезд*», но и как обычных людей с обычным кругом проблем, о чем читатель узнает из лидов статьи. Так, *образцовый пионер Волька из «Старика Хоттабыча» – Алексей Литвинов – в этом году отметил 70-летие и признался, «что не хотел быть актером, что нужно было приносить пользу людям».*

Пепси – Длинный чулок (Светлана Ступак) судится с мошенниками по квартирному вопросу, «Девочка с голубыми волосами» предпochла публичности обычную жизнь. Занималась компьютерной графикой. Пишет стихи, издает поэтические сборники.

В № 22 в основу статьи Евгения Додалева «*Александр Градский – о первом выступлении «Машины времени»: Вас всех забудут, а эти будут играть*» легли разговоры с давним другом музыкантов А. Градским:

– **Знакомство с Макаревичем: я так понимаю, это ДК «Энергетик»? Или все-таки до?**

– Да, это было чуть раньше. ...это был где-то конец 1969-го

– **А за что люди платят?**

– Они платят за свою молодость. За воспоминания. За стиль. За знакомое, за известное, за то, чтобы это была дружеская обстановка.

В целях регулятивности для создания прагматического эффекта ностальгии по прошлому авторы данных статей используют:

1) **разговорный синтаксис**, нейтральную лексику, **приемы парцелляции и инверсии**: «*В фильме я снялся случайно: школа рядом стояла*», «*Актрисой я не стала. Хотя несколько раз снималась в кино*», «*Сейчас появилась одна маленькая надежда*» («КП» 2014, 17);

2) **приемы метафоризации и контраста**: «*Чародейка стала домохозяйкой*», «*Мамочка из «Республики ШКИД» хотел покончить с собой*», «*По капле выдавливала из себя Алису*», «*Прекрасное далеко*» *оказалось жестоким*»...;

3) **разговорную лексику**: *«Мы десять лет носимся с этой идеей», «Вот, думаю, может в Израиль уехать? Или уж не дергаться, оставаться Мамочкой – голодным, но счастливым».*

Совершенно иную, ярко выраженную пейоративную оценочную тональность имеют статьи *«Бывшая жена лишает Алексея Панина родительских прав»* («КП» № 17) из рубрики «Дела семейные» и *«Дмитрий Рыболовлев развелся по-крупному»* («КП» № 22) из рубрики «Брачный экстрим олигархов». Информация рассчитана на привлечение внимания к скандальной ситуации в семейной жизни известных людей.

Графическое оформление статьи *«Бывшая жена лишает Алексея Панина родительских прав»* в № 17 анализируемой газеты представляет диаметрально противоположные точки зрения на ситуацию в семье: слева – лид *«Фотомодель обвиняет актера в том, что он прячет от нее дочь»*, и рядом фото несчастной матери с комментарием: *«Юлия уже шесть лет пытается вернуть дочь»*; справа – мнение актера: *«Что-то мать к дочери не торопится!»*, и фото счастливо улыбающегося А. Панина с дочерью, сопровождаемое комментариями: *«Алексей Панин видит девочку наездами: Аня живет у бабушки»*. Подобная подача материала журналистом Алиной Черновой не только привлекает внимание читателя, побуждая его прочитать текст, но и практически сразу «заставляет» встать на защиту матери, у которой отняли ребенка, и «осудить» действия отца. Журналисту важно в этом портретном интервью представить образ актера в ином свете: не как популярного и любимого актера, а в качестве человека, не способного идти на компромиссы и налаживать семейную жизнь.

В другой статье *«Дмитрий Рыболовлев развелся по-крупному»* («КП» № 22) журналистом Евгением Черных освещены причины развода в семье олигарха, где супруги ведут тяжбу за совместно нажитые капиталы. Графическое оформление (фото) позволяет сделать вывод о том, что автор статьи также на стороне жены (Елена Рыболовлева – эффектная женщина), а не мужа с каким-то неприятным, чем-то недовольным выражением лица. Рядом – комментарий о финансовом состоянии олигарха: *«Дмитрий Рыболовлев как истинный олигарх обожает яхты», «Рыболовлев занимает 17-е со своими 8,8 млрд. долларов»*. Использование нейтральной лексики создает у читателя представление о том, что это обычный человек, но за последующим изложением материала прослеживается криминальная история: *«честно ли заработан первый миллион долларов олигархом?»* («середина лихих 90-х», «11 месяцев провел под арестом», *«хозяин «Уралкалия», «создал «маленькую Россию», «вхож в правящую княжескую семью»*).

Для создания портрета журналист акцентирует внимание на биографических фактах, а также оценке Т. Огородниковой, кандидата психологических наук, автора бестселлеров о бракоразводных перипетиях на Рублевке, с целью дать оценку подобным процессам, в которой прослеживается открытая неприязнь к богатым и свободным мужчинам: *«новые впечатления в сексе? ...длинноногие красотки штабелями ложатся...», «Стерва!»*, а другие возрадуются: *«Не нужно жену на*

молоденьких девиц менять». Комментарии психолога зеркально отражают мнение журналиста: *«проще избавиться от помехи (жены)», «без ее участия вряд ли калийный король стал бы королем»* и др.

Для того, чтобы добиться поставленной цели – осуждения читателем поведения знаменитостей – авторы данных статей использовали:

1) **эмоционально окрашенную, часто сниженную лексику в целях характеристики действующих лиц:** *«раньше она орала», «если ты плачешься», «отделялся судебными штрафами»* («КП» №17);

2) **иронию:** (*«законы жестко регулируют желание неюных мальчиков начать новую жизнь»*); метафоры (*«шквал громких разводов», «новый виток жизни», «такие разводы не гремят»*),

3) **эвфемизацию:** (*«института наказания за отказ от проживания с неприятной половиной не существует»; «Италия предлагает молодящемуся донжуану еще разок построить новое гнездо и бизнес»* («КП» №22), выполняющую оценочную функцию;

4) **приемы детализации фактических данных, усиливающие прагматический эффект сообщения:** *«расходились бурно: с битьем посуды и взаимными обвинениями», «по суду Нюся принадлежит матери»* («КП» №17), *«Д.Рыболовлев родился в Перми 22 ноября 1966 года в семье врачей», «причина развода Рыболовлевых – измены мужа»* («КП» №22);

4) **прием обобщения:** *«делают ставку на уже состоявшихся, слабых духом в период возрастного кризиса мужчин»* («КП» №22)..

Проанализировав ряд статей различной тематической направленности в №№ 17, 22 приложения «Комсомольская правда!» газеты «Комсомольская правда», можно сделать вывод, что в данном издании информация преобладает над анализом (представлены факты, имена, даты, события): информация преподнесена таким образом, что читателю нет необходимости быть соучастником событий, он находится в позиции стороннего наблюдателя за происходящим. Композиция интервью и поведение журналистов обусловлены социальным статусом собеседника: с А. Градским интервьюеры ведут себя предельно корректно, уважительно, используя стандартные фигуры вежливости, местоимение «Вы», полное имя интервьюируемого; вопросы подготовлены, лаконичны, стилистически нейтральны.

Проведенный нами анализ подтвердил мнение о том, что для данного СМИ характерна ярко выраженная оценочность, использование стилистических приемов, наличие разговорной лексики, броских заголовков [8, с.98]. Каждое интервью-портрет сопровождается фотографиями участника для создания эффекта убедительности и правдивости. В газете заметно отсутствие ярко выраженной авторской позиции, размышлений, функция корреспондентов сводится лишь к ознакомлению читателей с событиями, ориентацией на развлечение, что, возможно, связано с появлением данного издания в конце недели, перед выходными днями.

Литература

1. РИА НОВОСТИ. «Комсомольская правда»: история и нынешний день газеты [Электронный ресурс]. URL: <http://ria.ru/spravka/20100524/236957896.html> (дата обращения: 10.03.2015 г.)
2. Газета «Комсомольска правДА!» № 17 от 24.04.2014.
3. Газета «Комсомольска правДА!» № 22 от 29.05.2014.
4. Лукина, М.В. Технология интервью: учебное пособие для вузов / М.В. Лукина. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 188с.
5. Голанова, Е.И. Публичный диалог вчера и сегодня (коммуникативно-речевая эволюция жанра интервью) // Русский язык сегодня. – М., 2000. – С. 251-259.
6. Голанова, Е.И. Публичный диалог: коммуникативный узус и новые жанровые разновидности // Русский язык: исторические судьбы и современность. – М., 2001. – С. 249–253.
7. Шостак, М.И. Журналист и его произведение // [Электронный ресурс]. URL: <http://refdb.ru/look/1093052-pall.html> (дата обращения: 10.03.2015г.)
8. Штатная, Е.И. К вопросу о роли заголовочного комплекса в реализации коммуникативной интенции текста // Прагматика и типология коммуникативных единиц языка. – Днепропетровск, 1989. – С.96-100.

УДК 811.161.1'38
ГРНТИ 16.21.33

ТИПОЛОГИЯ И ОСОБЕННОСТИ СРАВНЕНИЙ В РАННЕЙ ЛИРИКЕ А.А. АХМАТОВОЙ

COMPARISON IN A.AKHMATOVA EARLY POEMS – TYPES AND PECULIARITIES

Нина Викторовна Русяйкина

Научный руководитель: Н.С. Болотнова, докт. филол. н., профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: А.А.Ахматова, сравнение, типы сравнений, тематический и структурно-типологический критерии, идиостиль.

Key words: A.A.Akhmatova, comparison, types of comparison, thematic and structural-typological criteria, idiostyle.

Аннотация: Статья посвящена анализу разных типов сравнений в сборнике А.А. Ахматовой «Вечер». Особое внимание уделяется тематическому и структурно-типологическому критериям, на основе которых строится классификация использованных автором сравнений.

В задачи статьи входит изучение сравнений в ранней лирике А.А. Ахматовой в структурно-типологическом и тематическом аспектах. Тропы как выражение субъективного мировосприятия автора играют крайне важную роль для целостного понимания произведения, творчества и в целом всей картины мира автора, а также имеют большое значение в изучении его языковой личности. Несмотря на то, что сложный и многогранный поэтический мир Ахматовой представляет большой интерес

для исследователей, сравнения в лирике поэта пока не получили подробного изучения.

В качестве материала данного исследования были взяты стихи из первого поэтического сборника автора – «Вечер», который включает в себя 56 стихотворений, среди которых более половины (31 стихотворение) содержит минимум одно сравнение. Как показал количественный анализ, сравнения отмечены 37 раз. Это указывает на весьма большую представленность сравнений в творчестве поэта.

Под художественным сравнением мы понимаем художественный троп, основанный на уподоблении или сопоставлении одного предмета или явления другому по каким-либо общим, но часто малозаметным признакам. Сравнение призвано раскрыть эти признаки, добавить новые оттенки смысла или даже существенно изменить первоначальное представление о сравниваемых явлениях. Сравнение имеет определённую структуру. Б.П. Иванюк выделяет следующие элементы: предмет сравнения (то, что сравнивается), предикат сравнения (то, с чем сравнивается), аргумент (основание сравнения) [1, с.247].

Рассмотрим типы сравнений в лирике А. Ахматовой, опираясь на типологии Б.П. Иванюка [1, с.248-252] и В.П. Москвина [2, с. 22-25]. В ходе исследования нами были выделены следующие типы сравнения: 1) сравнения с употреблением союзов; 2) с использованием форм сравнительных и превосходных степеней атрибутивов; 3) сравнения с употреблением слов типа «похож», «подобен»; 4) сравнения в форме родительного и творительного падежей; 5) сравнения с использованием так называемого приёма «нанизывания сравнений», то есть содержащие в себе несколько предикатов [2, с.24].

Самым частотным типом в анализируемом материале оказался тип сложноподчинённых предложений со сравнительными придаточными. Обычно автор использует союзы в предложениях и сравнительных оборотах (отмечен 21 случай):

Всего в лирике поэта употребляется четыре вида сравнений с союзами:

1) с союзом *как* (16 употреблений): «*А теперь я игрушечной стала, / Как мой розовый друг какаду*» («По аллее проводят лошадок»); «*Я была, как и ты, свободной*» («Хорони, хорони меня, ветер!»);

2) с союзом *словно* отмечено 2 сравнения: «*Надо мною свод воздушный, словно синее стекло*» («Жарко веет ветер душный»); «*но в этой храмине пустой / Он словно праздник золотой / И утешенье мне*» («он» – «оконный луч», «Молюсь оконному лучу»);

3) союз *как будто* использован в 2-х сравнениях: «*Здесь всё мертво и немо, / Как будто мира наступил конец*» («Первое возвращение»); «*Между окнами будет дверца, / Лампадку внутри зажжём, / Как будто тёмное сердце алым горит огнём*» («Похороны»);

4) союз *чем* (отмечен 2 раза) употребляется вместе со сравнительными степенями наречия и прилагательного: «*Отчего же, отчего же ты, / Лучше, чем избранник мой?*» («Сердце к сердцу не приковано»); «*Глаза синей, чем лёд*» («Рыбак»);

Обнаруженное не удивительно, ведь союз «как» является самым распространённым, общеупотребительным и «удобным» союзом для сравнения как обычного логического, так и для образного, индивидуально-авторского. Союз «как будто» имеет совсем другой оттенок значения. Можно заметить, что данный союз А. Ахматовой используется в сравнительном обороте для передачи состояния окружающего мира, сопряженного с внутренними ощущениями и переживаниями лирической героини: *«Между окнами будет дверца, / Лампадку внутри зажжём, / Как будто тёмное сердце алым горит огнём»*. С помощью данного союза автор как бы одушевляет дом, наделяет его сердцем и вместе с тем особой значимостью. Это производит сильное воздействие на адресата.

Вторым по частотности видом сравнений является использование сравнительной степени атрибутивов. В данном сборнике их насчитывается десять. Из них 7 – со сравнительной степенью прилагательных, 3 – наречий: *«Отчего же, отчего же ты, / Лучшие, чем избранник мой?»* («Сердце к сердцу не приковано»); *«Лучшие погибну на колесе, / только не эти оковы»* («Музе»). В ранней лирике отмечены и 2 сравнения со словами типа «похож», «похожий», причем оба эти сравнения характеризуют голос: *«Пьянея звуком голоса, / похожего на твой»* («Белой ночью»); *«Был голос как крик ястребиный, / но странно на чей-то похожий»* («Три раза пытаться приходила»).

В рассмотренных стихотворениях 6 раз встречается использование в одном стихотворении более одного сравнения, взаимно усиливающих друг друга. Так, например, в стихотворении «Первое возвращение»: *Пять лет прошло. Здесь все мертво и немо, / Как будто мира наступил конец. / Как навсегда исчерпанная тема, / В смертельном сне покоится дворец.*

В некоторых случаях автор в целях особой актуализации и уточнения использует сравнения, в которых предмет сравнения соотносится сразу с двумя объектами: *«Был голос как крик ястребиный, / Но странно на чей-то похожий»* («Три раза пытаться приходила»).

В творчестве автора встречаются и обычные, общепринятые сравнения, но их частотность невелика (3 случая): *«Отчего же, отчего же ты, / Лучшие, чем избранник мой?»* («Сердце к сердцу не приковано»); *«Ему ответила, как брату»* («Меня покинул в новолунье»), *«Глаза синей, чем лёд»* («Рыбак»).

В тематическом отношении сравнения в лирике Ахматовой тоже очень разнообразны. Чаще всего автор употребляет их при описании природы, портрета, для выражения чувств, особенно – несчастной, мучительной любви и страданий. Рассмотрим это более подробно.

1. В данном сборнике встречается очень много сравнений, описывающих природу, особенно часто Ахматова употребляет сравнения для изображения неба (выявлено пять таких случаев). Ср.: 1) *«Высоко в небе облачко серело, / Как беличья расстеленная икурка»* («Высоко в небе облачко серело»); 2) *Облака плывут, как льдинки, льдинки / В ярких водах голубой реки»* («Сладок запах синих виноградин»). Сравнения,

образно конкретизирующие небо, обнаружены в цикле из четырех стихотворений «Обман». Весьма интересно, что описание неба встречается подряд в первых трёх стихотворениях цикла: 1) *А небо ярче синего фаянса* («Весенним солнцем это утро пьяно»); 2) *Надо мною свод воздушный, / Словно синее стекло* («Жарко веет ветер душный»); 3) *Небо цвета воронёной стали / Звёзды матово-бледны* («Синий вечер. Ветры кротко стихли...»).

Во-первых, интересно то, что во всех трёх сравнениях средством сравнения выступают реалии, отражающие твёрдое, плотное вещество: *фаянс, стекло* и даже *металл*. Небо воспринимается автором как нечто ограничивающее, замкнутое, тяжелое, непроходимое. Во-вторых, можно заметить художественно-образную градацию образа неба в данном цикле. Если в первом стихотворении небо яркое (*ярче синего фаянса*), то во втором оно уже теряет эту характеристику и становится синим (*словно синее стекло*), но вместе с тем и приобретает, вероятно, прозрачность, свойственную стеклу, а в третьем стихотворении небо *цвета воронёной стали*, то есть серое, пасмурное, мрачное. Градация в описании неба связана и со сменой времени суток: в первом тексте описывается утро (*Весенним солнцем это утро пьяно*), во втором нет прямого указания на время суток, но мы догадываемся о том, что это день, по строкам: *Жарко веет ветер душный, солнце руки обожгло*, в третьем стихотворении уже в первой строке идёт указание на время суток: *Синий вечер. Ветры кротко стихли*.

II. Очень часто предметом сравнения становятся любовные чувства.

С помощью сравнений автор выражает всю силу любви: *Я люблю тебя, как сорок / Ласковых сестёр* («Читая «Гамлета»). Сравнением в форме творительного падежа создаётся гениальный по выразительности и изобразительности образ любви: *То змейкой, свернувшись клубком, / У самого сердца колдует, / То целые дни голубком / На белом окошке воркует* («Любовь»).

Особенно часто встречаются сравнения, связанные с несчастной любовью: 1) *Как соломинкой, пьешь мою душу. / Знаю, вкус ее горек и хмелен* («Как соломинкой»); 2) *Я слышу: легкий трепетный смычок, / Как от предсмертной боли, бьется, бьется, / И страшно мне, что сердце разорвется, / Не допишу я этих нежных строк...* («Сегодня мне письма не принесли...»); 3) *Ты поверь, не змеиное острое жало, / А тоска мою выпила кровь* («Ты поверь...»).

III. Среди сравнений в творчестве Ахматовой, немало тех, которые передают душевные страдания и жизненные трагедии: 1) *«...жизнь – проклятый ад!»* («Белой ночью»); 2) *Я живу, как кукушка в часах, / Не завидую птицам в лесах, / Заведут – и кукую* («Я живу, как кукушка в часах»); 3) *Лучше погибну на колесе, / Только не эти оковы (Музе)*.

IV. Сравнения используются Ахматовой и для портретной характеристики персонажей. Среди данных стихотворений отмечены сравнения, употребляющиеся: 1) при описании голоса: *«Был голос как крик ястребиный, / Но странно на чей-то похожий»* («Три раза пытаться приходила»); *«Пьянея звуком голоса, Похожего на твой»* («Белой ночью»);

2) при описании цвета глаз и запаха: Руки голы выше локтя, / А глаза синей, чем лед. / Едкий, душный запах дегтя, / Как загар, тебе идет («Рыбак»).

V. Часто автор в своих стихотворениях оглядывается назад, нередко с горьким сожалением противопоставляя прошлое и настоящее: «Еще так недавно-странно / Ты не был седым и грустным» («Любовь покоряет обманно»); «Ведь звезды были крупнее, / Ведь пахли иначе травы» («Любовь покоряет обманно»); «Тот же голос, тот же взгляд, / Те же волосы льняные. / Все как год тому назад» («Тот же голос, тот же взгляд»);

VI. Иногда А. Ахматова сравнивает одного человека с другим: «Отчего же, отчего же ты / Лучше, чем избранник мой?» («Сердце к сердцу не приковано»). Даёт характеристику самой себе: «Странно вспомнить: душа тосковала, / Задышалась в предсмертном бреду. / А теперь я игрушечной стала. / Как мой розовый друг какаду» («В Царском Селе»).

VII. Предикатами сравнения нередко становятся сон, потерянности: «И как во сне я слышу звук виолы / И редкие аккорды клавесин» («Вечерняя комната»); «Мы прощались как во сне» («Над водой»). В двух данных случаях образ сна используется для того, чтобы передать потерянное состояние лирической героини, её неверие в возможность происходящего.

VIII. Кроме всего сказанного, отметим, что в творчестве автора нередко сравнения, в которых используются слова с семантикой смерти. Рассмотрим, как реализуется образ смерти. Свои ощущения от возвращения в Царское Село спустя пять лет Анна Ахматова передает так: *Пять лет прошло. Здесь всё мертво и немо, / Как будто мира наступил конец. / Как навсегда исчерпанная тема, / В смертельном сне покоится дворец* («Первое возвращение»). Автор сравнивает прошлое, связанное с Царским Селом, с «навсегда исчерпанной темой», и говорит о том, что это прошлое навсегда осталось в «смертельном сне». В данном случае основанием для сравнения служит сходство небытия после смерти и уход в небытие прошлого, которое остаётся только в памяти.

В стихотворении «Сегодня мне письма не принесли» боль от любви автор сравнивает с предсмертной болью: «Я слышу: лёгкий трепетный смычок, / Как от предсмертной боли, бьётся, бьётся».

Таким образом, в ходе исследования было обнаружено многообразие разных видов сравнений в поэзии А. Ахматовой, определены типы сравнений на основе тематического и структурно-типологического критериев, выявлена частотность, особенности употребления. Анализ сравнений позволил в некоторой степени уточнить особенности мировосприятия автора. Несомненно, в творчестве А.А. Ахматовой, нераздельно сопряжённом с реальной жизнью, большое место занимает мучительная любовь, тяжкие сердечные страдания, размышления о природе любви. Тонко чувствующая творческая натура воспринимает мир очень обострённо, ранимо. Это также нашло отражение в лирике: душевные страдания и терзания, нередко сопряжённые с трагическим ощущением смерти, а также особое восприятие природы, способность увидеть всю её красоту и запечатлеть в своём творчестве.

Литература

1. Иванюк, Б.П. Поэтическая речь: Словарь терминов / Б.П. Иванюк – Москва: Флинта: Наука, 2007. – 312с.
2. Москвин, В.П., Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры. Терминологический словарь / В.П. Москвин [Электронный ресурс] 3-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 102 с. (в файле). Систем. требования: Microsoft word. URL: <http://www.twirpx.com/file/1458049/> (дата обращения: 17.11.14).
3. Головкина, С.Х., Смольников, С.Н., Лингвистический анализ текста. Материалы в помощь учителю-словеснику / С.Х. Головкина, С.Н.Смольников. – Вологда: Издательский центр ВИРО, 2006. – С.99-108.

УДК 811.161.1'38

ГРНТИ 16.21.33

СМЫСЛОВЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ АНТОНИМИЧЕСКОГО ТИПА В ЛИРИКЕ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ КАК СПОСОБ АКТУАЛИЗАЦИИ МОТИВА «ОДИНОЧЕСТВО»

NATIONAL LEXICAL PARADIGMS OF ANTONYMICAL TYPE IN LYRICAL TYPE OF TSVETYEVA AS THE WAY OF ACTUALIZATION OF REASON OF LONELINESS

Елена Юрьевна Сластина

Научный руководитель: Н.С. Болотнова, докт. филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: М.И. Цветаева, текстовая лексическая парадигма, мотив «одиночество».

Key words: M. I. Tsvetaeva, textual and lexical paradigm, motive “loneliness”

Аннотация. В данной статье рассматриваются текстовые смысловые лексические парадигмы антонимического типа как репрезентанты и актуализаторы мотива «одиночество» в лирике М.И. Цветаевой. В качестве материала исследования использованы стихи поэта разных лет.

Творчество Марины Цветаевой можно назвать книгой ее жизни, книгой ее души. Судьба М.И. Цветаевой довольно трагична: революции, эмиграция, расставание с близкими людьми, гонения. Все это Марина Цветаева отражала в своих стихах. Так, в 1923 году, находясь в Чехии, она написала стихотворение «Что же мне делать, слепцу и пасынку...» (здесь и далее стихотворения цит. по: [1]), в котором, во-первых, показывает чуждость и враждебность окружающего мира, во-вторых, – противопоставляет себя этому миру и, в-третьих, – пытается найти выход из ситуации.

Лирическая героиня противостоит миру «серых». По сравнению с ними она чувствует себя слепой и духовно сиротелой, но вместе с тем она «певчая», первая. Все у неё не так, как у других, она отличается от остальных и потому одинока.

*Что же мне делать, слепцу и пасынку,
В мире, где каждый и отч, и зряч...
Что же мне делать, певцу и первенцу,
В мире, где наичернейший – сер!..*

Лирическая героиня М.И. Цветаевой ищет выход, не поддается внешнему, враждебному окружению. Анафора и синтаксический параллелизм в каждой строфе («Что же мне делать...») актуализируют стремление автора найти себя, свое место в мире.

В данном стихотворении используются текстовые смысловые лексические парадигмы антонимического типа – «с их невесомостью в мире гирь» и «с этой безмерностью в мире мер»; «слепец – зряч»; «пасынок – отч», которые усиливают представление о несовместимости лирической героини с окружающими, репрезентируют концепт «одиночество». Данные текстовые парадигмы выражают мироощущение лирической героини Цветаевой: она не находит смысла в существовании окружающих ее людей, видит в мире сплошные противоречия, несовпадения. Противопоставляя себя, «слепца и пасынка», миру, где «насморком назван плач», героиня, страдающая от эмоциональной наполненности своей творческой души, так и не находит ответа на заданный ею вопрос, она одинока в своих исканиях, отправленных в никуда, в мир пустоты.

Смысловые лексические парадигмы определяются как «различные объединения единиц словного и сверхсловного типа, имеющих общие смысловые признаки разных рангов и степени обобщения, актуализированные в сознании коммуникантов на основе стандартных и нестандартных языковых, когнитивных и референтных ассоциаций, стимулированных текстом» [2, с. 66]).

В лирике поэта используются разные типы смысловых лексических парадигм. Например, текстовые смысловые лексические парадигмы синонимического типа встречаются в стихотворении «В небо синее ширя глаза...» (1936): «будет гроза», «будет любовь», «будут стихи». В своих воспоминаниях М.И. Цветаева писала о времени написания стихотворения: «Никто не может вообразить бедности, в которой мы живём. Мой единственный доход – от того, что я пишу. Мой муж болен и не может работать. Моя дочь зарабатывает гроши, вышивая шляпки. У меня есть сын, ему восемь лет. Мы вчетвером живём на эти деньги. Другими словами, мы медленно умираем от голода» [3]. Несмотря на это, стихотворение проникнуто свойственной поэту духовной силой, жаждой творчества. У нее не осталось ничего, вместе с тем у нее есть то, что в самые сложные дни спасало ее от одиночества и уныния, – внезапное, как гроза и любовное чувство, творчество.

Текстовые парадигмы синонимического и антонимического типов используются автором в стихотворении «Всё повторяю первый стих», написанном за несколько месяцев до смерти. Так, текстовые парадигмы антонимического типа «быть пугалом среди живых» и «быть призраком с твоими (своими)» являются отражением мотива одиночества в данном стихотворении. В нём наблюдаем отсылку к стихотворению А. Тарковского «Стол накрыт на шестерых». Следует сказать, что

с Арсением Тарковским Марина Ивановна Цветаева была очень близка на протяжении некоторого времени, однако довольно скоро их дружба распалась. Чувствуя недосказанность, некую беспричинность их расставания, Цветаева сталкивается один на один со своим горьким одиночеством. Она опять одна, она – «пугало среди живых»:

*Ты стол накрыл на шестерых,
Но шестерыми мир не вымер.
Чем пугалом среди живых –
Быть призраком хочу – с твоими...
(«Своими... »)*

Соглашаясь на существование в виде призрака рядом с близким человеком, автор стихотворения, «стоящий за текстом», подчеркивает невозможность быть в мире живых – тех, кто не оказывает никакой поддержки, не понимает ее. Это стихотворение написано Мариной Ивановной Цветаевой незадолго до смерти, и уже здесь, в укоряющем ответе на скорбное стихотворение Тарковского, Цветаева точно предчувствовала страшный исход своей жизни.

В этом же стихотворении используются текстовые парадигмы антонимично-синонимического типа – «смерть на свадебный обед» и «я – жизнь, пришедшая на ужин». Стоит отметить, что под словом «ужин» автор подразумевает поминки, описанные в стихотворении Тарковского. Вследствие этого все сразу встает на свои места. Сопоставляя неожиданные смыслы, поэт говорит о несовместимости своей личности с современным ей миром. Этим подчеркивается, что среди привычного течения жизни она – неожиданное, нарушающее порядок явление. Она отличается от других всем своим естеством. Предваряя данную лексическую парадигму отрицанием «И – гроба нет! Разлуки – нет!», автор еще раз подчеркивает сложившуюся ситуацию: у нее ничего не осталось, близкие ее покинули, ее стихи не принимаются обществом. Эмоциональная тональность стихотворения – печальная, скорбная, передает общее мировидение поэта на закате её яркой, но полной огорчений и разочарований жизни. Отмеченные лексические парадигмы актуализируют мотив «одиночество», рельефность которого особенно проявилась к концу ее трагической жизни. Для М.И. Цветаевой противопоставление себя окружающим было свойственно еще в ранней лирике. Так, уже в стихотворении «Душа и имя», написанном в 1911 году, соотнося значение своего имени с душой, она определяет её – «морская»:

*Но душу Бог мне иную дал:
Морская она, морская!*

Это определение Марина Цветаева пронесет через все свое творчество. Позже поэт найдет другое определение для своей души – «крылатая» («Если душа родилась крылатой...», 1918).

Остановимся подробнее на стихотворении «Душа». С первого взгляда заметно, что стихотворение строится на антитезе бытия и быта. Чувственно воспринимая противопоставление души, полета, крыл, сердца, кипения и трупов, кукол, счетов, поэт подчеркивает свою ненависть ко внешнему миру и стремится отдалиться от его.

«Душа» Цветаевой – летчица, материя воздушная, свободная. Она стремится ввысь, улетает «без спросу», полощется в лазури nereидой:

*Выше! Выше! Лови – лётчицу!
Не спросившись лозы – отческой
Nereидою по – лощется,
Nereидою в ла – зурь!*

В этом стихотворении автор дает характеристику своей поэтической душе: она ассоциативно представлена через образ nereиды, дочери морского божества, и лазурный цвет, который в поэтической традиции связан с цветом моря. Более того, душа Цветаевой – Муза, она рвется в скинию («Полыхание крыл – в скинии»), что говорит о божественности (скиния – храм), о высокой духовности души поэта. В стихотворении также наблюдаем: душа поэта – некая ценность, находящаяся выше «игр», она полыхающая, горящая и пляшущая:

*Так, над вашей игрой – крупною,
(Между трупами – и – куклами!)
Нé общупана, нé куплена,
Полыхая и пля – ша –
Шестикрылая, ра – душная,
Между мнимыми – ниц! – сущая,
Не задушена вашими тушами
Ду – ша!*

Душа поэта возносится над всем бытовым, над «куклами» и «трупами», над «мотыгами и спинами», над «счетами кипами» – над всем, что было так чуждо самой Цветаевой. Ассоциативно здесь возникает образ Серафима («Шестикрылая») – ангела, особо приближённого к престолу Бога и Его прославляющего. Таким образом, все ассоциативно возникающие метафоры позволяют говорить о противопоставлении поэтом себя остальному миру.

Здесь же привлекает особый синтаксис, присущий только перу М.И. Цветаевой. Дробя (*ра – душная*), выделяя слова с помощью знаков препинания (*Между мнимыми – ниц! – сущая*), автор расставляет нужные акценты, дает увидеть сквозь привычную форму слова дополнительный смысл.

Таким образом, говоря об одиночестве М.И. Цветаевой, судя по стихам автора, мы имеем в виду *одиночество творческой личности*. Личности, которой доступно божественное откровение, которая не может существовать в мире земного, бытового, низменного.

Необходимо, однако, учитывать, что для самой М.И. Цветаевой одиночество не было трагическим, ужасным. В сводных тетрадах она писала: «Во мне двойная разверстость (беззащитность) поэта и женщины, за каждое чужое веселье я плачу стократ. Отсюда – спасение в тетрадь, в дружбу, в одиночество <...> Чистоту я находила только в одиночестве» [3]. Отсюда – нередкие просьбы в стихах о саде, доме, комнате без «ни-души»:

*За этот ад,
За этот бред,*

*Пошли мне сад
На старость лет. ...
...Для беглеца
Мне сад пошли:
Без ни-лица,
Без ни-души!*

Стихотворение «Сад» (1934) проникнуто просьбой об уединении. Примечательно многократное использование слова «сад» автором (в тексте оно повторяется 12 раз) рядом с такими эпитетами, как «без ни шажка», «без ни глазка», «без ни смешка», «без ни свистка» и т.д. Данные эпитеты эксплицируют и актуализируют концепт «одиночество» в стихотворении. Сад противопоставлен «тому свету». На закате своей тяжелой жизни Цветаева как никогда хотела найти спокойствие, жаждала одиночества. Мольбы о саде Цветаева адресует Всевышнему:

*Скажи: довольно мўки – нá
Сад – одинокий, как сама.
(Но около и Сам не стань!)
– Сад, одинокий, как ты Сам.*

*Такой мне сад на старость лет...
– Тот сад? А может быть – тот свет? –
На старость лет моих пошли –
На отпущение души.*

В данном случае применимы слова о «божественности» цветаевской души. Лирическая героиня Цветаевой ведет себя довольно раскованно, моментами – дерзко: резким восклицанием она позволяет себе запрещать Богу находиться рядом с ней («Но около и Сам не стань!»). Этот вызывающий жест еще раз подтверждает сильное желание Цветаевой остаться в одиночестве.

Осенью того же года она пишет еще одно стихотворение, проникнутое теми же мотивами с использованием антонимической парадигмы «человек – Бог»:

*Человека защищать не надо
Перед Богом, Бога – от него.
Человек заслуживает ада.
Но и сада
Семиверстного – для одного.*

*Человек заслуживает – танка!
Но и замка
Феодального – для одного.*

В этом тексте она снова говорит об уединении, которое ей так необходимо. Однако в одном ряду с «садом» автор ставит и такие слова, как «замок» в значении «дворец и крепость феодала» [4, с. 152] и «танк», тем самым усиливая характеристику желаемого одиночества. В Большой советской энциклопедии читаем: «Замок – укрепленное жилище феодала. 3. предпочитали возводить в хорошо защищенных местах

(окруженных водой, в горах и т.п.). Вначале палисады, валы, рвы, затем массивные стены с башнями затрудняли доступ к Донжону (Кёшку в Средней Азии) – главной башне, служившей жилищем и последним оплотом защиты. Впоследствии стены стали окружать валами и рвами, через которые перекидывались подъемные мосты» [5, с. 68]. «Танк – боевая гусеничная полностью бронированная машина» [6, с. 296]. В контексте стихотворения на ассоциативном уровне читатель понимает, что Цветаева просила о месте, которое будет прочно ограждено от внешнего мира, о броне, которая защитит ее от враждебного мира, позволит ей окунуться в мир творчества, остаться наедине с собой.

Таким образом, рассматривая мотив одиночества в творчестве известного русского поэта М.И. Цветаевой, необходимо понимать, что ее одиночество – это одиночество творческой личности. Одним из ярких средств выражения данного мотива, наряду с его прямыми номинациями – *одинокий, одинок, одиночество*, являются в лирике автора текстовые смысловые лексические парадигмы антонимического типа, которые отражают идею противопоставления поэта окружающему миру.

Литература

1. Марина Цветаева. Собрание сочинений в 7-ми т./ Сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц и Л. Мнухина. Т. 2. – Москва.: Эллис Лак, 1994. – 614 с.
2. Болотнова Н. С. Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте. – Томск, 1994. – 212 с.
3. Марина Ивановна Цветаева. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tsvetaeva.lit-info.ru/tsvetaeva/proza/tetrad/tetrad-2-2.htm> (дата обращения: 12.04.2014).
4. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / Рос. АН, Ин-т рус. яз., Рос. фонд культуры. – Москва.: Азъ, 1992. – 944 с.
5. Большая советская энциклопедия. 1969-1978, Т. 9. – Москва.: Советская энциклопедия, 1972. – 607 с.
6. Большая советская энциклопедия. 1969-1978, Т. 25. – Москва.: Советская энциклопедия, 1976. – 597 с.

УДК 811.161.1'38

ГРНТИ 16.21.55

КОММУНИКАТИВНЫЙ СТИЛЬ А.С. ЭФРОН И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ЭПИСТОЛЯРНЫХ ТЕКСТАХ

THE COMMUNICATIVE STYLE A.S. EFRON AND HIS REFLECTION IN THE EPISTOLARY TEXTS

Анастасия Владимировна Снигирева

Научный руководитель: Н.С. Болотнова, д. филол. Наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: эпистолярный текст, коммуникативный стиль, языковая личность, коммуникативные тактики и стратегии.

Key words: epistolary text, communicative style, linguistic person, communication strategy and tactics.

Аннотация. Данная статья посвящена анализу коммуникативного стиля А.С. Эфрон и его реализации в эпистолярных текстах. В качестве исследуемого материала взяты частные письма разных лет. Выявлены характерные черты, присущие данному автору.

В свете современной коммуникативно-когнитивной парадигмы лингвистического знания в центре внимания лингвистов оказывается не только язык, рассматриваемый в единстве формы и содержания, но и языковая личность. Отправной точкой является человек, его мотивы, цели, намерения, коммуникативные ситуации и т.д. Антропоцентрический подход позволяет глубже понять языковую личность, «стоящую» за текстом, и открывает новые аспекты в его содержании.

Лингвистами уже рассматривалось речевое поведение различных языковых личностей, однако коммуникативный стиль как «особая грань общего идиостиля» ранее не исследовался. Это сравнительно новый подход в изучении поведения языковой личности. В этом русле представлены работы А.В. Болотнова [1-3]. Коммуникативный стиль трактуется исследователем как «относительно устойчивые особенности коммуникативного поведения личности в различных ситуациях общения, включая проявляющиеся в дискурсе данной языковой личности типовые коммуникативные роли, коммуникативные тактики и стратегии, выбор регулятивных средств и структур, отношение к коммуникативным нормам, ориентацию на адресата, выбор речевых жанров» [1, с. 179].

Рассмотрение коммуникативного стиля языковой личности на материале эпистолярных текстов не предполагает анализ невербального поведения языковой личности. Вместе с тем можно исследовать характерные для личности речевые особенности (лексикон, грамматикон, эмоциональную тональность письма и т.д.), а также ментально-психологические особенности, тип мышления, ценностные ориентации, включая отношение к своей эпохе и событиям.

Ариадна Сергеевна Эфрон, автор исследуемых нами эпистолярных текстов, принадлежит к элитарному типу речевой культуры [4]. Вместе с тем отнесение автора к этому типу небесспорно ввиду неповторимого индивидуального стиля А. Эфрон, который делает ее непохожей на остальных.

Для писем А.С. Эфрон характерны особенности. Отметим их.

1) Метафорический тип мышления, который позволяет преобразовывать бытовую, предметную информацию в художественные образы, за счет чего письма приобретают ярко выраженный индивидуальный характер. Ср. примеры: *«И какое, о Господи, счастье, что из всей этой путаницы, как из пены морской, как из клетки адамовых ребер, встала рядом с тобой на суд веков, – навечно, – эта женщина, жена, – встала противовесом всех низостей, предательств, выпренок и пустословий»*; *«Остальное – то, что тебя мучает в личном и будет еще*

мучить, ибо, ты сам путаница и, при всей своей свободе – та же самая клетка адамовых ребер, из которой не выскочить, – остальное – вынужденное – да расступится перед вами, дорогие мои, и пусть будет счастье, и пусть будет «ризу влажную свою сушу на солнце под скалою» [5. с. 58-59]; «Здесь родились ее стихи, родились, чтобы не умереть. Вот они, рябина и бузина всей ее жизни, горькие ягоды, яркие ягоды» [5. с. 51] «Во всех твоих письмах, даже самых наспех написанных, даже самых гриппозных, столько жизнеутверждающего начала, столько неведомого душевного витамина, что они действуют на меня вроде аккумуляторов, я ими заряжаюсь и дальше живу» [5. с. 68] и т.д.

2) Интертекстуальность, использование прецедентных текстов для иллюстрации суждений автора. Ср.: «ризу влажную свою сушу на солнце под скалою»; «Дивны дела твои, Господи!»; «тем же шагом»; «*les ficelles du metier*»; «*partie de plaisir*»; «как сельди в банке» и т.д.

3) Употребление эмоциональной и оценочной лексики: в большинстве случаев это слова-характеристики, которыми автор оценивает свои действия и свое поведение (ср.: «я такая **свинья** и ни разу еще тебе не написала»; «и от этого “так же” настолько **отупела**»; «Теперь о своей **писанине**» и т.д.

4) Использование риторических вопросов / восклицаний, обращений (данный коммуникативный ход позволяет автору приблизить свои тексты к разговорной речи, сделать письмо более динамичным и «живым»). Ср. примеры: «Живу я в Рязани уже скоро год, работаю в местном художественном училище – ставка 360 р. в месяц, а на руки со всеми вычетами приходится чуть больше 200 – **представь себе такое удовольствие!**», «Но хочется очень, чтобы были пополнены и развиты антракты между событиями, сами по себе насыщенные событиями, еще не разразившимися, **понимаешь?**», «Слава Богу!», «Невероятно! И ведь та же самая я!», ««На мой взгляд, чрезмерность (**опять же отсутствие отбора!**) изобразительности ведет к определенной монотонности; да и неряшеств много – особенно во 2-й половине» и т.д.

5) Присутствие в текстах иронии, самокритики, самоиронии и иногда сарказма (в большинстве случаев этот прием автор использует как рефлексию, самоанализ и как своеобразный ответный ход в сторону собеседника). Ср. примеры: «изредка бешусь, но не сержусь никогда»; «но я сгоряча ее не раскусила, как следует, или же просто с каждым годом выдыхаюсь все более»; «Не писательница, потому что не пишу, а не пишу, потому что не могу писать, иначе я подчиняла бы все на свете писанию, а не подчинялась бы всему на свете – всяким большим и малым обязанностям. Это во-первых. Во вторых, я не писательница потому, что никогда не чувствую конца и начала вещи, которую, скажем, хотела бы написать. Никогда не смогла бы, как Чехов, что-то и кого-то выхватить и бросить на полпути, придав этому видимость законченности. Так и барахталась бы в истоках, устьях, потомках и предках, и получалось бы ужасно. И еще много есть причин, по которым я не писательница, несмотря на то “яркое и смелое”, что, как ты говоришь, иногда сказывается в моих письмах. Слишком мало

яркого и еще меньше смелого и во мне самой, и в любых моих проявлениях»; «Получив твое письмо, я почувствовала то, что обычно испытывают родители, когда ребенок, которого считали погибшим (утонувшим, заблудившимся в лесу, упавшим с дерева и т.д.) – преспокойно возвращается домой, слегка развязный от небольшого смущения, что, мол, опоздал. В таких случаях обычно (знаю по себе) приходят в бешенство, и только что оплакиваемого первенца жестоко наказывают» и т.д.

6) Частое обращение к тактике вопросно-ответного хода, которая в письмах А.С. Эфрон позволяет ей выстраивать обширный текст в форме монолога. Ср.: «Мне говорили, что ты женился. Правда? Если так, то это хорошо», Да и сердисься ли ты вообще когда-нибудь? Я – нет <...>»; «Помнишь, как мы сидели с тобой в сквере против Жургаза и тебе было так тяжело, а я была полна своего “осознанного” большевского счастья? Ты говорил, что завидуешь мне, что я молода и что у меня все так просто в жизни. Это, кажется, был единственный раз, что ты меня обманул!».

7) Использование коммуникативной стратегии открытости, доверительного отношения, внимания к собеседнику и сопереживания. Для текстов автора данная стратегия очень важна. Это помогает расположить к себе собеседника и создать атмосферу доверия и дружескую тональность письма. Приведем примеры: «очень обрадовалась им и тебе»; «Дорогой мой, если бы ты знал, как изболелось мое сердце по твоей судьбе – и как я горда ею!»; «Спасибо тебе за все доброе, что ты пишешь обо мне и для меня!»; «Я не сразу почувствовала облегчение, слишком велика была во мне тяжесть твоей болезни, мне еще нелегко и сейчас, я еще страдаю по инерции, но вместе с тем и наступит в душе рассвет дня твоего выздоровления».

8) Обращение к стратегии прямой оценки лиц и явлений для своего отношения к той или иной личности или к определенному явлению, пояснения адресату своей позиции в отношении заданной темы. Ср.: «Рассыпчатая она, без стержня, без хребта, без героя – записная книжка, а не книга»; «Гроссман, конечно, талантлив и бесспорно наблюдателен, но меня всегда раздражает такая форма повествования (вот у Эренбурга, например, да и у многих, начиная, кажется, с Досс-Пассоса) – будто бы автор сценарий пишет, заранее представляя себе, как все это будет выглядеть на экране. <...> А отдельные места хороши, хороша разговорная речь, природа» и т.д.

Использование данных речевых регулятивных средств, коммуникативных тактик и стратегий обусловлено широким кругозором автора. Ее адресатами зачастую являлись интеллигентные люди. Частая критика в текстах обусловлена тем, что, например, в случае с Б.Л. Пастернаком А.С. Эфрон читала его переводы, произведения и делала на них иллюстрации. Она занималась вычиткой произведений, которые ей отправлял писатель. Но критика была не только произведений, Ариадна Сергеевна часто в ироничной форме могла дать оценку и личности (как знакомой, так и незнакомой, о которой была наслышана). В переписке

с И.В. Кудровой автор, чьи письма исполнены усталости и грусти (на тот момент дочь М.И. Цветаевой была уже в возрасте и сильно болела), критикует сестру своей матери А.И. Цветаеву.

Говоря о метафорическом типе мышления, стоит отметить, что А.С. Эфрон росла в творческой атмосфере, создаваемой матерью и ее друзьями. Отсюда предрасположенность к творчеству и нестандартному мышлению. Известно, что Ариадна Сергеевна Эфрон пробовала писать стихи и прозу, однако вскоре отказалась от этой затеи, но она была замечательной переводчицей и мемуаристкой. Б.Л. Пастернак неоднократно отмечал ее дар превращать письма в поэзию.

Коммуникативная стратегия открытости, доверительного отношения и внимания к собеседнику обусловлена, видимо, складом характера и личной судьбой автора. Потерявшая всю семью и любимого человека, Ариадна Сергеевна Эфрон могла положиться только на друзей и дальних родственников, а потому очень дорожила ими. Это была единственная нить, которая помогала ей держаться в сложных ситуациях.

Тактика вопросно-ответного хода, характерная для рассматриваемых текстов, используется автором для построения монолога. Из-за того, что ее письма доходили долго в отдаленные районы из-за пребывания в ссылке, автору было проще выстраивать изложение именно в такой форме.

Все отмеченные особенности составляют уникальный коммуникативный стиль А.С. Эфрон, со всей его поэтичностью и многогранностью.

Литература

1. Болотнов, А.В. Коммуникативный стиль языковой личности (на материале публичного дискурса ведущего радиостанции «Эхо Москвы») // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2013. – Вып. №3 (131). – С. 179-181.
2. Болотнов, А.В. К вопросу о понятии «коммуникативный стиль» языковой личности // Речевая коммуникация в современной России : материалы III Международной конференции. (Омск, 27-30 июня 2013 г.). В 2 т. Т.1 / [под ред. О.С. Иссерс]. – Омск, 2013. – С.180-188.
3. Болотнов, А.В. Методика анализа коммуникативного стиля языковой личности (на материале публичного дискурса А.А. Венедиктова) // Слово. Словарь. Словесность: Коммуникация. Текст. Синтаксис (к 90-летию со дня рождения С.Г. Ильенко) : Материалы всероссийской научной конференции. Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена, 13-15 ноября 2013 г. / Отв. ред. В.Д. Черняк. — СПб.: САГА, 2013. – С. 162-167.
4. Снигирева, А.В. Особенности эпистолярных текстов А. Эфрон к Б.Л. Пастернаку и И.В. Кудровой // III Всероссийский фестиваль науки. XVII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых “Наука и образование” (22-26 апреля 2013 г.): В 5 т. Т. II: Филология. Ч.1. Русский язык и литература. – Томск : Изд-во ТГПУ. 2013. – С. 209-214.
5. Вальбе Р.Б. История жизни, история души: В 3 т. Т. 2. Письма 1955–1975 / Сост., подгот. текста, подгот. ил., примеч. Р.Б. Вальбе. – Москва : Возвращение, 2008. – 420 с.

УДК 811.161.1'38
ГРНТИ 16.21.55

**О ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ КОММЕНТАРИЕВ НА НРАВСТВЕННО-
ЭТИЧЕСКИЕ И ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ТЕМЫ)**

**ABOUT GENDER FEATURES OF INTERNET COMMUNICATION
(ON MATERIAL OF COMMENTS ON MORAL
AND ETHICAL AND AESTHETIC SUBJECTS)**

Динара Илкиновна Хасмамедова

Научный руководитель: Н.С. Болотнова, д. филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: блог, комментарий, гендерные особенности, интернет-общение, этическая тема, эстетическая тема.

Keywords: blog, comment, gender features, Internet communication, ethical subject, esthetic subject.

Аннотация. В статье содержится описание гендерных особенностей в интернет общении на материале комментариев к блогам пользователей «Живого журнала». Анализируются комментарии на нравственно-этическую и эстетическую тематику на базе 20 блогов. Выявляются наиболее частотные темы для обсуждения в блогах

В задачи статьи входит выявление гендерных особенностей в комментариях блогов пользователей «Живого журнала» [1]. Исследование включает анализ 20 блогов с комментариями на нравственно-этические и эстетические темы, такие как: добро, зло, литература, здоровье, искусство, красота, природа – объёмом от 1 до 7 страниц.

Отметим специфику блога: «БЛОГ (англ. blog, сокр. от weblog, web «паутина» и log(us) слово), сетевой журнал, или дневник событий в Интернете, содержащий регулярно добавляемую информацию личного характера, которую владелец блога (блоггер) предоставляет пользователям сети. Как правило, информация в блоге размещается в хронологическом порядке, допускается возможность составления комментариев другими пользователями» [2].

Под комментарием понимается «...разновидность оперативного аналитического материала, близкого к информационным жанрам. Как правило, разъясняет смысл актуального общественно-политические явления, события, группы фактов, документа и т. п., объединенных некой идеей» [3].

Из 20 взятых для исследования блогов на нравственно-этические и эстетические темы нами были подробно рассмотрены 10 в связи с большим количеством комментариев к ним, что свидетельствует о большой актуальности этих тем среди пользователей «Живого журнала». Из 1150 комментариев к 10 блогам нами было проанализировано 150. Такое количество рассмотренных блогов объясняется, во-первых, тем, что большинство пользователей в комментариях, забыв о заявлен-

ной в блоге теме, переключались на другие темы и вступали в спор с другими пользователями. Во-вторых, далеко не все комментарии содержали в себе этическую рефлексию.

Проведенное исследование показало, что количество комментариев на этические и эстетические темы в блогах у женщин больше, чем у мужчин (12 из 20 блогов принадлежат женщинам).

Уточним особенности комментария как жанра: «... текст комментариев представляет собой спонтанный вторичный текст, созданный непрофессиональным автором. Этот текст отражает обыденное сознание языковой личности рядового носителя языка и содержит субъективные ценностные установки автора...» [4].

В блогах и мужчин, и женщин преобладающим функционально-смысловым типом речи является рассуждение – особый «функционально-смысловой тип речи, соответствующий форме абстрактного мышления – умозаключению, выполняющий особое коммуникативное задание – придать речи аргументированный характер (прийти логическим путем к новому суждению или аргументировать высказанное ранее) и оформляемый с помощью лексико-грамматических средств причинно-следственной семантики. Основной сферой употребления Р. является научная, актуализирующая логический, рациональный тип мышления» [5].

Сравним примеры. 1) *«Зачем уродовать и калечить хорошие книги? Поучитесь вы уже, ёлки-палки, у телевизионщиков! Выпустите лучшие серию книг! Разбейте путешествие того же Нильса с гусями на несколько мелких книжек, проиллюстрируйте их добротной и будет вам счастье!...»* (<http://conjure.livejournal.com/1170675.html> – автор блога женщина). 2) *«Речь пойдет о переходе из осени в зиму. Казалось бы, ничего особенного. Зачем вообще такие вещи обсуждать? Всё просто: наш быт – это одна из важнейших вещей в жизни, ведь мы с ней сталкиваемся ежедневно. Но самое главное – это чистота! Я убеждён, что всё взаимосвязано и многие проблемы могли бы вовсе не существовать, если бы на улице было не так грязно»* (<http://dimabalakirev.livejournal.com/165790.html> – автор блога мужчина).

На тему *здоровье* среди мужчин и женщин преобладают комментарии с отрицательной рефлексией, количество комментариев одинаковое. Приведем примеры.

1) *«Читала как раз недавно статью про псевдополезность суперфудов (слово-то какое тупое) и ажиотаж вокруг них.*

Уже куда не плюнь, у всех полки забиты какими-то ягодами и прочей хренью, без которой не жизнь и не зож) как раньше жили без них – загадка) я за то чтобы пробовать новое, но не впадать совсем уж в маразм» (<http://tastydiet.livejournal.com/130164.html> – комментарий женщины).

2) *«Бросаться из крайности в крайность – ничего в этом хорошего нет. Но я другого не понял – это что, оправдывает привычку этих дымных вонючек с бычком в зубах, которые потом обязательно бросят бычок себе под ноги??? Фууууууу..».* (<http://tastydiet.livejournal.com/130164.html> – комментарий мужчины).

Среди комментариев на литературные темы подавляющее количество принадлежит женщинам. При этом среди рассмотренных нами наблюдается одинаковое количество комментариев с положительной и с отрицательной оценкой:

1) *«Я думаю, это ужас! Такая книга теряет весь свой смысл.*

Недавно дочке принесли обрезанных по самое не балуй «Бременских музыкантов» и «Кота в сапогах» в одной книге, там было убрано половина диалогов, читать не просто не интересно, а противно...». (<http://conjure.livejournal.com/1170675.html> – комментарий женщины в блоге, с отрицательной оценкой). 2) *««Вечера» очень любила, читала и перечитывала много раз в подростковом возрасте. Совершенно независимо от школьной программы. Для меня они были волшебной сказкой, яркой, с сочным языком»* (<http://conjure.livejournal.com/1170675.html> – позитивный комментарий женщина в блоге).

Это же характерно для комментариев на тему искусство: у женщин их больше, причем с положительной оценкой, у мужчин же большинство комментариев носят отрицательный характер.

В рассуждениях на тему добра и зла большее количество комментариев принадлежит мужчинам, среди них одинаковое количество комментариев с положительной и с отрицательной оценкой.

Сравним примеры:

1) *«Как правило, любая одержимость идеей всеобщего счастья рано или поздно приводит на путь преступлений»* (<http://borisakunin.livejournal.com/138743.html>. – комментарий мужчины с отрицательной оценкой).

2) *«...Если хочешь быть честен с собой, то не прикрывай действия мнимой мотивацией. Если не хочешь быть честным, то все что угодно можно делать «Во имя Господа. – Именем его» (с), совесть штука гибкая... По крайней мере ее поверхностная часть...»* (<http://borisakunin.livejournal.com/138743.html> – комментарий мужчины с положительной оценкой).

М.В. Бец справедливо отмечает: «Языковая личность, действующая в виртуальном пространстве, создаёт особый тип персонотекста, с одной стороны, приближенного к живому общению, с другой стороны, облаченного в письменную форму и, как следствие, имеющего свои особенности на синтаксическом, лексическом, графическом уровнях» [6, с. 7]

И мужчины и женщины в комментариях чаще всего высказывают свою собственную точку зрения и делятся своим опытом и взглядами на обсуждаемую проблему. Они оценивают как само содержание блога, так и рефлексии на общую тему, затронутую в блоге. У женщин большее количество комментариев на эстетические, а у мужчин на этические темы. Это прежде всего связано с типом мышления: логическим и конкретным у мужчин, и абстрактно-образным – у женщин.

Рассматривая этическую рефлексию в интернет-общении рядовых пользователей на примере комментариев блогов в гендерном аспекте, можно прийти к определенным выводам.

1. Женщины чаще оставляют свои комментарии. В отличие от мужчин, их комментарии имеют примерно в половине случаев положительную оценку того или иного явления, у мужчин же, в большинстве случаев, присутствует негативная оценка относительно обсуждаемой темы. Ср. примеры: 1) «...*Всего лишь надо понять, что люди в среднем как стадо баранов (скажем просто плоть бегающая по земле), не будет отказываться и всегда будет поддерживать большинство*» – комментарий мужчины. 2) «*Спасибо, хороший пост.*

Жалко, что вы не поставили к нему иллюстрации женщин. Свой point проиллюстрировать ;)» – комментарий женщины.

2. Наиболее распространённым графическим приёмом становятся смайлы (англ. Smile), иначе – эмотикон (англ. Emotion). Это идеограммы, изображающие эмоцию. Смайлы представляют собой набор символов, определённое сочетание графических знаков: тире, двоеточий и скобок для выражения невербальных факторов [7].

В комментариях женщин смайлики встречаются намного чаще, чем у мужчин, к тому же смайлики у мужчин имеют упрощённый вид, например: «))» вместо «:). Это связано прежде всего с тем, что женщины больше склонны проявлять эмоции, и такие паралингвистические средства, как смайлы, в этом им помогают.

3. У мужчин встречается намного больше художественных фигур речи, например, таких как: эвфемизмы (инвективные) («стадо баранов»), перифразы («плоть, бегающая по земле»), фразеологизмы («вышел сухим из воды», «вести себя как свиньи», «кривить душой»).

4. Женщины очень часто в выражении своего мнения используют слова в переносном значении («вкусно» – в значении доставляющий удовольствие, «огрызки» – небольшая часть, оставшаяся от чего-либо). Мужчины не пренебрегают жаргонными и разговорными словами, часто оценочного характера («офигенные»; «круто» – в значении очень хорошо; «дымные вонючки» – о курильщиках), которые довольно редко, но всё же встречаются и у женщин («понаписывают»).

5. Многие женщины, чтобы придать более яркую окраску своей речи, используют усилительные слова, чаще всего наречия и прилагательные («БОЛЬШАЯ глупость», «РЕЗКО отрицательное»), иногда прибегают и к повторению, тавтологии в целях усиления («ужас ужасный»).

В целом, как показал анализ, для выражения положительной и отрицательной оценки мужчины больше всего используют такие части речи, как: глаголы («очернять», «понравилось»), прилагательные («мрачный», «сказочные», «великолепные», «интересный»), краткие прилагательные («ущербны», «милы», «добры»), существительные («ерунда», «кладезь»), наречия («страшно», «правильно», «классно», «прекрасно»), междометия («тьфу», «Фу»).

Женщины, по нашим наблюдениям, в своих оценках часто используют глаголы («любила», «нравились», «восхищаюсь»), прилагательные («полезная», «шикарные», «замечательные» «хороший»), наречия («отрицательно» «волшебна и завораживающе»), существительные («глупость», «ужас», «беда»).

Исследователи объясняют особенности мужской и женской речи в целом так: «Мужчины ставят в центр внимания информационный аспект, и поэтому пользуются скорее прагматическим деловым стилем. Это обеспечивает им решение проблем и утверждение в иерархии. Мужчины предпочитают доминировать в разговоре, проявлять уверенность, даже если они не вполне уверены. Для женщин, напротив, важен аспект установления отношений, поэтому их язык характеризуется эмоциональностью, доверительностью. <...> Использование коротких, эллиптических предложений помогает мужчинам выразить основное, в то время как для женщин важно мнение окружающих, альтернативные пути решения проблемы» [5].

Литература

1. Живой журнал// Электронный ресурс. URL: <http://www.livejournal.com/> (дата обращения: 13.03.2015).
2. Энциклопедический словарь // [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/70926/%D0%91%D0%9B%D0%9E%D0%93> (дата обращения: 13.03.2015) http://advertising_pr.academic.ru/189/%D0%9A%D0 (дата обращения: 13.03.2015).
3. Учебный словарь терминов рекламы и паблик рилейшенз [Электронный ресурс]. URL: <http://vocable.ru/dictionary/1081/symbol/202/page/2>
4. Стилистический энциклопедический словарь русского языка/ Под ред. М.Н. Кожинной. // [Электронный ресурс]. URL: <http://stylistics.academic.ru/>
5. Круглова, Т.С., Луценко, Р.С. Мужское и женское речевое поведение (на материале немецкого языка) // Филологические науки/ Язык, речь, речевая коммуникация // [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/15_NNM_2012/Philologia/7_111333.doc.htm (дата обращения: 13.03.2015).
6. Бец, М.В. Аксиологическая соотнесённость текста информационно- аналитической статьи и комментариев в виртуальном пространстве / М.В. Бец. – Кемерово 2013. – с.7/
7. Краснова, И. В. Язык компьютерных диалогов: нормативно – этический аспект (на материале русскоязычных чатов) / И.В. Краснова. [Электронный ресурс]. URL: http://www.docme.ru/doc/218345/yazyk-komp._yuternyh-dialogov--normativno-eticheskij-aspekt--...(дата обращения: 5.03.2015).

УДК 811.161.1'38
ГРНТИ 16.21.55

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ЛЕКСИКОНА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ЛИЦЕЙСТА

ON CERTAIN VOCABULARY CHARACTERISTICS OF LINGUISTIC IDENTITY OF A LYCEUM STUDENT

Анжелика Анатольевна Чермянина

Научный руководитель: Н.С. Болотнова, докт. филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: языковая личность, лексикон, учащийся старших классов, лицейст.

Key words: linguistic identity, vocabulary, high school student, lyceum student

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей лексики коллективной личности старшеклассника-лицейста. Представлен анализ устных и письменных текстов старшеклассников, выявлены факторы, влияющие на словоупотребление подростков.

Идея антропоцентризма в языке сегодня является общепризнанной (см. работы Ю.Н. Караулова, Е.С. Кубряковой, Н.Д. Голева, Е.В. Ивановой и др.). Проблема языковой личности активно разрабатывается в разных аспектах: психолингвистическом, социолингвистическом, культурологическом, лингводидактическом, функциональном, прагматическом и др. Особую роль в разработке данной проблемы играют работы Ю.Н. Караулова. Согласно его концепции, структура модели языковой личности может рассматриваться как совокупность трех уровней, а именно: 1) вербально-семантического; 2) лингвокогнитивного; 3) мотивационного [1].

Научно-исследовательские работы, посвященные изучению языковой личности, включают труды по описанию языковой личности политиков [2], музыкантов [3], переводчиков [4], логопедов [5], младших школьников [6; 7] и т.д. Все это еще раз доказывает, что не ослабевает интерес ученых к проблеме языковой личности. Связано это, прежде всего, с поворотом к ценностно-ориентированным областям знания.

Наш исследовательский интерес связан с изучением языковой личности старшеклассников физико-математического лицея при ТПУ г. Томска. Наиболее логичным и актуальным представляется рассмотрение коллективной языковой личности старшеклассника на основе создаваемых ею текстов. При этом в поле зрения нашего исследования оказываются как устные, так и письменные тексты.

Цель данной статьи – выявление особенностей лексики коллективной языковой личности лицейста. В задачи исследования входит: 1) определить влияние типа образовательного учреждения на лексикон учащегося; 2) на основе собранных материалов выявить особенности словоупотребления старшеклассника-лицейста как коллективной языковой личности.

Исследование проводилось на основе анкетирования учащихся, опроса педагогов, наблюдения за неподготовленной устной речью обучающихся, записей спонтанной устной речи, анализа письменных творческих работ лицейстов.

Лицей при ТПУ – это общеобразовательное учреждение физико-математического профиля. В лицее школьники обучаются с 10 класса. Учебный план предполагает изучение всех общеобразовательных предметов в установленном объеме. За счет вариативной части учебного плана и за счет дополнительных спецкурсов у лицейстов примерно 10-12 часов отведено на изучение математики и 6-8 часов физики в неделю (это профильные предметы). В лицей приходят учиться дети, которые имеют разные способности и таланты не только в области физики и математики, но и в музыкальной сфере, в литературном творчестве, в

спорте. В связи с этим учебно-воспитательная работа строится по разным направлениям, чтобы обучающиеся могли найти себя, реализовать свои способности. Все это должно способствовать духовному обогащению подростков, их личностному развитию, помочь определить жизненные цели и задачи, обогатить словарный запас.

Чтобы определить лексикон современного лицеиста, было проведено несколько исследований, включая анкетирование учащихся, анализ письменных творческих работ, наблюдение над естественной речью лицеистов в неформальном общении и на уроке.

1. В проведенном нами анкетировании, целью которого было установить особенности словоупотребления лицеистов при создании ими собственных устных текстов, участвовало 120 человек. Старшеклассникам были заданы следующие вопросы:

- Насколько точно, на ваш взгляд, вы можете выразить свою мысль?
- Что вам помогает или мешает это сделать?
- Как часто вам приходится выступать публично? Чем отличается такое выступление от обычного разговора с друзьями?
- Вам хотелось бы научиться правильно, точно, красиво излагать свои мысли? Почему?

подавляющее большинство опрошенных лицеистов (83%) ответили, что не могут точно и правильно выразить свою мысль. От этого они испытывают неловкость, раздражение, чувство неудовлетворенности, так как их не понимают. В качестве причин учащиеся называют отсутствие логики в высказывании, отсутствие ярких средств выразительности, маленький словарный запас, не позволяющий подобрать нужное или правильное слово. Таких ситуаций много в учебном или официальном общении: при ответе на уроке, во время дискуссии или спора, во время публичного выступления. Сравним некоторые ответы: «Мне трудно высказываться на литературе, потому что мыслей много, а логично выстроить их не могу»; «Так как я больше общаюсь вне урока (у нас, у подростков, немного другой язык общения), чем на уроке, то, когда я отвечаю, мне сложно подобрать правильные слова»; «Я хотел бы избавиться в своей устной речи от слов-паразитов, но иногда они очень точно отражают мое эмоциональное состояние»; «Я не использую, к сожалению, в своей устной речи пословиц, фразеологизмов. Иногда не могу понять родителей, когда они их используют. Да и не только родителей. Хочется научиться понимать грамотную, правильную речь».

Таким образом, анкетирование показало, что подростки недостаточно владеют нормами русского литературного языка. Лицеисты отмечали в анкетах, что знакомство с языковыми нормами, с разнообразными фразеологизмами и другими единицами языка на уроке не дает им возможности использовать это в своей речи, потому что мало кто в их окружении в современном обществе «говорит правильно и красиво». Даже с экрана телевизора, по словам подростков, далеко не всегда звучит правильная речь. Сравним приведенные ими примеры: *подписан приказ о строительстве трубопровода* (1 канал, новости); *перед*

шестьсот двадцати рабочими фабрики выступило руководство (5 канал, новости); согласно приказу ректора (объявление на двери 16Б корпуса ТПУ)

Важно отметить, что 79% лицеистов хотели бы научиться выражать свои мысли точно и правильно в разных речевых ситуациях, потому что им важна положительная оценка их личности, включая речевое поведение.

2. Помимо анкетирования, чтобы выявить особенности словоупотребления лицеистов при создании ими текстов, был проведен анализ их письменных творческих работ. Это были эссе на литературную тему.

Знакомство со 118 сочинениями показало, что лицеисты реагируют на стилистические неточности и ошибки в работах своих сверстников (в своих работах тоже), когда слышат эти тексты, но при написании они не видят ошибки. Сравним примеры из творческих работ: «Катерину накрыли муки совести», «Дикой, тоже самодур Калинова, не такой продвинутый, как Кабаниха», «Печорин жил ради интереса, поэтому всегда ввязывался в разные истории». Авторы приведенных сочинений утверждают, что в момент написания они не могли подобрать другого слова.

3. Для выявления лексических особенностей речевого поведения лицеистов в живой, непринужденной обстановке устного общения нами осуществлялось непосредственное наблюдение и запись характерных для старшеклассников лексических средств.

Наблюдение проводилось в разных ситуациях: на переменах, после уроков, во время подготовки разных лицейских мероприятий. При неформальном, живом общении подросткам проще понимать друг друга, потому что они часто используют сленг, жаргонную лексику, которая насыщена экспрессивными выражениями, устойчивыми сочетаниями, емкими и меткими словами, понятными подросткам. В живом общении они допускают смешение речевых стилей, не задумываясь над поиском адекватных слов и выражений. Сравним примеры:

- 1) – *Че, когда саб (сабвуфер) втыкать (устанавливать) будешь?*
– *Да без понятия, филок (денег) нет.*
- 2) – *В Доту ночью гамал (играл) вчера?*
– *Да, три катки (партия) затащил (выиграл) подряд.*
- 3) – *Братюнь, прикинь, вчера инфу сдал (дружище, представляешь, вчера информатику сдал).*
- 4) – *Ты все время из себя эти глюки испускаешь.*

Интересно отметить такой прием, как использование языковой игры: «Владислав, ты открыл мне глаз, правда, только правый»; «Сколько примерно часов физики и математики в неделю? – Примерно много».

Довольно активно подростки используют так называемые прецедентные тексты – «осознанные или неосознанные, точные или преобразованные цитаты или иного рода отсылки к более или менее известным ранее произведенным текстам в составе более позднего текста» [8]:

1) *Сон – это очень странный предмет: днем спать хочешь, а ночью нет* (песня Винни-Пуха про мед).

2) *Деньги – это очень странный предмет: только что были и вот уже нет* (песня Винни-Пуха про мед).

3) *Ты не пройдешь* (из фильма «Властелин колец»)

4) *Нельзя так просто взять и (принести кольцо) и проснуться в 6 утра* (из фильма «Властелин колец»).

По нашим наблюдениям, в речи лицеистов довольно много слов и выражений, относящихся к профессиональной лексике (использование физических и математических, а также химических терминов), которые они вольно или невольно обыгрывают в разговоре: *координальные меры* (вместо кардинальные); – *Какой может быть реакция на такой поступок? – Окислительно-восстановительной.*

В таких суждениях отражается специфика физико-математического профиля учебного учреждения. Это тоже во многом определяет стиль мышления и особенности речи лицеистов. Замечено, что на переменах подростки общаются в основном на темы, связанные с физикой и математикой (спрашивают, кто и как решил задачу, кто придумал больше вариантов решения, в чем сложность или простота задачи). Влияние профильных предметов сказывается и на том, как дети общаются в театре, на спортивных соревнованиях. Учитель физкультуры неоднократно отмечал, что, когда лицеисты выходят на городские состязания, то в перерывах они в основном говорят о математических задачах, вариантах и способах их решения. Это заметно отличает их от других обучающихся.

Таким образом, полученный при исследовании языковой материал позволил охарактеризовать некоторые особенности лексикона современных старшеклассников-лицеистов с учетом социальных факторов, определяющих особенности их речи.

1. Речь школьников во многом зависит от социального окружения (языковой среды), а также от профиля образовательного учреждения, в котором они обучаются.

2. При создании устного текста в официальном общении обучающиеся испытывают затруднения в выборе языковых средств.

3. При создании письменного текста обучающиеся, как правило, не видят речевых и грамматических ошибок и не понимают, что происходит смешение стилей речи.

4. Живая, непринужденная речь лицеистов разнообразна, в ней присутствуют неполные предложения, сленг, жаргон, смешение стилей и жанров.

Литература

1. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – Москва: Изд-во «Наука», 1987. – 263 с.
2. Соколовская, Т.Б. Языковая личность политического лидера: На материале газет новейшего времени: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Т.Б. Соколовская. – Санкт-Петербург, 2002. – 156 с.

3. Быканова, М.С. Языковая личность музыканта в этнокультурном аспекте (на материале дискурсных манифестаций А.Н. Скрябина и К. Дебюсси): дисс. канд. филол. наук / М.С. Быканова. – Белгород, 2014. – 195 с.
4. Шевченко, О.Н. Языковая личность переводчика: на материале дискурса Б. В. Заходера: дисс. ... канд. филол. наук / О.Н. Шевченко. – Волгоград, 2005. – 255 с.
5. Алмазова, А.А. Формирование профессиональной языковой личности логопеда как актуальная проблема высшей школы / А.А. Алмазова // Специальное образование. – 2014. – Вып. 1. – С. 8-13.
6. Дёмышева, А.С. Развитие языковой личности младшего школьника в процессе лингвистического образования: дис. канд. пед. наук: / А. С. Дёмышева. – Екатеринбург, 2007. – 169 с.
7. Мамаева С.В. Речевой портрет коллективной языковой личности школьников 5-7 классов: дисс. ... канд. пед. наук / С. В. Мамаева. – Лесосибирск, 2007. – 202 с.
8. Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций / В.В. Красных. – Москва: Изд-во «Гнозис», 2002. – 284 с.

УДК 81.38

ГРНТИ 16.21.55

РЕЧЕВЫЕ АКТЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ТИПОВ ОТНОШЕНИЙ «ОТЦОВ И ДЕТЕЙ» (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕС А.В. ВАМПИЛОВА)

SPEECH ACTS AS REFLECTION OF TYPES OF RELATIONS OF «FATHERS AND CHILDREN» (ON MATERIAL OF A.V. VAMPILOV'S PLAYS)

Анастасия Владимировна Шпехт

Научный руководитель: И. А. Пушкарева, канд. филол. наук, доцент

Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия

Ключевые слова: речевой акт, директивы, репрезентативы, реплика, префигуративная, конфигуративная, постфигуративная культура.

Key words: speech act, directives, representatives, remark, prefigurative, configurative, postfigurative culture.

Аннотация. В статье рассмотрены типы отношений «отцов и детей», отражённые в пьесах А. Вампилова. В исследовании представлены результаты семантико-стилистического анализа использованных в репликах героев-отцов репрезентативов и директивов.

Прагмалингвистическая теория речевых актов (далее – РА), изложенная и разработанная Дж. Остином и его последователем Дж. Серлем [1, с.27], открывает интересные возможности для семантико-стилистического анализа психологического подтекста художественного диалога. Как известно, Дж. Остин выделяет в каждом РА три компонента: локутивный, иллокутивный и перлокутивный акты. В статье особое внимание было уделено иллокутивному акту как конкретному речевому действию, направленному на партнера и реализуемому пред-

ложением в определенной ситуации общения [2, с.22]. В данном исследовании мы будем опираться на классификацию типов РА Дж. Серля, который выделил репрезентативы, директивы, комиссивы, экспрессивы, декларативы; особое внимание будет уделено двум типам РА: репрезентативам и директивам, – так как они в большей степени иллюстрируют черты характера персонажа, значимые для выбранного нами аспекта исследования (отношений отцов и детей). Вслед за Дж. Серлем, мы выделяем подтипы репрезентативов (сообщения, утверждения, описания, констатации) и директивов (распоряжения, приказы, требования, просьбы, мольбы, приглашения, советы, вопросы).

Опираясь на анализ РА пьес А.В. Вампилова, мы обратимся к осмыслению проблемы отцов и детей, как одной из важнейших нравственно-философских проблем культуры. Исследователи отмечают, что пьесы А.В. Вампилова «представляют единый цикл произведений, исследующих тенденции общественной, прежде всего нравственной атмосферы, к которому принадлежал сам автор» [3, с.58]. И одним из тревожных явлений, к которым обратился драматург, была тема внутреннего распада семьи. В характеристике отношений отцов и детей мы учитывали разграничение между тремя типами культур, которое делает американский этнограф М. Мид: «постфигуративной, где дети прежде всего учатся у своих предшественников, конфигуративной, где дети и взрослые учатся у сверстников, и префигуративной, где взрослые также учатся у своих детей. Это разграничение отражает время, в котором мы живем» [4, с.322].

Ю.С. Степанов отмечает, что постфигуративная культура – это советско-российская культура до 60-х годов XX века [5, с.798]. «Ко времени “поколения шестидесятников” стало очевидно, что <...> “дети” не просто иные, чем “отцы”, что они не хотят принять передаваемое им отцам наследство в целом, весь их строй целиком» [5, с.798]. Начиная с 70-х годов XX века наступает префигуративная культура: взрослые учатся у молодых или хотя бы пытаются найти с ними общий язык, так как разрыв между ними становится более ощутимым. «Старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей своего беспрецедентного опыта... Этот разрыв между поколениями совершенно нов, но глобален и всеобщ. Наступает пора будущего, в котором то, что предстоит, неизвестно» [4, с.360-361]. Дети в пьесах Вампилова представляют прежде всего конфигуративную культуру: они бойкие, уверенные в себе, порой не думающие о последствиях своих поступков. В образах отцов А.В. Вампиловым отражены случаи взаимодействия трёх типов культуры.

Репников, герой пьесы «Прощание в июне» (1966), олицетворяет собой **переход от префигуративного к конфигуративному типу**, когда отцы планируют будущее для своих детей, опираясь на свой опыт, но дети не принимают эту позицию префигуративного типа, в результате чего отцы живут своими иллюзиями, в постоянных размышлениях о правильном будущем для своих детей, создаётся разрыв между поколениями. На протяжении пьесы Репников совершенно статичен: ректор

института, уважаемый человек, порядочный семьянин шаблоном проходит сквозь всю пьесу. Он действительно хороший муж и отец, но только в своем придуманном мире. Мнение жены (которая в пьесе не названа по имени) и дочери Татьяны непонятны ему. Он все знает за них, давно уже все спланировал. Конечно, действие пьесы немного меняет Репникова, ставя в неожиданную для него ситуацию, когда все идет не по плану. Здесь происходит раскрытие героя, показывается то, на что он способен, и выясняется, что для него ничего не стоит пойти на подлость, обман. Главное – защитить свой мир. В конце пьесы, когда вроде все сделано, как и задумывалось, Колесов совершенно меняется. Репников же не поменялся. Именно Колесов является в пьесе главным идеологическим оппонентом Репникова, представляющим позицию детей. Нами были проанализированы 127 реплик Репникова, среди них 45 директивов (требования, просьбы, вопросы), что характеризует требовательность Репникова, его чрезмерное любопытство, и 26 репрезентативов (сообщения, описания, констатации), использующихся исключительно для изречения истины и приведения определенного факта, примера. С самых первых реплик Репников является инициатором диалога. Репрезентативы и директивы, используемые Репниковым в диалоге с Колесовым, очень хорошо передают особенности их взаимоотношений. Рассмотрим подробнее фрагмент сцены в саду. Репников приходит к Колесову через день после воскресного обеда в семье Репникова. Татьяна так и не вернулась домой. Репников понимает, что сейчас нужно действовать совершенно другими методами, чтобы вернуть дочь и распрощаться с Колесовым. Здесь Репников предстает перед нами как хитрый стратег, для которого не так важны способы достижения, как сама цель. С первой реплики чувствуется чрезмерная вежливость, передающая явную наигранность слов Репникова, демонстрирующая особое внимание к жизни Колесова. На самом деле Репникову не интересно положение Колесова, его дальнейшие планы: продемонстрированный интерес – только способ достижения намеченной цели. И одной из уловок Репникова является его намерение посодействовать Колесову восстановиться в университете и благополучно его окончить. Все реплики Репникова выстроены в форме постепенного «заговаривания» Колесова. Преобладают простые и сложные вопросительные предложения, которые действительно воплощают выбранный Репниковым метод. В основном реплики Репникова строятся как сочетание РА *утверждение – вопрос*. Интересна реплика, где Репников задает вопросы и сам же предоставляет варианты ответов «*Работаете сторожем?.. Зачем?.. В знак протеста? В насмешку? Потехи ради?*» [6, с.90] (здесь представлена скрытая градация со значением снижения человеческих ценностей, что придает иронический подтекст словам Репникова, многоточие в данном случае обозначает логическую паузу). Тем самым Репников хочет показать Колесову, что все происходящее с ним, – это нелепость. Следующие реплики Репникова уже более конкретно подводят разговор к сути, но и здесь герой использует иронию, пытается острить, что не совсем понятно Колесову. Все *вопросы*

Репникова построены как *скрытые утверждения*, так как Репникову не интересны ответы Колесова, у него есть свое мнение. Последняя реплика Репникова «*Послушайте, Колесов, я признаю ваши способности. Но учтите, способных людей много. Очень много. Гораздо больше, чем ученых*» [6, с.91] построена как *откровение в сочетании с утверждением и советом* на будущее. Далее Репников перейдет к самому главному: он поговорит о Татьяне, но сейчас ему важно расставить приоритеты перед Колесовым, указать ему на возможность все изменить, наладить. Здесь просматривается интересная сочетаемость РА (утверждение – вопрос или вопрос со скрытым утверждением), которая передает уверенное поведение Репникова, его умение достигать намеченные цели любой ценой. Используемые в репликах Репникова типы РА помогают не только показать взаимоотношения героя с другими персонажами пьесы, в особенности со своей семьей, дочерью и новым поколением в лице Колесова, но и раскрывают его образ. Так, опираясь на преобладающее количество в речи Репникова таких иллокуций, как директив и репрезентатив, можно охарактеризовать его как героя, привыкшего быть главным, человеком, который все решает за других (в частности, за своих родных). Он требователен, высказывает незыблемые утверждения, которые не должны оспариваться другими. Репников управляет университетом и своей семьей. Герой предстает твердым, уверенным в своей правоте отцом, который не видит ничего плохого в навязывании детям своих правил, взглядов на жизнь. Он воплощает префигуративный тип культуры в отношениях отцов и детей, но реализованным этот тип отношений быть не может из-за противостояния детей, что создаёт переход к конфигуративному типу, замыкает, изолирует отца в его собственном мире.

Сарафанов, герой пьесы «Старший сын» (1967), олицетворяет **переход от конфигуративного типа культуры к префигуративному**. Сарафанов, любящий отец Васеньки и Нины, а также, особым образом, и Бусыгина, – добряк, мечтатель, непонятый своими детьми. В этом непонимании источник разлада, который перестает быть частной трагедией. Сарафанов, в отличие от Репникова, более глубокая личность. На протяжении пьесы он показан в разных ипостасях: как отец, музыкант, философ. Но от начала и до конца пьесы Сарафанов – чудаковатый, мечтательный отец, любящий своих детей, верящий в добро при любых обстоятельствах. Он верит выдумке Бусыгина, и даже, когда все разъясняется, он не прекращает в это верить. Нами были проанализированы 197 реплик Сарафанова, среди них 64 репрезентатива (сообщения, описания, утверждения), указывающих на то, что Сарафанов человек открытый для своей семьи, любящий порассуждать, и 54 директива (вопрос, просьба), передающих мягкость и компромиссность Сарафанова. Реплики Сарафанова в основном состоят из сочетания простых вопросительных и повествовательных предложений (устойчивая пара РА данной диалогической цепочки: вопрос – неуверенное утверждение). Используемые в репликах Сарафанова директивы и репрезентативы характеризуют образ героя с иной стороны, нежели

Репникова, который привык требовать и утверждать: Сарафанов стремится наладить контакт со своими родными людьми, открыт почти каждому. Репрезентативы – утверждения, описания, сообщения – присутствуют в каждой реплике: Сарафанову всегда было важно объясниться, быть понятым. Время разрыва между отцами и детьми в пьесе «Старший сын» представлено под другим углом зрения, чем в предыдущей пьесе. Представители молодого поколения в лице Бусыгина, Сильвы также правы по-своему. Они росли в послевоенное время, в период безотцовщины, когда традиционная форма семьи была разрушена. Стремление к независимости, отстаиванию своих прав все равно не скрывало желаний молодого поколения, выросшего без отцов, найти защиту, понимание, участие, семейную теплоту в старшем поколении. Бусыгин в самом начале об этом даже не думает. Только увидев, насколько несчастен и одинок Сарафанов, он понимает, что нужен ему, он становится его сыном и постепенно осознает, что и Сарафанов ему необходим именно как отец, который поймет, всегда поможет. Именно мягкость, человеколюбие Сарафанова позволяют ему быть готовым к переходу от конфигуративного типа, где разлад во взаимоотношениях с молодым поколением становится виной и бедой обеих сторон, к префигуративному, так как Сарафанов, несмотря на непонимание, все же стремится к налаживанию отношений со своими детьми.

Переход от конфигуративного типа культуры к префигуративному отражён также в образах отца **Зилова** («Утиная охота», 1970) и **Помигалова** («Прошлым летом в Чулимске», 1972), потерявшего связь со своими старшими дочерьми и пытающегося полностью подчинить себе жизнь своей младшей дочери – Валентины.

Особенность пьесы «Утиная охота» состоит в том, что персонаж, Зилов-старший (далее – А.Н. Зилов), ни разу не появляется в явлениях и картинах. Зилов-младший (далее – Зилов) только получает письмо от отца и телеграмму о его смерти. Поэтому при анализе образа отца был взят фрагмент письма А.Н. Зилова. В высказываниях, связанных с А.Н. Зиловым, были определены 9 репрезентативов (сообщения, утверждения), 6 директивов (вопрос, просьба). А.Н. Зилов – персонаж второго плана, который помогает раскрыть перед читателями и зрителями наступающую Зилова нравственную деградацию. Из письма следует, что А.Н. Зилов интересуется своим сыном и хочет его увидеть после четырехлетней разлуки. Возможно, когда Зилов еще был близок со своей семьей, происходили какие-то конфликты между отцом и сыном, так как грубые реплики Зилова в адрес старика-отца трудно объяснить только сложным характером сына. Образ А.Н. Зилова передает современному драматургу состояние взаимоотношений отцов и детей, а именно их разрыв, преодолеть который стараются прежде всего отцы, старшее поколение. Молодое же поколение не стремится к соединению с отцами, а наоборот, уходит от них все дальше. Отцам остается только просить детей о понимании и надеяться на воссоединение. Данная ситуация отличает пьесу от ранее проанализированных («Старший сын», «Прощание в июне»). Две поздние пьесы Вампилова представляют

сложные взаимоотношения между отцами и детьми. Это уже не уверенные в себе молодые люди, так называемые бунтари. Это и не период безотцовщины, который не закончился, но перестал быть таким явным. Это молодое поколение, стремящееся найти свой путь к счастью, достатку, уважению. И этот путь никак не совпадал с дорогой отцов, которые стали нуждаться в своих детях, видя в них продолжение себя, своей жизни. Молодое же поколение относится к этой потребности отцов как к препятствию на своём пути. Зилов и его отец раскрывают именно такие трудные взаимоотношения.

Система и сочетаемость РА демонстрируют противоречивые черты характера Помигалова. Нами были проанализировано 27 реплик Помигалова. Среди них 24 директива (требования, распоряжения, вопросы), указывающих на то, что Помигалов привык относиться к своей дочери с требовательной интонацией, и 14 репрезентативов (сообщения, утверждения). Помигалов немногословен и всегда выражает свое мнение. Мы видим потаенную душевную обиду на старших дочерей, которые уехали от него, видим боязнь одиночества, проявляющуюся в резком обращении с Валентиной. Видим и явный эгоизм, черствость, прямолинейность, требовательность Помигалова. Негативные стороны в большей степени проявляются в герое. Образ Помигалова сложен, неоднозначен. Героя можно осуждать, но его нужно и понять. Продолжая тему сложных взаимоотношений между отцами и детьми, начатую в «Утиной охоте», А.В. Вампилов в своей последней законченной пьесе показал уже жизнь отца, его отношение к тому, что дети покидают родной дом и не возвращаются. И если А.Н. Зилов надеется на встречу с сыном, то Помигалов в это не верит. Герой уверен, что только своей строгостью поддерживает связь со своей младшей дочерью, но на самом деле он заключает ее в плен собственного спокойствия.

Таким образом, А.В. Вампилов очень тонко отразил в своём творчестве переходные явления в отношениях отцов и детей – от постфигуративного к конфигуративному, и далее – к префигуративному типу культуры.

Литература

1. Лагутин, В. И. Проблемы анализа художественного диалога (к прагматической теории драмы) / В. И. Лагутин. – Кишинев : Изд-во «Штииница», 1991. – 95 с.
2. Остин, Дж. Слово как действие / Дж. Остин // Новое в зарубежной лингвистике. Москва, 1986. – Вып. 13. – С. 25-26.
3. Громова, М. И. Русская драматургия конца XX – начала XXI века: учеб. пособие / М. И. Громова. – Москва : Флинта, 2009. – 58 с.
4. Мид, М. Культура и мир детства: избранные произведения / М. Мид. – Москва : Изд-во «Наука», 1988. – 322 с.
5. Степанов, Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – Москва : Изд-во «Языки русской культуры», 1997. – 798 с.
6. Вампилов, А. В. Утиная охота. Пьесы. Рассказы: пьесы, рассказы, фельетоны, статьи, очерки / А. В. Вампилов. – Москва : Изд-во «Эксмо», 2011. – 736 с.

УДК 811.161.1'38
ГРНТИ 16.21.55

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ТРАНСФОРМИРОВАННЫХ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
В РЕГИОНАЛЬНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ**

**THE FUNCTIONING OF TRANSFORMATIONAL
PHRASEOLOGICAL UNITS IN REGIONAL MEDIA DISCOURSE**

Валерия Александровна Штанакова

Научный руководитель: Н.С.Болотнова, д.ф.н., профессор.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: медиадискурс, фразеологическая единица, трансформация фразеологических единиц, язык СМИ.

Keywords: media discourse, phraseological unit, the transformation of phraseological units, the language of the media.

Аннотация. На материале регионального медиадискурса в статье обобщен опыт использования фразеологических единиц авторами газетных текстов. На основе полученных данных выявлены некоторые тенденции в употреблении фразеологизмов, характерные для современной публицистики.

Фразеологические единицы (далее ФЕ) являются важной частью современного дискурса, которая отражает особенности мировосприятия современного человека, современный быт, эпоху.

Актуальность темы обусловлена ее включенностью в современную парадигму лингвистического знания. Антропоцентрический и функциональный характер современной науки определяет интерес к целому ряду вопросов, связанных не только с выявлением места фразеологии в общей системе языка, описанием структурно-семантических и типологических свойств ФЕ, но и с анализом их функциональных характеристик. Актуальность работы обусловлена также вниманием к такой современной сфере коммуникации, как массмедиа. Обладая целым рядом специфических черт, данная область социальных отношений между людьми диктует определенные требования, которым должна следовать языковая личность, осуществляя отбор лексических и фразеологических средств для повышения эффективности речевой коммуникации.

Данная статья посвящена анализу трансформаций ФЕ на материале газет «Листок» за 2010 г. и «АиФ в Томске» за 2014 г. Этот материал для сравнительного исследования интересен тем, что позволяет выявлять общее и различное в разных региональных газетах: «Листок» – это алтайская региональная газета, имеющая свою специфику; «АиФ в Томске» является одним из популярных томских региональных изданий. Нами проанализировано 58 текстов из газеты «АиФ в Томске» за 2014 год и алтайской региональной газеты «Листок» за 2010 г.

Употребление ФЕ в газетно-публицистических текстах встречается, по нашим наблюдениям, довольно часто. Выявлено 33 ФЕ. Среди них 7 трансформированных фразеологических единиц, из которых 6 с тран-

сформацией лексико-грамматического типа и 1 единица с семантической трансформацией. По-нашему мнению, преобладание лексико-грамматического типа трансформации ФЕ связано со стремлением авторов текстов к новизне, что, в свою очередь, вызывает наибольший интерес у читателей.

Несмотря на само определение фразеологических единиц как «неразложимых сочетаний» (Н.М. Шанский [1]), в современном медиадискурсе наблюдается их количественная и качественная трансформация, заслуживающая особого внимания. Современный медиадискурс и его элементы становятся объектом активного изучения. Прагматический аспект медиадискурса рассмотрен в работе А.Е.Кожемякина [2], где автор осветил особенности дискурсного подхода к изучению массовой коммуникации, а также предложил теоретическую модель медиадискурса. Специфике современного медиадискурса посвящена статья Н.Г. Нестеровой «Современный медиадискурс: в поисках подхода к изучению», в которой тексты современных СМИ соотнесены с различными изменениями в языковом сознании общества [3]. Полное, емкое понятие медиадискурса представлено в работе Н.М. Володиной, автором сделан акцент на целенаправленном влиянии СМИ на сознание человека [4].

Современная масс-медийная коммуникация имеет тенденцию к усечению, упрощению, изменению языкового состава. Это приводит к трансформации ФЕ. Трансформированные ФЕ – это ФЕ с сокращенным, расширенным либо замещенным компонентным составом. Исследование трансформированных ФЕ сопровождается рядом проблем, например, возможно уточнение значения фразеологизма, его свойств и признаков, так как его трансформация может вызвать изменение первоначального значения, отраженного в словаре, включая коннотацию.

ФЕ в науке принято трактовать в узком и широком смысле слова. Нами фразеологизмы рассматриваются в широком смысле, включая идиомы, фразеологические сочетания и выражения.

Фразеологизмы в региональном медиадискурсе могут отражать особенности авторской переработки ФЕ и нестандартного употребления. В данном исследовании трансформированные ФЕ, использованные в региональном медиадискурсе, анализируются в коммуникативном аспекте.

Изучение структурно-семантической трансформации ФЕ в медиадискурсе показало, что в современной речи наблюдается упрощение, усечение фразеологизмов, что в дальнейшем может кодифицироваться в языке. В ходе исследования на основе имеющегося у нас материала было установлено, что чаще изменяются высокоустойчивые по лексическому составу ФЕ, выполняющие экспрессивную функцию в тексте. Отметим виды трансформаций ФЕ.

1. Трансформация ФЕ может быть на семантическом уровне. В этом случае можно говорить о двойной актуализации ФЕ, т.к. может разрушаться образный строй фразеологизма и создаваться его двусмысленная трактовка. В публицистических текстах может восстанавливаться первоначальное значение слов, входящих в состав ФЕ. «Данное языко-

вое изменение основано на отклонении от привычного, нарушении стереотипного восприятия действительности» [5, с.58]. Семантическая трансформация может осознаваться лишь на уровне целого текста, например, если ФЕ является заголовком статьи.

Заголовок, как известно, выполняет две функции: номинативно-информативную и функцию рекламы. ФЕ, использованная в качестве заголовка, как правило, дает образную, экспрессивную оценку всему тексту. Например, в статье Т. Гетерле в газете «Листок» от 30.06.2010 г. под фразеологизированным заголовком *«Мой дом – моя крепость!»* говорится о нескончаемых тяжбах в жилищном вопросе. Заглавие актуализирует в сознании читателя привычное значение ФЕ: *«дом – это то место, где человек должен чувствовать себя в полной безопасности и быть абсолютно спокоен»*, однако содержание статьи противоположно смыслу данного фразеологического оборота: оказалось, что жители многоквартирного дома оказались незащищенными от противоправных действий управляющей компании. Явно выраженной стилистической окраски фразеологизм не имеет. Нейтральный стиль позволяет с уверенностью ориентировать статью на любого читателя. Так как доминирующими ценностями для русских являются понятия дома, семьи, Родины, нации, то фразеологизм *«Мой дом – моя крепость!»* является одним из наиболее актуальных. Он подчеркивает ценности русского человека, создавая контраст с контекстом, что свидетельствует о семантической трансформации ФЕ, в результате которой фразеологизм наполняется новым смыслом, что заставляет рассматривать заглавие текста в целом иначе. При семантической трансформации ФЕ лексико-грамматический состав фразеологизма обычно остается неизменным, иное значение приобретает смысл входящих в него слов.

2. Под лексико-грамматической трансформацией ФЕ понимается изменение состава элементов или общей структуры оборота. Например, в статье Ю. Молодцова из газеты «АИФ в Томске» № 4 за 2014 г. имеется ФЕ с измененным составом: *«Норматив преткновения»*, вместо *«камень преткновения»*. В результате формируется смысл *«неразрешимые трудности, возникающие во время какого-то дела»* [6]. В анализируемой статье речь идет об оплате электроэнергии и недовольстве жителей, а всему виной нормативы потребления электроэнергии. Таким образом, оплата электроэнергии стала «нормативом преткновения», не соблюдать который нельзя.

К трансформации ФЕ можно отнести также оборот «погрозить пальчиком», вместо «погрозить пальцем», из статьи «Дойти до врача» в газете АИФ в Томске № 4 от 23.01.2014 г. Автор с иронией отзывается о качестве медицинских услуг в области, используя данный фразеологизм, который означает «выражать неудовольствие в чей-либо адрес, неодобрение чьих-либо действий, поступков» [7].

Возможно расширение состава ФЕ или его сокращение. Так, в статье И. Головачевой от 30.04.10 г. из газеты «Листок» под названием *«В замкнутом круге»* в предложении «Интернат на запрос суда, почему меня не поставили на очередь, понес какую-то околесицу» выделен-

ная ФЕ означает «нести вздор, говорить вокруг да около» [8, с. 167]. Во фразеологическом словаре данное устойчивое выражение сопровождается пометой «разговорно-сниженное». Экспрессивно окрашенный фразеологизм привносит в текст негативную тональность, определяя соответствующий уровень качества работы властей и выполняя оценочную функцию. Дополнив привычный фразеологизм местоимением *какую-то*, автор усилил негативно-экспрессивный оттенок ФЕ. Прием добавления новых слов увеличивает изобразительный потенциал ФЕ. В данном случае автор уточняет ту ситуацию, по отношению к которой использован фразеологизм. Л.И. Рахманова справедливо отмечает: «Вставки могут играть экспрессивно-усилительную роль, развивая образ, содержащийся в устойчивых выражениях» [9, с.259].

Подобный пример видим в этой же газете в заметке Г. Мишиной от 11.08.10., в котором представлена ФЕ «**Непочатый край**» в значении «избыток, изобилие» [8, с.117]. Автор использует фразеологизм в контексте: «**Работы – непочатый край!**», то есть выражение приобрело смысл «впереди еще много работы; дело находится в самом начале, либо к нему еще не приступали» [8, с.117]. Фразеологизм характеризуется разговорной стилистической окраской, возникающей за счет входящего в его состав слова *непочатый* (непочатый край (работы, дел) (разг. прост.) – очень много [10, с.506]. В анализируемой заметке речь идет об очередной административной планерке. Заместитель главы О.И. Пьянков, ведущий собрание, сразу подчеркнул, что по времени это будет недолго, поскольку надо быстрее приступать к текущей работе. Одним словом, **работы – непочатый край!** Образное выражение **непочатый край** выполняет в тексте оценочную функцию.

К лексико-грамматической трансформации ФЕ можно также отнести фразеологизмы «**в полный рост**» (статья Марии Айрапетовой «Нелетная погода»; «АиФ в Томске», № 12 от 21.03.2014 г.), где глагол *встать* является уточняющим в известном фразеологизме. Фразеологизм «встать в полный рост» представляет собой метафоризацию свободного словосочетания такого же состава.

В некоторых случаях авторы газетных статей используют сокращение ФЕ для того, чтобы читатель самостоятельно воспроизвел сокращенную часть ФЕ. Такая трансформация возможна, если начальные знания писателя и читателя одинаковы, а также если фразеологизм имеет широкую известность. По замечанию И.Б. Голуб, «редукция, или сокращение состава, фразеологизма обычно связана с его переосмыслением, изменением его семантики, и именно на этом и даже на его десемантизации основана словесная игра» [11, с. 122]. Например, в газете «Листок», в одной из статей от 21.07.2010 г., используется пословица «**Ворон ворону глаз не выклюет**». Это сокращенная пословица, хотя продолжение ее знают немногие: «**Ворон ворону глаз не выклюет, а и выклюет, да не вытащит**». Ее семантика («люди, связанные какими-либо обязательствами (часто корыстными) и интересами, не предадут друг друга, действуют заодно» [8, с. 43]) полностью соответствует тематическому плану репортажа. Фразеологизм-идиома отража-

ет мнение коллектива, то есть здесь имеются в виду люди, близкие по каким-либо интересам, которые изначально не будут вредить друг другу. Автор вслед за этим устоявшимся выражением определяет способ поведения местных властей. Усечение ФЕ, возможно, использовано автором газетной публикации для простоты восприятия. Сокращение пословицы придает ей иной смысловой оттенок, усиливая категоричность в том, что люди, связанные каким-либо делом, особенно противозаконным, друг друга не предадут. Возможно, ради этой цели автор сократил пословицу. Функциональная особенность использования фразеологизма в тексте объясняет высокую актуализацию внимания читателей, давая оценку содержанию публикации иносказательным способом: автор ставит нужные ему акценты, имплицитно выражая свою точку зрения.

Еще один пример сокращения ФЕ отмечен в статье А. Сурова «Диктат теории» (АиФ в Томске, № 12 от 21.03.2014 г.): «*Хотели как лучше, а получилось..?*». Автор намеренно оставил недосказанность при помощи усечения оборота *как всегда*, давая право читателю самому вынести приговор современному обучению вождения.

Можно предположить, что использование авторами публицистических текстов фразеологических единиц, характерных для разговорного стиля, выступает средством сближения точки зрения автора, героев и потенциальной позиции читательской аудитории. Таким образом, оценочная функция ФЕ тесно связана с *регулятивной* функцией. Эта полифункциональность позволяет осуществлять еще одну из важнейших функций публицистики – побудительную. При помощи такого способа подачи информации (когда мнение автора совпадает с мнением читателя) автору удастся управлять поведением читающей публики на основе побуждения к действию через ответы на поставленные автором вопросы.

Таким образом, проведенный анализ различных трансформаций использованных в региональном медиадискурсе ФЕ показал, что трансформированные фразеологизмы могут делать текст более образным, интересным для читателя.

Литература

1. Шанский, Н. М. Лексикология современного русского языка : учеб. пособие 2-е изд / Н. М. Шанский. – М.: Просвещение, 1972. – 327 с.
2. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследований // [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/massovaya-kommunikatsiya-i-mediadiskurs-k-metodologii-issledovaniya> (дата обращения 09.03.2015).
3. Нестерова, Н. Г. Современный медиадискурс: в поисках подхода к изучению / Материалы конференции «Актуальные процессы в социальной и массовой коммуникации». ЯГПУ, 2008 // [Электронный ресурс]. URL: www.yspu.ru (дата обращения 25.02.2015).
4. Язык и дискурс средств массовой информации в XXI веке / под ред. М. Н. Володиной. – М. : Академический Проект, 2011. – 332 с.
5. Покровская, Е. В. Теория и практика понимания текста (на материале русскоязычной прессы) / Е. В. Покровская. – М. : Издательство Рос. университета дружбы народов, 2007. – 58 с.

6. Фразеологизмы – толкование, иллюстрации [Электронный ресурс]. – URL: <http://frazbook.ru/2011/04/28/kamen-pretknoveniya/> (дата обращения 09.03.2015 г.).
7. Большой словарь русских поговорок: [Электронный ресурс]. – URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/proverbs>] (дата обращения 10.03.2015)].
8. Федосов, И. П., Лапицкий, А. Н. Фразеологический словарь русского языка / И. П. Федосов. – М. : ЮНВЕС, 2003. – 608 с.
9. Рахманова, Л.И., Суздальцева, В.Н. Современный русский язык. Лексика. Фразеология. Морфология. / Л.И.Рахманова. – М. : Изд-во МГУ, 1997. – 259 с.
10. Толковый словарь русского языка : Т. 4 / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Альта-Принт, 2005. – 1216 с.
11. Голуб, И.Б. Русский язык и культура речи. / И.Б.Голуб. – М. : Логос, 2005. – 122 с.

УДК 81*367

ГРНТИ 16.21.43

ПРИСОЕДИНИТЕЛЬНЫЕ И ПАРЦЕЛЛИРОВАННЫЕ КОНСТРУКЦИИ В ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ» ЗА 2014-2015 ГОДЫ)

CONJUNCTIVE AND PARCELLED CONSTRUCTIONS IN INTERNET COMMUNICATION (ON THE MATERIAL OF SOCIAL NETWORK «VK» FROM 2014 TO 2015)

Алина Сергеевна Шувалова

Научный руководитель: Т.Ф. Глебская, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: экспрессивная конструкция, парцеллированная конструкция, присоединительная конструкция, разговорный стиль, разговорные языковые элементы, функции экспрессивных конструкций в тексте, интернет-общение.

Key words: expressive construction, partitioned construction, conjunctive construction, conversational style, conversational elements of a language, functions of expressive constructions in the text, online communication.

Аннотация. Данная статья посвящена анализу использования в интернет – общении некоторых видов расчлененных конструкций – присоединительных и парцеллированных. Материалом исследования являются примеры из социальной сети «Вконтакте» за 2014-2015 годы. Изучение данного материала показывает, что в интернет-общении парцеллированные и присоединительные конструкции являются широко употребительными. В статье анализируются разнообразные функции присоединительных и парцеллированных конструкций как элемента «письменной разговорной речи» в интернет-общении, выявляются их структурные и семантические особенности.

Понятие «расчлененные конструкции» появилось в научной литературе с сороковых годов двадцатого века. В последние три-четыре десятилетия изучение расчлененных (сегментированных) конструкций в разных стилях речи является особенно актуальным. К расчлененным относят конструкции с именительным темой, вставные, эллиптические, присоединительные и некоторые другие. Данная статья посвящена

рассмотрению особенностей присоединительных и парцеллированных конструкций в интернет-общении. Материалом исследования является переписка пользователей социальной сети «ВКонтакте» за 2014-2015 годы.

Под социальной сетью мы понимаем интернет-площадку, которая дает доступ зарегистрированным на ней пользователям размещать информацию о себе и коммуницировать друг с другом, устанавливая социальные связи. Т. Ю. Виноградова в статье «Специфика общения в Интернете» отмечает, что в Интернете «возникла новая форма языкового взаимодействия – письменная разговорная речь. Русский язык существует в Интернете в основном в письменном варианте, но в условиях интерактивной сетевой коммуникации темп речи приближен к устной её разновидности» [1]. Разговорный стиль, основной функцией которого является общение, чаще всего употребляется в непринужденной беседе с людьми, которые знакомы между собой. Данный стиль совмещает в себе несколько черт, явно отличающих его от других стилей, прежде всего, это непосредственность речевого контакта, непринужденность и неофициальность общения, спонтанность, «конкретность» речи, что позволило данному стилю закрепиться в интернет-общении, как «одному из часто употребляемых стилей» [1]. Указанные черты разговорного стиля проявляются через разговорные элементы разных языковых уровней. Несомненно, что самыми выразительными и частотными в этом плане являются элементы лексического уровня. Однако в интернет-общении широко представлены и синтаксические единицы разговорной речи, в том числе присоединительные и парцеллированные конструкции.

Явления парцелляции и присоединения были объектом внимания многих лингвистов: В. В. Виноградова [2], Н. С. Валгиной [3], Г. Н. Акимовой [4], Е. Г. Сидоровой [5], Т. Ф. Глебской [6] и других. Рассматривает данные конструкции и В. В. Бабайцева, она определяет присоединение как «особый вид синтаксических отношений, при котором присоединенный компонент выражает новую мысль, возникшую в сознании субъекта после основного высказывания» [7, с. 67]. При этом исследователь отмечает, что парцелляцию и присоединение «нельзя строго разграничивать, так как многие случаи допускают двойное толкование...» [8, с. 56]. Однако, как нам кажется, стоит учитывать, что при парцелляции наблюдается пунктуационное отчленение некоторой части от основного высказывания, при присоединении же фрагмент добавляется, присоединяется к основной части внутри данного предложения. Разное пунктуационное оформление конструкций дает основание для их разграничения.

В нашей работе под присоединительными конструкциями мы будем понимать «конструкции в форме членов простого предложения или целого предложения, добавляемые к основному высказыванию путем присоединения» [9], а под парцеллированными конструкциями – «такое членение предложения, при котором содержание высказывания реализуется не в одной, а в двух или нескольких интонационно-смысло-

вых речевых единицах, следующих одна за другой после разделительной паузы» [9].

Интернет-общение в социальных сетях представляет собой письменную форму разговорной речи, а потому не является исключением по использованию разговорных элементов, более того, они являются основными в интернет-общении. Так как интернет-общение становится удобной площадкой для «разговора» на самые разные бытовые (реже – политические и другие темы), то использование разговорных конструкций является при этом очень активным.

Спектр функций присоединительных и парцеллированных конструкций очень широк. Это уточнение информации основной части высказывания: *Не надо ничего говорить, относительно меня; Там было очень неудобно, даже страшно*; конкретизации: *И она начала рассказывать. Про себя. Про маму*; сравнения: *Я-то ясно говорю. Как в суде*. Присоединяемый компонент может дополнять смысл первой части, раскрывать причину действия (ситуации): *Мне как-то стало не по себе. Из-за нее; Я опять ничего не сказал, должно быть от трусости; А ведь он земляк наш. Тоже Томич*; акцентировать внимание на определенной части высказывания: *Все просто были в шоке, особенно мама моя; Говорили они как-то о нас. И не очень хорошо, знаете ли; Смотрю, в нашем классе песни учат. Все вместе; Я вот тебе так скажу. Он красивый. И милый; В людях есть много любви и добра, особенно в девушках*. Частой причиной использования присоединительных и парцеллированных конструкций является экономия речевых средств и конденсация смысла: *Посмотри там и сумка твоя. И деньги. И кошелек; Потом я увидел канарейку. Маленькую! Очень маленькую!; – Когда домой приедешь? – Меня не заселили. Еще*.

Частое использование присоединительных и парцеллированных конструкций в интернет-общении отражает эмоциональность речи коммуникантов, то есть рассматриваемые разговорные элементы выполняют эмоционально-экспрессивную функцию.

Валгина Н. С. в своих исследованиях отмечает, что присоединяемые компоненты могут присоединяться с помощью разных грамматических средств: союзов и союзных слов, а также бессоюзно [3, с. 304]. Чаще всего употребляются сочинительные союзы, такие как *да, и, но, или, а* и некоторые другие. То же отмечено нами в текстах интернет-общения (см. примеры, приведенные выше, а также ниже).

Компоненты, присоединяемые к основному высказыванию, могут быть разными по своей частеречной принадлежности и синтаксической функции: подлежащее: *У Ани вообще хороший вкус. И фигура*; сказуемое: *Ты просто не представляешь, как долго я к этому стремилась. И ждала*; обстоятельство: *Было даже смешно, временами; Я здесь уже семь лет живу. Как у себя дома; С утра было тепло, и даже солнечно; Она, кстати, вышла замуж, и даже счастливо; Что ты сюда зашел, да еще и не постучавшись*; определение: *Нашел интересную книгу – интересную, яркую*.

Как показал материал, чаще всего используются конструкции с присоединяемым компонентом, являющимся обстоятельством, и совсем не встретились примеры с присоединяемым дополнением. Данный факт объясним с прагматической точки зрения: именно разного рода обстоятельства чаще всего требуют уточнения, разъяснения, сравнения.

Анализ материала позволил выявить, что использование парцеллированных конструкций является гораздо более частотным, чем присоединительных. Объясняется это, с нашей точки зрения, тем, что особая пунктуационная оформленность, представляющая высказывание «порциями», через паузу, отражаемую точкой, представляет подачу информации в отделяемых частях как более значимую.

Таким образом, исследование текстов интернет-общения показало, что письменный разговорный язык, так же как и устный, весьма активно использует такие разговорные синтаксические единицы, как присоединительные и парцеллированные конструкции, которые выполняют самые разнообразные функции и помогают коммуникантам передавать тонкие оттенки смысла, делать речь «живой», эмоциональной, экспрессивной.

Литература

1. Виноградова Т. Ю. Специфика общения в Интернете. Русская сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. [Электронный ресурс]: URL: http://www.philology.ru/linguistics1/vinogradova_t-04.htm (дата обращения 20.02.2015).
2. Виноградов В. В. Пушкин и русский литературный язык XIX века // Пушкин – родоначальник новой русской литературы. – М. – Л., 1941. 606 с.
3. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке. М.: Логос, 2003. 304 с.
4. Акимова Г. Н. Новое в синтаксисе современного русского языка : учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1990. 168 с.
5. Сидорова Е. Г. Присоединительные конструкции в системе современного русского языка // Вестник Волгogr. гос. ун-та. Сер. 2. Языкознание. 2012. № 2 (16). С.58 – 61.
6. Глебская Т. Ф. Функционирование конструкций экспрессивного синтаксиса в прозе Ю. Полякова // Вестник Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2013. Вып. 3. С. 161–166.
7. Бабайцева В. В. Вводные, вставные и присоединительные компоненты // Русский язык в школе. – 2011. – № 6. – С. 67- 73.
8. Бабайцева В. В. Синкретизм парцеллированных и присоединительных субстантивных фрагментов текста. // Филологические науки. – 1997. – №4. – С. 56 – 65.
9. Розенталь Д. Э. и др. Словарь лингвистических терминов. // URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/DicTermin/p_1.php (дата обращения: 23.02.15).

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ИМПЛИЦИТНОГО СМЫСЛА
В СТИХАХ О ПЕТЕРБУРГЕ О.Э. МАНДЕЛЬШТАМА**
**THE REPRESENTATION OF IMPLIED SENCE
IN O. E. MANDELSTAM POEMS ABOUT PETERSBURG**

Алёна Владимировна Шутова

Научный руководитель: Н.С. Болотнова, докт. филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: поэтический текст, имплицитный смысл, подтекст, средства создания имплицитности, эмоциональная тональность текста.

Key words: poetic text, implied sense, implication, means of creation of implicitness, sentimental tonality of a text.

Аннотация. Статья посвящена анализу некоторых особенностей воплощения имплицитного смысла в поэтических текстах О.Э. Мандельштама о Петербурге, написанных в разное время. В качестве средств создания имплицитности выявлены: вербализация архетипических представлений, использование тропов и стилистических фигур речи, актуализация экстралингвистического контекста и вербальная визуализация образа Петербурга.

«Смысл текста – это субъективное отражение содержательного плана текста в сознании адресата на основе его информационного тезауруса и ценностных ориентиров» [1, с. 189]. Как справедливо отмечает Н.С. Болотнова, «смысл текста может быть шире и объёмнее, чем его семантика, не только из-за субъективных факторов, связанных с читательским восприятием, но и из-за объективных факторов (например, влияния композиции на формирование смысла» [2, с. 436].

К рассмотрению и попыткам классификации имплицитных (скрытых) смыслов текста обращался целый ряд учёных и исследователей (И.В. Арнольд, Л.А. Исаева, А.А. Масленникова, И.А. Солодилова, А.И. Приходько и др.).

Зачастую исследование имплицитности в художественном тексте тесно связывают с понятием «подтекст» (А.Р. Лурия, В.В. Одинцов, М.Б. Борисова и др.). Рассмотрением непосредственно имплицитности в художественном тексте занимались такие исследователи, как И.В. Арнольд, К.А. Долинин, Е.В. Ермакова и др. В ряде случаев термину «имплицитность» некоторые ученые предпочитают другие (например, «смысловая многоплановость» (А.И. Федоров), «текстовая импликация» (В.А. Кухаренко, И.В. Арнольд).

Е.В. Ермакова делает вывод, что «имплицитный смысл – это информационная категория текста <...>. Он привлекается к категоризации и выводится из состояния неотрефлексированности в случае, когда осмысление текста невозможно без специального усилия по построению ментального образования, в которое входят деавтоматизируемые имплицитные знания, осмысляемая ситуация, описываемая текстом, и ос-

мысляемая ситуация, создаваемая текстом в пространстве коммуникативной ситуации «автор – читатель»» [3, с. 7].

С точки зрения Л.А. Исаевой, скрытый смысл следует признать одним из организующих факторов текста, так как он универсален для текстов разных типов и входит в основу их информативного потенциала [4, с. 21]. В монографии «Художественный текст: скрытые смыслы и способы их представления» исследователь определяет основные причины возникновения скрытых смыслов:

«1. Особенность художественного мышления автора, приводящая к многозначности и переменчивости художественного образа, бесконечной семантической перспективе и т.д.

2. Желание выразить концептуально важную для автора информацию в скрытой форме, что зависит как от особенностей текста, так и от невозможности, например, политической, этнической и т.п. – для автора передать свою мысль в открытой форме, «эзопов язык»» [4, с. 86].

В диссертационной работе «Поэтический текст как пространство для формирования и функционирования скрытых смыслов» М.В. Биткова выделяет следующие средства создания скрытых смыслов в поэтическом тексте:

- 1) архетипические представления;
- 2) тропы и стилистические фигуры речи (метафора, метонимия, сравнение, антитеза, перифраз, риторический вопрос и др.);
- 3) контекстное окружение определенного элемента речи;
- 4) экстралингвистический контекст;
- 5) интертекстуальные отсылки и литературные аллюзии;
- 6) вербальная визуализация образа [5, с. 46-47].

Обратимся к анализу средств репрезентации имплицитного смысла в поэтических текстах О.Э. Мандельштама. Стихотворения поэта о Петербурге занимают особое место в его творчестве. Не вызывает сомнения, что в каждом из них присутствует имплицитный смысл, который раскрывается не каждому читателю.

В рамках данной статьи нами будут проанализированы поэтические тексты, относящиеся к раннему периоду творчества О.Э. Мандельштама («Дев полуночных отвага» и «Императорский виссон»), стихотворение переломного периода – «Кассандре» и позднего – «Ленинград».

В работе, посвященной рассмотрению изобразительно-выразительных средств актуализации образа Петербурга, нами было отмечено, что «ранние стихотворения Мандельштама изобилуют описанием реальных сооружений города, его жителей, климатических условий и т.п. Важным становится описание классического Петербурга, сравнение его с Римом («На площадь выбежав, свободен...»). Город предстаёт перед нами во всей своей мощи, тяжести и жестокости» [6, с. 121].

Стихотворения «...Дев полуночных отвага» и «Императорский виссон» входят в первый сборник поэта «Камень» и наряду с ранее перечисленными актуализируют семантику холода, призрачности, тревоги. Основными репрезентантами скрытых смыслов (конкретизации

топонима, эмоциональной тональности и оценки объекта описания) в 2-х указанных текстах будут являться:

1) лексическая репрезентация некоторых узнаваемых архитектурных, географических и исторических особенностей города Петербурга, который не назван поэтом прямо («**Петра** создание; **медный всадник** и гранит»; «ветер западный с **Невы**»; «**императорский** виссон»; «в чёрном омуте **столицы**»);

2) актуализация темноты (чёрного цвета): как уже отмечалось нами ранее [6], колоративными константами в изображении Петербурга Мандельштамом являются чёрный и жёлтый цвет (чёрный в данном случае символизирует надвигающуюся угрозу, тяжесть грядущих испытаний: «Дев **полуночных** отвага», «в **чёрном** омуте столицы», «в **тёмной** арке», «**чёрно-жёлтый** лоскут злится»);

3) вербализация тревожного состояния и негативной оценки (поэт обеспокоен будущим всей страны в целом и своего родного города в частности, он, словно пророк, предсказывает неминуемые испытания для народа: «Слышу с крепости **сигналы**», «**Чудовищна** – как **броненосец** в доке – / Россия **отдыхает тяжело**»).

Петербург в ранний период творчества Мандельштама актуализирован в основном с помощью эпитетов, сравнений и олицетворений, связанных с образами, зачастую относящимися к детским воспоминаниям поэта. В рассматриваемых стихотворениях это прежде всего яркие эпитеты («**безумных** звёзд», «**трезвая** беседа»), сравнения («В тёмной арке, **как пловцы**», «и на площади, **как воды**») и метафоры («**моторов колесницы**», «в **чёрном омуте столицы**», «**желчь двуглавого орла**»).

Понять, чем руководствовался поэт при написании данных поэтических текстов, помогает знание ситуации в стране на момент их написания. Одно из них написано в 1913, другое в 1915 году – в сложное предвоенное и предреволюционное время для России. Не вызывает сомнения, что Мандельштама волновало состояние страны, её и свое будущее, будущее начинающего поэта.

В каждом из стихотворений сформирован определённый визуальный образ города, дающий читателю возможность наиболее точно и полно понять смысл текстов. В стихотворении «...Дев полуночных отвага» это пейзажная зарисовка: автор находится в центре событий, описывая своё личное состояние («слышу», «замечаю», «бред воспалённой головы») и то, что его окружает («выстрел пушечный», «звёзды», «ветер западный с Невы»).

В стихотворении «Императорский виссон» не ощущается явное присутствие лирического героя, текст насыщен более зловещими характеристиками, важными здесь оказываются колоремы «чёрный» и «жёлтый» («**чёрно-жёлтый** лоскут злится», «**желчь** двуглавого орла»). Поэт создаёт образ Петербурга как имперского города, столицы великой державы, находящейся в опасном положении.

«В книге «Tristia», вышедшей несколько позднее, происходит своеобразный перелом петербургского сюжета. Ранее лишь тяжело отдыха-

ющая, ожидающая грядущих перемен, Россия превращается в нечто тонушее, погибающее» [6, с. 123]. Именно в этом сборнике будет опубликовано стихотворение «Кассандре» (1917). В данном стихотворении поэт описывает ту ситуацию, которая сложилась в связи с изменениями в стране (приход к власти большевиков), – ситуацию полнейшей обездоленности: и материальной, и духовной («И в декабре семнадцатого года / **Всё потеряли** мы, любя: / Один **ограблен** волею народа, / Другой **ограбил** сам себя...»). Поэт таким образом прощается со всей русской культурой.

Мандельштам продолжает свои пророчества, косвенно демонстрируя своё отрицательное отношение к событиям, происходящим в стране («**Когда-нибудь в столице шалой, / На скифском празднике, на берегу Невы, / При звуках омерзительного бала / Сорвут платок с прекрасной головы...**»).

Тропы, наиболее часто используемые в стихотворении: эпитеты («**цветущие мгновенья**», «**торжественное бденье**», «в столице **шалой**», «**омерзительного бала**» и др.), метафоры («**безрукая победа**», «Я вижу человека: он / **Волков** горящими пугает головнями: / свобода, равенство, закон!»). Стихотворение было написано в 1917 году – по горячим следам поэт создаёт образ гибнущего мира – своего родного города, своей дальнейшей судьбы.

В качестве заключительного, анализируемого в рамках данной статьи текста, нами было выбрано стихотворение «Ленинград» (1930). Это яркий, насыщенный метафорами поэтический текст, наиболее точно характеризующий эмоциональное состояние поэта в поздний период его творчества. «Коренным образом меняется эмоциональная тональность поздних стихотворений Мандельштама о Петербурге: здесь мы не увидим ни ирреальных измерений, ни фантастических образов. Город приобретает приземлённую сущность, оказывается чужим и отвратительным для поэта. Важными здесь становятся мотивы обречённости, незащищённости. В Петербурге автор не сможет найти себе места и, попрощавшись с ним в одном из последних стихотворений, покидает навсегда» [6, с. 124].

Тема стихотворения – возвращение в родной город, и это не случайно, так как события, описанные в тексте, напрямую связаны с эпизодами из жизни автора, а именно возвращением в 1930 году в Петербург после путешествия по Кавказу. Состояние поэта – на грани жизни и смерти, он испытывает беспредельный страх, осознает необходимость скорого отъезда, ощущение потери связи с когда-то родным городом. **Этот смысл выражается не только эксплицитно, но имплицитно.**

1. Город здесь назван прямо, причём в тексте фигурируют два названия – Петербург и Ленинград. Так поэт хочет подчеркнуть разницу между тем, родным ему с детства городом («Я вернулся в **мой** город, знакомы до слёз, / **До прожилок, до детских припухлых желёз**»), и настоящим – чужим, зловещим, не дающим приюта.

2. Для текста характерна актуализация темноты (чёрного цвета), который ассоциируется здесь со смертельной опасностью, страхом,

мучительным ожиданием скорого ареста («зловещий дёготь», «чёрная лестница»). Наряду с этим, актуализирована и колорема «жёлтый» («рыбий жир», «желток»).

3. В стихотворении вербализуется напряженное состояние поэта. **Лирический герой** Мандельштама обращается непосредственно к городу, в пронзительных мольбах ещё ощущается надежда выжить, несмотря на то, что он уже находится на грани безумия («Петербург, я еще не хочу умирать: / У тебя телефонов моих номера. / Петербург, у меня еще есть адреса, / По которым найду мертвецов голоса»).

Стихотворение обладает сильным эмоциональным воздействием благодаря ярким образам и использованию художественных средств (метафор, эпитетов, образных перифраз).

В заключение необходимо отметить, что любой поэтический текст отражает индивидуальную картину мира его создателя. В каждом из них может присутствовать имплицитный смысл, разгадать который дано далеко не каждому. В рамках данной статьи нами были проанализированы поэтические тексты, наиболее ярко отражающие петербургскую тему в творчестве О.Э. Мандельштама. В стихотворениях были выявлены следующие средства создания имплицитности: тропы и стилистические фигуры речи, экстралингвистический контекст и вербальная визуализация образа города.

В результате проведённого исследования мы пришли к выводу, что в стихах о Петербурге присутствует большое количество имплицитных смыслов, рассмотрение которых в творчестве поэта в целом может быть предметом специального рассмотрения.

Литература

1. Болотнова, Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус / Н.С. Болотнова. – Томск: Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2008. – 384 с.
2. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Н.С. Болотнова. 2-е изд., доп. – Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2006. – 631 с.
3. Ермакова, Е.В. Имплицитность в художественном тексте (на материале русскоязычной и англоязычной прозы психологического и фантастического реализма) / Под ред. М.Б. Борисовой. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2010. – 200 с.
4. Исаева, Л.А. Художественный текст: скрытые смыслы и способы их представления / Л.А. Исаева. – Каснодар : Изд-во Кубан. гос. ун-та, 1996. – 251 с.
5. Битокова, М.В. Поэтический текст как пространство для формирования и функционирования скрытых смыслов: диссертация на соискание учёной степени канд. филол. наук: 10.02.19 / Битокова Марина Владимировна. – Нальчик, 2014. – 174 с.
6. Шутова, А.В. Изобразительно-выразительные средства актуализации образа Петербурга в поэзии О.Э. Мандельштама / А.В. Шутова // IV Всероссийский фестиваль науки. XVIII Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (21-25 апреля 2014 г.) / отв. ред. О.В. Орлова, Н.С. Болотнова, В.Е. Головчинер и др. – Томск : Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2014. – С. 120-125.

7. Мандельштам, О.Э. Собрание сочинений в 4-х томах / Т.1. Стихотворения. Проза. Сост. и коммент. П. Нерлера и А. Никитаева. – Москва : Изд-во «Арт-Бизнес-Центр», 1999. – 368 с.
8. Мандельштам, О.Э. Собрание сочинений в 4-х томах / Т.2. Стихотворения. Проза. Сост. и коммент. П. Нерлера и А. Никитаева. – Москва : Изд-во «Арт-Бизнес-Центр», 1993. – 704 с.
9. Мандельштам, О.Э. Собрание сочинений в 4-х томах / Т.3. Стихотворения. Проза. Сост. и коммент. П. Нерлера и А. Никитаева. – Москва : Изд-во «Арт-Бизнес-Центр», 1994. – 528 с.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ



УДК 82.09-31
ГРНИ 17.82.09

ОБРАЗ СВОБОДНОГО ЧЕЛОВЕКА В ПОВЕСТИ «ГРОБОВЩИК» И МАЛЕНЬКОЙ ТРАГЕДИИ «ПИР ВО ВРЕМЯ ЧУМЫ» А. С. ПУШКИНА

CHARACTER OF A FREE MEN IN THE STORY «THE UNDERTAKER» AND IN THE LITTLE TRAGEDY «FEAST DURING PLAGUE»

Виктория Александровна Берсенева

Научный руководитель: А. С. Янушкевич, доктор филологических наук, профессор

Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Пушкин, Пир во время чумы, Гробовщик

Key words: Pushkin, Feast during plague, Undertaker

Аннотация. Главные герои повести «Гробовщик» и маленькой трагедии «Пир во время чумы» рассматриваются с точки зрения воплощения идеи свободы, понимаемой в философском смысле.

Тема свободы – одна из ключевых в творчестве Пушкина. Различные аспекты этой проблемы волновали поэта всю жизнь. От идеалов политической и гражданской свободы («Пока свободою горим...») он со временем переходит к пониманию свободы в метафизическом смысле, то есть начинает утверждать ее первичность по отношению к бытию. Эту мысль позднее философски оформил Николай Бердяев, но поэтически ее выразил именно Пушкин. По Пушкину, человеческая свобода сопряжена с чувством ответственности и долга, а к подлинной духовной свободе ведет избавление от всех страхов и сопутствующего им состояния уныния. В основе этой жизнотворческой концепции поэт видит самостояние человека. В письме П. А. Плетневу от 3 августа 1831 года Пушкин высказывает мысль, что «<...> не холера опасна – опасно опасение, моральное состояние, уныние, долженствующее овладеть всяким мыслящим существом» [1, с. 290]. Идеал человека, ничего не боящегося, внутренне свободного, неизменно привлекает поэта.

Свобода – это, прежде всего, возможность осуществления выбора. Проблема выбора обостряется в кризисный период жизни и связана с поиском смысла жизни в состоянии одиночества, в частности, безот-

ветной влюбленности или предчувствия близости смерти, что свойственно не только пушкинским персонажам, но и самому Пушкину, находящемуся осенью 1830-го года в холерном карантине. Проблема «бездны на краю» и выбора как определяющей дальнейшую жизнь данности придает ситуациям экзистенциальный подтекст. По замечанию В. А. Фортунатовой, «пушкинские открытия на пути к человеку оказались столь значительны, что в них без труда можно увидеть многие начала последующей философии. <...> Проблему экзистенциальных мотивов в пушкинской прозе можно представить в виде вопроса: чем пушкинский герой похож на современного человека, чем и как определяется подлинность индивидуальных выборов в тех или иных пограничных ситуациях» [2, с. 25 – 26].

Дерзость пушкинских персонажей перед лицом смерти сопоставима с пушкинским любопытством к мрачным сторонам жизни, вглядываясь в которые он получает свой экзистенциальный урок. Даже беглый взгляд на творчество Пушкина обнажает его склонность к поискам причин и сущности явлений, самого смысла жизни. Болдинская осень как особое состояние внутренней сосредоточенности способствует обостренному ощущению экзистенции, духовному прозрению и открытию сокровенных тайн. Например, стихотворению «Герой» предпослан эпиграф: «Что есть истина?» [3, с. 187], а в «Стихах, сочиненных ночью во время бессонницы» ведется диалог с самой жизнью: «Я понять тебя хочу, / Смысла я в тебе ищу...» [3, с. 186]. «Маленькие трагедии» – торжество диалектики с образом мыслящего, устремленного в будущее человека. В. Непомнящий замечает, что «<...> в этом, казалось бы, отвлеченном философском произведении – и одиночество поэта, запертого в кольце не только холерных карантин, но и карантин непонимания и одиночества, потерявшего после декабря лучших друзей <...>, и трагическое бессилие и героизм человека, гордо противостоящего, несмотря на “ничтожность средств”, страшной силе вещей» [4, с. 129].

Черты экзистенциального человека видятся не только в самом Пушкине, но и его в деятельных, мужественных, незаурядных героях, переживающих кризис и пытающихся достигнуть аутентичного состояния за счет личных усилий. Их характерной чертой является осмысленность выбора и ответственность за него. Выбор приходится делать и персонажам, далеким от экзистенциального мироощущения. Как правило, они верят в судьбу, роковое стечение обстоятельств, охотно следуют догмам, схемам и не осознают взаимосвязи между сделанным и сущим. Неосознанность выбора лишает их подлинной свободы.

В этом отношении приобретают репрезентативный смысл «Повести Белкина» и «Маленькие трагедии». В центре «Повестей Белкина» – слабые, горюющие, простые и наивные персонажи, которые в итоге утешаются, оправдываются, находят себя. Именно процесс поиска самого себя и своего места в жизни определяет атмосферу пушкинского творчества периода Болдинской осени 1830 года. В этом отношении повесть «Гробовщик» отличается от других повестей. Образ Прохоро-

ва показан в развитии. В первой части его тревожат непонятная грусть вместо радости в момент долгожданной покупки домика, угрюмость, раздражительность по отношению к дочерям, перепады настроения. Всё это – следствие безответственного существования, когда исход той или иной ситуации отдается на волю слепому случаю, а не личному усилию. Процесс самопознания и самоопределения Прохорова, осознанный выбор происходят в пространстве сновидения. Пограничная ситуация перед лицом смерти способствует перемене мироощущения. Момент пробуждения фиксирует результат выбора: Прохоров переходит из координат одиноких воспоминаний о мертвецах в русло настоящего времени с живыми людьми, когда впервые обращается к работнице по имени и зовет своих дочерей, видит восход солнца. Во второй части повести, после совершения осознанного поступка, гробовщик переходит от раздробленного «обывательского» восприятия мира к выстраиванию собственной цельной картины «тут-бытия». Так происходит рождение свободной личности.

Каждая «маленькая трагедия» – это история одаренной, незаурядной, деятельной личности, которую Белинский назвал «высшей натурой». В пушкинских драмах конфликт уже не порожден «всемогущим случаем». По наблюдению С. Т. Овчинниковой, в каждой «маленькой трагедии» всегда сталкиваются два типа характера: «<...> сосредоточенного, выстрадавшего свое отношение к жизни, подчиняющего жизнь созданным им догмам и схемам, и стихийного, непосредственного» [5, с. 43]. К первому типу можно отнести Священника, Сальери, Дон Карлоса, ко второму – Вальсингама, Моцарта, Дон Гуана. То есть те же два типа, которые представлены в «Повестях Белкина», но теперь «стихийные» персонажи находятся в центре повествования. В трех драмах из четырех конфликт порожден и разрешается извне, и только в «Пире во время чумы» конфликт приобретает мирозидительный смысл. В этой особенности видится важнейшая взаимосвязь этой трагедии с сюжетом повести «Гробовщик». Но если Прохоров только в финале начинает делать осознанные шаги, то Вальсингам делает их на протяжении всего действия. В нем, по наблюдению В. Непомнящего, «<...> соединились и внутренняя мощь, и гордое одиночество барона, и напряженное раздумье Сальери, ищущего справедливости и истины, и отвага Дон Гуана, и творческий гений Моцарта» [4, с. 129].

Председатель – единственный герой «Маленьких трагедий», который не гибнет и не терпит краха. Он остается жив, точнее, «остается погруженным в глубокую задумчивость» [6, с. 352]. По мысли Л. Дмитриева, Вальсингам изначально «является ожившим “мертвецом”» [7, с. 35], а задумчивость исследователь связывает с рационалистической эпохой Просвещения, в которую вписываются события. Именно рациональное мировосприятие с опорой на рассудок дает человеку возможность своими силами осознавать себя. Согласно материалам рукописей, последняя ремарка драмы была сначала такой: «Вальсингам погружен в глубокую задумчивость» [8, с. 318]. Незначительная, казалось бы, правка, по нашему мнению, существенно меняет смысл. Он

остаётся при своей задумчивости, а не становится задумчивым, то есть сохраняет это качество неизменным.

По мысли М. Новиковой, задумчивость – это прекрасный дар, так как Вальсингаму «есть кого вспоминать, ибо есть и кого любить» [9, с. 114]. Потому нет надобности в метаморфозе, прозрении, случившемся с Прохоровым, который в начале повести «был обыкновенно угрюм и задумчив» [10, с. 82], предавался мыслям о друзьях-мертвецах, а в конце – уже с ужасом вспоминает о ночной встрече с миром мертвых. Беда Прохорова в том, что он задумывается о мертвецах, как о живых собеседниках, а не хранит память о некогда живых, но безвозвратно ушедших, как это делают Вальсингам, Мери и пирующие. Задумчивость Прохорова имеет иллюзорную природу, а не связана с памятью.

Председателю и Прохорову одинаково чуждо божественное восприятие мира, некий «посредник» в миропонимании. Однако ни тот, ни другой не кажется счастливым, а «посредник» возникает как бы сам собой, будь то Священник или веселый ремесленник Шульц. Прохорову недостает «положительной рациональности»: мечты о мертвецах не дают ему нормально контактировать с людьми и адекватно оценивать свои поступки, а «размышления», которые также ему присущи, – всегда печальны. Рассудочному Вальсингаму не хватает «положительного чувства». Он тяготится свободным существованием, так как испытывает типичные экзистенциальные страхи: перед пространством, временем, жизнью и перед собой и признается в этом Священнику:

Я здесь удержан
Отчаяньем, воспоминаньем страшным,
Сознаньем беззаконья моего,
И ужасом той мертвой пустоты,
Которую в моем доме встречаю [6, с. 358].

Председатель – это человек, наделенный свободой, жизнелюбец, титан мысли и поступка. В отличие от гробовщика, о котором почти ничего не известно, Вальсингам раскрыт многосторонне. По нашему мнению, это делается для того, чтобы обосновать финальный выбор, который выявляется в диалоге со Священником. Служитель церкви предлагает смиренное ожидание скорой смерти и счастливую иллюзию, очень похожую на заблуждения Прохорова, – представить умерших людей благостно сущими на небесах. Председатель защищает позицию человека свободной воли и мужественно отказывается от такой фантазии, так как фактически это означает бездействие, губительное для экзистенциальной самости.

Прохоров только получает свободу, Вальсингам же сохраняет её, и вместе с осознанием скорой смерти переходит на новый уровень творческого самоопределения. В «Маленьких трагедиях» присутствует мысль о гениальности не в значении высшей одаренности, а в смысле сопричастности к созиданию. Творчество, эстетическое мировосприятие становятся равноценными самой жизни, ее созидательной силе, наконец, духовной свободе. Неслучайно Вальсингам сочиняет «Гимн чуме» в момент глубочайшего душевного потрясения. Ночной хронос

обостряет у героев чувство одиночества, и они по-своему пытаются примириться с миром. Вальсингам и Прохоров (в конце повести) любят окружающих людей не в меньшей степени, чем жизнь как таковую. Б. Т. Удодов назвал этот феномен «героическим человеколюбием» [11]. Можно сказать, что их земное существование в той мере истинно, в какой освящено любовью, объединяющей людей, при всей их разобщенности, так как свобода в одиночестве не имеет никакого смысла. Поэтому гимн Вальсингама – не кощунственная насмешка над умершими людьми, а «песнь ума», попытка утверждения высших гуманистических ценностей в несовершенном мире: самоотверженной любви, мужества и надежды на краю бездны бытия.

В нравственном пробуждении Прохорова, в позиции Вальсингама видится личная философия самого Пушкина, который, по наблюдению Льва Шестова, «<...> ищет и находит в жизни элементы, на которых можно основать веру в лучшее будущее человечества. <...> его вера не нуждается в иллюзии, для которой в свою очередь, необходимым условием является перспектива. Ему не нужно ни уйти в сторону от действительности, ни отодвинуть эту действительность от себя» [12, с. 63]. Задумчивость как особое состояние ума – качество самого Пушкина, который «день каждый, каждую минуту» сопровождал думами о жизни и смерти. Хуже смерти – «зараза» в умах, смерть самой мысли. Творчество в пограничной ситуации, за один шаг до гибели, – чудесный подвиг живого человека, это и есть сама жизнь. Думается, поэтому Вальсингам сочиняет не просто «песню», а «гимн» – торжественное, пронизанное духом смелости и свободы произведение, в котором открываются философские основы счастья.

Всё, всё, что гибелью грозит,
Для сердца смертного таит
Неизъяснимы наслажденья –
Бессмертья, может быть, залог!
И счастливо тот, кто средь волненья
Их обретать и ведать мог! [6, с. 356]

Но свободный Вальсингам счастливым не становится, так как, по всей вероятности, он так и не смог обрести «неизъяснимы наслаждения» перед лицом смерти. Он сохраняет свою задумчивость и погружается в состояние покоя. И если состояние Прохорова в финале повести можно выразить следующими пушкинскими строками: «Ты понял жизни цель: счастливый человек, / Для жизни ты живешь» [3, с. 160], то Вальсингаму созвучны более печальные строки: «На свете счастья нет, но есть покой и воля» [3, с. 258]. По всей вероятности, Пушкин спроецировал на этих персонажей свой опыт изжития страха через творчество, приведший его сначала к повести «Гробовщик», а затем к четверем «Маленьким трагедиям» с «Пиром во время чумы» во главе.

Литература

1. Пушкин, А. С. Полное собрание сочинений: в 10 т. / А. С. Пушкин. – Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1979. – Т. 10. – 711 с.

2. Фортунатова, В. А. Пограничные и периферийные ситуации как экзистенциальная тенденция пушкинской прозы / Фортунатова В. А. // Болдинские чтения. – Нижний Новгород: Издательство Нижегородского университета, 2001. – С. 25- 37.
3. Пушкин, А. С. Полное собрание сочинений: В 10 т. / А. С. Пушкин. – Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1977. – Т. 3. – 495 с.
4. Непомнящий, В. Симфония жизни / В. Непомнящий // Вопросы литературы. – 1962. – № 2. – С. 113-131.
5. Овчинникова, С. Т. Проблематика «Пира во время чумы» / С. Т. Овчинникова // А. С. Пушкин. Статьи и материалы. – Горький: Издательство Горьковского государственного университета имени Н.И. Лобачевского, 1971. – С. 41-53.
6. Пушкин, А. С. Полное собрание сочинений: в 10 т. / А. С. Пушкин. – Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1978. – Т. 5. – 527 с.
7. Димитров, Л. «Маленькие трагедии» Пушкина как русская драматизация европейской культурной истории / Л. Димитров // Болдинские чтения. – Нижний Новгород, 2003. – С. 28-38.
8. Пушкин, А. С. Полное собрание сочинений: в 19 т. / А. С. Пушкин. – Москва: Воскресение, 1999. – Т. 7 (допечатка). – 393 с.
9. Новикова, М. Живые, мертвые, бессмертные / М. Новикова // Вопросы литературы. – Москва: Наука, 1994. – Выпуск 1. – С. 107-134.
10. Пушкин, А. С. Полное собрание сочинений: в 10 т. / А. С. Пушкин. – Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1978. – Т. 6. – 575 с.
11. Удодов, Б. Т. Пушкин: художественная антропология / Б. Т. Удодов. – Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 1999. – 304 с.
12. Шестов, Л. А. С. Пушкин / Л. А. Шестов // Воздушные пути: альманах. – Нью-Йорк: Waldon Press. – 1967. – С. 51-66.

УДК 821.161.1–31'06
ГРНТИ 17.82.32

ЭВОЛЮЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОПЛОЩЕНИЯ ЖЕНЩИНЫ В ТВОРЧЕСТВЕ Б.К. ЗАЙЦЕВА (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА «АВДОТЬЯ-СМЕРТЬ»)

EVOLUTION OF FEMALE IMAGES IN THE B. K. ZAYTSEV'S WORKS (NOVEL «AVDOTYA – THE DEATH»)

Марина Леонидовна Вилесова

Научный руководитель: М.А. Хатямова, д. фил. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: художественная антропология, литература Русского Зарубежья, Б.К. Зайцев, эволюция творчества, женские образы.

Key words: literary anthropology, literature of the Russian abroad, B.K. Zaytsev, the evolution of creativity, female images.

Аннотация. В статье рассматриваются антропологические особенности воплощения женских образов в повести Б. К. Зайцева «Авдотья-смерть» (1927), позволяющие проанализировать специфику творческого самоопределения автора в эмиграции. Б.К. Зайцев использует нетипичные для раннего творчества черты экспрессионистической поэтики, жанровые элементы антижизития. Языческие образы-символы, связанные с женщиной, приобретают в повести отрицательную,

инфернальную коннотацию, что служит отражением трансформации эстетических и этических представлений автора о мире и женщине.

Художественная антропология – отрасль современного литературоведения, объединяющая в себе достижения антропологических дисциплин и знания в области теории и практики отдельных искусств, сосредоточенная на рассмотрении концепции человека и методов «прочтения» (анализа, интерпретации) образа героя, явленного в произведениях конкретного автора [1, с. 8-9]. В настоящее время, в силу комплекса политических, социальных и культурологических факторов, вновь встает вопрос о человеке и его статусе в мире [2, с. 26], что обуславливает актуальность антропологических исследований. В частности перспективным видится освоение в данном ракурсе творчества одного из ведущих представителей литературы Серебряного века и Русского Зарубежья – Б.К. Зайцева.

Эмиграция открыла новый этап в жизни и творчества писателя. Б.К. Зайцев открывает для себя жанр художественного жития («Преподобный Сергей Радонежский» (1925), «Алексей Божий человек» (1925), «Николай Калифорнийский» (1926)), создает паломнические очерки о путешествии на Валаам и Афон, а также одноименный цикл путевых заметок о «стране его сердца» – Италии (1923), осмысливает реалии «изгнания» в публицистическом дневниковом цикле «Странник» (1925-1929), однако определяющими для художественной рефлексии Зайцева в двадцатые годы становятся размышления о судьбе родины и людях, переживших эпохальный перелом в стране. Итогом этих размышлений стал роман «Золотой узор» (1926), а также цикл «смертных повестей», воплощающих грозный лик трагической России – «Странное путешествие» (1926), «Авдотья-смерть» (1927), «Анна» (1929). В них подводится своеобразный жизненный итог, раскрываются причины невозможности существования героев (и самого автора) в современной России. В тридцатые годы писатель уже не возвращается к изображению постреволюционной действительности, сосредоточиваясь на «легендарном» русском прошлом или европейском настоящем, что определяет актуальность рассмотрения антропологических и художественных оснований женских образов в повестях данного «цикла».

В «смертных повестях» для адекватного отображения духа катастрофичной болезненной атмосферы в России Зайцев дистанцируется от прежней эстетической манеры, испытывая принципиально новую стилистическую систему и технику повествования: место «привычной акварельности, панлиричности и импрессионистической бессюжетности» [3, с. 641] занимает мрачный колорит и рельефные образы. Писатель использует нетипичные для его раннего творчества черты экспрессионизма, выражая «бунт против дегуманизации общества» [4, с. 107], претендуя на правдивое описание апокалиптического пространства нового «мира». Мрачная художественная реальность повести «Авдотья-смерть» и образ ее центральной героини являются результатом подобной эстетической трансформации.

В качестве центрального сюжетного события повести предстает тяжелая голодная жизнь и неестественная гибель героини, подавленной жестокими условиями существования. Писатель впервые создает подчеркнуто антиэстетичный, отталкивающе-некрасивый женский образ, чуждый представлениям о женщине в русской религиозной философии начала XX века. Если героини ранней прозы Зайцева, как правило, являлись любящих, страстных женщин, живущих чувствами, сверхэмоциональных, но неизменно привлекательных, одухотворенных (реже их излишняя чувствительность становилась предметом авторской иронии), то образ Авдотьи (ее внешность, речевой портрет, социальное положение, мировосприятие) радикально противостоит концепции соловьевской женственности, является антиподом значимой для религиозной философии Серебряного века идеи о высокой миссии метафизического женского начала: гармоничного, мудрого, милосердного, дающего жизнь. Причиной разлома авторских представлений о женщине, надо полагать, послужили острые социальные противоречия, изменение уклада жизни в России. Теперь Зайцев делает акцент на изображении той ипостаси женского начала, которая открылась во время драматичных изменений в стране.

Исследователями повести также отмечалось, что в ней проявился интерес писателя к феномену житийной литературы, впервые обозначившийся еще в повести «Аграфена» [5, с. 79]. Зайцев в двадцатые годы активно занимается освоением данного жанра, создавая художественные жития православных святых мужчин («Преподобный Сергей Радонежский», «Алексей-Божий человек», «Николай Калифорнийский»). Однако история русской женщины крестьянки воспроизведена им в жанре антижития. По мнению Л. Черной [6, с. 114], антижитие строится на зеркальных перевертышах всех стержневых положений жития, «опрокидывая героя во зло» (боголюбие – безбожие, милосердие – жестокость, смирение – гордыня (ярость), доброта – злоба, внутренняя красота – уродство, подобность Богу – одержимость дьяволом, благие дела – злодеяния и проч.). Жизнь Авдотьи становится образцом недостойного существования, чуждым не только авторским представлениям о женщине и ее роли в мире, но и противопоставленным христианским ценностным ориентирам.

Первоосновой подобного (антиэстетичного, антигуманного, обладающего разрушительной энергетикой) воплощения женщины можно считать амбивалентный мифологический образ Богини-матери, сочетающий в себе и дикий хаос и культурный космос и отражающий суть архаических воззрений человека на природу. Богиня-мать предстает воплощением не только жизни, но и смерти, «выступает и как хозяйка небес, и как владычица подземного мира, так как в мировой мифологии преисподняя – пространство, открывающее глубинную мудрость» [7, с. 43]. Положение между бытием и небытием обуславливает посвященность Богини-матери в тайну мироздания. В данном мифологическом представлении женщина, дающая жизнь, провозглашается имеющей право ее отнять.

Номинация повести «Авдотья-смерть» открыто указывает на ключевую задачу главной героини – нести хаос, смерть и разрушение (своим внезапным появлением она будоражит жизнь в деревне, пугает мужиков и молодую барышню, намеревается срубить на дрова все близлежащие деревья, желает смерти своим беспомощным близким). Связь Авдотьи с инфернальным началом определяет хтоническая символика, употребляемая для создания ее образа («костяной оскал с запахом гнили, могилы» [8, с. 411]). В героине объединены основополагающие черты, присущие языковой реализации концепта смерть [9, с. 9] в славянском мире.

Смерть есть небытие, так и Авдотья возникла в Кочках из ниоткуда, и жители связывают ее появление со стихией, с потусторонним миром и первобытными началами («И откуда ее принесло? Из под земли выскочила! Или уж ветром ее надуло...?» [8, с. 404]). Доминантной внешней характеристикой Авдотьи является ее чрезвычайная худоба, безжизненность и уродливость («прямо скелет», «кости гремят», «худя до чрезвычайности», «длинная тощая фигура», «похожие на ходули ноги», «низкий и хриплый мужской голос», «бледные губы», «белесые глаза с фосфорическим полуголодным блеском», «рваный тулуп»), что соотносится с традиционным персонифицированным воплощением образа смерти как худой, болезненной женщины («худя как смерть», «страшна как смерть» – фраз.). Но смерть также наделена властью над всем живым, способна внушать ужас: в Авдотье заключена недюжинная, дьявольская энергия: она выбивает у крестьянского собрания кусок земли и право на проживание в бывшей господской молочной, резво «кружит» по округе в поисках пропитания, исступленно бьет старуху-мать и сына («Сразить Авдотью было нелегко. На слово она отвечала десятую, голос хрипел свое» [8, с. 404]; «Она и сражалась, носилась, выклянчивала – в этом кипении жизнь» [8, с. 409]). Окружающие испытывают к Авдотье страх и неприязнь: барышню Лизу охватывают приступы тошноты и ужаса при встрече с ней, словно от Авдотьи исходит запах тления, а деревенские мужики отождествляют ее с потусторонним миром при помощи сравнения с огнедышащим скакуном [8, с. 404] – символом беды, олицетворением «демона, служащего темной силе» [10, с. 211] в славянской мифологии [8, с. 409] и с домовым – представляющим повседневное вмешательство нечисти в человеческий быт [8, с. 404]. Героиня, символически соотносимая с потусторонним миром, является олицетворением смерти и на уровне сюжета, принося гибель всему своему роду, – мужу, матери, сыну и самой себе. Негативные языческие первобытные символы, используемые для создания образа Авдотьи, отражают сущность народных представлений о смерти.

Однако подобные инфернальные знаки имеют и прямое значение, могут быть объяснены как реалистические детали, целью использования которых является правдивое изображение не совместимых с жизнью условий существования человека в советской действительности. В таком случае апокалиптической предстает уже не Авдотья, а по-

стреволуционная картина мира, где царит анархия, холод, голод, мрак и тревога за будущее. Худоба и костлявость героини являются следствием голодного существования; появление из «небытия» объяснимо лихими годами революции, разбросавшей людей по миру; смерть мужа укладывается в обстоятельства гражданской войны; попрошайничество – это единственный способ прокормить себя и иждивенцев; жестокость к бабке и Мишке – обратная сторона отчаянной безысходности от каторжной жизни; смерть бабки можно толковать как результат старости и недоедания, а гибель Мишки объяснима отсутствием теплой обуви и одежды, недостатком лекарств. Таким образом, помимо аллегорической нагрузки, «кричащие» экспрессионистические детали в повести обладают и злободневным контекстом, выражающим состояние психологической катастрофы и всеобщей разрухи.

Но концепции смерти в повести противостоит христианская идея спасения, которая отождествляется с бывшей барышней и учительницей Лизой, представляющей противоположную Авдотье сторону женского начала. Оппозиция Авдотьи и Лизы может быть обозначена как противостояние греха и святости, света и тьмы, добра и зла, жизни и смерти. Разрушительный, стихийный языческий образ крестьянки Авдотьи – антитеза созидающему христианскому образу Лизы. Отметим, что цветовая символика в рассказе подчеркивает борьбу противоположностей, ограничиваясь бинарной оппозицией белое / черное и производными от них оттенками («белеющая прохлада», «родное пепелище», «белые холодные поля», «дымно-молочный туман»). Конфликт в повести разрешается по-христиански через любовь, сострадание: смерть в снегах становится успокоением, долгожданной наградой для Авдотьи, а Лизе открывается сила ее молитвы.

Итак, в повести «Авдотья-смерть» Зайцев впервые создает антиэстетичный (во всех планах) женский образ, отражающий противоречия изломанного катастрофического для России времени. История жизни Авдотьи трактуется писателем как антижитие, а ее образ создается с помощью ярких экспрессионистических деталей, которые одновременно выступают в роли языческих символов, имеющих отрицательную семантику смерти. Языческий контекст, который ранее связывался автором с темой телесного наслаждения и земного блаженства теперь реализуется как inferнальный. Тогда как идея жизни оказывается связанной с религией и христианским образом праведницы Лизы. Зайцев в женских образах повести раскрывает сущность двух ипостасей женского начала: разрушающего хаоса (Авдотья) и созидающего космоса (Лиза).

Литература

1. Савельева В.В. Художественная антропология. – Алматы: Изд-во АГУ им. Абая, 1999. 210 с.
2. Бердникова О.А. Антропологические художественные модели в русской поэзии начала XX века в контексте христианской духовной традиции. Воронеж, 2009. 157 с.

3. Полонский В.В. Б.К. Зайцев // История русской литературы XX века 20-50-е годы. Литературный процесс. – Москва: Флинта, 2006. 960 с.
4. Терёхина В. Н. Экспрессионизм в русской литературе первой трети XX века: Генезис. Историко-культурный контекст. Поэтика. – Москва: ИМЛИ РАН, 2009. 175 с.
5. Щедрина Н.М. Борис Зайцев // Литература русского зарубежья (1920-1990): учеб. пособие. – Москва: Флинта: Наука, 2006. 244 с.
6. Черная Л. Антропологический код древнерусской литературы. – Москва, 2008. 229 с.
7. Горшунова О. В. Женское божество в системе религиозно-мировоззренческих представлений народов Средней Азии. – Москва: ИЭА РАН, 2007.
8. Зайцев Б.К. Земная печаль: В 6 тт. Т. 1. – Ленинград: Лениздат, 1990. 620 с.
9. Тарасенко В.В. Концепты «жизнь» и «смерть» в системе языка и сознания разноязычных носителей: на материале фразеологизмов. Автореф. дисс...канд филол. наук. – Комсомольск-на-Амуре, 2008. 30 с.
10. Энциклопедический словарь. Славянская мифология. – М.: Эллис Лак, 1995. 900 с.

УДК 82

ГРНТИ 17.09.91

ОБРАЗ ИВАНА ГРОЗНОГО В ЭСТЕТИКЕ И ТВОРЧЕСТВЕ И.С. ТУРГЕНЕВА

THE IMAGE OF IVAN THE TERRIBLE IN I.S. TURGENEV'S AESTHETICS AND WORK

Иван Олегович Волков

Научный руководитель: Жилиякова Эмма Михайловна, доктор филологических наук, профессор

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск, Россия*

Ключевые слова: история, Иван Грозный, И.С. Тургенев, «Степной король Лир».

Key words: history, Ivan the Terrible, I.S. Turgenev, «King Lear of the Steppes».

Аннотация. В данной статье рассматривается образ русского царя Ивана Грозного как объект эстетической рефлексии И.С. Тургенева. Выявляется существенная взаимосвязь между личностью Ивана IV и образом главного героя повести «Степной король Лир».

На протяжении всей жизни И.С. Тургенева в круг его чтения входило огромное количество книг исторического содержания: писатель постоянно обращался к материалам далёкого прошлого России и отдельных европейских государств.

Одной из исторических фигур, которые привлекали внимание Тургенева, является царь Иван Грозный. Интерес к личности царя, оставившего огромный след в русской истории, проявлялся в активном изучении Тургеньевым исторических трудов Н.М. Карамзина, Н.И. Костомарова и др., в живом отклике на произведения литературы и искусства, посвященные эпохе Грозного. Эстетически воспринятое и художественно осмысленное представление Тургенева об Иване Грозном нашло своё отражение в образе главного героя повести «Степной король Лир» (1870) – Мартына Харлова.

Фигура царя Ивана Васильевича привлекала внимание И.С. Тургенева исключительной значимостью его государственных деяний и исключительной противоречивостью натуры и поведения. Иван IV Васильевич Грозный (1533–1584) стал последним самостоятельным правителем России из династии Рюриковичей, которая прервалась на его болезненном сыне Фёдоре. Первые младенческие годы царевича омрачились кровавой борьбой бояр за право быть приближенным к наследнику, а следовательно, влиять на его решения в своих корыстных целях: «рано лишенный отца, матери и преданный в волю буйных вельмож, ослеплённых безрассудным, личным властолюбием, был на престоле несчастнейшим сиротою Державы Российской» [1, с. 178]. Казнями и опалами ознаменовалось начало царствования Грозного.

В своем правлении Иван Грозный проявлял большую заботу о государстве: провёл реформу управления, осуществил судебные и военные преобразования. Он способствовал укреплению страны: организовал военные походы на Казань, Астрахань, Крым, положил начало завоеванию и освоению Сибири. К числу его заслуг принадлежит и «строение многих новых городов для безопасности наших пределов» [1, с. 522].

С другой стороны, сам царь немало способствовал и разорению русских земель: он не защитил «дымящуюся кровью Тверь» [1, с. 367], не остановил преступления крымского хана, который «свирепствовал в Медном, в Торжке» [1, с. 367], и, наконец, собственноручно разорил и разграбил Новгород. Карамзин так описывает это страшное событие: «били их (новгородцев. – И.В.), мучили, жгли каким-то составом огненным, привязывали головою или ногами к саням, влекли на берег Волхова, где сия река не мерзнет зимою, и бросали с моста в воду, целыми семействами <...>. Сии убийства продолжались пять недель и заключились грабежом общим: Иоанн с дружиною объехал все обители вокруг города; взял казны церковные и монастырские; велел опустошить двory и келии, истребить хлеб, лошадей, скот...» [1, с. 368]. Гордыня и властолюбие царя погубили целый город, осквернив его святыни.

Внутреннее состояние Ивана Васильевича отличалось такой же противоречивостью и драматизмом. С одной стороны, царь был искренним ревнителем веры. Он «знал наизусть Библию» [1, с. 509], многие часы коленопреклонённым проводил в молитве перед иконами, посещал храмы и монастыри, часто и подолгу беседовал с монахами и священниками, уделял большое внимание строительству церквей. Но, с другой стороны, этой истовой религиозности контрастно противостоят истовые же богохульство и святотатство.

Правление Ивана Грозного Карамзин называет «тяжёлым опытом судьбы»: «сверх ига Моголов, Россия должна была испытать и грозу самодержца-мучителя: устояла с любовью к самодержавию, ибо верила, что Бог посылает и язву и землетрясение и тиранов; не преломила железного скиптра в руках Иоанновых и двадцать четыре года сносила губителя» [1, с. 508]. Признавая тиранство и самодурство Грозного, которое стало причиной многих бед и несчастий в России, его вспыльчивость, мстительность и ужасающую подозрительность, историк отдаёт

справедливость и другой стороне его характера: кротости и щедрости в минуты спокойствия, усердию и трудолюбию в государственных делах.

Содержание тургеневской концепции русского Средневековья и ее центральной фигуры – Ивана Грозного – обусловлено историзмом художественного мышления писателя. Рано пробудившийся интерес к русской истории, получивший в 1840-е годы характер философского осмысления жизни и закономерностей исторического развития, определил масштабность художественных обобщений и глубину психологических открытий Тургенева на уровне национальных и общечеловеческих коллизий. Огромный интерес писателя к истории обусловлен эпохой его формирования («эпохой историзма»), рассматривающей судьбу каждого человека и его родословную в контексте большой истории. Причастность своего рода к масштабным событиям истории страны не только являлась для Тургенева предметом гордости, но и становилась источником эстетической рефлексии.

В анналах российской истории, в тех её местах, где идёт речь о мрачном властвовании Ивана Грозного, обнаруживается упоминание о предках Тургенева: «В великих заботах Ивана IV по завоеванию царств Казанского и Астраханского не последнюю роль играл Пётр Дмитриевич, праправнук родоначальника Тургеневых» [2, с. 6]. Сначала Пётр Тургенев был послан Иваном Грозным в Ногайскую орду к князю Юсуфу, чтобы склонить того на свою сторону в борьбе с казанским ханом, но потерпел поражение в этом деле. Затем царь послал его в Астрахань, где он смог убедить местного правителя перейти на службу к Грозному.

Вошли предки Тургенева и в поле смутной деятельности царя по выявлению притворщиков и предателей: «Перед самым появлением страшной опричнины царь Иоанн Васильевич, чтобы крепче держать в руках заподозренных бояр, стал брать на них особые поручные записи» [2, с. 7]. Именно в таких записях встречается несколько Тургеневых, например: «Пётр Дмитриев сын Тургенев в 1562 году “ручал и руку приложил” к записи по князе И.Д. Бельском, чтобы последнему не оставлять службу царю Ивану и его детям; в случае же его побега обязывался вместе с другими поручителями заплатить в казну 10, 000 руб.» [2, с. 7]. Эпоха Смуты, безвременья и самозванства, которая стала следствием правления Ивана Грозного, также затронула людей из рода Тургеневых: «Пётр Никитич за обличение Лжедмитрия был пытан и казнён в Москве в 1606 г.» [2, с. 7]. Таким образом, утверждение, что Тургеневы не один раз находились в самом центре масштабных исторических событий и даже являлись её непосредственными участниками, находит своё полное обоснование.

И.С. Тургенев неизменно интересовался литературой об Иване Грозном. Активизацией этого интереса особо отмечено пореформенное десятилетие. Тургеневым был прочитан роман А.К. Толстого «Князь Серебряный» (1863), который, по словам писателя, напоминает «...исторический роман в духе Вальтера Скотта, читается он с большим интересом, увлекателен, хорошо построен и хорошо написан. Образ Ивана Грозного ярко выделяется на фоне, где действуют самые

разнообразные персонажи» [3, с. 263]. В 1871 году Тургенев с энтузиазмом откликнулся на только что созданную М.М. Антокольским скульптуру «Иван Грозный». В письме к Полине Виардо от 26 февраля 1871 года он пишет: «Днём я познакомился с одним молодым русским скульптором – польским евреем из Вильны – который одарён незаурядным талантом. Он изваял статую Ивана Грозного, сидящего с Библией на коленях, небрежно одетого, погружённого в мрачное и зловещее раздумье. Я считаю эту статую просто шедевром по исторической и психологической глубине – и по великому исполнению» [4, с. 312]. Впечатление от статуи было настолько велико, что 2 марта 1871 года Тургенев написал статью «Заметка о статуе Ивана Грозного М. Антокольского» и опубликовал её на следующий день в газете «Санкт-Петербургские ведомости». Эта заметка обнаруживает чрезвычайно ценный материал для интерпретации личности Ивана Грозного через призму тургеневского видения. Писатель даёт такое толкование и объяснение изваянию государя: «Царь Иван представлен сидящим на богатом старинном кресле; на голове его скуфья; расстегнутый у ворота халат, в виде подрясника, охвачен простым поясом; тяжёлая шуба в широких складках падает кругом; на коленях у него лежит, как бы скользя с них, раскрытое Евангелие; известный остроконечный посох воткнут в землю возле него. Тяжкое раздумье овладело им; он, видимо – один, положим, где-нибудь в отдалённом покое дворца в Александровской слободе. Он понурил голову, сдвинул брови, сжал губы – вниз и вбок устремил глаза... Одной рукой он оперся о ручку кресла, как бы собираясь встать; другая лежит бессильно, обвитая чётками, с подвернутыми пальцами. В наклонённом положении стана, в неровном рисунке плечей, в каждой черте типически верного, измождённого и все-таки величавого лица, в каждой подробности всей фигуры – так, кажется, и читаешь все ощущения, все чувства, мысли, которые смутно, и сильно, и горестно задвигались в этой усталой душе. Тут и страх смерти, и раздражение больного человека, избалованного беззаветной властью, и раскаяние, и сознание греха, и застарелая злоба, и желчь, и подозрительность, и жестокость, и вечное искание измены... Он собирается встать, этот старый, злой, больной человек, который в одно и то же время и русский и царь, царь с ног до головы – не хуже короля Лира. И что он станет делать, как встанет? Пытать? молиться? или пытать и молиться?» [5, с. 259–260]. Важно отметить, что употреблённая писателем фраза «царь с ног до головы» является прямой цитатой из трагедии Шекспира «Король Лир»: это слова Лира из 6-ой сцены IV акта. Скульптура Антокольского долгое время занимала Тургенева, он даже настойчиво пытался получить её фотографию, а когда ему это удалось, то изображение это он поместил на стене в своей комнате.

В том же году Тургенев обращает внимание на труд историка Н.И. Костомарова «Личность царя Ивана Васильевича Грозного», который был напечатан в десятом номере «Вестника Европы» за 1871 год. Упоминание о нём находится в письме к П.В. Анненкову от 19 октября 1871 года: «Антокольский со своим “Иваном Грозным” наводит мои

мысли на Костомарова, превосходную статью которого об И. Грозном в «Вестнике Европы» я прочёл с великим удовольствием» [4, с. 145]. Ещё ранее, в письме к П.В. Анненкову от 6 апреля 1866 года, Тургенев дал отзыв о недавно опубликованной работе Костомарова «Смутное время»: «прочёл статьи Костомарова, Богдановича, Мордовцева... Дельно, интересно, умно» [6, с. 26].

Характеристика Ивана Грозного, данная в «Заметке о статуе Ивана Грозного М. Антокольского», имеет ценность не только как документ, относящийся к истории и свидетельствующий об интересе Тургенева к эпохе русского Средневековья. «Заметка» представляет собой художественный текст о русском национальном характере, написанный по мотивам повести «Степной король Лир», и показывает процесс органической взаимосвязи истории и литературы в творчестве писателя.

В 1870-м году Тургеневым была написана повесть «Степной Король Лир», в которой личность и судьба главного героя повести – гордого провинциального помещика Мартына Петровича Харлова – носят трагический характер, масштаб которого определяется через включение образа главного героя как национального типа в контекст русской истории. История жизни Харлова, уподобляемого шекспировскому королю Лиру, в сознании самого героя и повествователя имеет русский аналог: Иван Грозный и Василий Темный. Включение героя повести в контекст русского Средневековья проявляется в многочисленных пересечениях, касающихся описания противоречий в состоянии духа, поведении Харлова: в трагических колебаниях между гордостью, силой природы, независимостью и унынием, меланхолией, хандрой, отчаянием, между жизнью и смертью. В повести «Степной король Лир» характеристика героя строится на соотношении с Иваном Грозным – обращение к русской истории служит шекспиризации художественного произведения; в «Заметке о статуе Ивана Грозного М. Антокольского» ориентация на художественный образ Харлова, перенесение его «психологического портрета» на образ Ивана Грозного свидетельствует о глубоком взаимопроникновении исторического и художественного начал в мировосприятии Тургенева и служит живописанию русской истории.

Литература

1. Карамзин, Н.М. История государства Российского: XII томов в 4-х книгах / Н.М. Карамзин. – Москва: Изд-во РИПОЛ КЛАССИК, 1998. – Книга 3. – Т. VII – IX. – 592 с.
2. Гутьяр Н.М. Иван Сергеевич Тургенев / Н.М. Гутьяр. – Юрьев: Типография К. Матисена, 1907. – 400 с.
3. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 18 т. / И.С. Тургенев. – Москва: Изд-во Наука, 1990. – Т. 8. – 413 с.
4. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 18 т. / И.С. Тургенев. – Москва: Изд-во Наука, 1999. – Т. 11. – 614 с.
5. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 12 т. / И.С. Тургенев. – Москва: Изд-во Наука, 1982. – Т. 10. – 606 с.
6. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 18 т. / И.С. Тургенев. – Москва: Изд-во Наука, 1990. – Т. 7. – 445 с.

**«ДЕРЕВНЯ» И.С. ТУРГЕНЕВА:
ОСОБЕННОСТИ ЦИКЛИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
И ТРАДИЦИЯ И.В. ГЁТЕ**

**I.S. TURGENEV «THE VILLAGE»: J.W. GOETHE'S TRADITION
AND THE PECULIARITIES OF CYCLIC ORGANIZATION**

Ксения Анатольевна Ефименко

Научный руководитель: Жилиякова Эмма Михайловна, докт. фил. наук, профессор

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск, Россия*

Ключевые слова: цикл, И.С. Тургенев, И.В. Гёте, элегия, природа

Key words: cycle, I.S. Turgenev, J.W. Goethe, elegy, nature

Аннотация. Цикл «Деревня» И.С. Тургенева представляет сложное образование, заключающее в себе синтез русской и античной традиций. Использование античных мотивов опосредованно интересом И.С. Тургенева к творчеству И.В. Гёте. В докладе рассматривается семантическая и формальная связь цикла Тургенева «Деревня» с циклом И.В. Гёте «Римские элегии», а также выделяются различия в особенностях создания характера лирического героя этих циклов.

Цикл «Деревня» был написан И.С. Тургеневым в 1846 году и опубликован в первом номере журнала «Современник» за 1847 год. Необходимость построения особой картины мира проявилась в создании цикла, в котором каждое стихотворение целостно и в то же время включено в другое единство.

В 1846 году, незадолго до создания цикла «Деревня», Тургенев пишет «Римскую элегию» – перевод двенадцатой элегии цикла «Римские элегии» И.В. Гёте. Такая последовательность создания произведений даёт нам ключ к прочтению цикла «Деревня». На несомненную связь циклов Тургенева и Гёте указывает и то, что три стихотворения цикла «Деревня» («На охоте летом», «Кроткие льются лучи с небес на согретую землю...», «Первый снег») написаны в форме элегического дистиха – размером, которым написаны все элегии цикла «Римские элегии» Гёте.

Цикл Тургенева «Деревня» состоит из девяти стихотворений, объединённых тематически и сюжетно. Характерно и то, что в отличие от Гёте, вынесшего жанровую принадлежность стихотворений уже в название цикла – «Римские элегии», Тургенев не даёт своим стихотворениям жанровой номинации. В «Деревне» прослеживается определённый сюжет: сами стихотворения содержательно лишены динамики, но на уровне цикла создаётся постоянное движение. Так, лирический герой в первом стихотворении приезжает в деревню, в последнем – уезжает обратно в город. Этому сопутствует последовательная смена времён года: от лета к поздней осени. В цикле представлены и все четыре времени дня, но их смена менее последовательна: вечер («Люблю

я вечером к деревне подъезжать»), день («На охоте – летом»), ночь («Безлунная ночь»), вечер («Дед»), день («Гроза»), ночь («Другая ночь»), ??? («Кроткие льются лучи...»), утро («Перед охотой»), ??? («Первый снег»). Но можно проследить определённую последовательность: девять стихотворений цикла будто разделены на три части, каждая из которых построена по модели «вечер – день – ночь». Отклонение от этой схемы видно в последней – третьей – части, но при более подробном изучении содержательного плана стихотворений находится объяснение этому отхождению от системы. В стихотворении «Кроткие льются лучи с небес на согретую землю» не понятно, какое время суток изображено: ясно только то, что это не ночь, так как светит солнце. Но его лучи – «кроткие», то есть не обязательно, что это день или утро, это может быть ещё и вечер. Принципиально то, что это первое стихотворение цикла, в котором время года сменяется на осень. Если сопоставить времена суток и времена года, то получатся следующие соответствия: весна – утро, лето – день, осень – вечер, зима – ночь. Соответственно, не зная точно времени суток в стихотворении «Кроткие льются лучи...», мы можем предположить, что это, скорее всего, именно вечер. Это подкрепляется и тем, что во втором стихотворении с неназванным временем суток («Первый снег») впервые за весь цикл изображается снег, то есть приближение зимы. Значит, возможно, в нём предполагается поздний вечер, переходящий в ночь. Таким образом, в цикле И.С. Тургенева создаётся система с логичным началом и завершением.

В цикле Гёте нет динамического развития сюжета. Уже в первых трёх элегиях обозначены основные этапы пути лирического героя: 1. Лирический герой восторгается Римом; 2. Лирический герой – житель севера – покоряет сердце римлянки; 3. Римлянка «отдаётся» лирическому герою. Но если обратиться к духовному миру лирического героя, то видно не прекращающееся на протяжении всего цикла художественное развитие: лирический герой реализуется то в любви, то в творчестве, то открывает новые грани своего мироощущения при созерцании античных картин. Духовное развитие видно и в цикле Тургенева: природа предстаёт у него с разных сторон: то раскрывается во время охоты, то предстаёт перед лирическим героем подобно девушке, то несёт в мир разрушение и сама же гармонизирует его. Деревня становится для Тургенева своеобразным микрокосмосом, так же как и для Гёте Рим.

Оба цикла начинаются со стихотворения, в котором указывается главная тема каждого из циклов: прекрасный Рим, в котором царит любовь, у Гёте и величественная деревня – у Тургенева. Оба автора уже в первом стихотворении указывают на универсальный характер изображаемого, на создание своеобразного микрокосмоса: Гёте говорит, что Рим – это мир, Тургенев создаёт масштабную панораму, в которую включены различные модели пространства: горизонтальная, вертикальная. Деревня становится пространством непрекращающейся жизни, символом всей России и мироздания в целом (подобно эпиграфу к «Евгению Онегину» А.С. Пушкина: «O rus!» – в значении «O дерев-

ня!»). Можно говорить и о том, что в первом стихотворении каждого из циклов выделяется лирический герой, как стержневая фигура цикла. В «Римских элегиях» Гёте принципиальную значимость обретает то, как воспринимает увиденное и прочувствованное в Риме максимально приближенный к Гёте лирический герой и как это отражается на его творчестве.

В цикле Тургенева смена лирического настроения выражена и в разном отношении к схожим явлениям, что подчёркивает величие и масштаб изображаемого: дважды создаётся ночная картина – романтический разговор с ночью в стихотворении «Безлунная ночь» и статичная зарисовка ночной картины в стихотворении «Другая ночь». Три стихотворения, написанные элегическим дистихом, призваны показать эпический размах изображаемого. Стихотворение «Гроза» наполнено элегическими тонами. Лирический герой созерцает природу, воспроизводит увиденное. Но, в отличие от Гёте, в цикле Тургенева есть второй полноценный субъект, который, так же как и лирический герой, является циклообразующим стержнем: это природа. В цикле отражена основная идея творчества Тургенева – идея включённости, а точнее, трагической невключённости человека в мироздание. И если у Гёте лирический герой не задумывается об этом, он счастлив «здесь и сейчас» и свой восторг передаёт в стихах, то тургеньевский лирический герой об этом задумывается. И неслучайно лирический герой «Деревни» в последнем стихотворении цикла покидает деревню и уезжает в город. Гармоничное слияние с природой оказывается возможным совсем ненадолго, человек вынужден разорвать эту связь. Неслучайно в седьмом стихотворении цикла («Кроткие льются лучи...») последний стих звучит так: «В тронутом сердце звучит грустное слово: прости!» – лирический герой понимает свою вину и просит прощения у природы. Рефлексия, приглушенная в цикле Гёте, раскрывается в цикле Тургенева.

Три стихотворения цикла Тургенева написаны элегическим дистихом – размером античной поэзии, которым Гёте написал все «Римские элегии». Эти стихотворения объединяются в микроцикл, на что указывает их формальная и семантическая близость: эти стихотворения сближает особый характер любования героя картинами природы и мирозданием. Гекзаметр здесь – средство усиления масштаба картин природы, возвышения природы. Картины русской деревни вписываются во всё мироздание, поэт изображает природу с эпическим размахом. Написанные античным размером стихотворения идут не подряд: второе, седьмое и девятое. Но если принять во внимание предположение о том, что цикл делится на три части, каждая из которой распадается на утро/день, вечер, ночь, то связь между антологическими стихотворениями выходит на новый уровень: элегическим дистихом написаны стихотворения, отражающие разные времена года. Причем именно в этих стихотворениях поставлен акцент на том, какое время года изображено. Так, во втором стихотворении («На охоте – летом») изображено лето, в седьмом («Кроткие льются лучи») – осень, в девятом («Первый снег») – конец осени / начало зимы.

В стихотворении «На охоте – летом» появляется образ земли как «вечной матери», то есть Деметры (или Цереры). Незадолго до написания цикла Тургенев переводит двенадцатую элегию Гёте, в которой также появляется Церера. В стихотворении «Кроткие льются лучи...» лирический герой восторгается осенней картиной, он не просто описывает увиденное, но и ощущает «прощальные ласки» осени (подобно тому, как когда-то он общался с ночью в стихотворении «Безлунная ночь»). В девятой элегии Гёте также появляется образ осени:

В осени ярко пылает очаг, по-сельски радушен;
Пламя, взвиваясь, гляди, в хворосте буйно кипит.
Ныне оно мне отрадно вдвойне: ещё не успеет,
В уголь дрова обратив, в пепле заглохнуть оно, -
Явится милая. Жарче тогда разгорятся поленья,
И отогретая ночь праздником станет для нас. [1, с. 210]

Но осенняя картина у Гёте призвана показать, что сама природа благословляет отношения возлюбленных. У Тургенева же осень – непосредственный объект (и даже отчасти субъект) изображения, вызвавший рефлексию лирического героя:

Осень настала давно; её прощальные ласки
Часто милее душе первых улыбок весны.
Бурые сучья раскинула липа; берёза
Вся золотая стоит; тополь один ещё свеж –
Так же дрожит и шумит и тихо блестит, серебристый;
Но побагровел давно дуба могучего лист. [2, с. 63]

В стихотворении «Первый снег» воссоздана картина начала зимы. Разумеется, в «Римских элегиях» Гёте нет зимних пейзажей, но стиль написания стихотворения и особая пластичность изображаемого, когда важна каждая деталь, восходят к циклу Гёте.

Не менее важно то, что все стихотворения обоих циклов пронумерованы римскими цифрами. Оба автора акцентируют значимость именно такой последовательности стихотворений. Но при этом Тургенев семи из девяти стихотворений цикла даёт названия, тогда как Гёте не номинирует ни одну свою элегию. Названия стихотворений цикла «Деревня» раскрывают название цикла: «На охоте – летом», «Безлунная ночь», «Дед», «Гроза», «Другая ночь», «Перед охотой», «Первый снег»; практически в каждом названии содержится природный компонент: лето, ночь, гроза, снег. Стихотворение «Дед» расширяет хронологические рамки цикла, акцентирует многовековое величие деревни. Дважды появляется охота: уже в поэтическом цикле Тургенев формулирует отношение к охоте как к способу соединиться с природой; в это же время он пишет «Записки охотника», где эта концепция будет раскрыта.

Цикл «Деревня» представляет собой сложно организованное единство, каждый элемент которого важен не только как автономная часть, но и как компонент неразделимого целого. Стихотворения цикла «скреплены» фигурой лирического героя, его переживаниями и рефлексией. Особую значимость обретает то, как лирический герой видит деревню:

она становится для него воплощением античной гармонии, идеалом. Цикл движет желание лирического героя соединиться с природой, найти своё место в мироздании. Эта проблема будет волновать Тургенева на протяжении всего его творчества. Ближайшее же воплощение она получит в цикле «Записки охотника».

Литература

1. Гёте, И.В. Лирика / И. В. Гёте. – Москва: ТЕРРА, 1997. – 648 с.
2. Тургенев, И.С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 12 т. / И. С. Тургенев. – Москва: Наука, 1978. – Т. 1. – 573 с.

УДК 821.161.1

ГРНТИ 17.09.91

К ИСТОРИИ ПЕРЕВОДОВ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.П. ЧЕХОВА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

TO THE HISTORY OF CHEKHOV'S TRANSLATIONS INTO THE ENGLISH LANGUAGE

Наталья Владимировна Ивушкина

Научный руководитель: Н.Е. Разумова, доктор филологических наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: перевод, английский, А.П. Чехов, стилистическая адекватность, качество перевода.

Key words: translation, English, A.P. Chekhov, stylistic adequacy, quality of translation.

Аннотация. Данная статья представляет собой краткий обзор истории переводов произведений А.П. Чехова на английский язык, основной целью которого является выделение наиболее существенных этапов, имен и событий, связанных с более чем столетней историей публикаций Чехова на английском языке. Автор рассматривает работу наиболее известных переводчиков произведений А.П. Чехова – К. Гарнетт, Р. Хингли, Р. Пивира и Л. Волохонской – в тесной взаимосвязи с развитием лингвистики, переводоведения и чеховедения в 20 веке.

Произведения А.П. Чехова разошлись по земному шару благодаря десяткам, даже сотням переводов на разные языки, из которых немалую долю – а возможно, и самую значительную – составляют переводы на английский язык. Одна из причин этого явления, возможно, кроется в распространенности английского языка, в силу которой рассказы и пьесы А.П. Чехова переводили и переводят сразу с двух сторон Атлантики – в США и в Великобритании. А другая причина может крыться в самих формах, которые приняло творчество Чехова – относительно небольших по объему рассказах и пьесах, отличающихся лаконичностью и кажущейся простотой. Следует отметить, что сам Антон Павлович был прекрасно осведомлен об этой особенности своих рассказов, что видно из его письма А. С. Суворину от 19 января 1895 года: «Мелкие

рассказы, потому что они мелкие, переводятся, забываются и опять переводятся, и потому меня переводят ... гораздо чаще Толстого» [1, Т. 16, с. 206].

На сегодняшний день история англоязычных переводов произведений А.П. Чехова насчитывает более ста лет и десятки имен, что приводит нас к необходимости выявить основные этапы в восприятии Чехова англоязычным читателем, основные подходы к переводу его произведений и выявить имена переводчиков, сделавших самый существенный вклад в распространение произведений Чехова в странах английского языка. Актуальность данной темы обусловлена, во-первых, существованием значительного количества переводов произведений Чехова, во-вторых, неравноценностью этих переводов, создававшихся в разные эпохи, каждая из которых отмечена своим особенным подходом к творчеству писателя и искусству перевода, а в-третьих, поразительным фактом сосуществования переводов разных эпох, что проявляется, например, в регулярном и объемном издании первых переводов столетней давности (К. Гарнетт, 1916 года) наряду с современными работами, что соответственно, требует систематизации и оценки для целей дальнейшего исследования.

В своей работе мы опирались на существующие обзоры англоязычных переводов, в частности, на обзор Марии Абрамовны Шерешевской (см. список литературы), а также – на информацию о переводчиках, размещаемую на сайтах крупнейших мировых издательств и современные критические обзоры.

Впервые имя А. П. Чехова было упомянуто в 1889 году в английском еженедельнике «Атенеум», в обзоре «Литература европейских стран». Чехов был представлен англичанам как «приятный» автор небольших психологических этюдов и неудачливый драматург, в чьей пьесе «Иванов» «нет действия, а главные герои представляют собой невероятную смесь разноречивых качеств, что приводит читателя в недоумение» [2, с. 369].

Спустя два года американский журнал «Short story. A magazine of fact and fiction» опубликовал рассказ Чехова «Дома» в переводе Изабел Хепгуд, и до конца девятнадцатого века, на английском языке вышли еще всего две публикации: в лондонском журнале «Temple bar» в 1897 году («Пересолил» и «Тоска») и в издании «Универсальная антология; собрание лучших образцов литературы», куда вошел перевод рассказа «Тиф». В основном же редакторы и издатели упорно отвергали присылаемые им переводы.

Однако возрастающая популярность Чехова, многочисленные переводы его произведений на другие европейские языки, внимание критики, наконец, возросший в самой Англии интерес к русскому слову, усиливали желание познакомиться с творчеством писателя в англоязычных переводах.

Составителем и переводчиком первых сборников рассказов Чехова 1903 и 1908 гг. был Роберт Лонг. Он же был и первым истолкователем творчества Чехова. Статья Лонга, вышедшая в 1902 году, надолго опре-

делила восприятие творчества Чехова в англоязычном мире, оставаясь до 1911 года единственной публикацией на английском языке, посвященной Чехову. Лонг видел Чехова как писателя, чье творчество целиком вышло из мрачных 80-х годов, как «художника бесполезно протекающей жизни» [2, с. 370]. Следует отметить, что такое восприятие Чехова оказалось невероятно устойчивым и сохранялось на Западе вплоть до конца 1940-х годов.

Главной претензией к качеству переводов Лонга можно считать их стилистическое несоответствие оригиналу. Особенно пострадала речевая характеристика персонажей, нивелированная до гладкой литературной речи.

Тем не менее, при всех недостатках, которые все равно были незаметны широкой публике, неспособной прочесть Чехова в оригинале, рассказы Лонга были высоко оценены как возможность познакомиться с бытом, условиями жизни, мыслями жителей тогдашней России.

В 1915 году выходит сборник рассказов в переводе С. С. Котелянского в соавторстве с Дж.М. Марри, интересный прежде всего тем, что Чехов рассматривается переводчиками прежде всего как мастер психологической прозы. Подборка произведений в данном сборнике («Пари и другие рассказы») значительно отличается от подборки Лонга и позволяет судить о Чехове как о писателе, способном к тончайшему анализу «подробностей чувств», делающему основой сюжета движения души, привлекающему внимание к общечеловеческим и общефилософским проблемам [3].

В целом можно сказать, что эти переводы были совершеннее предыдущих и в дальнейшем неоднократно перепечатывались и использовались для других изданий.

Однако по-настоящему огромная роль в деле знакомства англоязычных читателей с творчеством А.П. Чехова принадлежит Констанс Гарнетт, считавшейся современниками лучшей переводчицей русской прозы.

В 1910 году впервые публикуются три рассказа в переводе Констанс Гарнетт, широко известной английскому читателю переводчицы русской классики, а в 1911 году в Лондоне проходит постановка «Вишневого сада» в ее же переводе.

В 1916 году в Лондоне и в Нью-Йорке выходят первые два тома «Рассказов Чехова» в переводе Констанс Гарнетт из тринадцатитомного собрания сочинения.

Исследователи сходятся во мнении, что именно с двух томов чеховской прозы, выпущенных в 1916 году, началось восхищение Чеховым среди английских читателей и писателей. Более ста рассказов, вошедших в английское издание 1916 года были впервые опубликованы на английском языке. Были представлены практически все рассказы зрелого Чехова и многие из принадлежащих периоду А. Чехонте. Переводы К. Гарнетт выгодно отличались от предшествовавших им работ богатством литературной лексики, единством стиля и ритма, тем самым позволяя судить о тематике, поэтике, основных принципах художественной манеры и мироощущения писателя.

За сборниками 1916 года последовало издание «Писем Чехова к семье и друзьям» в 1920 году и двух томов пьес в 1923 в переводах К. Гарнет. Именно с этих изданий (1916-1923 гг.) началось увлечение Чеховым в странах английского языка, увлечение, которое не ослабевает и сегодня.

Переводы К. Гарнет имели огромное значение – вплоть до пятидесятих годов прошлого века именно по ним читатели стран английского языка составляли свое суждение о чеховской прозе. Гуманность, реализм, лексические и стилистические особенности рассказов Чехова, достоверно переданные К. Гарнет, оказали огромное влияние на развитие жанра короткого рассказа на английском языке.

На протяжении трех последующих десятилетий англоязычный читатель воспринимал прозу Чехова именно в переводах К. Гарнет, которые неоднократно переиздавались, полностью (начало 1930-х и 1950 г.) или частично (однотомники избранных рассказов Чехова в 1927, 1928, 1938, 1949, 1950 гг.).

Примерно до середины XX века переводческий авторитет Гарнетт был неколебим. Затем ее работы были подвергнуты критике, в частности, со стороны русских писателей-эмигрантов. Владимир Набоков называл переводы Гарнетт «очень слабыми» [4, с. 45], а Иосиф Бродский как-то заметил: «Англоязычные читатели с трудом могут отличить Толстого от Достоевского, потому что они их не читали. Они читали Констанс Гарнетт» [5].

Углубление представлений о творчестве А.П. Чехова привело к осознанию несовершенства переводов К. Гарнетт, которые оказалось невозможным использовать для серьезных исследований манеры писателя, и выводу о необходимости пересмотра английских текстов в соответствии с современными представлениями об особенностях чеховского языка и стиля, а также с требованиями стилистической адекватности, которые начали предъявляться в 1950-х годах к переводам.

Настоящим прорывом в решении задач по созданию нового английского Чехова стали работы Р. Хингли, исследователя и переводчика. В 1964-1980 гг. Р. Хингли предпринял академическое издание пьес и поздних рассказов и повестей А. П. Чехова, основывавшееся на глубоком и всестороннем изучении жизни и творчества писателя.

Девять томов академического издания получили название Оксфордское издание сочинений Чехова – «Оксфордский Чехов» (The Oxford Chekhov) включают три тома драматических произведений Чехова и шесть томов его художественной прозы, начиная с повести «Степь», выходящих по мере их готовности.

Длительная подготовка к работе над переводами текстов, тщательно обдуманый выбор общего стилистического и языкового ключа не могли не сказаться на качестве переводов Р. Хингли. В них впервые в какой-то мере передана та «непревзойденная энергия краткости» и та «музыкальная тональность речи», которые отмечали в прозе Чехова все писавшие о его стиле. Достигается это прежде всего тем, что Р. Хингли, в отличие от своих предшественников, опыт которых он по собст-

венному признанию тщательно изучал, отказался от копирования русского синтаксиса, предлагая всякий раз весьма удачные адекватные русским синтаксическим структурам английские решения [2, с. 480].

«Оксфордский Чехов» был положительно встречен английской критикой, получив много положительных отзывов, и в какой-то степени подытожил работу на поприще перевода прозы и драматургии Чехова, ограничив попытки других переводчиков.

Следует упомянуть, что несмотря на несомненные достоинства переводов Рональда Хингли, «оксфордский Чехов» был подвергнут и критике, в основном, из-за речевой характеристики персонажей, которые звучат «слишком по-британски». Так Корней Чуковский писал в своей книге «...»: «...».

Удивительным образом появление более совершенных переводов произведений Чехова не привело к отказу от ранних работ Констанс Гарнетт, которые продолжали издаваться – главным образом в США – на протяжении всей второй половины 20 века, а также в начале 21-го. Более того, в век цифровых технологий именно работы Гарнетт остаются одними из самых доступных, будучи включенными в бесплатную цифровую общественную библиотеку Америки (Digital Public Library of America) [6].

Столь широкая распространенность переводов К.Гарнетт и ее последователей послужила толчком для начала переводческой деятельности Ричарда Пивира и Ларисы Волохонской – супружеской пары и переводческого тандема американца и русской эмигрантки, осуществивших перевод не только рассказов и пьес Чехова, но и «Братьев Карамазовых», «Анны Карениной», «Мертвых душ», «Мастера и Маргариты», других произведений русской классики. Особенностью этих переводчиков является тщательная многоступенчатая работа над текстом, включающая в себя создание грубого дословного перевода Ларисой, переработку его в более характерный для английского языка текст, последующее вычитывание получившегося варианта Ларисой и сопоставление с русским оригиналом и так далее, по кругу, не менее трех раз, с двумя завершающими совместными читками. Получающиеся переводы отличаются высокой степенью стилистической достоверности, включая ритмико-интонационную составляющую, что имеет важное значение для восприятия чеховской прозы, отличающейся музыкальностью.

Рассмотрение английских переводов прозы Чехова позволило нам увидеть, насколько значительные усилия прилагали переводчики для того, чтобы писатель стал ближе к английским читателям и литераторам. Именно из переводов английская критика судила о писателе, об основных темах и особенностях его творчества. Переводчики выступали в роли «зеркала», отражавшего творчество писателя, и мы видели, что это зеркало не всегда давало точное отражение. Первые переводы, те, что не грешили слишком большим количеством неточностей и фактических ошибок, давали общее представление о сюжете рассказа или повести, но значительно искажали стилистику текста, нивелируя речь

персонажей до литературной или нейтральной лексики и полных синтаксических конструкций, уничтожавших ритмику чеховской прозы. Переворот в подходе к чеховским текстам, произошедший после второй мировой войны, был обусловлен глубокими исследованиями и развитием теории перевода и анализом поэтики Чехова.

Обзор английских переводов прозы А. П. Чехова показал, что вопрос о том, как переводить Чехова, как подавать его произведения французскому и английскому читателю, остается актуальным и по сей день. Мы видим, что ответ на этот вопрос изменяется со сменой поколений и новым историческим опытом. В этом смысле у каждого нового поколения «свой Чехов». А задачей переводчиков, как и раньше, является помочь читателю и зрителю глубже проникнуть в душу писателя.

Литература

1. Чехов, А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. / АН СССР Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. – Москва, 1974-1983.
2. Чехов и мировая литература. Литературное наследство. Т. 100, кн. 1. – Москва, 1997. – 640 с.
3. Шерешевская, М.А. Чехов в английской критике и литературоведении [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/chekhov/critics/ml1/ml1-406-.htm> (дата обращения: 23.09.2014).
4. Набоков В. Избранные письма 1940-1977 годов (на англ. языке) / В.В. Набоков, Д. Набоков, М.Д. Брукколи. – Изд. Harcourt Brace Jovanovich, 1989. – 582 с.
5. Remnick D. The translation wars [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.newyorker.com/magazine/2005/11/07/the-translation-wars?currentPage=all> (дата обращения : 10.04.2015).
6. Digital Public Library of America [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dp.la> (дата обращения : 10.04.2015).

УДК 82.091

ГРНТИ 17.09.91

ТОПОС ПЕРЕКРЕСТКА В ПОВЕСТИ С. ДОВЛАТОВА «ИНОСТРАНКА» INTERSECTION TOPOS IN S. DOVLATOV'S STORY «FOREIGNER»

Марина Валерьевна Ковальчук

Научный руководитель: О.Н. Русанова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: эмигрантская проза, С. Довлатов, «Иностранка», образ перекрестка.

Keywords: emigrant prose, S. Dovlatov, «Foreigner», image of the intersection.

Аннотация. В статье рассматривается образ перекрестка как место жительства главных героев повести С. Довлатова «Иностранка», как место свершения судьбоносных событий, как символический выбор жизненного пути. Автор приходит к

выводу, что этот топос соотносится с ситуацией пересечения семиотической границы, с изменением восприятия Америки главными героями повести: сначала как чужого, а затем как своего пространства.

Довлатовские герои наделены автобиографическими чертами или имеют реальных прототипов, что неоднократно отмечалось критиками и исследователями [1-6]; в повестях «Иностранка» (1986), «Чемодан» (1986) они, также как и автор, – эмигранты. Все его персонажи показаны в ситуации «пограничности» существования, они одиноки и не «вписываются» в рамки жизни не только в Советском Союзе, но и в демократической Америке. Они – иностранцы не только в прямом, но и в переносном смысле, «ино-странные»: непризнанные, неустроенные, маргиналы. Их внутренний протест против бытовой неустроенности, неприятия официальной идеологии, невозможности жить и писать свободно заставляет искать лучшей жизни в чужой стране. Однако и эмиграция не приносит полного удовлетворения и обретения желаемой свободы; выбранный путь – это необходимость вживаться в другие, тоже чужие условия. Адаптация человека к различным обстоятельствам жизни, как онтологическая проблема, решается автором через сравнение и переоценку вещей, окружающих человека, личных отношений, социальных связей в родной стране и на чужбине.

Композиционно повесть «Иностранка» делится на две части – до и после эмиграции, что подчеркивает два разных состояния героев¹. Повествование ведется от лица рассказчика Довлатова и начинается с момента прибытия его в Штаты. СССР осознается им и главной героиней повести Марусей Татарович как потерянная чужая страна. Логика повествования связана с изображением процесса обретения новой родины.

Думается, важное значение в раскрытии основной проблематики произведения играет топос перекрестка; он связан не только с сюжетной ситуацией выбора места жительства, но и нравственным выбором, выбором в широком онтологическом значении, объединяющим и разъединяющим героев в жизни, меняющим их мировосприятие.

Новое место жительства главной героини повести, Марии Татарович, – пересечение Сто восьмой и Шестьдесят четвертой улиц Нью-Йорка с множеством маленьких магазинчиков, продуктовых лавок и кафе: «Наш район тянется от железнодорожного полотна до синагоги. Чуть севернее – Мидоу-озеро, южнее – Квинс-бульвар. А мы – посередине. 108-я улица – наша центральная магистраль» [9, с. 1]. Карта Нью-Йорка в действительности имеет улицу под названием 108th Street. Эта протяженная улица тянется от главной магистрали Queens BLVD до бульвара Astoria через весь город, пересекая множество других улиц, которых в Нью-Йорке свыше двухсот. На общей карте города это место является одним из множества подобных, но находится она на периферии относительно центра города. Это очень символично в связи с судьбами

¹ Особенности обозначенной проблематики повестей неоднократно обсуждались в литературоведении [7, 8]

героев, поскольку они также оказываются как бы на границе двух пространств, двух культур.

В мировой культуре образ перекрестка обладает амбивалентным значением. С одной стороны, это место являлось сакральным; греки и римляне считали его находящимся под охраной Гермеса и Меркурия – покровителей путников. В фольклорной традиции перекресток семантически соотносился с ситуацией жизненного выбора, выбора судьбы главным героем [10, с. 54]. В фольклорной сказке перекресток – место выбора пути, а также иногда пересечение пространства из живого в мертвое. Поэтому выбор пути в фольклоре – это огромное испытание для героя, который оказывается на нем. В христианстве перекресток, похожий по своей форме на крест, стал местом почитания Христа. С другой стороны, перекресток – «место скопления вредоносных, нечистых сил. На перекрестках выполнялись колдовские ритуалы. Многие народы верили в то, что скрещивающиеся линии путей обеспечивают людям защиту от призраков, которые, согласно поверьям, любят появляться вблизи перекрестков» [11, с. 456]. Это подтверждает и М. Фасмер в этимологическом словаре: «Перекресток – символ выбора, но вместе с тем и единства противоположностей; место встречи времени и пространства; магическое и опасное место, где встречаются демоны и ведьмы. Самоубийц, вампиров и злодеев хоронили на перекрестках, чтобы они заблудились и не смогли вернуться для преследования живых. Посвящен Гекате, которой приносились в жертву собаки на перекрестках. Ассоциируется также с Ганешей и Янусом» [12, с. 327].

В произведении С. Довлатова в связи с перекрестком сохраняется, как основная, семантика выбора: родины, государства, гражданской позиции, образа жизни. Именно на этом символическом месте завязывается сюжет о русских эмигрантах.

Герой, повествующий о русской колонии в районе Нью-Йорка, с точностью до мелочей передает местный колорит и образ жизни его жителей. По словам рассказчика, сюда лучше приходить рано утром, когда жизнь только начинает бурлить в потоке американского времени. С иронией он рассказывает о местных «достопримечательностях»: о закусочной, где работает китаец и приветствует Довлатова как великого «Солозенису», о маленьком магазинчике, в котором работает «косяя Фрида», родившаяся в Шклове, но предпочитавшая жить в Нью-Йорке. Отсюда уезжают ранним утром такси, идут через перекресток на работу главные герои. Здесь русские эмигранты чувствуют себя непринужденно, потому что каждый говорит по-русски и знает всех обывателей.

Ключевые события повести разворачиваются на этом самом месте. Сюда идут искать, потерянного Левушку, сына главной героини, здесь происходит случайная встреча с бывшим мужем Маруси Разудаловым, здесь она знакомится с латиноамериканцем, изменившим ее жизнь.

Модель этого пространства обладает важнейшей чертой – населенностью людьми не местными, приехавшими сюда издалека, построившими здесь с нуля свой дом, свой мир: «Мы – это шесть кирпичных

зданий вокруг супермаркета, населенных преимущественно русскими... У нас есть русские магазины, детские сады, фотоателье и парикмахерские. Есть русское бюро путешествий. Есть русские адвокаты, писатели, врачи и торговцы недвижимостью» [9, с. 1]. США – изначально многонациональное, говорящее на разных языках, представляющее собой конгломерат разных культурных традиций место. Частная жизнь довлатовских героев осмысливается автором в свете сохранения национальной и культурной идентичности во многом благодаря пересечению различных культурных традиций на перекрестке жизненных дорог эмигрантов из разных стран. В довлатовской «Иностранке» образ перекрестка – это не только символический образ выбора жизненного пути и судьбоносного места в жизни героев, национальные традиции, сохраняющиеся эмигрантами, дают возможность осмыслить перекресток как сакральное место, связывающее их со своими культурными корнями.

Внутри этого пространства эмигрантами создаются границы, называемые колониями, не позволяющие полностью «раствориться» в едином культурном пространстве, ассимилироваться. Если появляются здесь коренные жители Америки, то их считают «чем-то вроде иностранцев» [9, с. 3], и если «иностранцы» пытаются заговорить с русскими людьми, то они настораживаются и «убедительно просят их говорить по-русски» [9, с. 3]. В условиях невозможности вернуться на родину, они пытаются на американскую почву перенести свои традиции, устои, бытовые привычки, образ жизни: «Что касается Перцовича, то он и в Москве был шофером. Таким образом, в жизни его мало что изменилось. Правда, зарабатывать он стал гораздо больше» [9, с. 4].

Интенция сохранения национальной и культурной идентичности идет, прежде всего, от рассказчика, который изначально воспринимает американскую действительность как чужую. В главе «Разговоры» описывается ситуация, в которой герой Довлатов должен впервые познакомиться с очередным поклонником Маруси Татарович, ударившим ее. Перед встречей, сидя в автомобиле, он рассуждает: «Может, думаю, гаечный ключ захватить на всякий случай? В качестве орудия самозащиты? Что, если Рафаэль полезет драться?.. Я не трус. Но мы в чужой стране. Языка практически не знаем. В законах ориентируемся слабо. К оружию не привыкли. А тут у каждого второго – пистолет. Если не бомба...» [9, с. 68]

Но вскоре чужое становится своим. Герои постепенно привыкают к местному колориту, начинают осваивать новые профессии, торгуют недвижимостью, более успешные и приспособленные открывают издательства. Меняется и их жизнеосмысление. Автор описывает, как после года пребывания в Америке эмигранты узнают об ужасных событиях: разбился под Метрополем ТУ-129, в Южной Африке съеден дипломат, на Филиппинах застрелен руководитель оппозиции. Привыкнув к комфортным условиям в Штатах, герои игнорируют эти события: «А у нас в районе жизнь текла спокойно. Фима с Лорой ездили в Бразилию. Сказали – не понравилось. <...> Ефим Г. Друкер переименовал свое издательство в «Невидимую книгу». Караваев написал

статью в защиту террориста и грабителя Буэндиа, лишенного автомобильных прав. Баранов, Еселевский и Перцович обменяли ланчонет на рыболовный катер» [9, с. 120] Масштабные трагические события стали для них далекими и чужими. События, которые их теперь окружают, имеют иной масштаб, и чаще похожи на курьезы и мелкие, обывательские новости: «хозяин фотоателье Евсей Рубинчик вместо новой техники купил эрдельтерьера. Лемкус, голосуя на собрании баптистов, вывихнул плечо. Зяма Пивоваров в магазине «Днепр» установил кофейный агрегат» [9, с. 120]. Погрузившись в спокойную жизнь, герои абстрагируются от внешних событий. Так об этом говорит герой-Довлатов: «Чужое неблагополучие меня, конечно, беспокоило. Однако в меньшей степени, чем раньше. Так оно с людьми и происходит. Я все чаще повторял: «Достойный человек в мои года принадлежит не обществу, а Богу и семье...»» [9, с. 123]

Со временем все герои повести начинают ощущать значимость страны, в которой живут, появляется особое отношение к местным жителям: «к американцам мы испытываем сложное чувство. Даже не знаю, чего в нем больше – снисходительности или благоговения. Мы их жалеем, как неразумных беспечных детей. Однако то и дело повторяем: «Мне сказал один американец...» Мы произносим эту фразу с интонацией решающего, убийственного аргумента. Например: «Мне сказал один американец, что никотин приносит вред здоровью!...» [9, с. 2] Появляется новое восприятие американского мира не как чужого/враждебного, а чужого/другого в бахтинском понимании, что способствует межкультурному диалогу, об этом красноречиво свидетельствует верность собственному языку при изменении внешних жизненных обстоятельств.

По Ю. М. Лотману «любая деятельность человека как *homo sapiens*'а связана с классификационными моделями пространства, его делением на «свое» и «чужое» и переводом разнообразных социальных, религиозных, политических, родственных и прочих связей на язык пространственных отношений» [13, с. 143]. У Довлатова мы видим, что пространственный образ и его восприятие как своего/чужого места позволяет актуализировать очень глубокие проблемы.

Литература

1. Куллэ, В. Эволюция авторского двойника. // Сергей Довлатов: творчество, личность, судьба (итоги Первой международной конференции «Довлатовские чтения») / Сост. А. Ю. Арьев. – СПб.: «Звезда», 1999.
2. Закуренко, А. Сергей Довлатов как Рассказчик // Топос. – 2005. – № 17/10.
3. Найман, А. Персонажи в поисках автора. // Звезда, СПб., 1994, №3.
4. Рохлин, Б. Кто отражается в зеркале (Заметка и два маленьких отступления). // Сергей Довлатов: творчество, личность, судьба / Сост. А. Ю. Арьев. – СПб.: «Звезда», 1999.
5. Попов, В. Писатель и его герой. // Сергей Довлатов: творчество, личность, судьба / Сост. А. Ю. Арьев. – СПб.: «Звезда», 1999.

6. Смирнов, И. Довлатов как рассказчик. // Сергей Довлатов: творчество, личность, судьба / Сост. А. Ю. Арьев. – СПб.: «Звезда», 1999.
7. Мория, А. «Россия встречается с Америкой» // Сергей Довлатов: творчество, личность, судьба / Сост. А. Ю. Арьев. – СПб.: «Звезда», 1999.
8. Пахомова, Н. Наш человек в «Ньюйоркере». // Сергей Довлатов: творчество, личность, судьба / Сост. А. Ю. Арьев. – СПб.: «Звезда», 1999.
9. Довлатов, С. Иностранка / Довлатов С. – Москва: Директ-Медиа, 2008. – 165с.
10. Пропп, В.Я. Морфология «волшебной» сказки. – Москва: Издательство Лабиринт, 1998. – 110 с.
11. Мифы народов мира. Энциклопедия. Т. 2: К – Я / Гл. ред. С.А. Токарев. – Москва: Советская Энциклопедия, 1987. 720 с. – С. 456
12. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка. Т. I (А-Д): пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева / под ред. и с предисл. Б. А. Ларина. – 2-е изд., стер. – М.: Прогресс. 1986.-576 с. – С. 327
13. Лотман, Ю. М. Текст и полиглотизм культуры // Лотман Ю. М. Избранные статьи. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры / Ю. М. Лотман. – Таллинн: Александра, 1992.

УДК 82.09
ГРНИ 17.09.91

**ДАНТОВСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ АДА
В ТВОРЧЕСКОЙ ПЕРЦЕПЦИИ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО**
**THE CONCEPT OF DANTE'S INFERNO
IN THE CREATIVE PERCEPTION OF F.M. DOSTOEVSKY**

Марина Геннадьевна Курган

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: концепция ада, Данте, Достоевский, двойничество.

Keywords: concept of Inferno, Dante, Dostoevsky, duplicity.

Аннотация. В статье анализируется влияние «Божественной комедии» Данте на творчество Ф.М. Достоевского. Проводится выявление и обоснование аспектов сопоставления «Божественной комедии» и произведений Достоевского, в этой связи упоминаются главнейшие исследовательские труды. Концепция ада выделяется как основополагающая для сравнения творческих систем двух авторов. Выявляется особая значимость мотива «ношения ада в душе», устанавливается фундаментальная связь между данным мотивом и феноменом двойничества в творчестве Ф.М. Достоевского.

«Божественную комедию» Данте Алигьери можно причислить к произведениям, составляющим мировую литературу в том смысле, который подразумевал Гете, впервые вводя это понятие. «Божественная комедия» была написана в период с 1307 по 1321 гг. и представляет собой один из самых значительных памятников литературы Средневековья, методично вобравший в себя научные, политические, философские и богословские реалии своего времени.

На исходе первой трети XIX века, по словам А.А. Асояна, «суровый тосканец <...> стал в глазах русского читателя олицетворением

итальянской литературы, ее полномочным представителем» [1, с. 8]. Несколько вариантов «Божественной комедии» хранилось в библиотеках В.А. Жуковского, А.С. Пушкина, П.Я. Чаадаева и многих других.

Рассмотрение произведений Ф.М. Достоевского через призму дантовской поэмы может значительно расширить угол зрения на него и углубить понимание некоторых художественных констант его творчества, особенно учитывая тот факт, что масштабных исследований темы «Достоевский и Данте» еще не проводилось.

Среди немногих упоминаний Достоевского о творчестве Данте особое место занимает его предисловие к напечатанному в журнале «Время» переводу «Собора Парижской богородицы» В. Гюго в 1862 г. В этом предисловии Достоевский ясно выразил, что «основной мыслью всего искусства девятнадцатого столетия» явилась идея «восстановления погибшего человека, задавленного несправедливо гнетом обстоятельств, застоя веков и общественных предрассудков», которая наиболее полно выразилась в творчестве Гюго [2, с. 28]. Достоевский высказал уверенность в том, что в недалеком будущем эта идея получит свое воплощение в произведении, близком по своему масштабу «Божественной комедии» Данте. То есть Достоевский считал поэму Данте своего рода образцом произведения, в котором автору во всей полноте удалось отразить суть своей эпохи, а главное – «восстановить погибшего человека», что представляется магистральной задачей всего творчества Достоевского. Эту мысль подчеркивает Р.Г. Назиров в работе «Творческие принципы Ф.М. Достоевского», отмечая, что для писателя «характерна “дантовская” ориентация», заключающаяся в глубинной идейной направленности на «гуманизм» Данте [3, с. 92], который, в качестве героя и автора собственной поэмы, сострадал грешникам, принимающим адские муки.

Важны в связи с указанными словами Достоевского свидетельства о разработке замысла большого романа «Житие великого грешника», зафиксированные в письмах и воспоминаниях. Как известно, в замысле Достоевского роман имел трехчастную структуру (что само по себе может отослать нас к поэме Данте), но главное, что именно этот роман должен был стать тем произведением, о котором говорил Достоевский в приведенных выше строках: он должен был по своему масштабу, охвату, проблематике быть соразмерным времени и личностям, в нем живущим. У Достоевского появляется мысль сделать монастырь, куда действие должно перенестись во второй части эпопеи, обобщенным, условным местом действия, «где должны собраться – под другими именами – несходные по своим взглядам деятели русской истории и культуры, действовавшие в разные времена и на различном поприще – литературном, университетском, религиозном и т. д., – для того чтобы помериться силами в споре по важнейшим вопросам русской жизни и человеческого бытия вообще». Такое понимание замысла Достоевского предлагает Г.М. Фридлиндер в комментариях к роману «Братья Карамазовы»; он отмечает, что подобная идея «собора» различных русских мыслителей разного времени в одном художественном тексте оригинальна даже в рамках творчества Достоевского, и склонен более сопо-

ставлять эту идею с «Божественной комедией» Данте, чем с традицией реалистического романа XIX в. [4, с. 399], что вполне соответствует эпическим замыслам Достоевского.

Сопоставление Данте и Достоевского можно проводить по разным основаниям. В первую очередь, отметим сравнение на уровне проблематики произведений в целом. Данте стал первым, кто запечатлел проблемы христианского мироощущения в художественной форме, сделал факты внутренней духовной жизни и переживаний достоянием литературы, а значит, утвердил их существование в объективной реальности. Произведения Достоевского в своей совокупности также обращаются прежде всего к проблематике духовной жизни. Мы практически не находим в его текстах эмпирических бытописаний, или же они призваны иллюстрировать иную реальность – метафизическую. Связь Достоевского и Данте в данном аспекте скорее типологическая, поскольку тема духовных исканий человека – это вечная тема мировой литературы, а Достоевский стал одним из ее выразителей среди русских писателей.

Другой аспект, в котором возможно сравнение творчества Достоевского и «Божественной комедии» Данте, тоже имеет отношение к характеру содержания текстов и касается особого энциклопедизма этих произведений, которые вобрали в себя весь многообразный спектр человеческих страстей, борений, исканий.

Следующим важнейшим основанием для сравнения творчества указанных авторов становится концепция художественного времени, которая реализуется у Данте и Достоевского; М.М. Бахтин указал на то, что в поэме Данте сталкиваются «вертикальная» и «горизонтальная» оси существования, что последовательно воплотил в своих произведениях Достоевский [5, с. 365].

Но наиболее значимым нам представляется аспект изображения ада в произведениях данных писателей. Думается, что первым произведением Достоевского, вызвавшим прямую ассоциацию с дантовским адом, стали «Записки из мертвого дома», что подтверждают отзывы современников и исследовательские работы. Последующие произведения писателя также можно рассматривать в указанной парадигме, и такой взгляд представляется весьма продуктивным и адекватным художественному пространству произведений Достоевского.

Данте в «Божественной комедии» воссоздал картину преисподней, четко обозначив ее внутреннее устройство, насколько это было возможно с точки зрения человеческого ума. Именно Данте принадлежит заслуга непревзойденного художественного воплощения картины ада, но сама идея и система разделения потустороннего мира на ад, чистилище и рай не принадлежит собственно Данте, он следовал католической догматике. И отметим, что эта основополагающая гармоничная тройственность легла в основу архитектоники поэмы, которая делится на три части, каждая часть состоит из тридцати трех песен, кроме первой части – «Ад», в которой тридцать четыре песни; некоторые исследователи связывают это с идеей того, что аду чужда гармония, а другие считают первую песнь первой части вступительной. Ад, чистилище и

рай состоят из девяти частей, а девять, в свою очередь – число, состоящее из трех троек. Поэма написана терцинами, т.е. строфами из трех стихов, при этом второй стих рифмуется с первым стихом последующей строфы, что создает непрерывное течение поэтической речи, состоящей будто из нанизывающихся друг на друга колец единой цепочки. То есть идея тройственности пронизывает все мироздание, которое под пером Данте обрело гармоничное художественное выражение. Ю.М. Лотман и Б.А. Успенский в статье «Роль дуальных моделей в динамике русской культуры» отмечают, что отличительной чертой именно русской культуры явилась ее четкая поляризация еще со времен средневековья, что коренным образом отличает ее от модели западной, где мир изначально разделен на три составные части [6, с. 173]. В этой связи проблема двойничества в произведениях Достоевского может приобретать совершенно новый масштаб, связанный с национальной обусловленностью данного феномена, который закрепился в качестве культурной модели.

Как уже было сказано, дантовский ад имеет очень строгую организацию. Он разделен на девять кругов, каждый из них уже предшествующего и каждому кругу соответствует особая страсть, согласно которой и распределяет грешников по кругам ада Минос, обвивая вокруг их тела хвост необходимое количество раз. Греховные страсти, которые повергают человека в ад, четко распределяются Данте, нет ступени, где бы страсти сливались в одну. Каждый совершённый грех заслуживает особого наказания, соответствующего ему: те, кто отдавался в земной жизни сладострастию, кружатся в вечном вихре, гневливые разрывают друг друга зубами в адском потоке реки Стикс, а убийцы страдают в кипящей крови своих жертв. Интересно, например, что скупые и расточительные располагаются на одном круге, закидывая друг друга обломками утеса. Важно отметить, что на адских кругах мы встречаем не один раз особую казнь, заключающуюся в раздвоении одного человеческого существа: «...единой стала голова, И смесь двух лиц явилась перед нами, Где прежние мерещились едва. Четыре отрасли – двумя руками, А бедра, ноги, и живот, и грудь Невиданными сделались частями. Все бывшее в одну смешилось муть; И жуткий образ медленной походкой, Ничто и двое, продолжал свой путь» [7, с. 176].

Важнейшей особенностью адских мук, которые изображает Данте, является то, что они всегда, на всех кругах, заключены в самом человеке. Это проявлено в абсолютной богооставленности: грешники – предельно одиноки. Земной мир освобождается со смертью грешника от его злодеяний и больше не участвует в них. Грех, который в земной жизни еще можно искупить покаянием, в аду доводится до абсолюта и реализуется в вечности. Вергилий так объяснил в поэме эту мысль: «Здесь каждый дух затерян Внутри огня, которым он горит» [7, с. 213]. Это поддерживает идею губительной двойственности человека.

Другой аспект, который представляется значимым для осмысления дантовского ада, – это противопоставление живого и мертвого, которое основой своей имеет дихотомическую структуру. Поскольку ад – это

царство исключительно мертвых, то сама эта оппозиция могла родиться только при появлении живого человека в пространстве ада, что и происходит в поэме. И чуждость этого пространства повествователю ощущается постоянно, каждый подземный страж, стоящий у входа в следующий круг, вопрошает поэта о том, как и для чего он оказался в преисподней. Данная оппозиция обостряется, когда повествователь вступает в диалог с умершими и в поэму включаются истории их земной жизни. В этом видится некое последнее стремление страдающих грешников оправдать или утвердить себя. Поэт, в свою очередь, обещает увековечить их имена для живущих, устанавливая связь между миром живых и миром мертвых.

Что же составляет ад в произведениях Достоевского? Обратимся к Словарю языка писателя, в котором слово «ад» представлено в трех значениях, встречающихся у Достоевского: 1. Нравственные страдания, муки, испытываемые кем-либо; хаос и ужас, царящие в душе. 2. Тяжелые условия, невыносимая обстановка, пребывание в которой мучительно. 3. Преисподняя, место, где души грешников после смерти подвергнутся вечным мукам [8, с. 5–6]. В этих трех значениях есть последовательная метафоризация и отдаление от основного значения – преисподней, которое реже всего встречается в произведениях Достоевского. Во втором значении еще наблюдается сохранение привязанности ада к определенному топосу, и отметим, что в этом значении в художественных произведениях и письмах очень часто выступал Петербург. Другой яркий образ, иллюстрирующий это значение, – сцена в бане в «Записках из мертвого дома», которая и напомнила И.С. Тургеневу сцены из Данте. Первое же, самое частотное, значение ада в творчестве Достоевского уже не привязано к конкретному местоположению, и более того, переносится исключительно в сознание и душу человека. Отчетлив для творчества Достоевского мотив «ношения ада в душе», который проявляет себя уже в ранних произведениях и сохраняется до последнего романа. Все герои первостепенного значения так или иначе переживают внутренне адское горение, связанное с глубочайшим душевным потрясением, доходящим часто до болезненного состояния. Именно в таком аду пребывают господин Голядкин в «Двойнике» и господин Прохарчин из одноименного рассказа. Мучения одного заканчиваются душевной болезнью, а другой погибает. Герои-мечтатели из повестей «Хозяйка», «Слабое сердце» и «Белые ночи» мучимы собственной чрезмерной болезненной чувствительностью и фантазией, которая никак не может сойтись с реальной действительностью. Переживание мук ада в душе доступно и женским персонажам Достоевского, а именно тем из них, кто наиболее чист душой или стремится к этой чистоте. Герои-идеологи, которые составляют основу системы персонажей в романах Достоевского, более остальных склонны к переживанию адского огня в душе и разуме, что почти всегда приводит к преступлению или мысли о возможности преступления, что с их стороны рассматривается как преступление совершённое. Таковы Раскольников, Ставрогин, Иван Карамазов.

Ад, лишенный топоса и заключенный в сознание, трудно описать детально; с одной стороны, он становится индивидуализированным, «личным» адом, а с другой – сохраняет свои общие свойства, главное из которых – муки. Эти муки действительно схожи с муками грешников в аду, который изображает Данте: они соответствуют страстям человека, который их переживает, и определяются его сознанием. Но для героев Достоевского в адских муках внутреннего переживания всегда кроется надежда на спасение и выход из ада: ведь они еще не в явном царстве мертвых, они еще на земле могут почувствовать дыхание адского пламени, выжигающего душу, и отречься от него.

Ад в душе вызывается внутренней раздвоенностью, изначальной нецельностью человека. Ведь если бы человек был абсолютно зол или абсолютно добр, то мучения души были чужды ему, так как его внутренние интенции не входили бы в противоречие друг с другом. Это лучше всего иллюстрируется утверждением из романа «Братья Карамазовы» об идеале Мадонны и идеале содомском: оба привлекательны для человека, они составляют суть его существования, заставляя, ежедневно борясь, притягиваться то к одному, то к другому.

Литература

1. Асоян, А.А. Данте и русская литература. / А.А. Асоян. – Свердловск, 1989. – 172 с.
2. Достоевский, Ф.М. Полн. собр. соч.: в 30 т. / Ф.М. Достоевский. – Ленинград: Наука, 1980. – Т. 20. – 432 с.
3. Назиров, Р.Г. Творческие принципы Ф.М. Достоевского. / Р.Г. Назиров. – Саратов: Изд-во, Саратов. ун-та, 1982. – 160 с.
4. Достоевский, Ф.М. Полн. собр. соч.: в 30 т. / Ф.М. Достоевский. – Ленинград: Наука, 1976. – Т. 15. – 624 с.
5. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. / М.М. Бахтин. – Москва: Художественная литература, 1990. – 541 с.
6. Успенский, Б.А. Избранные труды: Семиотика истории. Семиотика культуры. / Б.А. Успенский. – Москва: Гнозис, 1994. – 429 с.
7. Данте, А. Божественная комедия. / А. Данте. – Москва: Правда, 1982. – 369 с.
8. Гинзбург, Е.Л. Словарь языка Достоевского: Идиоглоссарий / Е.Л. Гинзбург. – Москва: Азбуковник, 2008. – 961 с.

УДК 82.091

ГРНТИ 14.09.91

ВРЕМЯ В ПЬЕСЕ С. Я. МАРШАКА «ДВЕНАДЦАТЬ МЕСЯЦЕВ».

TIME IN THE PLAY BY S. MARSHAK «TWELVE MONTHS»

Лидия Темирхановна Мелитдинова

Научный руководитель: О.Н. Русанова, к.ф.н., доцент.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: детская драматургия, русская литература XX века, С. Я. Маршак, «Двенадцать месяцев», образ времени, мифологические и сказочные традиции.

Key words: children's drama, Russian literature of the twentieth century, S. Marshak, «The Twelve months», the image of time, mythological and fairy-tale tradition.

Аннотация. Автор статьи рассматривает темпоральную картину мира в пьесе-сказке С. Я. Маршака «Двенадцать месяцев». В сказке обнаружены черты мифологического циклического времени, а также определена сюжетная роль переходного времени в судьбах главных героинь. Отмечается важность последовательности и темпа течения времени не только в миромоделировании, но и в психологическом восприятии категории временных процессов разными персонажами пьесы.

В самом начале 1920-х годов в Советском Союзе предпринимались серьезные шаги по организации детского театра: в 1921 году открылся Московский театр для детей, почти одновременно с ним – ТЮЗы в Петрограде и Краснодаре [1]. С деятельностью последнего связано имя Самуила Яковлевича Маршака. Он участвует в создании постоянного театра для детей, одновременно начинает свою литературную деятельность: в соавторстве с Елизаветой Ивановной Васильевой пишет пьесы «Кошкин дом», «Сказка про козла», «Петрушка», «Горе-Злосчастье» (все пьесы датированы 1922 годом). Позже эти сказки были доработаны им [2, с. 314]. Следующие двадцать лет Маршак ведет активную деятельность в этих направлениях: он поэт, драматург, переводчик, под его руководством издаются детские журналы, он возглавляет редакцию детской литературы сначала в Ленинграде, затем в Москве.

В тяжелое время Великой Отечественной войны Маршак вновь возвращается к детской драме [1]. После первых побед советских войск 1942 года (битва за Москву завершилась в апреле, оборона Севастополя в июне, позже – Сталинградская битва на исходе декабря), на эмоциональном подъеме Маршак обращается к переводу словацкой народной сказки «Двенадцать месяцев». Авторский перевод сказки был предназначен для детской хрестоматии, над которой Маршак работает в том же году. В письме к Т.Г. Габбе он просит включить ее в издание «Сказок, песен и загадок», которое готовится в Детгизе, если не получится издать сказку отдельной книжкой [3, с. 182]. Прозаический вариант сказки «Двенадцать месяцев» был опубликован отдельным изданием с рисунками В. В. Лебедева в 1943 году [3, с. 184].

Одновременно с переводом Маршак начинает писать драматическую сказку, главной темой которой является тема труда: именно человек труда, по мысли автора, достоин вознаграждения. В письме семье накануне нового 1943 года из Москвы Маршак пишет: «Кажется, пьеса получается. Тема углублена тем, что героиня пьесы «12 месяцев» живет в природе и в труде. Все месяцы ее знают: один видел ее у проруби, когда она ходила по воду, другой – в лесу, когда она рубила дрова, третий – в огороде, когда она поливала рассаду...» [3, с. 190]. Время для падчерицы проходит в трудах круглый год, вне зависимости от внешних обстоятельств, суровых или ласковых дней. Тяжелые жизненные испытания заставляют падчерицу проявлять недетскую стойкость, что ненавязчиво говорит главному зрителю этой сказки, детям, об актуальных проблемах в тяжелые военные годы.

Между тем, драматург необычно для волшебной сказки актуализирует и интерпретирует тему времени. По замечанию В. Я. Проппа, одного из авторитетнейших исследователей фольклора, время в волшебной сказке условно, культурно и исторически неопределенно; оно циклично, не имеет начала и конца, и соотносится с пространством, в границах которого (а именно – леса) случается временная смерть, т.е. «умерщвление и воскресение». «Этому умиранию и воскресению приписывали приобретение магических свойств», причем «смерть принимала формы пространственного передвижения» [4, с. 73]. Но и биографического времени в фольклорной сказке как бы нет – герои не взрослеют [5, с. 152].

Темпоральная картина мира в пьесе драматурга моделируется достаточно сложно. Название пьесы актуализирует категорию календарного времени, воплощенного в действии в персонифицированных образах двенадцати месяцев. Эти персонажи повелевают природными стихиями и определяют мировой порядок в его неизменности. Логика действия движется, с одной стороны, в соответствии с циклической закономерностью, и герои пьесы подчеркивают повторяемость событий. Так, Солдат говорит о том, что когда-то случалось уже такое, «что в этот день [последний день года] всякое на свете бывает» [6, с. 6]: возможна даже встреча со всеми двенадцатью месяцами одновременно. Об этой встрече Солдат говорит как о повторяющейся истории, которая передается от поколения к поколению: «На всю жизнь запомнил, сыну рассказал и внукам рассказывать велел. Так до меня оно и дошло» [6, с. 6]. Но с другой стороны, сказочные перипетии в сказке Маршака связаны не только с сохранением цикличности времени, для автора принципиально важным оказывается линейное развитие личных судеб центральных героев, их становление, взросление, что проявляется, в том числе, в отношении ко времени. Поэтому, вопреки фольклорным и мифологическим представлениям, действие в авторской сказке развивается в меняющемся временном темпе и ритме – время здесь может останавливаться, ускоряться, возвращаться вспять.

Братья-месяцы влияют на судьбы не только природы, но и людей. В авторской сказке они выступают в разных функциях: хозяев мира, что отсылает к мифологической традиции, а также дарителей и сказочных помощников для падчерицы и королевы. В действии они появляются в те моменты, когда необходимо в соответствии с календарными изменениями подготовить природу, затем помогают падчерице и, наконец, в финале пьесы восстанавливают нарушенный порядок.

Каждый раз, отмеряя ритм жизни, они возвращают время в свое русло. Начинаются и заканчиваются эти сцены стихотворными строками, в которых месяцы сначала призывают метели и вьюги, а затем обращаются к солнцу. В представленной картине мира обнаруживаются черты солярной мифологии: месяцы собираются вокруг костра, семантически связанного с образом солнца и жизни; жизнь людей регламентируется трудовой земледельческой деятельностью; положительный образ Падчерицы целым рядом деталей соотносится с семантикой жизни и тепла.

Действие начинается со сцены в лесу, воспринимаемом как мертвый мир. В начальной ремарке читаем: «Никем не потревоженный снег... Очень тихо. Несколько мгновений на сцене пусто, даже как будто мертво...» [6, с. 3] Но вдруг с появлением луча света лес начинает оживать: на сосне сидит старый, мудрый ворон, белки и заяц среди деревьев играют в горелки и считалочкой зазывают весну. Животные живут по природным ритмам, их появление в начале первого и четвертого действий предваряет события, утверждающие мировой порядок, уход одного года и рождение нового.

Следом за животными в лесу появляются Солдат и Падчерица – люди труда, знающие цену времени. Солдат, так же как и ворон, предстает мудрым, знающим то, что было давно. Его главная функция в фольклорной сказке – быть помощником правителя, компенсировать его глупость. У Маршака же он превращается в помощника – учителя жизни; он оберегает Падчерицу, помогает ей выбраться из зимнего леса, что позже сделает и для Королевы. Оба героя пришли в лес – Падчерица за хворостом, Солдат за новогодней елью для дворцового праздника. Ель, образ мирового дерева, как вертикаль, соединяющая небо и землю, становится символом новой жизни. Но и хворост, который собирает падчерица, функционально и семантически соотносится с витальным началом, с теплом дома.

Образ Падчерицы решается автором вполне традиционно с точки зрения сказочного канона: она сирота, отличается добротой, скромностью, способна радоваться самому простому и естественному. Родная Дочка мачехи, предсказуемо в сказочной логике, – полная ее противоположность: скупа, сварлива, никогда не работает. В сравнении с прозаической сказкой, в драматическом варианте появляется сюжетная линия Королевы. Маршак не просто вводит по контрасту с судьбой трудолюбивой Падчерицы линию капризной Королевы, но делает ее одной из центральных. Падчерица и Королева по-разному воспринимают время. Если для Падчерицы время привычно в своей природной цикличности, все месяцы ее знают, потому что видят ее сезонные труды, то время для Королевы – еще один повод проявить свой взбалмошный характер. В первом действии она говорит: «Вот я и хочу, чтобы уже был апрель. Я очень люблю подснежники. Я их никогда не видала» [6, с. 18]. В третьем действии, не получив к празднику подснежники, приказывает: «Значит, сегодня тридцать второе декабря» [6, с. 45]. И наконец: «А все-таки декабрь не кончится до тех пор, пока мне не принесут полной корзины подснежников» [6, с. 46].

В логике действия помимо естественного природного цикла, его нарушения, восстановления, важным становится и другое время, корни своими также уходящее в глубокую архаику и связанное с обрядом инициации – переходное время смены дня и ночи, месяцев года, а главное, время преображения героев пьесы.

В начале пьесы отмечается несоответствие моделей поведения героинь своему возрасту или статусу: Королева еще в игрушки играет, хотя уже должна решать государственные дела, Падчерица раньше

времени стала кормилицей семьи («да уж давно не играю»), Дочка никак не может повзрослеть и начать заботиться хотя бы о себе. Пройти испытания на истинность, понимаемую в контексте сказки Маршака как способность трудиться, ценить время и жизнь других людей, предстоит всем трем героиням.

Для Падчерицы время в сказочном лесу как будто замедляется: она вспоминает умершую мать, ради нее месяцы останавливают вьюгу, ждут, когда месяц небесный проводит ее до дома. Чтобы выполнить приказ мачехи и нарвать подснежники, месяцы временно ускоряют для нее природные процессы, но потом вновь возвращают в исходную точку. Замедление течения времени, а затем и возвращение в настоящее время для Падчерицы становится своеобразным испытанием и позволяет 'вернуться' в нормальное для ее возраста, 'свое' время, почувствовать себя моложе, не кормилицей, а невестой. Для Старухи и Дочки время останавливается, они ничему не научились, за что и получили в наказание собачьи шубы. Правда, Месяцы все же дают им возможность исправиться в будущем: через три года снова стать людьми.

В отличие от однозначно отрицательного образа родной Дочки Королева обладает чертами, схожими с Падчерицей (они примерно одного возраста, обе сироты). С первых сцен, в которых перед нами предстает Королева, она показана не умеющей трудиться и учиться. Стоит вспомнить известную сцену урока, которая вошла в учебники по литературному чтению в начальных классах. Она не знает необходимости ценить время, не бережет хорошие человеческие отношения, в силу своего возраста еще не умеет управлять государством. Солдат говорит о ней Падчерице: «Ну, тебе, видать, некогда, а у нее время есть» [б, с. 7]. В течение дальнейшего действия она то пугает Профессора казнью, то требует зацвести подснежникам, что совершенно не в ее силах и правах, за что и подвергается наказанию. Королеве приходится испытать на себе быстротечность, неизбежность и последовательность времени за сжатые сроки. Двенадцать месяцев ускоряют темп смены времен года для Королевы, как бы наверстывая то время, которого не хватило ей для взросления, для того, чтобы стать настоящей правительницей. Пройдя испытания круговоротом времени, она проявляет себя как хороший человек и осмысливается как истинный правитель. Королева психологически чувствует себя повзрослевшей и ведет себя по-иному. Она вместе с солдатами трудится в лесу, учится ласково разговаривать с людьми и просить их о помощи.

Итак, в пьесе С. Я. Маршака время предстает как многомерная система, оно по-разному течет и воспринимается разными героями. Линейное / личное время пересекается с циклическим / природным. Время выступает вершителем судеб: Месяцы преподают урок Королеве, вознаграждают за труды и верность Падчерицу, наказывают Дочку и Старуху.

Литература

1. Гилёва, Е. Ф. Пути развития русской драматической сказки конца XX века: автореф. канд. дис. М., 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissertcat>.

com/content/puti-razvitiya-russkoi-dramaticheskoi-skazki-kontsa-xx-veka#ixzz2Qc3
sxtum (дата обращения: 23.02.2015).

2. Арзамасцева, И. Н. Детская литература: Учебник для студ. Высш. Пед. заведений / И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева. – Москва: Издательский центр «Академия», 2005. – 576 с.
3. Маршак, С. Я. Избранные письма. // Маршак С.Я. Собрание сочинений в 8 томах. Том 8. – Москва: Издательство: «Художественная литература», 1972. – 607 с.
4. Пропп, В. Я. Исторические корни волшебной сказки. / Составление, научная редакция, текстологический комментарий И. В. Пешкова. – Москва: Издательство «Лабиринт», 2009. – 332 с.
5. Пропп, В. Я. Поэтика фольклора. (Собрание трудов В. Я. Проппа). / Сост., предисл., коммент. А. Н. Мартыновой. – Москва: Лабиринт, 1998. – 352 с.
6. Маршак, С. Я. Двенадцать месяцев: [пьеса] / С. Маршак; худож. А. Сазонов. – Москва: АСТ, 2014. – 93 [3] с.

УДК 82.091

ГРНТИ 14.09.91

МОТИВ ПРАВДЫ/ЛЖИ В ПЬЕСЕ Г. ГОРИНА «ТОТ САМЫЙ МЮНХГАУЗЕН»

MOTIVE TRUTH/LIES IN THE G. GORIN'S PLAY «THAT VERY MUNCHAUSEN»

Наталья Сергеевна Николаева

Научный руководитель: О.Н. Русанова, к.ф.н., доцент.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: мотив правды и лжи, Г. Горин, Мюнхгаузен, известный сюжет.

Key words: motive of truth and lies, G. Gorin, Munchausen, “borrowed plot”.

Аннотация. Статья посвящена анализу мотива правды / лжи в пьесе Г. Горина «Тот самый Мюнхгаузен». Связанный с основной темой он является одним из важнейших в пьесе и по-новому позволяет представить образ центрального героя. Правда и ложь так или иначе характеризуют поведение всех персонажей пьесы, что становится основой конфликта Мюнхгаузена и общества.

Григорий Горин – один из самых популярных отечественных драматургов последней трети XX века¹. Его пьесы («Забыть Герострата!» (1972), «Дом, который построил Свифт» (1980), «Чума на оба ваши дома!» (1994) и др.), а также сценарии к известным кинофильмам («Тот самый Мюнхгаузен» (1974), «О бедном гусаре замолвите слово» (1980), «Убить дракона» (1988) и др. представляют собой не только большой интерес для читателей и зрителей, но и богатый материал для исследований. Среди ученых, обращавшихся к творчеству этого драматурга, необходимо назвать В.Е. Головчинер, осмыслившую драматургию Г. Горина в контексте тенденций развития отечественной драматургии XX века как явление эпической драмы [1, 2]. Об отдельных чертах поэ-

¹ Данные ежегодных информационных справочников, выпускаемых Главным информационно-вычислительным центром при Министерстве культуры Российской Федерации.

тики разных его пьес писали также другие исследователи (Л.П. Обухова [3], М.Н. Рахвалов [4], Н.К. Федорова [5, 6], О.Н. Русанова [7], В.В. Химич [8], И.С. Мишурина и О.Ю. Багдасарян [9], А.А. Сушинская [10], М.Н. Климова [11] и др.). Но масштаб творческого дарования драматурга позволяет с уверенностью заявлять, что это только начало его изучения

Размышляя о своеобразии горинской драматургии, ученые отмечали особое значение мотивов в его произведениях [12]. Однако, учитывая сложность мотивной организации его пьес, особую роль одновременно не одного центрального мотива, а целого комплекса в каждой из них, работы в этом направлении остается еще достаточно много. Данная работа посвящена анализу одного из центральных мотивов в пьесе Г. Горина «Тот самый Мюнхгаузен» – правды/лжи.

Пьеса была написана в 1978 году, а в 1979 году экранизирована М. Захаровым, который позднее вспоминал: «Сегодня все мы бесконечно ценим тот подарок, который преподнес нам в позапрошлом столетии немецкий писатель Рудольф Эрих Распе. Не будь этого подарка, Григорий Горин никогда не написал бы пьесы «Самый правдивый», а я никогда не поставил бы фильма по его пьесе, – фильма, доставившего многим его почитателям радостные минуты» [13]. После премьеры фильм получил большое количество наград и премий.

Пьеса Г. Горина – о бароне Мюнхгаузене. Существует множество документов, рассказывающих об историческом прототипе этого образа (Указ Анны Иоанновны от 30 (19) декабря 1739 о назначении его корнетом, послужной список Мюнхгаузена, переписка). Он был известен тем, что рассказывал невероятные истории из своей жизни. Благодаря этому «таланту» барон невольно стал героем различных баек, анекдотов, а затем и нескольких книг, написанных по мотивам его небылиц. Самая известная из них – книга Рудольфа Распе (1785 года). В течение следующего года после публикации в Англии эту небольшую книжку переиздавали шесть раз. В 1786 году появился немецкий перевод: «Удивительные путешествия, походы и веселые приключения барона Мюнхгаузена, на воде и на суше, которые он обычно рассказывал за бутылкой вина в кругу друзей». Его автор – Готфрид Август Бюргер. [14] Судя по воспоминаниям актеров В. Зельдина, О. Янковского, а также режиссера фильма М. Захарова, первоначальное название пьесы было «Самый правдивый» [13]. Но в окончательном варианте, «Тот самый Мюнхгаузен», автор подчеркивает связь с этими распространенными устными историями¹ и с последующими их интерпретациями о необыкновенном выдумщике, врале. Таким образом, уже в обоих заглавиях пьесы (черновом и окончательном) актуализируется проблема правды/лжи, которая во многом определяет логику действия и особенности конфликта пьесы.

¹ Автор подчеркивает эту мысль в подзаголовке пьесы: «о жизни и смерти знаменитого барона Карла Фридриха Иеронима фон Мюнхгаузена, ставшего героем многих веселых книг и преданий» [15]

Мотив правда/ложь возникает с самого начала произведения. Обратимся к первой картине первого действия.

Слуга Томас вводит Пастора.

Томас. Прошу вас, господин пастор. Господин барон сейчас спустится.

Пастор. Хорошо, я подожду.

Томас делает попытку уйти, Пастор останавливает его.

Послушай, твой хозяин и есть тот самый барон Мюнхгаузен?

Томас. Да, господин пастор. Тот самый. [15].

Из первых реплик пастора, дублирующих название пьесы, ясно, что и он наслышан о бароне, но не знаком с ним. Личность барона небезынтересна пастору, хотя он и стремится показать некоторое презрение к его небылицам. Еще до появления своего хозяина слуга Томас, отвечая на вопросы пастора, рассказывает одну из невероятных историй барона, услышанных от самого Мюнхгаузена. К удивлению пастора, не только Томас, но и Марта (настоящая жена барона, с которой он хочет обвенчаться) полностью верит ему и не сомневается в достоверности невероятных событий. Эта уверенность близких людей внушает некоторое сомнение в истинности распространенного представления о Мюнхгаузене. Оно еще более укрепляется, когда Мюнхгаузен на глазах пастора убивает пролетающую над его домом утку к ужину из дымохода. Так, с самого начала пьесы начинается «развенчание» устойчивого образа Мюнхгаузена как непревзойденного враня, а логика действия связана не с утверждением мысли о том, что герой пьесы – известный выдумщик Мюнхгаузен, а с формированием нового его образа как человека, который «никогда не врет», остается верен себе даже перед лицом смерти, который не зависит от условностей и требований социума. Его активная жизненная позиция неприятия лжи в любых её проявлениях провоцирует обострение отношений между ним и обществом и приводит, по сути, к его смерти.

В самом начале действия мы видим, что главный герой живет в своем замке с возлюбленной и единственным слугой, достаточно уединенно. Кажется, что Мюнхгаузена все устраивает. Но по инициативе его возлюбленной они в очередной раз приглашают к себе в дом пастора, чтобы тот, наконец, их обвенчал. Далеко не первый пришедший в этот дом пастор отказывается проводить обряд, так как барон уже женат, хотя не живет с официальной женой Якобиной: «по людским и церковным законам женой барона будет считаться та жена, которой нет!» [15]. На что барон, как бы провоцируя его, говорит: «Итак, вы, служитель церкви, предлагаете нам жить во лжи?!» [15]. Тем самым он подчеркивает неприемлемость такого образа жизни для себя лично. Интересно, что барон называет пастора не служителем Бога, а «служителем церкви». Отказывая в разводе Мюнхгаузену, пастор утверждает, что в некоторых случаях церковь разрешает разводиться королям «в виде исключения. В особых случаях... Когда это нужно, скажем, для продолжения рода...» [15]. Далее в пьесе он сам будет принимать участие в

разводе барона и баронессы. Законы Бога и законы церкви отличаются тем, что вторые изменчивы и зависят от желания, мотивации людей. Общество готово поступиться любыми приличиями, нормами, даже законами Бога, когда им это выгодно. Например, герцог удовлетворяет прошение барона о разводе, так как «последнюю неделю его величество находился в некоторой конфронтации с ее величеством...» [15]. То есть в этом случае герцог руководствовался не объективными причинами, а тем, что волнует его лично. Подмена моральных принципов имеет место в жизни каждого члена этого общества, но особенно заметно это на примере людей, призванных защищать закон и порядок: судья, адвокат, пастор. Так, адвокат Рамкопф говорит о Марте: «Но ведь это – любовница! Господа, давайте уточним! Имеешь любовницу – на здоровье! Все имеют любовниц. Но нельзя же допускать, чтобы на них женились. Это аморально!» [15].

Мотив лжи обыгрывается автором не только в репликах разных персонажей, но, главное, в их поведении, в различных ситуациях. В качестве одного из примеров, в котором выявляется ложь и правда в поведении героев, можно назвать ситуацию смены имен. Так, сын барона Феофил хочет сменить свою фамилию, чтобы отказаться от родства с отцом, который, как он считает, испортил ему жизнь и от которого исходят все его беды и несчастья: не складывается военная карьера, в обществе подсмеиваются. Но эта идея так и остается идеей, не воплощенной в жизнь. Зато после «смерти» барона, когда он становится «народным героем», отношение Феофила к отцу резко меняется. Он чуть ли не боготворит его и с гордостью носит свою фамилию, которую раньше ненавидел. Таким образом, Феофил демонстрирует зависимость от общественного мнения, показывая свое лицемерие.

Смена имени самим Мюнхгаузеном на имя Миллер происходит после «смерти» барона по просьбе Марты. В этом принципиальная разница между ним и Феофилом. Сын хочет сделать это ради себя, а отец жертвует своим именем и индивидуальностью ради любимого человека. Только Марта и ее спокойствие могут стать для барона серьезной причиной такого беспрецедентного поступка как отказ от себя, от своего имени, от прежнего образа жизни. Барон начинает лгать самому себе, становится «как все», что семантически тождественно для него «смерти». Первая часть пьесы заканчивается тем, что Мюнхгаузен запирается у себя в кабинете и оттуда раздается выстрел.

Во второй части пьесы, когда барон якобы умирает, его рассказам начинают «верить» все: и его жена Якобина, которая его ненавидела, и его сын, весь город, потому что теперь им выгодно превратить его в героя, установить памятник, сделать из его дома музей, заработать на его громком имени. Тем более, что он уже не представляет никакой реальной опасности для всеобщего, ужасающего лицемерия. Двойственность отношения общества к своему герою отчетливо видна в разнице тех характеристик, которыми оно его наделяло при жизни и после смерти. Обратим внимание на слова баронессы на суде во время развода:

Баронесса. <...> Мой муж – опасный человек, господа!.. Я вышла за него замуж не по любви, а из чувства долга перед страной... Двадцать лет я смиряла его, я держала его в границах семейной жизни и тем самым спасала от него жизнь всего общества! < ...> [15].

Но после смерти барона позиция общества резко меняется:

Баронесса. Такова судьба всех великих людей: современники их не понимают! [15].

Марта не может принять изменившегося Мюнхгаузена, она полюбила его другим, поэтому уходит от Мюнхгаузена-Миллера. Ее отчаянный поступок, произошедший за пределами действия, за сценой, в очередной раз заставляет Мюнхгаузена активно действовать. Чтобы вернуть себе любимую жену он должен вернуть и свое прежнее имя.

Последнее действие пьесы на первый план выдвигает уже не только Мюнхгаузена, но Марту. До сих пор, оставаясь в тени своего мужа, она была тем человеком, который заставлял его активно действовать. Теперь настало время проверки и ее, и барона на истинность, на верность себе и друг другу. В кульминационной сцене барон хочет доказать всем, что он действительно может улететь на луну на пушечном ядре. Но в этой ситуации обществу выгоднее посмеяться над ним, как над сумасшедшим, поэтому сцену хотят превратить в фарс и подменяют порох в пушке на сырой. И теперь Марта оказывается перед нравственным выбором – скрыть от него правду или все рассказать, остаться верной женой. В заключительной сцене общество разоблачает себя, а знаменитый барон остается верным себе даже перед лицом смерти.

Мюнхгаузен (орет). Прекратите!.. Господи, как вы мне надоели!.. Поймите же, что Мюнхгаузен славен не тем, что летал или не летал, а тем, что не врет. Я не был на Луне. Я только туда направляюсь. А раз вы помешали мне улететь, придется идти пешком. Вот по этой лунной дорожке. Это труднее! На это уйдет целая жизнь, но придется... Марта, ты готова? [15].

Мотив правды/лжи проходит через все действие и определяет поведение каждого героя. На протяжении пьесы Мюнхгаузен не раз доказал своими поступками, что он не может лгать не только другим, но даже самому себе, а окружающие его люди, за исключением самых близких его людей, в основном, ввали. Таким образом, действие по-новому расставляет акценты в трактовке заглавия пьесы и образа главного героя.

Литература

1. Головчинер, В. Е. Горина надо осмыслить как нашу закономерность // Неординарные формы русской драмы XX столетия. Межвузовский сборник научных трудов / Отв. ред. Ю. В. Бабичева. Вологда. Русь. 1998.

2. Головчинер, В. Е. Эпическая драма в русской литературе XX века: Монография. 2-е изд., доп., испр. Томск: Изд-во ТГПУ, 2007. – 320 с.
3. Обухова, Л. П. Ситуация «переворачивания» в пьесе Г. Горина «Дом, который построил Свифт» (эпизод «Лилипуты») // Трансформация и функционирование культурных моделей в русской литературе XX века (архетип, мифологема, мотив): Материалы юбилейной конференции, посвященной 100-летию ТГПУ и 5-летию кафедры литературы XX века и МХК (1-2 декабря 2001 года). Томск: Изд-во ТГПУ, 2002. С. 145-152.
4. Рахвалов, М. Н. Трансформации христианской культурной модели в пьесе Г. Горина «Дом, который построил Свифт» // Вестник Томского государственного педагогического университета. Вып. 8 (71). 2007. С. 91-94.
5. Федорова, Н. К. Пьесы и киноповести Г. И. Горина конца 1970-х – 1990-х годов: герой и хронотоп: Автореферат дисс. на соискание уч. ст. канд. филол. н. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета. 2010. – 26 с.
6. Федорова, Н. К. Образ чиновника в киноповести Г. И. Горина «Тот самый Мюнхгаузен» // Русский язык как фактор стабильности государства и нравственного здоровья нации. Тюмень: Мандр и К», 2008. Ч. 2. С. 219-223.
7. Русанова, О. Н. Трансформация классического сюжета в пьесе Г. Горина «Чума на оба ваши дома» // Русская литература в современном культурном пространстве. Литература о литературе : Проблема литературной саморефлексии: материалы V Всероссийской научной конференции (2-3 ноября 2009 г.). Томск. Изд-во ТГПУ, 2010. С. 354-362 .
8. Химич, В. В. Комическое как модус художественности: сценарий гр. Горина «Тот самый Мюнхгаузен» // Известия Уральского федерального университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2012. Т. 99. №1. С. 70-80.
9. Мишуриная, И. С., Багдасарян, О. Ю. Поэтика «чужого сюжета» в пьесах Г. Горина («Тот самый Мюнхгаузен») // Филологический класс. 2012. №4(30). С. 129-133.
10. Сущинская, А. А. Маркеры древнерусского «кромешного мира» в комедии Г. Горина «Шут Балакирев» // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т.1. №1. С. 319-322.
11. Климова, М. Н. Три русские версии «калиостровского мифа» (Алексей Толстой, Иван Лукаш, Григорий Горин) // Вестник Томского государственного педагогического университета. Вып. 11 (152). 2014. С. 72-77.
12. Русанова, О. Н. Мотивный комплекс в пьесе Г. Горина «Тиль» // Вестник Томского государственного педагогического университета. Вып. 8 (98). 2010. С. 127-132.
13. Захаров, М. А. Контакты на разных уровнях. 2-е изд. Москва: Центрполиграф, 2000. – С. 205.
14. Вокруг света: науч.-попул. и страноведч. журнал / [Электронный ресурс]. URL: www.vokrugsveta.ru/telegraph/history/249/ (Дата обращения: 20. 04. 2015).
15. Горин, Г. Тот самый Мюнхгаузен // [Электронный ресурс]. <http://www.lib.ru/PXESY/GORIN/munhgauzen.txt> (Дата обращения: 10. 04. 2015).

**МОТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РАССКАЗА В. Г. КОРОЛЕНКО
«СТАРЫЙ ЗВОНАРЬ»**

**MOTIVE ORGANIZATION OF V.G. KOROLENKO'S TALE
«THE OLD BELL RINGER»**

Илья Владимирович Пермяков

Научный руководитель: С.В. Бурмистрова, кандидат филологических наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: мотив, мотивная организация, символ, образ, пространственная организация.

Key words: motive, motive organisation, symbol, figure, spatial organisation

Аннотация. Мотивная организация произведения является важнейшей составляющей художественного языка писателя. Внимание автора к определенному кругу явлений и раскрытие их в мотивном построении, несомненно, характеризует личный стиль автора. В данной статье объектом исследования является рассказ Владимира Галактионовича Короленко «Старый звонарь».

В современном литературоведении не существует единства в интерпретации термина «мотив», его содержание обусловлено теоретико-методологической позицией исследователя. Вместе с тем данная категория характеризуется рядом атрибутивных признаков, среди которых одним из главных является его повторяемость в тексте. В этой связи Б.М. Гаспаров отмечал: «В роли мотива в произведении может выступать любой феномен, любое смысловое "пятно" – событие, черта характера, элемент ландшафта, любой предмет, произнесенное слово, краска, звук и т.д.; единственное, что определяет мотив, – это его репродукция в тексте» [1, с. 30]. Кроме того, важное значение имеют способности художественной реализации, развертывания мотива в структуре текста. Так, по мнению И.В. Силантьева, для понимания произведения важно не только то, что непосредственно названо и зафиксировано писателем в содержательном плане, но и то, как мотивы высвечиваются, поворачиваются, взаимодействуют между собой, выражаются и предстают на фоне творчества писателя и литературного процесса в целом [2, с. 296].

Рассказ В.Г. Короленко «Старый звонарь» (1885) обнаруживает комплекс мотивов, характерных для жанра пасхального рассказа. В основу сюжета произведения, повествующего о последнем часе жизни старого звонаря, поднявшегося на колокольню в пасхальную ночь, положен мотив противоборства света и тьмы. Образ тьмы воплощает семантику ограниченности, скованности течения жизни: «стемнело», селение «тонуло» в сумраке, «убогие хаты чуть выделяются темными очертаниями» [3, с. 220]. Контрастом к «тьме» выступают огни звездного неба, восковых свечей: «Церковь стоит на холмике, в самой середине поселка. Окна ее светятся огнями» [3, с. 220].

Мотивы света и тьмы помогают писателю изобразить жизнь в ее сложности и противоречивости. В жизни главных героев рассказа – Михеича и его жены – есть и скорби, и беды, и несчастья, людская несправедливость. Но их жизнь не замыкается границами скорбного бытия, так как им дано знание о существовании другой, небесной жизни. Ее предчувствие, представление о ней героев выражено через образы лазурного неба и кладбища: «Внизу вокруг церкви маячили в темноте могилы сельского кладбища; старые кресты как будто охраняли их распростертыми руками» [3, с. 221].

В художественном пространстве рассказа большую смысловую наполненность несет мотив света. В начале рассказа автор делает акцент на том, что все потонуло в сумраке, лишь «кое-где мерцают огни». И лишь свет церкви тут, в земном полумраке, доминирует: окна ее устойчиво и ясно «светят огнями». Использование мотива тьмы необходимо автору для воплощения контраста мрака и света, являющегося знакомым элементом в идейно-философском содержании праздника Пасхи. Воскресение Христово – это победа вечной жизни над смертью, света над тьмой. Поэтому через оппозицию света и мрака, нагнетанием сумрака в начале рассказа Короленко акцентирует доминанту света, огня которые разрушает тьму: «Тысячи Божьих огней мигают с высоты. Пламенный Бог поднялся уже высоко...» [3, с. 223].

Мотив света позволяет автору выразить мысль о единстве души героя с небесным пространством: слабенький свет фонаря, еле-еле освещающего колокольню, соотносится с торжественным сиянием небесных лампад. Короленко также указывает на внутренний свет, который разгорается в душе Михеича: старческая мысль вспыхивает, «как угасающее пламя, скользя ярким, быстрым лучом, освещающим все закоулки прожитой жизни» [3, с. 220].

Кульминационная ситуация рассказа – переход героя в вечность – также сопровождается мотивом света: «и кажется Михеичу, что ярче вспыхнули в темноте огни восковых свечей, и сильнее заволновалась толпа, и забились хоругви... И звезды вспыхивали ярче, разгорались» [3, с. 224]. Так, в самом ярком за все время действия рассказа свете и уходит из мира звонарь Михеич.

В рассказе Короленко значимым становится также мотив времени. Так, рассказ начинается с указания времени суток: «Стемнело» [3, с. 218]. Заметим, что это не просто указание на вечер, на окончание времени дня, это указание на окончание временности. При этом философия времени реализуется также в композиции рассказа, в котором начало и конец смыкаются, выражая идею вечности, бесконечности. По прочтении становится очевидным, что начало предваряет финал рассказа, ведь речь пойдет о последних часах жизни старого звонаря.

В пространственной организации «Старого звонаря» отчетливо заданы два центра – земное и небесное, между которыми обозначен третий – путь от земли к небу, призванный подчеркнуть связь, единство двух миров – земного и небесного. Символом духовного пути в рассказе

становится мотив лестницы, ведущей на колокольню, по которой тяжело поднимается звонарь Михеич.

Одним из важных символов в произведении является также колокол. Символика колокола обусловлена его близостью к музыкальным инструментам, обладающим звонким и длительным звучанием, что закрепляет за ним функцию связи между землей и небом, а также его формой и положением в пространстве, благодаря которым он выступает как способ связи с небесным.

В едином мотивном комплексе, характерном для жанра пасхального рассказа, наряду с образами лестницы, колокольного звона, представлен образ фонаря. Звонарь поднимается с фонариком, свет которого можно сопоставить с образом взлетевшей в воздух звезды, которая на время повисла в небе, но скоро сольется с тысячей других.

Мотив лестницы, ведущей на колокольню, актуализирует религиозный аллюзионный план, восходящий к «Лестнице» [4] преподобного Иоанна Лествичника. Книга написана в конце VI века по просьбе Иоанна, игумена Раифского монастыря. Образ «Лестницы» был хорошо известен по библейским сценам, где описано видение Лестницы Иакова, по которой восходят ангелы [Быт. 28:12]. Сочинение, относящееся к разряду аскетической литературы, представляет собой описание «ступеней» добродетелей, по которым христианин должен восходить на пути к духовному совершенству. Лестница состоит из тридцати степеней духовного совершенства, пройдя которые человек достигает полноты возраста Господня, приобретая такие духовные характеристики, как праведность и непреклонность к нравственному падению.

Кульминационным моментом в развитии сюжета рассказа является пасхальная ночь. Ее значение в бытийном ритме человеческой жизни раскрывается через топос церкви. В календарной системе православных праздников пасха является ключевым звеном, точкой отсчета церковного богослужебного круга. Весть о воскресении Христовом, провозглашаемая в завершении пасхальной полунощницы, всегда сопровождается колокольным звоном. Ежегодно звонарь Михеич, совершив праздничный благовест, спускался в храм, к людям, для участия в богослужении. Однако автор, указав на привычное ежегодно повторяющееся для героя течение событий, изображает его в другой ситуации: Михеич уже не спускается с колокольни, он поднялся по своей духовной лестнице и уже не спускается вниз. Но звонарь присутствует на службе и слышит небесный хор, а рядом с ним стоят старший брат, отец, дети, внуки, жена, теперь покойные, и службу ведет «старый священник, покойный отец Наум» [3, с. 219].

Образ колокольни можно воспринимать как мотив вертикали, устремленной к небу. В рассказе вообще очень важна эта вертикаль, символизирующая связь земли и неба; причем мы обнаруживаем ее не только в зримом облике колокольни, но и в ряде других мотивов, не столь, может быть, заметных. Так, снизу вверх вопрошает дьячок звонаря, и сверху вниз отвечает тому Михеич; сверху (и не только с пространственной высоты) оглядывает старый звонарь свое село и свою

жизнь; между небом и землей будут носиться звуки колоколов – сверху, где горят тысячи звезд, вниз – к освещенным пасхальными свечами и лампадами прихожанам и клиру, поющим здесь, на земле, славословия небу.

Пространство мира в рассказе внутренне, пожалуй, даже не двумерно, а трехмерно, оно раскрывает свое настоящее содержание в том зримом образе, который видит с колокольни звонарь. Крайние точки той вертикали, ось которой – колоколенка, а сердцевина – церковь, есть, с одной стороны, небо, с другой – лоно кладбищенской земли, могильный покой, осененный крестом, от которого «веяло грустным спокойствием вечного сна». Данный контекст приоткрывает символический смысл тревожного внутреннего вопроса звонаря Михеича: «Что впереди – жизнь близ неба, служение ему, внимание его знакам и его времени, или с ним расставание? Жизнь или смерть?» [3, с. 221]. Заметим, впрочем, что «снизу от земли» доносится не только «грустное спокойствие вечного сна», но и «ароматный запах молодых почек» [3, с. 223]. Это означает, что весна, жизнь и здесь пробивается сквозь смерть.

В финале рассказа не звучит слово «умер», словно смерти и не было; старый звонарь закончил свою работу и, уставший, «изнеможенно опустил на скамейку, и две последние слезы тихо катятся по бледным щекам... Эй, посылайте на смену! Старый звонарь отзвонил...» [3, с. 231]. Закончил свою работу здесь, на своей тёмной и тесной колокольне; вместе с тем свершил свой земной путь. Служение же Богу божьего мира продолжается; ушедшему на покой звонарю нужен на смену другой работник. Отзвонил старый звонарь. Нужна ему смена, а он отправляется в Отчий дом.

В православной народной культуре существует представление о том, что на Пасху умирают только праведники. Старый звонарь Михеич удостоился такой милости от Бога. И пасхальная радость здесь смешана с той грустью, которая всегда живет в русской природе, русской деревне, а особенно, когда смотрит на все это старый, видевший в жизни много горя человек. «Внизу, точно муравейник, движется мужичья толпа; хоругви бьются в воздухе, поблескивая золотистой парчой... Вот обошли крестным ходом вокруг церкви, и до Михеича доносится радостный клич: "Христос воскрес из мертвых!" И отдается этот клич волною в старческом сердце... И кажется Михеичу, что ярче вспыхнули в темноте огни восковых свечей, и сильнее заволновалась толпа и забились хоругви, и проснувшийся ветер подхватил волны звуков и широкими взмахами понес их ввысь, сливая с громким, торжественным звоном...» [3, с. 230].

Таким образом, философское содержание рассказа, охватывающего широкий спектр жизненных явлений и отдельную человеческую личность в момент перелома, выражается, среди прочего, через характерный для пасхального жанра мотивный комплекс, состав которого определяется образами света и тьмы, фонаря, колокольного звона, лестницы и др.

Литература

1. Гаспаров Б.М. Литературные лейтмотивы: Очерки русской литературы XX века / Б.М. Гаспаров. – Москва, 1994. – 290 с.
2. Силантьев В. И. Поэтика мотива. Москва: Языки славянской культуры, 2004 / В.И. Силантьев. – 296 с.
3. Пасхальные рассказы. – Москва: Ставрос, 2004. – 302 с.
4. Преподобный Иоанн Лествичник, игумен Синайской горы. // Сибирская Благовонница, 2010. – 134 с.
5. Короленко В.Г. Рассказы и повести. Воспоминания. Критические статьи. Публицистика / В.Г. Короленко. – Москва: Олимп; ООО «Издательство АСТ», 1997. – 264 с.

УДК 821.161.1

ГРНТИ 17.09.91

РУССКО-ИТАЛЬЯНСКИЙ КУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ТРАВЕЛОГАХ С. П. ШЕВЫРЁВА

THE CULTURAL DIALOGUE BETWEEN RUSSIA AND ITALY IN TRAVELOGUES OF S. P. SHEVYREV

Юлия Евгеньевна Пушкарева

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск, Россия*

Ключевые слова: культурный диалог, образ Италии, Любомудры, травелог.

Key words: cultural dialogue, the image of Italy, Lubomudres, travelogue.

Аннотация. В статье рассматривается вклад С.П. Шевырёва в формирование русско-итальянских культурных связей. Материалом для анализа выступает его мало изученная путевая проза 1829–1830 гг. Выделены различные аспекты образа Италии и основные направления её соотнесения с Россией, показывающие важный этап в освоении Европы русской словесностью.

Степан Петрович Шевырёв – неоднозначная фигура в истории русской культуры. С одной стороны – профессор, критик, поэт, прекрасный литературовед [1, с. 5]. В молодости он был близок к Любомудрам, работал в «Московском вестнике». Его ранняя лирика развивалась в русле «поэзии мысли»; применительно к поэзии Шевырёв тоже оставался прежде всего учёным и публицистом. Диссертация «Дант и его век» (1832), работы «История поэзии» (1835), «Теория поэзии» (1836), публичные лекции «История русской словесности» (1846) стали трудами, этапными для русской науки [1, с. 5]. В частности, А.С. Пушкин считал «Историю поэзии» «явлением утешительным, книгой важной» [1, с. 5]. Другая же сторона личности Шевырёва сделала его одиозной фигурой в сознании многих современников. В 1841 г. он вместе с М.П. Погодиным возглавил славянофильский журнал «Москвитянин», но «его... защита уваровской формулы: православие, самодержавие, народность – вызывала раздражение даже в славянофильском кругу» [1, с. 6]. Фанатичный патриотизм и доктринёрство Шевырёва

развязали конфликты, один из которых вызвал его отстранение от преподавания в Московском университете [1, с. 6].

Однако один из аспектов биографии Шевырёва даже при смене политических взглядов оставался неизменным. Это многолетняя любовь к Италии и итальянской культуре, вписавшая его в череду русских «итальяноманов» XIX в. Единственный из любомудров, Шевырёв не только несколько раз посетил Италию (первую поездку туда он совершил в 1829–1831 гг. в качестве гувернёра Александра Волконского, сына княгини Зинаиды Волконской [1, с. 8]), но и оставил обширные путевые записки (три «Журнала»), письма (частные и предназначенные для публикации), воспоминания. Итальянскими впечатлениями насыщены многие его стихотворения. Ценность его наследия состоит среди прочего в том, что образ Италии в нём выражен максимально открыто, эксплицитно: пребывание в ней или мысли о ней обуславливают само существование итальянского текста, конструируют его тематику и пространственно-временные отношения. Авторская установка на фиксацию путевых впечатлений задаёт объективную, очерковую тональность повествования.

Вместе с тем сохраняется и другой пласт: жанр дневника (путевого журнала) или письма подразумевает немалую долю субъективности, личностного отношения к воспринимаемому. В зонах, где повествователь проявляет эту субъективность, образ Италии как физической реальности смешивается с её культурным, знаковым образом, сложившимся в традициях романтизма. Так стереотипное восприятие накладывается на личный опыт, порождая специфический и многогранный образ чужой страны.

Именно «культурно-знаковое» понимание Италии сформировало интерес Шевырёва к итальянской культуре и желание прикоснуться к ней (как отмечает, напр., Э. Маньянини [2, с. 364]). Предпринимая путешествие, Шевырёв, как романтик, ориентировался на литературные образцы: на традицию «Писем русского путешественника» Карамзина и концепцию «гражданина мира» [1, с. 8], а также на произведения Ж. де Сталь («Коринна, или Италия») и «Путешествие в Италию» И. В. Гёте. Свою роль сыграли, конечно, и салон З. А. Волконской, где царили итальянское искусство и язык, и влияние немецкого романтизма, воспринимавшего Италию как духовную родину европейской культуры. Всё это усиливало рациональный фактор в поездке: Шевырёв отправлялся в Италию с установкой не столько на наслаждение красотой в «земном раю», сколько на самообразование, решение эстетических и историософских вопросов.

Первые впечатления автора носят отрывочный характер, предстают как хаотическая регистрация всего увиденного, склонность к которой Шевырёв не теряет и позже (сравним запись от 14 мая 1829 г. «До Минхен^a Бернек – Rewlunburg. Горы раздвигаются – огромные скалы – виноградные сады – роскошь природы...» [3, с. 53] с записью от 15 мая 1830: «При Иннок^eнтийе III Сенат римский заменён одним сенатором <...>. Университет в Неаполе основан Фридрихом II. Как пла-

кал Юлий Цезарь над статуей Александра в Испании!» [3, с. 152]). Очевидно, что поэтика сумбура и совмещения разнородного характерна для Шевырёва в различных сферах образа Италии (в отношении природы и культуры).

Такой подход и постоянные отступления затрудняют систематизацию материала: «Журнал первый», носящий дневниковый, а не эссеистский (в отличие от «Писем») характер, на первый взгляд предстаёт аморфным собранием не предназначенных для печати заметок. Единственным же способом структурирования кажется реконструкция маршрута путешествия (что сделать достаточно легко, так как Шевырёв всегда датирует записи и фиксирует своё местонахождение). Он создаёт топографически точный итальянский текст, скрупулёзно воссоздавая пространство; условно-поэтический, единый образ «страны мечты» у него обретает конкретику, воплощаясь в образах местностей и городов – Неаполя, Флоренции, о. Искио, Феррары, Рима и т.д. (что было принципиально новым для русского романтизма). Однако просматривается и система другого рода – система смыслов, составляющих образ Италии в сознании «русского путешественника», и различных аспектов этого образа.

Можно выделить, в частности, следующие аспекты: а) природа Италии (Шевырёв расставляет типичные для романтической литературы акценты, создавая образ изобильной, благодатной земли, смешивая топографическую конкретику с метафоризацией – напр., в описании Везувия или в лейтмотивных морских пейзажах); б) итальянское искусство (очень объёмный пласт, который Шевырёв просто не мог обойти вниманием; он с увлечением и обилием подробностей пишет об архитектурных памятниках, живописных полотнах, статуях, музыкальных и литературных произведениях, часто поднимаясь от уровня эмпирических впечатлений и романтического восторга до анализа и взвешенной критики); в) история Италии (особенно акцентируется наследие эпох Древнего Рима и Ренессанса; как истинный любознатель и романтик, Шевырёв живо интересуется историей, собирает факты и часто «прячется» в утопически-прекрасном прошлом от неблагоприятного настоящего Италии); г) религия Италии (отношение автора к католицизму двойственно: явная антипатия к духовным властям, к социальным контрастам и чрезмерной роли пышных обрядов сочетается с симпатией к искренней народной вере, составляющей основу национального этического и эстетического чувства); д) национальный характер итальянцев (соприкасаясь с народным бытом, верованиями, традициями, Шевырёв выстраивает сложную, диалектическую систему в понимании национального характера: тяга к красоте, жизнерадостность, непосредственность, подлинная вера в «душе полуденной» для него сочетаются с плутовством, жадностью и «южными» страстями, порой доходящими до жестокости).

Однако Италия не воспринимается Шевырёвым в отрыве от мирового контекста. Через все аспекты итальянского образа проходит идея, ставшая центром концепции Шевырёва, – мысль о непрекращающемся

и необходимом культурном диалоге Италии и России. До него реальная итальянско-русская культурная преемственность в литературе актуализировалась мало, уступая место диалогу с Германией, Францией, Англией. Первым из русских романтиков Шевырёв увидел в Италии именно партнёра по такому диалогу, важный объект осмысления, а не только отвлечённо-прекрасную чужую реальность и родину искусств.

Постоянные соотнесения Италии и России, размышления об их судьбе составляют ядро записей Шевырёва, не лишенных патриотизма и национальных особенностей мышления. Большое место занимают историософские размышления, в которых он пытается определить доминанту жизни и предназначение европейских стран. Примером может послужить аллегория из «Журнала первого», написанная в духе просветительской литературы («У Европы было пять дочерей... Италия взяла искусство, Германия – науку, Франция – политику <...>, Англия – торговлю <...>, Россия, младшая дочь, от отца Азиатского,... соберёт воедино дары сестёр» [3, с. 160]). Ключевая для Италии тема искусства сопрягается с вопросами национального характера: по Шевырёву, искусство для Италии играет ту же миромоделирующую роль, какую евразийская ментальность играет для России.

На культурном диалоге базируется и такая значимая для Шевырёва сфера рефлексии, как словесность – античная, итальянская и мировая. Важны размышления о стихосложении, национальной поэзии разных стран, специфике языкового мышления. Шевырёв постоянно читает, активно осмысляя прочитанное; он не прекращает следить за современным литературным процессом, особенно отечественным. При этом чрезвычайная восприимчивость русской культуры оценивается неоднозначно: Шевырёв, с одной стороны, пророчит для России великое будущее, с другой – фиксирует в русской литературе элементы заимствования («италианцы произвели романтическую поэму, сонет и проч., развивши их из романа <...> Ода взята Ломоносовым у французов, сатира Кантемира – у Горация <...>, «Борис Годунов» – у Шекспира» [3, с. 155-156]). Включённость Шевырёва в контекст современной литературы доказывает постоянная критика Булгарина, Греча и – что несколько парадоксально – Пушкина, которого он тоже обвиняет в подражательности («Весь Бахчисарайский фонтан внушён эпизодом Гюлленды в Д<он> Жуане» [3, с. 85-86]).

Шевырёва, практикующего переводчика, интересуют вопросы перевода римских и греческих классиков. Он постоянно то критикует, то хвалит работу русских переводчиков, предлагает собственные варианты (напр., о переводе Овидия, сделанном Жуковским в «Цейксе и Гальционе»: «Видно, что Жук<овский> никогда не выезжал из гавани, и особенно из гавани южной...» [3, с. 154]). Но обычно жертвой иронических комментариев оказывается перевод «Илиады» Гнедича: восхищаясь Гомером, видя в нём почву и для древнеримской словесности, Шевырёв возмущается искажением оригинала. Вообще же современной литературе, русской или итальянской, по мнению Шевырёва, всё же не сравниться с античными шедеврами: целостность мирозерца-

ния и кропотливая работа над формой утрачены навсегда (ср.: «Древние поэты писали резцом, – и каждый их стих отточен, как мрамор» – «Пушкину надо учиться или ранее умереть» [3, с. 149]).

Регулярно обращаясь к творчеству Вергилия, которого он считает «национальным» для Италии поэтом (по аналогии с Рафаэлем – «национальным» художником), Шевырёв поднимает проблему расхождений в строе языков («Да где у нас на языке найти то множество сочных растений, о которых упоминает Вергилий...» [3, с. 95]). Также он восхищается образностью и звучностью латинского и переносит эти свойства на современный итальянский. Это доказывают большие итальянские вставки, цитирование народной речи, пословиц. Часто Шевырёв размышляет о фоносемантике, восхищаясь точностью звучания тех или иных слов или звуков – итальянских, латинских, русских; любованию итальянским языком доводит его даже до мыслей о замене кириллицы на латиницу, причём и в этом акцент ставится на сближении, а не на разрыве двух культур [3, с. 150].

Подобные со- и противопоставления находим и в отношении истории. Это воплощается как в отдельных фактах («в истории Флоренции встречался тот же самый способ осады, какой и в русской» [3, с. 109]), так и в концептуальных рассуждениях. Соотнося древнюю и новую историю Италии, Шевырёв приходит к глобальным выводам, которые явно затрагивают его сложное отношение и к русскому самодержавию, и к проблеме монархии вообще («форма древней республики в новой истории... не встречается. <...> Н<овая> ист<ория> есть борьба эгоизмов...» [3, с. 150]).

Та же линия заметна в отношении итальянского искусства и живописи, особенно её религиозных сюжетов. В частности, центральным образом живописи Италии Шевырёв делает образ Мадонны. Собрав воедино его впечатления от итальянских изображений Богоматери, мы получим стройную концепцию эстетического и религиозно-этического идеала (что в контексте эпохи особенно важно: вспомним «Мадонну» Пушкина). От экфразисов Шевырёв восходит к соотношениям итальянской и русской культур, католического и православного мирообраза («Мадонна Рафаэля, Гвидо, Корреджо, Карраша совершенно различны <...> Эти типы можно сравнить с тем же, как у нас Смоленская, Иверская, Казанская и проч.» [3, с. 120]).

Однако центральную роль в культурном диалоге, конечно, играет национальный характер: во время наблюдений за итальянским народом Шевырёв никогда не выпускает из мыслей русского. Ему дороги естественные, мифопоэтические корни, из которых вырастает высокая культура уровня Микеланджело и Россини; отсюда интерес к религиозным преданиям и праздникам, приметам и песням, особенностям быта. Так, Шевырёв считает врождённой чертой итальянцев стремление к красоте, но это часто наталкивает его на сравнение итальянской современности с русской, на мысли о трагедии крепостного права, соотношении гражданской и духовной свободы («русский мужик – раб, а раб не знает наслаждения изящным. Изящное вкушается душою свободной»

[3, с.146]). Но общая тональность остаётся оптимистической: Шевырёв стремится приблизиться к обеим нациям и разглядеть в них потенциал для роста. Неслучайно отдельное письмо он посвящает воссозданию римского карнавала, где возникает образ праздничной толпы, радостной и свободной [3, с. 442].

Кроме умозрительных построений, культурный диалог создаётся личностной авторской интенцией. Лиризм и душевность, выстраданная любовь к Италии и России нечасто прорываются сквозь поток фактов и рассуждений, но именно они, на наш взгляд, и формируют из разрозненных впечатлений единый авторский текст. «Заражаясь» Италией, Шевырёв пишет стихи о России, видит сны о русской зиме, но слышит в имени возлюбленной (Наталии) рифму с именем «живописной» страны. Осмысляя Италию в сложной диалектике достоинств и недостатков, он осознаёт, что влюбляется в её неповторимую красоту. Став своего рода первым «энциклопедистом» итальянского текста в русской литературе, Шевырёв попытался совместить реальную Италию с культурно-знаковой и одновременно приблизить её к России. На фоне всех рациональных построений нечего добавить к его пронзительному признанию: «О Италия! Как в тебе душно и сладко! Но зачем ты мне не родная? <...> Жги меня, жги душу; но твой пламень, твой поцелуй я передам России» [3, с. 150].

Литература

1. Медовой, М. И. Вечно обязан Риму / М.И. Медовой // С. П. Шевырёв. Итальянские впечатления. – Санкт-Петербург: Академический проспект, 2006. – С. 5-46.
2. Маньянины, Э. Италия Степана Шевырёва / Э. Маньянины // Образы Италии в русской словесности XVIII-XIX вв. (под ред. О. Б. Лебедевой, Н. Е. Меднис). – Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2009. – С. 363-372.
3. Шевырёв, С. П. Итальянские впечатления / С. П. Шевырёв. – Санкт-Петербург: Академический проспект, 2006. – 648 с.

УДК 82.091

ГРНТИ 17.09.91

«ПЛАСТИЛИН» ВАСИЛИЯ СИГАРЕВА: СМЫСЛ НАЗВАНИЯ

«PLASTICINE» BY V. SIGAREV: THE MEANING OF THE TITLE

Кристина Сергеевна Рябченко

Научный руководитель: О.Н. Русанова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Василий Сигарев, «новая новая драма», пластилин, образ главного героя.

Key words: V. Sigarev, «new new drama», plasticine, title character

Аннотация: В статье идет речь об одной из самых известных пьес современного драматурга В. Сигарева «Пластилин». Автор статьи считает, что пластилин символически соотносится с образом главного героя пьесы: он воплощает податли-

вость, пластичность материала, не успевающего отвердеть. Эти характеристики определяют поведение подростка на протяжении действия, что, в конечном итоге, отражается на его судьбе. Обостряющийся конфликт между мальчиком, входящим во взрослую жизнь, и агрессивным миром неизбежно приводит к трагическому финалу.

Василий Сигарев входит в отечественную драматургию как один из писателей «новой новой драмы» – театрального движения, которое поднимает актуальные для современной российской действительности темы миграции, религии, национализма. Их герои балансируют на грани жизни и смерти, а сцены поражают своим натурализмом.

Сигарев является лауреатом десятка Российских и международных премий в области театра и кино: Лауреат премий «Дебют» (2000), «Антибукер» (2000), «Эврика» (2002), «Новый стиль» (2002), Douro film harvest (Португалия 2009), «Кинотавр-2012» и других. В своих произведениях он рисует жизнь простых людей, ставит человека лицом к лицу со своим «Я», со своими жизненными проблемами и с окружающим обществом, у которого в приоритете материальные ценности. Не является исключением и одна из ранних пьес драматурга, написанная в 2000 году – «Пластилин», которая и принесла ему мировую известность. Однако, по истечении пятнадцати лет с момента написания пьесы, она остается мало изученной. Впервые в 2008 году в журнале Самарского Государственного Педагогического Университета появляется статья О.С. Наумовой «Проблема автора в современной драматургии» [1], в которой пьесы Василия Сигарева рассматриваются в контексте творчества Н. Коляды, Н. Птушкиной, Е. Гришкова и др. В последнее время стали появляться научные статьи, посвященные отдельным аспектам поэтики пьесы «Пластилин»: Е.В. Возмищева «Функции ремарки в драматургии Василия Сигарева» [2]; И.М. Болотян «Художественная структура «Пластилина» Василия Сигарева» [3]. Данная статья – еще одна попытка приблизиться к пониманию художественного мира пьесы.

В «Пластине» автор ставит перед читателями проблему жизни подростка в абсурдном по своей жестокости мире, наполненном отрицательными событиями: похороны, драки, насилие, смерть. В этом мире нет места серьезным отношениям, но много беспорядочных, случайных связей. Каждый из людей чувствует себя в нем одиноким, а главный герой сочетает в себе черты «маленького человека» и «лишнего человека».

Композиция пьесы представляет собой череду эпизодов, не связанных друг с другом жесткой причинно-следственной связью, представляющих разные ситуации с разными персонажами. «Все 33 эпизода «нанизываются» друг на друга, и каждый из них способствует все большей концентрации «ужасов действительности», окружающих главного героя и ведущих его к трагическому финалу» [3, с. 200]. Общим для них является лишь главный герой – Максим, подросток четырнадцати лет – представленный в процессе личностного формирова-

ния. В его сознании формируются нравственные ценности, модели поведения. Он ищет свое место в социуме, в мире взрослых людей.

По мере развития действия пьесы, в 13 эпизоде, мы узнаем, что Максим находится на попечительстве у бабушки. Одно из двух упоминаний о матери мы видим лишь в 10 эпизоде, когда Максим во сне выкрикивает: «Перестань. Больно. Mamочка, больно. Перестань... Перестань. Не могу больше. Ну, мамочка. Пожалуйста. Пожалуйста. Перестань» [4]. Эта ремарка наводит нас на мысль, что мальчик подвергался насилию и жестокости со стороны мамы. Отец и вовсе не упоминается в пьесе. Лишенный полноценной семьи, подросток вынужден идти в этот мир самостоятельно.

Старая больная бабушка не в состоянии обеспечить мальчику защиту и благополучие, направить на верный путь в жизни и хоть как-то повлиять на его судьбу. Поэтому в действии она – лишь эпизодический персонаж, который появляется на сцене дважды – в 13 и 25 эпизоде. В 13 эпизоде Людмила Ивановна добивается исключения Максима из школы.

Бабушка. За што же это?

Людмила Ивановна. За все хорошее.

Максим. По морде ее племяннику-карманнику настучал [4].

В сложившейся системе отношений взрослых все делается с взаимной выгодой. Так, мама Лехи смогла найти подход к учителю, и ее сын остался непричастным к курению и даже жертвой влияния Максима.

Мать Лехи. Вы уж тогда Лешу-то не упоминайте, Людмила Ивановна. А я вам абонемент в бассейн сделаю. Я там заведу [4].

Бабушка его любит, но в силу своего возраста не может реализовать роль опекуна в полном объеме. В 25 эпизоде, после кульминационной встречи Максима с насильниками, бабушка задает ему лишь один вопрос, но не получив на него ответа, оставляет и эту ситуацию неразрешенной.

Бабушка. Ты где вчера был-то?

Максим. А? Так...

Бабушка. Ладно. [4]

Мальчик, понимая эту ситуацию, любит своего единственного родного человека, называет ее ласково «Ба», помогает ей. Если сравнивать отношения Максима с Бабушкой и другими взрослыми, то они кардинально отличаются. Для него взрослые – это представители враждебного мира. Об отношении взрослых к Максиму можно судить по тому, как они его называют: «щенок», «обормот», «гаденыш», «шакал», «тварь», «сирота казанская», «блоха», «подонок», «мерзавец», «козел», «падла», «гавнюк». Лишь бабушка называет его ласково по имени «Максима». В самый сложный момент его жизни бабушка умирает и Максим остается совершенно одинок.

Но он не прячется в своей комнате, а вновь выходит на улицу, идет на диалог с незнакомыми людьми. И всякий раз эти новые знакомства несут не только разочарования, но физическую и моральную боль: мужчина из подъезда обвиняет мальчика в хулиганстве, хватает его за

ухо; Невеста и Жених избивают мальчика без причины; женщина на стадионе склоняет Максима к сексуальным отношениям. Взрослые самовыражаются за счет мальчика, доказывают свое превосходство в силе, делают его объектом реализации своих желаний. Они клеймят подростка, унижают. Случайные прохожие оказываются пьяницами, психически нездоровыми, заикленными на своем материальном неблагополучии людьми.

После многочисленных встреч с окружающим миром Максим возвращается к себе домой. В своей квартире он находится в полной безопасности, сидит в практически пустой комнате, наедине со своими мыслями. Из перечисленных в ремарке деталей здесь есть только стол, кровать и ковер на стене. Пустота духовного мира, в котором он живет, подчеркивается отсутствием вещей-деталей в художественном мире пьесы. В одиночестве, в полной тишине Максим лепит что-то из пластилина. Этот материал становится чрезвычайно важным в логике действия, поскольку семантически соотносится с образом центрального героя. Сцены работы с пластилином акцентируют внимание на его внутреннем мире, являются одним из способов выражения психологического состояния.

В первой из таких сцен в начале действия Максим пытается слепить заготовку для будущего кастета, но при этом он «плачет по-настоящему, как будто знает что-то». Максим готовится к борьбе за свое право на жизнь в этом мире. Из шести подобных эпизодов только в одном он лепит днем, в спокойной обстановке, и он лепит ЕЕ. Единственным светлым образом для Максима является девочка, обозначенная в афише вместе с главным героем как ОНА, что ассоциативно определяет ее как идеал, воплощение чистоты, любви. В 16 эпизоде, после череды несчастных случаев, он начинает лепить нечто, не имеющее четких очертаний, что объясняется его неприкаянностью, ощущением бессмысленности жизни. В 24 эпизоде бесформенный пластилин приобретает в руках мальчика контуры человечка: «И вот уже у комка появляются руки, ноги, голова, волосы, лицо», это его собственный портрет. Он хочет все изменить, но проснувшись утром, «видит в постели раздавленную пластилиновую фигуру». У него не получилось придать куску пластилина устойчивую, определенную форму. Произошел надрыв, который сломал Максима навсегда. После того, как он чуть не подвергся изнасилованию со стороны взрослых мужчин, Максим впервые встретился лицом к лицу со своей Прекрасной Дамой. «Однако автор показывает ЕЕ не только как легкое, воздушное существо, но и как порождение маргинальной среды» [3, с. 200]. В сцене у обувной лавки она грубо разговаривает с матерью, отказавшейся купить ей туфли: «Дура! Гальке бы своей купила, а мне не хочешь! Дура! Ненавижу тебя! Я с отцом пойду жить... Не трогай меня, дура! Ты мне не мать больше! Хоть бы ты умерла...» [4] Ее образ для Максима трансформируется, отождествляясь с враждебным миром. В его жизни не остается ничего светлого, соотносимого с надеждой на счастье. В следующий раз он сядет лепить не ЧТО-ТО, а кастет. Мягкий, податливый материал

он превращает в оружие борьбы. Он сознательно идет в квартиру к мужчинам-насилъникам мстить, осознавая при этом, что ждет его впереди, что он стоит «на самом КРАЮ». Он не хочет быть жертвой, не хочет быть «лишним» и «маленьким» человеком. Кульминационная сцена демонстрирует протест этого героя против жестокого мира, в котором человек обречен быть одиноким.

В последней сцене Максим вновь увидит ЕЕ, когда его выбросят из окна подъезда. В авторской ремарке читаем: «У подъезда стоит Она. Задрапа голову кверху. Улыбается. Беззвучно смеется. Показывает язык. Приподнимает платье и гладит себя по ноге. Проводит рукой между ног, по груди. Извивается. Снова смеется. Потом вдруг разворачивается и убегает» [4]. В этот момент Максим умирает.

Пластилин, материал первоначально твердый, тяжелый на вид, но мягкий, вязкий, податливый в обработке, появляется в действии пьесы как образ, отражающий процесс становления личности подростка. Максим не только сам себя «лепил», «делал», «выстраивал», но и окружающие его люди тоже воздействовали на него, «мяли», били, комкали. Этот конфликт внешнего и внутреннего, связанного с желанием сохранить себя как личность, привел к трагическому финалу.

Литература

1. Наумова О.С. Проблема автора в современной драматургии // Известия самарского научного центра российской академии наук. – 2008. – №10. С. 267-274
2. Возмишев Е.В. Функции ремарки в драматургии Василия Сигарева // Уральский филологический вестник. Серия: Драфт: Молодая наука. – 2013. – №5. С. 244-250
3. Болотян, И.Б. Художественная структура «Пластилина» Василия Сигарева // Вестник Российского Государственного Гуманитарного Университета. – 2010. – №11. С. 198-205
4. Сигарев, В. Пластилин // Официальный сайт Василия Сигарева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vsigarev.ru/doc/plastilin.html> (дата обращения: 17.09.2015).

УДК 82-94.929
ГРНТИ 17.82.60

ОБРАЗ СИБИРИ В «ВОСПОМИНАНИЯХ» ПОЛИНЫ АННЕНКОВОЙ

THE IMAGE OF SIBERIA IN «MEMOIRS» OF POLINA ANNENKOVA

Татьяна Геннадьевна Солдатенко

Научный руководитель: С.В. Бурмистрова канд. филологических наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Сибирь, декабристы, автодокументалистика, мемуары, Анненкова Полина Егоровна, Анненков Иван Александрович, образ Сибири.

Key words: Siberia, decembrists, autodocumentation, memoirs, Annenkova Polina Egorovna, Annenkov Ivan Aleksandrovich, image of Siberia.

Аннотация. В статье исследуется образ Сибири, представленный в «Воспоминаниях» П.Е. Анненковой. Сибирский хронотоп начинает активно осмысляться в литературном и культурном дискурсе начиная с 17 столетия. Образ Сибири, запечатленный в записках Анненковой, анализируется, прежде всего, в имагологическом и гендерном аспектах.

Сибирский край, разнообразный своим изобилием (меха, солеварение, добыча золота), привлекал внимание еще в XV веке. Регион, основное население которого было представлено коренными жителями, вследствие суровости климата и отдаленности от центральной России очень быстро становится местом отбывания наказания осужденных. «Как страна ссылки, Сибирь снисходительно принимала всех без разбора» [1]. Так, в XVII веке Сибирь «встречала» поляков, поднявших бунт у себя на родине. Через два столетия в «царство холода» в долгую политическую ссылку отправились молодые офицеры-дворяне, посягнувшие в 1825 году на власть.

Суровый край вечной мерзлоты был страшен и одновременно притягателен. Своей неизведанностью Сибирь привлекала внимание известных личностей разных эпох. Одним из первых запечатлел образ Сибири в своем автожитии протопоп Аввакум. Он представляет Сибирь в трех смысловых аспектах: как место ссылки; как инициальное пространство (как царство мертвых); как крестный путь, божий промысел [2]. Эти положения будут отражены, так или иначе, у всех авторов, обращавшихся к образу Сибири в XVII-XIX вв. В житии представлен и образ протопопицы, которая терпеливо переносит лишения и разделяет все тяготы со своим мужем. В ней мы можем увидеть прообраз «женщины-декабристки».

В литературе XVIII века Сибирь осмыляется как особое пространство, противопоставленное России. Это «царство холода», снежных людей, но в тоже время оно обладает несметными богатствами. В «Недоросле» (1782) Д.И. Фонвизина Стародум наживает состояние честным трудом, работая именно в Сибири: «...я удалился на несколько лет в ту землю, где достают деньги, не променивая их на совесть, без подлой выслуги, не грабя отечества» [3, с. 96].

В XIX веке в поэме К.Ф. Рылеева «Войнаровский» (1825) Сибирь предстает краем суровым и диким, «страной метелей и снегов», хотя она и не лишена очарования. Неприглядно описанная Сибирь была не чем иным, как литературным приемом, призванным еще более резко обозначить муку главного героя поэмы, быть ее темным фоном. Однако читатели поэмы воспринимали Сибирь Рылеева как объективную реальность. К тому же у Рылеева пространство Сибири исторически конкретно [2]. В поэме создан образ преданной жены Войнаровского: «Забыла я родной свой град, Богатство, почести и знатность, Чтоб с ним делить в Сибири хлад и испытать судьбы превратность» [4].

Богатое литературное наследие декабристского движения представлено дневниками, письмами, записками, воспоминаниями. Писали не только «государственные преступники», но и их жены и дети, а также

жители Сибири, хорошо знавшие декабристов. К выдающимся памятникам декабристкой автодокументалистики относят «Записки» С.И. Трубецкого, «Записки декабриста» А.Е. Розена, «Записки» М.Н. Волконской, «Воспоминания» П.Е. Анненковой и др.

Мемуаристика представляет интерес как важный и ценный исторический источник, а также как часть духовной культуры общества. «Под сибирскими мемуарами мы имеем в виду воспоминания, дневники, путевые записки постоянных жителей или уроженцев Сибири, выросших и воспитанных в крае, а также мемуары временных обитателей Сибири, в которых рассказывается о ее природе, экономике, общественной, политической и культурной жизни» [5].

В современном литературоведении особое внимание уделяется изучению мемуаристики в гендерном аспекте. Использование в исследовании категории гендера дает возможность выявить особенности женского и мужского вариантов осмысления прошлого, способов его реконструкции, а также моделей самоописания автора мемуарного текста. В этой связи представляется актуальным обратиться к исследованию образа Сибири в «Воспоминаниях» Анненковой.

Впервые образ Сибири вводится в четвертой главе «Воспоминаний». В этой части мемуарного текста повествуется о поездке автогероини вместе с И.А. Анненковым в его владения, расположенные в Симбирской губернии. С Сибирью автогероиню связывает и родословная ее возлюбленного, так как он был внуком Ивана Варфоломеевича Якобия, наместника всей Сибири в эпоху императрицы Екатерины II. Мать Ивана Александровича, Анна Ивановна, долгое время находилась при отце в Сибири, однако ее жизнь в этом суровом крае коренным образом отличалась от проживания сына и невестки: роскошный дом, богатое убранство, дорогие и редкие подарки не сравнить с рудниками, оковами и тюремной жизнью.

Первоначально Сибирь для автогероини осмысливается как место разлуки с возлюбленным: «Он писал, что зима устанавливается, что их, наверное, отправят в Сибирь, и что, таким образом, мы более не увидимся» [6]. Однако еще в Петропавловской крепости, при прощальной встрече, Поль пообещала возлюбленному добиться разрешения отправиться вместе с ним в сибирскую ссылку. Заметим, что для осуществления этого намерения героине пришлось преодолеть препятствия, которые кардинально повлияют на ее жизнь. И это не только долгий, неизведанный путь, это и финансовые трудности, материнские чувства (разлука с дочерью), проблемы с получением разрешения у императора, неизвестность и предубеждения относительно Сибири, витавшие в воздухе двух столиц. Так, будущая свекровь «пугала Сибирью, представляя все ужасы страны дикой, холодной, уверяя, что я не в состоянии буду ни преодолеть все трудности такого дальнего путешествия, ни вынести всех лишений, какие меня там ожидают» [6]. Но живое воображение, неуёмный характер и преданная любовь молодой француженки не позволяли всем проблемам помешать ей «соединиться или умереть» [7, с. 198] с Иваном Александровичем. «Мысль

ехать в Сибирь не оставляла меня, это сделалось положительно моею *idée fixe*» [6].

23 декабря 1827 г. Полина покидает Москву, чтобы отправиться в путь, определивший ее дальнейшую судьбу. Она не знала, что ее ожидает на пути: суровый сибирский климат, каторжные и беглые (в основной своей массе) люди, бюрократизм местного чиновничества. Но она четко осознавала, что едет к человеку, для которого станет надежной опорой.

Мемуаристка подчеркивает, что преодолела путь до Иркутска за 18 дней, тогда как фельдъегерь проделывал тот же путь за несколько месяцев: «Везде, где я ни появлялась, все изумлялись, с какою быстротою я ехала» [6].

Полина говорит о Сибири как о совершенно другом государстве. Здесь все иное: люди, климат, природа, человеческие отношения. Таким образом, она продолжает тему «Россия – Сибирь», которая была характерна для восприятия хронотопа Сибири в XVIII–XIX вв.

Сибирь для Полины – это прежде всего люди. Их можно условно разделить на четыре категории: коренное население, ссыльные, сибирские крестьяне, чиновники. Почти все они (в малом исключении – чиновники) принимают Полину с большой теплотой и сочувствием, оказывая посильную помощь и выражая надежду на благоприятное окончание ее нелегкого пути. «Они приняли во мне большое участие», – отмечает мемуаристка [6]. Сама француженка с не меньшей теплотой и благодарностью отзывается о встретившихся ей людях. Курьезный, на первый взгляд, эпизод с нанесенной Полиной, из-за плохого знания языка, обидой ее добрым хозяевам – купцам Наквасиным – получил, может быть и неожиданный для нее, но положительный эффект. Когда она через 9 лет вновь встретилась с этим семейством, «они были совсем другие люди ... и они высказали, что обязаны не кому другому, как мне, своей цивилизацией» [8, с. 188].

Коренное население в «Воспоминаниях» представлено бурятами, которых Поля встречает на всем своем пути и воспринимает как дружелюбных людей. «Бурят вообще я встречала очень много по дороге...» [6]. Она знакомится с тайшей бурят, и с удивлением отмечает его кроткий нрав и воспитанность светского человека. Мемуаристка описывает жилища, одежду, пищу бурят, их основные занятия. «Они – прекрасные охотники и стреляют чрезвычайно метко, особенно из лука: попадают в цветок, который им назначат, на всем скаку лошади» [6]. Авторское внимание сосредоточивается и на описании простых крестьян, их тяжелой жизни: «Все спали как убитые: бедные люди работали весь день, даже мать спала, позабывши о ребенке» [6].

В поле зрения героини естественным образом попадают ссыльные декабристы и их верные спутницы. Жены осужденных быстро сдружились, разменялись прозвищами – свидетельством близости, доверия и непринужденных отношений: Трубецкая – Каташа, Муравьева – Мурашка и т.д. «Все было общее, – отмечает мемуаристка, – печали и радости, все разделялось, во всем друг другу сочувствовали. Всех связывала

тесная дружба, а дружба помогала переносить неприятности и заставляла забывать многое» [6]. О товарищах И. Анненкова автор пишет с уважением, подчеркивая их честность, преданность делу и друг другу. Стоит отметить и отношение Полины к коменданту Лепарскому. Она с невероятной теплотой отзывается об этом добром, душевном человеке, который тем не менее оставался главным надзирателем над декабристами. «Сколько раз все мы спрашивали себя, что бы с нами было, если бы наш справедливый, сердечный старик, наш уважаемый Лепарский, был другим человеком. Если при всех его заботах и попечениях о нас мы не могли избежать неприятностей, то трудно предвидеть, что могло бы быть в противном случае» [6].

Одно их центральных мест в «Воспоминаниях» отводится возлюбленному. Жена декабриста С.Г. Волконского, лично знавшая Полину, в своих «Записках» отмечала «...глубокое чувство любви к Анненкову, заставившее ее отказаться от своей родины и от независимой жизни...» [9]. Полина всю себя отдала любимому мужу, позже и родившимся детям. Именно в этом она увидела смысл своего существования. Она внесла в безрадостные будни мужа много света, веселья и добра. «Она осталась преданной женой и нежной матерью; она работала с утра до вечера, сохраняя при этом изящество в одежде и свой обычный говор» [9].

В «Воспоминаниях» нет четкого описания всех мест, которые посетила героиня. Для нее не важно географическое положение, политическая жизнь и знать города, основное занятие населения. Напротив, она отмечает только то, что кажется ей близким и что ее действительно волнует. Так, в Екатеринбурге она удачно уходит от разбойников, в Барабинской степи встречает красавицу раскольницу, в Томске посещает обедню.

Без внимания не остается и природное богатство сибирского края. «Все это было для меня так ново, так необыкновенно, что я забывала совершенно все неудобства зимнего путешествия и с нетерпением ожидала увидеть Байкал, это святое море, которое наконец открылось перед нами, представляя необыкновенно величественную картину, несмотря на то, что все было покрыто льдом и снегами» [6]. Озеро, помимо своей красоты, несло в себе и страх переезда через него. К Байкалу она возвращается и в момент переезда на новое место ссылки супруга.

В мемуарах воссоздается и климатический уровень сибирского хронотопа. Не будучи жительницей Сибири, героиня замечает разницу между Западной и Восточной Сибирью. Узнав о «благодатном климате» и «плодородной почве», Полина первой из женской части декабристского сообщества начинает использовать эти ресурсы для выращивания овощей. «Удивительное богатство и изобилие во всем в Сибири» [6]. Большое природное разнообразие, от степей до густых лесов, встречающееся героине по всей Сибири, завораживает ее и дает новые силы.

Достигнув своей цели – воссоединившись с возлюбленным, – автогероиня не замечает суровости сибирского края; напротив, она повто-

ряет, что это место удивительное и что природа благоволит ей. Такое восприятие сибирского края отличалось от общепринятого. Образ Сибири имеет в «Воспоминаниях» положительную окраску, так как отождествляется с пространством любви и семейного счастья, становится тем местом, которое воссоединяет возлюбленных, делая их терпеливее, сильнее духом.

Литература

1. Басаргин Н.В. Записки. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://az.lib.ru/b/basargin_n_w/text_0040.shtml (дата обращения: 1.03.2015).
2. Гудков Е.Ф. Хронотоп Сибири в русской классической литературе XVII-XIX вв. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://guuu7.narod.ru/HS.htm> (дата обращения: 1.03.2015).
3. Фонвизин Д.И. Недоросль / Д.И. Фонвизин. – Москва.: АСТ, Астрель, 2012. – 98 с.
4. Рылеев К.Ф. Войнаровский. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://az.lib.ru/r/ryleew_k_f/text_0010.shtml (дата обращения: 1.03.2015).
5. Матханова Н.П. Сибирская женская мемуаристика XIX века. [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://new.hist.asu.ru/biblio/skubnevski/Mathanova.html> (дата обращения: 1.03.2015).
6. Анненкова Прасковья Егоровна. Воспоминания. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://az.lib.ru/a/annenkowa_p_e/text_0010.shtml (дата обращения: 1.03.2015).
7. Павлюченко Э.А. В добровольном изгнании: о женах и сестрах декабристов / Э.А. Павлюченко. – Москва.: Наука, 1980. – 176 с.
8. Женщина в Сибири в XIX-XX вв.: место в региональном социуме и гендерные роли: Сборник научных статей / Под ред. Ю.М. Гончарова. – Барнаул: изд-во «Аз Бука», 2008. – 256 с.
9. Волконская М.Н. Записки. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://decemb.hobby.ru/index.shtml?memory/volk_m (дата обращения: 1.03.2015).

Содержание

Секция: Актуальные проблемы лингвистики

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ОПОРОЙ НА ТЕОРИЮ ИНТУИТИВНОЙ ГРАМОТНОСТИ IMPROVEMENT OF LANGUAGE COMPETENCE WITH THE RELIANCE ON THE THEORIES OF INTUITIVE LITERACY <i>Евгения Владимировна Антупьева</i>	3
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ КАРТИНЫ МИРА СОВРЕМЕННОГО ВЫПУСКНИКА ШКОЛЫ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЧИНЕНИЙ В РАМКАХ ЕГЭ) AXIOLOGICAL DOMINANT PAINTINGS MODERN WORLD THE GRADUATE SCHOOL (BASED ON THE WORKS OF THE UNIFIED STATE EXAM) <i>Владимир Васильевич Благов</i>	8
РОЛЬ СЛОВАРЕЙ В ОСВОЕНИИ ЖАРГОННОЙ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАНЦЕМ ROLE OF DEVELOPING LINGO DICTIONARY IN LEXIS NATIVE <i>Ван Синхуа</i>	14
ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КРЕОЛИЗОВАННЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ (НА ОСНОВЕ ПОКАЗАНИЙ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ НОСИТЕЛЕЙ) PRAGMATIC POTENTIAL CREOLIZED ADVERTISING TEXT (BASED ON THE TESTIMONY LANGUAGE CONSCIOUSNESS MEDIA) <i>Александра Владимировна Драгунайте</i>	19
ЖАРГОННАЯ ЛЕКСИКА ТОМСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В АСПЕКТЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ SLANG VOCABULARY OF TOMSK STUDENTS-PHILOLOGISTS IN THE ASPECT OF FEATURES TYPOLOGICAL PROPERTIES <i>Кристина Сергеевна Рябченко</i>	23
РЕЧЕВЫЕ ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ГЕНДЕРА В ПОЛИЛОГОВОЙ КОММУНИКАЦИИ SPEECH FORMS GENDER IN POLILOGOVOY COMMUNICATIONS <i>Дарья Александровна Сазонтова</i>	28
РОЛЬ ВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ВУЗА В ИНТЕРНЕТ-СФЕРЕ (НА ПРИМЕРЕ ОФИЦИАЛЬНОГО САЙТА ТГПУ) THE ROLE OF VERBAL MEANS OF SHAPING THE IMAGE OF INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION IN THE FIELD OF INTERNET (E.G. THE OFFICIAL SITE TSPU) <i>Татьяна Юрьевна Фирсанова</i>	34
ИЗ ОПЫТА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: СОЗДАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОГО АССОЦИАТИВНОГО СЛОВАРЯ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ EXPERIENCE DESIGN ON RUSSIAN LANGUAGE LESSONS: CREATE INTERACTIVE ASSOCIATIVE DICTIONARY AS A FORM OF EDUCATION STUDENTS <i>Виктория Викторовна Чигинцева</i>	39

**Секция: Актуальные проблемы
методики преподавания русского языка и литературы в школе и вузе**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ УУД НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES TO FORM THE STUDENTS UUD ON LESSONS LITERARY IN ELEMENTARY SCHOOL <i>Олеся Сергеевна Баранова</i>	44
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ В ДИАЛОГЕ: ОТ ОТКРЫТОЙ СУБЪЕКТИВНОСТИ К ФИКСИРОВАННОЙ СУБЪЕКТНОСТИ PEDAGOGICAL CONDITIONS OF POSITION'S ORGANIZATION OF THE TEACHER IN THE DIALOGUE: FROM PUBLIC TO FIXED SUBJECTIVITY <i>Александра Владимировна Гайворонская</i>	47
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ FORMING OF COMPETENSE OF SEMANTIC READING IN EDUCATIONAL PLANNING <i>Анастасия Игоревна Дукмас</i>	51
РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК МЕТАПРЕДМЕТНОГО РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАНИЯ THE DEVELOPING OF MULTIPURPOSE EDUCATIONAL ACTIONS FORMING RESERCHING COMPETENCE AS INTERDISCIPLINARY RESULT OF STUDYING <i>Марина Анатольевна Журавецкая</i>	55
ДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ACTIONS OF THE TEACHER AND STUDENTS IN TERMS OF EDUCATIONAL DESIGN <i>Екатерина Викторовна Кузьменко, Елена Николаевна Ковалевская</i>	59
РАЗВИТИЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ ОДАРЁННОСТИ ДЕТЕЙ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ И ФОРМЫ РАБОТЫ В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА THE DEVELOPMENT OF CHILD PRODIGY IN THE LITERATURE: PEDAGOGICAL PURPOSES AND TYPE OF WORK WITHIN THE FRAMEWORKS OF THE ELECTIVE COURSE <i>Вера Олеговна Липовка</i>	62
ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА ORGANIZATION OF INDIVIDUAL PEDAGOGICAL SUPPORT EDUCATIONAL PROJECTS <i>Анастасия Алексеевна Позарева</i>	66

МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИАЛОГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ MODEL OF USING DIALOG TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL ACTIVITIES <i>Надежда Борисовна Соколова</i>	69
--	----

Секция: Лингвокультурология и медиалингвистика

ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН EXPERIENCE, PROBLEMS AND PROSPECTS OF INTRODUCING THE CONCEPT OF MULTILINGUAL EDUCATION IN THE REPUBLIC KAZAKHSTAN <i>Жанат Амантаевна Азимбаева</i>	75
--	----

ОСОБЕННОСТИ ОБСУЖДЕНИЯ ГЕНДЕРА В ИСТОРИЧЕСКОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ FEATURES OF DISCUSSION OF THE GENDER IN THE HISTORICAL SCIENTIFIC DISCOURSE: LINGVO-CULTURAL ASPECT <i>Татьяна Игоревна Зайцева</i>	78
---	----

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ФОРМУЛЫ БАЛЛАДНОЙ ПОЭЗИИ В. ВЫСОЦКОГО В СОВРЕМЕННОЙ БЛОГОСФЕРЕ DIDACTIC FORMULA OF BALLAD POETRY V. VYSOTSKY IN MODERN BLOGOSPHERE <i>Артем Игоревич Кабанков</i>	84
---	----

ПОСЛОВИЦЫ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ВОСПИТАНИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ PROVERBS AS LANGUAGE CULTURAL COMPONENT IN THE UPBRINGING OLDER PRESCHOOLERS <i>Татьяна Николаевна Левицкая</i>	89
--	----

ЭЛЕМЕНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СИСТЕМЕ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN SYSTEM ADAPTATIONS OF FOREIGN STUDENTS: <i>Алла Мирославовна Саянская</i>	94
---	----

СПЕЦИФИКА ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ОТРАЖЕНИЯ ПРОБЛЕМ СПРЯЖЕНИЯ ГЛАГОЛОВ В УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ SPECIFIC OF LINGUADIDACTICAL REFLECTION OF VERBS CONJUGATION PROBLEMS IN COURSBOKS FOR RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE <i>Олеся Анатольевна Слабухо</i>	97
--	----

РЕЧЕВЫЕ АКТЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ТИПОВ ОТНОШЕНИЙ «ОТЦОВ И ДЕТЕЙ» (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕС А.В. ВАМПИЛОВА) SPEECH ACTS AS A REFLECTION OF TYPES OF RELATIONS «FATHERS AND SONS» (ON THE BASIS OF PIESCES A.V. VAMPILOV) <i>Анастасия Владимировна Шпехт</i>	103
---	-----

АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «МИР ВОКРУГ НАС» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЛЬШИ ACTUALIZATION OF CONCEPT «WORLD AROUND US» IN THE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF POLAND YOUNGER SCHOOLCHILDREN <i>Наталья Валерьевна Яцковская</i>	108
---	-----

**Секция: Актуальные проблемы русистики,
коммуникативной стилистики текста**

ОСНОВНЫЕ АССОЦИАТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ПАТРИОТИЗМ» В ТЕКСТАХ ГАЗЕТЫ «МОСКОВСКИЙ КОМСОМОЛЕЦ» THE MAIN ASSOCIATIVE DIRECTIONS OF LEXICAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT «PATRIOTISM» IN THE TEXTS OF THE NEWSPAPER «MOSKOVSKY KOMSOMOLETS» <i>Александра Сергеевна Арманчѐва</i>	114
---	-----

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ВЫДВИЖЕНИЯ В РАННЕЙ ЛИРИКЕ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ В АСПЕКТЕ РЕГУЛЯТИВНОСТИ MAIN EXTENSION IN EARLY LYRIC M.I. TSVETAEVOY FOR ASPECTS OF REGULATORY <i>Ольга Леонидовна Кабанина</i>	120
---	-----

К ВОПРОСУ О СРЕДСТВАХ ВЫРАЖЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОЦЕНОЧНОСТИ В РЕГИОНАЛЬНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРИЛОЖЕНИЯ «АИФ-ТОМСК») ON THE MEANS OF SOCIAL EVALUATION EXPRESSION IN THE REGIONAL MEDIA DISCOURSE (BASED ON THE TABLOID OF THE «AIF-TOMSK») <i>Наталья Владимировна Камнева</i>	125
--	-----

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ МЕДИАДИСКУРС ЖУРНАЛИСТА Д. КИСЕЛЕВА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОГРАММЫ «ВЕСТИ НЕДЕЛИ») INDIVIDUAL MEDIA DISCOURSE OF JOURNALIST D. KISELYOV (ON THE MATERIAL OF PROGRAM «NEWS OF THE WEEK») <i>Антон Анатольевич Каширин</i>	129
---	-----

РЕГУЛЯТИВНЫЕ СРЕДСТВА И СТРУКТУРЫ КОЛОРАТИВНОГО ТИПА В РАННЕЙ ЛИРИКЕ А. АХМАТОВОЙ REGULATORY STRUCTURE AND EQUIPMENT TYPE KOLORATIVNOGO IN EARLY LYRIC AKHMATOVA <i>Жанна Геннадьевна Мамаева</i>	135
---	-----

ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНАЯ КОНКРЕТИЗАЦИЯ НАЗВАНИЙ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В ЛИРИКЕ О.Э. МАНДЕЛЬШТАМА ART-SHAPED CONCRETIZATION OF THE MUSIC INSTRUMENTS IN LYRICS O.E. MANDEL'SHTAM <i>Наталья Сергеевна Николаева</i>	140
---	-----

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОРТРЕТНОГО ИНТЕРВЬЮ В ГАЗЕТЕ «КОМСОМОЛЬСКАЯ ПРАВДА» (НА МАТЕРИАЛЕ ПРИЛОЖЕНИЯ «КОМСОМОЛЬСКАЯ ПРАВДА») ABOUT SOME FEATURES OF PORTRAIT INTERVIEW IN THE NEWSPAPER «KOMSOMOLSKAYA PRAVDA» (ON THE BASIS OF THE NEWSPAPER SUPPLEMENT «KOMSOMOLSKAYA PRAVDA» <i>Наталья Анатольевна Правосуд</i>	145
ТИПОЛОГИЯ И ОСОБЕННОСТИ СРАВНЕНИЙ В РАННЕЙ ЛИРИКЕ А.А. АХМАТОВОЙ COMPARISON IN A.AKHMATOVA EARLY POEMS – TYPES AND PECULIARITIES <i>Нина Викторовна Русайкина</i>	149
СМЫСЛОВЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ АНТОНИМИЧЕСКОГО ТИПА В ЛИРИКЕ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ КАК СПОСОБ АКТУАЛИЗАЦИИ МОТИВА «ОДИНОЧЕСТВО» NATIONAL LEXICAL PARADIGMS OF ANTONYMICAL TYPE IN LYRICAL TYPE OF TSVETYEVA AS THE WAY OF ACTUALIZATION OF REASON OF LONELINESS <i>Елена Юрьевна Сластина</i>	154
КОММУНИКАТИВНЫЙ СТИЛЬ А.С. ЭФРОН И ЕГО ОТРАЖЕНИЕ В ЭПИСТОЛЯРНЫХ ТЕКСТАХ THE COMMUNICATIVE STYLE A.S. EFRON AND HIS REFLECTION IN THE EPISTOLARY TEXTS <i>Анастасия Владимировна Снигирева</i>	159
О ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ КОММЕНТАРИЕВ НА НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИЕ И ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ТЕМЫ) ABOUT GENDER FEATURES OF INTERNET COMMUNICATION (ON MATERIAL OF COMMENTS ON MORAL AND ETHICAL AND AESTHETIC SUBJECTS) <i>Динара Илкиновна Хасмамедова</i>	164
О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ЛЕКСИКОНА ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ЛИЦЕЙСТА ON CERTAIN VOCABULARY CHARACTERISTICS OF LINGUISTIC IDENTITY OF A LYCEUM STUDENT <i>Анжелика Анатольевна Чермянина</i>	168
РЕЧЕВЫЕ АКТЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ ТИПОВ ОТНОШЕНИЙ «ОТЦОВ И ДЕТЕЙ» (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕС А.В. ВАМПИЛОВА) SPEECH ACTS AS REFLECTION OF TYPES OF RELATIONS OF «FATHERS AND CHILDREN» (ON MATERIAL OF A.V. VAMPILOV'S PLAYS) <i>Анастасия Владимировна Шпехт</i>	173
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ТРАНСФОРМИРОВАННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В РЕГИОНАЛЬНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ THE FUNCTIONING OF TRANSFORMATIONAL PHRASEOLOGICAL UNITS IN REGIONAL MEDIA DISCOURSE <i>Валерия Александровна Штанакова</i>	179

ПРИСОЕДИНИТЕЛЬНЫЕ И ПАРЦЕЛЛИРОВАННЫЕ КОНСТРУКЦИИ В ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ» ЗА 2014-2015 ГОДЫ) CONJUNCTIVE AND PARCELLED CONSTRUCTIONS IN INTERNET COMMUNICATION (ON THE MATERIAL OF SOCIAL NETWORK «VK» FROM 2014 TO 2015) <i>Алина Сергеевна Шувалова</i>	184
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ИМПЛИЦИТНОГО СМЫСЛА В СТИХАХ О ПЕТЕРБУРГЕ О.Э. МАНДЕЛЬШТАМА THE REPRESENTATION OF IMPLIED SENCE IN O. E. MANDELSTAM POEMS ABOUT PETERSBURG <i>Алёна Владимировна Шутова.</i>	188

Секция: Литературоведение

ОБРАЗ СВОБОДНОГО ЧЕЛОВЕКА В ПОВЕСТИ «ГРОБОВЩИК» И МАЛЕНЬКОЙ ТРАГЕДИИ «ПИР ВО ВРЕМЯ ЧУМЫ» А. С. ПУШКИНА CHARACTER OF A FREE MEN IN THE STORY «THE UNDERTAKER» AND IN THE LITTLE TRAGEDY «FEAST DURING PLAGUE» <i>Виктория Александровна Берсенева</i>	194
ЭВОЛЮЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОПЛОЩЕНИЯ ЖЕНЩИНЫ В ТВОРЧЕСТВЕ Б.К. ЗАЙЦЕВА (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА «АВДОТЯ-СМЕРТЬ») EVOLUTION OF FEMALE IMAGES IN THE B. K. ZAYTSEV’ S WORKS (NOVEL «AVDOTYA – THE DEATH») <i>Марина Леонидовна Вилесова.</i>	199
ОБРАЗ ИВАНА ГРОЗНОГО В ЭСТЕТИКЕ И ТВОРЧЕСТВЕ И.С. ТУРГЕНЕВА THE IMAGE OF IVAN THE TERRIBLE IN I.S. TURGENEV’S AESTHETICS AND WORK <i>Иван Олегович Волков</i>	204
«ДЕРЕВНЯ» И.С. ТУРГЕНЕВА: ОСОБЕННОСТИ ЦИКЛИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ТРАДИЦИЯ И.В. ГЁТЕ I.S. TURGENEV «THE VILLAGE»: J.W. GOETHE’S TRADITION AND THE PECULIARITIES OF CYCLIC ORGANIZATION <i>Ксения Анатольевна Ефименко.</i>	209
К ИСТОРИИ ПЕРЕВОДОВ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.П. ЧЕХОВА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК TO THE HISTORY OF CHEKHOV’S TRANSLATIONS INTO THE ENGLISH LANGUAGE <i>Наталья Владимировна Ивушкина.</i>	213
ТОПОС ПЕРЕКРЕСТКА В ПОВЕСТИ С. ДОВЛАТОВА «ИНОСТРАНКА» INTERSECTION TOPOS IN S. DOVLATOV’S STORY «FOREIGNER» <i>Марина Валерьевна Ковальчук</i>	218

<p>ДАНТОВСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ АДА В ТВОРЧЕСКОЙ ПЕРЦЕПЦИИ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО THE CONCEPT OF DANTE'S INFERNO IN THE CREATIVE PERCEPTION OF F.M. DOSTOEVSKY <i>Марина Геннадьевна Курган</i></p>	223
<p>ВРЕМЯ В ПЬЕСЕ С. Я. МАРШАКА «ДВЕНАДЦАТЬ МЕСЯЦЕВ». TIME IN THE PLAY BY S. MARSHAK «TWELVE MONTHS» <i>Лидия Темирихановна Мелитдинова</i></p>	228
<p>МОТИВ ПРАВДЫ/ЛЖИ В ПЬЕСЕ Г. ГОРИНА «ТОТ САМЫЙ МЮНХГАУЗЕН» MOTIVE TRUTH/LIES IN THE G. GORIN'S PLAY «THAT VERY MUNCHAUSEN» <i>Наталья Сергеевна Николаева</i></p>	233
<p>МОТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РАССКАЗА В. Г. КОРОЛЕНКО «СТАРЫЙ ЗВОНАРЬ» MOTIVE ORGANIZATION OF V.G. KOROLENKO'S TALE «THE OLD BELL RINGER» <i>Илья Владимирович Пермяков</i></p>	239
<p>РУССКО-ИТАЛЬЯНСКИЙ КУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ В ТРАВЕЛОГАХ С. П. ШЕВЫРЁВА THE CULTURAL DIALOGUE BETWEEN RUSSIA AND ITALY IN TRAVELOGUES OF S. P. SHEVYREV <i>Юлия Евгеньевна Пушкарева</i></p>	243
<p>«ПЛАСТИЛИН» ВАСИЛИЯ СИГАРЕВА: СМЫСЛ НАЗВАНИЯ «PLASTICINE» BY V. SIGAREV: THE MEANING OF THE TITLE <i>Кристина Сергеевна Рябченко</i></p>	248
<p>ОБРАЗ СИБИРИ В «ВОСПОМИНАНИЯХ» ПОЛИНЫ АННЕНКОВОЙ THE IMAGE OF SIBERIA IN «MEMOIRS» OF POLINA ANNENKOVA <i>Татьяна Геннадьевна Солдатенко</i></p>	252

Технический редактор: Г. В. Белозёрова. Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте
Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Формат: 60×84/16. Тираж: 100 экз.
Сдано в печать: 28.08.2015. Усл. печ. л.: 15.35. Уч. изд. л.: 13.89. Заказ: 887/н

Издательство Томского государственного педагогического университета
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел.: (3822) 52–12–93. E-mail: tipograf@tspu.edu.ru
