

№ 12 (131) 2012
Выпуск 14

НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 1995 г.

**Журнал входит
в Перечень ведущих рецензируемых
научных журналов и изданий,
выпускаемых в Российской Федерации,
в которых рекомендуется публикация
основных результатов диссертаций
на соискание ученых степеней
доктора и кандидата наук**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ»)

Издатель:
НИУ «БелГУ».

Издательский дом «Белгород».

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охраны культурного наследия

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-21121 от 19 мая 2005 г.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Главный редактор

О.Н. Полухин,

и.о. ректора НИУ «БелГУ», доктор политических наук, профессор

Зам. главного редактора

И.С. Константинов,

и.о. проректора по научной и инновационной работе НИУ «БелГУ», доктор технических наук, профессор

Ответственные секретари:

В.М. Московкин,

профессор кафедры мировой экономики НИУ «БелГУ», доктор географических наук, профессор

О.В. Шевченко,

зам. начальника УНИД НИУ «БелГУ», кандидат исторических наук

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ ЖУРНАЛА

Главный редактор серии

А. П. Короченский,

декан факультета журналистики НИУ «БелГУ», доктор филологических наук, профессор

Заместители главного редактора:

И. А. Нагорный,

профессор кафедры русского языка и методики преподавания филологического факультета НИУ «БелГУ», доктор филологических наук, профессор

О. Н. Прохорова,

профессор кафедры английского языка и методики преподавания факультета романо-германской филологии НИУ «БелГУ», доктор филологических наук, профессор

НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ

Белгородского государственного университета

Гуманитарные науки

Филология Журналистика Педагогика

Психология

Belgorod State University

Scientific bulletin

Philology Journalism Pedagogy

Psychology

Содержание

РУССКАЯ ФИЛОЛОГИЯ

Лирикопрозаический речевой жанр: феноменологическое обоснование .

Н. Ф. Алефиренко 5

Словарь неофициальных названий городских реалий Екатеринбурга как новый тип словаря. **Е. Н. Клименко, Т. В. Попова 12**

Тема служения поэта в жизнетворческой модели Гумилева глазами Ходасевича. **С. А. Колесников, В. А. Черкасов 18**

Ситуация сомнения и специфика ее репрезентации в русском языке. **И. А. Нагорный 23**

Лингвистические основы формирования фонетического навыка у китайских студентов в условиях профессионально ориентированного обучения. **Л. Л. Присная, Т. В. Самосенкова, Т. Н. Литвинова 29**

Лексико-семантические параметры концепта «эго-время» в русском эпосе. **Т. С. Соколова 36**

Поэзия М. В. Ломоносова: особенности художественной перцепции. **В. К. Харченко 43**

РОМАНО-ГЕРМАНСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ

Фонетическая манифестация в условиях франко-африканского билингвизма. **Ж. Багана, Н. В. Трещѣва 50**

Когнитивно-концептуальные основания репрезентации значений «Friendship» и «Competition» в российских и зарубежных пособиях по английскому языку. **О. Д. Вишнякова 56**

Объективация пропозициональной структуры Aktor – Situation средствами словообразования немецкого языка. **Л. В. Воронина 65**

Типология вербализации концепта «против» на материале индоевропейских языков. **П. С. Гуминов, С. А. Моисеева 75**

Антропологический подход к обучению языковой личности иноязычной лингвокогнитивной деятельности. **Е. А. Карабутова 82**

Классификация синтаксических конструкций с предлогом «with»: трансформационно-грамматический подход. **О. А. Маркова 90**

Психическая сила как один из сегментов в структуре концепта *сила* (на материале современного английского языка). **О. Н. Прохорова, Т. М. Шеховцева 97**

Фразеологическая коммуникация как способ актуализации языковой личности политика (на материале дискурса А. Меркель).

А. П. Седых, И. В. Сопова 105

Семантико-этимологические особенности глаголов намеренной речевой дискредитации объекта (на материале английского языка). **Т. М. Тимошлова, Е. Н. Морозова 113**

Актантные структуры фундаментальных предложений в румынском языке. **Аурелия Хангану 119**

И. Ф. Исаев,
заведующий кафедрой педагогики
НИУ «БелГУ», доктор педагогических
наук, профессор

Н. И. Исаева,
профессор кафедры возрастной
и социальной психологии факультета
психологии НИУ «БелГУ»,
доктор психологических наук,
профессор

Члены редакционной коллегии:

М. Геруля,
доктор гуманитарных наук, профессор
Силезского университета, Катовице
и Высшей гуманитарной школы,
Сосновец (Польша)

К. Жиро,
доктор философии, профессор Барселон-
ского Автономного университета, директор
Департамента средств массовой информации,
коммуникации и культуры (Испания)

В. И. Лозовая,
доктор педагогических наук, профессор
Харьковского национального университе-
та, член-корреспондент Академии педаго-
гических наук (Украина)

У. Перси,
доктор филологии, профессор
Университета Бергамо (Италия)

А. А. Тертычный,
доктор филологических наук, профессор
факультета журналистики Московского
государственного университета

А. В. Фёдоров,
доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе Таганрог-
ского государственного педагогического
института, президент Российской
ассоциации медиapedагогики

Консультант

Е. А. Кожемякин,
заведующий кафедрой коммуникативи-
стики, рекламы и связей с общественно-
стью факультета журналистики НИУ
«БелГУ»,
доктор философских наук, профессор

Ответственный секретарь

И. И. Карпенко,
доцент факультета журналистики
НИУ «БелГУ», кандидат
филологических наук

Подготовка к печати *Т.Г. Лагутиной*
Оригинал-макет *И. И. Карпенко*,
Н.А. Гапоненко

e-mail: Korochensky@bsu.edu.ru

Подписано в печать 29.06.2012
Формат 60×84/8
Гарнитура Georgia, Impact.
Усл. п. л. 26,97
Тираж 1000 экз.
Заказ 212

Подписной индекс в каталоге агентства
«Роспечать» – 81470

Оригинал-макет тиражирован
в издательском доме «Белгород»
Адрес: 308015 г. Белгород, ул. Победы, 85

ЖУРНАЛИСТИКА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Приемы подачи информации в творчестве телевизионного критика Славы
Тароциной. **Р. П. Баканов 127**

Современное словообразование в массмедиа: основные процессы в суф-
фиксальных именах существительных. **М. Ю. Казак**,
Н. А. Бекетова 137

«Новый журнализм» в США: проблема факта и домысла.
В. В. Хорольский 146

ПЕДАГОГИКА

Компетентностный подход в формировании готовности будущего учителя
информатики к профессиональной деятельности. **М. М. Абдуразаков**,
А. А. Магомедова 152

Технология тьюторского сопровождения учебно-профессиональной само-
реализации студентов вуза. **И. Ф. Исаев, В. Н. Кормакова 160**

Школа-интернат как институт социализации воспитанников.
С. Г. Соломатина 168

Интегративное использование педагогических подходов к обучению игре
на фортепиано студентов-немузыкантов вузов и колледжей культуры и
искусств. **О. А. Титова 174**

Формирование индивидуальности школьника: состояние проблемы.
С. Н. Шibaева 179

Философско-педагогические ориентиры Серебряного века.
Е. С. Штанько 184

ПСИХОЛОГИЯ

Информационная культура как условие развития креативности подростка.
А. Ю. Авдеев, М. А. Резниченко 190

К вопросу о психологических условиях развития адаптационных способ-
ностей воспитанников детского дома. **Н. И. Исаева**,
Д. А. Пастухова 198

Изучение проблемы воздействия стресса бесплодия на семью в зарубеж-
ной психологии. **И. В. Карголь 205**

Психогенные факторы алкоголизации в подростковом возрасте.
А. В. Локтева 210

Исследование связи креативности и независимости вербального поведе-
ния у старших дошкольников с особенностями материнского отношения.
Н. В. Степина, Е. А. Савина 217

Сведения об авторах **225**

Информация для авторов **228**

№ 12 (131) 2012

Issue 14

Scientific reviewing journal

Founded in 1995

The Journal is included into the nomenclature of the leading reviewing journals and publications issued in the Russian Federation that are recommended for publishing the key results of the theses for Doctor and Candidate degree-seeking.

Founder:

Federal state autonomous educational establishment of higher professional education
«Belgorod National Research University»

Publisher:

Belgorod National Research University.
Belgorod National Research University Press.
The journal is registered in Federal service of control over law compliance in the sphere of mass media and protection of cultural heritage

Certificate of registration of mass media
ПИ № ФС 77-21121 May 19, 2005.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief

O.N. Polukhin.

Acting Rector of Belgorod National Research University, Doctor of Political Sciences, Professor

Deputy Editor-in-Chief

I.S. Konstantinov,

Acting Vice-Rector on Scientific and Innovative Work of Belgorod National Research University, Doctor of Technical Sciences, Professor

Assistant Editors

V.M. Moskovkin,

Professor of World Economy Department of Belgorod National Research University, Doctor of Geographical Sciences

O.V. Shevchenko,

Deputy Head of Department of Scientific and Innovative Activity of Belgorod National Research University, Candidate of Historical Sciences

EDITORIAL BOARD OF JOURNAL SERIES

Chief editor:

A. P. Korochenskiy,

Dean of Faculty of Journalism, Doctor of Philological Sciences, Professor (Belgorod National Research University)

Deputies of chief editor:

I. A. Nagorniy,

Faculty of Philology, Department of Russian Language and Teaching, Doctor of Philological Sciences, Professor (Belgorod National Research University)

**Belgorod State University
Scientific bulletin**

Humanities

Philology Journalism Pedagogy Psychology

НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ

Белгородского государственного университета

Гуманитарные науки

Филология Журналистика Педагогика

Психология

Contents

RUSSIAN PHILOLOGY

Lyric and prosaic Genre of Speech: phenomenological Reasoning.

N. F. Alefirenko 5

The unofficial City Names Dictionary as a new Type of Dictionary. **E. Klimenko, T. Popova 12**

The Subject of the Poet's Service in the life-creating Pattern of N.S. Gumilev in V.F. Khodasevich's Opinion. **S. A. Kolesnikov, V. A. Cherkasov 18**

Doubt and its Representation in Russian. **I. A. Nagorniy 23**

Chinese Students in Conditions of professionally oriented Studying. **L. L. Prsnaya, T. V. Samosenkova, T. N. Litvinova 29**

Lexical-semantic Parameters of the Concept "Ego-Time" in Russian Epos. **T. S. Sokolova 36**

M. V. Lomonosov's Poetry: Peculiarities of literary Perception.

V. K. Kharchenko 43

ROMANIC-GERMAN PHILOLOGY

Phonetic Manifestation in bilingual Situation. **J. Baghana,**

N. V. Trescheva 50

Cognitive and conceptual representational Basis of "Friendship" and "Competition" Meanings in Russian and International English Textbooks.

O. D. Vishnyakova 56

Objectification of propositional Structure Actor – Situation by Means of Word-Formation in German. **L. V. Voronina 65**

Typology of Verbalization of the Concept «Against» on the Material of Indo-European Languages. **P. S. Guminov, S. A. Moiseeva 75**

Anthropological Approach to the Teaching of linguistic Identity in foreign Language linguistic-cognitive Activity. **E. A. Karabutova 82**

Classification of «With»-Structures: a transformational Grammar Approach.

O. A. Markova 90

Mental Strength as one of the Segments in the Structure of the Concept Strength (in the modern English Language). **O. N. Prokhorova,**

T. M. Shekhovtseva 97

Phraseological Communication as an updating Way of Politic's linguistic Personality. **A. P. Sedych, I. V. Sopova 105**

The semantic and etymological Peculiarities of the Verbs of intentional verbal Discrediting of the Object (in the English Language). **T. M. Timoshilova,**

E. N. Morozova 113

Actantial basic Structure of Proposals in Romanian Language.

A. Hanganu 119

O. N. Prohorova,

Professor, Faculty of Roman and German Philology, Department of English Language and Teaching, Doctor of Philological Sciences, Professor (Belgorod National Research University)

I. F. Isaev,

Faculty of Psychology, Head of Department of Pedagogics Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Belgorod National Research University)

N. I. Isaeva,

Faculty of Psychology, Head of Department of Age and Social Psychology, Doctor of Psychological Sciences, Professor (Belgorod National Research University)

Members of Editorial Board:

M. Gierula,

Doctor of Humanities, professor of Silesian University, Katowice, professor of High School of Humanities, Sosnowiec (Poland)

X. Giro,

PhD, professor of Autonomous University of Barcelona, director of Department of Mass Media, Communication and Culture (Spain)

V. I. Lozovaya,

Doctor of Pedagogy, professor of Kharkov National University, member of Academy of Pedagogical Science (Ukraine)

H. Persi,

Doctor of Philology, professor of University of Bergamo (Italy)

A. A. Tertychniy,

Doctor of Philosophical Sciences, professor of Faculty of Journalism of Moscow State University

A. V. Fedorov,

Doctor of Pedagogy, professor, vice-rector of Taganrog State Pedagogical Institute, president of Russian Association of Media Pedagogy

Consultant:

E. A. Kozhemyakin,

Faculty of Journalism, Head of Department of Communication Studies, Advertising and Public Relations, Doctor of Philosophical Sciences, professor (Belgorod National Research University)

Responsible secretary:

I. I. Karpenko,

Associate Professor of the Faculty of Journalism (Belgorod National Research University)

Prepared for release *T.G. Lagutina*

Dummy layout by *I. I. Karpenko,*

N. AGaponenko

e-mail: *Korochensky@bsu.edu.ru*

Passed for printing 29.06.2012

Format 60×84/8

Typeface Georgia, Impact

Printer's sheets 26,97

Circulation 1000 copies

Order 212

Subscription reference in Rospechat' agency catalogue – 81470

Dummy layout is replicated at Belgorod National Research University Publishing house "Belgorod"

Address: 85, Pobedy str., Belgorod, Russia, 308015

JOURNALISM AND PR

Receptions of Information Presentation in the Television Criticism of Slava Taroshchina. **R. P. Bakanov 127**

Contemporary Word Formation in Mass Media: general Processes in suffixal Nouns. **M. Y. Kazak, N. A. Beketova 137**

"New Journalism" in USA: Facts and Speculations.

V. V. Khorolsky 146

PEDAGOGICS

Competence Approach to Formation of future Teacher of Informatics to professional Activity. **M. M. Abdurazakov,**

A. A. Magomedova 152

Technology of the tutorial Support of the educational-professional Self-Actualization of the Students. **I. F. Isaev, V. N. Kormakova 160**

Boarding-school as Institute of Pupils' Socialization. **S. G. Solomatina 168**

Integrative Use of Approaches in Education of Playing the Piano of Students Non-Musicians of Institutions and Colleges of Culture. **O. A. Titova 174**

Formation of Student's Individuality: Problematization.

S. N. Shibaeva 179

Philosophical and pedagogical Guides of Silver Age. **E. S. Shtanko 184**

PSYCHOLOGY

Informational Culture as a Condition of Adolescents' Creativity Development.

A. Y. Avdeyev, M. A. Reznichenko 190

The psychological Conditions for the Development of adaptive Skills of a children's Home. **N. I. Isayeva, D. A. Pastukhova 198**

Psychological Impact of Infertility on the Family in foreign Psychology.

I. V. Kargol 205

Psychogenic Factors of Alcohol Addiction in Adolescence.

A. V. Lokteva 210

Survey of Correlation between Creativity and independent verbal Behaviour of senior Pre-schoolers with maternal Style.

N. V. Styopina, E. A. Savina 217

Information about Authors **25**

Information for Authors **228**

РУССКАЯ ФИЛОЛОГИЯ

УДК 808.2-318+802.0-318

ЛИРИКОПРОЗАИЧЕСКИЙ РЕЧЕВОЙ ЖАНР: ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ¹

Н. Ф. Алефиренко

*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет*

*e-mail:
alefirenko@bsu.edu.ru*

Научная интрига в статье создаётся двумя проблемами феноменологического характера: продолжающимися поисками речевидности лирической прозы и лингвокреативностью дискурсивного сознания, порождающего лирикопрозаический текст. Предпринимается попытка доказать, что дискурсивное сознание выступает источником смыслообразования любого лирикопрозаического текста.

Ключевые слова: речевой жанр, феноменологическое переживание, текст, дискурсивное сознание, смысл, художественный концепт.

Феноменологическая² интрига в данном исследовании создаётся двумя проблемными вопросами. Первый возникает в связи с неопределённостью речевидного статуса лирической прозы, а второй – невыясненными механизмами речепорождающих отношений дискурсивного сознания к лирикопрозаическому тексту.

Проблема речевидного своеобразия лирикопрозаического текста «подавляется» литературно-жанровым статусом лирической прозы вообще, хотя на самом деле второе не раскрывает природу первого. Согласно теории литературоведения, лирическая проза является разновидностью лироэпического жанра, проза с ослабленной фабулой, повышенно-эмоциональным строем речи, преобладающим авторским «я», вплоть до интонаций авторской исповеди. Обычно выделяют пять композиционных форм лирической прозы: эпистолярную, дневниковую, автобиографическую, путешествие и эссе (К. Г. Паустовский, В. А. Солоухин, А. де Сент-Экзюпери). Такая интерпретация своеобразия лирикопрозаического произведения может служить исходным положением для обоснования природы лирикопрозаического речевого жанра (РЖ). Исходным – но недостаточным, так как лингвистика ещё далека от единого и непротиворечивого толкования речевого жанра как такового.

Лингвистический подход к проблеме обоснования РЖ базируется на попытке рассмотреть речевой жанр как типологическая разновидность текста. Для этого имеются достаточно убедительные основания: речевой жанр обладает всеми признаками текста. Однако, кроме них, он имеет и только ему присущие особенности. Речевой жанр, как текст ярко выраженной коммуникативной направленности, создается говорящими и пишущими в соответствии с их коммуникативной задачей, ролевыми характеристиками коммуникантов и различными хронологическими обстоятельствами общения (временными и локативными). Пока лирикопрозаический текст находится за скобками известных РЖ. Наиболее устоявшиеся даже стали объектом школьной риторики. Т. А. Ладыженская, вне-

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания НИУ «БелГУ» № 633662011.

² Феноменология – философия сознания. Первые шаги феноменологической лингвофилософии связаны с именем Э. Гуссерля.



дряющая понятие РЖ в школьный курс риторики, выделяет: а) информационные РЖ типа информационного сообщения, устного ответа, доклада, объявления и др.; б) воздействующие (благодарность, просьба, поздравление, совет, беседа и т.д.); в) информационно-воздействующие (дискуссия, отзыв, рецензия, афиша, заметка и т.д.); г) информационно-воздействующие (дискуссия, отзыв, рецензия, афиша, заметка и т.д.). К жанрам речевого этикета причисляют а) благодарность, б) извинение, в) отказ, г) возражение. Последнее время к РЖ относят также похвальное слово, презентацию, экскурсионную речь и портрет человека.

Можно ли отнести к РЖ лирикопрозаический текст? – Ответ зависит от набора категориальных признаков РЖ. Будем ориентироваться на уже названные признаки РЖ, поскольку они проникли в школьную программу. Что их объединяет? – все они отражают специфические условия и коммуникативные стратегии «своей» дискурсивной сферы не только особым (а) тематическим содержанием и (б) стилистической маркированностью (отбором словарных, фразеологических и грамматических средств языка), но и (в) специфическим композиционным построением. Данное триединство (тематическое содержание, стиль и композиционное построение), с одной стороны, определяются спецификой соответствующей сферы общения, а с другой – обеспечивают тому или иному тексту дискурсивную целостность. Как отмечал М. М. Бахтин, каждое отдельное высказывание, конечно, индивидуально, но каждая сфера использования языка вырабатывает свои *относительно устойчивые типы* таких высказываний, которые целесообразно называть *речевыми жанрами* [1, с. 159 – 206].

Исходя из бахтинского понимания сущности РЖ, лирикопрозаический текст характеризуется названными выше тремя признаками. Его тематическая доминанта определяется экзольтированностью воспоминания; стилистическая маркированность создаётся повышенно-эмоциональными регистрами речи с доминирующим авторским «я», интонациями авторской исповеди и интертекстуальными пассажами. Ср.: Вспоминается мне ранняя погожая осень. Август был с теплыми дождиками, как будто нарочно выпадавшими для сева, с дождиками в самую пору, в середине месяца, около праздника св. Лаврентия. А «осень и зима хороши, коли на Лаврентия вода тиха и дождик». Потом бабьим летом паутины много село на поля. Это тоже добрый знак: «Много тенетника на бабье лето — осень ядреная»... Помню раннее, свежее, тихое утро... Помню большой, весь золотой, подсохший и поредевший сад, помню кленовые аллеи, тонкий аромат опавшей листвы и — запах антоновских яблок, запах меда и осенней свежести. Воздух так чист, точно его совсем нет, по всему саду раздаются голоса и скрип телег (И. А. Бунин, Антоновские яблоки). В целом, лирикопрозаический речевой жанр характеризуется доминантным подчинением прозаического текстопорождения лирической архитектонике всего нарратива поэтической прозы. Это объясняется двуродовой сущностью поэтической прозы вообще, её принадлежностью к так называемому лиро-эпическому жанру словесного творчества. В литературоведении наиболее ярким его представителем стали «стихотворения в прозе». Кроме них, двуродовые признаки присущи «лирическим отрывкам в большой прозе» (И.С. Тургенев, В. Г. Короленко, В. М. Гаршин, И. Ф. Анненский, С. Н. Сергеев-Ценский, А. Белый, В. Солоухин и др.). Ср.: *Если для всех людей сахар сладок, а соль солон, если для всех ландыши пахнут ландышами, а навоз навозом, если для всех больно есть больно, а сладострастно есть сладострастно, то не предположить ли, что и все иные чувства людей, если не вполне одинаковы, то сходны.*

Чувство нежности, жалости, жадности, любви, горя, тоски, грусти, скуки, раскаяния, страха, гордости, возмездия – все эти чувства для всех людей «на вкус» одинаковы. Если бы было по-другому, искусство не могло бы существовать (В. Солоухин, «Камешки на ладони»). В текстах такой архитектоники взаимодействуют не только разные роды литературного творчества – лирика и эпос, но и разные структуры нарратива – поэтическая и прозаическая. Причём их соотношение носит гетерогенный характер: по форме – прозаическая речь, а по семантико-стилистической архитектонике – поэтическая. Такое сопряжение в речепорождении получало неоднозначные оценки, как со стороны исследователей, так и со стороны авторов, работающих в одном из литературных родов. Так, по мнению З. Гишпиус, беллетристы, приближая прозу к стихам, дают нечто смешное, лишённое обоих очарований, – очарования прозы и, отличного от него, очарования стихов

[2, с. 69]. Правда, поэтесса признаёт, что любые искания новых форм праведны. Она, скорее, выступала против полумеханического сближения прозы и стихов. Разумеется, такое полумеханическое сближение недопустимо и в лингвопоэтике. Несмотря на интерес к поэтической прозе, как речевой жанр лирикопрозаический дискурс не получил однозначного истолкования, о чём свидетельствуют определения, данные в работах М. Л. Гаспарова, Н. М. Шанского, А. Квятковского, В. Жирмунского, Ю. Б. Орлицкого, С. А. Липина, В. Д. Пантелеева и др.

Проникновение в нарративное своеобразие лирической прозы, обуславливающее её речежанровую специфику, начинается, прежде всего, с осмысления механизмов достижения композиционно-речевого единства текста, реализуемое через первичные речевые жанры (формы монолога, адресованную речь, диалог, риторические структуры). Это служит исходным пунктом понимания того, что за исследуемым текстом действительно стоит лирикопрозаический дискурс. Так, отнесение рассказа В. И. Белова «Весенняя ночь» к лирикопрозаическому дискурсу, основывается именно на выявлении композиционно-речевого единства данного текста. Оно достигается, прежде всего, лирическим описанием ощущений и переживаний человека, его мысленного и чувственного проникновения в тайны природы. Причем так называемые «картины природы» даны в рассказе опосредованно: через глубоко личностное восприятие автора. Прозаической является форма повествования: внешний мир представлен в его денотативно-ситуативной репрезентации, что характерно для эпического нарратива. Лирическая составляющая не простая декоративно-стилистическая орнаментация текста. Она органически интегрирована в архитектуру текста: денотативно-ситуативное содержание подвергается художественно-образной и символической интериоризации.

Художественно-образной интериоризацией мы называем лингвокогнитивный перевод внешних по своей форме процессов номинации в процессы речемышления, протекающие в языковом сознании. При этом экстралингвистические объекты номинации подвергаются лингвокогнитивной трансформации: обобщаются, вербализуются, превращаясь в художественные концепты, и, как таковые, становятся способными к дальнейшей художественно-образной модификации. Причём доминантные концепты реализуют практически весь текстообразующий и сюжетообразующий потенциал лирикопрозаического дискурса. При этом базовые художественные концепты лирикопрозаического дискурса настолько трансформируются, что описываемая денотативная ситуация выходит за рамки возможностей внешней деятельности, переходя в область символической интериоризации внешнего мира. И самое главное: сущность художественно-образной и символической интериоризации не в том, что внешняя денотативная ситуация лирикопрозаического дискурса перемещается в область языкового сознания, становится частью внутреннего мира автора и читателя. Хотя и такого рода метаморфозы художественного слова в лирикопоэтическом дискурсе имеет феноменальное значение. Художественно-образная интериоризация в поэтической прозе – это процесс, в котором этот внутренний план формируется и выражается. В этом, на мой взгляд, скрывается вековая тайна лингвокреативного мышления автора и читателя. Объективацию денотативной ситуации, интериоризацию и трансформацию, на мой взгляд, следует считать основными концептуальными структурами любого художественного текста, в том числе и лирикопрозаического. С одной существенной оговоркой: в лирикопрозаическом тексте их значимость представляет обратный порядок: *трансформация – интериоризация – денотативная ситуация*.

Под влиянием психологии принято считать, что наше мышление происходит в сети нервных связей коры головного мозга. Отсюда убеждение, что автор сначала объект художественного описания мысленно моделирует, а затем придает ему соответствующую словесную форму.

Анализ лирикопрозаического дискурса показывает, что чаще всего всё происходит в обратном направлении: из хаоса мыслей и чувств, из смутных и спонтанно рождающихся образов возникает упорядоченная художественным мышлением красота, гармония мысли, чувства и слова. Ещё Л. Витгенштейн обращал внимание на то, что наши мысли, приобретают форму только тогда, когда мы говорим или пишем. До этого мы не обладаем заранее систематизированными и упорядоченными мыслями. Они кодирующимися в слова только в процессе их вербализации. Философ писал: «Когда я говорю или пишу, [...] возникает



система импульсов, исходящих из моего мозга и связанных с моими произнесенными или написанными мыслями. Но почему надо считать, будто эта система распространяется и дальше к центру? Почему не предположить, что этот порядок возникает, так сказать, из хаоса?» [3, с. 608]. Однако не противоречит такого рода суждения креативности языкового сознания? – Если связь между мыслью и словами осуществляется не по заранее спланированному (упорядоченному) сценарию, а формируется при намерении выразить свои мысли и чувства для других, то такого рода умственная активность принадлежит *речевому сознанию*, природа которого в его исходной диалогичности. М. М. Бахтин разъяснял её так: «Я осознаю себя и становлюсь самим собой только раскрывая себя для другого, через другого и с помощью другого... Само бытие человека (и внешнее, и внутреннее) есть глубочайшее общение. Быть – значит общаться... Быть – значит быть для другого и через него – для себя. У человека нет внутренней суверенной территории, он весь и всегда на границе» [4, с. 186]. Ср.: Осень – пора престольных праздников, и народ в это время прибран, доволен, вид деревни совсем не тот, что в другую пору. Если же год урожайный и на гумнах возвышается целый золотой город, а на реке звонко и резко гогочут по утрам гуси, так в деревне и совсем не плохо. К тому же наши Выселки спокон веку, еще со времен дедушки, славились «богатством». Старики и старухи жили в Выселках очень подолгу, – первый признак богатой деревни, – и были все высокие, большие и белые, как лунь (И. А. Бунин, Антоновские яблоки). Диалогичность (не диалог!) – центральное категориальное свойство лирикопрозаического дискурса, глубина и корректность воплощения которого определяет «высокую» поэтическую прозу от полумеханического сближения прозы и стихов, против которого выступала З. Гиппиус.

Если автору лирикопрозаического текста не удастся осуществить «диалогического» упорядочения мыслей-высказываний, если он обращается к другим с тем, что не отвечает их ожиданиям, такая художественная коммуникация теряет всякий смысл, поскольку остается не реализованной главная когнитивно-поэтическая доминанта текста – диалогичность, без которой нет лирикопрозаического текста.

Всё это создаёт особую коммуникативную стратегию лирикопрозаического жанра, состоящую в органической интеграции трех линий, восходящих к сказанию, исповеди и словесно-креативной медитации. Ср.: А черное небо чертят огнистыми полосками падающие звезды. Долго глядишь в его темно-синюю глубину, переполненную созвездиями, пока не поплывет земля под ногами. Тогда встрепенешься и, пряча руки в рукава, быстро побежишь по аллее к дому... Как холодно, росисто и как хорошо жить на свете! (И. А. Бунин, Антоновские яблоки). Сказательная линия придаёт лирикопрозаическому жанру повествовано-народный, исторический или легендарный характер (например: сказание о невидимом граде Китеже). Исповедь – кроме религиозного значения «обряд покаяния в своих грехах перед священником», в лирикопрозаическом дискурсе обретает переносный смысл «Откровенное признание в чем-н., рассказ о своих сокровенных мыслях, взглядах. Искреннее и полное признание в чем-н., покаянное, откровенное изложение чего-н. (Например: *авторская исповедь; исповедь горячего сердца*. – Ф. М. Достоевский).

Медитация (от лат. *meditatio* – размышление) – измененное состояние сознания. При этом сознание освобождается от мыслей, образов и чувств, которые связаны с обременительным внешним миром, когда психики человека приводится в состояние самоуглубленности и сосредоточенности, играющее важную роль для обретения возвышенных сфер познания. Эта линия коммуникативной стратегии лирикопрозаического жанра приводит к расширению сознания до своего рода эйфории.

Такое композиционно-речевое триединство подчинено реализации многоаспектного интенционального спектра лирикопрозаического жанра. В этом триединстве следует искать те различные по характеру речемыслительные установки, с которыми входят в «диалог» автор и читатель. Поскольку же эти установки не подлежат формальному анализу, их нужно выявлять косвенным способом – при помощи когнитивно-герменевтической методики исследования [см.: 5], предназначенной для (а) выявления жанровых признаков лирикопрозаического текста, б) способов их языкового выражения и в) принципов взаимосвязи.

В наше время разрабатывается когнитивно-поэтическая теория речевых жанров на основе соотношения (а) литературно-жанровой природы произведения, (б) его языковой материи, (в) композиционно-речевой и (г) семантико-стилистической архитектоники.

При этом когнитивная поэтика интегрирует в себе традиционные подходы к изучению жанра, учитывая, разумеется, новые идеи когнитивной стилистики. В центре внимания такие представления теоретиков формальной школы о жанре как о «группировке приемов» [6], «исторически сложившейся совокупности поэтических элементов разного рода, не выводимых друг из друга, но ассоциирующихся друг с другом в результате долгого сосуществования» [7, с. 296]. На интегративное развитие понятия речевого жанра ориентируется и современная европейская лингвопоэтика. Ю. Кристева, например, пишет, что «всякая эволюция литературных жанров есть **бессознательная объективация лингвистических структур, принадлежащих различным уровням языка**» [8, с. 57]. Действительно, система языковых признаков речевого жанра обуславливается литературно-жанровым своеобразием произведения. Специфика каждого речевого жанра определяется целостной конфигурацией содержательной и формальной сторон текста. Развитие теории речевых жанров всё ещё осложняется отсутствием единого категориального критерия. Обращение же к нескольким критериям, хотя и не лишено поисковой целесообразности, не придаёт создаваемым теориям целостной завершенности. Решение этой проблемы – задача когнитивной лингвопоэтики будущего, призванной разработать теорию так называемого дискурсивного сознания. Для достижения столь непростой цели необходимо, на наш взгляд, определить и обосновать его основные категориальные свойства. Среди них: дискурсивное и языковое сознание, дискурсивный тезаурус и культурный код.

Языковое сознание как одна из разновидностей обыденного сознания служит лингвокреативным механизмом глубинной речепорождающей деятельности, в процессе которой хранящаяся в языковом сознании информация выступает речемыслительной базой асимметричного преобразования уже существующих в языковой системе номинативных единиц. При этом их означающие языковых знаков становятся носителями неожиданно новых означаемых – репрезентантами логически непостижимого ассоциативно-образного содержания [см.: 9, с. 248].

Социумное знание коммуникативных событий и речеповеденческих тактик в соотнесении их с прецедентными высказываниями формируют наряду с языковым еще и **дискурсивное сознание** – своего рода речемыслительное пространство того или иного этнокультурного сообщества, формирующееся и являющее себя в коммуникации. Сущность дискурсивного сознания, представляющего собой актуализированное коммуникативное сознание в конкретном дискурсивном контексте (Е. К. Черничкина), ёмко и стереоскопично выражает бахтинская метафора «говорящее сознание». Поскольку средой его существования оказывается речемышление (термин С. Д. Кацнельсона), то разновидность коммуникации, формирующей дискурсивное сознание можно назвать смыслообразующей *транскрипцией* «говорящих сознаний» [подробнее см.: 10, с. 237]. Смыслообразование лирикопрозаического дискурса осуществляется при взаимодействии подсознательного, сознательного и надсознательного уровней речемышления.

Особая роль в формировании культурного смысла принадлежит взаимодействию подсознания и надсознания (объединяются они этноязыковым сознанием). *Подсознание* – сфера бессознательного, всего того, что в дискурсивном сознании не подвергается осознанию. Это совокупность психических процессов и состояний, обусловленных явлениями действительности, в отношении которых отсутствует субъективный, сознательный контроль. Поэтому человек не замечает на себе их влияния. В подсознание включаются перцептивные и эмоционально-аффективные явления:

1. Перцептивные явления – продукты чувственно-афферентных процессов. К ним относятся: 1) первичная сенсорная информация об отдельных свойствах и характеристиках предметов внешнего мира, а также целостное чувственное восприятие предметов, явлений, ситуаций и событий в их пространственно-временных связях и отношениях; 2) субъективные образы целостных предметов, непосредственно воздействующих на анализаторы.

Чувственно-афферентная сфера отвечает за осуществление приема, анализа, ассоциирования разнообразных раздражений, сенсорных ощущений, реагирование на них, формирование на их основе целостных образов.

2. В эмоционально-аффективной сфере выделяются следующие компоненты:

• эмоциональный компонент, результат неосознанного отношения человека к объекту (это склонности, страсти, желания, эмоции и чувства, симпатии и антипатии);



- чувственный компонент, отвечающий за эстетические пристрастия и симпатии к внешности, вещам, художественным образам;
- инстинктивно-аффективная интуиция, способствующая инстинктивному постижению и предчувствию событий. Пробуждению способностей к инстинктивно-аффективному предчувствию благоприятствуют культовые обряды, гипноз, медитация.

Помимо перцептивной и эмоционально-аффективной сфер, в бессознательном присутствуют также (а) неконтролируемые проявления памяти, внимания, мышления, деятельности, (б) неосознанные стремления, (в) потребности, (г) бессознательные образы и др. Несомненно, они тоже, так или иначе, оказывают влияние на процесс лирикопрозаического смыслообразования.

Надсознательный уровень дискурсивного сознания, основанный на интуиции, включает в себя сферы творчества и нравственности. Смыслообразование в сфере лирикопрозаического дискурса предполагает, разумеется, использование ранее усвоенных идей и образов в качестве «превращенной формы», в формах словесного выражения личностных смыслов и соотнесения их с уже сложившемся в данной лингвокультуре культурным кодом.

Культурный код – совокупность знаков-символов и система определённых правил, при помощи которых информация может быть закодирована в виде набора таких символов для её передачи, обработки и хранения. Для Кл. Рапая культурный код – это бессознательный смысл той или иной вещи или явления, воспринимаемых в контексте культуры, в которой воспитан человек [11].

Понятие дискурсивного тезауруса, участвующего в порождении лирикопрозаического текста, приобретает расширенное толкование: не только как вариация толкового словаря, но, главным образом, **структурно организованная совокупность информации, отражающая семантику отображаемого объекта**. В отличие от памяти, тезаурус является не столько процессом запоминания, пассивного хранения и воспроизведения, сколько процессом деятельностного преобразования информации, хранимой в памяти, в ходе лингвокреативного мышления автора. И здесь всплывает логически выводимый вопрос: что актуализирует лингвокреативное мышление автора? Ответ нужно искать в назначении лирикопрозаического дискурса – служить художественному моделированию «внутренней модели внешнего мира», «субъективного образа объективной реальности». А это уже сфера особой разновидности сознания – дискурсивного сознания, имеющего достаточно сложную тезаурусную структуру. Отдельные представления в дискурсивном тезаурусе связаны между собой ассоциативными связями. Сила ассоциативных связей в дискурсивном тезаурусе лирикопрозаического РЖ соответствует вероятности сочетания возбуждаемых предметно-чувственных образов с элементами переживаемого опыта. Такого рода образы могут находиться в состоянии различной степени активности. Наивысшей активностью обладают представления, попадающие в зону осознанного внимания. В речемыслительный процесс порождения лирикопрозаического текста прежде всего вовлекаются цепи сильных ассоциативных связей. Слабые ассоциативные связи вовлекаются в том случае, когда элементы, которые они соединяют, находятся в состоянии повышенной активности.

Природа и сущность лирикопрозаического дискурса непосредственно обуславливаются феноменом дискурсивного сознания, сформированного в рамках определённой этнокультуры. Феноменологическое обоснование лирикопрозаического РЖ ничуть не связано с «объективным временем», поскольку «переживаемое “Теперь”, взятое как таковое, – полагал Э. Гуссерль, – не есть точка объективного времени. Объективное пространство, объективное время и вместе с ними объективный мир действительных вещей и процессов – все это трансценденции» [12, с. 8]. Порядок вещей и связи между ними, которые обнаруживает автор лирикопрозаического текста в собственных переживаниях, могут и не встречаться в самом объективном мире, поскольку не являются объективным порядком. Схватывание и удержание сознанием какого-либо предмета, считает Э. Гуссерль, не означает схватывания объективности, не означает усмотрения объективной действительности. А коль так, причины формирования смыслов таятся в наличии «переживающего Я». Поэтому, по Гуссерлю, есть *нефеноменологическое переживание*, и это – интенциональный поток переживаний, который конституирует сознание (создаёт, служит стимулом для возникновения замысла создать лирикопрозаический текст). Если же переживание «пропускается» через



феноменологическую редукцию, возникает *феноменологическое переживание* – переживание «Я» собственных переживаний к миру. Ср.: *Сколько людей на свете, столько и понятий о счастье, потому что счастье состоит в удовлетворении запросов, а запросы бывают разные. Русская пословица говорит: «У каждого по горю, да не поровну. У одного похлебка жидка, у другого жемчуг мелок». То же можно сказать о счастье.*

Тем не менее, у любого счастья существует фон, или, вернее, основа, и есть подробности крупных планов.

Наиболее прочной и, вероятно, единственно прочной основой является глубокая удовлетворенность главным делом своей жизни, которое тоже у каждого человека свое.

Личные, повседневные огорчения и радости (подробности крупного плана) могут, конечно, на время заслонять основное. Но при отсутствии основного они не могут составить счастья (В. Солоухин, «Камешки на ладони»).

Иными словами, «Я», переживая мир, переживает по поводу собственных переживаний. Однако автор лирикопрозаического текста, формируя жизнесмыслы не останавливается на этом этапе. Появляется иерархия переживаний. Можно добавить, что феноменологическое переживание в лирикопрозаическом дискурсе является рефлексивным. Именно такое переживание лежит в основе дискурсивного смыслопорождения лирикопрозаического текста.

Итак, становится явной необходимость выделения из сознания вообще феномен дискурсивного сознания. Иными словами, сознание автора лирикопрозаического текста подвергается феноменологической редукции. В результате появляется дискурсивное сознание, которое и выступает источником смыслообразования любого лирикопрозаического текста. Если осмысленное сознание – предмет психологии, то переживаемое (феноменологическое, дискурсивное) сознание (жизнепереживание) – предмет лингвопоэтики лирикопрозаического текста.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 423 с.
2. Гишпиус З. Литературный дневник 1899 – 1907 гг. – М.: Издание М. В. Пирожкова, 1907. – 463 с.
3. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат // Витгенштейн Л. Философские работы. – В 2-х частях. – Ч. 1. – М.: Гнозис, 1994. – 521 с.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 423 с.
5. Озерова Е. Г. Культурологические доминанты поэтической прозы // Вестник Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина. – Вып. № 55. – Харьков, 2009. – С. 84 – 92.
6. Томашевский Б. В. Теория литературы. Поэтика. – М.: Аспект-Пресс 1996. – 333 с.
7. Гаспаров М. Л. Русский стих начала XX века в комментариях: Учебное пособие. – Киев: Изд-во КДУ, 2004. – 312 с.
8. Кристева Ю. Избранные труды: Разрушение поэтики. – М.: РОССПЭН, 2004. – 656 с.
9. Алефиренко Н. Ф. «Живое» слово: Проблемы функциональной лексикологии. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 344 с.
10. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: Ценностно-смысловое пространство языка. Лексикологии. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 288 с.
11. Rapaille Clotaire. The culture code: An Ingenious Way to Understand Why People Around the World Live and Buy As They Do. – N. Y., 2007. – 387 p.
12. Гуссерль Э. Собрание сочинений. Т.1. – М.: Гнозис, 1994. – 192 с.

LYRIC AND PROSAIC GENRE OF SPEECH: PHENOMENOLOGICAL REASONING

N. F. Alefirenko

*Belgorod National
Research University*

*e-mail:
alefirenko@bsu.edu.ru*

The scientific intrigue of the article consists in two problems of phenomenological character. The first way is to continue the researches of speech and genre essence of lyric prose. The second way is to study the lingvocreativity of discursive consciousness which generates the lyric and prosaic text. It is undertaken the attempt to prove that the discursive consciousness is the source of meaning making of any lyric and prosaic text.

Keywords: speech genre, phenomenological experience, discursive consciousness, meaning, literary concept.



УДК 81.28, 81.282.2 (470.51)

СЛОВАРЬ НЕОФИЦИАЛЬНЫХ НАЗВАНИЙ ГОРОДСКИХ РЕАЛИЙ ЕКАТЕРИНБУРГА КАК НОВЫЙ ТИП СЛОВАРЯ

Е. Н. Клименко¹**Т. В. Попова²**

¹⁾ *Уральский государственный
лесотехнический университет,
г. Екатеринбург*

²⁾ *Уральский федеральный
университет, г. Екатеринбург*

*e-mail:
rty110@yandex.ru
popovatv@mail.ru*

Данная статья является фрагментом исследования, посвящённого неофициальным (народным) названиям городских реалий Екатеринбурга, и представляет собой материал к словарю, который является новым типом словаря. В основном оставаясь толковым, он содержит некоторые элементы грамматического, словообразовательного, этимологического, исторического и дискурсного типов.

Ключевые слова: неофициальные городские названия, городские реалии, толковый словарь, словарная статья.

Словарь неофициальных названий городских реалий Екатеринбурга представляет самобытные наименования внутригородских объектов (улиц, частей города, дорог, домов, заводов, парков, озёр, памятников и пр.), которые вписаны в систему городских пространственных координат; а также прозвища известных горожан, названия изделий местной промышленности, именованья жителей разных микрорайонов, названия прочих негеографических городских реалий, используемые в неофициальной разговорной речи горожан. Ономастическая картина города включает в себя как имена элементов сферы человеческой деятельности, так и имена элементов городского пространства, поэтому лексикографирование охватывает достаточно широкий именной пласт города.

Доля народных названий городских реалий очень невелика в общей массе разговорной лексики горожан, примерно 1 %. Но для исследователя-лингвиста этот небольшой пласт в языке города видится крайне интересным. Исследовательский интерес состоит в изучении функционирования данной разговорной лексики в реальной речевой деятельности языкового коллектива города.

Нам представляется целесообразным обратить внимание на народные наименования городских реалий такого мегаполиса, как Екатеринбург. Это крупнейший культурно-исторический, административный, индустриальный, а с недавних пор и туристический центр России. Численность населения столицы Урала приближается к двум миллионам человек, потому что культура города – одновременно и особый целостный феномен, сложившийся исторически, и сплетение множества различных типов культур. Очевидно, что язык города в данном случае рассматривается как компонент культуры и одно из средств её реализации.

Изучение неофициальных городских наименований Екатеринбурга крайне актуально и требует особого внимания потому, что в «именном пласте города» [1, с. 28] отражён не только языковой облик современной столицы Урала, но и факты истории народа, его культура, особенности жизненного уклада и мироощущения горожан, их творческие способности. Феномен неофициальных (народных) наименований состоит в том, что они способствуют выявлению богатой лингво-культурной и краеведческой информации как о самих объектах номинации, так и речевом портрете города.

Автором данной работы предпринята попытка создания словаря современных неофициальных названий городских реалий Екатеринбурга на основе словаря Т. В. Поповой, В. Р. Ахуновой, Т. Н. Осадчей «Регионализмы г. Екатеринбурга», где представлен лингвокультурологический аспект исследования данного типа лексики.

«Опыт создания старых, новых и новейших словарей в настоящее время обобщен В.Э. Салтмане. Ею выявлена специфика ономастических словарей по сравнению со словарями нарицательной лексики. В. Э. Салтмане создала классификацию ономастических словарей, выделив два основных типа: 1) историко-этимологические словари, 2) норма-

тивные словари. Второй тип имеет подразделы: толково-энциклопедические; словари передачи иноязычной лексики; словообразовательные; грамматические; орфографические и орфоэпические. Создана теория ономастической лексикографии» [2, с. 5].

Однако проблема состоит в том, что при наличии достаточно большого количества научных работ по ономастической лексикографии, нет ни одного специального исследования, посвященного детальному изучению лексикографирования неофициальных названий городских реалий.

Всё же необходимо отметить, что отечественная лексикография располагает рядом работ, направленных на исследование народного ономастического материала. В разных разделах ономастики появились монографические исследования (см.: Голомидова, Климова), защищен ряд диссертационных работ (см.: Ван Ли, Толбина, Широков), написано значительное количество статей, изданы словари: «Региональный словарь сленга» Т. Никитиной, Е. Роголёвой (Псков и Псковская область), «Словарь современного русского города» под редакцией Б. И. Осипова (Омск), «Микротопонимический словарь Нижегородской области (Окско-Волжско-Сурское междуречье)» в 3-х частях Л. А. Климовой, «Словарь Петербуржца» Н. А. Синдаловского (Санкт-Петербург) и др. Перечисленные словари ориентированы в основном историко-этимологический или историко-культурный аспекты исследования именного пласта.

Рассмотрим специфику некоторых словарей и проследим их отличия от «Словаря неофициальных названий городских реалий Екатеринбурга».

Например, «Региональный словарь сленга» Т. Никитиной, Е. Роголёвой (Псков и Псковская область) включает в свой состав «около 2000 тысяч региональных жаргонизмов (топонимы и микротопонимы, прозвища известных в городе людей, названия изделий местной промышленности). Их истолкования сопровождаются оригинальными текстами, отражающими жизнь молодёжи Пскова. Словарь содержит тематический указатель материала («Неформальный справочник туриста») и детализированную карту города со сленговыми наименованиями. Предназначен широкому кругу читателей, интересующихся вопросами культуры речи, проблемами молодёжи, историей и краеведением» (Прим.: от создателей словаря: Т. Никитиной, Е. Роголёвой). Слова в словаре расположены в алфавитном порядке. «Фонетические, акцентологические и морфологические варианты слова рассматриваются в одной статье при наиболее употребительном из вариантов: **БИ'БИК**, – а, м.; **БИБИ'К**, – а, м. Шутл. Известный псковский бизнесмен В.И. Бибииков. Словообразовательные варианты (**БИБИК**, **БИБИ**, **БИБИКА**) описаны в разных статьях с опосредованным толкованием: **БИБИ'**, неизм., м. Шутл. То же, что **БИБИК**» [3, с. 14].

Заголовочное слово или устойчивый оборот сопровождаются указанием на его эмоционально-оценочные параметры (шутл., ирон., неодобр., пренебр. и т. п.). Отдельные значения многозначных слов традиционно обозначаются цифрами: 1, 2 и т.д. Заголовочные слова-омонимы имеют надстрочные цифровые индексы». (Прим.: от создателей словаря: Т. Никитиной, Е. Роголёвой).

Обратимся к «Микротопонимическому словарю Нижегородской области (Окско-Волжско-Сурское междуречье)» в 3-х частях Л. А. Климовой, который фиксирует микротопонию одного определённого Арзамасского региона. В нём представлен «фрагмент региональной языковой картины мира, в котором концептуально отражено пространство, время (возраст), размер (величина), признаковость, сравнительность, разнообразные отношения и многое другое, – материальный и духовный мир сельского жителя... Кроме собственно микротопонимов как неофициальных наименований объектов сельской местности, в словаре помещены неофициальные и устаревшие названия сёл и деревень, рек и речушек, а также некоторые официальные ойконимы и гидронимы, введенные в словарь ради мотивационных текстов, представляющих этимологические, словообразовательные версии самих носителей диалекта» [4, с. 9 – 10]. Словарная статья включает в себя заголовочное слово с обозначенным ударением, коннотативные пометы (устар., неофиц., ласк., иронич., шутл. и пр.), микротопонимическую дифеницию, представляющую собой название рода объекта, иллюстративную часть (свидетельства, полученные от разных диалектоносителей одной микросистемы) и локальную прикреплённость микротопонима (его адрес). Например:

Б'ЫЧИЙ ЛОБ. Часть села. *Эта часть сёла была крута, как бычий лоб. По сходству и назвали. Елховка Вад* [4, с. 178].



ЗА'ЯЧЬИ У'ШИ. Лес. *Так, говорят, сверху этот лес прямо заячьи уши, точь-в-точь похож.* **Вад** [4, с. 378].

Рассмотрим «Словарь петербуржца» Н. А. Синдаловского, который является первым словарём жаргонных слов и выражений, широко используемых петербуржцами в повседневной разговорной речи. Словарь состоит из двух частей: первая включает неофициальные названия и наименования, которые петербуржцы на протяжении трёх веков давали городским объектам, персонажам, реалиям; во вторую часть включены пословицы, поговорки, идиомы, крылатые слова и выражения. «Словарные статьи, кроме толкования, содержат целый спектр вариантов наименований одного и того же объекта. По возможности в словарных статьях указаны происхождение того или иного названия или прозвища, а также время и место его употребления. Отсутствие временной пометы означает, что меткое слово или выражение живёт по сей день» [5, с. 3]. Пример словарной статьи:

ЛЕНИН НА ПАЛОЧКЕ. 1970 – 1980 гг. Бюст В. И. Ленина на Московском вокзале. Ныне заменён бюстом Петра I. / Из-за высокого и узкого прямоугольного пьедестала. Ср.: БЕЛАЯ ГОЛОВКА, ГОЛОВА, ЛЫСЫЙ КАМЕНЬ [5, с. 104].

ДОМ ТРЕПАЧЕЙ. 1970-е гг. Центральный лекторий общества «Знание» (Литейный пр., 42). Ср.: КОНТОРА ТРЕПАЧЕЙ, САРАЙ БАЛАБОЛОК [5, с. 67].

Проанализировав некоторые особенности трёх вышеупомянутых словарей, выявим специфику представленного нами «Словаря неофициальных названий городских реалий Екатеринбурга», который по своему функциональному типу задуман как толковый. Если обратиться к трактовке термина «толковый словарь», то мы обнаружим, что это «справочная книга, содержащая собрания слов (или морфем, словосочетаний, идеом и т. д.), расположенных по определённому принципу, и дающая сведения об их значениях, употреблении, происхождении...» [6, с. 1236]. Наш Словарь вполне подходит под это определение. Но такая динамическая разновидность языка, как народно-разговорная, не смогла бы полностью отразиться в рамках обычного толкового словаря, поэтому Словарь неофициальных названий городских реалий Екатеринбурга представляет собой новый тип словаря. В основном оставаясь толковым, он содержит некоторые элементы грамматического, словообразовательного, этимологического, исторического и дискурсного типов. Словарь отражает сложные лингвистические явления, в которых участвуют онимические единицы, – вариативность, полиименность, тезоименность.

«Вариативность – явление сосуществования нескольких обозначений одного и того же объекта проприальными именами, имеющими формальную, внешнюю близость – фонетическую, структурную, выражающуюся в общности части названия – корня, основы или компонента в составных единицах» [4, с. 11]. Например, микрорайон Свердловской птицефабрики в словаре обозначен, как: «ПТАХА», «ПТИЦА», «ПТИЧНИК» (общий морфемный компонент – «пт»), микрорайон Пионерский – «ПИО», «ПИНЁК», «ПИОНЕРКА» (общий морфемный компонент – «пи»). Такие структурно-словообразовательные варианты неофициальных имён многочисленны, они прослеживаются в названиях улиц и микрорайонов, а также учебных учреждений: ЯКОВКА – ЯШКА (улица Якова Свердлова), КАРЛУША – КАРЛА (улица Карла Либкнехта), БОЛЬШАК – БОЛЬШУХА (улица Большакова), БОРОДА – БОРОДУЛЬКА (улица Бородина), ПЕХОТА – ПЕХТУРА (улица Пехотинцев), ЧЕРЕПАХА – ЧЕРЕПУШКА – ЧЕРЕП (улица Черепанова), ЖБИ – ЖБЕЁВСТВО – ЖЕБАЙКА (микрорайон [жэбэи] ЖБИ), УПИ – УПЯГА – УПИШНЯ (Уральский государственный политехнический университет, ныне Уральский федеральный университет), ЛЕСТЕХ – ЛЕСИК – ЛЕСОЗАБОРНЫЙ (Уральский государственный лесотехнический университет). Неофициальные названия отличаются друг от друга структурой как результатом действия разных способов деривации.

Фонетические варианты отличаются одной/несколькими фонемами или ударением: СОРТИ'РОВКА – СОРТИРО'ВКА (микрорайон Сортировочный), К[А]ЛЬЧИК – К[О]ЛЬЧИК (микрорайон Кольцово), ДИРИЖАБЛЬ – ДИРИЖОПОЛЬ (торгово-развлекательный центр «Дирижабль» на улице Шварца). Новая единица, возникшая на базе вариативности, рассматривается как образование нового онима, который помещается в отдельную словарную статью.

Такое явление, как полиименность (наличие у одного объекта нескольких названий) неофициальных наименований, также чётко прослеживается в Словаре. Если объект

имеет несколько имён, то в конце словарной статьи приводится отсылка к другим статьям с помощью слова «Смотри» – «См.». Например:

«ПНЕВМАШИНА – Свердловский завод Пневмостроймашина на Сибирском тракте. См. ПСМ [пэсээм], ПЭСИК»;

«ПРОКЛЯТЫЕ РУДНИКИ – Уральский электромеханический завод (УЭМЗ) на улице Студенческой. См. ТРИ ТРОЙКИ, ТРОЯКИ, УМЗ [уэмзэ]»;

«АРТЕЛЬ – Екатеринбургский артиллерийский институт. См. ТАНКЕТКА»;

«ОРГАЗМ ФИЗИКА-АТОМЩИКА – фонтан на пешеходном участке улицы Вайнера, между улицами Малышева и Радищева, напоминающий бурю эмоций физика-атомщика: одновременно взрыв, модель атома, ленту Мёбиуса. См. КРАКЕН».

Тезоименность, как явление, в Словаре рассматривается при наречении одним и тем же именем объектов разного рода, расположенных в разных тематических блоках. При этом наименование объектов приводится в разных словарных статьях и каждому присваивается порядковый номер. Например: «МАКАРОНКА 1» – Екатеринбургский хлебомакаронный комбинат, «МАКАРОНКА 2» – устаревшее название Уральского электромеханического завода, который во время Великой Отечественной войны был эвакуирован на территорию Свердловской макаронной фабрики. «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО 1» – дом на перекрестке улиц Антона Валека и Маршала Жукова, построенный в начале 80-х годов 20 века, считавшийся в то время элитным. «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО 2» (метафора) – двухэтажные дома барачного типа, расположенные на улице Баумана, рядом с ДК Уралтяжмаша. «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО 3» – на Уралмаше массив из семи жилых зданий, образующих пятиугольный участок, расположенный в границах улиц: площадь Первой пятилетки, бульвар Культуры, Красных партизан, Банникова, проспект Орджоникидзе. Если же проявляется разносистемная тезоимённость, т. е. объекты принадлежат разным тематическим блокам, то они не нумеруются: «ЯШКА» – улица Я.Свердлова (тематический блок «Улицы, бульвары»), «ЯШКА» – памятник Я.Свердлову (тематический блок «Памятники»); «БЕЛКА» – улица Белореченская (тематический блок «Улицы, бульвары»), «БЕЛКА» – дом на проспекте Космонавтов, 86, названный так потому, что раньше в нём размещался дом быта «Белка» (тематический блок «Здания, массивы домов»). «Каждое новое значение, возникшее на базе метафоры, метонимии или конверсии, расценивается как образование нового онима. Трактовка разных значений, связанных между собой, как принадлежащих одному и тому же слову не выдерживает критики уже по той простой причине, что связь между значениями – обязательный признак любого производного слова в отношении к производящему. Такая связь совершенно идентична при морфемной и при семантической деривации и именно так и должна трактоваться, то есть как мотивационный элемент производного слова» [7, с. 5]. Идея семантического словообразования ведёт своё начало от А. А. Потебни и активно разрабатывается школой профессора В. М. Маркова.

Материал исследования составили записи живой речи информантов, выборка неофициальных наименований современных городских реалий из средств массовой информации, справочников-путеводителей, анализ письменной разговорной речи пользователей Интернет-сайтов. Объем материала, собранного в течение 2008 – 2011 гг., превысил 600 лексических единиц, не зафиксированных толковыми и топонимическими словарями русского языка.

Материал распределён по следующим тематическим блокам:

1. Собственно топонимические объекты: автодороги, перекрестки, скверы/парки, водоёмы, улицы/бульвары/проспекты, мосты, микрорайоны города и их части, здания (жилые и административные), горки и т. п.;
2. Социально-бытовые объекты: детские сады, медицинские учреждения, рынки и авторынки, вокзалы, кафе/пивные/столовые, научно-учебные учреждения, гостиницы, магазины и т. п.;
3. Культурно-исторические объекты: памятники, церкви/храмы, библиотеки, учреждения культуры и искусства/развлекательные центры и т. п.;
4. Военно-стратегические объекты: заводы, военные городки и т. п.;
5. Названия изделий местной промышленности;
6. Прозвища знаменитых горожан;



7. Названия жителей разных районов;
8. Названия транспортных средств.

Введение в Словарь ономастических терминов в качестве названий тематических блоков считаем нецелесообразным, так как материал Словаря предназначен не только лингвистам. Так термины: «гидроним» (название водного объекта), «эक्клезионим» (название места совершения обряда), «агороним» (название городской площади, рынка) и другие, зафиксированные в словаре Н. В. Подольской и хорошо известные специалистам в области ономастики, – неясны широкому кругу читателей.

Анализируя структуру словарной статьи, отметим, что она включает в себя такие обязательные элементы, как: заголовочное слово, грамматическая характеристика, формулировка лексического значения, пример употребления, способ образования. В сложных случаях приводится транскрипция слова. Если рассматриваемая реалья города уже перестала существовать, то в словарной статье даётся помета «историзм». Если же объект именован ещё существует, но не выполняет прежних функций и не носит прежнего народного имени, то в словарной статье даётся помета «архаизм». Например: **ДУБИ'НА**, -ы, ж (архаизм). Дом пионеров имени Володи Дубинина, расположенный на Баумана, 7, в 1960 – 1980-е гг. XX века. *Пойдешь на танцы в Дубину?* || Универбация и усечение: Дом пионеров имени Володи **Дубинина** → **Дубина**.

Начальным элементом словарной статьи является заголовочное слово, набранное прописными (большими) буквами полужирным шрифтом.

Заголовочное слово несет информацию о его написании и ударении. Ударение обозначено штрихом, помещенным после ударной гласной, например: **ФИ'ГУШКИ**, **БУРЕЛО'М**. Не указывается ударение только в односложных словах и тех, где имеется буква ё: в этих словах место ударения всегда определёнno и однозначно: **АРХ** или **БОРЩЁВ**.

Имена существительные приводятся в именительном падеже, единственном числе, затем указывается окончание родительного падежа, единственного числа и род существительного: *м.* – мужской, *ж.* – женский, *ср.* – средний. Например:

МУ'ХА, -и, **ж.** Маленький пруд, расположенный на окраине небольшого парка на Вторчермете, в районе улиц Ферганской и Аптекарской. *В 1950-х годах в Мухе даже купались и ловили рыбу.* || Метафора: муха «мелкое насекомое» → Муха «мелкий пруд».

Имена прилагательные приводятся в именительном падеже, единственном числе, мужском роде, затем указывается окончание родительного падежа, единственного числа и род прилагательного: *м.* – мужской, *ж.* – женский, *ср.* – средний. Например: **СИ'НЕНЬКИЙ**, -ого, *м.* Продуктовый магазин на улице Ляпустина, 13, в Чкаловском районе, внутренние стены которого долгое время имели синий цвет. *В Синенький забегу за печеньем.* || Метонимия: синенький «выкрашенный в синий цвет» → Синенький «магазин, имеющий стены синего цвета».

У существительных множественного числа указывается окончание родительного падежа, у сложных слов и словосочетаний грамматическая характеристика не приводится. Например:

ПЛЕВКИ', -ов. Три небольших озера в лесопарковой зоне недалеко от второго учебного корпуса Уральского государственного лесотехнического университета, расположенного на Сибирском тракте. *В Плевках давно уже никто не купается.* || Метафора: плевки «слюновыделения человека» → Плевки «небольшие озера».

После краткого толкования слова/словосочетания, достаточного для понимания его значения, языковой материал начинает анализироваться с когнитивных позиций и описывается в деятельностном ключе. В статье приводится речевой пример, иллюстрирующий употребление неофициального урбанонима. Через такую иллюстративную часть может проявляться осознанное отношение к элементам языка у его носителей, характеризующая языковой коллектив города как творческое сообщество. Например:

ЧЕРЕПА'ХА, -и, *ж.* Улица Черепанова. *На Черепaxe расположено несколько хороших автомагазинов.* || Универбация, усечение и каламбурное сближение слов по сходству их звучания: улица **Черепанова** → Череп**а**ха. См. **ЧЕРЕП**, **ЧЕРЕПУШКА**.

Через иллюстративную часть словарь также даёт представление о связях урбанонимов «вне урбанонимического сектора онимического пространства» [4, с. 19], о связях лексической системой в целом.



В конце словарной статьи после двух параллельных вертикальных черт приводятся этимологическая справка или способ образования слов. Они помогают понять происхождение слова или проследить процесс его образования. Например:

СТАРАЯ СИБИРЬ. Сибирский тракт. *Старая Сибирь и называется старой, потому что ещё в XIX веке построена.* || Универбация и усечение: Старый Сибирский тракт → Старая Сибирь. См. СИБИРКА, СИБИРЬ, СТАРЫЙ СИБИРСКИЙ ТРАКТ.

Анализируя неофициальные названия городских реалий, можно с уверенностью сказать, что это целиком и полностью коннотативная лексика, содержащая дополнительные экспрессивные, стилистические, оценочные характеристики семантики слова. Здесь имеет место «наложение на некую картину мира определённого типа мировосприятия», культурных установок личности, позволяющих соединить «разные языковые подсистемы в речи одного говорящего» [8, с. 4].

В заключение отметим, что Словарь неофициальных названий городских реалий Екатеринбурга действительно является новым типом словаря. Задуманный как толковый, он в то же время сочетает в себе черты ономастического словаря, представляющего собой как единицу «урбанонимического сектора онимического пространства» [4, с. 19]. Онимическая единица в свою очередь отражает речевые особенности языкового коллектива города, являя собой элемент неформального речевого творчества екатеринбуржцев.

Таким образом, следует говорить о лингво-культурологической черте Словаря как о специфической и отличительной его особенности.

На наш взгляд, Словарь неофициальных названий городских реалий Екатеринбурга будет интересен горожанам и гостям Екатеринбурга, экскурсоводам и краеведам, историкам и литераторам, студентам и школьникам – всем, кого привлекает «живое» звучащее слово, народная культура города.

Словарь не претендует на полноту, материал нельзя назвать исчерпывающим, поскольку работа над его систематизацией продолжается.

Список литературы

1. Голомидова М. В. Образ пространства и пространственные образы в названиях старого Екатеринбурга // Гуманитарные науки. Ономастика: общие вопросы. – 2001. – № 20. – Екатеринбург: Издательство УрГУ. – С. 26–28.
2. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1988. – 194 с.
3. Никитина Т. Г., Роголёва Е. И. Региональный словарь сленга (Псков и Псковская область). – М.: ЭЛПИС, 2006. – 382 с.
4. Климкова Л. А. Микротопонимический словарь Нижегородской области (Окско-Волжско-Сурское междуречье). – Арзамас: Издательство АГПИ, 2006. – 402 с.
5. Синдаловский Н. А. Словарь Петербуржца. – СПб: Норинт, 2003. – 320 с.
6. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А. М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 1632 с.
7. Словарь современного русского города / Под редакцией Б. И. Осипова. – М.: Русские словари, 2003. – 348 с.
8. Красильникова Е. В. Язык и культура // Языковой облик уральского города. – Свердловск: Издательство УрГУ, 1990. – С. 4–8.
9. Попова Т. В., Ахунова В. Р., Осадчая Т. Н. Регионализмы г. Екатеринбурга. – Екатеринбург: Издательство УГТУ-УПИ, 2007. – 35 с.
10. Сталтмане В. Э. Ономастическая лексикография. – М.: Наука, 1989. – 92 с.

THE UNOFFICIAL CITY NAMES DICTIONARY AS NEW TYPE OF DICTIONARY

E. Klimenko¹

T. Popova²

¹⁾ *Ural State Forestry Engineering University, Ekaterinburg*

²⁾ *Ural Federal University, Ekaterinburg*

*e-mail: rty110@yandex.ru
popovatu@mail.ru*

This article considers the unofficial names of urban realias, which present the special nominal layer of conversational vocabulary, created by townspeople from the official urban onomastics. The study is conducted on the base of the large industrial, cultural and tourist center of Russia – Ekaterinburg.

Keywords: unofficial onomastics, urban realias, unofficial urbanonimes.



УДК 82'09

ТЕМА СЛУЖЕНИЯ ПОЭТА В ЖИЗНЕТВОРЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ГУМИЛЕВА ГЛАЗАМИ ХОДАСЕВИЧА

**С. А. Колесников
В. А. Черкасов**

*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет*

*e-mail:
SKolesnikov@bsu.edu.ru
cherkasov@bsu.edu.ru*

В статье рассматривается переосмысленная Н. С. Гумилевым в своей жизнетворческой практике традиционная для русской поэзии тема общественного служения поэта, в освещении В. Ф. Ходасевича. Бюрократические приемы, применяемые, по В. Ф. Ходасевичу, Н. С. Гумилевым в своей культурно-организаторской деятельности, его милитаристские настроения в связи с разразившейся мировой войной подвергаются критиком сатирическому снижению. Мотивы условности, «искусственности», «игры», характерные, по В. Ф. Ходасевичу, для декадентских жизнетворческих стратегий, являются конструктивными для его концепции личности Н. С. Гумилева. Таким образом, В. Ф. Ходасевич развенчивает героический миф о Н. С. Гумилеве, сложившийся в культурных и общественных кругах русского зарубежья 1920-1930-х годов вследствие расстрела поэта большевиками.

Ключевые слова: жизнетворческая модель, декадентство, литературная личность, биографическая личность, иерархия русских писателей.

На долгие десятилетия В. Ф. Ходасевич был незаслуженно забыт, как бы вычеркнут из контекста отечественного литературоведения. В современную эпоху, для которой характерно стремление к восстановлению этого контекста в полном объеме, мемуарно-биографическое творчество В. Ф. Ходасевича является первоочередным объектом для изучения, ввиду его научной и общественной значимости. В ситуации социально-духовного кризиса, в котором находятся в настоящее время цивилизация и личность, особую актуальность приобретают установки писателя на функциональность литературы в создании духовно-эстетической реальности, а также в становлении и развитии общества в целом. В этой связи ключевой характер приобретает созданная им концепция личности Н. С. Гумилева, в которой проясняются не только целый ряд малоизученных в современном литературоведении проблем биографии писателя как одного из центральных жанров, играющих конструктивную роль в эволюции русской литературы начала XX в., но и жизнетворческие коды ведущего представителя «баснословной эпохи Серебряного века русской культуры» (Н. Г. Мельников) [1, с. 7], как в их потенциально деструктивном, так и в телеологически-позитивном для литературного и общественного сознания аспектах.

В нашей работе мы намереваемся рассмотреть переосмысленную Н. С. Гумилевым в своей жизнетворческой практике традиционную тему общественного служения поэта, в освещении В. Ф. Ходасевича.

В восприятии В. Ф. Ходасевичем личности Н. С. Гумилева имеется одна важная деталь: поэт предстал в интерпретации критика как фигура, вынесенная за рамки символизма. Для В. Ф. Ходасевича Н. С. Гумилев – прежде всего вождь акмеизма, направления, которое, как говорил критик еще в 1914 г., стремилось всячески «отмежеваться» [2, с. 480] от символизма. Акмеизм и его вожди, в первую очередь, Н. С. Гумилев, в передаче В. Ф. Ходасевича, пропагандировали себя в качестве противовеса символизму, который якобы обратил мир в «фантом». Выходом из символического «плена» должен стать акмеизм как «борьба за этот мир, звучащий, красочный...» [2, с. 480].

Разговор о личности Н. С. Гумилева для В. Ф. Ходасевича – это возможность выйти из «только» символического. Принципиальная установка на то, чтобы рассмотреть его личность как представителя условно «вне-символической» литературы в контексте формирования концепции личности, означала новый поворот в биографике В. Ф. Ходасевича, подразумевала расширение горизонтов влияния личностных особенностей символистов на эстетическое и этическое пространство культуры Серебряного века.

И здесь мы выходим на одну из актуальнейших тем, важную для понимания личностных взаимоотношений между символизмом и акмеизмом в интерпретации В. Ф. Ходасевича: тему служения творческой личности общественным идеалам.

В целом можно отметить, что преобладающей тенденцией в художественной литературе Серебряного века являлось уничтожение в разных вариациях идеи общественного служения личности.

Актуально это и для определения характера взаимоотношений личности Н. С. Гумилева и общества в интерпретациях В. Ф. Ходасевича. Рассмотрим в качестве примера ситуацию чиновничьего служения как маркер общей модели личностной стратегии служения и фиксацию этой ситуации в художественной литературе «рубежа веков». Традиционно непростое отношение российского общества к чиновничеству (от трагедии «маленького человека» Н. В. Гоголя до беспощадной сатиры М. Е. Салтыкова-Щедрина) в Серебряном веке усугублялось деструктивными тенденциями. Влияние разрушительных «праймингов» находит свое отражение в крайне негативных образах российских чиновников разных уровней, которые предстают в произведениях А. Белого («Петербург»), Ф. К. Сологуба («Мелкий бес»), Л. Н. Андреева («Губернатор», «Нет прощения» и др.), А. П. Чехова, А. Н. Толстого, Л. Н. Толстого и мн. др., как едва ли не основное зло российского общества. Причем в ситуации с чиновничеством литература Серебряного века при всей своей анти-традиционности парадоксально поддерживает достаточно мощную традицию обличения чиновнического служения. Однако есть характерная черта, присущая деструктивным тенденциям этого периода: чиновничество не просто обличается, оно приравнивается к пустоте. Изображаемые негативно чиновники «рубежа веков» – «прорехи», но уже не на человечестве, как это было у Н. В. Гоголя, а на «теле» государства. Аполлон Аполлонович Аблеухов, сенатор из «Петербурга» А. Белого, проваливается в пустоту «межзвездных пространств»; чиновник, притворившийся шпионом в рассказе Л. Н. Андреева «Нет прощения», теряет свое лицо перед зеркалом, теряет самого себя; судебные чиновники, ведущие процесс против Катюши Масловой в «Воскресении» Л. Н. Толстого, представляют собой «провал» в правовой системе, так как не смогли оправдать невинного человека.

В. Ф. Ходасевич на примере анализа личности Н. С. Гумилева дает читателю ясное представление о своем видении идеи чиновничьего служения в частности и служения как культурно-художественного феномена. Для него неприемлема позиция Н. С. Гумилева, «важно заседающего» [2, с. 323], культивирующего те принципы формально-театрального стиля поведения, когда форма, декорации служения преобладают над содержанием. Показательной является фраза В. Ф. Ходасевича, характеризующая данную особенность личности Н. С. Гумилева: «Он любил играть в «мэтра», в литературное начальство своих «гумилят», то есть маленьких поэтов и поэтесс, его окружавших» [2, с. 325]. Тему служения личности общественным идеалам продуктивно можно рассмотреть на примере сопоставления концепции личности Н. С. Гумилева и А. А. Блока в творчестве В. Ф. Ходасевича.

«Блока в Гумилеве, – отмечает В. Ф. Ходасевич, – должна была задевать «пустоватость», «ненужность», «внешность» [2, с. 327]. Именно на этих параметрах личности Н. С. Гумилева акцентирует свое внимание В. Ф. Ходасевич, приводя примеры его поэтико-бюрократического «служения» как «вождя» Цеха поэтов, руководителя коллегии «Всемирной литературы» и т. д. Резким контрастом к «чиновничьему» служению в поэзии Н. С. Гумилева являлась для В. Ф. Ходасевича позиция А. А. Блока, ярко проявившаяся, например, на одном из последних, в феврале 1921 г., выступлений автора «Двенадцати» в «Доме литераторов». Дистанция, которую четко обозначает А. А. Блок между бюрократическим служением и подлинно поэтическим служением, ярко подчеркнута В. Ф. Ходасевичем. Он противопоставляет поэта А. А. Блока, бросающего обличительные слова, и сидящего в президиуме «официального представителя правительства некоего Кристи, по должности – заведующего так называемым академическим центром» [2, с. 326]. Не случайным является это подчеркивание должностного статуса чиновника от литературы как маркировка диаметрально противоположной позиции между чиновником и поэтом. По мнению В. Ф. Ходасевича, в личности Н. С. Гумилева зачастую преобладал именно чиновник, и для ходасевичевского идеала поэтической личности такое положение неприемлемо.

Тема служения поэта разрабатывается В. Ф. Ходасевичем не только в «гражданском», но и в «военном» аспекте. Жизнетворческая модель Н. С. Гумилева, в которой разворачивалась в практической плоскости тема батального служения поэта, тема творческой личности и ее отношения к войне, представляла для критика в этом смысле весьма благо-



дарный материал, ввиду ее характерности для литературы русского модернизма в целом в условиях разразившейся мировой войны.

Многие писатели Серебряного века воспринимали и изображали эту войну пафосно и восторженно, особенно в ее начальной фазе, в период всеобщего патриотического подъема. Так, В. Я. Брюсов, по свидетельству Д. Е. Максимова, пропагандировал воинственность как ведущую жизнотворческую стратегию, рисуя в своей поэзии человека в качестве «завоевателя природы» [3, с. 168]. В этой связи знаковым жестом становится отъезд поэта на фронт в качестве военного корреспондента. А. А. Блок также отправляется служить ратником в инженерных войсках. Однако Н. С. Гумилев, как никто из русских писателей, откликнулся на войну всем своим существом поэта и гражданина. По словам сына поэта О. Н. Высотского, тот «...войну принял с простотой совершенной, с прямолинейной горячностью. Патриотизм его был столь же безоговорочен, как безоблачно было его религиозное исповедание...» [4, с. 553]. Подобное настроение выражено, например, в стихотворении Н. С. Гумилева «Война», вошедшем в его сборник «Колчан» (1916):

<...> И воистину светло и свято
Дело величавое войны.
Серафимы ясны и крылаты,
За плечами воинов видны.

Тружеников, медленно идущих
На полях, омоченных в крови,
Подвиг сеющих и славу жнущих,
Ныне, Господи, благослови.

Как у тех, что гнутся над сохою,
Как у тех, что молят и скорбят,
Их сердца горят перед Тобою,
Восковыми свечками горят.

Но тому, о Господи, и силы
И победы царский час даруй,
Кто поверженному скажет: «Милый,
Вот, прими мой братский поцелуй!» [5, с. 213 – 214].

Поэт подал прошение о зачислении его в действующую армию, несмотря на наличие у него проблем со здоровьем: ему даже из-за особенностей зрения в виде исключения разрешили применить особую методику стрельбы. По воспоминаниям сослуживцев, на войне, он был «спокойно храбрый и в боях заработал два георгиевских креста» [6, с. 368]. Сам Н. С. Гумилев высказывался по этому поводу ярче и образнее: «Быть под выстрелами, ... – я думаю, такое наслаждение испытывает закоренелый пьяница перед бутылкой очень старого коньяка» [4, с. 201]. Поэт вернулся в Россию для того, чтобы в очередной раз оказаться на самой опасной, на своей войне. Во всяком случае, он ставил свое возвращение из благополучной Англии в один ряд с мировой войной или охотой на львов. Сравнить: «Я дрался с немцами три года, львов тоже стрелял. А вот большевиков я никогда не видел. Не поехать ли мне в Россию. Вряд ли это опаснее джунглей» [6, с. 390]. Уже в советской России, как известно, Н. С. Гумилев провоцирует советскую власть своим монархизмом – открыто крестится на церкви, вызываясь выступать перед краснофлотцами и мн. др. – испытывает судьбу, ищет крайнюю опасность, как некогда на полях мировой войны.

Отношение самого В. Ф. Ходасевича к войне мало чем отличалось от позиции В. Я. Брюсова или А. А. Блока. Во всяком случае, судя по следующей выдержке из его письма к Г. И. Чулкову от 15/28 декабря 1914 г., он оценивал ее наступление с позитивной стороны: «Одно очень заметно: все стало серьезнее и спокойнее. Политических сплетен мало, верят им совсем плохо. Москва покрыта лазаретами. Лечат раненых и жертвуют денег, белья, всяких припасов много, делают это охотно и без вычур. Удивительнее всего, что жертвы эти доходят до тех, кому предназначены. Поэтому дышится в известном смысле приятней и легче, чем это было до войны. Вопросы пола, Оскар Уайльд и все такое – разом куда-то пропали. Ах, как от этого стало лучше! У барышень милые, простые лица, все они продают цветки, флажки, значки и жетоны в пользу раненых, а не дунканируют. Студенты идут в

санитары, тоже торгуют, даже учатся – а не стоят по суткам перед кассой Художественного театра» [7, с. 391 – 392]. Однако критик глубоко сомневается в целесообразности участия поэта как такового в боевых действиях. В письме тому же Г. И. Чулкову от 30 марта 1916 г. он мотивировал свое сомнение классически ясным *sum cuique*: «У «вербовщиков» наших нюх совсем не плохой. Они очень видят, что для командования мы <то есть такие, как Г. И. Чулков и сам В. Ф. Ходасевич> жидки, а для строя – просто смешны. Армия, самая плохая, – беспредельно лучше нас. <...> Куда рвется Блок? Там поэты не нужны, неуместны, едва ли не смешны. Пушкин был другого склада человек, – война была не такая, – а я убежден, что под Эрзерумом он гарцевал прекуръезно. Поезжайте, если хотите, *смотреть*: но *воевать* Вас не позовут, как и Блока» [7, с. 398].

С этой же точки зрения В. Ф. Ходасевич оценивал участие Н. С. Гумилева в мировой войне и в контрреволюционном заговоре. В этом смысле наиболее показательной является его статья «О Гумилеве» (1936), в которой развенчивается широко распространенный к этому времени в литературно-общественных кругах русского зарубежья героический миф о Н. С. Гумилеве. Одним из творцов этого мифа являлся Г. В. Иванов, выдвинувший следующую тезис о достигнутом посредством незаурядного волевого усилия абсолютном единстве литературной и биографической личности Н. С. Гумилева: «Он по-настоящему любил и интересовался только одной вещью на свете – поэзией. Но он твердо считал, что право называться поэтом принадлежит только тому, кто в любом человеческом деле будет всегда стремиться быть впереди других, кто, глубже других зная человеческие слабости, эгоизм, ничтожество, страх смерти, будет на собственном примере каждый день преодолевать в себе «ветхого Адама». И – от природы робкий, тихий, болезненный, книжный человек – он приказал себе быть охотником на львов, солдатом, награжденным двумя Георгиями, заговорщиком, рискующим жизнью за восстановление монархии. И то же, что со своей жизнью, он проделал над своей поэзией. Мечтательный, грустный лирик, он сломал свой лиризм, сорвал свой не особенно сильный, но необыкновенно чистый голос, желая вернуть поэзии ее прежнее величие и влияние на души, быть звенящим кинжалом, «жечь» сердца людей» [8, с. 383 – 384].

В. Ф. Ходасевич переосмысливает ивановский мотив подвига-самопожертвования, который совершил Н. С. Гумилев во имя высшего идеала свободы, завещанного в поэзии А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова, трансформируя его в мотив «насилия, творимого над собой типичным декадентом ради обретения материала для своей поэзии» [8, с. 386]. Следствием этого насилия, по В. Ф. Ходасевичу, была условность литературной и биографической личности Н. С. Гумилева, или, по словам критика, «изысканность» [8, с. 387] его поэзии и «несерьезность», «ребячество» [8, с. 387] в жизни. Эти мотивы варьируются в гумилевском тексте В. Ф. Ходасевича в целом [9]. Особенно яркий пример содержится в статье «Из воспоминаний о Гумилеве» (1931), написанной по поводу 10-летней годовщины со дня смерти поэта. Здесь В. Ф. Ходасевич сравнил расстрелянного большевиками поэта с «маленькими барабанщиками, которые попадают в плен и не хотят выдавать своих, – за это их убивают» [10, с. 3]. Другими словами, критик акцентирует мотив бессмысленного героизма Н. С. Гумилева, источником которого является не сознательная политическая борьба, основанная на глубоком понимании общественных нужд, а далекая от правды жизни игра в «белых» и «красных», по своим установкам не отличающаяся от практиковавшихся декадентами жизнетворческих импровизаций-экспериментов.

Подытожим наши наблюдения. Одной из центральных проблем, решаемых В. Ф. Ходасевичем при формировании концепции личности Н. С. Гумилева, являлась проблема социального служения творческой личности. Необходимо отметить, что одной из преобладающих тенденций в художественной литературе периода рубежа веков являлась дискредитация в разных вариациях идеи общественного служения творческой личности. Достаточно указать на развернутый художественно-литературный «прайминг» снижения социального пафоса чиновничьего служения, которое литература Серебряного века предлагала заменить служением литературным, сугубо эстетическим. Расхождение траекторий локальных миров Литературы и Государства, проявляющееся в феномене анти-служения, доминирующего в самосознании Серебряного века, еще более способствовало социальному расколу. Свое видение на эту проблему предлагал и В. Ф. Ходасевич, анализируя личность Н. С. Гумилева. Для В. Ф. Ходасевича на первый план выходит отрицательно им оцениваемое «организаторство» Н. С. Гумилева, культивирование тем принципов формально-театрального стиля поведения, когда форма, декорации служения преобладают над со-



держанием. Резким контрастом к игре в бюрократию, которую, по В. Ф. Ходасевичу, практиковал Н. С. Гумилев в своем жизнетворческом поведении, являлась для критика сугубо серьезная позиция А. А. Блока, последовательно отвергавшего всякий намек на смешение поэтического, или пророческого, служения с чиновническими установками в деле организации культуры.

Особое место в ходасевичевской концепции личности Н. С. Гумилева занимает тема воинского служения поэта. Для В. Ф. Ходасевича тот пафос войны, воинственности, который декларировал своей жизнетворческой позицией Н. С. Гумилев, был не просто чужд: он ему представлялся глубоко неправдивым, не соответствующим пророческому статусу, которым, по его убеждению, не может не обладать «истинный» поэт. В иерархии русских писателей, созданной В. Ф. Ходасевичем, таковыми поэтами-пацифистами являются Г. Р. Державин как автор оды «На взятие Измаила» (1790) и М. Ю. Лермонтов как автор «Валерика» (1840) [11, с. 125 – 140]. Даже А. С. Пушкин за свои провоенные взгляды заслужил от В. Ф. Ходасевича сатирические уколы, даже он, автор «Пророка», во многом по этой же причине был лишен им пророческого статуса [8, с. 402 – 408]. Н. С. Гумилев в ходасевичевской иерархии оказывается на одной ступеньке с А. С. Пушкиным. Отсюда развенчание его провоенной жизнетворческой модели и сатирическое снижение его личности как неприменная характеристика данного типа писателей. Поэтому наивно выглядят упреки А. Л. Бема, осудившего в свое время В. Ф. Ходасевича за слишком «грубое» изображение личности Н. С. Гумилева в упомянутой выше статье «Из воспоминаний о Гумилеве» [12, с. 364]. За резко отрицательными оценками В. Ф. Ходасевичем личности Н. С. Гумилева стоит глубоко продуманная и выстраданная на собственном жизненном опыте концепция, основные положения которой мы рассмотрели в нашей статье.

Список литературы

1. Классик без ретуши: Литературный мир о творчестве И.А. Бунина: Критические отзывы, эссе, пародии (1890-е – 1950-е годы): Антология. – М.: Книжница: Русский путь, 2010. – 928 с.
2. Ходасевич В. Ф. Колеблемый треножник: Избранное. – М.: Советский писатель, 1991. – 683 с.
3. Максимов Д. Е. Брюсов. Поэзия и позиция. – Л.: Советский писатель, 1969. – 240 с.
4. Высотский О. Н. Николай Гумилев глазами сына. – М.: Молодая Гвардия, 2004. – 633 с.
5. Гумилев Н. С. Стихотворения и поэмы. – Л.: Советский писатель, 1988. – 630 с.
6. Гумилев без глянца. – СПб.: Амфора, 2009. – 476 с.
7. Ходасевич В. Ф. Собрание сочинений. В 4-х томах. – Т. 4. – М.: Согласие, 1997. – 744 с.
8. Ходасевич В. Ф. Собрание сочинений. В 4-х томах. – Т. 2. – М.: Согласие, 1996. – 572 с.
9. Ходасевич В. Ф. Из петербургских воспоминаний // Возрождение. – № 3012. – 31. 08. 1933. – С. 3–4.
10. Ходасевич В. Ф. Из воспоминаний о Гумилеве // Возрождение. – № 2277. – 27.08.1931. – С. 3–4.
11. Черкасов В. А. Державин и его современники глазами Ходасевича. – Белгород: Издательство Белгородского государственного университета, 2009. – С. 125 – 140.
12. Бем А. Л. Исследования. Письма о литературе. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – С. 356 – 365.

THE SUBJECT OF THE POET'S SERVICE IN THE LIFE-CREATING PATTERN OF N.S. GUMILEV IN V.F. KHODASEVICH'S OPINION

S. A. Kolesnikov
V. A. Cherkasov

*Belgorod National
Research University*

*e-mail:
SKolesnikov@bsu.edu.ru
cherkasov@bsu.edu.ru*

The paper considers the traditional for Russian poetry subject of the poet's service, which, in opinion of V. F. Khodasevich, was altered in the life-creating pattern of N. S. Gumilev. The bureaucratic ways, which, in opinion of V. F. Khodasevich, N. S. Gumilev are used in his cultural-organizational activities, his militarist mood in connection with World War are satiric lowered by V.F. Khodasevich. The motive of conditionality, "artificiality", "performance", which, in opinion of V. F. Khodasevich, are characteristic for decadent life-creating patterns, are constructive in V. F. Khodasevich's conception of N. S. Gumilev's personality. So V. F. Khodasevich dethroned the heroic myth of N. S. Gumilev, which was composed in Russian exile owing to tragic poet's death.

Keywords: life-creating pattern, decadence, literary personality, biographic personality, the hierarchy of Russian writers.

СИТУАЦИЯ СОМНЕНИЯ И СПЕЦИФИКА ЕЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

И. А. Нагорный

*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет*

*e-mail:
nagorny@bsu.edu.ru*

Статья посвящена рассмотрению сущности сомнения в концептосфере индивида. Анализируется коммуникативно-прагматическая ситуация сомнения и средства ее репрезентации в русском языке, а также модально-кваликативные смыслы в высказываниях с персуазивными частицами. Доказывается, что универсальность сомнения как кваликативного смысла концептосферы человека базируется на универсальности ментальной операции сомнения, имеющей прямое отношение к языковой и концептуальной картинам мира социумов, сферам ментальности и оценки. Смысл «сомнение» характеризуется как динамичная система, предназначенная для решения поставленных перед говорящим актуальных задач.

Ключевые слова: сомнение, коммуникативно-прагматическая ситуация, модально-кваликативные смыслы, концептосфера, частицы.

Введение

Ситуативная сущность сомнения обусловлена тем, что концептосфера индивида базируется на комплексе динамических параметров, среди которых параметр персуазивной квалификации события является одним из наиболее универсальных. Сомнение как операция ментального уровня характерна для субъекта говорящего, мыслящего, чувствующего. Это операция, помогающая субъекту постичь действительность, высказать свое отношение к ней. Сомнение универсально по сути, поскольку оно применяется по отношению к любым явлениям, процессам, временным и пространственным координатам. Мотивация сомнения может быть различной, объекты сомнения ограничены объемом индивидуальных картин мира.

Основная часть

Попытки исследования сомнения как ментальной логической операции предпринимались неоднократно [1; 2]. В то же время достаточно очевидна фрагментарность лингвистических описаний этой проблемы, что обусловлено двумя основными факторами. Во-первых, сомнение базируется на целом комплексе аспектов характеристики предложения как языкового средства выражения мысли, поскольку сомнение является смыслом конкретизирующего характера, который развивается на основе базовых для него смыслов «возможность», «вероятность», «предположение». Во-вторых, в лингвистике пока, к сожалению, отсутствует выработанная системность в подходах к изучению сомнения как кваликативного смысла модусной сферы.

Как универсальная, операция сомнения оказывается, с одной стороны, характерной для субъекта вообще, вне зависимости от принадлежности последнего к тому или иному культурному, историческому или духовному социуму. С другой стороны, универсальность сомнения интегрируется с яркой специфичностью средств его выражения в национальных языках. Национальный менталитет вырабатывает оригинальные языковые и внеязыковые формы, средства и способы выражения сомнения. Данные языковые и внеязыковые факторы систематизируются в национальных языковых картинах мира и представляют собой упорядоченную сферу с четко проявленной ядерно-периферийной организацией.

С сомнением соотносится проблема исследования возможных миров [3, с. 39; 4, с. 28 – 39; 5]. Под возможным миром понимается мир, который возможен по отношению к действительному миру: то, что истинно в одном из миров, может оказаться ложным в другом. Для высказываний, в которых выражено сомнение, данная проблема особенно актуальна, так как использование формального языкового средства с семантикой сомнения увеличивает, с точки зрения говорящего, возможность проявления события в каком-то из возможных миров, а в другом – уменьшает. Для высказываний, выражающих сомнение, характерна речевая актуализация говорящим возможного мира, точнее нескольких



возможных миров, один из которых предлагается выбрать адресату. Для говорящего это важно, так как сомневаясь в чем-то, он «настроен» на результат осуществления операции сомнения в коммуникативном процессе, ожидает адекватного распознавания данной операции адресатом и желательного совпадения позиции адресата со своей собственной. Некоторые языковые средства, например, модальные частицы *едва ли*, *вряд ли*, *как бы* и т. п. являются экспликаторами как минимум двух возможных миров, где осуществление ситуации может либо совершиться, либо не совершиться. Предположение о потенциальной осуществимости противоположной возможности логически допускает возможность сомнения в том, что существование одного возможного мира в будущем субъектом исключается. Однако одновременно говорящим допускается и некоторая доля вероятности существования другого возможного мира, в котором результат осуществления ситуации будет, соответственно, другим. Поэтому сомнение в осуществлении события одновременно в двух возможных мирах не является для говорящего внутренне противоречивым. Персуазивация семантического пространства высказывания субъектом – это знак того, что наш мир, представленный как локация в координатах «я – здесь – сейчас», перцептивируется им как один из возможных миров. Возможное же состояние нашего мира в конкретное время t – это тоже возможный мир, при этом любое состояние любого возможного мира определяется конечным числом (множеством) истинных суждений на данный временной момент относительно этого мира. Говорящий пытается таким образом избежать коммуникативных лакун. Им допускается, что существует область миров, в которой результат сомнения будет максимально возможен, приближен к достоверному, потому что условия его реализации будут способствовать этому: *Впрочем, я так только упомянул об уездном суде; а по правде сказать, **вряд ли** кто когда-нибудь заглянет туда: это уж такое завидное место, сам бог ему покровительствует* (Н. Гоголь); *-Почему вы будете рисковать моей жизнью? **Разве** я сама не отвечаю за себя?* (В. Головачев); *-Варвара! - сказал он в нос. - **Неужели** ты, в самом деле, уходишь от меня к Птибурдукову? - Ответа не было* (И. Ильф, Е. Петров). Напротив, имеется и вероятность осмысления события как ложного, не соответствующего действительности (Ср.: *- И я сомневаюсь, - пробормотал Костров, - **Разве** можно сплющить фотоаппарат о траву или кусты?* (В. Головачев); *Чувство тревоги было ему тогда незнакомо? **Едва ли*** (Ю. Манн)). В действительном же мире («здесь» и «сейчас»), где реальный, то есть фактический результат события говорящим не обозначен, данное событие будет характеризоваться только как относительно истинное.

Языковые показатели сомнения в сообщаемом могут являться показателями истинности или ложности отношений между предметами и явлениями действительности, но показателями всегда косвенными, так сказать, потенциальными, то есть такими маркирующими элементами, содержание которых «субъективно», преломляется через «точку зрения» индивида на событие. Относительность соответствия обозначаемых отношений критерию истинности/ложности – это основной параметр при сомнительной квалификации последнего говорящим. Языковые показатели авторского сомнения являясь продуктивным средством интенционального воздействия на адресата, могут корректировать в модально-персуазивном аспекте только возможный результат предполагаемого осуществления события в действительности, но не могут быть охарактеризованы при этом как смысловые элементы, способные влиять на установление реального соответствия логического высказывания критерию истинности/ложности. Их функция состоит в фиксации авторского сомнительного отношения к возможности трактовки связи между вещами как истинной или ложной: *- Я хочу просить покамест лошади у батарейного командира, да боюсь, как бы он не отказал мне. - Аполлон Сергееч-то – он произвел губами звук, выражающий сильное сомнение, и посмотрел на капитана. - **Вряд ли*** (Л. Толстой); ***Едва ли** это признак старости, предчувствие смерти, нет, я думаю, это у него от прекрасной человеческой гордости* (М. Горький); *Стареют лишь окружающие нас, такова уж человеческая натура. Модно ли изменить ее в этом, отпавном? **Вряд ли*** (Ю. Семенов); *- А не ведет ли нейтринная акупунктура к поражению психики? - **Вряд ли**, - ответил директор. - Комлин утверждает, что не ведет* (А. и Б. Стругацкие); *Как вы сюда попали? Ведь здесь в реке – мазут! Трава жива? - **Едва ли*** (В. Бережков); *- А здесь может быть разумная жизнь? - спросила Салли. - **Вряд ли**. Тестовые пробы ничего не обнаружили* (К. Булычев).

Отметим, что сомнение предполагает ряд обязательных характеристик: отношение факта к реальной действительности с точки зрения возможности и вероятности его осуществления; отношение факта к говорящему; отношение говорящего к возможности осуществления факта. Сомнение базируется на субъективно-авторском мнении и имеет своим выражением мысль о возможном несоответствии факта действительному («здесь» и «сейчас») положению вещей: – *Вот отвезу – и отойду. И совсем уйду. – Ну, брат, **навряд!*** (И. Бунин); – *А с Лизой в ссоре я? – Хоть тем могу я льститься, Что Лизе **вряд ли** он успеет полюбиться* (А. Грибоедов); *Рассказиками этими **едва ли** можно было прошибить здорового* (А. Солженицын).

Сомневаясь, говорящий лично, субъективно квалифицирует событие. Данная квалификация осуществляется «здесь» и «сейчас» как констатация недостоверности сообщаемого, вводит в предложение-высказывание оценочную модусную характеристику, накладывая ее на диктумное содержание предложения. Операция квалификации осуществляется, таким образом, субъектом относительно объекта квалификации, и в операционном ключе имеет собственный план содержания и план выражения.

План содержания сомнения как квалификативного смысла типичен в своей основе для национальных языковых картин мира. Частные отличия базируются на коннотативных факторах, обусловленных разного рода социальными, историческими и культурологическими условиями. Межкультурная универсальность сомнения как ментальной операции субъекта противопоставлена яркой специфичности языковых и внеязыковых средств выражения сомнения в национальных языках.

В плане выражения для русского языка характерна стройная ядерно-периферийная организация языковых средств, в состав которых включаются: знаменательные части речи с соответствующим значением (*сомневаться, сомнение, сомнительный, сомнительно* и под.); функционально-синтаксический способ (например, вопросительный тип конструкции); различные просодические средства; модально-сомнительные частицы (*вряд ли, едва ли*). Функционально-семантическое поле сомнительности – сложное, иерархически организованное образование с четко проявленным ядром и богатой периферией.

Смысл «сомнение», являющийся семантическим составляющим языковой ситуации недостоверности, включается в группу коммуникативно-прагматических смыслов. Данные смыслы – по сути модально-кваликативные, выражающие коммуникативно оформленный результат персуазивной квалификации события субъектом. Если логические смыслы «возможность» и «вероятность» основываются на объективных условиях возможного осуществления ситуации, то модально-кваликативные смыслы вводятся говорящим непосредственно для решения поставленной коммуникативной задачи. Это смыслы уточняющего характера, которые соотносятся с речевой ситуацией и определяют соотношение высказываемого и действительности в координатах «здесь» и «сейчас» в приложении на точку зрения говорящего. Смысл «сомнение» сконцентрирован на уточнении событийной или логической пропозиции предложения. Однако как сугубо «личностный» смысл, сомнение связано с действительностью в большинстве случаев опосредованно, а именно через логические смыслы «возможность» и «вероятность».

Собственно вероятность оказывает непосредственное влияние на развитие в речевом высказывании смысла «сомнение». Она часто трактуется в трудах по логике как «степень возможности появления какого-либо определенного события в цепи событий, в тех или иных определенных, могущих неоднократно повториться условиях» [1, с. 83 – 84]. Такое понимание вероятности было предложено Аристотелем, который рассматривал ее как силлогизм о возможно присущем [6, с. 142]. В сомнительном высказывании обозначается именно такая вероятность проявления события, точнее, фиксируется такая степень вероятности, которая базируется на более абстрактной категории – возможности. Вероятность – более конкретная в смысловом аспекте категория, чем возможность, хотя бы потому, что последняя допускает несколько вероятностей развития события, в том числе, например, возможность отсутствия чего-либо в действительности, прямо влияющую на актуализацию в высказывании авторского сомнения. Кроме того, вероятность направлена на актуализацию конечного результата ситуации, которая уже имеет, имела или будет иметь место в действительности [7, с. 40, 43 – 44]. Таким образом, категория вероятности характеризует возможную связь между условиями и тем событием, которое может появиться при этих



условиях. Следовательно, вероятность влияет на развитие «сомнительных» смыслов высказывания: – **Небось** и не придет больше, – терзался сомнениями сосед (Ю. Тупицин); Мы познакомились с Сашей в Энске много лет тому назад и с тех пор виделись **едва ли** три-четыре раза (В. Каверин); – **Авось** что-нибудь скумекаем, – с сомнением протянул Степан (газет. текст).

Вероятностное суждение о наступлении ожидаемого события высказывается преимущественно «в тех случаях, когда это событие в данных условиях объективно возможно» [1, с. 84]. Таким образом, соотношение вероятности с объективной возможностью осуществления/неосуществления события необходимо, иначе вероятность останется только субъективным мнением, не подкрепленным объективным положением дел в действительности. При анализе высказываний со значением сомнения речь идет в том числе и о степени обоснованности вероятности говорящим, которая соотносится со степенью уверенности субъекта в сообщаемом.

Кроме возможности и вероятности, в коммуникативно-прагматической квалификации события оказывается задействованным и авторское предположение. Последнее выступает как концептуальная база для сомнения. Отметим, что предположение всегда исходит из возможности. Предполагать можно то, что является возможным или невозможным, что потенциально осуществимо либо неосуществимо. Таким образом, связь предположения, возможности и вероятности налицо. Но предположение в отличие от возможности всегда субъективно. Оно преломляется исключительно через «я» индивида, в то время как возможность зависит не только и не столько от субъективного фактора, сколько от условий, которые существуют вне данного фактора в объективной реальности. Таким образом, предположение – основа для реализации сомнения. Второе без первого невозможно, в то время как первое без второго эксплицируется достаточно часто: – Ну, прощайте, други... Засиделись мы у вас – и вам, **чай**, надоели (И. Тургенев); – Хе-хе... Мечтай, Илька! Чего не бывает на свете! **Авось** все, что я говорю, правда! (А. Чехов).

Сказанное необходимо конкретизировать применительно к языковым реализаторам авторского сомнения в высказывании. Например, частицы *вряд ли*, *едва ли*, функционирующие в высказывании в первую очередь для актуализации собственно смысла «сомнение», репрезентируют, как правило, большую степень уверенности говорящего в сообщаемом, чем частицы, скажем, модально-предположительной группы (*чай*, *авось*, *небось* и др.). Частицы *едва ли*, *вряд ли* употребляются, как правило, в таких суждениях, которые базируются на владении говорящим какой-то долей информации – либо достоверной, либо приближающейся к достоверной: *Эзоповская, рабья речь едва ли когда-нибудь будет еще звучать таким зыбким трагизмом* (И. Анненский); *Могу только сказать, что, если бы он был не виноват, едва ли он стал бы возиться с этой историей всю жизнь* (В. Каверин); *-Наступит кризис. Сэр Фредерик едва ли доживет до завтрашнего вечера* (Р. Штильмарк). Собственно предположительные частицы допускают употребление в чисто предположительных суждениях, содержащих в основе равную возможность допущения говорящим противоположных результатов осуществления события в действительности: *Поди еще одумается, негодник, – прямиком объявила бабушка* (журн. текст). Избыточно же предположительные частицы (*едва ли не*, *вряд ли не*, *чуть ли не*) отражают наиболее высокую степень вероятности проявления однозначно трактуемого результата события: *Между тем мы идем с тех пор чуть ли не двенадцать дней* (В. Обручев); *Они, как злые духи, издеваются над нами, хохочут до истерики, визжат, свистят и едва ли не ругаются* (В. Каверин).

В высказываниях, где выражено сомнение, всегда имеется некая доля возможности, вероятности и предположительности, однако последняя не превалирует, так как интенция говорящего заключается не столько в том, чтобы предположить об описываемом, сколько в том, чтобы выразить сомнение в достоверности или недостоверности факта, в истинности чего-либо, актуализировать ретушированность, некую спорность проблемы, нерешительность или колебание, возникающее при необходимой для говорящего квалификации события: *Ты вроде уже говорил мне об этом* (В. Шишков); – *Она прежде была испорчена и на голоса крикивала, да, верно, ей это прошло. – Не знаю, – говорю, – что то будто и не слышно, не кричит* (Н. Лесков); *Как вдруг из расспросов сиделки, Покачавшей головой, Он понял, что из переделки Едва ли выйдет он живой* (Б. Пастернак); –

*Ну, а почему бы и нет?.. – Да **неужели**? (В. Шукшин). В результате высказывания, выражающие сомнение, активно смещаются к смысловому полюсу отрицания. Это логически оправданно: чем большая доля авторского сомнения фиксируется в высказывании, тем более последнее в семантическом аспекте приближенно к обозначенному полюсу. В то же время с отрицательными подобными высказывания не смыкаются. Возможность осуществления факта хотя и подвергнута говорящим сомнению, однако не отрицается полностью. На это у автора либо нет достаточных оснований, либо, напротив, имеются особые причины, препятствующие нейтральной утвердительной или отрицательной констатации. Отрицания не происходит даже в том случае, когда в высказывании выражена глубокая степень сомнения, как правило, базирующаяся на знании говорящим объективных обстоятельств, на основе которых и возникает его субъективное мнение: – *Ты помнишь меня, малышка? – спросил он. – Хотя **вряд ли**: тебе было всего три года, когда я был у вас в последний раз (А. Волков); Как уже случилось раньше, он **едва ли** придет («Комсомольская правда»).**

Проблема осведомленности актуализирует аспект обоснованности сомнения. Как языковая, так и внеязыковая мотивация степени осведомленности субъекта может служить базой для градации оттенков сомнения, диапазон которых достаточно обширен – от логически обоснованного сомнения до сомнения необоснованного, случайного. В то же время даже при поверхностном анализе проблемы выясняется, что логически обоснованное, «подкрепленное» сомнение, никогда не может быть приравнено к отрицательной констатации факта. Дистанцирование от ответственности за фактичность высказываемого дает говорящему право «синтаксически дипломатично» квалифицировать результат ситуации: ***Вряд ли** есть вообще что-либо достойнее, чем стремление совершенствовать свой дух, увековечить себя в труде, в творениях своих (О. Гончар); – Ага...Так...**Чай**, теперь все пошло по-новому, не так, как при нас было (А.Чехов); – Ну вот, – сказал Дик, – **вроде** замотал я тебя сносно (К. Булычев).*

Выделение смысла «сомнение» ориентирует на учет не только лингвистических, но и суперлингвистических факторов. В этом аспекте формальные языковые элементы характеризуются как показатели, отражающие лишь начальный стимул для актуализации квалификативного смысла, далее конкретизируемого подключением средств других уровней, в первую очередь контекстуального и интонационного. Как следствие этого, возникает множество переходных ступеней и довольно большое количество высказываний, в семантике которых трудно однозначно дифференцировать наличие неосложненного смысла «сомнение», фиксируемого формальным языковым элементом. Кваликативные смыслы часто выступают в смешанном виде, нередко наблюдается плавное наложение одного смысла на другой, совмещение их: *Впрочем, я так только упомянул об уездном суде; а по правде сказать, **вряд ли** кто когда-нибудь заглянет туда: это уж такое завидное место, сам бог ему покровительствует (Н. Гоголь); –**Небось** и не придет больше, – терзался сомнениями сосед (Ю. Тупицын); Но **вряд ли** вам, Аристарх, удастся быстро отыскать узел пересечения, даже если он существует (В. Головачев); И **вряд ли** мне удастся достичь совершенства (Ю. Тупицын); Но **едва ли** он видел эти узоры (В. Головачев).*

Одним из дифференциальных критериев, думается, может служить параметр обоснованности мнения, на который ориентируется говорящий при построении модально-кваликативного высказывания (Ср.: *Все-таки когда-нибудь счастливой **Разве** ты со мною не была? (А. Блок) – сомнение, осложненное желательностью; Скептики на это замечали, **мол, как бы** не случилось непоправимого (Е. Носов) – сомнение, осложненное опасением; Он **вряд ли** мог мечтать о таком развитии события – сомнение, осложненное возможностью; Действительно, он **едва ли** сможет вовремя вернуться – сомнение, осложненное акцентированным подтверждением. При этом должен быть учтен фактор, что структура персуазивного смысла сложна. Редким исключением являются случаи, когда персуазивный смысл, в том числе и смысл «сомнение», выступает в своем неосложненном варианте. Осложнения, образуемые коннотативными, текстовыми наслоениями, разного рода оценочными и авторизационными факторами, прагматически обусловленными и оправданными, – все это подводит к тому, что сфера общего квалификативного*



смысла высказывания в тексте должна исследоваться системно и поэтапно, с коммуникативно-прагматических позиций.

Выводы

Комплекс актуализированных проблем позволяет утверждать, что универсальность сомнения как квалификативного смысла концептосферы индивида базируется на универсальности ментальной операции сомнения, логически обоснованной, связанной с факторами субъекта и адресата, обусловленной данными факторами, имеющей прямое отношение к ситуации сомнения, языковой и концептуальной картина мира социумов, сферам ментальности и оценки. Данная проблема интересна по своей сути и требует специального изучения. Модально-кваликативные смыслы, в частности явившийся предметом нашего внимания смысл «сомнение», являются важными составляющими концептосферы индивида. В ментальном и коммуникативном процессах они характеризуются как динамичная, развивающаяся система, предназначенная для решения поставленных перед говорящим задач. Тем не менее фактор необходимой иерархизации смыслов, их упорядочивания и систематизации при исследовании концептологического аспекта проблемы, несомненно, должен иметь место. Дальнейшее детальное исследование блока модально-кваликативных смыслов, обслуживающих особую, специфическую область ментально-информационного пространства индивида, представляется перспективным.

Список литературы

1. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
2. Философский энциклопедический словарь / Ред.: Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
3. Карнап Р. Значение и необходимость. Исследование по семантике и модальной логике. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1959. – 382 с.
4. Целищев В. В. Философские проблемы семантики возможных миров. – Новосибирск: Наука, 1977. – 191 с.
5. Хинтиikka Я. Логико-эпистемологические исследования. – М.: Прогресс, 1980. – 447 с.
6. Аристотель. Собрание сочинений. В 4-х томах. - Т. 2. – М.: Мысль, 1978. – 687 с.
7. Геворкян Г. А. Вероятное и достоверное знание. - Ереван: Изд. АН АрмССР, 1965. – 203 с.

DOUBT AND ITS REPRESENTATION IN RUSSIAN

I. A. Nagorny

*Belgorod National
Research University*

*e-mail:
nagorny@bsu.edu.ru*

The article considers the nature of doubt in the conceptual sphere of the individual. The author analyzes the communicative-pragmatic situation of doubt and the means of its representation in the Russian language, as well as modal-qualification meanings in statements to the persuasiveness particles. It is shown that the universality of doubt as qualification sense in the personal conceptsphere is based on the universality of mental operations of doubt directly related to the linguistic and conceptual worldviews of the societies. The meaning of "doubt" is characterized as a dynamic system for solving the urgent problems before speaking.

Keywords: challenge, communicative-pragmatic situation, the modal-qualification meaning, conceposphere, particles.

УДК 81'342.2–057.875–054.68

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОГО НАВЫКА У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Л. Л. Присная
Т. В. Самосенкова
Т. Н. Литвинова

*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет*

*e-mail:
prisnaja@bsu.edu.ru*

Разработка лингвистической основы формирования и коррекции фонетического навыка у иностранных (китайских) студентов актуальна уже в силу того, что артикуляционная база русского и китайского языков в значительной степени различны. Коррекции должен быть подвергнут коммуникативно ценный фонемный ряд, поскольку неразличение фонем приводит к неразличению слов и смысла высказывания.

Ключевые слова: лингвистическая основа, фонетический навык, артикуляционная база, фонема, звук, языковая коммуникация, смысл высказывания, профессионально ориентированное обучение.

О необходимости подготовки лингвистической базы для обучения фонетическому строю второго языка говорил В. А. Виноградов ещё в 1971 году [1]. В основу же этой лингвистической базы должно быть положено сопоставительное изучение фонетических систем двух языков, и чем более различны эти системы, тем тщательнее должна быть подготовлена лингвистическая база – должно быть проведено сопоставительное исследование фонетического строя двух языков – родного языка обучаемого и русского языка. Сопоставительное изучение фонетических явлений двух языков – русского и китайского – насчитывает не более полутора десятилетий. Первые работы появились в 1990-е гг. XX в. (Н. В. Агопова, Л. Р. Биктеева, О. Н. Короткова, Л. Л. Присная, Л. Сунь Юйхуа, Чжао Юйцзян и др.). Фонетическая система русского и китайского языков настолько различны, что без выяснения степени их сходства и различия невозможно говорить о грамотной лингвистической подготовке будущего учителя русского языка в китайской языковой среде.

В современных условиях возрастает роль русского языка как языка международного общения, география его изучения расширяется в сторону восточных стран. В вузах Белгорода значительно увеличилось число студентов из Китая. Данная тенденция не может не приниматься во внимание специалистами по теории русского языка как иностранного (РКИ), особенно в той её части, которая связана с особенностями обучения иностранных студентов – будущих преподавателей РКИ в Китайской Народной Республике. Профессионально ориентированное обучение требует формирования компетенций, связанных с сопоставительным изучением языков. Обучение РКИ студентов-русистов должно осуществляться в двух основных направлениях: 1) как цели обучения и 2) как средству осуществления в будущем своей педагогической деятельности. Качество языковой/речевой подготовки будущих преподавателей РКИ в китайской аудитории все ещё далеко от потребностей их будущей профессиональной деятельности.

Известно, что коммуникативная компетенция включает разные компоненты, среди которых немаловажное значение имеет фонетико-фонологическая компетенция инофона [1, с. 4]. Выделение фонетико-фонологической компетенции (ФФК) особенно актуально для разработки эффективной методической системы профессионально ориентированного обучения студентов-русистов, овладевающих русским языком как языком своей будущей профессиональной деятельности, что предполагает: 1) сознательное усвоение языковой (фонетической) системы и правил её функционирования в речи; 2) глубокое понимание механизмов языка и речи; 3) сформированность умений и навыков быстрого перехода с одного языкового кода на другой и т.д. ФФК, таким образом, имеет сложный многоаспектный характер, что проявляется в её интегративной сущности и разном уровне владения её



основными компонентами: когнитивным, прагматическим, социокультурным и рефлексивным.

В контексте вышесказанного формирование и совершенствование фонетико-фонологической компетенции иностранных студентов-русистов рассматривается не как самоцель, а как базовая основа овладения иноязычной речевой деятельностью, особенно в таких её видах, как говорение и аудирование, поскольку устная речь преподавателя РКИ призвана служить эталоном для учащихся по всем ее параметрам, выполнять роль «слуховой наглядности». Более того, фонетически правильная устная речь обуславливает качество всех остальных параметров речи в силу особенности фонетического материала: через него «реализуются» вся лексика и грамматика изучаемого языка [2, с. 8 – 9].

Недостаточный уровень владения фонетическими умениями и навыками приводит к затруднению процесса общения, не позволяет студентам удерживать в оперативной памяти образы услышанных слов и, следовательно, извлекать из долговременной памяти необходимые лексико-грамматические единицы изучаемого языка, «отвлекает» студентов на звуковую сторону сообщения, что мешает им понимать значение слов, словосочетаний, предложений. Очевидно, что без усвоения базового, фонетического, уровня языка невозможно формирование всех других компонентов коммуникативной компетенции.

Наши исследования показали, что китайские студенты допускают такое количество фонологических ошибок, что они могут рассматриваться не только как отклонение от произносительных нормативов, но и как факт, затрудняющий процесс речевой коммуникации. Основная причина трудностей в овладении русской фонетической системой для китайских студентов – различие фонетико-фонологических систем родного и изучаемого (русского) как следствие несовпадения артикуляционной базы двух языков. Для фонетики китайского языка свойственно использование гортанных, придыхательных, фарингальных согласных, в то время как артикуляция русских звуков более продвинута вперёд и русские звуки качественно отличаются от китайских. Поэтому важным является рассмотрение особенностей формирования фонетико-фонематической компетенции, усвоения фонемного состава русского языка студентами-филологами – будущими учителями русского языка в китайской аудитории.

Значительные возможности для решения поставленной проблемы заключаются в оптимизации процесса обучения китайских студентов фонетической системе русского языка на основе: 1) синхронизации процессов постановки, коррекции и совершенствования звуков, ритмических моделей, интонационных конструкций; 2) поэтапности в формировании системы теоретических знаний о фонетической системе русского языка и совершенствовании коммуникативных фонетических навыков и умений; 3) учёта родного языка студентов; 4) интеграции традиционных и инновационных методов и приёмов, направленных на совершенствование не только фонетико-фонологической компетенции китайских студентов-русистов, но и формирование базовых лингвометодических умений.

Для китайских студентов значительные трудности возникают при овладении а) артикуляционной базой русского языка; б) правилами произношения изолированных русских звуков фонемного ряда; в) правилами сочетаемости звуков и их изменений в речевом потоке, г) просодикой, ритмико-интонационным рисунком русской речи (интонация, ударение, ритм, паузировка и т. д.); д) восприятием на слух и произношением трехсложных и многосложных русских слов и т. д.

Формирование звукопроизносительного навыка будет успешным, на наш взгляд, при соблюдении нескольких условий:

1. На каждом занятии будут присутствовать упражнения на постановку речевого дыхания, поскольку это позволит укрепить речевой аппарат, снизить его утомляемость.
2. Работу по овладению артикуляционной базой русского языка необходимо начинать с изучения речевого аппарата, органов артикуляции, закрепляя знания на каждом занятии упражнениями артикуляционной гимнастики для нижней челюсти, губ и языка.
3. Основным аудиовизуальным средством наглядности на занятии является артикуляция преподавателя, которая должна быть чёткой, ясной, подчёркнуто утрированной.
4. В качестве визуальной наглядности привлекаются схема речевого аппарата, схемы артикуляции каждого звука, таблица классификации русских звуков на фонемном уровне.

5. С целью организации самоконтроля и самонаблюдения целесообразно вооружить каждого студента зеркалом, а также необходимо научить студента слышать себя. Сделать это можно двумя способами: а) закрыть ладонями уши и чётко произносить звуки; б) воспользоваться звукозаписывающей аппаратурой.

6. Обязательным элементом каждого занятия должно стать аудирование.

На занятиях необходимо совмещать имитацию с объяснением, за которым следует тренировка, поэтому можно выделить три основные группы упражнений: а) упражнения, тренирующие развитие фонетического слуха учащихся; б) упражнения, направленные на выработку правильной артикуляции звуков; в) упражнения с коммуникативной установкой. В первую очередь должны быть поставлены звуки, неправильное произношение которых вызывает фонологические ошибки, которые мешают пониманию. Это прежде всего произношение согласных звуков, различение их по твёрдости / мягкости и глухости/звонкости. Нарушение их произношения вызывает не только и не столько акцент, сколько смешение слов, нарушение коммуникативной ценности речи.

Важнейшей чертой русского консонантизма является противопоставление согласных по двум фундаментальным оппозициям: 1) твердость/мягкость; 2) глухость/звонкость, которые и образуют ядро фонологической системы современного русского языка. Оппозиция твердых/мягких согласных характерна для очень немногих языков, а для русской фонетики, по мнению А.А. Реформаторского [2, с. 63], – это самый существенный момент звукового строя, это основа русской фонологической системы.

Особую трудность вызывает понимание уклада органов артикуляции при произношении палатализованных согласных. Палатализация осуществляется по-разному для губных, переднеязычных и заднеязычных согласных. Палатализация губных согласных заключается в том, что губы растягиваются как в улыбке и произнесение становится более напряжённым: [п] – звук смычный взрывной, губы плотно сжаты, воздух с силой разрывает смычку, [п'] – губы растянуты как в улыбке, артикуляция более напряжённая, воздух с силой разрывает смычку. Так же [б] – [б'], [м] – [м']. При произнесении [в] верхние зубы образуют щель с нижней губой, звук щелевой, обладает длительностью, при произнесении [в'] губы растягиваются как в улыбке, артикуляция становится более напряжённой. Также [ф] – [ф'].

Умение закрепляется в произнесении пар согласных [п] – [п'], [б] – [б'], [м] – [м'], [в] – [в'], [ф] – [ф'], затем в слогах [па] – [п'а], [ба] – [б'а] и т. д. При этом следует предостеречь от йотации, которая часто возникает у иноговорящих при усвоении русской палатализации [п'а] – [п'ат']. Это достигается путём постановки чёткой и точной артикуляции мягкого звука и звукосочетаний с мягким звуком.

Палатализация переднеязычных звуков [с], [з], [т], [д], [н], [л], [р] заключается в том, что кончик языка несколько отходит назад, а на место артикуляции звука продвигается спинка языка, произнесение становится более напряжённым, губы растягиваются как в улыбке, но качество звука зависит не от них, а от движения языка: [с] – [с'], [з] – [з'], [т] – [т'], [д] – [д'], [н] – [н'], [л] – [л'], [р] – [р']. Закрепляется умение сначала в произнесении пар согласных, затем слогов [са] – [с'а] в сочетании со всеми гласными, слов [сад] – [с'ад'] в самой разной комбинации парных по твёрдости/мягкости звуков.

Особого внимания заслуживают непарные по твёрдости/мягкости согласные. Непарные твёрдые согласные [ж], [ш] – переднеязычные, альвеолярные, щелевые, – нуждаются не в постановке, а в коррекции, в уточнении артикуляции, в её чёткой фиксации. Аффриката [ц] – звук двойной артикуляции, его произнесение начинается как [т], а заканчивается как [с] – [тс]. Часто нуждается в коррекции.

Непарные мягкие переднеязычные согласные [ч], [щ]. [ч] – аффриката, произнесение начинается как [т'], а заканчивается как [ш':] – [ш] мягкое долгое. Звук палатализованный, следовательно, вперёд продвинута спинка языка. С помощью кончика языка произносится твёрдый звук [ч], который отсутствует в русском языке, но есть в других славянских языках – в украинском, белорусском.

В китайской аудитории возникает смешение звуков [ч] и [т'] – *челвизор*. Звуки, действительно, близки по артикуляции, отличает их только способ артикуляции, первый из них – аффриката, второй – парный твёрдому [т]. В данном случае очень важен акустический признак: [ч] – шипящий, [т'] – лишён этого признака. Очень важно в данном случае направленное аудирование, обеспечивающее правильное восприятие обоих звуков, и трениров-



ка сравнительной артикуляции: *чѐ – тѐ, че – те, чи – ти, чу – тю; чѐлка – тѐлка, честь – тѐсть, чистить – тискать, чушь – тюк* и под.

Звук [щ] – переднеязычный, щелевой, альвеолярный, палатализованный, а потому на место артикуляции продвигается спинка языка. Поставить этот звук можно, отталкиваясь от [ш], при произнесении которого к альвеолам приближается кончик языка, создавая щель, проходя через которую воздух создаёт шум, который и воспринимается как звук [щ]. Для того чтобы найти звук [щ], следует на место кончика языка продвинуть спинку языка.

Среднеязычный звук в русском языке один – [j] – мягкий непарный. При его произнесении спинка языка поднимается к своду твёрдого нёба, образуя щель, через которую проходит воздух. Звук напряжённый. В изолированном произнесении вызывает затруднения и у русских, южноговорящие его часто не слышат и не произносят в словах [дўмьѐт], вместо [дўмьѝт].

Палатализация заднеязычных [г], [к], [х] заключается в некотором продвижении вперёд языка, то есть действует спинка языка, а не корень [г'], [к'], [х'], артикуляция более напряжённая. Следует обратить внимание студентов на то, что в русском языке сочетание этих согласных ограничено: возможны сочетания *га, ка, ха; го, ко, хо; гу, ку, ху; ге, ке, хе; ги, ки, хи*, но невозможны *гя, кя, хя; гю, кю, хю; гы, кы, хы*, они могут встретиться только в заимствованных словах как попытка сохранить исконный фонемный состав: *гяур, кюре* и под.

Другой основной чертой русского консонантизма является противопоставление по глухости / звонкости. Противопоставление согласных по глухости/звонкости так же, как и участие / неучастие голосовых связок в качестве дифференциального признака при образовании этих согласных, наблюдается во многих языках. Однако русские звонкие согласные являются прежде всего *полнозвонкими* согласными, то есть при их произношении голосовые связки участвуют на всем протяжении звучания. По наблюдениям Н. В. Агоповой, для китайского языка, например, характерны *полузвонкие* согласные, то есть при их произношении голосовые связки работают не на всем протяжении звучания согласного [3]. Необходимо на следующем этапе освоения фонетической системы русского языка также учитывать особенности реализации признака глухости/звонкости в потоке речи: 1) оглушение на конце слова (*сад*); 2) оглушение перед глухими согласными (*лодка*); 3) озвончение перед звонкими согласными (*просьба*).

Поскольку дифференциальным признаком противопоставленности фонем по глухости/звонкости является участие голосовых связок, то при характеристике этой парности следует прежде всего прислушаться к их работе. Прослушать работу голосовых связок (найдя их предварительно на схеме речевого аппарата) можно приложив ладонь к щитовидному хрящу, так как к нему крепятся связки и можно прослушать, ощутить их вибрацию при произношении звонких согласных и отсутствие таковой при произношении глухих.

Для русской фонетической системы чрезвычайно важно понимание парности согласных по признаку глухости/звонкости и усвоение этого ряда: [б] – [п], [в] – [ф], [г] – [к], [д] – [т], [ж] – [ш], [з] – [с] (алфавитный порядок, на наш взгляд, наиболее удобен для запоминания). Глухие и звонкие согласные в русском языке выполняют функцию смысло-различения, то есть являются разными фонемами, поэтому их различение и чёткое произнесение особенно важно: *год – кот, бал – пал, зуб – суп, дом – том* и под.. Так, при спонтанном чтении текста китайские студенты допускают смешение парных звуков, искажая тем самым смысл читаемого: вместо *годом* звучит *котом*, или *софременные*, вместо *современные*. Следовательно, дифференциация звуков парных по глухости/звонкости чрезвычайно важна при формировании фонетико-фонологической компетенции у китайских студентов.

Непарные глухие согласные – [х], [ц], [ч], [щ]. Об артикуляционной характеристике аффрикат и звука [щ] мы говорили выше. Особую трудность составляет звук [х], отсутствующий в китайском языке. Его артикуляцию необходимо «находить», и потом только «ставить». Это звук заднеязычный, задненёбный, щелевой, обладающий длительностью. Найти его легче всего от звука [к], поскольку это звук родственной артикуляции, только необходимо снять смычку, заменить её щелью. Звук глухой, связки отключены. Задняя часть языка (корень) образует щель с задней частью нёба, воздух свободно проходит через эту щель, возникает шум, который ассоциируется у нас со звуком [х]. Закрепляем на произношении слогов, протягивая согласный [х-х-х-а], [х-х-х-о], [х-х-х-и] и т. д. Следим за тем, чтобы не возникло придыхание, характерное для китайской фонетической системы. Отключить придыхание можно только сознательно, путём длительных тренировок.

В усвоении русского консонантизма китайскими студентами есть ещё одна заметная трудность – смешение сонорных [р] – [л], [р'] – [л']. При спонтанном прочтении незнакомого текста даже на продвинутом этапе включённого обучения встречаются ошибки типа: *черевизор*, вместо *телевизор*, *Доргорукий*, вместо *Долгорукий*, *порожение*, вместо *положение*, *в сторнице*, вместо *в столице*, и напротив – *стлоят*, вместо *строят*. Постановка и дифференциация этих звуков требует, во-первых, анализа их артикуляции, во-вторых – длительной, упорной и последовательной тренировки, отработки произношения в разных фонетических условиях. Вибрант [р], в этом отличие этого звука от всех других звуков русской фонетической системы. Вибрацию китайские студенты усваивают достаточно легко, труднее даётся артикуляция [л] – звук переднеязычный, смычный, нёбно-зубной, боковой. Смычка преодолевается тем, что воздух не разрывает её, а обходит сбоку. Звук легко тянется, обладает большой звучностью, следовательно, можно предложить зафиксировать кончик языка, прижав его между верхними зубами и альвеолами, растянув его при этом на всю ширину верхних зубов и альвеол, задействовав весь язык, а не только его кончик. Если язык, произнося [л], постепенно отодвигать назад, на альвеолы и за альвеолы, мы произнесём все три переднеязычных звука [л] – [l] – полумягкое средневропейское – [л'] – мягкий, палатализованный звук, парный [л]. Закрепляем найденное на слогах *ла-ля*, *лы-ли*, *лу-лю*, *ло-лё*, затем на словах: *лад* – *Ляля*, *лыко* – *лики*, *лук* – *люк* и подобные. И только длительные упражнения позволят навсегда дифференцировать эти два звука и не смешивать их даже при спонтанном прочтении незнакомого текста.

Невладение системой гласных фонем русского языка вызывает не столько смешение слов, сколько достаточно заметный акцент. Качество русских гласных (вокализма) отличается от их китайских аналогов, но разница эта гораздо менее заметна в сравнении с консонантизмом и тем труднее преодолевается.

В процессе обучения РКИ для неспециалистов, то есть нефилологов, часто допускается аппроксимация, приближение, поскольку едва заметная разница в артикуляции не отражается на понимании речи, то есть – не значима в акте коммуникации. Но речь профессионала-филолога, учителя РКИ, на наш взгляд, должна быть если не идеальной, то достаточно «чистой» и при произношении гласных, хотя эта задача, несомненно, сложнее постановки произношения согласных, она требует достаточно тонкого фонетического слуха и достаточно совершенного владения речевым аппаратом.

Система китайского вокализма более разветвлённая. Артикуляция гласных звуков (финалей) менее чёткая, почти неуловимая акустически для русского уха и с трудом воспроизводимая человеком, обладающим русской артикуляционной базой. Более того, финали отличаются целым рядом признаков, имеющих фонематическое значение, также почти неразличимых для русского уха и трудно воспроизводимых с помощью русского речевого аппарата. В русской фонетической системе всего шесть гласных фонем ([a], [o], [э], [и], [ы], [у]), язык в основном консонантный, но эти гласные обслуживают все коммуникативные потребности русскоговорящих и делают речь певучей и благозвучной. В сравнении с китайской системой вокализма русские гласные имеют ряд особенностей.

Русские гласные звучат со всеми артикуляционными признаками только в сильной позиции – под ударением, в безударной позиции они утрачивают часть артикуляционных признаков, звучат нечётко, трудно уловимы акустически и достаточно трудно воспроизводимы артикуляционно. Фонематическую функцию они способны выполнять только в сильной позиции, то есть в русской фонетико-фонематической системе гласных фонем шесть, звуков же гораздо больше – как минимум – 11.

Русский гласный звук [a] – это звук нижнего подъёма, среднего ряда. Эта характеристика условна: язык неподвижно лежит на нижней челюсти, ни одна его часть не поднимается, звук открытый, воздух свободно проходит через ротовую полость. Китайский звук отличается более задней артикуляцией: задняя часть языка слегка приподнимается. Это создаёт специфическое звучание, рождающее заметный акцент (для подготовленного уха).

Гласный звук [и] одинаков во всех языках мира – переднего ряда, верхнего подъёма, узкий, закрытый. В данном случае возможна не просто аппроксимация, а возможен простой перенос.

То же можно сказать о звуке [у] – заднего ряда, верхнего подъёма, сильно огублённом (лабиализованном).



Эти два звука могут составить основу, отправную точку для фиксации и классификации всех остальных русских гласных.

Труднее обстоит дело с гласными звуками (фонемами) [ы], [э], [о]. Они отсутствуют в китайском языке.

Чтобы подготовить артикуляционный аппарат иноговорящего студента к восприятию и воспроизведению этих звуков необходимо проследить за движением языка по горизонтали – спереди назад и наоборот (от [и] до [у]) и по вертикали – сверху вниз и снизу вверх, ощутить движение языка от зубов и альвеол, через твёрдое нёбо к мягкому нёбу и от верхних зубов и альвеол к среднему подъёму языка и к расположению его на нижней челюсти (от [и] к [а]).

Когда мы говорим, что в китайском языке нет звука [о], мы, пожалуй, лукавим. Звук [о] в китайской фонетической системе есть, но он не огублён, что характерно и для западноевропейских, и для тюркских языков. Огублённый звук [о] существует только в фонетической системе русского и украинского языков. Для русского уха неогублённое [о] воспринимается как [а]. Итак, звук [о] – это звук заднего ряда, среднего подъёма, сильно лабиализованный, то есть губы вытянуты в трубочку, как для произношения [у], но произносится [о]. Закрепляется произнесением в сильной позиции, под ударением, в абсолютном начале слова *он, очи, окна*, в середине слова *конь, роль, пол*, в конце слова *кино, перо, депо* и под.

Звук [э] – это звук переднего ряда среднего подъёма, полуприкрытый, в исконных словах следует только после мягких согласных, в отличие от, например, украинского [э], более открытого и следующего после твёрдых согласных. Закреплять его необходимо в малосложных словах, где он следует после мягкого согласного – *меч, сел, мел, ветка*, или между двумя мягкими согласными – *мель, сель, венник, верит, вечный* и под. В начале слова он может звучать несколько более открыто – *это, эхо, эра* и под. В китайской фонетической системе этот звук отсутствует, следовательно, выбрать сознательно при классификации нужные параметры позволит наблюдение за движением органов артикуляции в процессе его произношения.

Наконец, звук [ы] – верхнего подъёма, в этом отношении близок к [и], но отодвинут в средний ряд. Его лучше всего ставить от звука [и]. Звук характерен только для русского языка, поскольку в украинском и других славянских языках бытует [ы] вторичного образования, средний между русскими [и] и [ы]. Акустически разница заметна только для тренированного уха, но некоторый ощутимый акцент в речи возникает. Этот звук отсутствует в китайской фонетической системе, что потребует для установления его признаков и классификации введения сведений о движении языка, потребует совершенного владения речевыми органами, всем речевым аппаратом.

В китайском языке гласных звуков гораздо больше, а произношение большинства «финалей» – конечных гласных в особой позиции – требует привлечения фарингальной артикуляции, придыхания, гортанной составляющей, избежать которой при произношении русских гласных можно только сознательно «руководя» своим речевым аппаратом. Таково содержание, на наш взгляд, первого этапа сопоставительного изучения фонетико-фонематического уровня двух языков – русского и китайского – как основы для формирования фонетико-фонематического уровня языка, фонетико-фонематической компетенции, в языковом сознании студентов из Китая.

Следующий этап – экспериментальное, практическое прослеживание «поведения» гласных фонем в потоке речи как основа формирования навыка словопроизношения, произношения изученных фонем в потоке речи с учётом их позиционных изменений.

Дальнейшая работа по практическому сопоставлению артикуляционных признаков русских и китайских звуков позволит найти прочную основу для формирования навыков правильного произношения русских звуков и слов и позволит избежать ощутимого акцента в речи. Сочетание теоретической и практической сопоставительной фонетики – единственно возможный путь формирования прочного фонетического навыка. Таким образом, формирование фонетико-фонематической компетенции будущего учителя-филолога как основополагающей компетенции, без которой невозможно формирование компетенции коммуникативной, может строиться только на основе сопоставительного изучения фонетики русского и китайского языков.



Список литературы

1. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
2. Шутова М. Н. Лингвометодические основы обучения фонетике русского языка иностранных студентов-филологов на завершающем этапе. Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 291 с.
3. Виноградов В. А. Лингвистические аспекты обучения языку. – Вып. 2. – М.: МГУ, 1976. – 64 с.
4. Реформатский А. А. Введение в языковедение. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
5. Агопова Н. В. Лингводидактические основы дифференцированного фонетического курса для студентов иностранцев различных специальностей. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1991. – 247 с.

CHINESE STUDENTS IN CONDITIONS OF PROFESSIONALLY ORIENTED STUDYING

L. L. Prsnaya
T. V. Samosenkova
T. N. Litvinova

*Belgorod National
Research University*

*e-mail:
prsnaja@bsu.edu.ru*

There are various issues of linguistic base of formation and correction of phonetic skill of the Chinese students actually referring to the articulation base of Russian and Chinese languages. The authors claim that the object of correction should be the communicatively valuable phonemic range since the undistinction of phonemes lead to the undistinction of words and meanings of utterances.

Keywords: phonetic skill, articulation base, phoneme, sound, language communications, sense of the statement, professionally focused training.



УДК 882-3:882-53

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ КОНЦЕПТА «ЭГО-ВРЕМЯ» В РУССКОМ ЭПОСЕ

Т. С. Соколова*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет**e-mail:
Sokolova@bsu.edu.ru*

Объектом исследования являются имена прилагательные как признаковые слова, извлеченные из сборников русского эпоса. Функционирование и семантика имен прилагательных предстают объективным ресурсом фольклорного языка, репрезентирующим содержание концепта «эго-время» (возраст персонажа) в русском эпосе – былинах и исторических песнях.

Ключевые слова: фольклорный язык, функционирование, семантика, концептуальные признаки, традиция и вариативность.

Введение

Рабочая гипотеза. Полагают, что личностное пространство и персональное (эго) время человека для его внешней и внутренней идентификации определяется десятью тысячами свойств. Но из них человек реализует всего четыреста. В связи с этим в данной работе позволим себе выстроить исследовательскую перспективу. Какой объем свойств и качеств, осознаваемых человеком как актуальных, вербализован в текстах фольклорных жанров? Каким качествам отдает предпочтение народ-коллективный автор в раскрытии Вселенной фольклорного человека в том или ином жанре?

Выявленный языковой материал из текстов былин и исторических песен свидетельствует, что сказители особо выделяют возраст как одно из важнейших качеств человека. «Персонифицированное (эго) время» в качестве концепта в эпических текстах репрезентируется номинационным потенциалом, из которого количественно выделяется адъективный пласт, своей текстовой плотностью отражающий этнокультурную значимость концепта в сознании сказителей.

Теоретические установки, методы исследования

Значимость данных языка фольклора в формировании этнических (национальных) концептов особо подчеркивает Д. С. Лихачев «Концепт – ...результат столкновения словарного значения слова с личным, народным опытом человека. Концептосфера национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации – ее литература, фольклор, изобразительное искусство, соотнесенные с историческим опытом нации, религией. Особое значение в содержании национальной концептосферы принадлежит писателям, носителям фольклора...» [1, с. 4].

Полностью разделяя данное утверждение, отметим, что в русле лингвокогнитивных наблюдений общепольклорное текстовое пространство предстает богатейшим информационным источником этнокультурных сведений об адаптационном опыте русского человека в познании внешнего и своего внутреннего мироустройства.

Модель концепта «эго-время» как жанровая версия в фольклорной темпоральности отличается многослойностью в своем содержании, которая выявляется с опорой на комплекс исследовательских действий, а именно: анализ узкого и широкого контекста, компонентный анализ фольклорной семантики, привлечение фоновых знаний, учет количественно-статистических сведений.

Наряду с указанным исследовательским инструментарием охарактеризуем **источник языкового материала**. В работе источником «возрастных» фольклорных реалий явились академические сборники эпических текстов, в частности, северно-русских (онежских) былин и северных вариантов исторических песен, которые были записаны во второй половине XIX – начале XX вв., в так называемый классический период в истории собирательства эпических жанров русского фольклора.

Экспериментальная часть

Индивидуальное пространство и время человека проявляется во внешности через возрастные, параметрические характеристики и совокупность внутренних качеств (интеллект, волевые, нравственно-этические качества). Указание на возраст человека (персонажа, действующего лица) – существенная черта фольклорного эпического языка, но с жанровыми особенностями в номинационном, стилистическом выражении. Традиционно обязательное обозначение приблизительного возраста – это вербальное свидетельство этнокультурного и, вероятно, общечеловеческого стереотипа сознания, но со своими отличиями у каждого народа.

В русских эпических текстах из пяти тысяч словоупотреблений антропометрических имен прилагательных по своей частотности (1958 фиксаций) выделяются адъективы из тематической группы «возраст», что составляет 39 % от общего числа употреблений признаков лексем.

В пределах тематической группы «возраст» выделяются две лексико-семантические группы прилагательных, которые определяют приблизительный возраст человека:

– безотносительно к кому-либо: **молодой / младой (молоденький, молодешенький / младешенький), премладой, малый, (маленький, малешенький), глупый (глупешенький); старый, матерый, старо-матерый, престарый, древний, преддревний;**

– по отношению к другим людям, с которыми персонаж связан родственными узлами: **большой, старший, средний / середний, меньший.**

Структурная организация лексико-семантических групп прилагательных, определяющих возраст человека безотносительно к кому-либо, представляет собой два синонимических ряда:

– молодой / младой (молоденький, молодешенький / младешенький), премладой, малый (маленький, малешенький), глупый (глупешенький);

– старый, матерый, старо-матерый, престарый, древний, преддревний. В пределах данных синонимических рядов прилагательные объединяются соответственно общим семантическим признаком ‘*степень молодого / старого возраста*’.

Анализ сочетаемости прилагательных, обозначающих соответствующую меру молодого или старого возраста человека, показал, что они, отличаясь разной частотностью и избирательностью в характере сочетаемости, мотивированной в данном случае логическими причинами, определяют очень большой круг существительных, условно объединяемых нами в следующие тематические группы: «знать» (**царь, князь, княгиня, боярин** и др.); «должностное лицо» (**посол, писарь, клюшничек, стольник** и др.); «воин» (**богатырь, стрелец, борец, поединщик** и др.); «родня» (**батюшка, матушка, племянница** и др.); «народ (вообще)» (**люди, баба, калика, деточки** и др.); «человек из чужой земли (враг)» (**Тугарин Змиевич, Кострюк, турцяночка, нахвалящичек** и др.).

Наибольшей частотностью в сочетании с существительными из приведенного круга отличаются слова **старый и молодой** (62 % от общего числа употреблений прилагательных возрастной группы), которые, кроме того, функционируют в качестве определений и к именам собственным, называющим фольклорные персонажи.

Сочетание «молодой / старый + имя собственное» широко распространено в следующих случаях:

а) В прямой речи действующих лиц: – **Молодой Василий да Никулич** ли! Не угодно ли с моими дворянами потешиться... [2 (Г.,1), с. 187];

б) Ай ты **старый Никита да Романович**, Ай ты шуриш да любимый... [2 (Г., 1), с. 241]; **Молодая Фетма Тимофеевна!** Уйми свое чадо малое **молода Василия Буславьева**... [2 (Г.,1), с. 429];

в) В ситуации представления фольклорного персонажа, введения его в действие и т.п.: Жил был удалой добрый молодец, **Молодой Добрынюшка Никитинич**... [2 (Г., 1), с. 538]; Да во той было Корелы во проклятыи А был **молодой боярин Дюк Степанович**... [2 (Г., 3), с. 197]; Вышел **старыя Пермин да сын Иванович**, понизешеньку князю поклоняется [2 (Г., 1), с. 98]. Использование прилагательных **старый и молодой**



в сочетании с именем собственным мы определяем как прием «величания, представления» фольклорного персонажа, который является почти правилом в традиции именно эпических сказителей.

Наибольшая частотность прилагательных *молодой* и *старый* при определении возраста человека, их широкая лексическая сочетаемость, а также частотность совместной встречаемости в контекстах в функции противопоставлений являются основаниями для определения данных прилагательных как доминант приведенных выше синонимических рядов: Да что мне *старому* жениться... Молодая та жена взять чужа корысть, да мне-ка *старой жены* взять не хочется [2 (Г., 3), с. 162]; Говорит Настасья дочь Никулична (поляница удалая – Т. С.): – Ежели *богатырь* да он *старый*, Я богатырю да голову срублю, Ежели *богатырь* да он *млады*, Я богатыря в полон возьму [2 (Г., 2), с. 148]; На лице он *ни млад, ни стар*... [2 (И.п.), с. 183] и т. п.

Концептуальный слой «от младенчества до взрослости»

Прилагательные из синонимического ряда молодой / младой (молоденький, премладой, малый (маленький, малешенький), к функциональному анализу которых на уровне широкого контекста мы далее переходим, в традиции северных сказителей используются для обозначения молодого возраста, граница которого условно определяется так: от младенчества до взрослости (молодости). При расположении прилагательных подобным образом как членов синонимического ряда мы имеем в виду то, что, во-первых, исходную позицию занимает доминанта синонимического ряда, во-вторых, упорядоченность остальных компонентов синонимического ряда должна регулироваться степенью обозначаемого качества, а также степенью выражения эмоционально-оценочного созначения.

«*Младенчество, детство*». По наблюдениям из нашего материала, в эпосе прилагательное *молодой / младой* определяет детский возраст и даже младенческий: Бери-ко себе золотой казны, Ты столько бери, сколько надобно, Чтоб было твоим малым детушкам да осталось твоим *младым внучатом* [2 (Г., 2), с. 535]; Бай-бай, бай-бай, бай, *турець молодой*, По имени не знаю, как звать, По батюшке татарский сын, По матенке бояринок... [2 (И. п.), с. 76]. Значение, актуализируемое в приведенных контекстах прилагательным *молодой / младой*, – ‘*проживший мало лет (месяцев)*’.

В фольклорном повествовании прилагательное *малый* используется для обозначения только детского (младенческого) возраста, причем отмечается частотность суффиксальных образований *маленький, малешенький*: А и *вьюноша* тут *малого*, А он выдернул из люлечки... [2 (Г., 1), с. 23]; ...Увезен был *маленьким ребеночком*, Увезли меня татары поганьи... [2 (Г., 2), с. 149]; Я от батюшки остался *малешенек*... [2 (Г., 2), с. 679]. Ср. со значением ‘*только что родившийся, возникший*’, которое В. В. Колесов отмечает как самое древнее в семантической структуре лексемы *молодой* [3, с. 82].

Актуализируя значение ‘*проживший мало лет (месяцев)*’, прилагательное *малый (маленький, малешенький)* является семантически очень близким к прилагательному *молодой*, в семантическом объеме которого, как было отмечено выше, также содержится указанное значение.

Относительно прилагательного *глупый (глупешенек)*, которое мы сочли возможным включить в синонимический ряд прилагательных, обозначающих молодой возраст, отметим следующее. В эпических фольклорных текстах прилагательное *глупый* в качестве номинации определенной степени молодого возраста функционирует только как компонент синонимического блока *малый ... глупый (малешенек ... глупешенек, младешенек ... глупешенек)*, который используется по отношению к существительным, называющим лиц детского возраста: *деточки (детушки, детоньки), ребята (ребятки, ребятушки), юноши (вьюньшики)* и т. п.: Да и у той ли малой худой хизинки Ходит *малых* два *глупых* два *вьюньшика*... [2 (Г., 2), с. 156]; Твою-то матушку *малым-то малешеньку Глупым-то глупешеньку*, семилетнюю во полон взяли [2 (И. п.), с. 73].

В структуре значения, актуализируемого прилагательным *глупый* в качестве компонента синонимического блока *малый ... глупый*, более четко проявляется сема ‘*проживший мало лет, незрелый*’, которая указывает на степень возрастного признака и на основании которой *глупый* вступает в тесное семантическое единство с прилагательным

малый. Ср. с одним из оттенков значений, приводимых в словаре: «в прост. и обл. юный, незрелый (о детях и молодых людях). С глупых лет, т. е. с малых лет (в прост.)» [4, т. 3, с. 149].

«**Молодость**». Причина функционального приоритета «эпической» молодости (взрослости) как свидетельство значимости данного возрастного параметра заключается в следующем. Отличаясь широкой лексической сочетаемостью, адъективы **молодой / младой** жанрово объективируют комплекс значимых концептуальных признаков: ‘*ступень возмужалости*’, ‘*работоспособность*’, ‘*социальная значимость возрастной поры (молодости) человека*’, когда он находится в прямых и косвенных отношениях с очень большим кругом лиц. Здесь попутно можно заметить, что в традиции эпического языка при идентификации существенных антропометрических признаков актуально вначале человека «*встретить по возрасту*». Репрезентация других параметров человека: «*встретить по одежке, проводить по уму*» - также присутствует с жанровыми особенностями в эпическом тексте, но эксплицитно значимыми «*вестиальные*» и «*интеллектуальные*» признаки заявлены в паремии - малом фольклорном жанре.

В абсолютном большинстве прилагательное **молодой / младой** функционирует при именах существительных, называющих лиц, возраст которых уже позволяет, судя по жанровым сюжетам:

а) присутствовать им на пиру у эпического правителя: Да сидит ли **младой Добрынюшка Никитинич**, Он похвастал своим-то конем богатырским, И тот Ермак Тимофеев сын, Он похвастал своей силой богатырскою [2 (Г., 2), с. 128];

б) быть причастным к воинскому делу, сражаясь с «*ратью-силою в чистом поле*» или в поединке с противником один на один: **Молодой Илья да сын Иванович** Он прибил же тое войско ли бусарское, Всих татар, да всих поганых... [2 (Г., 1), с. 112];

в) «*исполнять службу в миру*»: Государь прижалился, Послал **молодых послов** Послал во всей орды... [2 (Г., 2), с. 608];

г) отправиться в путь-дорогу, чтобы повидать белый свет: Ай ты **молодой Викула Селягин сын!** Поедем с нами в Курчевец, Поедем с нами в Ореховец... [2 (Г., 1), с. 109];

д) жениться и выйти замуж: **Молодой Иванушко Гоудинович** Похотел то он да пожениться [2 (Г., 2), с. 112]; Поезжай-то ты... К тому ли королю да ляховинскому о добром деле есть о сватовстве На **молодой Опракши** королевичной [2 (Г., 1), с. 329].

Как свидетельствует материал, контекстные ситуации и круг существительных, определяемых прилагательным **молодой / младой**, самые разнообразные, и во всех случаях существенным из всех возможных качеств является указание, прежде всего, на возраст человека в значении ‘*взрослый, вошедший в лета*’.

Таким образом, функционируя в текстах фольклорного эпического повествования лексемы **молодой / младой, малый, глупый**, определяя различные ступени молодого возраста, находятся, с одной стороны, в отношениях наибольшей семантической близости при обозначении детского (младенческого) возраста, с другой стороны, прилагательные **малый, глупый**, определяя только детский (младенческий) возраст, дифференцируются тем самым от прилагательного **молодой**, которое семантически оказывается более объемным при обозначении степеней возрастного признака в эпических текстах.

Концептуальный слой «старость, матерство»

Своеобразие состава синонимического ряда прилагательных **старый, матерый, старо-матерый, престарый, древний, предревний** создается за счет слова **матерый**, являющегося в языке эпических жанров семантическим диалектизмом. Отметим, что термин семантический диалектизм мы употребляем применительно к прилагательным, вообще утратившим в общенародном языке XIX в. функцию номинации определенного качества человека, но сохранившим ее в лексической системе северных говоров в период записей фольклорных текстов.

Определяя существительные из указанных выше тематических групп, прилагательное **старый** функционирует как компонент свободных сочетаний: Приходит ко городу ко Киеву И стучает под окошечко у **старой вдовы** Офимьи Олександровны... [2 (Г., 1), с. 301]; Поезжаешь, Добрыня, на чисто поле На кого оставляешь **стару ма-**



тушку... [2 (Г., 1), с. 587]; Наезжает-то он в поли **стара ратоя...** – А Бог тебе помочь, да **старья старик** Ай Микула Селянинович [2 (Г., 1), с. 513].

В контекстах, в которых функционирует слово **старый**, отсутствуют какие-либо показатели, явно подтверждающие структуру значения ‘*достигший старости*’; в них лишь констатируется данный возрастной признак.

В наших материалах прилагательное **матерый**, как правило, употребляется в качестве компонента синонимического блока **старый ... матерый**, находясь в обязательной постпозиции (контактной, дистантной) по отношению к лексеме **старый**, определяя вместе с ним имена существительные: **человек, калика, дядюшка, жена, богатырь**: -Да скажи-ко мне, **старый матерый человек**, да как тебя да именем зовут, Хотя знал у кого хлеба кушати? [2 (Г., 2), с. 177]; Ты здравствуешь, **калика** было **старая**, **Старая калика** ты **матерая**, Ты матерая калика да седатая... [2 (Г., 1), с. 172]; А послушали тут **дядюшки** да **старого**, **Старого** тут дядюшки **матераго...** [2 (Г., 1), с. 232].

При функционировании в фольклорном эпическом тексте закрепленная позиция прилагательного **матерый** именно после слова **старый**, с нашей точки зрения, не случайна. Она, как мы считаем, восходит к факту, имевшему место в языке раннего периода, когда прилагательные **старый** и **матерый** находились в отношении градуальной синонимии и отражали в своей семантике последовательность степеней возрастного признака, которые в жизни древних славян определялись как старость и матерство. Возрастные ступени, на которые членился жизненный путь человека в Древней Руси, как отмечается в памятнике (название памятника отсутствует; скоропись XVII в.), следовали в таком порядке: «младенец – до 7 лет, «егда бывает зубом испадение», отроча до 14 лет, детище – до 21 года, «и от толе юноша», от 21 года до 29 – «юноша и от толе мужь», муж – от 29 лет до 35 и «от толе средовечен», средовечен – до 42 лет, «стерьбль» – до 49 лет, старец – до 56 лет», за этим идет возраст, который определялся как матерый без указания границ [5, с. 4]. Поясним, существительное **стерьбль** в древнерусском языке обозначало человека зрелого возраста [6, с. 63].

Однако со временем, видимо, лексема **матерый** перестает столь четко отражать в своей семантике одну из ступеней старого возраста, становясь семантически близкой к прилагательному **старый**.

О том, что прилагательное **матерый** при определении возраста человека в старости было нормой в разговорной речи сказителей Севера, свидетельствует также запись одной из бесед собирателя Е. В. Барсова с известнейшей сказительницей, плакальщицей Северного края – Ириной Федосовой, которая рассказывала собирателю о традициях свадебного обряда, о своем замужестве: «Ну, что ты, говорю, берешь меня; Я человек молодой (сказительнице было 19 лет), ты матерой (за 60 - жениху, отмечает собиратель), мне поважено по свадьбам ходить да игры водить...» [7, ч. I, с. 31].

Таким образом, в языке эпоса контактная и дистантная постпозиция прилагательного **матерый** по отношению к лексеме **старый** обуславливается былой последовательностью возрастных ступеней, на которые членился жизненный путь человека. В исследуемом материале семантически данные прилагательные при функционировании оказываются, по нашему мнению, очень близкими, и поэтому значение прилагательного **матерый** мы определяем как ‘*старый, проживший много лет*’. Дифференцированность же этих прилагательных как слов, передающих разные ступени старого возраста, в эпическом тексте менее ощутима.

Полагаем, что в языке фольклора тесной семантической связью, существующей между словами **старый** и **матерый**, объясняется их объединение в единый акцентный комплекс в виде сложного прилагательного **старо-матерый**, которое в качестве определения используется преимущественно при именах существительных, называющих женщин: **старо-матера (старо-матерна, старо-матерша) жена, старуха**: Тут идут же от обедни **жены старо-матеры**. - Уж вы здравствуйте, артель да **жены старо-матеры!** [2 (Г., 1), с. 207]; Говорила **жена старо-матера...** Изученье вижу твое полное, да не знать тебе ни имени, ни вотчины [2 (Г., 1), с. 209]; ...Как сидит **старуха старо-матерша** На печи да у печна столба... [2 (Г., 3), с. 136].

Сложное прилагательное **старо-матерый**, по-видимому, актуализирует значение, которое по объему равно сумме значений ‘*достигший старости*’ и ‘*старый, про-*

живший много лет', реализуемых прилагательными **старый** и **матерый** в составе синонимического блока **старый ... матерый**.

Следующими компонентами из синонимического ряда с доминантой **старый** являются слова **престарый, древний (преддревний)**, которые, определяя номинации лиц преклонного возраста (**старуха, дедушка** и т. д.), функционируют преимущественно в одном синтагматическом ряду:

а) или только в присутствии друг друга: А и говорила старуха та **престарая** да **преддревняя**... [2 (Г., 3), с. 91];

б) или при наличии другого прилагательного, тематически связанного с ними (**темный** – 'утративший зрение в связи с преклонным возрастом'): – Здравствуешь, **престарый** да **дедушка, Древний** ты **темный** [2 (Г., 1.), с. 99]; А ты съезди-тко да к моему было родителю – К **древнему** да **батюшку, К древнему** да **темному** [2 (Г., 1), с. 99].

Структура значения, реализуемого прилагательными **древний (преддревний)**, 'достигший глубокой старости', в отличие от значения 'достигший старости', актуализируемого словом **старый**, осложняется, по нашему мнению, включением семы 'глубокая', указывающей на степень старого возраста. В приведенных выше примерах реализация одного и того же значения 'достигший глубокой старости' прилагательными **престарый...преддревний, престарый...древний** нами рассматривается как экспрессивное выделение, подчеркивание степени возрастного признака.

Концептуальный слой «старший ...меньший»

Обратимся к лексико-семантической группе прилагательных, определяющих приблизительный возраст человека по отношению к другим людям. Основанием для выделения прилагательных **большой, старший, средний / середний, меньший** в отдельную группу, в пределах которой они объединяются общей семой 'степень возраста в сравнении с кем-либо', послужило то, что в фольклорных эпических текстах указанные прилагательные характеризуют возраст человека не как таковой, а обязательно по отношению к другим людям, с которыми этот персонаж связан родственными (семейными) узами.

В связи с этим выделенные лексемы выступают в роли определений только к существительным из тематической группы «кровная родня»: **сын, дочь, брат, сестра, племянник**... и т. п. и при этом в самых различных контекстных ситуациях: Есть у меня два сына любимые. **Большой сын** - Ванюшка, **Меньшой сын** - Потанюшка [2 (Г., 3), с. 376]. А и спроговорит **средней-от сын** Иван Ивановичь ... [2 (И. п.), с. 336]; А **средняя дочи** спощла, Схватила подворотенку... Хочет Илье Муромцу придать... [2 (Г., 2), с. 27]; **Большои** от ведь **брат** говорит: а мне не с кем бороться [2 (И. п.), с. 176]. Это есть не татарин косинский, А мой **старший братец** родимый... [2 (Г., 2), с. 688]; **Средней-от брат** говорит: «А мне не с кем бороться...» [2 (Г., 2), с. 577]; А задумал царь Иван Васильевич жениться... У того у Кострюка **на меньшей сестре** [2 (И.п.), с. 131].

В фольклорных эпических текстах в структурах значений, актуализируемых прилагательными:

– **большой** или **старший** – 'по возрасту старший среди кровных родственников';
– **средний / середний** – 'занимающий промежуточное положение по возрасту среди кровных родственников';

– **меньшии** – 'младший по возрасту среди кровных родственников', наличие семантического признака 'кровный родственник' обуславливается, как мы указывали выше, сочетаемостью с существительными **брат, сестра, сын, дочь** и т. п. из тематической группы «кровная родня». В ряду лексем, называющих родственников, особое место занимает слово **брат**, которое в эпических жанрах может обозначать и некровного родственника. В этом значении существительное **брат** в сочетании с прилагательными **большой, старший, средний / середний, меньший** функционирует в контекстах, описывающих обряд побратимства между фольклорными персонажами, т.е. совершение взаимной клятвы «навек слушать друг друга». При этом названные братья обменивались крестами, платьем, конями. Тут они крестами да побратались, который же из них был **старший брат**? Старый казак **Илья Муромец** был **старший брат**, Молодой **Добрыня сын Никитинич** был **средний брат**, А **Михаиле Потык сын Иваниче** был **меньший**



брат [2 (Г., 2), с. 486]; ...**Илья** есть мне **братец названный**: Он мне есть **братец больший**, А я ему **братец меньший** [2 (Г., 2), с. 447].

Степень возрастного признака, обозначаемого прилагательными **большой, старший, средний / середний, меньший** в сочетании с лексемой **брат (названный, крестовый)**, определяла степень воинской подчиненности среди названных братьев, поэтому структуры значений указанных прилагательных могут быть представлены следующим образом:

– **большой или старший** – ‘старший по возрасту и главный по положению как воин среди названных братьев’;

– **средний / середний** – ‘занимающий промежуточное положение по возрасту и по положению как воин среди названных братьев’;

– **меньший** – ‘младший по возрасту и по положению как воин среди названных братьев’.

Заключение

Подведем итог рассмотренному материалу. В фольклорных эпических текстах «возрастные» адъективы отличаются функциональной вариативностью, высокой частотностью, избирательностью в сочетаемости, контекстуальной полисемией. По сути, в языке фольклора, согласно мнению Д. С. Лихачева, концепт существует не только для каждого слова, но и для каждого его лексико-семантического варианта. На уровне парадигматики признаковые лексемы образуют синонимические ряды, объединяются в блоки, вступают в градуальные, антонимические отношения. Отмеченные «жизненно активные» функциональные признаки на примере возрастного лексикона в текстовом пространстве русского эпоса убеждают в значимости феномена фольклорного языка, в тонкой работе коллективного автора над словом, в целесообразной сосредоточенности на жанровом комплексе вербальных способов воплощения значимых концептуальных смыслов. И наконец, перефразировав поговорку, заключим, что в русском эпосе персональное (эго) «время – честный человек».

Список литературы

1. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Известия АН. Серия «Литература. Языкознание». – 1983. – Т. 52. – № 1. – С. 3 – 9.
2. Источники и их условные сокращения: Гильфердинг А.Ф. Онежские былины. – В 3 т. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 149-1951 (Г.); Исторические песни XIII – XVI вв. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1960. – 696 с. (И.п.). В ссылках после примеров в круглых скобках дано условное сокращение источника, следующая цифра обозначает номер тома.
3. Колесов В. В. Мир человека в слове Древней Руси. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. – 311 с.
4. Словарь современного русского литературного языка. – В 17 т. – Т. 1 – 17. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950 – 1956.
5. Описания русских и словенских рукописей Румянцевского музея, составленные А.Х. Востоковым. – СПб., 1842. – 900 с.
6. Еленски Й. Историческая лексикология русского языка. – Велико Търново, 1980. – 293 с.
7. Причитания Северного края, собранные Е. В. Барсовым. – В 2-х частях. – М., 1872.

LEXICAL-SEMANTIC PARAMETERS OF CONCEPT “EGO-TIME” IN RUSSIAN EPOS

T. S. Sokolova

*Belgorod National
Research University*

*e-mail:
Sokolova@bsu.edu.ru*

The subject of research is adjectives, taken from the collections of Russian epos. Functioning and semantics of adjectives is objective resource of folklore language, representing the concept “ego-time” (age of personage) in Russian epos (bylinas, historical songs).

Keywords: folklore language, functioning, semantic, conceptual signs, tradition and variation.

ПОЭЗИЯ М. В. ЛОМОНОСОВА: ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПЕРЦЕПЦИИ

В. К. Харченко

*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет*

*e-mail:
Harchenko@bsu.edu.ru*

В статье исследуются особенности языка перцепции в одах М. В. Ломоносова применительно к различным каналам восприятия: зрительному, слуховому, тактильному, обонятельному и вкусовому.

Ключевые слова: перцепция, соматизм, соматология.

В литературе и искусстве, равно, как, впрочем, и в языке отсутствует сама идея прогресса [1, с. 131 – 132]. Нет поступательного движения от худшего к лучшему, и разбор текстов более поздних авторов в аспекте художественной лингвосенсорики отнюдь не означает, что по силе воздействия эти авторы превзошли выразительнейшие по языку тексты предшественников. Вместе с тем к художественным достоинствам текстов М. В. Ломоносова далеко не только рядовой носитель языка, но и филолог-исследователь вынужден пробираться, преодолевая архаику, поэтическую условность, несовременность поэтической манеры изложения. Однако в итоге предпринятых усилий, чтения оптимального для понимания, то есть вникающего, замедленного, читатель получает ещё одно свидетельство и измерение славы отечественной литературы.

Исследуя художественную перцепцию поэтической речи М. В. Ломоносова, проставим предваряющие изложение вехи анализа:

- а) высокий стиль в сопряжении с яркой перцепцией;
- б) интенсивность воспринимаемого;
- в) тропеическое сопровождение зрительных, слуховых, тактильных, обонятельных и вкусовых образов в поэтике М. В. Ломоносова;
- г) лирический герой – учёный: космизм, панорамность зрительных образов;
- д) роль соматизмов в передаче художественной перцепции;
- е) от перцепции – к крылатости фразы.

Высокий штиль на службе перцепции – тема малоисследованная ещё и потому, что в современном информационном пространстве наблюдается дефицит «высокого штиля» речи, заменяемого или иронией, или стандартом «ритуальных», то есть ожидаемых реплик-речений. Если же вчитаться в стихотворения М. В. Ломоносова [2] с позиций перцептивной лингвистики, то открываются вещи весьма интересные. Высокий штиль ожидаемо и естественно адресован царям и царицам в стихотворениях образца «На день восшествия на престол...». Однако не менее высоким стилем написано (может быть, неожиданное для самого автора) посвящение... кузнечнику. Г. Р. Державин потом подхватит эту интонацию: «...Я червь, я Бог». *Кузнечик дорогой, коль много ты блажен, / Коль больше пред людьми ты счастьем одарен! / Препровождаешь жизнь меж мягкой травой / И наслаждаешься медвяною росой* («Стихи, сочинённые на дороге в Петергоф...»). Перцепция такова, что, читая эти проникновенные строки, начинаешь ощущать себя... кузнечиком, поскольку препровождать жизнь и наслаждаться – так может сказать о себе, прежде всего, homo sapiens.

Высокий стиль предполагает абстракцию, «эмблематичность» ломоносовской поэзии (М. В. Панов). *Любовь России, страх врагов; витийство, Пиндар, уст твоих; Что так теснит боязнь мой дух?* Замечая Ломоносовские абстракции, мы подчас не замечаем яркости перцептивных образов. Любопытный текст, тем более поэтический, целесообразно анализировать с позиций взаимоиндукции трёх ипостасей: когниции, эмоции, перцепции. Абстрактный ряд тяготеет к когнитивному полю стиха. Эмоциональность поэтической мысли М. В. Ломоносова придают риторические вопросы, позитивная оценочная лексика, персонифицированные географические названия в позиции вокативов, перифразы, старо-



славянизмы. *Где ныне похвальба твоя? / Где дерзость? где в бою упорство? / Где злость на северны края? Стамбул, где наших войск презорство?* («Ода... на взятие Хотина 1739 года»). Своеобразие когнитивного ряда и высокое эмоциональное напряжение в одах М.В. Ломоносова завоёвывают внимание исследователя и не позволяют уловить особенностей ломоносовской художественной перцепции. Между тем сопряжение высокого строя речи и яркой перцепции характерная черта ломоносовского идиостиля.

Слово «яркий» в филологических опусах, особенно в работах по стилистике, потеряло своё «оптическое» значение, став банальным, ожидаемым определением, чрезвычайно распространившимся и потому выхолощенным. Отметим, что для ломоносовской «яркой» перцепции весьма характерны, прежде всего, интенсивность и динамизм. *Внимай, как юг пучину давит, / С песком мутит, зыбь на зыбь ставит, / Касается морскому дну, / На сушу гонит глубину / И с морем дождь и град мешает; / Так росс противных низлагает* («Одна на прибытие Ея величества великия государыни императрицы Елисаветы Петровны из Москвы в Санкт-Петербург 1742 года по коронации»). Вторая строфа той же оды начинается не менее динамично: *Взлети превыше молний, муза, / Как Пиндар быстрый твой орел; / Гремящих арф ищи союза / И вверх пари скоряе стрел...*

Поэтические ощущения: вкусовые (сладчайший), обонятельные (разить), осязательные (*лютый мраз, замерзлым*) – поэт передаёт по степени интенсивности на пределе возможного: *...Сладчайший нектар лей с озоном...; На месте брани и раздора / Цветы свои рассылет Флора. / Разить не будет серный прах / Сквозь воздух, огонь и смерть в полках...; Как лютый мраз она прогнавши / Замерзлым жизнь даёт водам... Ещё чаще встречаются интенсивные слуховые образы. В той же оде это, к примеру: *Брега Невы руками плещут...; Превысь Парнас высоким тоном; / С Гомером, как река, шуми...; Моя десница мечет гром...; Огня ревущего удары / И свист от ядр летящих ярый...; Там кони бурными ногами / Взвивают к небу прах густой...; Пред сильною его пятою / Кремнистые бугры трещат...**

Перманентными, сквозными, ведущими являются, конечно же, зрительные образы, динамизм, интенсивность и выразительность которых у М. В. Ломоносова отвечает высокому слогу оды и поэтическому кредо ее создателя. Сравним два отрывка оды: *Багровый облак в небе рдеет, / Земля под ним в крови краснеет <...> Престань прекрасный век мрачить / И Фински горы кровавить!* Цвет передаётся глаголами (*краснеет, кровавить*). Рядом рассмотренные, эти строки свидетельствуют о богатстве языка поэта, о запасе поэтического хода.

Особенностью художественной перцепции М. В. Ломоносова является также высокая плотность сенсорики на весьма сжатом пространстве поэтического текста, ощутить которую не мешает даже ни архаичная лексика (*густость, секирный, паства, елени*), ни (столь частотная у поэта вообще) инверсия: *Охотник где не метил луком...* Обозначим в исследуемом отрывке эти проекции на органы чувств.

...Где густостью животным тесны (ОСЯЗ.) / Стоят глубокие леса (СЛУХ), / Где в роскоши прохладных теней (ОСЯЗ.) / На пастве скачущих еленей / Ловящих крик не разгонял (СЛУХ.); / Охотник где не метил луком; Секирным земледелец стужом (СЛУХ.) / Поющих птиц не утрашал (СЛУХ.). Лес с его тишиной (и прохладой) и последовательность звуков: скачущие олени, крик ловцов, стук топора земледельца, пение птиц – таков аудиосюжет небольшого фрагмента из «Оды на день восшествия на всероссийский престол Ея Величества государыни императрицы Елисаветы Петровны 1747 года». Два звуковых образа выражены адъективированными причастиями (*скачущих, поющих*) и два отглагольными безаффиксными существительными (*крик, стуж*), тишина леса «запрятана» в эпитет *глубокие* (леса).

Можно взять ещё более короткий отрывок из данного текста и отметить силу художественной перцепции: *Где мерзлыми борей крылами / Твои взвевает знамена...*

Следующей особенностью поэтики од М. В. Ломоносова является искусное владение тропами при передаче сенсорных ощущений.

Процитируем М. В. Ломоносова как филолога: «Великолепием украшается слово чрез пренесение речений или предложений от собственного знаменования к другому, которые у греков называются тропами и разделяются на тропы речений и предложений» [3, с. 237], автор риторики разграничивает шесть тропов речений (метафору, синекдоху,

метонимию, антономазию, катахресис и металеписис) и пять тропов предложений (аллего-
рию, парафразис, эмфазис, гиперболу и иронию). Подробнее см. [4, с. 125 – 126].

Зрительные образы в поэтике М. В. Ломоносова рождаются, благодаря сочетанию
высокого слога и, прежде всего, приёма олицетворения: *Прекрасны летни дни, сияя на
исходе, / Богатство с красотой обильно сыплют в мир; / Надежда радостью кончается
в народе; / Натура смертным всем открыла общий пир. / Созрелые плоды древа отя-
гощают / И кажут солнечным румянец свой лучам! И руку жадную пригожством при-
влекают; Что снят своей рукой, тот слаще плод устам* («Письмо к его высокоородию
Ивану Ивановичу Шувалову»). Вкусовой образ в конце приведённого фрагмента афори-
стичен. Лексика отрывка будто бы далека от видеоряда, поскольку абстрактна: *богатство,
красота, надежда, радость, натура, пригожество*, однако у М. В. Ломоносова видеоряд
создан далеко не только олицетворением (Летние дни сыплют в мир богатство и красоту) и
не только подмеченным «сезонным» переходом от надежды на урожай к радости урожая
(*Надежда радостью кончается в народе*), но также а) примирительной вкусовой метафо-
рой (*общий пир*), б) инверсией (*древа отягощают*), в) синекдохой (*И руку жадную при-
гожество привлекают*). Мы опять процитировали весь фрагмент, поскольку «всё» работа-
ет на художественную перцепцию.

Динамика перцептивных при поддержке тропов просматриваются в стихотворении
с описанием оранжереи в Царском Селе: *Туда, где ей Цейлон на севере цветёт, / Где хит-
рость мастерства, преодолев природу, / Осенним дням даёт весны прекрасный вид /
И принуждает вверх скакать высоко воду, / Хотя ей тягость вниз и жидкость течь
велит* («Письмо к его высокоородию Ивану Ивановичу Шувалову»).

Не менее ярки у Ломоносова осязательные образы: *Взирая в древности народы
изумлены, / Что греет, топит, льёт и светит огонь возжженный... ..Воздвиг ужасны
звуки / Предезкого к горе великой приковал / И сильному орлу на растерзанье дал. Он
сердце завсегда коварное терзает...* («Письмо о пользе стекла...»). Художественность ося-
зания может строиться на детали (к камину), на антонимии: *...К камину посадил. / Я тёп-
лыми руками / Холодны руки мял, / Я крылья и с кудрями / Досуха выжимал* («Ночную
темнотою...»).

Интересно, что осязательный образ может переключаться даже на условно вкусо-
вой и подчёркнуто зрительный, как в следующем отрывке, работающем в тексте как афо-
ристическое персонифицированное сравнение: *Так Нил смиренно протекает, / Брегов
своих он не терзает, / Но пользой выше прочих рек: Свою сладкою водою, / В лугах зе-
лёных пролитою, / Златой даёт Египту век* («Ода на день рождения Её Величества госу-
дарыни императрицы Елисаветы Петровны, самодержицы всероссийския, 1746 года»).

Метафора помогает усилению зрительных образов. Рассмотрим «Оду на день брач-
ного сочетания их императорских высочеств государя великого князя Петра Федоровича и
государыни великия княгини Екатерины Алексеевны 1745 года». *Там мир в полях и над
водами, / Там вихрей нет, ни шумных бурь; / Между млечными облаками / Сияет золото
и лазурь. В следующей строфе торжествует праздник жизни, он же праздник sensori-
ки: Кристальны воды окружают, / Струи прохладны обтекают / Усыпанный цветами
луг. / Плоды, румянцем испещренны, / И ветви, медом орошенны, Весну являют с летом
вдруг.* Зрит.+Осяз.+Зрит.+Зрит.-Вкус.+Вкус.-Обонят. – таким перцептивно насыщенным
представляется приведённый отрывок 6-й строфы оды. Олицетворение любовной страсти
передается поэтом в динамическом изображении ручьев: *Ручьи вослед ручьям крутятся,
/ То гонят, то себя манят, / То прямо друг к другу стремятся, / И слившись меж собой,
журчат.*

Эпитет у Ломоносова давно привлекал внимание исследователей, но ведь именно
эпитет нередко усиливает ещё и перцепцию: *Там спорит жирна мгла с водой; / Иль сол-
нечны лучи блестят, / Склоняясь сквозь воздух к нам густой; / Иль тучных гор верхи
горят...* («Вечернее размышление о Божиим величестве...»). Разумеется, здесь задейство-
ваны не одни эпитеты, но сами эпитеты выразительны синестезией (*жирная мгла, густой
воздух, тучные горы*). Эпитет становится полисенсорным, и это уже у М. В. Ломоносова:
год написания стихотворения 1743. В известном стихотворении поэтическая мысль учёно-
го посвящена космосу: *Открылась бездна, звезд полна; / Звездам числа нет, бездне дна
<...> Там разных множество светов; Несчётны солнца там горят... <...> Не солнце ль*



ставит там свой трон? / Не льдисты ль мечут огонь моря? / Се холодный пламень нас покрыл! / Се в ночь на землю день вступил! (Мы научились писать о земле, но красиво, вдохновенно, зримо писать о космосе, как писал М. В. Ломоносов, пожалуй, пока еще не умеем!).

Приёмом усиления сенсорных образов у М. Ломоносова становится также приём перифразирования, создание перифраз: *Царей и царств земных отрада, / Возлюбленная тишина...* («Ода на день восшествия на всероссийский престол Ее Величества государыни императрицы Елисаветы Петровны 1747 года»), *Уже прекрасное светило простерло блеск свой по земли...* («Утреннее размышление о Божием величестве»), *...Не погнушался он на малой шар сойти...* («Письмо о пользе стекла...»).

Зрительные образы у Ломоносова нередко подчинены «науке», причём эти образы подчас весьма драматичны: *От самой древности воюют многократно, / Чем много знания погибло невозвратно! / Коль точно знали б мы небесные страны, / Движение планет, течение луны...* («Письмо о пользе стекла...»).

Начальные строки «Утреннего размышления о Божием величестве» стали крылатыми, хрестоматийными: *Уже прекрасное светило / Простёрло блеск свой до земли...* Далее поэт описывает «горящий вечно Океан»: *Там огненны валы стремятся / И не находят берегов; / Там вихри пламенны крутятся, / Борющесь множество веков; / Там камни, как вода, кипят, / Горящи там дожди шумят.*

Перцепция Ломоносова – это не только высота стиля и свежесть описания, не только избыточный динамизм, что мы сейчас продемонстрировали, но и присутствие наблюдателя. Частотны в лирических стихотворениях и одах строки, апеллирующие к зрению: *И взору нашему открылись...; Представь, какой зиждитель сам...; Как взглянешь на поля, как взглянешь на плоды... Я тайности твои и небеса отверзу...; Из мысли ходим в мысль, / Из света в свет иной....* Мысль в последней строке соотнесена со светом, видимым, освещённым, заметным, наглядным, но ещё и священным. Уважение к тому, что изучает учёный, поэтически выражаемое неоднократно восхищение «объектом» исследования, – одна из причин усиления художественной перцепции в стихотворениях поэта.

Ломоносов-учёный «проговаривается» в стихах, казалось бы, далеких от науки, например, в «Оде на день брачного сочетания...»: *С горящей, солнце, колесницы, / Низвед пресветлые зеницы, / Пространный видишь шар земной.* Такую «космическую» перцепцию в те годы мог создать человек, профессионально занимающийся астрономией.

Отдельного рассмотрения требует соматика ломоносовской художественной перцепции, то есть роль названий частей тела в выстраивании зрительных, слуховых, осязательных и других впечатлений.

В отечественной науке последнего периода соматизмы продолжают изучаться весьма интенсивно. Создаются словари как отдельного соматизма («рука») [5, с. 2009], так и соматизмов в составе того или иного микрожанра, например, народной приметы [6, с. 2009]. Укажем некоторые теоретические работы по соматологии в церковнославянском языке [7, с. 2011], в сопоставительной лингвофольклористике [8, с. 2005], переводоведении [9, с. 2003], диалектологии [10, с. 2009]. Изучается фразеологическая активность соматизмов [11, с. 2007], исследуется отражение в языке «наивной анатомии» [12, с. 2005]. О связи лингвосенсорики и лингвосоматики мы писали в [13].

Обилие слов-соматизмов в одах М. В. Ломоносова заставляет ставить вопрос об участии этой лексики в передаче перцептивных переживаний. Привыкая к «эмблемам» и символам ломоносовской поэзии, с этих позиций невольно рассматриваешь и соматику: *...Рука господня буди с нею; На запад смотрит грозным оком / Сквозь дверь небесну дух Петров...; ...И простирает / Свой перст на дщерь свою с высот...; То сердце сильно власть страшит, / То кротость оное живит...; Ко мне возносят скорбный глас...; Целуй, Петрополь, ту десницу, / Которой долго ты желал...; Как сердце наше к ней пылало, / Чтоб к нам лице её сияло...*

Было бы несправедливым в приведённых контекстах усматривать только символику и эмблематику (*рука господня, простирает... перст, сердце пылало, возносят глас*). Церковнославянизмы (*десница, лице, перст*), перифрастичность (*рука господня*) как приём, действительно, работают, скорее, на когницию и эмоцию, нежели на перцепцию (сенсорнику) поэтической строки. Но в исследуемой оде («Ода на прибытие Ея величества ве-

ликия государыни императрицы Елисаветы Петровны...») фиксируются и другие соматизмы. Проанализируем их.

...*Руками, реки, восплещите...* Соматизм поставлен в позиции перед вокативом, подчеркнутая инверсия косвенного дополнения и глагола-сказуемого придаёт экспрессии всей поэтической строке, переносное значение соматизма «рука» (руки реки) в контексте совмещается с прямым (ср.: *рукоплескать, рукоплещет*).

Смесившись с прахом кровь кипит; / Здесь шлем с главою, там труп лежит; / Там меч с рукой отбит валится... Изображение боя, битвы передано словами, называющими части тела, но именно война лишает тела целостности. Трагедия сражения передана Ломоносовым устрашающе зримо, а начинается эта картина смещением праха и крови. Случайна ли следующая за этим полотном сентенция (когниция)? *Народы, ныне научитесь, / Смотря на страшну гордых казнь, / Союзы разрушать блюдитесь, / Храните искренно приязнь; / На множество не уповайте / И тем небес не раздражайте!*

Не швед ли мнил, что он главою / Как Атлас держит целой свет / И море сильною рукою / И полной властью в узах жмет... Типичный для М. В. Ломоносова приём сочетания слов-соматизмов в пределах строфы снимает стандарт восприятия, придаёт большую зримость изображаемому.

При изображении баталлий соматизмы используются Ломоносовым при создании образа Смерти, причем соматизмы с эпитетами: *Там смерть меж готфскими полками / Бежит, ярясь, из строя в сторой, / И алчну челюсть отверзает, / И хладны руки простирает, / Их гордый исторгая дух, / Там тысячи валяются вдруг* («Ода на прибытие Ея величества великия государыни императрицы Елисаветы Петровны из Москвы в Санкт-Петербург 1742 года по коронации»).

У М. В. Ломоносова соматика и перцепция достаточно часто идут бок о бок. Изображая отступающего, бегущего врага, «грозного исполина», автор к соматизму «пята» подключает звуковую динамику, интенсивность слухового и зрительного впечатления: *...Под сильною его пятою / Кремнистые бугры трещат, / И следом дерева лежат, / Что множество веков стояли / И бурей ярость презирали.*

В той же оде читаем: *...Всяк кровь свою пролить готов / За многие твои доброты / И к подданным твоим щедроты.* Инверсия (ср.: *пролить кровь*) и употребление, казалось бы, избыточного определения *свою* придаёт остроту и живость мысли о самопожертвовании.

В следующей, предпоследней, строфе оды сочетание соматики (*десница, сердце Петрополя, наше сердце, лице ее*) и выразительной перцепции подкреплено идущим из фольклора приемом тройного сравнения через отрицание: *Целуй, Петрополь, ту десницу, / Которой долго ты желал: / Ты паки зришь императрицу, / Что в сердце завсегда держал. / Не так поля росы желают, / И в зной цветы от жажды тают, / Не так способных ветров ждет / Кораблю, что в тихий порт плывет; / Как сердце наше к ней пылало, / Чтоб к нам лице ее сияло.*

Императрица прорисована внешне, через соматизмы церковнославянского языка (*десница, лице*), тогда как ее подданные, в том числе лирический герой оды изображены внутренне, через фразеологизмы с компонентом-соматизмом (*в сердце держал, сердце пылало*).

В этой статье при анализе ломоносовской соматики мы стремились по возможности не выходить за пределы одного и того же произведения, причем намеренно были взяты, как правило, далеко не самые известные оды поэта.

Приемом анализа становилось противопоставление когниций, эмоций и перцепций и, соответственно, особое внимание лингвоперцептивным характеристикам ломоносовской высокой поэзии.

Еще раз приведем известные строки поэта: *Царей и царств земных отрада, / Возлюбленная тишина...* («Ода на день восшествия на всероссийский престол Ея Величества государыни императрицы Елисаветы Петровны 1747 года»), *Уже прекрасное светило простерло блеск свой по земли...* («Утреннее размышление о Божием величестве»), *Открылась бездна звезд полна; / Звездам числа нет, бездне дна* («Вечернее размышление о Божием величестве при случае великого северного сияния»). Эти строки цитируются. Заострим вопрос, по какой причине.



Вопрос, что именно делает крылатые строки крылатыми, в своем исследовании по лексикографированию цитат вслед за другими учеными оставляет открытым Ю. А. Лысикова [14, с. 43, 103 и др.].

Нам представляется (и приведённые только что крылатые слова М. В. Ломоносова это доказывают!), что предпосылкой превращения цитируемой строки в крылатую, помимо экстралингвистических факторов (включения стихотворения в школьную программу, причем на длительный период, привязанность к стихотворению нескольких поколений семьи, то есть внутрисемейная цитация!), является и такая лингвистическая причина, как яркая передача этим стихотворением не столько когниции (афоризм), и не столько эмоции (фразеологизм), сколько перцепции (крылатое выражение). «*И дым отечества нам сладок и приятен*», «*Кроет уж лист золотой / Влажную землю в лесу*», «*Мороз и солнце! День чудесный...*». В этом же ряду стоят и ломоносовские строки: «*Открылась бездна звезд полна...*», «*Царей и царств земных отрада, / Возлюбленная тишина...*».

Чтобы восстановить справедливость, закончим статью цитатой из всё той же «*Оды на прибытие...*», которую чаще остальных од мы анализировали в своей статье. В этой цитате почти нет перцепции, когниция и эмоция представлена в чистом, «беспримесном» виде, однако отрывок заслуживает внимания и запоминания.

Красуйся, дух мой восхищенный, / И не завидуй тем творцам, / Что носят лавр похвал зеленый; Доволен будь собою сам: Твою усерднейшую ревность / Ни гнев стихий, ни мрачна древность / В забвении не могут скрыть, которую будут век хранить...

Тем самым мы хотим сказать, что всё выше отмеченное про поэзию Ломоносова отнюдь не означает, что где есть перцепция, – хорошо, где её нет, – хуже.

В биологии известен термин «эквивифинальность развития». В поэтическом дискурсе одинаковый по силе эффект может быть достигнут различными средствами. Поэзия по определению блестяще играет всеми резервами языка – не только перцептивными образами и соматизмами.

Список литературы

1. Норманн Б. Ю. Рациональность и иррациональность лексического знака // Проблемы лексикологии. – Минск: Изд-во Белорусск. гос. ун-та, 1973. – 200 с.
2. Ломоносов М. В. Сочинения. – М.-Л.: ГИХЛ, 1961. – 592 с.
3. Ломоносов М. В. Полное собрание сочинений. – Т. 7. – Труды по филологии. 1739-1758. – М.-Л.: Академия наук СССР, 1952. – 776 с.
4. Кураш С. Б., Ревуцкий О. И. Учение М. В. Ломоносова о тропах в контексте современных представлений о тропе и троповости // Традиции М.В. Ломоносова и современность. Материалы международной научно-практической конференции. – Гомель: Изд-во Гомельского государственного университета, 2007. – С. 123 – 127.
5. Попова А. Р. Словарь одного слова. – Орел: ООО ПФ «Оперативная полиграфия», 2009. – 356 с.
6. Туганова С. В. Словарь русских и английских антропологических примет // Казань: Институт истории АНРТ, 2009. – 244 с.
7. Старых О. В. Соматизмы как особый класс слов в лексической системе церковнославянского языка // Вестник ПСТГУ. – III. Филология. – Вып. 2 (24). – 2011. – С. 80 – 85.
8. Завалишина К. Г. Концептосфера «Человек телесный» в языке русского, немецкого и английского песенного фольклора // Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Курск, 2005. – 19 с.
9. Замалютдинова Э. Р. Особенности употребления слов-характеристик лица в переводах произведений Г. Манна на русский язык (на материале имен существительных и прилагательных) // Русская и сопоставительная филология: Взгляд молодых. – Казань: КГУ, 2003. – С. 30 – 38.
10. Гынзанова Л. Г. Интерпретационный потенциал соматизмов в описании картины мира языковой личности диалектоносителя // Вестник Томского государственного университета. – Филология. – 2009. – № 1 (5). – С. 13 – 21.
11. Занковец А. А. Влияние различных лингвистических факторов на фразеологическую активность соматизмов русского и белорусского языков // Вестник Беларус. дзярж. ун-та. – Серия 4. – Філалогія. Журналістыка. Педагагіка. – 2007. – № 2. – С. 70 – 75.
12. Урысон Е. В. Фундаментальные способности человека и наивная «анатомия» // Вопросы языкознания. – 2005. – № 3. – С. 3 – 16.
13. Харченко В. К. Лингвосенсорика: фундаментальные и прикладные аспекты. – М.: Изд-во Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 216 с.



14. Лысикова Ю. А. Лексикографирование цитат // Дис. ...канд. филол. наук. – Орел, 2005. – 191 с.

M. V. LOMONOSOV'S POETRY: THE PECULIARITIES OF LITERARY PERCEPTION

V. K. Kharchenko

*Belgorod National
Research University*

*e-mail:
Kharchenko@bsu.edu.ru*

The article deals with the particularities of the language means of perceptual memory: visual, tactile images and those received through the organs of taste and smell studied in M.V. Lomonosov's odes.

Keywords: perception, channel of human perception, somatism, somatology.



РОМАНО-ГЕРМАНСКАЯ ФИЛОЛОГИЯ

УДК 81'373.613

ФОНЕТИЧЕСКАЯ МАНИФЕСТАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ФРАНКО-АФРИКАНСКОГО БИЛИНГВИЗМА

Ж. Багана
Н. В. Трещёва

*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет*

*e-mail:
baghana@yandex.ru
trescheva@bsu.edu.ru*

В статье анализируются механизмы интерференции, действующие на фонетическом и фонологическом уровнях. Сравниваются особенности произношения гласных и согласных звуков в африканских разновидностях французского языка. Делается вывод о том, что интерференция может возникать не только вследствие лингвистических, но и социокультурных причин.

Ключевые слова: контактирующие языки, языковая политика, заимствования, вокализм, консонантизм, ударение, ритм, мелодика речи.

Введение

Анализ функциональных и структурных характеристик тех разновидностей языка, каждая из которых обслуживает особое национальное сообщество, в российской социолингвистике позволил выделить особое понятие «национальный вариант языка». Под ним обычно понимается особая форма существования данного языка как совокупности территориально ограниченных вариантов литературного языка, а также его социальных и территориальных диалектов и профессиональных языков.

Французский язык не является национальным вариантом в Африке, ибо здесь он не стал родным языком местного населения. Тем не менее, в нем, как и в национальных вариантах (например, французский язык во Франции, в Бельгии, Швейцарии), складываются свои регулярные отклонения от общефранцузской нормы в плане произношения, лексики, грамматики и стилистического оформления речи.

Теоретический анализ

Результаты исследований африканских вариантов французского языка позволяют говорить о том, что особенности произношения вместе со спецификой словаря составляют основную массу отличительных признаков, противопоставляющих центральнофранцузский вариант местным вариантам. По мнению А. И. Чередниченко, африканизмы на фонетическом уровне представляют собой исторически сложившуюся совокупность признаков, характеризующих этот ареал как в целом, так и по отдельным его зонам [1].

Фонетические особенности французского языка на территории Африки в основном являются следствием интерференции иноязычных фонетических систем. Как отмечает А. М. Молодкин, фонологические черты языка, изучаемого в качестве второго, могут рассматриваться под углом интерференции со стороны родного языка, вследствие чего фонологическая система разновидности второго языка формируется в результате приспособления к ней существующей фонологической системы родного языка [2].

Стоит отметить, что интенсивность интерференции на фонетическом уровне зависит от ряда социолингвистических факторов (соотношение и статус контактирующих языков, особенности языковой политики) и условий общения (степени владения языком, ситуации общения, социальной принадлежности говорящих). Отличительные признаки, возникающие в звуковом строе неродного языка, характеризуют речь всего языкового коллектива, хотя их количество зависит от традиций семейного и социально-бытового говорения, а также от образовательного уровня говорящего. О. А. Гулыга, в свою очередь, подчеркивает, что наблюдения над фонологией делают возможным анализ специфического варьирования – социоситуативного. Именно звучащая устная речь выдает социальный статус говорящего [3]. Однако необходимо отметить тот факт, что не каждая местная особенность может быть истолкована как свидетельство о принадлежности к определенной социальной группе. Переход индивидуального или группового признака произношения в признак общетерриториальный лишает его социальной окраски и говорит о возникновении местного варианта литературного произношения.

Особенности произношения французского языка в Африке проявляются в системе гласных (вокализме) и системе согласных (консонантизме), а также в просодических характеристиках речи (ударении, ритме, мелодике речи). Наличие отличительных черт свидетельствует о становлении в Африке нового стиля литературного произношения, не похожего на стиль центрально-французского варианта. Новая разновидность произношения, однако, не является повторением разговорного стиля произношения Франции, так как используется в различных видах публичной речи.

Для описания специфических черт африканского произношения на французском языке приведем краткую характеристику центрально-французской произносительной нормы.

Фонетическая система французского языка представлена двумя группами фонем: гласных и согласных. Разделение на данные группы производится по трем критериям: физиологическому, акустическому и фонематическому. Гласные звуки подразделяются на чистые и носовые. Во французском языке 12 чистых [ɑ], [a], [e], [o], [i], [u], [y], [œ], [ø], [ɛ], [ɔ], [ə] и 4 носовые фонемы [ã], [œ̃], [ɛ̃], [ɔ̃].

Система согласных насчитывает 20 фонем: [p], [b], [t], [d], [k], [g], [m], [n], [ŋ], [f], [v], [s], [z], [l], [r], [j], [ʃ], [ʒ], [w], [ç].

Система французских гласных количественно превосходит аналогичные системы в других романских языках. Большое количество гласных звуков является одной из причин неустойчивости французского вокализма, выхода из употребления некоторых звуков, стирания фонологических различий между существующими оппозициями. В отличие от системы гласных система согласных французского языка отличается относительной стабильностью. Тем не менее, в африканском ареале в потоке живой речи наблюдаются многочисленные изменения и колебания в реализации как гласных, так и согласных звуков.

Фонетическая система африканских вариантов французского языка обладает некоторыми чертами, не свойственными центральнофранцузскому варианту.

Среди многочисленных заимствований, даже тех, которые считаются полностью интегрированными в систему языка, отмечают появление фонем, не представленных в центральнофранцузском варианте французского языка. Например, глухой велярный (задненебный) [x] в словах *сааханеріе* – «хвостовство», *хала* – «злой рок», *халам* – «музыкальный инструмент», *хессал* – «крем для отбеливания кожи», *хата* – «деревня». Эта появившаяся во французском языке фонема не представляет трудностей для франкоязычных африканцев, часть которых использует в речи глухой велярный [x], другая произносит его на французский манер, используя взрывной глухой согласный [k], передаваемый на письме буквосочетанием *kh*: *khessal* – «крем для отбеливания кожи».

Еще одной чертой регионального французского языка в области консонантизма, придающей ему особый колорит, можно считать доминирование апикального [r] над увулярным щелевым [R]. Эта особенность отмечается как у коренных, так и некоренных носителей французского языка. В Африке, в частности, данный звук можно встретить в междометии *гекк* – «только». Во Франции представлены оба варианта – [r] и [R], но в силу исторически сложившейся ситуации главенствующее положение занял [R], который назы-



вают [R] parisien (парижское [R]). Что касается [r], то на сегодняшний день он, кроме Африки, встречается в ряде региолектов на юге Франции.

Звук [R] представляет для африканцев определенную трудность, и поэтому в речи большинства из них доминирует [r]. Причиной этому считается как специфика собственно африканской артикуляционной базы, так и желание некоторых африканцев своим особым произношением подчеркнуть национальную принадлежность. В целом изменения в произношении [r] носят чисто фонетический характер и не затрагивают фонологического статуса этой фонемы в системе согласных.

Кроме указанных примеров, представляется возможным указать многочисленные случаи фонологической францизации африканских заимствований. Отметим особое произношение групп преназализированных согласных (носовой + смычный; носовой + щелевой) [mb], [mp], [mpf], [mbv], [nd], [nt], [ns], [nz], [ng], [nk], [nts], [mz] и сокращение их до простых взрывных [b], [t], [p], [f], [v], [d], [g], [k], [ts], [z]. Наличие преназализированных фонем во французской речи наблюдается лишь в тех областях франкоязычной Африки, где подобное явление присутствует в местных языках. Подобные сочетания звуков встречаются как внутри слова (*nungu* – «перец» в Конго), так и в начале слова (*ndamba* – «порода коров» в Бенине, Кот-д'Ивуаре, Мали, Сенегале, Того; *mbulamadi* – «колонизатор» в Руанде и ДРК). Произношение подобных звуковых сочетаний не свойственно центральнофранцузскому варианту.

Описанные группы согласных сохраняются в заимствованных именах собственных, причем как таковые они употребляются и в центральной разновидности языка Франции (*Nganga, Nkala, Ntsiala*). Что касается имен нарицательных, то их произношение варьируется в зависимости от региона Африки. Так, в Центральной Африке начальная группа согласных сохраняется как в произношении, так и на письме: *ndoki* – «людоед», *mbuta* – «старик», *nguiriri* – «мешок» в Конго.

Многие лингвисты придерживаются мнения о том, что данные звуки представляют собой особые группы фонем. Но Ж.-П. Макута-Мбуку считает, что это отдельные фонемы [4].

Рассмотрим несколько примеров, иллюстрирующих различия европейского и африканского произношения таких слов и словосочетаний французского языка, в которых встречаются подобные сочетания согласных:

Таблица

Различия центральнофранцузского и африканского произношения

Французское произношение	Африканское произношение
les ambassadeurs [lez ā ba sadœ:R]	[leza mba sadœ:R]
les enveloppes [lez ā v l o p]	[le za mbvelop]
bambou [bā: bu]	[ba mbu]
un peu de viande [œ pø d (ə) vjā: d]	[ē mpe de vja: n d(ə)]
deux entonnoirs [dø zā: tonwa: R]	[de z α ntonwa:r]
la mangue [la mā: g]	[la ma ng (ə)]
campement [kā: p mā]	[ka mpe mā]
il a encore volé [il α ā: k o:R vole]	[il α α nkor vole]

В данных примерах наблюдается замена африканцами носового гласного носовым согласным, который специфическим образом начинает сочетаться с последующим смычным или щелевым звуком. Отметим при этом, что если носовой гласный находится в конце слова, то он в произношении франкоязычных африканцев сохраняется как таковой.

Следующая африканская особенность проявляется в произношении носового [ɲ̃] в начальной позиции некоторых полностью интегрированных во французский язык Африки заимствований. Например: слово *niama-niama* – «закуска» – распространенное в западной части африканского континента. Подобная фонетическая специфика французского языка в Африке проявляется в достаточном множестве случаев и может быть отнесена к типичным идеолектальным проявлениям.

Нередко наблюдается частичная или полная деназализация гласного, предшествующего носовому согласному, как, например, в случае со словом *samba-linguère*, которое в Сенегале имеет значение «благородный и щедрый человек». Кроме того, вопреки традиции центральнофранцузского варианта, историческая долгота носовых гласных здесь часто не соблюдается. Носовые [ã], [ɔ̃], [ɛ̃] в словах *lande* – «песчаные равнины», *ombre* – «тень», *peinture* – «живопись» нередко произносятся не долго, как того требует центральнофранцузская норма, а кратко, в результате чего имеет место их деназализация. Частичная или полная потеря носового признака может быть обусловлена и влиянием местных языков, лишенных подобного явления. Однако необходимо отметить, что хотя деназализация и свойственна лишь некоторым социальным слоям населения, она представляет собой реальную угрозу чистоте французского языка. Языковая практика большинства франкоговорящих африканцев свидетельствует о сохранении назальности.

Как известно, во Франции второй половины XX в. были отмечены изменения в фонологической подсистеме носовых гласных, а именно в связи с утратой фонологического признака у гласного [œ̃]. Известно, что во Франции он в большинстве случаев заменяется на [ɛ̃]: *brun* [brœ̃] – «коричневый» и *brin* [brɛ̃] – «побег, стебелек». Как указывает А. Соважо, утрата носового [œ̃] не может повлечь за собой никаких структурных потрясений для системы гласных в целом, поскольку эта фонема встречается в редких случаях и служит для различения практически только двух вышеупомянутых слов [5].

Но в отличие от Франции, в Африке подобные преобразования касаются также замены фонемы [œ̃] на [ɔ̃]. Так, слово *emprunter* – «заимствовать» может звучать как [ãprɔ̃te].

Влияние языков банту на фонологию французского языка проявляется и в том, что стирается различие между чистыми гласными. Дело в том, что языки банту делятся на два типа. Фонетическая система отдельных языков банту содержит 5, а другие 7 гласных, то есть в обоих случаях значительно меньше, чем во французском языке.

Система пяти гласных включает звуки [i], [e], [a], [o], [u]. Система семи гласных содержит звуки [i], [e], [ɛ], [a], [ɔ], [o], [u]. Большинство языков банту, кроме эвондо (Камерун) и рунди (Бурунди), относится к первой системе.

Отсюда можно сделать вывод о большей, чем во французском языке, устойчивости фонологических систем гласных в языках банту. Так, большинству языков банту не свойственны:

- 1) оппозиция [i] / [y];
- 2) оппозиция [e] / [œ̃], [e] / [ø];
- 3) оппозиция чистый / носовой звук; тем не менее в некоторых языках наблюдается носовая реализация чистых звуков;
- 4) лишь немногим языкам банту свойственна оппозиция [e] / [ɛ], [o] / [ɔ].

Исходя из вышеприведенных данных, представляется возможным сделать вывод, что несоответствие фонетических систем языков банту и французского языка определяет некоторые трудности в обучении местного населения.

Что касается особенностей произношения согласных, то в первую очередь отметим частое использование практически во всех африканских разновидностях французского языка аффрикат (полусмычных) [dz], [ts], [tʃ], [dʒ], на письме представленных буквосочетаниями *dz*, *ts*, *tch*, *dj* в начальной позиции. Особенно часто они встречаются в именах собственных, хотя в Демократической Республике Конго и Республике Конго их присутствие заметно и в именах нарицательных. В Пуэнт-Нуаре, где распространен язык вили, аффриката [tʃ] встречается в таких словах, как *tchikouanga* – «небольшой маниок», *tchilondo* – «рыба», *tchikoumbi* – «брачный обычай». Нередко реализация данной аффрикаты связана с лексикой испанского происхождения: *tchapalo* – «пиво из определенного сорта ячменя»



(Бенин, Кот-д'Ивуар, Буркина-Фасо, Мали, Нигер, Того). На юге Конго под влиянием языка лари можно услышать *Bandza-Ndounga* (деревня на юге страны), *niondzi* – «маленькая рыбешка», *niandzi* – «муха, вошь». Аффриката [dʒ] свойственна словам арабского происхождения и не очень распространена на «Черном» континенте: *djinn* – «джин, дух» (в мусульманской мифологии); *kahouadji* – «хозяин кафе» [6].

Кроме возникновения новых фонем, для африканских вариантов французского языка характерно увеличение частоты использования некоторых уже существующих фонем. Речь идет о звуках [j] и [w], часто встречающихся в начальной позиции: *yamba* – «индийская конопля» (Сенегал, Кот-д'Ивуар, Мали); *wax* – «ткань высокого качества».

Фонетические особенности французского языка Африки характеризуются также неполным соблюдением правил стандартного языка и часто касаются противопоставления по степени напряженности артикуляции, а также оппозиции по глухости / звонкости. При этом многие преобразования происходят в результате фонетической интерференции со стороны языков банту. Так, не соблюдается правило центральнофранцузского варианта, касающееся сохранения звонкой согласной между гласными. Кроме того, часто [ʒ] заменяется на [z] или [s], а [ʃ] – на [s]. Например:

a) *toujours* – «всегда» – *toussor*; *joli* – «красивый» – *sol*; *bonjour* – «здравствуйте» – *bonsour*;

b) *méchant* – «злой» – *messan*;

c) *les enfants* – «дети» – *les s'enfants*;

d) *gentille* – «милая» – *zentille*;

e) *malade* – «больной» – *malatt*.

Приведенные выше примеры являются следствием явления «недоразличения» (*sous-différenciation*). Система согласных языков банту представляет несколько трудностей в отношении системы французского языка и сужается при использовании с альвеолярными и передненебными согласными до одной фонемы [s]. Примеры (a), (b) соответствуют сетке языков банту и характеризуют сабир или французский пиджин, так же, как и элементарный французский язык. Пример (c), наоборот, представляя собой феномен «недоразличения», характеризует скорее стремление африканцев к правильной французской речи. Использование фонемы [z] в примере (d) может быть интерпретировано как знак женского рода: *zentille* (ж.р.) – *sentil* (м.р.). Пример (e) заслуживает особого внимания. Звук [d] в конце слова произносится как глухой [t] и даже как [tt], так как в языках банту есть традиция произносить конечные звонкие согласные таким образом, чтобы они казались оглушенными.

Заключение

Степень присутствия местных произносительных особенностей, обусловленных влиянием местных языков, в африканском варианте французского языка во многом зависит от социального статуса его носителей. Но было бы ошибочным полагать, что именно все местные особенности французского произношения являются следствием отрицательных факторов социального порядка и, прежде всего, следствием низкого образовательного уровня у говорящих. Как описывает А.И. Чередниченко, замена губно-зубного [v] губно-губным сонантом [w] характерна, например, для речи образованных людей, у которых родным языком является волоф [1]. Кроме того, произносительные особенности зависят от региона, где используется тот или иной вариант французского языка, а также от реальных условий общения.

Список литературы

1. Чередниченко А. И. Язык и общество в развивающихся странах Африки. – Киев: Изд-во при Киев. ун-те, 1983. – 165 с.
2. Молодкин А. М. Взаимодействие языков разного типа в этнокультурном контексте. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2001. – 184 с.
3. Гулыга О. А. Дидактический акцент как проявление социоситуативного варьирования // Функционирование языковых единиц в аспекте национально-культурной специфики: Тезисы докладов и сообщений Международной конференции. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – С. 170–171.
4. Makouta-Mboukou J.-P. Le français en Afrique Noire (Histoire et méthodes de l'enseignement du français en Afrique noire). – Paris: Bordas, 1973. – 238 p.
5. Sauvageot A. Français écrit, parlé. – Paris: Larousse, 1962. – 233 p.



6. Дебов В. М. Словарь особенностей французского языка в Алжире. – Иваново: Изд-во Иванов. ун-та, 1996. – 140 с.

PHONETIC MANIFESTATION IN BILINGUAL SITUATION

J. Baghana

N. V. Trescheva

*Belgorod National
Research University*

e-mail:

baghana@yandex.ru

trescheva@bsu.edu.ru

The article deals with the process of interference on phonetic and phonological level. Some peculiarities of vowel and consonant sounds articulation in African French language are shown. The paper concludes about the evidence of not only linguistic but also sociocultural reasons of interference.

Keywords: languages in contact, language politics, borrowing, vocalism, consonantism, accent, rhythm, melody of speech.



УДК 811.11:81

КОГНИТИВНО-КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЗНАЧЕНИЙ “FRIENDSHIP” И “COMPETITION” В РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПОСОБИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

О. Д. Вишнякова

*Московский
государственный
университет имени
М.В. Ломоносова*

*e-mail:
ol-vish@mail.ru*

Изучение ключевых культурных концептов и особенностей их вербальной репрезентации позволяет глубже проникнуть в культурную специфику каждого социума. Данная проблема лежит в области межкультурной коммуникации и ее преподавания. В этой связи возникает вопрос транслируемости концептуальных содержаний из одной лингвокультуры в другую.

Ключевые слова: вербальная репрезентация, когнитивный, концептуальный, лингвокультурный, американский, пособия по английскому языку.

Как известно, познавательная деятельность человека обусловлена его возможностями ориентироваться в мире, т.е. способностью различать и отождествлять объекты действительности. Концепты, служащие для осуществления операций подобного рода, могут быть выражены как на вербальном уровне, так и на уровне собственно ментальных репрезентаций (схемы, картины, образы, планы). Центральное место в когнитивной деятельности занимают процессы концептуализации и категоризации. Исследователи указывают, что как концептуализация, так и категоризация представляют собой виды классификационной деятельности, различающиеся по своему конечному результату и цели. Процесс концептуализации направлен на выделение минимальных содержательных единиц человеческого опыта, структур знания, в то время как процесс категоризации — на объединение сходных или тождественных единиц в более крупные разряды, категории [5, с. 93]. По определению Н. Н. Болдырева, «концептуализация – это осмысление поступающей информации, мысленное конструирование предметов и явлений, которое приводит к образованию определенных представлений о мире в виде концептов (т.е. фиксированных в сознании человека смыслов). Основная часть этих концептов закрепляется в языке значениями конкретных слов, что обеспечивает хранение полученных знаний и их передачу от человека к человеку и от поколения к поколению» [2, с. 22]. Система знаний о мире состоит из концептов разного уровня сложности и абстракции, сформированных различными способами.

Характеризуя наиболее значимые направления концептуального анализа, Е. С. Кубрякова выделяет целый ряд наиболее известных и получивших научное признание исследований, посвященных изучению природы и особенностей репрезентации концептов на основе различных методологических принципов [4, с. 8 – 9]. Так, например, согласно логико-философской концепции Р. И. Павилёниса, концепты рассматриваются как смыслы, имеющие перспективу реализации в языке. Р. И. Павилёнис указывает на возможное существование доразумового этапа познавательного опыта человека, отмечая, что еще до знакомства с языком человек в определенной степени знакомится с миром, познает его. Благодаря каналам чувственного восприятия человек располагает определенной информацией об окружающей действительности и о самом себе, различает и отождествляет объекты своего познания. Исследователь подчеркивает, что усвоение любой новой информации о мире осуществляется каждым индивидом на базе тех сведений, которыми он уже располагает. Образующаяся таким образом система информации о мире понимается как конструируемая индивидом концептуальная система, т. е. система определенных представлений человека о мире [9].

Известно, что концепт, имеющий гибкую и многослойную структуру, далеко не всегда реализуется в своем языковом воплощении. Этот факт подтверждается, например, положением о том, что сама структура концепта предполагает многообразие и гибкость

его репрезентативных характеристик. По мнению Ю. С. Степанова, исследование концепта осуществимо «лишь до определенной черты, за которой лежит некая духовная реальность, которая не описывается, а переживается» [13, с. 76]. Вместе с тем, следует подчеркнуть тот факт, что возможность экспликации концепта посредством естественного человеческого языка представляет собой наиболее адекватный способ репрезентации его содержания, поскольку именно язык выступает основным средством коммуникации и передачи информации в обществе.

Исследователи подчеркивают факт взаимосвязи, взаимопроникновения и взаимодействия культурной и языковой картин мира [14, с. 54], определяя последнюю как исторически сложившуюся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отражённую в языке совокупность представлений о мире, определённый способ восприятия и устройства мира, концептуализации действительности.

В основе типологической дифференциации концептов может лежать их способность к транслируемости, т.е. возможности перехода в процессе общения от одного индивида к другому, от одной культуры – к другой [7], – что является исключительно важным для данного исследования. Отметим также, что учитывая фактор дифференциации в процессе воплощения того или иного универсального феномена в зависимости от специфики того или другого национально-культурного сообщества – представителя многообразного англоязычного социума, в данной статье мы останавливаемся лишь на одном из репрезентантов этого конгломерата - американском лингвокультурном социуме.

В целях рассмотрения концепта FRIENDSHIP обратимся к наиболее авторитетным лексикографическим источникам – современным словарям английского языка. Большинство словарей, как и следовало предполагать, сосредоточивает свое внимание на существительном FRIEND, что полностью соответствует специфике отражения действительности в современном английском языке: абстрактное имя существительное FRIENDSHIP (как репрезентант ядерного компонента рассматриваемого концептуального поля) представляет собой производную структуру от имени субъекта.

“Longman Dictionary of the English Language and Culture” [17], используемый нами в качестве основного источника, содержит следующие определения и иллюстративные примеры реализации единицы FRIEND: “1. a person who shares the same feelings of natural liking and understanding, the same interests etc but is not a member of the same family: *Bill and Ben are friends. ‘Bill is my friend’, said Ben Bill is friends with (= has a friendship with) Ben. The children are good friends (= like each other very much). Although Peter is a close friend, David is my best (= closest) friend. Mary is a friend of mine (= one of my friends). She’s an old friend of mine (= one of my friends) – we’ve known each other for sixteen years. ‘There’s your friend John’. ‘He’s no friend of mine; I don’t like him at all’. ‘I wish your children wouldn’t quarrel all the time. Can’t you be friends?’;*

2. (of, to) a helper; supporter; advisor; person showing kindness and understanding: *That rich lady is a friend of the arts; she provides money for concerts in the town. Our doctor’s been a good friend to us; he’s always helped us when we’ve needed him. He says he’s no friend of the government. He didn’t get the post on his own abilities; he had friends in high places (people in a position to influence others to help him)/ (fig.) Bright light is the painter’s best friend;*

3. someone who is not an enemy; a person from whom there’s nothing to fear: *‘Who goes there? Friend or foe?’ was the question asked by the soldier on guard duty in former times. They told the escaped prisoner: ‘Don’t worry, you are among friends – we won’t tell the police about you’;*

4. a person who is being addressed or spoken of politely in a public: *Friend, we have met here tonight to talk over a very serious matter. In court, lawyers speak of each other as ‘My learned friend’;*

5. a stranger noticed for some reason, usually with amusement or displeasure: *Our friend with the loud voice is here again!*

Сосредотачивая свое внимание в первую очередь на реализации анализируемых единиц в американском варианте английского языка, отметим, например, такое культуроспецифическое для американского социума значение единицы “Friend”, как “a member of the Christian group called the Society of Friends (Quakers)”: “Quakers have no priests or organized religious ceremonies, and often spend their religious services (called ‘meetings’) in si-



lence. Quakers oppose violence and war and active in helping people and in education". В лингвострановедческом словаре «Американа» мы находим следующие пояснения на данную тему: «Friends // «Друзья» \\ Квакеры, христианская религиозная организация, основанная в 1652 году англичанином Дж. Фоксом; имеет свои отделения в 50 странах мира. В основе религиозной доктрины квакеров лежит вера в божественное начало, заложенное в каждом человеке. В 1681 году английский квакер У. Пенн, приобретя земли в колониях Восточный Джерси и Пенсильвания, основал на них первые поселения квакеров на американской земле» [1, с. 347].

Являясь универсальным явлением в человеческой жизни вообще, FRIENDSHIP как понятие универсально с точки зрения совокупности своих существенных. Языковые интерпретации данного понятия позволяют выявить многогранность и многокомпонентность данного концепта. Ядерный компонент данного концепта на вербальном уровне может быть выражен и эксплицирован следующим образом:

FRIENDSHIP – 1. the condition of sharing a friendly relationship; the feeling and behavior that exists between friends: *Real friendship is more valuable than money* 2. a particular example or period of this: *He finds it difficult to form lasting / close friendships*.

Наиболее активно используемые в процессе вербальной репрезентации концепта FRIENDSHIP языковые единицы фиксируются на таких смысловых составляющих, как Amity, Sociality, Brotherhood, Likeness, Love, Support, Introduction. Очевидно, что для американского социума, в котором FRIENDSHIP также обладает особой культурной спецификой, могут быть выделены лишь определенные соответствующие значения данного концепта. Так, например, наиболее значимым с регулятивной точки зрения представляется значение Amity, соответствующее общей характеристике взаимоотношений американцев между собой.

В этой связи также следует упомянуть о разговорной единице 'FRIENDLIE', вошедшей в употребление во время Вьетнамской войны (1964-1973) по отношению к вьетнамцу, дружественно относящемуся к американской армии, сотрудничающему с ней. В этом случае очевидна реализация значения «acting or ready to act as a friend».

Рассмотрение даже сравнительно небольшой части исследовательского материала позволяет прийти к выводу о том, что реализация концепта в американском социуме обусловлена в первую очередь смысловым становлением таких значений, как «Amity», «Support», «Sociality», «Likeness», «Introduction» а также «Brotherhood» в узко специальной ситуации, связанной с деятельностью религиозной общины квакеров. Способы вербальной репрезентации данного концепта в значительной степени характеризуются спецификой реализации его ядерного компонента и соответствующих лексических единиц (friendship, friend, friendly, friendliness), а также целого ряда фразеологизмов и прецедентных феноменов.

Следует особо подчеркнуть тот факт, что проявлением психологической идентичности нации является способ взаимодействия с другими людьми. Культуры различаются по удельному весу в них Дух сотрудничества (совместной деятельности для достижения цели) и соревнования (состязания в процессе достижения одной и той же цели) как двух форм человеческого взаимодействия, находящий выражение в смысловой структуре концепта COMPETITION.

Например, в актуальном и содержащем оригинальный фактический материал исследовании О. А. Леонтович отмечается, что американский индивидуализм традиционно связывают с настроением на конкуренцию и соревновательность [6; 10]. В американской культуре принято двигаться вперед и вверх по служебной лестнице в большей степени через конкуренцию, нежели через сотрудничество с другими. Американский кумир — человек, который сделал сам себя (так, наряду с ключевой единицей американской лингвокультуры self-made man, эквивалента в русском языке не имеет и широко распространенная единица achiever).

Обратимся к словарному материалу и рассмотрим, как определяется и иллюстрируется единица COMPETITION в лексикографических источниках:

1) test of strength, skill, ability etc: to go in for/ enter a competition; a crossword competition; a competition to find a designer for the new airport building;

2) (with, between, for) the act of competing; the struggle between several people or groups to win something or gain an advantage; RIVALRY: there was intense / keen / fierce competition between the journalists to get the story.

He was in competition with some world-class runners, so he did well to win the race. The two products / companies are in direct competition (= are / produce similar products at similar prices) / They believe that competition in business benefits the consumer;

3) the (other) competitors: Anyone wanting to enter the computer business faces tough competition. It's important in business to keep the careful watch on the competition. They had to keep their prices low because of foreign competition.

Отметим также тот факт, что с точки зрения своего когнитивно-концептуального статуса, рассматриваемый концепт в ряде случаев приобретает свойства понятия, формируясь в логически упорядоченную структуру с более узким значением, что позволяет включить его репрезентанты в разряд терминологических или функционально близких к ним единиц. Так, например, словосочетание «Competitive trader» (конкурирующий торговец) употребляется по отношению к члену Нью-Йоркской фондовой биржи (New York Stock Exchange), который полностью или частично торгует за свой счет.

Как видно из приведенных примеров, одной из наиболее частотных лингвистических единиц, репрезентирующих концепт COMPETITION, является единица «RIVALRY». Обратимся к словарному материалу и рассмотрим ее дефиниционные и функциональные особенности.

RIVALRY – (with, between) competition, a case of being rivals: There was a friendly rivalry between the two women. There was fierce / intense rivalry between the two companies to get the contract.

В области данного концептуального поля находится и единица «RIVAL», обозначающая субъект. Как известно, для английского языка референциальная связанность содержания высказывания в большей степени ориентирована на субъект, чем на сам процесс (деятельность) или состояние.

RIVAL – a person, group or organization with whom one competes: *Who will be his main rival in the presidential election? Bob and I were friendly rivals for the job / rivals in love. These two companies are arch-rivals (= very great rivals) in the computer industry. She left her job and went to work for a rival company. / a clash between rival football supporters.* В американском варианте английского языка глагол «TO RIVAL» употребляется в значении «to equal, be as good as or reach the same standard as». Например: *Ships can't rival aircraft for speed. As a tourist center it rivals anywhere in Europe.* В этой же содержательной области находится отрицательная реализация «UNRIVALED» (better than any other; extremely good), употребляющаяся в следующих контекстах: *An unrivalled knowledge of Chinese art; As a war photographer he is unrivalled.* Таким образом, концептуальное поле COMPETITION представлено в английском языке лексическими единицами «COMPETITION», «RIVALRY» и однокоренными образованиями. В американском лингвокультурном социуме данный концепт разворачивается также на уровне ассоциативных связей с концептами INDIVIDUALISM, SUCCESS, OPTIMISM.

Важным для нашего исследования является тот факт, что в целом ряде случаев наблюдается взаимодействие концептуальных сущностей FRIENDSHIP и COMPETITION (RIVALRY). Например: *There was a friendly rivalry between the two women. Bob and I were friendly rivals for the job.* В этой связи следует отметить, что в приведенных словосочетаниях концепт FRIENDSHIP (в форме прилагательного «FRIENDLY») репрезентируется на уровне смыслового становления значения «Sociality».

Обращаясь к проблеме репрезентации концептов FRIENDSHIP и COMPETITION в учебниках английского языка, ориентированных на специфику американского лингвокультурного социума, следует подчеркнуть тот факт, что исключительно важным вопросом с точки зрения преподавания иностранного языка является вопрос о том, каким образом концептосфера одного языка соприкасается с концептосферой другого языка, насколько реальным оказывается процесс вхождения обучаемых в мир изучаемого языка с тем, чтобы овладеть не только системой грамматических правил и лексической сочетаемости языковых единиц, но и постичь все тонкости их идиоматического, нормированного употребления. В этой связи представляется необходимым рассмотреть особенности репре-



зентации анализируемых нами концептуальных сущностей в некоторых наиболее распространенных учебниках английского языка [3; 8; 11; 12; 15; 16; 18; 19; 20]. В качестве материала для исследования нами выбраны авторитетные учебники и учебные пособия различного характера и уровня обучения, созданные как авторами-носителями английского языка, так и российскими авторами. Рассмотрение материала осуществлялось в виде последовательного анализа вербальных репрезентаций каждого из заданных концептов.

Концепт FRIENDSHIP представлен в целом ряде текстов в различных реализациях, репрезентирующих различные смысловые характеристики данной сущности. Так, урок 13 пособия «People like Us» [15] специально посвящен теме “Friends”. Задания 1 и 2 посвящены раскрытию различных значений слова ‘friend’ и учащемуся предлагается соотнести предложенные слова с их определениями, выяснив, насколько данные единицы соответствуют тематике урока, например: 1. someone you work with; 2. an informal word for a friend; 3. someone you don’t know very well.

Особого внимания заслуживает работа со словосочетанием ‘a good friend’, чему автор учебника посвящает специальную анкету, отражая в ее вопросах всевозможные оттенки концептуального поля FRIENDSHIP. Так, например, на вопрос “What would you expect a good friend to do for you?” предполагается ответить как с точки зрения самого учащегося, так и с точки зрения его друга (по мнению обучаемого). В перечень ответов входят такие, как “lend you a small amount of money”, “lend you a lot of money”, “lend you clothes”, “give you a room in their home”, “listen to your problems”, “help you to solve your problems”, “give you advice”, “use their influence to help you” (отражая таким образом семантическую характеристику «Support» - «взаимопомощь, поддержка»), ‘agree with you all the time’, ‘tell you when you are wrong’, “put business second and you first”, “put their family second and you first”, “lie to protect you”, “make no other friends”, “see you often”, “be available to talk or meet at all times of the day” (выступая в качестве репрезентирующих структур для таких значений, как «преданность», «симпатия», «общение», «привязанность» - «Amity», «Support», «Sociality», «Likeness»).

Отметим также, что в методическом комментарии к уроку на первый план выдвигается также значение «Introduction»: «In this unit we look at how we make friends and what we expect them to do for us, or us for them”. В комментарии также упоминается о возможности реализации отрицательных моментов в процессе реализации данного концептуального содержания в действительности. Имеется в виду рассказ, состоящий из трех ситуаций и предлагаемый учащимся для чтения и обсуждения (“Work in pairs. Read the situations and talk about what you think went wrong”): “We also look at some situations where something has gone wrong between friends” [Там же, с. 86]. Данный комментарий содержит фрагмент, посвященный культурологическому аспекту изучения английского языка и межкультурного общения: “In some cultures, it’s common to have lots of friends, and different groups of friends, whom you may see regularly, or just occasionally. In other cultures, you may have a small group of friends with whom you spend much of your leisure time. Which is more common in your culture?”

Концепт FRIENDSHIP находит свое отражение и в занятии, посвященном тематике “Dating”, как в основных разделах, так и в методическом комментарии. Например:

1. “It’s different because I live in the city. I don’t really represent the majority, I guess, because my life is just kind of unique. But, me and my friends, we just go to the park or go bowling or see a movie or go to a party or go for something to eat”.

2. “I have friends who have serious partners, and if a couple of my friends got married to their girlfriends right now I would be surprised, but I wouldn’t be shocked” [Там же, с. 17].

В комментарии отмечается, что в данном уроке внимание уделено взаимоотношениям между людьми противоположного пола: “This unit is about the customs of meeting friends of the opposite sex in different cultures and of choosing one’s marriage partner” [Там же, с. 84]. Таким образом, происходит расширение и конкретизация содержательных элементов концепта FRIENDSHIP.

Мотивирующий текст под названием ‘Meet my friend’ содержится в учебнике “Inside out”, где на данном материале рассматривается тема «Описание человека» (внешность, род занятий, возраст и т.д.) В этом же источнике тексты, предназначенные для аудирования, включают микроконтексты, репрезентирующие различные области концептуального поля FRIENDSHIP. Так, например, следующее высказывание из диалога урока 14

отражает значения «Amity», «Sociality» («Meeting friends»): “I’m going to have a big party. I missed my friends so much” [16, с. 140]. Значение «Support» в концептуальном поле FRIENDSHIP реализуется и в материале урока 12 “Money” в тексте “savekarin.com”.

В книге для чтения В. В. Ощепковой и А. П. Булкина «США: страна, люди, традиции», целью которой является ознакомление читателей с жизнью современной Америки, основное внимание уделяется особенностям поведения людей, состоящих в различных отношениях, в том числе – друзей. В связи с этим отмечается, что «в шкале ценностей американцев доминируют свобода и стабильность, труд и высокий заработок. «Американскую мечту» молодежи составляют хорошее образование, надежное материальное обеспечение, возможность жить так, как тебе хочется, прочная семья, уважение друзей и коллег, профессиональная компетентность.

Известен тот факт, что независимость американцев зиждется на убеждении, что каждый человек лучше всего сам позаботится о своих интересах. Корни этого убеждения уходят в протестантскую религию, которая утверждает, что каждый человек отвечает перед Богом за свои деяния и что Богу угодны люди, добросовестно работающие и многого достигшие. Поэтому в системе воспитания в США акцент делается на индивидуальное развитие личности. Отсюда и дух соперничества даже в отношениях между друзьями, и стремление молодежи как можно раньше начать самостоятельную жизнь, и многие другие особенности» [8, с. 8]. Упоминая о манере поведения американцев, авторы отмечают, что «хорошие друзья, особенно если они расстанутся надолго, при прощании обнимут друг друга, но не целуются» [Там же, с. 12].

Заслуживающий особого внимания материал содержится в «Учебном пособии для X-XI классов школ с углубленным изучением английского языка» (авторы - Сафонова В. В., Твердохлебова И. П., Зайцева Л. Н., Кавнацкая Е. В.). В тексте “Getting Future Shock” мы находим такую реализацию концепта FRIENDSHIP, как “loss of a friend” в следующем микроконтексте: “It scares me that so much is happening at once, like moving house a lot, losing old friends and new friends being rushed on me too fast.

It would be nice if I could have something to latch on to that wouldn’t change or run away from me” [11, с. 106].

Еще один контекст, репрезентирующий концепт FRIENDSHIP, представляет собой реализацию значения “a friend of the Earth”. Представляется целесообразным привести достаточно протяженный контекст, позволяющий эксплицировать процесс смыслового становления рассматриваемой единицы:

What is Friends of Earth?

A well-organized, non party-political, national pressure-group. Part of an international network covering 28 different countries. Our campaigners seek to make people aware of the key issues and publicise the environmental case on TV, Radio and the press. We lobby politicians and government bodies. We press for changes in the law and in policies decided by the Town Hall and Whitehall.

For example, our Natural Heritage Bill aims to protect special nature sites. We fought plans to build a nuclear reprocessing plant at Windscale. We attend public inquiries and provide evidence for Parliamentary Committees. We publish books and a wide variety of information materials. We have 20,000 supporters and 250 action groups.

Together we are a highly effective force for conservation, public safety and a clean, lasting environment [Там же, с. 135].

Данный пример иллюстрирует возможность экспликации концепта FRIENDSHIP посредством значения «Support», сопровождаемого значениями «Sociality» и «Brotherhood», выступающими в качестве ассоциативных, сопровождающих основные семантические характеристики, смысловых компонентов.

Концепт COMPETITION также достаточно широко представлен в учебниках и учебных пособиях английского языка и реализуется практически во всех отмеченных нами в предыдущей главе нашего исследования значениях.

Перейдем к рассмотрению фактического материала. Одной из областей реализации данной концептосферы является постоянное сравнение и состояние конкуренции между британцами и американцами. Так, например, в «Учебном пособии для X-XI классов школ с углубленным изучением английского языка» (авторы – Сафонова В. В., Твердохлебова И. П.,



Зайцева Л. Н., Кавнацкая Е. В.) содержится целый ряд текстов, посвященных данной тематике [11, с. 63 – 64]:

“In America you were admired for getting ahead, elbowing forward, rising, pushing in. In England this behaviour was hated it was the way the wops acted, it was ‘Chinese fire-drill’, it was disorder. But making a quick buck was also a form of queue-jumping, and getting ahead was a form of rudeness – a ‘bounder’ was a person who had moved out of his class” [Там же, с. 63].

1. “Once, from behind a closed door, I heard an English woman exclaim with real pleasure, ‘They are funny, the Yanks!’ And I crept away and laughed to think that an English person was saying such a thing”.

В то же время особыми областями реализации духа соревновательности являются работа и учеба. Как уже отмечалось выше, на примере американского социума, можно отметить, что концепт COMPETITION находит свое отражение в разных сферах взаимоотношений людей, а в сфере работы и учебы данный тип взаимодействия проявляется и между друзьями, т.е. в ряде случаев выступает в качестве сопутствующего периферийного компонента концептосферы FRIENDSHIP. Так, например, в названном учебнике В. В. Сафоновой и соавторов в материалах, посвященных видению молодыми людьми своего будущего “Myself in 10 Years’ Time” [Там же, с. 106 – 113] очевидно просматривается тенденция к проявлению духа соревновательности, взаимодействующему с чувством индивидуализма, стремлением к успеху, к общению и установлению дружеских отношений с другими людьми, к созданию крепкой и дружной семьи.

Приведем ряд примеров.

1. Margaret Slade: “I would also like to go to university, where I could meet many people from different environments and enjoy a new sense of individualism” [Там же, с. 113];

2. Melissa Grossdon: “I want to get on with young people and even join in their games, etc., so that I may help them to enjoy life and make them to enjoy life and make them aware of becoming willing citizens...” [Там же, с. 113];

3. Jill Webb: “I’d like to be a good mother that cares and loves her kids and husband while working and having my own hobbies. I like to go out a lot with my friends and their husbands or by ourselves” [Там же, с. 112];

4. Sarah Tims: “I’m going to have a dynamic job, where I’m well paid and happy (I don’t quite know what, though). Preferably one where I can work with other people, be creative and imaginative, tell other people my ideas” [Там же, с. 111].

Рекомендации практического характера содержатся в книге для чтения В. В. Ощепковой и А.П. Булкина «США: страна, люди, традиции» в разделе «Поиски работы». Авторы указывают, что конкуренция – одна из характерных черт современного общества и предлагают целый ряд полезных советов для успешного устройства на работу и продвижения по службе. Наряду с русскоязычными рекомендациями в книге содержатся образцы диалогов и кратких текстов фактического содержания [8, с. 132 – 137].

В пособии «What it is like in the USA» (Natalia Tokareva, Victor Peppard) рассматриваемой проблеме посвящен раздел “The American Business World”, где изложена основная концепция американского бизнеса. Очевидно, что концепт COMPETITION получает свое выражение на уровне представленных текстов. Например: “Thus, though the majority of Americans believe that the ideals of free competition, equality of opportunity, hard work, and individual freedom are all exemplified throughout business, there are many who understand that very often American business does not live up to these principles” [20, с. 131].

Очевидно, что в данном контексте концептуальное поле COMPETITION взаимодействует с концептами BUSINESS и FREEDOM (FREE COMPETITION).

Проблема экономической конкуренции между компаниями нашла отражение в пособии “Guide to Country Studies” (Victoria Oschepkova, Kevin McNicholas). Например, текст “The Transcontinental Railroad” повествует о деловом соперничестве между двумя компаниями: “Competition between the two companies grew more intense as the railroad neared completion. The Salt Lake valley, with its wealthy Mormon settlements, was the only area with reasonable-sized population between Sacramento and Omaha, and the two railroad companies had these towns in sight. Whichever company reached these places first would be able to establish a depot and gain the lucrative business to be found there” [18, с. 45].

В этом же концептуальном поле могут быть рассмотрены ключевые единицы текстов данного пособия, посвященных известным людям, посвятившим свою жизнь научным открытиям, изобретениям, политике, искусству, бизнесу – Томас Эдисон, Билл Гейте, Джек Николсон, по-разному участвующим в конкурентной гонке под названием “RAT RACE” [18]. Материал, непосредственно связанный с процессом вербальной репрезентации данного концепта в текстах, относящихся к области образования, освоения знаний, представлен в «Пособии по культуроведению к учебнику английского языка для X – XI классов школ с углубленным изучением английского языка» (Сафонова В. В., Твердохлебова И. П.). Так, например, в разделе “CRIST COLLEGE. Working Towards Greater Academic Achievement” очевидно взаимодействие концепта COMPETITION с концептами EDUCATION, SPORT, PROGRESS, SUCCESS [12, с. 27 – 34].

В большинстве рассматриваемых нами пособий отражена также конкуренция между политическими партиями и системами. Данной тематике, являющейся серьезным предметом отдельного рассмотрения, посвящены тексты из пособия “Guide to Country Studies” (Victoria Oscherkova, Kevin McNicholas), например, “The Reagan – Gorbachev Summits” (где идея соперничества взаимодействует с идеей сотрудничества) [19], материал по теме “Two-Party System” из пособия по страноведению «Соединенные Штаты Америки» Ю. Б. Голицынского [3] и другие.

Таким образом, основными сферами репрезентации концепта FRIENDSHIP в материалах, содержащихся в проанализированных пособиях по английскому языку и англоязычной (в основном – американской) культуре, являются «Amity», «Support», «Sociality», «Likeness». Концепт COMPETITION, как уже отмечалось выше, наиболее частотно эксплицируется в контекстах, посвященных проблемам образования, карьеры, бизнеса, политики, – где данное концептуальное поле вступает во взаимодействие с другими, отражающими соответствующую тематику концептами, такими как EDUCATION, SPORT, PROGRESS, SUCCESS, BUSINESS, RIVALRY.

Следует особо подчеркнуть, что концепты FRIENDSHIP и COMPETITION могут рассматриваться как важные ценностные концепты американского лингвокультурного социума. Процесс их экспликации обусловлен целым рядом факторов языкового и экстралингвистического характера. Одним из важных критериальных признаков репрезентативной феноменологии данных концептов является их контекстуальная контактность с другими концептосферами, т.е. областями репрезентации концептов в языке, приобретающими конкретные смысловые характеристики в определенных контекстуальных условиях. В проанализированных нами учебниках и учебных пособиях по английскому языку, содержащих материалы по страноведению и культуроведению, концепты FRIENDSHIP и COMPETITION на уровне языка находят выражение практически во всех значениях, которые представлены в англоязычном, в первую очередь – американском – лингвокультурном социуме. В то же время, некоторые узко специальные значения, широко известные в США (например, FRIEND в значении Quaker) в проанализированном учебном материале не реализованы.

В ряде случаев имеет место взаимодействие концептосфер FRIENDSHIP и COMPETITION, что отражает специфику взаимоотношений в американском социуме, где конкуренция является естественной составляющей отношений в обществе, в том числе и между друзьями. В целом, следует заключить, что изучение ключевых культурных концептов и особенностей их вербальной репрезентации позволяет глубже проникнуть в культурную специфику каждого социума и разрешить самые различные проблемы, возникающие как в процессе межкультурной коммуникации, так и в сфере ее преподавания. Важнейшим вопросом в данной связи является вопрос транслируемости концептуальных содержаний из одной лингвокультуры в другую и роли языка в этом исключительно сложном процессе.

Список литературы

1. Американа : англо-русский лингвострановедческий словарь / под ред. и общ. рук. Г. В. Чернова. – Полиграмма, 1996.
2. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. ун-та, 2001.



3. Голицынский Ю. Б. Соединенные Штаты Америки: Пособие по страноведению. – Спб.: КАРО, 2002.
4. Кубрякова Е. С. На пути к новому пониманию. Предисловие // Молчанова Г. Г. Английский как неродной: текст, стиль, культура, коммуникация. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – С. 11 – 12.
5. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: МГУ, 1996.
6. Леонтович О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. – М.: Гнозис, 2005.
7. Ляпин С. Х. Концептология: к становлению подхода // Концепты. Научные труды Центроконцепта. Вып. 1. Архангельск: Изд-во Помор. Ун-та, 1997. – С. 11 – 35.
8. Ощепкова В. В., Булкин А. П. Соединенные Штаты Америки. Книга для чтения по страноведению. – М.: РТ-Пресс, 2000.
9. Павлилёнис Р. И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка. – М.: Мысль, 1983.
10. Профессионалы за сотрудничество. Вып. 1. – М.: «Янус- К», 1997.
11. Сафонова В. В., Твердохлебова И. П., Зайцева Л. Н., Кавнацкая Е. В. Английский язык. Учебное пособие для X – XI классов школ с углубленным изучением английского языка. В 2 частях. Часть 1. – М.: Просвещение, 1995.
12. Сафонова В. В., Твердохлебова И. П. Пособие по культуроведению к учебнику английского языка для X – XI классов школ с углубленным изучением английского языка. В 2 частях. Часть 2. – М.: Просвещение, 1998.
13. Степанов Ю. С. Семиотика концептов // Семиотика: Антология. / Сост. Ю. С. Степанов. М.: 2001. – С. 603 – 612.
14. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004.
15. Greenall, Simon. People like Us. – Macmillan Publishers Limited, 2007.
16. Kay, Sue and Jones, Vaughan. New Inside Out. – Macmillan, 2008.
17. Longman Dictionary of English Language and Culture: new ed. – Longman; Pearson Education Limited, 2005.
18. Oschepkova, Victoria, McNicholas, Kevin. Guide to Country Studies. Student's Book 1. – Macmillan Publishers Limited, 2007.
19. Oschepkova, Victoria, McNicholas, Kevin. Guide to Country Studies. Student's Book 2. – Macmillan Publishers Limited, 2007.
20. Tokareva, Natalia, Peppard, Victor. What it is like in the USA. – М.: Высш. шк., 2002.

COGNITIVE AND CONCEPTUAL REPRESENTATIONAL BASIS OF “FRIENDSHIP” AND “COMPETITION” MEANINGS IN RUSSIAN AND INTERNATIONAL ENGLISH TEXTBOOKS

O. D. Vishnyakova

*Lomonosov
Moscow
State University*

*e-mail:
ol-vish@mail.ru*

The cultural key concepts and their verbal representation study enables the learner to penetrate into the cultural peculiarities of the particular society. This problem deals with intercultural communication process and its teaching. The problem of conceptual contents' transference from one culture into another arises in this connection.

Keywords: verbal representation, cognitive, conceptual, linguistic and cultural, American, English textbooks.

УДК 811.112.2

ОБЪЕКТИВАЦИЯ ПРОПОЗИЦИОНАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ АКТОР – SITUATION СРЕДСТВАМИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Л. В. Воронина

*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет*

*e-mail:
voronina@bsu.edu.ru*

В статье анализируются словообразовательные модели, объективирующие пропозициональную структуру АКТОР – SITUATION, в современном немецком языке. Рассматриваются особенности взаимодействия агенса с другими элементами пропозиции. Выявляется словообразовательное значение представленных моделей, делаются выводы о профилирующих признаках.

Ключевые слова: производное слово, словообразовательная модель, словообразовательное значение, пропозициональная структура, концептуальная структура, инференция.

В формировании языковой картины мира на современном этапе все большую роль играют средства вторичной номинации, удельный вес производных слов в лексике современных языков значителен. В этой связи особое значение в исследованиях по когнитивному словообразованию отводится производному слову как структуре знаний, принципиально отличной от непроемного, нечленимого, холистически воспринимаемого слова, поскольку данные пласты лексики по-разному описывают предмет референции.

Производные слова связывают отдельные концепты в новую концептуальную структуру, способную сохранить представление людей о том, по отношению к какому объекту, признаку, процессу характеризуется обозначаемый объект, признак, процесс.

В отличие от непроемных слов производное слово обладает словообразовательным значением. В основе семантики производного слова лежит концептуальная структура, имеющая вид пропозиции.

Производное слово – это отражение пропозициональной структуры, вербальная объективация мыслительных структур, отражение тех связей, которые человек устанавливает между явлениями окружающего мира в процессе его познания.

Пропозициональные структуры и словообразовательные модели – это не только инструмент интерпретации готовых производных слов, но и механизм порождения новых смыслов на основе существующих схем.

Предметом исследования данной работы является пропозициональная структура АКТОР – SITUATION, в которой аргумент АКТОР репрезентирует концепты LEBEWESSEN и GEGENSTAND.

В лингвистических исследованиях понятие АКТОР традиционно использовалось для описания синтаксической роли субъекта в высказывании. Семантическим признаком выделения данной языковой категории признавалась агентивность, активность участника ситуации действия.

В словообразовании выделялась категория имен деятеля, изучение которой по сложившейся традиции ограничивалось описанием суффиксальных производных с агентивными суффиксами (Nomina agentis), именующих лица по профессии или роду профессиональной деятельности, и противопоставленных группе неодушевленных инструментов (Nomina instrumenti).

Пересмотреть параметры отбора агентивных существительных ученых побудило два фактора. Во-первых, в синтаксических исследованиях было установлено, что субъект может быть агенсом в различной степени [1, с. 141 – 147]. Во-вторых, идея существования синтаксиса слова, выдвинутая Э. Селкирк [2], позволила рассматривать производное слово как определенное суждение об обозначаемом, которое обладает «своим» синтаксисом, выраженном на концептуальном уровне в отношении между аргументами и предикатом соответствующей пропозиции.



Так, реализуя когнитивный подход к изучению глобальных категорий и их взаимосвязям, М. Рикхайд указывает на то, что концепт АКТОР, обнаруживающий связи с категорией EREIGNIS (СОБЫТИЕ) и HANDLUNG (ДЕЙСТВИЕ), может быть объективирован как структурами дериватов, так и структурами композитов [3, с. 277 – 279]. Несмотря на то, что традиционным в подходе ученого остается соотношение концепта АКТОР с одушевленным разумным существом, с категорией MENSCH (ЧЕЛОВЕК), в целом авторская концепция расширяет представление о масштабах категории имени деятеля и реализации ее словообразовательными структурами.

В отличие от М. Рикхайта, Г. Бойе (1986), Й. Майбауер (1995), Е. Доналис (2006) придерживаются точки зрения, что в роли агенса полноправно могут выступать как одушевленные существа, так и инструменты [4; 5; 6].

Й. Майбауер, критикуя сложившуюся традицию разграничивать *Nomina agentis* и *Nomina instrumenti*, признает её теоретически несостоятельной в силу того, что данные группы имен обнаруживают аналогии в процессе словообразования, продуктивности, особенностях взаимодействия в аргументной структуре, процессе овладения носителем языка лексиконом и формирования правил словообразовательной деривации [5, с. 98]. Последнее было экспериментально подтверждено в ходе психолингвистического эксперимента, проведенного учеными А. Гутропф и Й. Майбауер [7].

Р. Л. Траск отмечает, что АСТОР может быть как одушевленным, так и неодушевленным, но в целом он обозначает более высокую степень активности той предметной сущности, которая соотносится с первым аргументом в пропозициональном отношении по сравнению с той, которая соотносится со вторым аргументом [8, с. 6].

Впервые необходимость введения обобщающего концепта АКТОР (АКТИВНОЕ НАЧАЛО), соотношенного с деятелем-референтом разного типа, для описания словообразовательной категории имени деятеля с когнитивных позиций была теоретически обоснована в работах Е. М. Поздняковой. Предпосылкой введения более широкого понятия в терминологический аппарат когнитивного словообразования явилось положение о том, что агентивность, которая собственно является центром, ядром категории имени деятеля, организованной по принципу естественной прототипической категории, может быть выявлена и во «внутреннем синтаксисе», то есть синтаксисе производного слова [9, с. 241; 10, с. 4].

Прототипически агент связан с когнитивной моделью события и наделен свойством в процессе взаимодействия передавать энергию пациенту и каузировать изменение его состояния или его перемещение в пространстве. Истинный агент наделен волеизъявлением и способностью осознавать и контролировать происходящее, что является свойством разумного человеческого существа.

Основываясь на концепциях Й. Шлезингера и Н. Н. Болдырева таксономической классификации глаголов, в основе которых лежит представление активности как градуируемой категории, характерной не только для субъектов-агентов, и исследуя развитие концепта «агенса» в концептуальном пространстве «активное начало», Е. М. Позднякова приходит к выводу о том, что в процессе категоризации и концептуализации мира развитие концепта «агент» претерпевает изменение в сторону абстрагирования от непосредственного контакта с объектом приложения энергии. Его концептуальное развитие ведет к тому, что «агентивной функцией наделяются машины, инструменты, средства материального и нематериального воздействия на человека и на материальные и нематериальные объекты. Различается и характер активности самого человека» [9, с. 249]. Нечеткость границ категорий деятеля и не-деятеля обусловлена вариативностью признака активности субъекта.

Рассматривая категорию деятеля в широком смысле, под АКТОР, вслед за Р. Л. Траском, Е. М. Поздняковой, Л. В. Бабиной и др., будем понимать высокую степень активности той предметной сущности, которая соотносится с первым аргументом в пропозициональном отношении по сравнению с той, которая соотносится со вторым аргументом.

Концепт АКТОР может быть как одушевленным существом, так и неодушевленным объектом или явлением, которое может стать каузатором, причиной, стимулом изменения состояния пациента/ объекта. АКТОР – это гиперроль по отношению ко всем падежным ролям. Это происходит на «основании того, что каждая из падежных ролей представляет активное отношение к ситуации, с которой соотносена пропозициональная структура» [9, с. 248].



lung oder Gasen [13, с. 137] репрезентирует смысл УСТРОЙСТВО/ СРЕДСТВО, нацеленное на осуществление определенной операции.

Для производного слова *der Piepser*, образованного от глагола *piepsen* «пищать, чирикать, свистеть», Й. Майбауер фиксирует возможность объективировать концепты PERSON (ЛИЦО), GERÄT (ПРИБОР), PRODUKT (ДЕЙСТВИЕ), развивая значения: „Person, die piepst (птенец, пискун)“, „Produkt des Piepsens (писк, свист)“, „Gerät, das piepst (пейджер)“ [5, с. 112, 115].

В фокусе внимания смысловой структуры данной модели оказывается само действие. Формируемый смысл, прежде всего, сопряжен с регулярным характером профессиональной или непрофессиональной деятельности разумного существа, а также функциональным предназначением неодушевленных объектов: инструментов, приборов, технических устройств. Прототипически модель предусматривает наличие объекта воздействия, не представленного эксплицитно в поверхностной структуре слова, однако подразумеваемого, о чем свидетельствует тот факт, что в официальном языке производные могут быть сформированы только на основе переходных глаголов.

Степень активности агенса, объективируемого данной моделью, зависит от семантики производящей основы. Деятель может характеризоваться различной степенью волеизъявления и способностью к контролю. Периферию категории составляет тип АКТОР, активность которого происходит в ментальной сфере.

Вслед за Р. Джекендоффом, полагаем, что состояние обладания ограничено временными рамками, подвержено тем же изменениям, как и любой другой процесс или действие [14, с. 62] и может, по мнению Е. М. Поздняковой, рассматриваться как ментальная деятельность [9, с. 253]. Ф. Унгерер и Х.-Й. Шмидт характеризуют факт владения как ментальную деятельность в силу того, что лицо обладает знаниями об отношениях обладания и может использовать преимущества такого обладания, а, следовательно, такого рода деятельность сопряжена с активностью [15, с. 179].

Такие производные, как: *Besitzer m. - jmd., der etwas besitzt, jmd., der die Gewalt, die Herrschaft über eine Sache hat und diese auch ausübt* [13, с. 262]; *Inhaber m. - jmd., der die Gewalt über eine Sache hat, ohne ihr Eigentümer sein zu müssen* [13, с. 680] – моделируют представление субъекта познания о состоянии обладания. Лицо владеет объектом, эксплицитно не выраженным в поверхностной структуре слова, однако имплицитно включенным в общую пропозициональную структуру. Объект может быть восстановлен на основе инферентного вывода из контекста или на основе знаний участников коммуникации.

Варируется и способ воздействия на объект. Сформированное по модели V + -er > N имя *Bewohner m. - jmd., der etwas bewohnt* [13, с. 270] – моделирует знание о действии и взаимодействии агенса с объектом, в качестве которого выступает окружающее его пространство.

Гибкостью смысловой структуры характеризуется порождение смыслов в разговорном и литературном дискурсах современного немецкого языка: отступлением от традиционных представлений как о самом деятеле и характере производимых действий, так и факультативностью объекта действия.

Так, имя *Hingucker (m., umg.) etw., das die Aufmerksamkeit und damit die Kunden auf sich zieht* [13, с. 642] – может соотноситься с любым объектом, задача которого притягивать внимание клиентов, покупателей, в качестве такого объекта может выступать красивое платье, дорогая машина и т. п.

Релевантным в процессе коммуникации может быть и ситуативный производитель определенных действий, в таких случаях носители языка могут именовать деятеля, чья активность носит эпизодический характер. Семантика производящей глагольной основы в таких случаях не ограничивает возможность порождения нового смысла.

В принципе, как отмечает Е. Доналис, от любого глагола немецкого языка может быть сформировано имя с суффиксом -er, даже если его функционирование ограничено сферой окказионального словоупотребления [6, с. 72].

Продемонстрируем данное положение на примере окказионализмов, сформированных в следующих контекстах: *Ein kompakter Mann mit schwarzem Bart griff die Botschaft auf und nickte Ruddy zu. Der **Nicker** war der als Regisseur des künftigen Films ausersehene Francis Ford Corrola (Hotakeinen). Sie bekommt Besuch, die Leute gehen ein und aus,*

Grinser und Glückwünscher (Boyle). *Sie, die Studenten von heute, sind die Entscheider von morgen (Werbung von BASF im Programmheft zum 3. Mannheimer Sprachfestival 1997).*

Модель V + -er > N не актуализирует биологическую принадлежность лица, однако при необходимости за счет прибавления к производной основе суффикса женского рода – in может интегрировать данную характеристику в общий смысл (der Lehrer – die Lehrerin, der Arbeiter – die Arbeiterin).

Сходный пропозициональный характер обнаруживают словообразовательные модели: P I + e (-er) > N и мало продуктивные модели: V + ant / ent > N, V + (at)or > N, V + eur > N, V + ler > N, V + el > N.

От причастия I в немецком языке по модели P I + e (-er) > N могут быть сформированы производные с общим концептом ЛИЦО, которое совершает физическое или ментальное действие, важным отличием данных единиц от предшествующей модели является характеристика по биологическому роду, эксплицитно выраженная в поверхностной структуре слова. Ср.:

Reisende(r) (f, m) – jmd., der auf der Reise ist; Fahrgast; Vertreter eines Geschäftsinhabers, der die Kunden besucht [13, с. 1040].

Studierende(r) (f, m) – jmd., der (an einer Hochschule) studiert [13, с. 1218].

Семантической особенностью производных, сформированных по данной модели, является соотнесенность совершаемых действий с определенным временным промежутком в отличие от прототипически регулярного характера действий, объективируемого именами, образованными по модели V + -er > N. Особенностью когнитивной структуры является также нерелевантный характер пациенса для смысловой структуры в целом. Когнитивно выделенным в схватываемой сознанием ситуации является действие, волеизъявление агенса совершать его и контролировать.

Модель V + ant / ent > N с заимствованным суффиксом -ant/ -ent, соединяясь с немецкими и заимствованными глагольными основами, репрезентирует концепт ЛИЦО с концептуальной характеристикой 'сфера профессиональной/ непрофессиональной деятельности'.

Lieferant, m – jmd., der Waren liefert [13, с. 823]. Bummelant m. – jmd., Faulpelz, Nichtstuer, jmd., der langsam und träge ist [→ bummeln] [13, с. 306]. Intrigant m – jmd., der gern Intrigen spinnt [13, с. 689]. Korrespondent m – Berichterstatter (einer Zeitung), die Korrespondenz führender Angestellter [→ korrespondieren] [13, с. 771]. Absolvent m. – jmd., der eine Ausbildung, Schule, einen Lehrgang, ein Studium erfolgreich beendet hat [→ absolvieren] [13, с. 137].

Модели V + eur > N, V + (at)or > N, V + ist > N также актуализируют концепт АКТОР, однако в отличие от предыдущей модели, в качестве производящей основы выступают заимствованные глаголы с суффиксом -ieren.

Kontrolleur m. – jmd., der etwas kontrolliert, der eine Kontrolle ausübt, Aufsichtsbeamter, Aufseher, Prüfer [13, с. 765].

Konstrukteur m. – Entwerfer, Erbauer; techn. Zeichner [→ konstruieren] [13, с. 762].

Arrangeur m. – jmd., der eine Anordnung (von Dingen) herstellt, etwas vorbereitet, arrangiert; 2 (Mus.) jmd., der ein Musikstück arrangiert [13, с. 193].

Komponist m. – Schöpfer von Musikstücken [→ komponieren] [13, с. 757].

Модель V + -(at)or > N наряду со смыслом ЛИЦО (PERSON), производящее действие, может актуализировать ТЕХНИЧЕСКОЕ УСТРОЙСТВО, ПРИБОР (GERÄT) с концептуальной характеристикой 'характер производимых действий', о чем свидетельствуют следующие дефиниции.

Illustrator m. – jmd., der etwas illustriert (hat) [13, с. 672]. Kommentator m. – jmd., der einen Kommentar gibt, etwas erklärt, erläutert [13, с. 755]. Investor m. – jmd., der etwas (Kapital) investiert [13, с. 690]. Generator m. – rotierende Maschine, die mechanische in elektrische Energie umformt [lat. „Erzeuger“] [13, с. 538]. Inhalator m. – Gerät zum Inhalieren [13, с. 680]. Transformator m. – aus zwei Drahtwicklungen mit Eisenkernen bestehender Apparat zum Erhöhen oder Herabsetzen der Spannung von Dreh- oder Wechselstrom [zu lat. Transformare, umgestalten] [13, с. 1262].

Немногочисленны случаи объективации концепта АКТОР на основе модели V + ler > N, в которой аргумент АКТОР может быть представлен только одушевленным разум-



ным существом (MENSCH): *Abweichler m. – Mitglied einer Partei, das eine von der offiziellen Parteilinie abweichende Meinung vertritt* [13, с. 140]; *Ausflügler m. – jmd., der einen Ausflug macht, auf einem Ausflug begriffen ist* [13, с. 214].

Малопродуктивная модель $V + el > N$, напротив, служит объективации неодушевленного деятеля – ПРИБОРА, УСТРОЙСТВА с концептуальным признаком 'функциональное предназначение': *Deckel m. – Platte zum Bedecken von offenen Behältern* [13, с. 335]; *Hebel m. – um eine feststehende Achse drehbarer Körper (Stange, Brett) zum Heben oder Verschieben von Lasten* [13, с. 610].

Современная эпоха вносит существенные коррективы в традиционные представления об участии человека в структуре деятельности. Веянием времени является стремление человека проявить себя в разных ролях. Отражая тенденцию общества, в котором деятель нередко выступает в качестве объекта приложения энергии в нескольких сферах деятельности, медийный дискурс прибегает к поиску адекватных средств выражения смысла. Возникает закономерный вопрос, каким образом субъект познания фиксирует данный смысл в современном языке и как воспринимает носитель немецкого языкового сознания абсолютно прозрачные с точки зрения поверхностной структуры слова, типа: *Trainer-Spieler, Schauspieler-Regisseur, Arbeiterturner, Ingenieurphilologe, Autor-Regisseur, Sänger-Darsteller, Schauspieler-Autor, Dichtersänger, Maler-Schriftsteller, Künstler-Kämpfer, Reporter-Ingenieur, Arbeiter-Aktionäre, Schriftsteller-Präsident* и др. – значение которых является предметом дискуссий в лингвистических трудах.

Обращаясь к этой проблеме, следует заметить, что анализ смысловой структуры таких единиц затруднен в силу целого ряда объективных причин:

- 1) словари практически не фиксируют значение подобного рода единиц;
- 2) лингвистические концепции отечественных и зарубежных исследователей не демонстрируют единства позиции по данному вопросу, несмотря на учет целого ряда критериев: морфосинтаксических, фонетических, семантических особенностей сложного слова, трансформационных возможностей;
- 3) репрезентативные данные психолингвистических экспериментов, проведенных в Германии, констатируют тенденции, опровергая устоявшиеся представления ученых по данной проблеме.

Проанализируем отдельные интерпретации подобных композитов, чтобы очертить границы семантического потенциала такого рода единиц.

Так, в авторитетных изданиях Варига, Дудена, приведена единственная дефиниция такого рода сложных слов: *Dichterkomponist m. – jmd., der dichtet und komponiert* [13, с. 349], *Dichterkomponist m. – jmd., der Dichter und Komponist zugleich ist* [16, с. 340].

Обзор научной литературы по данному вопросу демонстрирует следующие интерпретации такого рода композитов:

1. 'AB = A und B', 'AB = B und A'; 'AB = sowohl A als auch B' [17, с. 53];
2. 'AB = B, das (auch) A ist' [18, с. 41];
3. 'AB = B, das A ist' и одновременно 'AB = A, das B ist' [17, с. 53], [19, с. 168];
4. 'AB = X, das A und B ist' [19, с. 168], [20, с. 109];
5. 'AB = X, das weder (nur) A und noch (nur) B ist' [17, с. 53], [20, с. 109].

При этом следует отметить, что приведенные точки зрения не столько демонстрируют смысловую разницу, сколько отражают альтернативные формулировки одного феномена.

Респонденты, принявшие участие в психолингвистическом эксперименте, проведенном на репрезентативном материале целого ряда субстантивных композитов разных лексических групп, традиционно рассматриваемых в лингвистике как копулятивные, зафиксировали вне контекста соединительную связь в таких единицах, то есть 'AB = B und A', лишь в 1,6 % случаев; еще в 5 % значение было интерпретировано посредством придаточного относительного: 'AB = B, das auch A ist'; в 87 % случаях дефиниции, поясняющие значение слов, носили детерминативный характер с выделенным семантическим ядром второго компонента [21, с. 45]. Данные проведенного эксперимента демонстрируют возможность установления носителями языка как копулятивной, так и детерминативной связи между конституентами одного и того же композита. Ср.: *Schauspieler-Regisseur 'jmd., der zwei Berufe hat, also Schauspieler und Regisseur ist', Schauspieler-Regisseur 'jmd., der*

Schauspieler beim Spielen anleitet, *Starschriftsteller* – *Schriftsteller, der über Stars schreibt*, *Schriftstellerstar ist Schriftsteller und Star*. Однако преобладают интерпретации, в которых первый компонент воспринимается как зависимый по отношению к основному компоненту: *Regisseur-Schauspieler* – *einer, der Regisseur mimt*, *Regisseur-Schauspieler* – *Schauspieler, der einen Regisseur darstellt*, *Dichter-Sänger* *Sänger, der Dichter besingt*, *Sänger-Dichter* *Dichter, der Gedichte über/ für Sänger verfaßt*, *Laien-Forscher* – *Forscher, der Laien erforscht* и т. п. [21, с. 51]. Более того, копулятивный тип связи носители интуитивно определяют как непродуктивный [21, с. 55].

Это подтверждает и собственный анализ фактического материала: более чем в 100 контекстах возможность совмещения нескольких ролей в кино или театре было передано посредством самостоятельных лексем в высказываниях типа: “Schauspieler, Regisseur, Autor, Produzent sein”; “Regie und Schauspieler”; “Schauspieler, Regisseur und Brecht-Schwiegersohn”; “seine Schwester Lis ist ebenfalls Schauspielerin und Regisseurin”; “der kreative Künstler, ... der zugleich Schauspieler, Regisseur, Manager, Kartenabreißer oder recherchierender Autor ist”; “seinen Film als Produzent, Autor und Regisseur herstellen” и т.п.

Композит *Schauspieler-Regisseur* представлен в данных высказываниях лишь однажды. Формирование его смысла вовсе не сопряжено с возможностью агенса выступать в двух ролях, а обусловлено тем, что объектом творческой деятельности режиссера В. Энгеля является человек как актер в театре, который режиссер олицетворяет, создавая неповторимый образ театра как места человеческих страстей и пристрастий (“Ort der Leidenschaft”). Ср.: *Im Mittelpunkt von Wolfgang Engels Inszenierungen steht der Mensch. Als Schauspieler, Theaterfigur oder Zuschauer. ... Engel ist ein Schauspieler-Regisseur, der Theater-szenen auf ihren realistischen Kern zurück führt... Theater ist bei ihm ein lebendiger „Ort der Leidenschaft“* (www.goethe.de/kue/the/reg/reg/ag/ene/por/deindex.htm – 12.05.2012). Репрезентант *Schauspieler-Regisseur* объективирует знания субъекта информации о деятеле и объекте ментальной и физической деятельности, предикат, эксплицитно не представленный в структуре слова, может быть восстановлен на основе инферентного вывода под влиянием контекста. Пропозиция сложного слова имеет следующую структуру: АКТОР – PRÄDIKAT (SITUATION) – ОБЪЕКТ. Под ОБЪЕКТ понимаем гиперроль, актуализирующую ЛИЦО или ПРЕДМЕТ, на который направлено действие агенса. ОБЪЕКТ может быть как одушевленным, так и неодушевленным, основной его признак – пассивность в реферируемой ситуации.

Все выше сказанное доказывает теоретическое положение о зыбкости границ, традиционно очерчиваемых лингвистами для детерминативных и копулятивных композитов в сфере субстантивного словообразования немецкого языка, исключение составляют имена собственные – номинации лиц и мест.

Так, И. Барц, хотя и рассматривает копулятивные композиты как отдельную группу сложных слов, однако, вслед за В. Мотчем, допускает двойное толкование данных единиц в зависимости от контекста, поясняя на следующих примерах: *Ein Spieler-Trainer ist sowohl >Spieler als auch Trainer<, ein Dichterpräsident ist sowohl >Dichter als auch Präsident<, Ein Spieler-Trainer ist >ein Trainer, der ein Spieler ist<* [22, с. 730], [23, с. 373]. В последнем случае речь идет о выделении в категории *Trainer* субкатегории, на что собственно нацелено образование детерминативных композитов.

Представленный анализ также подтверждает тезис Х. Гюнтера (1981) и Х. Ю. Херингера (1984) о многозначности композитов, сформированных на основе словообразовательной модели N + N, и зависимости их интерпретации от конкретных условий контекста [24; 25].

В этой связи следует отметить возможность реализации лексемами, образованными по модели N + N и принадлежащими к одной семантической группе, следующих пропозициональных структур: АКТОР n IST АКТОР 1 und АКТОР 2, АКТОР 1 IST АКТОР 2, АКТОР – PRÄDIKAT (SITUATION) – ОБЪЕКТ. Структура знания АКТОР 1 IST АКТОР 2 концептуализирует установление отношения между двумя референтами на основе отождествления, идентификации; структура АКТОР n IST АКТОР 1 und АКТОР 2 устанавливает отношение на основе инклюзивности определенных концептуальных признаков двух референтов в общий смысл.



Введение в структуру деятельности дополнительного участника, возможность совместного осуществления некоторыми лицами определенной деятельности актуализируют в немецком языке префиксальные модели Mit + N (v) $1 > N 2$; Ko- + N(v) $1 > N 2$, Mit + N $1 > N 2$; Ko-/ Kon- + N $1 > N 2$. Заимствованный префикс ko-/kon- часто взаимодействует с заимствованными основами. Данные модели обнаруживают общее словообразовательное значение: jmd., der mit (einem) anderen etwas tut / jmd., der mit (einem) anderen **irgendwo** tut.

Прототипическая пропозициональная структура агенса претерпевает изменения за счет введения дополнительного участника – соучастника действия (MITBETEILIGTER), формируя вид: AKTOR 1 mit ... AKTOR n – SITUATION. Данная падежная роль в исследованиях Ч. Филлмора отмечена как «комитатив».

В фокусе внимания смысловой структуры производных, формируемых по модели Mit + N (v) $1 > N 2$, Ko- + N(v) $1 > N 2$: *Mitkämpfer m.* – jmd., mit anderen gemeinsam (für eine Sache) kämpft [13, с. 879]; *Mitbewerber m.* – jmd., der sich um etwas mit anderen zusammen bewirbt, *Konkurrent* [13, с. 879]; *Mitbewohner m.* – jmd., der mit (einem) anderen ein Haus oder Zimmer bewohnt [13, с. 879]; *Mitbesitzer m.* – jmd., der etwas mit anderen besitzt [13, с. 879]; *Koautor m.* – *Mitverfasser, Mitautor* [<Kon... + Autor] [13, с. 747], *Autor m.* – *Verfasser, Urheber (eines Kunst- oder Schriftwerkes)* [<frz. auteur „Verfasser“] [13, с. 227]; – оказывается совместное исполнение действия, когнитивно выделенным является само действие. Активность АКТОРа может быть соотнесена со сферой физической и ментальной деятельности. Объект эксплицитно не выражен в поверхностной структуре слова, однако имплицитно представлен в общей пропозициональной структуре. Он может быть восстановлен на основе инферентного вывода из контекста или на основе знаний участников коммуникации.

Когнитивно выделенным в смысловой структуре отсубстантивных производных, формируемых по моделям Mit + N $1 > N 2$; Ko-/ Kon- + N $1 > N 2$ с пропозициональной структурой AKTOR 1 mit ... AKTOR n – PRÄDIKAT (SITUATION) - ORT, напротив, оказывается сопричастность к МЕСТУ действия: *Mitschüler m.* – *Schüler derselben Klasse oder derselben Schule* [13, с. 880]; *Mitbürger m.* – *Bürger desselben Staates, Bewohner derselben Stadt* [13, с. 879]; *Konfrater m.* – *Mitbruder, Amtsbruder* [<Kon... + lat. „Bruder“] [13, с. 759]. Атомарный предикат восстанавливается на основе инферентного вывода.

Часть производных, формируемых на основе словообразовательных моделей Mit + N (v) $1 > N 2$, Mit + N $1 > N 2$, обнаруживает семантический потенциал актуализировать оба смысла. Так, производные: *Mitspieler m.* – jmd., **der mitspielt, am gemeinsamen Spiel** Beteiligter [13, с. 880]; *Mitarbeiter m.* – jmd., **der mit anderen am selben Werk arbeitet** [13, с. 879], jmd., **der bei einer Institution, bei einer Zeitung o. Ä. mitarbeitet** [13, с. 1022] – в зависимости от контекста могут высвечивать концептуальный признак 'совместная деятельность' и 'совместное место действия'.

Антиномией содействию в реальном мире является противодействие, агенту может противостоять контр-агенса. Роль контр-агенса ввел в лингвистический аппарат Ч. Филлмор. Контр-агенса «представляет собой агентивную силу, против которой осуществляется действие агенса» [8, с. 66]. Контр-агенса – это тот или то, что противопоставлено деятелю, обозначенному основой производного имени. Моделирование смысла противостояния агенту осуществляется в немецком языке на основе аффиксальных моделей с немецкими префиксами gegen-, wider- и заимствованными anti-, konter-: *Gegen* + N $1 > N 2$, *Wider* + N $1 > N 2$, *Anti* + N $1 > N 2$, *Konter* + N $1 > N 2$. Представленные модели реализуют словообразовательное значение jmd., der jmdm. irgendwo gegenübersteht / etwas, das jmdm. irgendwo gegenübersteht:

Gegenkandidat m. – *einem Kandidaten als Gegner entgegengestellter od. entgegensetzter Kandidat* [13, с. 527], *Gegenspieler m.* – *Gegner im Spiel; Widersacher des Helden im Schauspiel* [13, с. 527], *Gegner m.* – jmd., der jmdm. im Kampf gegenübersteht [13, с. 528]. *Gegenpartei f.* – *gegengerische Partei, Gegenseite* ([13, с. 527], *Gegenmittel n.* – *die Wirkung eines anderen Mittels aufhebendes Mittel Sy. Antidot* [13, с. 527], *Widerkläger m.* – *Gegenkläger* [13, с. 1395], *Antirakete f.* – *Rakete zur Zerstörung anfliegender feindlicher Raketen* [13, с. 183], *Antiteilchen n.* – *Elementarteilchen mit sehr kurzer Lebensdauer, das gegenüber den „normalen“ Elementarteilchen eine Vertauschung von Ladung, Drehmoment u.a. Zustandsgrößen*

Ben aufweist [13, с. 184], *Kontermine f. – Gegenmine, mit Kursfall rechnende Börsenspekulation* [*<frz. contremine „Gegenmine“*] [13, с. 763], *Konterrevolutionär m. – Gegenrevolutionär* [13, с. 763].

Формируемая смысловая структура репрезентирует деятеля АКТОР 2, который противопоставит деятелю АКТОР 1, обозначенному основой производного имени. Таким образом, контр-агенса – это тот или то, чья активность сопряжена с противодействием агенсу, который может соотноситься с ЖИВЫМ СУЩЕСТВОМ (LEBEWESEN), с ТЕХНИЧЕСКИМ УСТРОЙСТВОМ, ПРИБОРОМ (GERÄT), СРЕДСТВОМ (MITTEL), АБСТРАКТНОЙ СУЩНОСТЬЮ (ABSTRAKT). В целом, пропозициональная структура представлена следующим набором аргументов: АКТОР 2 – (СТЕНТ... GEGENÜBER) – АКТОР 1, когнитивно выделенными в формируемой концептуальной структуре является признак ‘направленность деятельности на активную сущность’

Следует подчеркнуть, что в качестве АКТОРА могут выступать и абстрактные сущности, наделенные человеком энергией, способной осуществлять какую-либо деятельность или противодействовать ей. Абстрактное понятие неизбежно моделируется на основе конкретных сущностей в силу того, что человек обладает способностью к обобщению и структурированию более сложных понятий на основе конкретных явлений. Порождая онтологические метафоры, человек способен фиксировать информацию о реферируемой сущности, степени её определенности и способах её функционирования.

В качестве таких абстрактных сущностей могут выступать: 1) лица, объединенные общей целью политической, общественной, социальной и др. деятельности; 2) нормы, законы, принятые в обществе и регулирующие деятельность и сознание человека. Ср.:

Gegenkultur f. – Form der Subkultur, Kultur einer Gruppe, die Teile der Kultur der Gesellschaft ablehnt und dafür eigene Normen und Werte setzt [13, с. 527]; *Antiabspaltungsgesetz n – Gesetz, das die Abspaltung einer Region oder Provinz von einem Land verhindern soll* [26, с. 37]; *Antidiskriminierungsgesetz n. – Gesetz gegen Diskriminierung* [26, с. 38].

Цель контр-агенса, репрезентирующего абстрактную сущность, состоит в противодействии определенным общественным, социальным, политическим событиям.

В целом, пропозициональная структура АКТОР 2 – (СТЕНТ... GEGENÜBER) – АКТОР 1 – моделирует представление о целенаправленной деятельности, направленной на предотвращение нежелательных для субъекта познания ситуаций.

В заключение следует отметить, что пропозициональная структура АКТОР – SITUATION моделирует в немецком языке знания человека о структуре человеческой деятельности в целом и её деятеле. В качестве которого может выступать разумное существо, осуществляющее физическую или ментальную деятельность, или предметные сущности, хотя и вовлеченные в деятельность человеком, однако обладающие основным свойством деятеля – активностью в реферируемой ситуации. В фокусе внимания данной пропозициональной структуры оказывается само действие. Представленные модели демонстрируют неодинаковый семантический потенциал. Наиболее продуктивной является словообразовательная модель V + -er > N, на основе которой могут быть объективированы концепты ЛИЦО, ТЕХНИЧЕСКОЕ УСТРОЙСТВО, СРЕДСТВО, на основе действия механизма концептуальной метонимии возможно формирование смыслов РЕЗУЛЬТАТ/ ПРОДУКТ ДЕЙСТВИЯ, ОБЪЕКТ.

Список литературы

1. DeLancey S. Cross-Linguistic Evidence for the Structure of the Agent Prototype // *Child Language*. - 1992. No. 29 – P. 141 – 147.
2. Selkirk E. O. *The Syntax of Words*. – Cambridge, 1982.
3. Rickheit M. *Wortbildung. Grundlagen einer kognitiven Wortsemantik*. – Opladen: Westdeutscher Verlag, 1993. - 301 S.
4. Booij G. E. Form and meaning in morphology: the case of Dutch ‘agent nouns’ // *Linguistics* 24. – 1986. – S. 503 – 517.
5. Meibauer, Jörg. *Wortbildung und Kognition. Überlegungen zum deutschen -er-Suffix* // *Deutsche Sprache* 23. – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1995. – S. 97 – 123.
6. Donalies, Elke. *Basiswissen. Deutsche Wortbildung*. – Tübingen, Basel: A.Francke Verlag, 2007. – 138 S.



7. Guttropf A., Meibauer J. Konzeptuelle Entwicklung und Wortbildungserwerb. Eine empirische Studie zum Person- und Objekt-Konzept // *Spracherwerb und Konzeptualisierung* / Hrsgs. S. Haberzettel, H. Wegener. – Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 2003. – S. 139 – 159.
8. Trask R. L. *A Dictionary of Grammatical Terms in Linguistics*. – London; N. Y.: Routledge, 1993.
9. Позднякова Е. М. Таксономическая категоризация глагола и концепт «активное начало» в категории имени деятеля // *Концептуальное пространство языка*. – Тамбов: Изд – во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. – С. 239 – 257.
10. Позднякова Е. М. Категория имени деятеля и пути её синхронного развития в когнитивном и номинативном аспекте (на материале английского языка): автореф. дис. ... докт. филол. наук. – М., 1999. – 34 с.
11. Dowty D.R. Thematic Proto-Roles and Argument Selection // *Language*. V. 67. No. 3. – 1991. – P. 547 – 619.
12. Бабина Л. В. Концептуальные основы словообразования // *Когнитивные исследования языка*. Вып. IV. Концептуализация мира в языке. – М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. – С. 128 – 149.
13. Wahrig G. *Deutsches Wörterbuch*. – Gütersloh, München: Bertelsmann Lexikon Verlag, 2001. – 1451 S.
14. Jackendoff R. *Languages of the Mind. Essays on Mental Representations*. – Cambridge, Mass.: The MIT Press; London: A Bradford Book, 1996.
15. Ungerer F., Schmid H.-J. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. – London, N.Y.: Longman, 1996. – 305 p.
16. Duden *Deutsches Universalwörterbuch*. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1996. – 1816 S.
17. Ortner H., Ortner L. *Zur Theorie und Praxis der Kompositaforschung*. – Tübingen, 1984.
18. Marchand H. *The Categories and Types of Present-day English Word-Formation. A Synchronic-diachronic Approach*. – München, 1969. – 545 p.
19. Löbel E. *Apposition und Komposition in der Quantifizierung*. – Tübingen, 1986.
20. Fleischer W. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. – Tübingen, 1982.
21. Breindl E., Thurmair M. *Der Fürstbischof im Hosenrock* // *Deutsche Sprache* 20. – 1992. – S. 32 – 61.
22. Barz I. *Wortbildung* // *Duden: Die Grammatik*. B. 4. – Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2006. – S. 641 – 772.
23. Motsch W. *Deutsche Wortbildung in Grundzügen*. – Berlin, New York, 1999.
24. Günter H. N+ N: Untersuchungen zur Produktivität eines deutschen Wortbildungstyps // *Wortbildung* / Hgg. L. Lipka, H. Günter. – Darmstadt, 1981. – S. 258 – 280.
25. Heringer, H. J. *Wortbildung: Sinn aus dem Chaos* // *Deutsche Sprache* 12. – 1984. – S. 1 – 13.
26. *Deutsches Neologismenwörterbuch* / Hgg. von U. Quasthoff. – Berlin, New York: DeGruyter, 2007. – 690 S.

OBJECTIFICATION OF PROPOSITIONAL STRUCTURE AKTOR – SITUATION BY MEANS OF WORD-FORMATION IN GERMAN

L. V. Voronina

*Belgorod National
Research University*

*e-mail:
voronina@bsu.edu.ru*

In the article the word-formation patterns objectifying the propositional structure AKTOR-SITUATION in modern German are analyzed. Some peculiarities of the interrelation between the agent and other elements of proposition are also viewed. The word-formation meaning of the given patterns is revealed, the conclusions on chief characteristics are made.

Keywords: derived word, word-formation pattern, word-formation meaning, propositional structure, conceptual structure, inference.

ТИПОЛОГИЯ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ПРОТИВ» НА МАТЕРИАЛЕ ИНДОЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ

П. С. Гуминов
С. А. Моисеева

*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет*

*e-mail:
guminov_paul@bk.ru
moisseeva@bsu.edu.ru*

В статье рассматриваются пути возникновения лексических единиц со значением 'против'; производится когнитивный и ономаσιологический анализ производных, мотивированных общим значением «против».

Ключевые слова: концептообразование, ономаσιология, номинация, грамматикализация, пространственные отношения, семантический переход, словообразование, этимология.

Человек познает окружающий мир, в котором имеют место предметы и явления. В процессе познания он дает им имена, формирует новые понятия и устанавливает связи между ними. Как отмечает В. Г. Гак, одной из первых реалий бытия, которая воспринимается и дифференцируется человеком, является пространство [1, с. 126]. Оно организуется вокруг человека, ставящего себя в центр мироздания. Не случайно пространство не только подробно членится «языковыми средствами во всех языках, но оно оказывается в основе формирования многих типов номинаций, относящихся к другим, непространственным сферам» [1, с. 127].

Как пишет В. В. Корнева, в процессе познания и отображения окружающего мира языковыми средствами пространству принадлежит важная, если не сказать исключительная, роль, поскольку именно пространственные представления лежат в основе формирования многих фундаментальных концептов человеческого сознания [2, с. 38]. В связи с этим И. М. Кобозева указывает на следующий принципиально важный факт: современному человеку, по данным психологов и лингвокогнитологов, в равной степени свойственно и чувственное восприятие окружающей действительности, и геометрическое [3, с. 7].

По мнению многих ученых, прототипическим образом пространства является некий объем с неопределенными открытыми границами, скорее всего, образ куба, раздвигаемого без предела в трех измерениях, что связано с необходимостью координатного позиционирования вещей и событий в нем [2, с. 31].

Возникновению пространственных понятий предшествует осмысление чувственного образа конкретного предмета, мотивирующего их. Поэтому перспективным будет рассмотрение лексем пространственной семантики с точки зрения когнитивной лингвистики. Очевидно, что модель семантической деривации определяется моделью концептуальной деривации, отражающей процесс формирования производного концепта, в частности, определенную роль в этой модели играет позиция того признака концепта, на основе которого формируется вторичный концепт. Таким образом, выстраивается следующая цепочка: модель концептуальной деривации > модель семантической деривации > соотношение словообразовательных и семантических параметров значений многозначного слова [4, с. 7].

В процессе описания модель концептообразования будет представлена и описана при помощи базовых геометрических отношений с использованием следующих обозначений и терминов: X (референт) – объект, пространственное положение которого определяется относительно другого объекта (Y). Y (релятум) – объект, относительно которого определяется положение референта (X). Так, концепт 'против' в терминах пространства может быть определен следующим образом: находится/быть 'напротив, против' есть положение, или движение объекта X против/по направлению к релятуму Y.

За теоретическую базу описания были взяты основные принципы дефиниционного подхода к словообразованию. Согласно Е. С. Кубряковой, мотивированные слова – это



«единицы, допускающие объяснение через свои ядерные единицы (мотивирующие слова)» [5, с. 180]. Результатом описания модели концептообразования пространственных отношений является составление дефиниции, содержащей лексему, указывающую на мотивирующую связь. Поэтому дефиниция должна обязательно включать в качестве составной части мотивирующее слово. Таким образом, данный подход имеет хороший объяснительный потенциал, что позволяет по возможности максимально раскрыть связи между концептообразованием и словообразованием, т. е. между мышлением и языком при номинации лексем, обозначающих пространственные отношения.

Исследуемые лексические единицы обладают особыми характеристиками.

Во-первых, они выступают в качестве наречий, предлогов, а также префиксов и принадлежат в большей мере к области грамматики. Номинация данных явлений представляет собой процесс грамматикализации, в ходе которого лексические единицы и конструкции в определенных контекстах начинают выполнять грамматические функции [6, с. xv]. В процессе грамматикализации значение исходных единиц подвергается переосмыслению (семантическая деривация), в результате чего мы имеем дело с более абстрактным значением, но выводимым из значения источника [7, с. 2].

Во-вторых, анализируемые лексемы являются производными, то есть обладающими свойством двойной референции, которая, как пишет Е. С. Кубрякова, позволяет производному знаку отсылать к действительности и к языку. С когнитивной точки зрения - это «способность человека характеризовать новое знание через уже имеющиеся, комбинировать готовые и отработанные структуры знания в целях выражения нового <...> использовать знание словообразовательных моделей как готовых форм представления знания о мире» [8, с. 407]. В данной статье понятие «деривация» используется широко, не только как образование новых слов при помощи аффиксации, но также как процесс появления новых значений многозначного слова на базе старых (семантическая деривация) [5, с. 282].

В-третьих, эти лексемы выражают базисные понятия. Данные понятия играют основополагающую роль в процессе когнитивного осмысления окружающей действительности. Поскольку они призваны обозначать концепты, важные и уникальные, образующиеся на самых ранних ступенях существования языка, то часто их этимологический анализ затруднен. В связи с этим Л. В. Куркина отмечает: «основные обозначения пространственных параметров сложились еще в исходной индоевропейской системе» [9, с. 372]. По этой причине, даже если удастся выделить те лексемы, ставшие в основу мотивации, весьма не просто проследить способ предикации составных элементов, иными словами, определить логику номинации.

При концептуализации пространственных объектов среди множества форм объектов окружающего мира и их отношений человек выбирает именно те, которые для него имеют особое, часто функциональное значение, и затем описывает пространственное отношение, опираясь на сформировавшийся концепт. Как замечает Е. С. Кубрякова, этимологии многих слов показывают, что связи мира вещей и мира слов были в те времена более прямолинейными, более непосредственными и даже более наглядными [10, с. 19]. Не исключено, что первыми словами были названия наиболее легко наблюдаемых форм материи – предметов, лиц и т. д. Естественно предположить, что первым в языке получало название то, что имело в природе, окружающей человека, наибольшее прагматическое значение и обладало наибольшей социальной значимостью [10, с. 29].

Внутри индоевропейской семьи языков вербализация концепта ‘против’ осуществлялась неоднократно, как внутри отдельной группы языков, так и в пределах одного языка. Так, в **германских языках** концепт ‘против’ передается по крайней мере четырьмя этимонами: 1) гот. *wīþra* (*þ* читается как англ. *th*), нем. *wider*, др.-англ. *wīðer* и др.; 2) нем. *gegen*, *entgegen*, англ. *against* и др.; 3) швед. *mot*, *emot*, датск. *mod*, *emod* и др. 4) нем. *ent-*, англ. *and-* - только в качестве префикса.

Нем. *gegen* и его вариант англ. *again* < *ongean* ‘против, по направлению к’ восходят к прагерманскому **gagina* > **gagna* > **gegni* [11, с. 146]. Этимологический денотат данной лексической единицы не установлен. В современном английском языке для передачи смысла ‘против’ используется предлог *against*, представляющий собой исторический вариант *again* с добавлением суффикса *-st*, возникшего вероятно под влиянием форм превосходной степени (ср. *best*, *most*, *nearest*). Изначально наречие *again* имело пространственное значение ‘против’, но впоследствии стало обозначать временную характеристику ‘снова’. Данный

семантический сдвиг начался еще в древне-английский период, когда основным средством для выражения 'повторности действия' служила лексема *eft* 'снова', но, поскольку ее употребление часто усиливалось наречием *ongean* 'против', имело место явление эллипсиса, или семантической абсорбции [12, см. *again*], в результате чего слова, обозначающие одно понятие, имели взаимное влияние, после чего одно из них начало выражать то же самое понятие без помощи другого. Это вызвало исчезновение лексемы *eft* из употребления ввиду ее избыточности и перенос основного значения на *ongean*. Итак, лексема *again* утратило свое изначальное значение, и вакантное место было занято лексемой *against*.

Другим выразителем исследуемого понятия в германских языках является этимон, реализованный в них следующим образом: нем. *wider* 'против', др.-англ. *wider*, гот. *wifra* и др. Они восходят к прагерманской основе **withro-*, которая была образована еще в праиндоевропейский период - **wi-tero-*, где элемент **wi-* 'порознь, друг от друга, разделение (на двое)' [11, с. 466; 13, с. 270; 12, см. *with*]. Этимологическое значение **wi-* засвидетельствовано в следующих языках: др.-инд. *vi*, авестин. *vi-* 'в разные стороны', ц.-слав. *vutoru* 'другой, второй' [12, см. *with*]. Осмысление данного понятия через морфему **wi-* может быть проинтерпретировано следующей дефиницией: разделение, движение друг от друга есть движение объектов X, Y в противоположные стороны.

В процессе семантической эволюции данный предлог приобрёл новые значения, напрямую из него не выводимые. Общегерманский этимон **withro-* 'против' подобно др.-англ. *ongean* > *again* развил значение 'снова', которое, вероятно, имелось еще в прагерманский период и зафиксировано уже в IV в. от Р. X. в первых письменных памятниках германских языков (Евангелия на готском). В др.-верх.-нем. языке лексема *wider* еще сохраняла оба этих значения. Интересно отметить, что в современном немецком языке, для обозначения этих понятий используются две лексемы, представляющие собой этимологические дублеты. Это объясняется тем, что в XVII в. произошло разделение слова *wider* посредством изменения орфографии на две различных лексических единицы *wider* и *wieder* со значениями 'против' и 'снова' соответственно [11, см. *wider*; 18, с. 121].

В др.-англ. языке слово *wider* 'против' (ср. совр.-англ. *with* 'с') употребляющееся в качестве предлога приобрело значение комитатива 'с, нахождение рядом, совместность действия' и утратило основное этимологическое значение 'против'. Данный семантический переход может быть проиллюстрирован с помощью следующего контекста *sæd ... feoll wið þone weg* 'семя упало при дороге'. В данном контексте предлог *wið* (<*wider*) испытывает эффект «мерцания», или *осцилляции*, т. е. когда два или более различных значения присутствуют в слове одновременно, как бы попеременно обнаруживает себя то одно, то другое значение. Сема 'против' здесь нейтрализуется, и впоследствии и полностью утрачивается, а производная от нее сема 'рядом, совместности' становится основной. Наличие этой семы в структуре значения 'против' подтверждается на аналогичных примерах, сравним англ. *against the wall*, фр. *contre le mur* 'у стены'; фр. *contre-ci* 'рядом' [18, с. 122].

Третий германский этимон, вербализующий концепт 'против' свойственен только северогерманской группе языков: швед. *mot*, *emot*, датск. *mod*, *imod* и др. Он восходит к прагерманскому глаголу **motijanan* 'встречать' (ср. совр. англ. *meet* 'встречать', швед. *möta* 'встречать') и по своей природе является отглагольным существительным, форма которого засвидетельствована в др.-англ. языке - *gemot* 'встреча' [14, с. 487; 12, см. *meet*]. Данный способ номинации понятия имеет довольно ясную когнитивную природу. Действие 'встречать' в терминах пространства представляет собой движение объекта X навстречу/напротив к релятуму Y. Данная когнитивная модель засвидетельствована и на материале других языков, например, болг. *срещу* 'напротив' от *срещу* 'встречаю' (см. ниже болг. *срещу*).

Четвертый этимон сохранился только в связанном виде, в качестве префикса. Он представлен в готск. *and-*, *anda* 'вдоль', др.-англ. *and-* 'против', нем. *ant-*, *ent-* 'вдоль, против' и имеет отношения родства с др.-инд. *anta* 'край, граница', хет. *hanti* 'противоположный', греч. *anta*, *anten* 'противоположный', *anti* 'против, вместо, перед', др.-литов. *anta* 'к' [14, с. 21; 12, см. *anti*; 13, с. 160]. Многие ученые сходятся во мнении, что изначальное значение данного корня было 'лоб, лицо' [14, с. 21; 12, с. 160; 10, с. 106], на что указывают многочисленные семантические переходы с ясной этимологией, засвидетельствованные во многих языках, например, фр. *face à*, исп. *en frente de* и др. (см. ниже *романские языки*), др.-греч.



ἐν-ὄλιον (см. ниже *греческий язык*). В германских языках корень *and-* сохранился только в качестве связанного префикса, давно притерпевшего процесс диссемантизации, в лексемах со значением 'отвечать': нем. *antworten*, голланд. *antwoorden*, др.-англ. *andswarian*, готск. *antwaurdian*, *andhafian* и т. д.; а также в лексемах, восходящих к прагерм. **andia(z)* 'конец, край' > англ. *end*, нем. *Ende* и др. [11, с. 106]. Только в современном немецком языке префикс *ent-* сохранил свою продуктивность, но только с более абстрактным семантикой - 'удаление, лишение, движение из исходной точки': *entlaufen* 'убегать', *entdecken* 'открывать', *entflammen* 'воспламениться, запылать'.

В славянских языках чаще всего данный концепт вербализован через этимон **proti (preti)* > ц.-слав. *protivъ*, выраженным в современных славянских языках следующими лексемами: рус. *против*, укр. *проти*, блр. *проци*, др.-русс. *противъ*, чеш. *proti*, польск. *przeciw* и др. Представленный этимон имеет родственные связи с латыш. *preti*, *pretiem* 'навстречу', *pret* 'против, перед, в сравнении с', др.-инд. *prati* 'против', греч. *proti*, *pros* 'перед, к, возле', фриг. *protos* 'напротив', лат. *pretium* 'цена' [16, Т.3, с. 383; 15, с. 344]. Весьма вероятно, что этимологическим значением данной лексемы в славянских языках является значение 'перед', поскольку это локативное значение чаще всего отражено в лексемах индоевропейских языков, восходящих к этому этимону. Более того с когнитивной точки зрения концепт 'перед' может быть легко представлен в качестве мотивирующего для концепта 'против': нахождение X *впереди* Y есть нахождение X *напротив* Y.

Второй способ номинации концепта 'против' в славянских языках совершается посредством концепта 'встречать'. Так, в болгарском языке предлог *срещу* 'напротив' (см. выше др.-англ. *gemot*), который представляет собой грамматикализованную форму глагола *срещу* 'встречаю'. В других славянских языках ему соответствуют рус. *встреча*, укр. *встрича*, ст.-слав. *сърѣсти*, *сърѣтитъ* и др. М. Фасмер возводит родство данных лексем к лит. *su-resti* 'схватить, поймать'. Бодуэн де Куртене в славянском префиксе *съ-* (**sъreti*) видит соответствие др.-инд. *su-* 'добрый, хороший' (ср. др.-инд. *prajā* 'дети' – *supraja* 'имеющий хороших детей') и переводит слово как 'хороший счастливый случай'. В подтверждение его догадке можно приведем сербохор. *срећа* 'счастье' [16, Т.1, с. 363].

Третий общеславянский этимон восходит к праславянскому **per-kъ*, **per* > болг. *пре*, рус. *пере-* 'через' и др. Он образован по аналогии с *прокъ* 'остаток': *про* 'впереди'. Данная лексема представлена в следующих формах: ц.-слав. *въпреки* 'против', укр. *перека* 'противоречие, противодействие', болг. *пряко* 'напрямик, поперек', польск. *przeko* 'поперек', *przezyc* 'претить', в.-луж. *prěki* 'поперек, через, напротив' [16, Т.3, с. 238]. В данном случае логика метафорического переноса от значения пролатива (пересечения) к значению 'напротив' не совсем ясна. Однако можно наблюдать параллель в выделении общего мотивирующего признака *пересечения, деления надвое* при номинации ц.-слав. *въпреки* 'против' и герм. **withero* 'против' (см. выше *германские языки*).

В романских языках данное понятие выражается латинским этимолоном *contra*: фр. *contre*, ит., исп., порт. *contra*. Он восходит к др.-лат. **comteros* 'вместе, в сравнении с' < *com* 'с, вместе' + *-tr*, суффикс образования сравнительной степени прилагательных, наречий [12, см. *contra*]. Интерпретация возникновения значения 'против' из 'с, вместе' может быть представлена как переосмысление отношения *рядом-соположенности* объектов в отношении *противо-положенности*, т. е. как объектов расположенных друг *против* друга.

Аналогичный семантический переход представлен и в английском языке, но в обратном направлении. Если английский вариант *with* < *wither* имеет схему семантического перехода 'против' > 'против, рядом' > 'с, вместе с', то в латинском *contra* наблюдается обратное движение семантической эволюции 'с, вместе' > 'против'. Данный случай является весьма нетривиальным, поскольку семантическая эволюция, как правило, является однонаправленной [17, с. 60 – 61].

Отметим тот факт, что локативные отношения очень часто концептуализируются при помощи указания на человеческие части тела. Как отмечает Н. В. Вострикова, человеческому сознанию проще осмысливать сложные явления с помощью более базовых и элементарных. Поэтому в качестве «строительного материала» для абстрактных смыслов естественный язык выбирает единицы, кодирующие важные, ключевые моменты человеческого опыта – существование, движение, желание и т.п., то, что трудно свести к более простым понятиям. При этом при переосмыслении исходного значения решающую роль иг-

рают наиболее общие компоненты смысла, - например, 'движение', 'каузация', - а не конкретные [7].

Так, например, в современных романских языках способ вербализации концепта 'против' осуществляется через понятия 'лоб', 'лицо'. Этот способ осмысления базисного понятия представлен практически повсеместно: фр. *face, en face* 'напротив' < *face* 'лицо'; ит. *faccia a* < *faccia* 'лицо', *di fronte* 'против' < *fronte* 'лоб'; исп. *enfrente de, frente a*; порт. *enfrente de*. Данный тип номинации является довольно поздним новообразованием, поскольку его форма представляет собой синтаксическую конструкцию и дает четкое представление о мотивации и принципах когнитивного осмысления причин вербализации пространственного концепта: 'против' есть такое пространственное отношение, при котором объект X направлен лицом в направлении к объекту Y.

Практически аналогичные способы вербализации концепта 'против' имеются в **греческом языке**. В основном они выражаются предлогами ἐν-ὄπιον и ἄντι-, а также производными ἄπ-ἐναντι, ἄντι-κρί. Греч. ἄντι-, также как герм. *and-* восходят к единому праиндоевропейскому корню **anti-*, и имеет аналогичное германским языкам происхождение (выше *германские языки and-*).

Лексема ἐν-ὄπιον 'против, перед, в присутствии' восходит к корню ὄπ- 'глаз'. Поскольку данное слово сохраняло мотивационную связь с понятием 'глаз', это способствовало развитию таких значений как 'в присутствии', 'перед'. Данный способ номинации вполне можно рассматривать как аналогичный тому, который применялся в романских языках, где исследуемое понятие вербализовывалось через понятия 'лицо', 'лоб'. Отметим только, что обозначения данных частей лица в греческом языке были очень близки в плане своего осмысления. Об этом свидетельствует морфемно-семантическая структура греч. μέτ-ὄπλον 'лоб' < μέτα + ὄπс 'глаз', в которой идея 'лоб' мотивируется через идею 'глаза', а также греч. πρὸς-ὄπλον < πρὸς + ὄπс 'глаз' [15, с. 240].

Элемент *против*, используемый как в качестве префикса, так и в качестве предлога, мотивировал возникновение многих других производных значений: 'по сравнению с'; 'за, взамен' (как денежное вознаграждение), 'вместо'. Развитие данных лексико-семантических вариантов напрямую вытекает из структуры концепта: *сравнение*, например, предполагает сопоставление двух предметов (например, англ. *this year's profits amounted to only \$35 million, against \$52 million last year*). Как уже было показано на примерах, приведенных выше, концепт 'противо-поставленности' потенциально содержит сему 'рядом-соположенности'. Значения 'за, взамен', 'вместо' предполагают *движение друг к другу* с реализацией таких сем как 'взаимовыгодное перемещение' и 'перемещение с последующей заменой объекта X на релятум Y': греч. Ἀντί-χριστός 'тот, кто объявляет себя Христом или противится Ему', фр. *changer son cheval borgne contre un aveugle* 'менять шило на мыло', нем. *gegen bare Bezahlung kaufen* 'купить за наличные деньги', нем. *gegen Ersatz* 'в обмен на'.

Таким образом, нами были описаны различные способы вербализации концепта 'против' в индоевропейских языках. Полученные в ходе исследования результаты позволяют говорить о том, что способы концептуализации пространства в различных индоевропейских языках в значительной степени совпадают. Универсальный характер параметризации пространства обусловлен, прежде всего, особенностями восприятия и отражения пространства в сознании человека, а также антропоцентричностью языка, проявляющуюся в том, что человек структурирует пространство по образу и подобию своего тела.

Как свидетельствует языковой материал, в отдельном языке могло существовать несколько лексем с синонимичным значением. В процессе развития происходило обновление лексем с данным значением посредством переосмысления имеющихся слов, через словообразование и путем заимствования, например греч. *anti-* вошло во многие языки (нами не ставилось задача рассмотреть заимствования).

Лексемы, выражающие базисное понятие 'против', независимо от своего происхождения в различных языках проявляют себя со множеством общих признаков. Номинация данного концепта имеет следующие схемы мотивация, или избрания ономазиологического признака:

- 1) перед > против (рус. *против*);



- 2) лоб > против (нем. *and-*, греч. *anti*, исп. *en frente de*);
- 3) лицо > против (фр. *en face*);
- 4) глаза > против (греч. *ἐν-ὄπιον*);
- 5) разделение на двое/в разные стороны/порознь > против (нем. *wider*);
- 6) с, вместе с > против (лат. *contra*);
- 7) встречать > против (болг. *срещу*, швед. *emot*).

Значение 'против' стало мотивирующим для развития следующих лексико-семантических вариантов:

- 1) против > снова (нем. *wider*, англ. *again*);
- 2) против > рядом (англ. *against*, фр. *contre*);
- 3) против > со, вместе с (англ. *with*);
- 4) против > по сравнению с;
- 5) против > за, взамен;
- 6) против > вместо.

Исследуемый концепт используется в качестве мотивирующего компонента при номинации многих базисных понятий, которые нередко имеют тождественные словообразовательные модели в различных индоевропейских языках. С точки зрения теории номинации когнитивный образ выступает в качестве ономаσιологического признака, который модифицирует основное лексическое значение. Как правило, данный концепт выражается наречием, предлогом, префиксом или синтаксической конструкцией.

Наличие общей словообразовательной модели, общей ономаσιологической структуры, общих мотивирующих элементов подтверждает существование общей когнитивной модели формирования концептов. Именно общая когнитивная модель приводит к совпадению внешних структур, выраженных языковыми знаками, в разных индоевропейских языках.

Список литературы

1. Гак Г. В. Пространство вне пространства / В. Г. Гак // Логический анализ языка. Языки пространств. / Отв. Ред. Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 127 – 134.
2. Корнева В. В. Наречие как специализированное средство объективации испанской пространственной картины мира: дис. доктора филол. наук / В.В. Корнева. - Воронеж 2008. – 352 с.
3. Кобозева И. М. Лексическая семантика / И. М. Кобозева. – М.: УРСС, 2000. – 350 с.
4. Полянчук О. Б. Динамические аспекты анализа производного слова / О. Б. Полянчук. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2008. – 199 с.
5. Кубрякова Е. С. Основы морфологического анализа / Е. С. Кубрякова. – М.: Наука, 1974. – 319 с.
6. Hopper P. J., Traugott E. C. Grammaticalization, – Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
7. Вострикова Н. В., Грамматикализация глаголов каузации движения и изменения положения в пространстве // Доклады международной конференции Диалог 2003. Режим доступа: www.dialog-21.ru/Archive/2003/Vostrikova.pdf
8. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М.: РАН. Ин-т языкознания, 2004. – 560 с.
9. Куркина Л. В. К этимологии словенских лексических диалектизмов // Этимология. 2000–2002. М., 2003.
10. Кубрякова Е. С. Части речи в ономаσιологическом освещении. М.: Наука, 1978. – 116 с.
11. Deutsches Etymologisches Wörterbuch [Электронный ресурс] / Köbler Gerhard, 1995. – Режим доступа: <http://www.koeblergerhard.de/derwbhin.html>, свободный.
12. Online etymological dictionary [Электронный ресурс] / Douglas Harper 2001 - 2010. Режим доступа: <http://www.etymonline.com>, свободный.
13. Althochdeutsches Wörterbuch [Электронный ресурс] / Köbler Gerhard 1993. Режим доступа: <http://homepage.uibk.ac.at/~c30310/ahdwbhin.html>, свободный.
14. Svensk etymologisk ordbok av Elof Hellquist: Lund, 1922 Berlingska boktryckeriet <http://runeberg.org/svetym/>
15. Ετυμολογικὸν λεξικὸν τῆς ἀρχαίας ἐλληνικῆς / Etymologisches Wörterbuch des Griechischen / J. В. Hofmann. - Αθῆναι, 1974, –р. 543.
16. Этимологический словарь русского языка в 4 т. Т.1 / М. Фасмер – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2004.

17. Майсак Т. А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции. – М.: Языки славянских культур, 2005.

18. Гуминов П. С., Моисеева С. А. Вербализация концепта «реитеративность» на материале индоевропейских языков. // Научные ведомости. Гуманитарные науки. – Белгород: НИУ «БелГУ», 2011. № 18 (113). Выпуск 11. С. 119 – 124.

TPOLOGY OF VERBALIZATION OF THE CONCEPT «AGAINST» ON THE MATERIAL OF INDO-EUROPEAN LANGUAGES

P. S. Guminov
S. A. Moiseeva

*Belgorod National
Research University*

*e-mail:
guminov_paul@bk.ru
moiseevasophia@mail.ru*

The article deals with ways of origin of lexemes with the meaning 'against' and considers the derivatives motivated by a general meaning 'against' in the cognitive and onomasiological aspect.

Keywords: concept-formation, onomasiology, nomination, grammaticalization, spatial relations, etymology, semantic transition, word-formation.



УДК 378.147:811.111'233'243:37.026

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВОКОГНИТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. А. Карабутова

*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет*

e-mail:

karabutova@bsu.edu.ru

Статья посвящена рассмотрению антропоцентрической парадигмы лингвистической мысли и методических подходов к формированию лингвокогнитивной (субъектной) деятельности языковой личности в процессе обучения иностранному языку.

Ключевые слова: антропоцентрическая парадигма, языковая личность, лингвокогнитивная деятельность, коммуникативно-когнитивное обучение.

В связи с эволюцией науки о языке, уточнением новых её принципов предметом языкознания всё чаще становятся пограничные понятия, изучаемые ранее смежными науками, и это ведёт к возникновению новых направлений в языкознании.

В лингвистике второй половины XX в. на место господствующей системно-структурной парадигмы приходит парадигма антропоцентрическая, возвратившая человеку статус «меры всех вещей» и вернувшая его в центр мироздания [1, с. 64]. Хотя само понятие антропоцентризма не является новым для лингвистической мысли, но именно в конце XX столетия антропоцентризм, на более высоком основании, послужил развитию совершенно новой парадигмы в языкознании.

Принцип антропоцентризма, или «человека в языке», утверждался в отечественном языкознании довольно давно. Ещё в конце XIX в. И. А. Бодуэн де Куртенэ в работе «Фонология» (1899 г.) выделял антропофонику как науку, которая занимается «только звуками по существу своему исключительно человеческими, т.е. звуками человеческой речи» [2, с. 354]. В последнее время указанный принцип нашел отражение в работах В. М. Алпатовой, Ю. Д. Апресяна, Н. Д. Арутюновой, А. Вежбицкой и других представителей Московской семантической школы. Следование канонам антропоцентризма приобрело особое значение в гуманитарной семантике, которая в отличие от формальной, или логико-математической, изучает и семиотические системы (язык, явления культуры, обычаи и обряды, искусство и т. д.), передающие информацию и действующие в человеческом обществе каноны.

Антропоцентрический подход к языку, представленный во многих лингвистических традициях, исторически первичен, однако с течением времени он потерял всеобщность, и только в последние десятилетия вновь занял ведущие позиции в науке вообще и в лингвистике в частности. Антропоцентрический подход к языку становится базовым для естественной лингвистической экспансии, он сближает лингвистику с психологией, социологией, философией и культурологией.

Современные лингвистические исследования посвящены продолжению изучения языка с позиций системности и антропоцентризма одновременно, что обеспечивает наиболее глубокое и всестороннее проникновение в предмет, «ибо так же, как нельзя сомневаться в том, что язык антропоцентричен и антропоморфен по своей природе, нельзя сомневаться и в том, что он по-прежнему продолжает оставаться системой» [3]. По мнению Е. А. Поповой «объемный подход к фактам языка (структурный, семантический, функциональный) служит отличительной приметой лингвистики XX века» [4, с. 74]. Е. С. Кубрякова, отстаивая «идеи полипарадигмальности, или полипарадигматизма современной лингвистики», считает «именно его показателем зрелости гуманистической науки», когда происходит «такой прогресс знания, который обеспечивается анализом объекта сразу же по разным направлениям, в разных парадигмах знания» [5, с.4].

Некоторые ученые весьма скептически относятся к антропоцентрическому подходу, отмечая, что новые направления лингвистических исследований такого рода развиваются в рамках традиционной структурной лингвистики и лишь открывают ее новые возможности. Так, происходящие изменения В. А. Пищальникова объясняет сменой ракурса, формулированием «нового объекта исследования – языковой способности, осуществляющейся в речевой деятельности... стремлением постичь сущность когнитивных процессов... Системоцентрическая лингвистика, – по мнению автора, – только начинает обращаться к более или менее систематическому изучению этого нового для нее научного объекта, акцентируя когнитивный аспект исследования» [6, с. 123].

По мнению многих лингвистов, современная лингвистика еще не пришла к четкому определению нового объекта исследований, «целей и ценностей, доминирующих на данном этапе развития науки», методов и принципов описания [7], объясняя тем, что новая парадигма находится на стадии формирования. Ученые, отстаивающие идеи этой позиции, указывают на терминологический разнобой и нечетко определенные понятия, которые во множестве употребляются в различных новых областях лингвистики, заимствуясь из других наук.

Вполне очевидно закономерное и естественное сближение лингвистики с другими науками как процесс, обусловленный общей тенденцией современной общественной жизни к интеграции и глобализации результатов всех проявлений человеческой деятельности. Неизбежность сближения лингвистики с другими науками отмечали уже в первой половине XX века такие лингвисты, как Э. Сепир, Р. Якобсон, Э. Бенвенист. Так, Р. Якобсон писал: «Сейчас мы сталкиваемся с настоятельной необходимостью тщательной совместной работы ученых самых разных специальностей. Особенно пристального внимания требуют взаимоотношения между лингвистикой и смежными науками» [8, с. 369]. Резюмируя результаты междисциплинарного совещания представителей разных номотетических наук о человеке, Р. Якобсон указал, что «проблемы взаимосвязей наук о человеке сконцентрированы вокруг лингвистики. Этот факт объясняется, прежде всего, исключительно регулярной и замкнутой структурированностью языка и той важной ролью, которую он играет в культуре; с другой стороны, как антропологи, так и психологи признают, что лингвистика является наиболее продвинутой и точной наукой о человеке и, следовательно, является методологической моделью для остальных смежных наук» [8, с.370]. Р. Якобсоном выделены такие направления, как социолингвистика, этнолингвистика, антропологическая лингвистика.

Значимость лингвистики для других наук также подчеркивает Э. Сепир: «Значимость лингвистических данных для антропологии и истории культуры давно уже стала общепризнанным фактом. В процессе развития лингвистических исследований язык доказывает свою полезность как инструмент познания в науках о человеке и, в свою очередь, нуждается в этих науках... Современному лингвисту становится трудно ограничиваться лишь своим традиционным предметом. Если он не вовсе лишен воображения, то он не может не разделять взаимных интересов, которые связывают лингвистику с антропологией и историей культуры, с социологией, психологией, философией и – в более отдаленной перспективе – с физиологией и физикой» [9, с. 260 – 261].

По мнению А. Ченки связь языкознания с когнитивной наукой, психологией, нейронаукой, антропологией и философией объясняется тем, что «язык отражает взаимодействие между психологическими, коммуникативными, функциональными и культурными факторами» и что его структура «является порождением двух важных факторов: один – внутренний (т. е. ум индивидуального говорящего), другой – внешний (а именно культура, общая с другими говорящими на том же языке)» [10, с. 340].

Е. С. Кубрякова, характеризуя наряду с функционализмом и экспланаторностью антропоцентризм как основную парадигмальную черту современной лингвистики, выделяет так называемый экспансионизм, который выражается в расширении объектов исследования лингвистической науки, в привлечении ее к анализу языковых фактов, средств и методов других наук [11, с. 207 – 211].

Итак, анализ специальной литературы подтверждает концентрирование внимания различных наук вокруг человека. В этом плане повышение внимания лингвистов к проблеме взаимосвязи языка и человека и привлечение для ее решения данных других наук



представляется закономерным и обоснованным. Антропоцентризм признан большинством современных ученых как один из ведущих принципов развития современной лингвистики для рассмотрения языковых явлений в диаде «язык и человек» [11, с. 212]. Сейчас «взамен требования изучать систему (или структуру) языка выдвигается требование изучать языковую способность идеального говорящего / слушающего, его языковые знания, его компетенцию... внутреннее состояние говорящего, языковые механизмы мозга, структуры представления в нем знания языка и т. п.» [12, с. 12].

Однако принцип антропоцентризма понимается учеными неоднозначно. В лингвистической науке определились разные подходы к реализации антропологического принципа в зависимости от основополагающей гипотезы. Первый подход предполагает включение «языковой личности» в объект науки о языке (от содержания науки к ее истории) [13, с. 43]. Второй – отражен в современной лингвистической философии и связан с признанием языка как части человека [14, с. 80 – 81]. Согласно третьему подходу предметом языкознания признан человек как пользователь языка [15, с. 11], как «... тот центр, через который проходят координаты, определяющие предмет, задачи, методы, ценностные ориентации современной лингвистики» [4, с. 69]. Последний, четвертый подход к реализации антропологического принципа, разработанный еще В. ф. Гумбольдтом, полагавшим, что изучение языка подчинено «цели познания человеком самого себя и своего отношения ко всему видимому и скрытому вокруг себя» [16, с. 383] основан на признании языка как той составляющей, которая делает человека человеком. Рассматривая связь человека и языка, В. ф. Гумбольдт, утверждал, что «язык есть орган внутреннего бытия» человека [17, с. 47]; «язык – не просто внешнее средство общения людей, поддержания общественных связей, он заложен в самой природе человека и необходим для развития его духовных сил и формирования мировоззрения» [17, с. 51]; «именно язык... состоит с характером в теснейшем и оживленнейшем взаимодействии» [17, с. 55], «духовное развитие... возможно только благодаря языку...» [17, с. 63]; «языки неразрывно срослись с внутренней природой человека...» [17, с. 65].

Существующие разные подходы и трактовки принципов антропоцентризма вполне очевидно подтверждают, что отечественная и зарубежная лингвистика в последние десятилетия сменила парадигму развития, объявила новый подход – антропоцентрический – к изучению языка, определив центром внимания человека, творящего язык и творимого языком, поскольку «нельзя понять сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, к конкретной языковой личности» [18, с. 7].

Исследователи называют этот поворот «антропоцентрическим сдвигом» в филологии конца XX века [19, с. 43]. Лингвисты единодушны в своем мнении о том, что характерной чертой науки о языке конца XX века является «ориентация на переход от позитивного знания к глубинному на путях целостного синтетического постижения языка как антропоцентрического феномена» [20, с. 25]. По мнению В. И. Постоваловой, «обращение к теме человеческого фактора в языке свидетельствует о переходе от лингвистики «имманентной» с ее установкой рассматривать язык «сам в себе и для себя» к лингвистике антропологической, предполагающей изучать язык в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, духовно практической деятельностью» [21, с. 8]. Поэтому универсальным концептом объявлен человек, и описание этого «важнейшего суперпонятия» [22, с. 18] является задачей антропоцентрической лингвистики.

В. М. Алпатов в статье «Об антропоцентрическом и системоцентрическом подходах к языку» (1993) отмечает, что именно антропоцентрический подход исторически первичен и заключается в том, что исследователь изучает язык как его носитель и опирается при этом на «осмысление и описание своих представлений носителя языка, часто именуемых лингвистической интуицией» [23, с. 15]. Антропоцентризм как «особый принцип исследования», по словам Е. С. Кубряковой заключается в том, что научные объекты изучаются, прежде всего, по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и ее усовершенствования. Он обнаруживается в том, что человек становится точкой отсчета в анализе тех или иных явлений, что он вовлечен в этот анализ, определяя его перспективу и конечные цели...

Вышеизложенное позволяет резюмировать, что антропоцентрический подход занимает сегодня центральное место в лингвистических исследованиях и понимается как одна из основополагающих характеристик новой лингвистической парадигмы формирующейся на данном этапе. Все явления языка рассматриваются в неразрывной связи с феноменом человека как **«языковой личности»**.

Принципиальная позиция антропологической лингвистики нашла достаточно четкое выражение в трудах Ю. Н. Караулова, и формулируется она следующим образом: «языковая личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [18, с.38]. «Под языковой личностью я понимаю совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» [24, с. 3].

Языковая личность понимается Ю. Н. Карауловым и ... «как вид полноценного представления личности, вмещающий в себя и психологический, и социальный, и этический, и другие компоненты, но преломленные через ее язык, ее дискурс» [24, с. 7].

Существуют и другие точки зрения на понятие «языковая личность». Г. И. Богин, например, с позиции лингводидактики определяет языковую личность следующим образом: «языковая личность – тот, кто присваивает язык, т.е. тот, для кого язык есть речь» [25]. Согласно мнению Т. Г. Винокур, языковая личность должна быть дифференцирована «не как социально-психологическая уникальность, но как коммуникативно-деятельностная единица, представляющая собой двучлен «говорящий/слушающий» [26]. В. И. Карасик под «языковой личностью» понимает «закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, своего рода «семантический фоторобот», составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций» [27].

Наше исследование посвящено изучению русскоязычного преподавателя английского языка с точки зрения анализа его речевого поведения в образовательном процессе с целью выявления лингво-прагматических особенностей вторичной языковой личности, под которой понимается «коммуникативно-активный субъект, способный в той или иной мере познавать, описывать, оценивать, преобразовывать окружающую действительность и участвовать в общении с другими людьми средствами иностранного языка в иноязычно-речевой деятельности» [28, с. 3].

В рамках теории языковой личности рассматривается структура языковой личности (Караулов), представленная тремя уровнями:

1) вербально-семантическим, предполагающим для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя – традиционное описание формальных средств выражения определенных значений;

2) когнитивным, единицы которого – понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную, более или менее систематизированную «картину мира», отражающую иерархию ценностей. Когнитивный уровень устройства языковой личности и ее анализа предполагает расширение значения и переход к знаниям, охватывая тем самым интеллектуальную сферу личности, давая исследователю выход через язык, через процессы говорения и понимания – к знанию, сознанию, процессам познания человека;

3) прагматическим (цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности). Этот уровень обеспечивает в анализе языковой личности закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире [29].

Мы избираем антропологический подход в качестве главного при анализе методов и приемов психолингвистики, коммуникативной лингвистики, когнитивной лингвистики и других современных направлений науки о языке. Анализ языковых средств на междисциплинарной основе позволяет воссоздать целостный образ человека, реконструировать языковую модель его поведения, все компоненты которой взаимосвязаны и взаимообусловлены. Основные направления лингводидактического исследования таковы, что обучаемый и как личность, и как субъект, и как индивид неизменно занимает в нем центральное место. Учебно-воспитательный процесс, глубоко социальный, деятельностный,



информационный и коммуникативный по своей природе, призван «производить человека» для общества, чтобы тот, в свою очередь, производил общество «в своей продуктивной деятельности и в своем общении» [30, с. 98]. Такого рода созидательная, формирующая цель не может быть достигнута без знания и учета в учебно-коммуникативной деятельности желаний, интересов и стремлений обучаемого, ибо любое человеческое действие, как известно, «причинно обусловлено и мотивировано необходимостью удовлетворения вызвавшей его потребности» (И. А. Зимняя). Данное обстоятельство позволяет рассматривать дидактический процесс как методологическую основу для дальнейшего планомерного и последовательного действия по разработке методов развития необходимых навыков и умений ... с помощью системы соответствующих упражнений» [31], определяя своей целью обучение, воспитание и развитие личности обучаемого средствами иностранного языка и культуры в процессе совершения лингвокогнитивной, интеллектуально-эмоциональной коммуникативной деятельности.

Лингвокогнитивную (субъектную) деятельность языковой личности следует соотносить, прежде всего, с понятием ее языковой компетенции, которая, Ю. Д. Апресяном отождествляется с «владением языком», а С. И. Виноградовым определяется как «набор умений и способностей», включая способность к перефразированию, владение синонимией и различение омонимии, ортологическую способность, т.е. умение отличать правильные в языковом отношении предложения от неправильных и, наконец, селективную способность, реализующуюся в отборе изобразительно-выразительных языковых средств, наиболее эффективных для данных условий общения [32, с. 148]. В целом лингвокогнитивная деятельность языковой личности предполагает учет ее картины мира, или «реконструкцию языковой модели мира, или тезауруса данной личности (на основе произведенных ею текстов или на основе специального тестирования)» [18, с. 43]. Понимание языковой личности как личности, проявляющейся в языке (текстах), основывается на представлении о том, что она способна производить собственные и воспринимать (понимать) тексты других людей в процессе своей предметно-познавательной деятельности, а также осуществлять свободный переход в дискурсе от знаний к значениям и обратно. При том, что слово и знание, слово и образ (концепт), объективное и субъективное, язык и речь неразрывно связаны, «слово существует как ядро многомерных связей и ассоциаций, – по мнению Е. С. Кубряковой, – притом функционирующих не только в роли отражающих собственно языковые связи, но и стоящие за ними структуры знания» [33, с. 21] в голове человека в качестве таких феноменов, как словесная или вербальная память, внутренний (ментальный) лексикон, механизм порождения, восприятия и понимания речи.

Структурное строение когнитивно-креативной деятельности языковой личности находит рассмотрение в структуре порождения речевого высказывания А. А. Леонтьева, которое включает: звено мотивации и формирования речевой интенции (намерения); звено ориентировки; звено планирования; звено реализации плана (исполнительное); звено контроля [34, с. 64].

Социально-психологическому, а значит, и национальному, причем как в интра-, так и в интерсубъектном плане, представлению о субъекте деятельности наиболее полно отвечает позиция А. А. Залевской, которая подчеркивает, что слово у человека «является средством «выхода» индивида на субъективную картину объективного мира, вне которой ни само слово, ни его использование не имеют никакого смысла» [35, с. 52].

Антропоцентрический подход к изучению языка находит свое воплощение и в деятельностном подходе в теории текста, выводящим нас на понимание природы тезаурусного уровня организации языковой личности, когда понятия, идеи, перцептивные образы, концепты, фреймы, схемы и т. д. «...выстраиваются в упорядоченную, достаточно строгую иерархическую систему, в какой-то степени (непрямой) отражающую структуру мира, и известным (хотя и отдаленным) аналогом этой системы может служить обыкновенный тезаурус» [18, с. 52].

По мере овладения иностранными языками когнитивная сфера языковой личности обогащается и расширяется главным образом, во-первых, в процессе «размывания знаковой» лексикона и формирования «асемиотичной» образности, где образ понимается как «способ квантования когнитивного пространства и считывания информации в нем» [18, с. 177]; во-вторых, благодаря способности человека в когнитивном пространстве се-

мантизировать образ, раскрыть его содержание в знаках языка. «Всякий образ, – по мнению Ю. Н. Караулова, – можно перевести на семантический уровень, можно вербализовать, раскрыть его суть, его когнитивное и эмоциональное содержание, построив соответствующий текст...» [18], выбрав его из следующей типологии: текст с эксплицитной / имплицитной деятельностью в тексте; текст с одной деятельностью / с несколькими действиями; текст с кумулятивной / некумулятивной деятельностью (кумулятивная деятельность характеризуется целеполаганием); текст с одним/несколькими агенсами [36, с. 7].

При обучении иностранному языку, принимая во внимание интеракцию (взаимодействие) языковых структур с другими когнитивными и концептуальными структурами, методически важным в процессе коммуникативно-когнитивного обучения иноязычному речевому общению нам представляется создание условий для а) обогащения, «раздувания» знаковой стороны идеосети субъекта учебной деятельности, б) формирования механизма «размывания знаковости» и инофонной образности. Такое методическое решение проблемы позволит обучающемуся избежать замещения образов инокультурной действительности образами и представлениями, сформированными на базе родного языка, а также обеспечить формирование истинных представлений личности об изучаемой инофонной культуре, соответствующих реальной действительности, что неизбежно будет иметь следствием корректный выбор значения языковыми средствами фрагментов инофонной культуры в актах межкультурной коммуникации (интерференции).

Успешность процесса учебной иноязычной коммуникации зависит от сходства образов отправителя сообщения и реципиента. Основу этого сходства определяет общность знаний говорящего и слушающего, пишущего и читающего, знания, предваряющие и определяющие смысл языкового знака. Следовательно, перед методикой коммуникативно-когнитивного обучения иноязычному речевому общению стоят следующие **задачи**:

1) активизировать студентов на проникновение в механизмы смыслообразования посредством анализа речевой деятельности, выводя их за границы статичной языковой системы на лингвокогнитивный уровень усвоения изучаемых языковых единиц;

2) формировать в сознании студентов основы лингвокогнитивного фонда в процессе решения учебно-познавательных задач, проблемных ситуаций, дидактических игр, лингвокогнитивного анализа текста и др., т. е. максимально активизировать их речемыслительную деятельность;

3) формировать у студентов способность проникать в «дух» изучаемого ими языка, в «плоть» культуры народа, с которым может осуществляться межкультурная коммуникация [37], т. е. направить усилия на формирование «вторичной языковой личности».

Список литературы

1. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. / С. Г. Воркачев. – 2001. – № 1. – С. 64 – 72.
2. Бодуэн де Куртенэ И. А. Фонология // Избранные труды по общему языкознанию / И. А. Бодуэн де Куртенэ. М., 1963. – Т. 1. – С. 353 – 361.
3. Кравченко А. В. Знак, значение, знание. Очерк когнитивной философии языка. / А. В. Кравченко – Иркутск, 2001.
4. Попова Е. А. Коммуникативные аспекты литературного нарратива: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.01 / Е. А. Попова/ – Липецк, 2002. – с. 353.
5. Кубрякова Е. С. Парадигмы научного знания в лингвистике и ее современный статус // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. / Е. С. Кубрякова/. – М.: Наука, 1994.
6. Пищальникова В. А. Вместо предисловия: Основания динамической теории значения: когнитивный аспект // Когнитивная семантика: эволюционно-прогностический аспект. – Москва; Барнаул, 2002.
7. Фрумкина Р. М. Самосознание лингвистики вчера и завтра. / Р. М. Фрумкина // Изв. АН. – Сер. лит. и яз. – 1999. – т. 58. – № 4. – С. 28 – 38.
8. Якобсон Р. О. Работы по поэтике / Р.О. Якобсон. – М.: Прогресс, 1985.
9. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. /Э. Сепир/. – М.: Прогресс, 1993. – 656 с.
10. Ченки А. Семантика в когнитивной лингвистике. // Современная американская лингвистика: фундаментальные направления. /А.Ченки/. – М.: Едиториал УРСС, 2006.



11. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века // Язык и наука конца XX века. / Е. С. Кубрякова/. – М., 1995. – С. 144-238.
12. Кубрякова Е. С. Парадигмы научного знания в лингвистике и ее современный статус // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. / Е. С. Кубряков. – М.: Наука, 1994.
13. Караулов Ю. Н. «Четыре кита» современной лингвистики, или О предпосылках включения «языковой личности» в объект науки о языке (от содержания науки к ее истории) // Соотношения частнонаучных методов и методологии в филологической науке. / Ю. Н. Караулов. – М., 1986.
14. Альбрехт Э. Критика современной лингвистической философии / Э. Альбрехт. – М., 1967.
15. Харитонова И. В. Системное исследование языка: философско-методологический аспект: автореф. дис. . д-ра филос. наук / И. В. Харитонова. – М., 2004. – 32 с.
16. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М., 1985.
17. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / Пер. с нем. Общ. ред. Т. В. Рамишвили, послесл. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева / В. Гумбольдт. – М., 2000.
18. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
19. Ворожбитова А. А. Актуализация философско-лингвистического наследия как отражения «антропоцентрического сдвига» в филологии конца XX века / А. А. Ворожбитова // Антропоцентрическая парадигма в филологии. – Ставрополь, 2003. – Ч. 2: Филология. – С. 43 – 48.
20. Постовалова В. И. Лингвокультурология в свете антропологической парадигмы (к проблеме оснований и границ современной фразеологии) / В. И. Постовалова // Фразеология в контексте культуры. – М., 1999. – С. 253.
21. Постовалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В. И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М., 1988. – С. 8 – 69.
22. Ерошенко А. Р. Концепт «Человек» в антропологической лингвистике: особенности интерпретации / А. Р. Ерошенко // Антропологическая парадигма в философии. – Ставрополь, 2003. – Ч. 2: Филология. – С. 18 – 20.
23. Алпатов В. М. Об антропоцентричном и системоцентричном подходе к языку / В. М. Алпатов // Вопросы языкознания. 1993. – № 3. – С. 15 – 26.
24. Караулов Ю. Н., Красильникова Е. В. Русская языковая личность и задачи ее изучения: Предисловие / Е. В. Красильникова, Ю. Н. Караулов // Язык и личность. – М.: Наука, 1989. – С. 3 – 11.
25. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Дис... докт. филолог. наук / Г. И. Богин. – Л., 1984. – 354 с.
26. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения / Т. Г. Винокур. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
27. Карасик В. И. Оценочная мотивировка, статус лица и словарная личность / В. И. Карасик // Филология. – Краснодар, 1994. – С. 2 – 7.
28. Плехов А. Н. Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя-лингвиста Текст.: дис. . канд. псих. наук 19.00.07 / А. Н. Плехов. – Нижний Новгород, 2007. – 210 с.
29. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М.: Наука, 1989. – С. 3 – 8.
30. Леонтьев А. А. Искусство как форма общения. В кн.: Психологические исследования. / А. А. Леонтьев. – Тбилиси: Мецниереба, 1973. – С. 213 – 222.
31. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халеева // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – М., 1995. – С. 27 – 43.
32. Виноградов С. И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи / С. И. Виноградов // Культура русской речи и эффективность общения. – М.: Наука, 1996.
33. Кубрякова Е. С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Е. С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – С. 141 – 172.
34. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учебник для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Леонтьев. – 5-е изд., стер. – М.: Смысл; Академия, 2008. – 288 с.
35. Залевская А. А. Индивидуальное знание. Специфика и принципы функционирования / А. А. Залевская. Изд-во Твер. гос. ун-та. – Тверь, 1992. – 135 с.
36. Белоусов К. И. Форма текста в деятельностном освещении: Текст дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 : 10.02.19 / К. И. Белоусов. – Кемерово, 2002. – 179 с.
37. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 237 с.



ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO THE TEACHING OF LINGUISTIC IDENTITY IN FOREIGN LANGUAGE LINGUISTIC-COGNITIVE ACTIVITY

E. A. Karabutova

*Belgorod National
Research University*

*e-mail:
karabutova@bsu.edu.ru*

The article is devoted to the anthropocentric paradigm of linguistic science and methodical approaches to the formation of linguistic-cognitive activity of a linguistic identity in the process of teaching English.

Keywords: anthropocentric paradigm, linguistic identity, linguistic-cognitive activity, communicative-cognitive teaching.



УДК 811.111

КЛАССИФИКАЦИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ С ПРЕДЛОГОМ «WITH»: ТРАНСФОРМАЦИОННО-ГРАММАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

О. А. Маркова

*Старооскольский филиал
Белгородского
государственного
национального
исследовательского
университета*

*e-mail:
markova386@yandex.ru*

В статье освещаются вопросы употребительности предлогов в зависимости от широты их семантики. Возможность синтаксических трансформаций предложных конструкций рассматривается в связи с различиями в семантике предлога. Статья содержит сравнительный анализ конструкций с предлогом «with», касается вопросов, связанных с разной частотностью употребления данных конструкций, затрагивает особенности функционирования модели «with NX» в определенных семантических типах контекста.

Ключевые слова: семантика предлога; предложная конструкция; предложно-именные сочетания; трансформация предложения; структурно-семантический тип конструкции, функционально-стилистическая обусловленность; семантический тип контекста.

Проблема, связанная с трансформационным потенциалом синтаксических конструкций с предлогом «with» заключается в том, что данный вопрос межъязыковых преобразований вообще и грамматических в частности продолжает оставаться актуальным. К тому же, семантическая роль предлога очень велика, так как он сообщает отдельному словосочетанию (а через него часто и всему предложению) свое значение, которое конкретизирует и обогащает отношения «знаменательных» слов между собою. Внимание ученых привлекают вопросы, касающиеся содержания и характера семантики предлогов.

Отметим тот факт, что предлоги английского языка являются словами, которые не только указывают на наличие известных отношений между «знаменательными» словами в предложении, но при помощи своих значений раскрывают и уточняют содержание и характер этих отношений.

Указанные выше содержание и характер семантики предлогов чрезвычайно разнообразны. Например, в предложении – *she worked with diligence* – предлог with устанавливает подчинение обстоятельств сказуемым; а в предложении – *Don't be angry with me* – налицо предложное дополнение.

Выделим три основных подхода к анализу семантики предлогов – функционально-стилистический, ассоциативно-семантический и семантико-контекстуальный.

Первый подход реализован в работах Т. Е. Коноваловой. В результате исследования, проведенного ею, было выявлено то, что употребительность предлогов частично зависит от широты их семантики. Рассмотрены случаи, когда функционально-стилистическая обусловленность оказывается более важным фактором, чем число отношений, которые предлог может передавать. Например, предлог with имеет 5 обстоятельственных значений и по частотности употребления в художественной литературе занимает второе место. Функционально-стилистическая обусловленность проявляется не только в частотности употребления предлогов, но и в том, какое количество возможных значений реализуется в тексте. Число значений, свойственных широкозначным предлогам, колеблется от 3 до 33 в русском языке и от 3 до 19 в английском языке [10, с. 42 – 43].

Например, в англо-русском словаре Мюллера В.К. предлог with имеет 7 значений:

1) указывает на связь, совместность, согласованность во взглядах, пропорциональность с; *he came with his brother* – он пришел вместе с братом; *to deal with somebody* – иметь дело с кем-либо; *to grow wiser with age* – становится умнее с годами и др.;

2) указывает на предмет действия или орудие, с помощью которого совершается действие; передается творительным падежом: *to adorn with flowers* – украшать цветами; *to cut with a knife* – резать ножом;

3) указывает на наличие чего-либо, характерный признак: *with no hat on* – без шляпы; *with blue eyes* – с голубыми глазами;

4) указывает на обстоятельства, сопутствующие действию: *with care* – с осторожностью; *with thanks* – с благодарностью;

5) указывает на причину от, из-за; *to die with pneumonia* – умереть от воспаления легких; *her flat was gay with flowers* – цветы оживляли ее квартиру;

6) указывает на лицо, по отношению к которому совершается действие у, касательно, с (о); *it is holiday time with us* – у нас каникулы; *things are different with me* – со мной дело обстоит иначе; *to be honest with oneself* – быть честным перед самим собой; *be patient with them* – проявите терпение по отношению к ним;

7) несмотря на; *with all his gifts he failed* – несмотря на все свои таланты, он не имел успеха.

Как известно, очень многие предлоги обладают яркой лексической семантикой. Рассматриваемый нами предлог *with* относится к категории грамматических предлогов (прежние падежные отношения) – *she writes with her left hand*.

Следует отметить, что не все предлоги были использованы для передачи прежних падежных отношений и далеко не все указывают на синтаксическое подчинение (дополнение, определение, обстоятельство). Однако предлог *with*, наряду с предлогами *of*, *to*, *by*, сильно грамматизировался.

В основе второго подхода лежит концепция С. Т. Болтуновой, которая в своей работе подчеркивает тот факт, что данный предлог является средством выражения ассоциативной связи. Предлагаются для рассмотрения случаи, когда предлог *with* выражает основную, неосложненную каузальную связь: ... *it bursts with over-repletion and dies from actual nourishment*; ... *and protoplasm is of the type known as an emulsoid colloidal solution in which the suspended particles are swollen with water*. Также, приводятся примеры трансформаций, при которых именной член с предлогом *with* допускает трансформацию во временное, условное и причинное придаточное предложение. Например: трансформация предложения (1): *the rate of enzyme synthesis increases when (if, because) the concentration of inducer increases*.

Трансформация предложения (2): *sea water under natural conditions always expands when (if, because) temperature increases*.

Трансформация предложения (3): *the wind-driven circulation gradually vanishes when (if, because) depth increases*.

Трансформация предложения (4): *When (if, because) the first meiotic metaphase sets in the nuclear membrane disappears...*

Трансформация предложения (5): *When (if, because) salinity increases the temperature of the density maximum of sea water decreases*.

В этом исследовании кроме глаголов со значением изменения, возникновения, исчезновения в словосочетаниях с предлогом *with* обнаружены также глаголы, обозначающие определенные физические, химические или биологические процессы, становление которых вызвано определенными факторами, например: 1) *With very rapid freezing salts and brine may even accumulate at the surface of fast ice* (Princ., 83); 2) *With more illumination, the vesicles line up and then fuse to form a few thylakoids* (Dow., 37); 3) *On the other hand, with the ingestion of blood the gut contents and the body wall becomes rapidly distended to a remarkable degree* (Arth., 1968).

Принципиально новые решения проблемы дает тот факт, что предложно-именные сочетания в этих предложениях также допускают интерпретацию через придаточные предложения времени, условия, причины, что подтверждается посредством следующих трансформаций:

Трансформация предложения (1): *When (if, because) very rapid freezing takes place salts and brine may even accumulate at the surface of fast ice*.

Трансформация предложения (2): *When (if, because) there is more illumination, the vesicles line up and then fuse to form a thylakoids*.

Трансформация предложения (3): *On the other hand, when (if, because) blood is ingested the gut contents and the body wall becomes rapidly distended to a remarkable degree*. Автор статьи приходит к следующему выводу – специфика выражения причинно-следственных отношений предлогом *with* заключается в том, что он в большинстве случаев выражает причинность в синкретизме с отношениями обусловленности, одновременно-



сти [3, с. 112 – 114].

Третий подход связан с рассмотрением вопроса, касающегося функционирования модели «with NX» в определенных семантических типах контекста. Здесь уместно обратить внимание на то, что интерес к данной модели связан с тем, что её статус, несмотря на довольно большое число исследований, не нашел еще адекватного описания в лингвистической литературе. В нормативных грамматиках и в имеющихся специальных исследованиях конструкция with NX отождествляется с так называемым абсолютным оборотом, компоненты которого выражают отношение деятель-действие, т.е. предикативное по содержанию отношение. При подобной трактовке предложной конструкции принимаются во внимание лишь смысловые отношения её компонентов, характер же грамматических связей конструкции (формула строения) остается невыясненной [2, с. 10 – 16].

Следует подчеркнуть, что для определения внутренней структуры конструкции, а также выявления закономерностей ее появления и функционирования в речи необходимо выяснить причины взаимозависимости компонентов конструкции, что возможно при учете не только грамматических, но и лексических значений элементов сочетания, а также степени их коммуникативной значимости.

Наряду с этим необходимо отметить следующее – учет всех этих факторов позволил Л. Н. Бескровной выделить 28 структурно-семантических типов конструкции, определяемых классом слов, выступающих в качестве второго компонента конструкции (а именно: I – with NpN, II – with Nven, III – with Nving, IV – with NA, V- with ND, VI – with N to V, VII – with N (as/for)N), и лексико-грамматическим разрядом существительного (Npers; Nobj; Npart; Nabstr). В результате работы с текстами художественной литературы на английском языке был получен материал, представленный в виде таблицы и, анализ которого позволил заключить, что у предлога «with» больше лексического значения, чем грамматического. Также, собственные наблюдения показали, что уровень десемантизации сравнительно низок у данного предлога.

Таблица

with +noun	with +pronoun	with +adjective noun	fixed expressions with “with”
1) <i>tried to lure it to her with smiles and gestures;</i> 2) <i>she could think of him now with indifference;</i> 3) <i>they leaped into the air with joy;</i> 4) <i>and yet it fills me with elation;</i> 5) <i>the words seemed to issue from his lips with difficulty;</i> 6) <i>He wrote a cheque with a fountain-pen heavily chased with gold;</i> 7) <i>Could fear go with a smile?;</i> 8) <i>It filled him with a sort of remorse;</i> 9) <i>“Then it was serious”, said Jon with a catch in his breath;</i> 10) <i>That «small» emotion, love, grows amazingly when threatened with extinction;</i> 11) <i>«Only water-</i>	1) <i>with their stiff black hair;</i> 2) <i>to keep her with us;</i> 3) <i>she covered her face with her hands;</i> 4) <i>with his beautiful politeness;</i> 5) <i>with his malicious little smile;</i> 6) <i>this little bald-headed man with his monkey face should have aroused in the alien woman so devastating a passion;</i> 7) <i>Finally, to Jack Cardigan, with his shining stare;</i> 8) <i>He was like a man uninsured with his ship at sea;</i> 9) <i>she stood with her arm akimbo and her dreamy eyes looking past him;</i> 10) <i>Only with his mother had he, up till then, been absolutely frank</i>	1) <i>an idiot with a huge hydrocephalic head;</i> 2) <i>with an idiot perversity;</i> 3) <i>it was her habit to look on with an indulgent smile;</i> 4) <i>with a solemn emptiness;</i> 5) <i>Kitty looked at her with staring, harassed eyes;</i> 6) <i>The Mother Superior, still holding Kitty’s hand, smiled with soft tenderness;</i> 7) <i>The two nuns looked at her with tender interest;</i> 8) <i>the unexpected knowledge that she was with child had overwhelmed her with strange hopes and unforeseen desires;</i> 9) <i>He made no compromise with the public taste;</i>	1) <i>What is wrong with his morals?;</i> 2) <i>The girl fell violently in love with him;</i> 3) <i>I’ve got to put up with her for the rest of my life;</i> 4) <i>she was seized with terror;</i> 5) <i>it was breath of her life to keep up with the phrases of the day;</i> 6) <i>I’m in love with that boy;</i> 7) <i>in connection with these trusts;</i> 8) <i>How deal with it!</i>



<p><i>colour», said Jon with honesty;</i> <i>12) Soames, coming up to the city, with the intention of calling in at Green Street at the end of his day.....;</i> <i>13) ... in the matter your lady is carrying on with a foreigner;</i> <i>14) with a glance at Boris Strumolowski....</i> <i>15) She said with a sort of disgust;</i> <i>16) «He can't even love with conviction»;</i> <i>17) She could see that he was seething with feelings he wanted to express, but she didn't mean to help him;</i> <i>18) Her mother answered with a shrug of her shoulders.</i></p>	<p><i>and natural;</i> <i>11) Jon answered with his kiss;</i> <i>12) those two with its faint rustle;</i> <i>13) to leave her alone with them was strange;</i> <i>14) Off with their heads, they say...</i> <i>15) She went up with her head whirling...;</i> <i>16) She would be sympathetic with their love;</i> <i>17) It will rest with her a long time, I hope...</i> <i>18) with that chap, for all he knew – she was a young woman!</i> <i>19) ... tracing a pattern with his finger on the dusty surface of a little rustic table;</i> <i>20) She was leaning back..., with her knees crossed.</i></p>	<p><i>10) A blackbird broke in on his reverie with an evening song;</i> <i>11) The dog came slowly with a grudging tail;</i> <i>12) he looked up, with adoring eyes;</i> <i>13) Jolyon took her hand, and said with a wry smile: «Ah! Why on earth are we born young?»;</i> <i>14) with a good-natured obtuseness;</i> <i>15) He was in full fig, with a white waistcoat and a white flower in his buttonhole;</i> <i>16) She accepted the remark with considerable relief;</i> <i>17) with countless pigeonholes;</i> <i>18) It's these people with fixed ideas who are the danger;</i> <i>19) Impressed with the queer charity of that thought, he entered the summer-house and sat down.</i></p>	
--	--	--	--

Исходя из данных таблицы, мы можем сделать вывод о том, что наиболее часто встречаются конструкции – «with + pronoun», «with + noun» и «with + adjective». В основном, они имеют либо прямое лексическое («Only water-colour», said Jon with honesty; an idiot with a huge hydrocephalic head), либо грамматическое значение (He wrote a cheque with a fountain-pen heavily chased with gold.). Отметим и то, что конструкции, относящиеся к устойчивым выражениям с предлогом «with» встречаются реже. Разная частотность употребления данных конструкций напрямую зависит от контекста, авторского стиля изложения.

Для сравнения рассмотрим особенности употребления предлогов с прилагательными. Конструкция с прилагательным, прилагательное + предложный оборот: некоторые прилагательные употребляются только с одним предлогом, другие – с несколькими, например: angry at something – сердитый на что-то, angry with someone – сердитый на кого-то, thankful to somebody for something – благодарный кому-то за что-то, responsible to someone for something – ответственный перед кем-то за что-то, anxious for news – желающий узнать новости, anxious about one's future – беспокоящийся о своем будущем. Подчеркнем и то, что лучше всего можно усвоить, какие предлоги следует употреблять после каких прилагательных, наблюдая и анализируя их применение в литературе и разговорной речи.

Ниже приводятся примеры употребления различных прилагательных с разными предложными оборотами (ПК 2).

He was angry with her for having broken her promise.

Он рассердился на нее за то, что она не сдержала своего обещания.

Обратим внимание на то, что в качестве определения употребляется также предложный оборот, состоящий из предлога with и существительного, при котором нередко бывает определяющее прилагательное. К такому обороту близко по значению сложное



прилагательное со значением притяжательности, т. е. обладания каким-то признаком, например: a girl with curly hair (= a curly-haired girl) — девушка с кудрявыми волосами (кудрявая девушка), the man with a long nose (= the long-nosed man) — мужчина с длинным носом (длинноносый мужчина), a baby with fat fingers (= a fat-fingered baby) — ребенок с пухлыми пальчиками, the boy with (= wearing) glasses — мальчик в очках (носящий очки), the man with a white jacket — мужчина в белой куртке, a workman with a ladder — рабочий с лестницей, the woman with a baby in her arms — женщина с ребенком на руках.

Следовательно, предложный оборот с with может, таким образом, соответствовать причастному обороту, в котором причастие выражает обладание, принадлежность или свойство.

People with (= having, getting) small pensions often find it difficult to make ends meet nowadays. Люди с маленькими пенсиями (имеющие, получающие небольшие пенсии) часто с трудом сводят концы с концами в наше время.

The apple trees we planted three years ago are covered with blossom this year. Яблони, которые мы посадили три года назад, зацвели в этом году.

The explorers were confronted with gorges (that were) almost impassable and rivers (that were) often unfordable. Путешественники натолкнулась на почти непреодолимые ущелья, и на реки, через которые часто невозможно было перебраться. I must find somebody for you to play tennis with. Мне надо найти кого-нибудь, с кем вы могли бы играть в теннис.

В английском языке есть много других способов выражения вежливой просьбы.

Will (would) you be so kind (good) as to help me with this luggage?

Не будете ли вы добры (будьте добры, будьте любезны) помочь мне перенести этот багаж!

Perhaps you'd like to help me with this luggage.

Может быть, вы поможете мне перенести этот багаж.

They threatened him with death if he did not tell them what he knew.

Они угрожали ему смертью, если он не расскажет им то, что знает

I've come here to have a talk with you.

Я пришел сюда, чтобы поговорить с вами.

В своей статье про глубинную структуру предикации предлога with, Дж. Лакофф обращает внимание на регулярность соответствий между английскими предложениями типа (1.1) и (1.2), имеющих различную синтаксическую структуру, но обозначающих одну и ту же экстралингвистическую ситуацию:

(1.1) Seymour sliced the salami with a knife.

Сеймур нарезал салями ножом.

(1.2) Seymour used a knife to slice the salami.

букв. Сеймур применил для нарезки салями нож.

(1.3) NP1 + V + NP2 + with + NP3

(1.4) NP1 + use + NP3 + to + V + NP2

Схематически поверхностная (синтаксическая) структура этих предложений представлена в (1.3) и (1.4). Лакофф предположил, что глубинная структура у такого рода пар предложений одинакова.

Если смысловой глагол принадлежит к глаголам движения, то выбирается проформа accompany «сопровождать»:

(1.5) Harry went to the station with Jim.

Гарри отправился на станцию с Джимом.

(1.6) Jim accompanied Harry to the station.

Джим проводил Гарри до станции.

Если смысловой глагол не принадлежит к глаголам движения, а инструмент является неодушевленным, то выбирается проформа use «использовать»:

(1.7) The burglar attacked the man with a hammer.

Взломщик напал на мужчину с молотком.

Наблюдение за функционированием всех типов модели в речи позволило выявить синтаксические связи конструкции с другими элементами предложения, в состав которого она входит, и на основе этих связей выделить типовые модели, отражающие употребление конструкции в речи, т.е. те словосочетания и типы контекста, в которые конструкция вхо-



дит в качестве зависимого члена.

Всего нами было выделено шесть основных типовых моделей (ТМ). Это глагольные словосочетания типа *to walk with one's head held up* (ТМ 1), адъективные словосочетания типа *a sky pale with rage below and black with rage above* (ТМ 2), субстантивные словосочетания типа *a river with naked children splashing in it* (ТМ 4, 5), конструкции, включающие именное или модальное сказуемое типа *I cannot write with you standing there* (ТМ 3), а также модель, состоящая из конструкции и предложения, законченного в структурном и смысловом отношениях: *So with everybody laughing good-naturedly, I walked over to the piano* (ТМ 6).

Из всего сказанного следует, мы считаем, что именно различные синтаксические трансформации и методика их анализа помогают более точно передать содержание и характер семантики предлога «with» в сочетании с существительным.

Таким образом, можно говорить не только об усилении грамматической функции предлога *with*, но и на расширение его семантики, что отмечается при определенных трансформациях. Соотношение числа структурно-семантических моделей к количеству типовых синтаксических моделей (28 / 6) в целом соответствует общей тенденции естественного языка иметь в своём арсенале ограниченное число грамматических форм при значительно большем количестве семантических типов конструкций.

Список литературы

1. Бескровная Л. Н. Предложно-именные словосочетания типа *with+N+X* в современном английском языке // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / МГПИЯ им. Мориса Тореза.- М.,1974.
2. Бескровная Л. Н. Функционирование модели типа *with NX* в определенных семантических типах контекста // Функционирование языковых единиц в контексте: Сборник / Воронежский гос. университет; Науч. ред. Крымова И. В. – Воронеж, 1982.– С. 10 – 16.
3. Болтунова С. Т. Обозначения причинно-следственных отношений простыми первообразными предлогами в английских научных текстах // Функциональные стили. Лингвометодические аспекты: Сборник научных трудов / АН СССР; Кафедра иностранных языков; Отв.ред. М. Я. Цвиллинг. – М.: Наука, 1985. – С. 2 – 114.
4. Бурлакова В. В. К вопросу о лексическом значении предлога // Исследования по английской филологии: Сборник / Ленинградский гос. университет им. А. А. Жданова; В.4. – Отв.ред. Иванова И. П. – Л., 1971. – С. 177 – 186.
5. Васильева, Э.П. Системные характеристики синтаксических конструкций с дистанцированным предлогом в современном английском языке [Текст] / Э.П. Васильева // Системность в реализации языковых единиц различных уровней: Межвузовский сборник научных трудов / Куйбышевский гос. университет, Отв. ред. Харьковская А. А. – Куйбышев, 1987. – С. 69.
6. Власова Ю. Н. Системный характер синонимии в синтаксисе // Синтаксис предложения и сверхфразового единства в английском языке: Сборник статей / Ростовский-на-Дону гос. пед. ин-т; Отв. ред. Устименко Г. А. – Ростов-на-Дону, 1978.– В. 2. – С. 21.
7. Горбунова Т. П. Синтаксическая омонимия в современном английском языке (на материале одного типа сочетаний) // Ученые записки // 1-ый МГПИЯ им. Мориса Тореза; Отв. ред. Колшанский Г. В. – М., 1964.– Т 31 – С. 119 – 130.
8. Селигсон П. Другие важные предлоги (1) *by/WITH* // Английский предлоги // Сложные грамматические конструкции / К. Синглтон. Русская версия Е.В.Уваровой. – М.: Айрис-пресс, 2005. – С. 40–41.
9. Ковалева Л. М. Проблемы структурно-семантического анализа простой глагольной конструкции в современном английском языке // Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1987. – 224 с.
10. Коновалова Т. Е. Специфика употребления предлогов с широкой семантикой в разных функциональных стилях // Функционирование языковых единиц: Межвузовский научный сборник / Саратовский гос. университет; Отв. ред. Баранникова Л.И. – Саратов, 1986. – 50 с.

Список источников примеров

1. Maugham W. S. *The Painted Veil* – М.: Менеджер, 2003.
2. Maugham W. S. *Selected Short Stories* – М.: Менеджер, 2004.
3. John Galsworthy, *To Let*. – М.: Менеджер, 2003.
4. Мюллер В. К. Новый англо-русский словарь / Издательство «Русский язык», В. К. Мюллер, В. Л. Дашевская, В. А. Каплан и др. – 9-е изд. – М.: Рус. яз., 2002. – 880 с.



CLASSIFICATION OF «WITH»-STRUCTURES: A TRANSFORMATIONAL GRAMMAR APPROACH

O. A. Markova

*Belgorod National
Research University,
(the Stary Oskol Branch)*

*e-mail:
markova386@yandex.ru*

The article deals with the usage of prepositions, depending on the amplitude of their semantics. A possibility of syntactical transformations of the prepositional constructions is considered in accordance with the differences in prepositions semantics. The paper contains a comparative analysis of structures with the preposition «with», deals with the questions connected with a different frequency of use of the given structures, especially affecting the peculiarities of functioning of the model «with NX» in certain semantic types of context.

Keywords: semantics of a preposition; prepositional construction; preposition-nominal combinations; sentence transformation; structural-semantic type of a construction; functional-stylistic conditionality; semantic type of a context.

ПСИХИЧЕСКАЯ СИЛА КАК ОДИН ИЗ СЕГМЕНТОВ В СТРУКТУРЕ КОНЦЕПТА *СИЛА* (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

О. Н. Прохорова
Т. М. Шеховцева

*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет*

e-mail:
prokhorova@bsu.edu.ru
shekhovtseva@bsu.edu.ru

Структурирование концептов остается одной из актуальных проблем современной когнитивной лингвистики. В статье рассматриваются особенности реализации сегмента «Психическая сила», являющегося структурным элементом концепта СИЛА в современном английском языке. Авторы выделяют и анализируют концептуальные признаки, входящие в указанный сегмент.

Ключевые слова: концепт, структура концепта, сегментный концепт, репрезентация концепта, концептуальный признак, психическая сила.

Как следует из обзора трудов в области филологии, феномен силы редко становился самостоятельным объектом исследований и рассматривался, в основном, как составляющая концептосферы ЧЕЛОВЕК. Обращение лингвистов к феномену силы отмечается в работах, посвященных более общим проблемам, таким как осмысление сущности человека, его внутреннего мира, умственной деятельности, эмоций.

В современной лингвистике практикуется достаточно широкий подход к изучению силы: на материале русского языка сила рассматривалась как составляющая концептосферы ЧЕЛОВЕК (Ю. Д. Апресян), как невидимая субстанция внутри человеческого тела (Е. В. Урысон), как ключевой концепт русской культуры (М. В. Пименова); сопоставительном аспекте прослеживалась эволюция русского и французского концептов СИЛА (Т. Н. Ильинская); в гендерных исследованиях сила понимается как ядерная составляющая концептосферы МУЖЕСТВЕННОСТЬ/ МАСКУЛИННОСТЬ (на материале русского языка – (Е. В. Кирилина), на материале французского языка – (Т. М. Белова); анализировались метафорические средства актуализации концепта СИЛА в русском языке (М. В. Пименова), во французском языке (Т. М. Белова), а также в немецком языке, где сила представлена как перцептивный концепт (Н. М. Шнякина), либо как концепт, активно функционирующий в мире политики (Ю. В. Работкин). Предпринимались попытки моделирования его структуры (Т. Н. Ильинская). Представленный обзор подтверждает, что на материале английского языка концепт СИЛА специальному изучению не подвергался.

Учет лингвистического опыта по изучению феномена силы позволяет сделать вывод о том, что сила представляет собой универсальное, общекультурное явление. В то же время сложность объекта исследования, очерчивания его границ, критериев причисления определенных лексических единиц к группе лексических средств с общим значением силы представляется несомненной.

Выявление структуры концептов привлекает особое внимание когнитологов. Исследователи единодушны во мнении, что концепты, как и другие ментальные образования, имеют структурную организацию, но их структурированность условно определяют как относительную. Очевидно, это связано с активной динамической ролью концепта в процессе мышления – он постоянно функционирует, актуализируется в разных своих составных частях и аспектах, соединяется с другими концептами и отталкивается от них. В этом и заключается смысл мышления [15, с. 61].

В русле нашей проблематики особое значение приобретает структурация абстрактных концептов, к которым относится рассматриваемый нами концепт СИЛА. В этой связи А. П. Бабушкин отмечает, что концепты имен конкретных классов имеют более коллективный характер по сравнению с абстрактными номинациями. Концепты абстрактных имен не носят фиксированного характера, они текучи, более индивидуальны, имеют модально-оценочный характер и определяются морально-нравственными нормами и тради-



циями социума. Структура этических и абстрактных концептов подразумевает наличие инвариантного «ядра», но наряду с ним существует самый широкий фронт личностных ассоциаций. Такие структуры представления знаний А. П. Бабушкин называет калейдоскопическими концептами. Калейдоскопические концепты сопряжены с когнитивными метафорами (гештальтами), через призму которых постигается сущность абстрактного имени [2, с. 56]. Зачастую многокомпонентные ментальные объекты, обозначаемые абстрактными именами, «сопротивляются типологизации по причине своей индивидуализированности – такие концепты телеологической направленности, как «счастье» и «любовь», например, не поддаются описанию в рамках однотипной матрицы» [6, с. 6].

И. А. Стернин обращает внимание на то, что большинство исследователей выделяют в составе концепта образ, определенное информационно-понятийное ядро и некоторые дополнительные признаки, и приходит к выводу о принципиальном сходстве в понимании структуры концепта в разных научных школах. Как представляется, точкой пересечения исследовательских взглядов является также признание сложной, «слоистой», структуры концепта, ее пльвучести, а также разграничение ядра и периферии.

Как показывают результаты анализа данных толковых, энциклопедических словарей и фактического материала, концепт СИЛА в современном английском языке является многокомпонентным образованием со сложной структурой, в которой мы, вслед за И. А. Стерниным, выделяем ядро (образный компонент и энциклопедическое поле) и периферию (интерпретационное поле).

В фокусе нашего внимания находится энциклопедическое поле, которое содержит признаки, отражающие опыт познания обществом феномена силы в разных ситуациях и характеризующие силу с разных сторон. Данный структурный элемент концепта СИЛА образован совокупностью четырех сегментов, имеющих в обыденной картине мира эквиваленты «вид», «тип», «вариант»: «Физическая сила», «Жизненные силы», «Психическая сила», «Социальная сила». Таким образом, мы относим концепт СИЛА в современном английском языке к сегментным концептам. В каждом сегменте находятся дискретные элементы – целый ряд характеристик концепта, которые называются концептуальными признаками (далее КП).

В рамках развиваемой З. Д. Поповой и И. А. Стерниным семантико-когнитивной концепции, КП различаются по степени яркости в сознании носителей языка и упорядочиваются в структуре концепта по полемому принципу [16, с. 15]. Проанализировав лексикографические и эмпирические данные, мы, однако, присоединяемся к мнению Н. Н. Болдырева, согласно которому взаиморасположение концептуальных признаков не обнаруживает строгой последовательности и носит индивидуальный характер, поскольку зависит от условий формирования концепта у каждого отдельного человека [5, с. 30]. Тем не менее, представляется убедительным, что использование экспериментальных методик и статистического анализа позволяет ранжировать КП с учетом их яркости в сознании носителей языка, как это показано в работах З. Д. Поповой и И. А. Стернина [15; 16; 21].

Целью настоящей статьи является рассмотрение особенностей реализации сегмента «Психическая сила», который представляется достаточно сложным в плане дифференциации КП. На наш взгляд, это объясняется тем, что в данном сегменте отражена организация внутреннего мира человека, в частности, его психические способности и процессы. Отсутствие единой модели репрезентации знаний о внутреннем мире в научной и философской картинах мира свидетельствует о сложности этого фрагмента действительности как объекта специальной рефлексии, а также о важной роли человеческого фактора в осмыслении психических феноменов.

Изучение психологической литературы показало, что внутренняя, психическая сила чаще всего отождествляется с понятиями силы воли и силы характера (Р. С. Немов, С. Л. Рубинштейн, Е. И. Рогов). Понятие силы воли многогранно и поэтому не находит однозначного определения в работах психологов, занимающихся этой проблемой. В современной психологии выделяют несколько основных подходов к пониманию данного феномена: сила воли связывается с понятием «волевое усилие» [9], сводится к борьбе мотивов [12] либо рассматривается как самостоятельное волевое качество наряду с энергичностью, настойчивостью, выдержкой, решительностью, самообладанием [13; 19]. Наиболее убедительным нам представляется мнение Е. П. Ильина, который полагает, что силы воли «во-

обще», проявляемой одинаково во всех ситуациях, нет. Сила воли проявляется на всех этапах волевого акта, но ярче всего в том, какие препятствия преодолены при помощи волевых действий и какие результаты при этом получены, а также в том, от каких соблазнов и искушений отказывается человек, как умеет сдерживать свои чувства, не допускать импульсивных действий. Многие психологи, занимающиеся исследованием характера (Ю. Б. Гиппенрейтер, Л. С. Рубинштейн), подчеркивают, что особенности воли, приобретая устойчивость, становятся чертами характера. Таким образом, внутренняя, психическая сила личности – это, преимущественно, сила ее воли и характера, которые функционируют в тесной взаимосвязи, а выражения «человек с сильной волей» и «человек с сильным характером» воспринимаются нами как тождественные.

В рамках социальной психологии понятие силы связано с представлениями о лидерстве, влиянии, управлении, власти. Эти феномены, в отличие от силы воли и силы характера, могут проявляться только в социуме. Рассмотрев различные подходы к пониманию силы в психологии, мы пришли к выводу, согласно которому такие феномены, как сила воли, сила характера, лидерство являются ситуативно обусловленными и детерминированы мотивационной сферой личности, включающей мотивы, потребности и цели.

На языковом уровне концепт СИЛА представлен различными частями речи, однако в фокусе нашего внимания находятся имена прилагательные и имена существительные. При отборе последних мы учитывали постулат о том, что «высший уровень концептуализации действительности представлен субстантивными формами вербализации концептов, так как в этом случае неязыковые сущности репрезентированы в абсолютизированном ментальном виде» [16]. Поскольку сила представляет собой способность, качество, свойство, рассмотрение концепта СИЛА требует включения в список его лексем-репрезентантов и имен прилагательных.

В основе выделенных нами критериев отбора лексических единиц лежат семантический и статистический принципы: учитывалось наличие в словарных дефинициях рассматриваемых лексем семантического компонента «сила/сильный», а также их частотность в контекстах. От исследования были отведены единицы, принадлежащие другим семантическим группам и реализующие значение силы на функциональном уровне в определенном контекстуальном окружении. Не рассматривались книжная, устаревшая лексика, разговорные слова, сленг, а также лексем, для которых значение силы не является основным.

Рассматриваемый в настоящей статье сегмент «Психическая сила» репрезентирован следующими лексемами: *strength, strong, power, force, forceful, fortitude, forte, tough, stalwart*.

В большинстве проанализированных контекстов с соответствующими лексемами представлены ситуации преодоления трудностей, препятствий, лишений, осуществления выбора, принятия нелегких решений. Контекстуальный анализ позволяет установить, что проявления моральной силы, силы духа, стойкости близки к проявлению силы воли/ силы характера. Иными словами, оказывается достаточно сложным определить, какой именно аспект из перечисленных выше актуализирован в каждом конкретном примере.

Принимая во внимание все вышеизложенное, в настоящей работе мы не разграничиваем концептуальные признаки «Сила воли», «Сила характера», «Сила духа», «Стойкость», а рассматриваем их как аспекты КП «Сила воли», поскольку все эти качества психологи (С. Л. Рубинштейн, Е. П. Ильин, Е. И. Рогов) относят к проявлению волевой сферы человека.

Концептуальный признак «Сила воли»

Человек не существует без воли. Она есть сила, которая руководит поступками и определяет мотивы поведения [8]. Воля может быть сильной или слабой, проявляться в действии или бездействии. Но в центре всегда находится индивид-деятель и его способность к выбору цели деятельности и внутренним усилиям, которые необходимы для её осуществления [23]. Именно усилием воли достигается напряжение сил – физических, умственных, духовных, душевных, в результате чего формируется стремление, а затем достигается цель [20, с. 99 – 100].



Strong – наиболее общее по значению слово, обозначающее в равной степени и способность к самостоятельному воздействию и способность противостоять внешнему воздействию:

(1) And what a reckless devil the man was! Really like a devil! One had **to be strong to bear him** (Lawrence. Lady Chatterley's Lover);

(2) A person who is persistently **strong in having his own way** may be found inconsistently weak when he is thwarted in his own way (BNC).

Как видно из примеров (1), (2) прилагательное *strong* может сочетаться с инфинитивом, либо с герундием. Оно может употребляться также в атрибутивной функции в сочетании с существительными, номинирующими волевою сферу человека:

(3) She was evidently **a woman of strong character**, with immense capacity for self-restraint (Doyle. The adventures of Sherlock Holmes).

Случаи употребления *strong* в атрибутивной и предикативной функциях являются наиболее типичными:

(4) But he was young, and did not know what **strong minds** are capable of, under trying circumstances (Dickens. Oliver Twist or the parish boy's progress);

(5) As we all know, Hillary subsequently won in New Hampshire. Because she cried. Or, more complicatedly, because she is a **strong woman** who cried (The Harrow Times);

Аксиологические признаки, актуализируемые в данном сегменте, представляют собой преимущественно положительную оценку психической силы:

(6) A **strong** and independent **mind is an asset** in anyone, male or female (The Times);

(7) I too would gladly have exercised these master-skills, but there was one **essential ingredient I lacked**: Charlie's **strong will** and his massively forceful desire to possess whatever it was that took his fancy (BNC).

Сильная воля, таким образом, является необходимым условием развития навыков и умений.

(8) Because underneath it all **she was as strong as him and that strength appealed to him**, making her a challenge (BNC).

Если физически среднестатистический мужчина сильнее среднестатистической женщины, то психическая сила не имеет гендерной детерминированности. В примере (8) положительная оценка внутренней силы женщины выражена эксплицитно. Тем не менее, оценка как проявление субъективного мнения может быть и несколько иной. В следующем примере, несмотря на то, что феномен психической силы сохраняет положительный оценочный потенциал, выражается и тот факт, что сильная воля одного человека может стать источником проблем для другого:

(9) She was a beauty, with a quick intelligence and **a strong will**. She's going **to be a handful** for some man, David thought (Sheldon. Master of the Game).

Отметим, что подобные примеры единичны.

Даже не проявляясь в действии, психическая сила человека может отражаться в чертах и выражении его лица, мимике, голосе. Наиболее рекуррентными языковыми средствами, репрезентирующим данный аспект, являются лексемы *strong*, *strength*, *power*:

(10) His **features were strong** and sculpted. He had a mane of dark hair, candid blue eyes, and a **strong chin** (Sheldon. Master of the Game);

(11) When she spoke, her **voice was firm and strong** (Sheldon. Master of the Game).

Прилагательное *forceful*, как показал анализ контекстов его функционирования, гораздо менее рекуррентно по сравнению с более общим по смыслу прилагательным *strong*. Для данного сегмента наиболее релевантны сочетания *forceful* с существительными *personality*, *character*.

(12) His **forceful personality** ensured that work in Scotland progressed rapidly and in an orderly fashion (BNC);

(13) He is not as **forceful a character** as Mike Lester (BNC).

Таким образом, сочетание *a forceful personality* обозначает человека, который может заставить других выполнять какие-либо действия, либо навязать свое мнение. Аксиологические признаки распадаются здесь на две группы: положительные, со значением

«убедительный» (14) и отрицательные, имплицитные навязывание своих взглядов, жёсткость, напористость (15):

(14) She was a **forceful and charismatic speaker** (The Harrow Times);

(15) He was so **forceful and dogmatic** in his ideas that the Girls would be embarrassed at band calls when he interrupted acts, totally unknown to him, to tell them what he thought was wrong (BNC).

Несмотря на то, что прилагательное *stalwart* имеет в своей семантике значения «решительный, твердый», соответствующих примеров было зафиксировано немного:

(16) Nothing he could do or say would move this **stalwart protector** of civic rectitude from his ordained path (BNC);

(17) No one disputes that these people have been **stalwart in carrying out their duties** (The Times).

Как следует из контекстов, *stalwart* применяется к людям, решительно отстаивающим свои взгляды, убеждения, поддерживающим кого-либо.

Ю. Д. Апресян отмечает, что «стихийные эмоции, например, страх, паника, беспокойство, тоска, ужас, зависть, ревность и т. п., концептуализируются как враждебная сила, извне завоевывающая человека» [1, с.370]. Другими словами, быть во власти эмоций – значит, продемонстрировать собственную слабость. Этот вывод поясняет, по какой причине мужчина в примере (18) стремится контролировать внешнее проявление беспокойства:

(18) He was exceedingly pale and gave me the impression of a man who was suffering from some strong agitation, which took all **his strength of mind** to control (Doyle. The adventures of Sherlock Holmes).

Согласно данным психологии, сильным чувством является всякое переживание, которое на определенный период времени захватывает сознание, составляя его доминирующее содержание [25, с. 53]. Следовательно, самообладание, контроль над проявлением чувств и эмоций правомерно отнести к проявлению психической силы человека.

Различные виды силы представлены сочетаниями лексем-репрезентантов с соответствующими прилагательными в атрибутивной функции, например:

(19) Steve McClaren's current players have **the mental strength** and belief to win a major championship (The Times).

Сочетание *mental strength* довольно частотно в спортивном контексте. Наличие психической силы, согласно контексту, является необходимым условием победы:

(20) On clay he was regarded as unbeatable because of his **great mental strength** and tremendous stamina (The Harrow Times);

(21) All I can do, Father Poole thought despairingly, is to try and give him the **spiritual strength** to resist such a temptation (BNC).

Выражение *spiritual strength* характерно для религиозного контекста.

В примерах (22) и (23) употребление лексем *force* и *strength* с атрибутом *moral* представляется синонимичным:

(22) His **moral force** was abased into more than childish weakness (BNC).

(23) Iranian defense structure is a combination of **moral strength and the material force** comparing with the superpowers which only rely on the material force in absence of morality (BNC).

Сочетание *moral strength* обозначает моральную стойкость, верность своему долгу или принципам. Эти качества психологи относят к проявлению волевой сферы человека. В связи с этим представляется целесообразным не выделять их в виде отдельного КП, а рассмотреть как отдельный аспект КП «Сила воли». Актуализация представленного аспекта осуществляется при употреблении лексемы *strength* с инфинитивом. В большинстве примеров представлены ситуации преодоления трудностей, лишений, принятия нелегких решений:

(24) As it's not possible to undo what has happened he earnestly hopes the family will find the **strength to get over the pain** (BNC).

В идентичных контекстах функционирует и существительное *fortitude* – наиболее часто лексема *fortitude* номинирует ситуацию болезни, в перенесении которой проявляется сила духа, стойкость человека:



(25) Sergeant sustained his increasingly serious illness with **signal fortitude** and uproarious humour (BNC).

Имя прилагательное *tough* номинирует человека, который многое вынес в жизни и может быть охарактеризован не только как стойкий, но и как закаленный, способный выдерживать напряжение интеллектуального, нравственного или волевого плана. В отличие от *fortitude*, *tough* включает также содержательный компонент *жесткость*:

(26) Morse and Beresford were **tough as hickory withes**. None in the North woods had **more iron in the blood** than they. Emergencies had tested them time and again (Raine. Man Size).

Древесина гикори (североамериканского орешника) отличается прочностью и упругостью волокон, что и послужило основанием для сравнения. Пример также интересен метафорическим представлением силы, стойкости, смелости, выносливости с помощью выражения *iron in the blood*. Отметим, что образ железа нередко используется при концептуализации силы (см., например, ФЕ *a man of iron* – человек железной воли; *as hard as iron* – твердый, как сталь; *an iron heel* – железная пята, уго; *a grip of steel* – железная хватка).

(27) “My girls are mentally **tough like pitbulls**,” says Williams (The Times).

Отец известных теннисисток Уильямс уверен в их моральной стойкости и сравнивает ее с выносливостью и жесткостью борцовских собак питбуллей. Значимость данных характеристик для спортсменов подтверждается частотностью функционирования вербализующих их лексем в спортивном дискурсе.

Концептуальный признак «Способности, сильные стороны»

В психологии способностями называют индивидуально-психологические особенности, которые внешне проявляются в деятельности [18, с. 419]. Учитывая, что способности человека к определенной деятельности представляют собой совокупность *психических* качеств, считаем правомерным отнести КП «Способности, сильные стороны» к сегменту «Психическая сила». В качестве репрезентантов данного КП выступают лексемы *strong*, *strength*, *forte*, *power*.

Абстрактные существительные довольно сложно разделить на исчисляемые и неисчисляемые. Те из них, которые обозначают качество, обычно являются неисчисляемыми, хотя могут становиться и исчисляемыми в тех случаях, когда они выражают пример/примеры либо отдельные случаи проявления какого-либо качества. Этим объясняется окказиональное употребление существительных *strength* и *power* в форме множественного числа, как показано в примерах (28), (29):

(28) Professionalism and punctuality are **his strengths** (The Times);

(29) I was seized with a keen desire to see Holmes again, and to know how he was employing **his extraordinary powers** (Doyle. The adventures of Sherlock Holmes).

Формы *power/powers* используются при актуализации разнообразных способностей человека. Конкретизация области проявления способностей осуществляется с помощью соответствующих имен существительных/прилагательных в функции определения:

(30) When Bill and Lisa combine their energies, their **powers of persuasion** go up fivefold (The Times).

Формы *strength/strengths*, равно как и имя существительное *forte*, преимущественно актуализируют компонент «сильные стороны». При этом, согласно рассмотренным контекстам, сильные стороны личности не всегда являются проявлением ее способностей. *Strength/strengths* и *forte* могут номинировать какие-либо обусловленные конкретной ситуацией преимущества либо проявления определенных умений и навыков:

(31) Every child has **a strength**. That's what you have to look for (The Times);

(32) Pianist shows **strengths** and weaknesses (The Times);

(33) Packing is not my **forte** (BNC).

В следующих примерах КП «Способности, сильные стороны» актуализируется прилагательным *strong*. В лексикографических источниках после имени *strong* употребляется предлог *in* (*e.g.* students who are strong *in* chemistry [АНДЕЛ]; I am not very strong *in* spelling [АВВУ Lingvo]), в то время как в контекстах зафиксирован также предлог *at*:

(34) You have a very good idea of **what you're strong at** and what you are weak at (BNC).



Учитывая постулат о значимости нестандартных употреблений, выведенный А. Н. Барановым и Д. О. Добровольским, подчеркнем, что использование когнитивных методов позволяет интерпретировать нестандартные употребления не как ошибки, а как специфические операции над знаниями [3, с. 18]. На наш взгляд, употребление прилагательного *strong* с предложением *at* происходит по аналогии с синонимичным ему выражением *to be good at*, в чем, вероятно, проявляется принцип экономии усилий, поскольку именно «тенденция к экономии порождает «ритуализацию» мышления человека и его языкового поведения» [3, с. 16].

Итак, содержание рассмотренного сегмента представлено двумя КП: 1) «Сила воли»; 2) «Способности, сильные стороны». Важно еще раз подчеркнуть, что КП «Сила воли» включает такие аспекты, как сила характера, сила духа, стойкость, которые не были выделены в отдельные КП, поскольку эти психические качества относятся к проявлению волевой сферы человека.

Список литературы

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды: в 2 т. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – Т. 2: Интегральное описание языка и системная лексикография. – 767 с.
2. Бабушкин А. П. Концепты разных типов в лексике и фразеологии и методики их выявления // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: сб. науч. тр. / под ред. И. А. Стернина. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С.52 – 57.
3. Баранов А. Н. Постулаты когнитивной семантики // Известия РАН. – Серия Литературы и языка, 1997. – Т. 56. – № 1. – С.11 – 21.
4. Белова Т. М. Гендерная метафора как отражение культурного концепта «Маскулинность» во французском языке: автореф. дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19 – Кемерово, 2007. – 20 с.
5. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии: учеб.пособие – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. – 122 с.
6. Воркачев С. Г. Концепт как «зонтиковый» термин // Язык, сознание, коммуникация. – Вып. 24. – М., 2003. – С. 5 – 12.
7. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: курс лекций– Москва: ЧеРо: Юрайт, 2003. – 336 с.
8. Гурин В. В. Категория «ВОЛЯ» в современном английском языке: автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.04 – Иркутск, 2009. – 21 с.
9. Ильин Е. П. Психология воли – СПб.: Изд-во «Питер», 2002. – С. 88 – 112.
10. Ильинская Т. Н. История формирования и эволюция концепта «сила» во французском и русском языках: дис. ...канд. филол. наук: 10.02.20 – Томск, 2007. – 162 с.
11. Кирилина, А.В. Гендерные стереотипы по данным языка/ А.В. Кирилина // Гендер: лингвистические аспекты. – М.: Институт социологии РАН, 1999. – 180 с.
12. Корнилов К. Н. Воля и ее воспитание – М.: Знание, 1957. – 215 с.
13. Немов Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. 5-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2004. – Кн.1. Общие основы психологии. – 687 с.
14. Пименова М. В. СИЛА как ключевой концепт русской культуры // Изменяющаяся Россия и славянский мир: новое в концептуальных исследованиях: сборник статей / отв. ред. М.В. Пименова. – Севастополь: Рибэст, 2009. – С. 280 – 290.
15. Попова З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике – Воронеж: Изд-во ВГУ, 2003. –193 с.
16. Попова З. Д. Семантико-когнитивный анализ языка – Воронеж: Изд-во «Истоки», 2007. – 226 с.
17. Работкин Ю. В. Субъектная организация текста немецкой политической статьи (на материале журнала «DER SPIEGEL»): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 – М., 2009. – 20 с.
18. Рогов Е. И. Общая психология: курс лекций для первой ступени пед. Образования – М.: ВЛАДОС, 1995. – 448 с.
19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 720 с.
20. Рябцева Н. К. Язык и естественный интеллект. – М.: Academia, 2005. – 640 с.
21. Стернин И. А. Макроструктура концепта // Труды по когнитивной лингвистике. – Кемерово: КемГУ, 2008. – С. 100 – 106.
22. Урысон Е. В. Проблемы исследования языковой картины мира. Аналогия в семантике. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 224 с.
23. Философский энциклопедический словарь/редкол.: С.С. Аверинцев и др.– М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с. (ФЭС)



24. Шнякина Н. Ю. Перцептивные концепты в немецкой языковой картине мира и их метафорический потенциал: дис. ...канд. филол. наук: 10.02.04 – Омск, 2005. – 194 с.
25. Якобсон П. М. Психология чувств – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1958. – 382 с.
26. ABBYY Lingvo / Mode access: <http://www.lingvo.ru/> (ABBYY).
27. American Heritage Dictionary of the English Language / Fourth Edition, by Houghton Mifflin Company. – Boston, New-York, 2000. – 1370 p. (AHDEL)

MENTAL STRENGTH AS ONE OF THE SEGMENTS IN THE STRUCTURE OF THE CONCEPT STRENGTH (IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE)

O. N. Prokhorova
T. M. Shekhovtseva

*Belgorod National
Research University*

e-mail:
prokhorova@bsu.edu.ru
shekhovtseva@bsu.edu.ru

The problem of a conceptual structure is very important in cognitive linguistics. The article deals with some peculiarities of the segment “Mental strength”, which is described as one of the components of the concept STRENGTH in the modern English language. The authors define and analyze some conceptual signs which form the given segment.

Keywords: concept, the structure of a concept, segmental concept, representation of a concept, conceptual signs, mental strength.

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК СПОСОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПОЛИТИКА (НА МАТЕРИАЛЕ ДИСКУРСА А. МЕРКЕЛЬ)

**А. П. Седых
И. В. Сопова**

*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет*

*e-mail:
sedykh@bsu.edu.ru*

В статье представлен лингвосомиотический подход к исследованию фразеологической манифестации институциональной языковой личности. Изложены теоретические предпосылки моделирования данного типа языковой личности. Уровень актуального содержания высказывания трактуется как ключевой для выделения характерологических признаков фразеологической коммуникации. Остальные уровни учитываются при контрастивном описании институционального текста и дополняют сущностные параметры, передаваемые структурой этнокультурного кода, лежащего в основе построения высказываний на национальном языке. Языковая личность политика рассматривается как активный механизм функционирования институционального дискурса. Намечаются перспективы анализа институциональной коммуникации с учётом экстралингвистических факторов, связанных с коммуникативной компетенцией реципиента институционального сообщения.

Ключевые слова: фразеология, лингвосомиотика, институциональный дискурс, коммуникативное поведение, языковая личность.

Введение

Каждый видный политический деятель является одним из ярких представителей языкового сообщества, к которому он принадлежит. Его словотворчество во фразеологической форме отражает характерные признаки национальной коммуникации. В этом плане, мы рассматриваем институциональный дискурс как коммуникативную структуру, являющуюся вектором индивидуальных и национальных особенностей коммуникативного поведения. Данная позиция связана с когнитивно-коммуникативным подходом к трактовке характерологических составляющих институционального текста.

Традиционные понятия «политик», «лидер», «имидж политика» недифференцированно несут на себе печать этнокультурной языковой личности. Языковая институциональная ипостась, по нашему мнению, может быть рассмотрена как «языкотворческая личность». Толкуя политический текст как «смыслопорождающее устройство» (термин Ю. М. Лотмана [8]), мы рассматриваем данный тип дискурса в качестве самостоятельного семиотического конструкта, носителя не только индивидуальных языковых характеристик, но и национальных особенностей функционирования языка.

Проблемы функционального взаимодействия единиц разных уровней языковой системы и их роль в процессе политической коммуникации в последнее время привлекают внимание отечественных и зарубежных представителей гуманитарных дисциплин и лингвистов (М. Н. Грачёв, В. И. Карасик, Ю. Н. Караулов, В. Г. Костомаров, Л. П. Крысин, М. В. Ильин, А. В. Олянич, М. Б. Паршин, Г. Г. Почепцов, Л. И. Скворцов, Ю. А. Сорокин, А. П. Чудинов, В. Н. Шапошников, В. И. Шаховский, Е. И. Шейгал; Р. Водак, Д. Вотс, Т. А. ван Дейк, Дж. Лакофф, К. Хаккер, Л. Хан, Й. Хейзинга, Н. Хомский). Особенный интерес к межуровневым структурам проявляется при рассмотрении композиционных построений больших, чем предложение, например, сверхфразовых единств, целого текста. Для политического текста речь идёт о дополнительном параметре, обозначенном термином «идеологическая связанность» (*Ideologiegabundenheit*) (термин В. Шмидта [16]). Под «идеологической связанностью» понимается семантическая детерминированность слова, заданная его принадлежностью к терминологической системе определенной идеологии или какому-либо ее варианту, а также местом, занимаемым им в этой системе.

Иной подход к проблеме взаимоотношения языка и идеологии предлагает А. Нойберт. В ходе анализа этой проблемы он вводит новое понятие «идеологема», которая определяется как «лингвистический инвариант с социальной релевантностью» [15].



Если высказывание есть элементарное речевое действие, то связный текст, составленный из некоторой последовательности высказываний и объединенный какой-то общей мыслью, является сложным речевым действием. Как справедливо отмечает Е. А. Реферовская, текст не просто последовательность высказываний, а сложная иерархически организованная система, где каждое отдельное высказывание подчинено более крупной речевой единице (например, сверхфразовому единству или абзацу), а через нее – тексту как целому [11, с. 5].

Естественно предположить, что именно в тексте осуществляется наиболее всесторонний анализ языковых единиц, при этом текст может представлять собой и отдельное высказывание, и абзац, и целое произведение. Для анализа функций исследуемых языковых единиц важным критерием выступают семиотические характеристики политического текста, носителями которых выступают ФЕ.

Теория текста как комплексная обобщающая дисциплина сложилась в результате интеграции взаимодополняющих дисциплин: текстологии, лингвистики текста, поэтики, риторики, прагматики, герменевтики, однако, несмотря на обилие междисциплинарных пересечений, теория текста обладает и собственным гносеологическим статусом.

Теория и методология исследования

При филологическом декодировании неявного смысла текста, частью которого выступает этнокультурный аспект семантики высказываний, осуществляется ориентация на двойственную природу языкового знака. Обладая и смыслом, и формальным воплощением, он может ассоциироваться в том же тексте или в других текстах с иными знаками (как по смыслу, так и по форме) и перекликаться с другими компонентами текста по фрагментам своей субстанциональной структуры. Способы данного взаимодействия могут быть рассмотрены как в универсальном аспекте, так и в идиоэтническом.

Декодированию традиционно подвергаются содержательные структуры текста и авторское отношение к сообщаемому, авторские намерения. В политическом тексте, как и во всяком человеческом самовыражении, обнаруживаются сознательные, управляемые, и бессознательные, не управляемые, но столь же объективные процессы восприятия, воздействующие на адресата высказывания. Институциональный дискурс (текст), созданный на национальном языке, адресуется, прежде всего, представителю определенной языковой общности и структурируется исходя из национальной парадигмы мышления, культурных установок, исторического развития каждого этноса.

Во всяком тексте выявляется несколько пластов организации: от общих правил связности любого текста до дешифруемой смысловой (идеологической) структуры – политического текста. В данном типе текста также возможны наложения других текстов, ассоциативные комбинации которых создают дополнительный смысл (интертекст).

Б. М. Лейкина выделяет наиболее существенные для лингвистической теории уровни понимания текста:

1) языковой (первичный кодовый), в известном смысле буквальное и поверхностное значение текста, выводимое на основе чисто языковых фактов и закономерностей из значений отдельных его составляющих (формальных языковых единиц, как сегментных, так и суперсегментных);

2) глубинный и неязыковой, ситуационное (вторичное кодовое) значение текста, т.е. то содержание, которое вкладывал в данный текст автор и которое он выразил через языковое значение, функционирующее как форма выражения ситуационного значения [7, с. 98].

Более поздние исследователи выделяют семь уровней понимания текста (высказывания): «1-й, 2-й и 3-й уровни понимания текста опираются на формально выделяемую структуру и содержат ее описание; здесь мы имеем право говорить об инструктивной прагматике. Инструктивная прагматика возможна лишь у текстов, описывающих заранее известные (по крайней мере, как предполагаемая возможность) состояния действительности. <...> 4-й уровень понимания связан с наличием у текста креативной прагматики, когда понимание текста предполагает творческое воссоздание смысла. <...> 5-й уровень понимания относится к текстам, порождающим семантику и обладающим креативной семантикой, когда имеет смысл говорить о правильном воссоздании комментирующих текстов, о верном раскрытии замысла автора, воплощенного в тексте. Во всяком случае адресат выби-

рает приемлемую для него интерпретацию понимаемого. <...> 6-й уровень понимания также относится к текстам, порождающим семантику и обладающим креативной прагматикой. Это случай, когда порождаемые комментирующие тексты в принципе несовместимы (дополнительны). В этом случае понимание определяется способностью адресата воссоздавать взаимно-дополнительные (несогласуемые) тексты <...> 7-й уровень понимания возникает, когда все порождаемые тексты не дают адекватного постижения понимаемого, но профанируют постигаемый смысл [9, с. 5 – 7]. В случае понимания реципиентом фразеологии политиков речь должна идти о первых трёх уровнях понимания (инструктивная прагматика), хотя современные политики часто увлекаются фразеологическими конструкциями, и седьмой уровень понимания имеет хорошие перспективы для изучения.

В нашем исследовании при рассмотрении динамики формирования этнокультурной структуры значения внимание уделяется дополнительным смыслам высказываний и интертекстовым компонентам, которые характерны для политической речи и формируются согласно общим законам смыслообразования. Вместе с тем основной акцент направлен на выявление частных закономерностей употребления фразеологических средств общенационального языка в русле функционирования идиолектных моделей коммуникативного поведения институционального лидера.

Политический текст может быть репрезентирован как непрерывно изменяющаяся семиотическая система, внутри которой, используя концепцию К.А. Долинина, можно выделить следующие уровни содержательной организации высказываний.

1. Эксплицитное содержание высказывания непосредственно выражено совокупностью языковых знаков, из которых это высказывание составлено.

2. ИмPLICITное содержание (подтекст) есть та часть информации, которая прямо не выражена в языковых знаках, составляющих высказывание, но, так или иначе, извлекается из него.

3. Актуальный смысл высказывания – это та часть его содержания, которая представляется наиболее важной, центральной и зависящей от экстралингвистических факторов.

4. Глобальное или интегральное содержание высказывания, которое определяется как совокупность значения и потенциального подтекста [6, с. 6 – 8].

Исследование политического текста базируется на идее предварительной жанровой обусловленности свободы выбора лидера тех или иных средств реализации смысловой структуры высказывания. В данной работе речь идет об этнокультурной обусловленности выбора языковых средств. Вместе с тем, предусматривается исследование авторской организации текста и наполнения его языковым материалом, который можно определить как идиолектную специфику, что представляется чрезвычайно важным в процессе когнитивно-коммуникативного анализа, на основе которого выделяются ядерные признаки языковой личности политического лидера.

Нельзя не согласиться с мнением Е. В. Падучевой о том, что описание специфики семантической интерпретации структуры текста входит в компетенцию лингвистики и истолкование текста опирается на выявление смыслов, которые в нем заложены в силу того только, что он написан на национальном языке [10, с. 198]. Иными словами, объективный лингвистический анализ предшествует выделению в структуре авторского дискурса этноцентрических / индивидуальных элементов.

Наиболее важным для выделения характерологических признаков ФЕ в высказывании представляется уровень актуального содержания. Остальные уровни учитываются при контрастивном описании анализируемого текста и дополняют сущностные параметры, передаваемые структурой этнокультурного кода, лежащего в основе построения высказываний на национальном языке.

Фразеологизм в большей степени связан не с понятием, а с коммуникативной ситуацией. По мнению Е. В. Гананольской: «Синкретичность, комплексность фразеологической семантики определяется тем, что фразеологическая единица не существует вне контекста 1) своей внутренней формы, которая связана с конкретной ситуацией ее возникновения (или ремотивации – в случае народной этимологии), 2) набора строго определенных, хотя и изменяющихся во времени, контекстов (т. е. ситуаций коммуникации), 3) ассоциативных национально-специфичных смыслов компонентов, приобретенных ими в процессе функционирования в языке и т.п.» [3, с. 111]. При этом носители языка не всегда знакомы



со всеми параметрами фразеологического узуса, от них могут ускользать и ассоциативные смыслы. К тому же ФЕ стимулируют скорее эмоциональное, чем логическое восприятие высказывания. С характерологической точки зрения количественные и качественные показатели *фразеологической плотности* речи политика составляют эмпирическую базу для лингвистической идентификации его личности.

В политической лингвокультуре как семиотической системе широко используется фразеологическая номинация. Фразеологическая номинация, как известно, носит ярко выраженный национальный характер. Институциональная фразеология также должна обладать большим этноконнотативным потенциалом, иначе прагматическая цель политического выступления не будет достигнута. В основе фразеологизма довольно часто лежит метафора. Метафорические структуры – суть социальные категории. Они отражают лингвокультурные явления, происходящие в общественном сознании под влиянием политических, идеологических и социально-экономических процессов: *перезагрузка, ниже плинтуса, формат большой восьмёрки и др.*

Известно, что номинативный аспект значения слова – это, прежде всего его динамическое развертывание в форме отношения наименования, а структура отношения наименования – это способ отнесенности имени к смыслу и смысла имени к обозначаемой действительности, называемой данным именем. При прямой номинации формируются значения, направленность которых на мир имеет такой же характер, как направленность на мир основных (по терминологии В. В. Виноградова) значений слов. Однако значения слов, являясь средством хранения внеязыковой информации, т. е. сведений, знаний, данных о мире, одновременно служат и средством языкового мышления [1, с. 12]. В самом отношении именования и заложена возможность переосмысления и формирования вторичных знаковых функций слов, поскольку «вторичная лексическая номинация – это использование уже имеющихся в языке номинативных средств в новой для них функции наречения» [12, с. 129].

Все вторичные наименования в институциональном дискурсе формируются на базе значения слова, чье имя используется в новой для него функции называния, что находит выражение в несамостоятельной номинативной функции таких косвенно-производных значений слов и проявляется в синтагматической обусловленности их выбора и комбинации в ходе построения предложения [2, с. 373]. При этом не прямое отображение действительности преломляется под воздействием содержательной стороны опорного наименования.

В институциональном дискурсе постоянно протекают спонтанные процессы вторичной номинации, и они не столь случайны по выбору мотивирующих признаков и результату. Эта мотивированность проявляется в наличии у вторичных наименований внутренней формы, выступающей в качестве посредника между новым смыслом и его отнесенностью к действительности. Переосмысляемое значение словесного знака не только приспособляется к выражению нового для него внеязыкового содержания, но и опосредует его в самом процессе отражения.

Необходимо отметить, что мотив выбора языковой формы не должен далеко отходить от ядра опосредующего значения, что характерно для статусно ориентированного дискурса. Таким образом, определенный объем сигнификативного содержания переосмысляемой языковой формы выступает как внутренняя форма нового значения. Именно внутренняя форма языковой единицы является носителем асимметричных признаков, положенных в основу национальных способов актуализации фразеологических единиц в институциональном дискурсе.

В рамках изучения способов функционирования языковой личности в институциональном дискурсе предлагается использовать термин «фразеологическое событие», который соотносится с категорией «дискурсное событие», определяемое как «совокупность коммуникативно-значимых прагматически когерентных речевых актов, направленных на достижение общей коммуникативной цели» [13, с. 67]. Фразеологическое событие представляет собой речевой акт осмысленного употребления ФЕ для решения прагматической задачи идеологического воздействия на аудиторию. Данный тип события всегда потенциально возможен, так как у реципиента фразеологического материала имеются фразеологические «инварианты для каждого типа интеракции и знания о принципах их варьирования. По этой причине ментальной репрезентацией соответствующих интеракций можно признать их схемы как опреде-

ленным образом организованную последовательность действий, призванную фиксировать прототипическое для соответствующей культуры» [5, с. 144].

Индивид, как участник фразеологического события, идентифицирует себя с лингвокультурой (группы, социума, этноса) и побуждает себя к использованию адекватной модели коммуникативного события, тем самым позиционируя себя как полноправного лингвокультурного субъекта коммуникации и дискурса. В этом смысле: «Признаком лингвокультурной идентичности коммуниканта можно считать особенности использования языка, обусловленные культурно-специфическим языковым сознанием и коммуникативным поведением, которые формируются у человека в процессе усвоения языка и совершенствуются всю жизнь по мере развития навыков коммуникации в различных сферах, а также в процессе усвоения новых языков» [4, с. 65]. Иными словами, лингвокультурная идентичность (по отношению к фразеологической картине мира) определяется как способность к декодированию и воспроизведению фраземных моделей коммуникативного события, поставляемых культурой и усвоенных субъектом в процессе социализации.

Институциональный дискурс входит в семиотическое поле национальной лингвокультуры. Лингвокультура выступает социальной средой носителей национального языка и культуры, индуцирующей определённый тип языкового поведения для всех её представителей. Политическая лингвокультура со своей стороны диктует формат поведения в процессе статусной коммуникации. Статусная коммуникация всегда институциональна. На передний план выступает функция позиционирования по отношению к другому участнику коммуникации. В данном случае фразеологический арсенал коммуниканта может служить «опознавательным сигналом» для выяснения его групповой (социальной, этнокультурной, политической, идеологической) принадлежности. Для достижения взаимопонимания фразеологический арсенал коммуникантов должен быть однотипным.

Политическая фразеология часто довлеет над языковым мышлением лидера, навязывая ему штампы, фразеологизмы-эвфемизмы: «бомбардировки становятся «защитной реакцией», особо точные бомбардировки – «хирургическими ударами», разбомбленный дом автоматически становится «военным объектом», а ничего из себя не представляющая джонка, затонувшая в порту, – «морским транспортом» [14, с. 36].

Рассмотрим фразеологическую составляющую дискурса федерального канцлера Германии Ангелы Меркель в плане отражения идиополитических черт языковой личности и идеологических позиций политической партии, представителем которой данный политик является. В условиях политической борьбы А.Меркель, как и любой политический деятель такого формата, стремится привлечь симпатии немцев на сторону своей партии, представляет деятельность партии с положительной стороны, напоминая о политике Гельмута Коля, своего наставника. Фразеологизмы, которые использует канцлер, благодаря своей ярко выраженной экспрессивной составляющей являются эффективным средством осуществления идеологии власти, например:

«Die Bundesregierung handelt, um die bestehenden Probleme *in den Griff zu bekommen*» (Федеральное правительство работает, чтобы владеть существующими проблемами);

«In Baden-Württemberg z. B. wurden vor Jahren die Republikaner kurzzeitig stark, weil die CDU damals ihre Idee der Verschärfung des Asylrechts zwar laut verkündete, aber nicht *in Taten umsetzte*» (В Баден-Вюртемберге, например, несколько лет назад республиканцы были сильны некоторое время, так как ХДС тогда провозглашал идею ужесточения прав убежища (для мигрантов), но не осуществил её);

«Das müssen wir verhindern und das Problem der Überschuldung durch glaubwürdige Konsolidierung *bei der Wurzel packen*» (Мы должны это предотвратить и пресечь на корню проблему, связанную с крупными долгами, путём заслуживающей доверия консолидации).

Рассмотрим каждую из ФЕ:

in den Griff bekommen [kriegen разг.] (букв. ‘получить в захват’). Ядерным элементом содержания выступает сема «навык». В узуальном употреблении данное устойчивое сочетание означает – овладеть чем-либо; приобрести навык (сноровку), набить руку в чём-либо. В контексте политического дискурса А.Меркель, рассказывающей о заслугах в деятельности правительства Германии, выражение приобретает коннотативные смыслы: «быть в курсе дел; учитывать все «за» и «против» для более организованного и успешного



разрешения возникающих проблем». Употребление подобной ФЕ характеризует и личность фрау Меркель, подчёркивает её работоспособность и умение владеть ситуацией.

(*etw.*) *in die Tat umsetzen* (букв. 'преобразовать в дело'). В приведённом высказывании актуализируется сема «осуществление». В данном случае фразеологизм употреблён в отрицательной форме, что создаёт коннотативный фон «сожаления» по поводу задуманных, но не воплотившихся в жизнь решений. По словам историографа канцлера Герда Ланггута, А.Меркель очень долго и тщательно обдумывает любой шаг, но если уж что-то решила, то никогда не отступает, пока не добьётся своей цели, в правильности которой она глубоко убеждена. Она считается целеустремлённым и основательным политиком, готовым идти до конца в отстаивании своих решений и воплощении их в жизнь.

Устойчивое выражение *bei der Wurzel packen* (букв. 'схватить у корня') актуализирует ядерную сему «предотвращение». Высказывание развивает идею, касающуюся устранения проблемы на ранней стадии, на этапе возникновения, а также – пресечение любой возможности для её развития и укрепления. Принципы «чёткости» и «предусмотрительности» являются, как известно, ключевыми категориями не только для ХДС, но для немецкой (исторически тевтонской) общенациональной философии каждодневного существования.

А. Меркель часто встречается с представителями общественности, выступая с 2006 года каждую неделю черед видео-подкаст. Она поддерживает открытый стиль общения, ориентированный на продуктивный диалог, хотя не забывает и о холодном расчёте. Так, в нижеследующих высказываниях манифестируются характерные для канцлера идеологические установки:

«Wir müssen den Tatsachen *ins Auge sehen*. Русск. Мы должны смотреть фактам в лицо». ФЕ *j-m, etw. ins Auge sehen* (букв. 'смотреть в глаз' – смело смотреть в лицо) с ядерной семой «смелость», актуализация которой подчёркивает готовность А. Меркель действовать напрямик. Коннотации фразеологизма в немецком лингвокультурном сообществе связаны с идеологией «прямого действия», декларируемой канцлером.

«Ich habe mein ganzes Leben lang noch nie *einen Hehl daraus gemacht*, dass ich für eine längere Laufzeit von Kernkraftwerken bin» (Я за всю свою жизнь ни разу не делала тайны из того, что была за большую продолжительность работы атомных электростанций). В данном высказывании А.Меркель употребляет ФЕ *kein Hehl aus etw. machen* (букв. 'не делать из чего-либо тайну' – не скрывать, не утаивать чего-л., не делать тайны из чего-л.). Реализуемая сема «открытость», подчёркивает откровенность и прямоту высказываний лидера федерального правительства. В качестве коннотативных характеристик выступает демократический принцип доступности информации для каждого члена общества. В контексте с лексемами *nie* (никогда) и *mein ganzes Leben lang* (на протяжении всей моей жизни) семантика высказывания манифестирует, что данный принцип является устоявшимся элементом её политической позиции.

В дискурсе А.Меркель часто встречается выражение: «Ich habe *dazu auch Stellung gepottpen*» (По этому вопросу у меня есть определённое мнение). В данной фразе употреблено выражение *zu etw. Stellung nehmen* (букв. 'взять к чему-либо положение' – занять определённую позицию в каком-либо вопросе; высказать своё мнение (свою точку зрения) по какому-либо вопросу). Устойчивое сочетание слов в своём семантическом плане содержит сему «независимость», которая манифестирует стремление отстаивать собственную позицию, нерушимость взглядов, консервативные тенденции в ведении дел, нежелание поддаваться влиянию, что отражает консервативную концепцию власти ХДС.

Партия ХДС представляет собой надконфессиональное объединение, изначально основанное на общехристианских ценностях. Рассмотрим блок следующих примеров, наполненных соответствующей семантикой:

«Das Zusammenleben ist ein *Geben und Nehmen*» (Совместная жизнь означает – брать и отдавать);

«Sie unterstützen nicht nur Bürgerstiftungen *mit Rat und Tat*, wie auch der Förderpreis zeigt, sondern Sie unterstützen alle, die den richtigen Einstieg zum eigenen Mitwirken in Bürgerstiftungen suchen» (Вы поддерживаете словом и делом не только общественные фонды, как показывают цены, но и всех, которые ищут правильные шаги для собственной работы в общественных фондах);

«Wenn wir einmal fragen, was auch geholfen hat, Menschen *Mut zu machen*, was auch geholfen hat, der Freiheit *zum Durchbruch zu verhelfen*, dann waren es natürlich die Medien, dann waren es die Informationen, die plötzlich nicht mehr aufzuhalten waren» (Если мы спросим, что помогло приободрить людей, что помогло проложить путь свободе, то это были конечно же средства, это была информация, которую больше не скрывали).

Семантика вышеприведённых высказываний с фразеологизмами определяет культурно-нравственные ориентиры, заявленные в идеологических ценностных установках программы партии. Центральная сема «мораль» актуализируется на денотативном уровне и манифестирует стремление к закреплению христианских ценностей, утверждению межнационального и межконфессионального согласия в стране. Реализуются следующие коннотативные компоненты: честность, общие интересы, братство, терпимость.

Рассмотренный материал демонстрирует фразеологическую манифестацию идеологических концепций партии ХДС в политическом дискурсе А. Меркель. Исторически немцы всегда враждебно относились к политике, поэтому политическому лидеру Германии приходится использовать весь арсенал языковых средств, чтобы убедить своих сограждан принимать активное участие в политической жизни страны. Одну из центральных ролей здесь выполняют фразеологические комплексы, при помощи которых в сознании потенциального избирателя осуществляется образная фиксация идеологических установок федерального канцлера и партии власти.

Заключение

Таким образом, выявление идиолектных и этноцентрических элементов связано с понятием текстового (авторского) пространства, в котором преломляются представления носителей языка о пространстве, фиксируемые в языковой картине мира, предопределяемой архетипами национальных культур. При этом текст рассматривается как часть социально-психологического пространства общества, на которое проецируется ассоциативно-вербальная модель языковой личности политика. Пространственно-временные параметры восприятия реальности национально специфичны и закрепляются в предпочтительном употреблении определенных языковых форм и структур.

Смысл сообщения существенным образом зависит от контекста, который выступает важнейшим компонентом реализации фразеологической семантики. Очевидно, что текстологический анализ не может обойти стороной изучение контекстного функционирования языковых единиц. Другими словами, онтологически контекст выступает как объект изучения и может быть использован в качестве инструмента лингвистического анализа в плане дальнейшего выявления этнокультурных характеристик политической фразеологии как отражения сущностных параметров языковой личности общественного деятеля.

Языковая личность политика выступает в качестве активного элемента функционирования институционального дискурса. При этом институциональный дискурс трактуется как феномен коммуникации. Институциональная коммуникация осуществляется через политический (идеологизированный) текст, который трактуется как многоуровневая коммуникативная структура и носитель не только идиолектных характеристик, но и национальных особенностей коммуникации. Идиолектное и этнокультурное находятся в диалектическом взаимодействии, являясь частью дискретного процесса актуализации смысла высказывания, поэтому есть все основания использовать политический текст как основу анализа характерологической составляющей высказывания. Вместе с тем при анализе политического текста необходимо учитывать и экстралингвистические факторы, связанные с коммуникативной компетенцией реципиента институционального сообщения.

Список литературы

1. Виноградов В. В. Основные типы лексических значений слова // Вопросы языкознания, № 5 (сентябрь-октябрь), АН СССР, 1953. – С. 12.
2. Гак В. Г. К проблеме семантической синтагматики // Проблемы структурной лингвистики. 1971. – М.: Наука, 1972. – С. 367 – 395.
3. Ганапольская Е. В. Свободное слово или эзопов язык? (Фразеология как средство современной политической коммуникации) // Сборник научных трудов «Актуальные проблемы теории коммуникации». – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 108 – 112.



4. Герман Н. Ф. Лингвокультурная идентичность субъекта коммуникации // Вестник Челябинского государственного университета, 2009, № 11 (149). Философия. Социология. Культурология. Вып.11. – С. 63 – 66.
5. Гришаева Л. И. Особенности использования языка и культурная идентичность коммуникантов: монография. – Воронеж: ВГУ, 2007.
6. Долинин К. А. Интерпретация текста. – М.: Просвещение, 1985. – 288 с.
7. Лейкина Б. М. К проблеме взаимодействия языковых и неязыковых знаний при осмыслении речи. – Л.: Просвещение, 1974. – 147 с.
8. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 464 с.
9. Мухелишвили Н. Л., Шрейдер Ю. А. Постижение versus понимание // Семиотика: Тр. по знаковым системам. Вып. 23. – Тарту, 1989. – С. 3 – 17.
10. Падучева Е. В. Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива). – М.: Языки русской культуры, 1996. – 464 с.
11. Реферовская Е. А. Лингвистические исследования структуры текста. – Л.: Наука, 1983. – 215 с.
12. Телия В. Н. Вторичная номинация и ее виды // Языковая номинация. – М.: Наука, 1977. – С. 129 – 222.
13. Цурикова Л. В. Проблема естественности дискурса в межкультурной коммуникации. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2002.
14. Bolinger D. Language – the Loaded Weapon: the Use and Abuse of Language Today. – London and New York: Longman, 1980. – 214 p.
15. Neubert A. Zu Gegenstand und Grundbegriffen einer marxistisch-leninistischen Soziolinguistik // Beitrage zur Soziolinguistik. – Halle (Saale), 1974. – S. 36.
16. Schmidt W. Zur Ideologiegebundenheit der politischen Lexik. – Zeitschr. fur Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung, 1969, Bd.22.

PHRASEOLOGICAL COMMUNICATION AS AN UPDATING WAY OF POLITIC'S LINGUISTIC PERSONALITY

A. P. Sedykh
I. V. Sopova

*Belgorod National
Research University*

*e-mail:
sedykh@bsu.edu.ru*

The paper describes the phraseological institutional manifestation of linguistic identity and lingvosemiological approach to its study. A theoretical background for modeling this type of linguistic identity is defined. The level of actual content is considered the most important for the selection of characterological traits of phraseological communication in an utterance. The other levels are taken into account in the contrastive description of the institution of the text and complement the essential parameters contained within the structure of the ethno-cultural code that underlies the construction of sentences in their native language. A politician's linguistic identity is regarded as an active component of the institutional discourse. The prospects for the analysis of political statements in the light of extralinguistic factors are marked and associated with communicative competence of the recipient of institutional communication.

Keywords: phraseology, linguistic semiology, institutional discourse, communicative behavior, linguistic identity.

СЕМАНТИКО-ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ГЛАГОЛОВ НАМЕРЕННОЙ РЕЧЕВОЙ ДИСКРЕДИТАЦИИ ОБЪЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Т. М. Тимошилова
Е. Н. Морозова

*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет*

*e-mail:
timoshilova@bsu.edu.ru
morozova_e@bsu.edu.ru*

В статье рассматриваются особенности глаголов намеренной речевой дискредитации объекта (*abuse, asperse, backbite, calumniate, defame, denigrate, malign, scandalize, slander, slang*) с учетом историко-этимологических и семантических факторов формирования, развития и существования значений.

Ключевые слова: семантика, глаголы намеренной речевой дискредитации объекта, социальное воздействие, речевой воздействие, морально-психическая порча, психологический вред.

В парадигме современной когнитивной науки и когнитивной лингвистики язык рассматривается как «СРЕДСТВО ДОСТУПА к мыслительной, ментальной, интеллектуальной и ИНТЕРИОРИЗОВАННОЙ (шрифт автора) в голове (мозгу) человека деятельности» [8, с. 8]. При этом следует помнить, что язык представляет собой не только инструмент коммуникации, но является средством категоризации неязыковой действительности [2, с. 11].

Можно утверждать, что в настоящее время экстенсивный этап развития когнитивной лингвистики, заключающийся в накоплении специальных знаний о соотношении сведений о мире и языковых структур, завершается, и, как полагает Е.С. Кубрякова, начинается новый этап, связанный с изучением способов «подачи и распределения» информации [9, с. 29], как в статическом, так и в динамическом аспектах речемыслительной деятельности.

Настоящая статья посвящена семантико-этимологическому анализу глаголов *abuse, asperse, backbite, calumniate, defame, denigrate, malign, scandalize, slander, slang*, занимающих в семантическом поле говорения сегмент негативного воздействия на репутацию объекта высказывания «оскорблять, ругать, злословить, сплетничать, порочить, позорить, клеветать».

Интерес к изучению глагольного значения в рамках лингвистики подтверждается существованием огромного количества работ, посвященных как изучению одного/нескольких глаголов, так и более объемной группы глаголов. Предлагаются также разнообразные подходы к классификации глаголов.

В настоящее время в работах многих авторов четко вырисовывается положение о том, что глагол имеет статус главного смыслового «выразителя» в предложении, т. е. глагол выступает «как семантическое ядро в предложении» [1, с. 9].

Через конкретизаторы глаголов речи передается информация о взаимодействии и взаимоотношениях коммуникантов: *говорить* – «сказать что-то лестное, ласковое, искреннее» и т. д. В таком случае интенциональность включает такие речевые действия, как утешение, поддержка, одобрение или стремление унизить, оскорбить кого-либо, которые однозначно манифестируются соответствующими глаголами.

Английские глаголы речи обладают универсальной сочетаемостью с наречиями психофизиологического состояния: в конкретизаторах выражается состояние грусти, радость субъекта речи, недовольство, возмущение, озлобленность и т. д. Однако и без детерминирующих компонентов эти глаголы однозначно вербализуют такие состояния.

Традиционно глагол рассматривался как слово, обозначающее действие, состояние, процесс. С другой стороны, акцент ставится на глагол, как единицу, описывающую событие или ситуацию с участниками, т.е. глаголу приписывается способность передавать со-



бытие в его пропозициональной форме [4, с. 16]. Глагол способен не только номинировать тип действия, но и охватывать всю ситуацию целиком, учитывая многообразие ее участников [4].

Интерес к рассмотрению глагольных лексем, имеющих в своей семантике значение «портить, испортить», обусловлен тем, что они составляют большую часть всех лексических единиц не только в современном русском, но и в современном английском языке. Невозможно представить себе современное общество, находящееся в постоянном развитии, без таких понятий, (процессов) как деструкция, деформация, уничтожение, абберрация, нанесение вреда и т. д.

В. Г. Руделев, определяя место глагола в системе частей речи, относит его к «самой развитой и самой информационной категории, по образцу и только по образцу которой формируют высказывания другие части речи... Глагол и есть тот необходимый элемент, без которого невозможна речь» [13, с. 19 – 20].

Исследуемые глаголы с семантикой намеренной речевой дискредитации имеют в своем основании указание на отклонения от нормы и образуют массивный пласт глагольной лексики с общим семантическим компонентом «портить, испортить». Н. Д. Арутюнова отмечает, что человек воспринимает мир избирательно и прежде всего замечает аномальные явления [2, с. 76]. Норма «создана для того, чтобы ее нарушать».

Данные лексемы иллюстрируют действие порчи как целенаправленное/нецеленаправленное (намеренное или случайное) *действие*, обращенное на человека, результатом которого обязательно будет *вред*, сущность которого заключается в нарушении физических или психических функций человека, и *процесс*, в котором человек (под влиянием внешних или внутренних условий) подвергается негативному воздействию. Интенциональность является основным компонентом речевой деятельности. В речевом акте говорящий осуществляет свое намерение произвести неречевой эффект на адресата речи: воздействие на собеседника – обязательный признак коммуникации. Интенциональный аспект речевой деятельности предполагает реализацию разных видов речевых действий и выражает разные намерения субъекта речи.

Другими словами рассматриваемые лексемы можно отнести к следующим разновидностям порчи, включающим такие параметры как: 1) *целенаправленность / нецеленаправленность действия*: намеренная/ненамеренная порча, случайная порча, злоумышленная порча; 2) *спектр проявления (или степень выраженности)*: видимая/невидимая порча, внешняя/внутренняя порча, естественная порча; 3) *характер воздействия на объект*: материальная порча (порча имущественная, физическая порча) и нематериальная порча («моральная» порча, «политическая» порча, «психическая» порча); 4) *способ воздействия на объект*: нейролингвистическая (вербальное/невербальное воздействие, гипноз, внушение и т. д.), концептуально-мировоззренческая (религиозная, родительская установка).

Безусловно, следствием намеренного вербального воздействия с целью дискредитации человека является психологический вред. Е. Н. Волков употребляет понятия «*психологический ущерб*» и «*психологический вред*» как тождественные и понимает данные явления как «*последствия социально-психологического воздействия* одних людей на других» [4, с. 87]. Психологический вред характеризуется отрицательными эмоциональными переживаниями человека. Часто это последствия унижения чести и достоинства человека, либо это угрозы, запугивания, шантаж, которые могут выражаться в особых психических переживаниях или страданиях человека (нанесение вреда работе, здоровью, репутации, семейному положению, материальному благополучию и т. д.).

В речевой деятельности выражается субъектное содержание речи, которое тесно связано с эмоциональной оценкой. Глаголы речи выступают не только в качестве орудия, служащего для передачи мысли, но и в качестве средства выражения чувств, эмоций, индивидуальных оценок и различных интенций, реализуя эмоционально-оценочную функцию языка.

По мнению С. А. Колосова, очень важно осознавать значимость эмоционально-оценочного аспекта (аффективной составляющей) при исследовании языкового континуума, поскольку человек воспринимает и перерабатывает опыт при наличии конкретного

эмоционально-оценочного отношения к этому опыту. И в то же время «для того, чтобы оценить объект, человек должен «пропустить» его через себя» [9, с. 31; 2, с. 181].

Эмоционально-оценочная функция языка обусловлена ориентацией речевой деятельности на адресата, стремлением говорящего передать оценку сообщаемого и воздействовать на собеседника. Автор речи не может индифферентно относиться к сообщаемому. Он не просто что-то объективно констатирует или о чем-то безучастно повествует, а преподносит все со своей точки зрения, обнаруживая участие своего «я» во всем, о чем он говорит. Субъект речи дает оценку окружающему миру – объектам, действиям, поступкам, речи, условиям, образу жизни, чертам характера, внешности, физическим данным и т. п. Непосредственная причина эмоций – интеллектуальная оценка положения вещей как вероятного или неожиданного, желательного или нежелательного для субъекта.

Социальное воздействие, в понимании Л. И. Геращенко, является целенаправленной деятельностью различных субъектов социальной структуры, вызывающей в качестве результата качественные изменения как в структуре личности, ее социобиологических характеристик, так и в условиях ее жизнедеятельности [5, с. 14].

Воздействие может быть индивидуальное/общественное, прямое/опосредованное, принужденное/вознаграждающее, негативное/позитивное, этическое, психологическое и т. д. Воздействие осуществляется в рамках межличностного взаимодействия и, как правило, строится на личностных характеристиках воздействующего субъекта. В качестве арсенала средств воздействия (влияния) могут быть интеллект воздействующего, профессиональная компетентность, статус психологической подготовки, обладание властью.

Речевое воздействие, как частный случай социального воздействия, в широком смысле, – «это произвольное или непроизвольное воздействие субъекта на реципиента в процессе речевого общения в устной и письменной формах, которое определяется сознательными и бессознательными интенциями субъекта, целями коммуникации, пресуппозициями и конкретной знаковой ситуацией» [13, с. 23].

Вред, с одной стороны, является заключительным элементом речевого воздействия, в котором воплощаются объективные и субъективные свойства деятельности и черты производящей это воздействие личности. С другой стороны, вред выражается в отрицательных изменениях, которые происходят в сознании и поведении человека и могут существовать долгое время после окончания негативного вербального воздействия.

Так или иначе, глагольные лексемы с общим значением нанесения вреда путем намеренной вербальной дискредитации следует рассматривать через призму этических понятий. Таким образом, с *этических* позиций вред квалифицируется как ненормативное и нравственно-отрицательное явление.

По справедливому замечанию И. В. Чекулая, совершенно не важно, совершаются ли действия в результате волевых усилий субъекта или без учета его воли. Важно то, что «субъект предпринимает определенный род деятельности, исходя из своих или навязанных ему извне *стимулов*. Это в определенной мере относится и к целям, поскольку цель деятельности может быть *осознанной* и *неосознанной* [14, с. 97].

Если представить нанесение вреда с целью дискредитации как целенаправленную деятельность, то мы имеем следующий алгоритм нанесения вреда: лицо, исходя из своих рациональных или волевых побуждений, *стимулов*, хочет сделать кому-то плохо, т. е. он имеет *интерес* (возможно потребность, желание) к выполнению определенной деятельности. Для этого он выбирает *средства*: обидеть, оскорбить (слово – средство). После реализуется *алгоритм* нанесения вреда – выбор объекта воздействия, разработка плана. СРЕДСТВА можно определить как ИНСТРУМЕНТ, а алгоритм как ВОЗДЕЙСТВИЕ. РЕЗУЛЬТАТОМ будет ВРЕД, который может быть положительным для субъекта деятельности, но отрицательным для объекта, и наоборот [14].

Глагольные лексемы *abuse, asperse, backbite, calumniate, defame, denigrate, malign, scandalize, slander, slang* могут рассматриваться как лексемы-репрезентанты концептуальной области морально-психическая порча, входящая в более общую концептуальную область нематериальная порча и представленная концептами Угнетение, Оскорбление, Негативное Влияние, Чрезмерная Опекa, Осквернение и др.



Под *морально-психической порчей* мы понимаем негативное концептуально-мировоззренческое воздействие на одушевленный объект, в результате которого происходит изменение характера, поведения и т. д. в худшую сторону.

Данная группа с интегральным значением «клевета» близка к разряду глаголов с интегральным признаком «сплетничать», но если сплетни и могут принести вред человеку, то клевета практически убивает человека, лишает его занимаемого положения, авторитета, устойчивости и невосприимчивости к наговорам.

Лексема *to slang* «обругать» обладает более мягким значением в сравнении с *to abuse* «оскорблять, ругать», поскольку при употреблении *to abuse* затрагивается честь адресата, его имя и репутация. Далее следует глагольное наименование *to scandalize* «злословить, сплетничать», которое является своеобразным мостиком к синонимическому гнезду глаголов *to asperse* «позорить, клеветать» (процесс клеветы всегда связан с позором, с неприятными чувствами, негативным отношением субъекта к объекту), *to backbite* «злословить за спиной, клеветать» (данное действие никогда не происходит открыто, оно совершается за спиной объекта, обо всем он узнает самым последним, по поверьям древних, все, что находится сзади вне Центра, является Хаосом, символом зла и нечистой силы (версия М.М.Маковского), *to calumniate* «клеветать, порочить», «говорить неправду, которая способна причинить большой вред человеку», *to defame* «клеветать, порочить, позорить», *to denigrate* «клеветать, порочить», *to malign* «клеветать, злословить», «говорить, произносить злое слово», *to slander* «клеветать, порочить», объединенных интегральным значением «клевета» [11].

Глаголы намеренной речевой дискредитации объекта характеризуются следующими историко-этимологическими показателями:

1. To abuse. Глагол обладает значением «оскорблять; ругать; поносить, бесчестить» [ERD: 18]; «misuse, make bad use of; deceive; maltreat; revile» [15, с. 7]. Датирован XV в. В английский проникает из др.фран. в форме *abus*. По этимологическим источникам произведен от латинской приставки *ab* и корня *ūtī* [18, с. 6]. Этот корень восходит к латинскому глаголу *ūtor* «высказывать, обнаруживать; общаться, обращаться» [14, с. 801].

2. To asperse. Глагол имеет значение «позорить, чернить, клеветать» [16, с. 50]; «besprinkle (with); bespatter (person, character, with damaging reports); calumniate» [15, с. 67]. Засвидетельствован в XV в. Он восходит к производному латинскому глаголу *ad + spargere* [18, с. 55]. Бесприставочный глагол имел переносное значение «распространять слух» [14, с. 719], которое в английский язык видимо и было трансформировано в значении «позорить, чернить».

3. To backbite. Значение глагола дефинируется как «злословить за спиной, клеветать» [16, с. 58]. По данным этимологических источников глагол датируется XII в. Он заимствован из ср.швед., где образован двумя корнями *back* «спина» и *bita* «кусаться» [18, с. 68]. Метафорический перенос и явился источником развития глагола современного английского языка.

4. To calumniate. Данная лексема обладает значением «клеветать; оговаривать; порочить» [16, с. 111]; «slander» [15, с. 168]. Глагол явился прямым заимствованием из латыни и датирован XVI в. В его основе лежит латинский глагол *calumniārī* «клеветать, ябедничать, порочить, злонамеренно перетолковывать» [14, с. 115], [18, с. 138].

5. To defame. Глагол имеет значение «поносить, клеветать, порочить; позорить» [16, с. 197]; «attackthegoodfameof, speakillof» [15, с. 312]. Глагол датируется XIV в. в форме *diffame, defame*. Наличие этих двух форм обусловило существование двух значений. При этом первая форма восходит к латинскому глаголу *diffamare* «обесславить, лишить доброго имени, опорочить» [14, с. 249], а вторая – к *dēfāmāre* «порочить, позорить» [14, с. 227], [18, с. 250].

6. To denigrate. Глагол обладает значением *редк.* «чернить, клеветать, порочить» [16, с. 201]; «blacken; defame» [15, с. 320]. В английском языке зафиксирован в XVI в. и возводится к латинскому *dēnigrāre* с переносным значением «чернить, поносить» [14, с. 235]. Латинский глагол конституирован приставкой *de* с указанием на негативную коннотацию или усиление степени и корнем *niger* «черный, темный» [18, с. 256, 246]. Окончание латинского глагола *ate* согласуется с регулярностью адаптивной модификации при заимствовании латинских глаголов на *āre* [18, с. 59].

7. To malign. Словарные материалы определяют значение глагола как «клеветать, позорить» [16, с.453]; «speakillof, slander» [15, с. 723]. Датируется XV в., в XVI в. развивает значение «завидовать», значение «клеветать, позорить» приобретает в XVII в. Глагол заимствован через др.фран. *malignier* или позд.лат. *malignāre*. В любом случае в основе глагола усматривается латинский этимон *malignāre* «злоумышлять на кого–либо» [14, с. 468; 18, с. 548].

8. To scandalize. Значение глагола определяется как «злословить, сплетничать; возмущать, шокировать» [16, с. 57]; «offend moral feelings, sense of propriety, or ideas of etiquette, of shock» [15, с. 1103]; *slander*– «клеветать, порочить репутацию» [16, с. 691]; «utter slander about, defame falsely» [15, с. 1178]. Первый глагол датирован XV в. со значением «устраивать публичный скандал». В разряд глаголов говорения переходит в XVI в. со значением «злословить, сплетничать» [18, с. 794]. Глагол заимствован из латыни *scandalizāre* «вводить в соблазн дурным примером, возмущать» [14, с. 689]. Внутриязыковым когнатом глагола *scandalize* является *slander*. Он датирован XIII в. и восходит к др.фран. форме *eslenderer*, которая изменилась в *escandle* [18, с. 833].

9. To slang. Глагол имеет значение *разг.* «обругать» [16, с. 691]; «use abusive language to» [15, с. 1178]. По данным лексикографических материалов глагол входит в разряд автохтонной лексики [17, с. 1644]. В английском языке он датируется XVIII в. со значением «обругать». Единственной межъязыковой параллелью является норвеж. диалект *slengeord* «оскорбления» [18, с. 833].

Исследование этимологических характеристик конститuentов разряда глаголов намеренной речевой дискредитации позволяет сделать следующие обобщения.

Существующие лексикографические материалы дают возможность достаточно точно определить относительное лингвистическое время возникновения глаголов данного разряда, однако этимологические источники английского языка могут быть подвергнуты критике по причине недостатков в словарных дефинициях и слабом учете данных других германских языков.

Тем не менее, исследование позволило определить основные параметры исторического формирования глаголов намеренной речевой дискредитации, входящих в поле говорения.

Для них XVI в. оказался самым продуктивным по введению лексических единиц (3), за ним следуют XII, XV вв. (по две лексемы), а вот XIV, XVII и XVIII вв. дали по одной лексической единице. Все они имеют романское происхождение, исключая одно заимствование и одну автохтонную лексему. Видимо, основную роль сыграл в этом экстралингвистический фактор, обусловивший тесный контакт двух языковых сред. Всплеск расширения состава глаголов говорения в шестнадцатом веке, без всякого сомнения, связан с совершенствованием выделения дискретных представлений о речевой деятельности и развитием языковых контактов, в первую очередь с адаптацией романских заимствований.

Не оставляет сомнения тот факт, что сущность негативного воздействия с целью нанесения вреда объекту сохраняется и до настоящего времени, а широкое употребление данных лексем подтверждает наличие деструктивного компонента современного общества.

В функционировании глаголов речи активно проявляются все функции языка – номинативная, интерпретирующая, когнитивная, коннотативная и коммуникативная. Функции речевой деятельности и функции языка, на которые ориентированы глаголы речи, предопределяют их сложную структуру значения, отражающую все аспекты конкретизации глобального концепта «говорить». Широкий функционально-когнитивный потенциал глаголов речи обусловлен тем, что в них переплетаются и взаимодействуют функции языка и функции речевой деятельности. Информативный, субъективный, интенциональный аспекты речи проявляются как языковые универсалии.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: логико-семант. пробл. / Н. Д. Арутюнова. – 4-е изд., стер. – М. : URSS : Едиториал УРСС, 2005. – 384 с.
2. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М. : Яз. рус. культуры, 1999. – 896 с.



3. Болдырев Н. Н. Теоретическое моделирование процессов функциональной категоризации глагола: Кол. моногр. / Под общ. ред. Н.Н. Болдырева. – Тамбов : Изд-во Тамб. ун-та, 2000. – 172 с.
4. Волков Е. Н. Критерии и признаки психологического ущерба и психологического насилия [Электронный ресурс] / Е. Н. Волков // Вестник Нижегородского университета. Сер. Социальные науки. – 2002. – Вып. 1. – С. 84 – 95. – Режим доступа: http://www.unn.ru/e-library/vestnik_soc.html?anum=1272.
5. Геращенко Л. И. Социальное воздействие на биопотенциал чело-века: факторы, проблемы, решения : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.01 / Л. И. Геращенко ; С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 2005. – 33 с.
6. Кубрякова Е. С. В поисках сущности языка / Е. С. Кубрякова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2009. – № 1. – С. 5 – 12.
7. Кубрякова Е. С. Что может дать когнитивная лингвистика исследованию сознания и разума человека / Е. С. Кубрякова // Международный конгресс по когнитивной лингвистике = International congress on cognitive linguistics, Тамбов, 26-28 сент. 2006 г. : сб. материалов / Тамбов. гос. ун-т ; отв. ред. Н. Н. Болдырев. – Тамбов, 2006. – С. 26 – 31.
8. Колосов С. А. Концепт как объект исследования в лингвистике / С. А. Колосов // Языковые подсистемы: стабильность и динамика : сб. науч. тр. / Тверской гос. ун-т ; отв. ред. Н. Л. Галева. – Тверь, 2002. – С. 28 – 33.
9. Лапшина М. Н. Семантическая эволюция английского слова: изучение лексики в когнитивном аспекте / М. Н. Лапшина. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1998. – 159 с.
10. Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. Образ мира и миры образов. – М.: «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 1996. – 416 с.
11. Руделев В. Г. Существительное в русском языке : учеб. пособие / В. Г. Руделев ; Тамбов. гос. пед. ин-т. – Тамбов : Изд-во ТГПИ, 1979. – 74 с.
12. Шелестюк, Е. В. Речевое воздействие: онтология и таксономия / Е. В. Шелестюк // Вопросы когнитивной лингвистики / Тамбов. гос. ун-т. – 2007 – № 1. – С. 23-30.
13. Чекулай И. В. Функционально-деятельностный подход к изучению принципов оценочной категоризации в современном английском языке / И. В. Чекулай ; науч. ред. В. К. Харченко. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 236 с.
14. Латинско-русский словарь / Сост. А.М.Малинин / около 20000 слов. – М.: Гос. Издат. иностранных и национальных словарей, 1952. – 763 с. (ЛРС)
15. The Concise Oxford Dictionary of Current English / edited by H.W.Fowler and F. G. Fowler. – Oxford University Press, 1956. – 1536 p. (COD).
16. English-Russian Dictionary V. K. Muller. – М.: Russian Language Publishers, 1978. – 888 p. (ERD).
17. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen / Leit.W.Pfeifer. – Berlin: Akademie-Verlag, 1989. – Bd.1-3. – 1662 S. (EWD).
18. The Oxford Dictionary of English Etymology / edited by C.T.Onions. – Oxford, 1966. – 1026 p. (ODEE).

THE SEMANTIC AND ETYMOLOGICAL PECULIARITIES OF THE VERBS OF INTENTIONAL VERBAL DISCREDITING OF THE OBJECT (IN THE ENGLISH LANGUAGE)

**T. M. Timoshilova
E. N. Morozova**

*Belgorod National
Research University*

*e-mail:
timoshilova@bsu.edu.ru
morozova_e@bsu.edu.ru*

The article deals with the semantic analysis of the verbs of intentional verbal discrediting of the object (abuse, asperse, backbite, calumniate, defame, denigrate, malign, scandalize, slander, slang) in the perspective of semantics, as well as etymology.

Keywords: semantics, verbs of intentional verbal discrediting of the object, social impact, linguistic manipulation, moral and psychological harm.

АКТАНТНЫЕ СТРУКТУРЫ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РУМЫНСКОМ ЯЗЫКЕ

Аурелия Хангану

Центральная научная
библиотека
им. Андрея Лупана
Академии наук Молдовы,
г. Кишинев

e-mail:
aureliahanganu@yahoo.com

В статье изучаются актантные структуры фундаментальных предложений в румынском языке. В качестве особого уровня описания языка, предшествующего семантическому уровню, рассматривается семантаксис.

Ключевые слова: актант, актантная структура, локативно-притяжательная структура.

Точный синтаксический анализ фундаментальных предложений какого-либо языка или нескольких языков (независимо от их родственности) должен основываться на столь же точном предварительном описании содержания предложений. Досинтаксические структуры следует рассматривать и описывать отдельно, ибо они обеспечивают синтаксис всей категориальной информацией, относящейся к вербальным и (место)именным компонентам предложения. Разграничение чистого (реляционного) синтаксиса и синтаксической семантики и обозначение общей и окончательной модели синтаксической семантики [9], позволяет провести анализ различий между синтаксическими структурами румынского языка в новом свете и достигнуть более точных результатов.

Следует признать, прежде всего, универсальность досинтаксического уровня различных языков. К этому уровню, называемому семантаксисом (*semantaxa*) [9] относится все универсальное, общее, предоставляя, тем самым, возможность сконцентрироваться на подлинной структурной оригинальности того или иного языка.

Семантаксис предшествует синтаксису и является более глубокой, нежели изучение формальных структур фундаментальных предложений. Своими собственными средствами она устанавливает актантную конфигурацию событий (и предложений, их описывающих) и строго структурированный, древовидный список актантов, ограниченный семью валентностями. Эта законченная и ясная структура является, в действительности, результатом попытки расширить границы фундаментальных предложений, вернуть препозиционным структурам конфигурационную сложность. Хорошо известно, что основной единицей лингвистических исследований является предложение. Носители любого языка общаются, обмениваясь предложными высказываниями. Простой обмен словами (или морфемами, или фонемами) между двумя участниками разговора не ведет к росту их познаний об окружающем мире. Это происходит благодаря последовательности описаний, вопросов, запросов действий/описаний. Все эти вербальные вмешательства людей в развитие событий, свойственных каждому языковому сообществу (и даже находящимся вне его) принимают форму и размер предложений, которые могут отличаться существенным временным или пространственным измерением. Синтаксис пытается разграничить составные части основных предложений и поставить ударение на объединяющие их грамматические отношения [1]. Равным образом, синтаксис уделяет внимание текстovým единицам, непосредственно превосходящим основное предложение, которое охватывает, максимум, две или три минимальные текстové единицы, связанные ввиду их семантаксиса. В дальнейшем, представим семантическую модель основных предложений в румынском языке, такой, какой она предстает в результате анализа. Эта семантическая модель построена на основе пропозиционных данных и текстových единиц румынского языка¹. Семантические или ак-

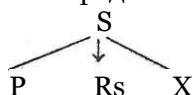
¹ М. Тебан совместно с Л. Тебан разработала универсальную семантическую модель для романских языков (vide M. Theban, 2002; M. Theban, L. Theban, 1969).



тантные сведения являются основополагающими для построения более точного синтаксиса, который мог бы концентрироваться на собственных конфигурациях и реляционных структурах.

I. Наипростейшие семантические структуры, лежащие в основе пропозициональной структуры, описывают сегменты и статические ситуации окружающей действительности, где «событию» Σ соответствуют статические глаголы, вокруг которых группируются актанты, чье участие в данном событийном отношении ограничивается простым существованием (во вселенной), местоположением (в определенном пространстве), равенством с определенным состоянием актантов или ссылкой на некоторые внутренние или приобретенные качества. Во фрагменте реальности, где все недвижимо и качества предметов неизменны, эти неподвижные предметы будут отождествлены с Пациентами². Эта отправная роль оправдывается в зависимости от последующей истории пациентивных ситуаций.

Семантические структуры, в рамках которых находят свое первое лингвистическое отражение «статические события», будут называться **пациентивными структурами**. Даже если Пациент не может быть, на первый взгляд, поставлен в связь с чем-то «атрибутивным», остается в силе возможность утверждения его существования. Пациент существует для собеседников тогда, когда присутствие его в этом мире констатируется и утверждается вербально. Статическое предложение можно представить в следующем виде:



где P – это пациент (актант), R_s – собственно статическая связь, в которой P находится по отношению к X, который, в свою очередь, представлен вселенной в целом (*экзистенциальные предложения*), каким-либо местоположением или обладателем (*локативно-притяжательные предложения*), определенной ипостасью пациента (*эквациональное предложение*), описанием или результатом какого-либо действия на пациента (*оценочно-результативные предложения*).

A. Экзистенциальные структуры являются статическими семантическими конструкциями, в которых содержится высказывание о существовании пациента, безо всякого иного указания локативного, активного или модального характера. Поскольку существование дискурсивной вселенной не подвергается сомнению ни одним из носителей какого-либо языка, сохранение этой вселенной, содержащей Пациента, является излишним – что подтверждается примерами: *rom. Era odată o babă și un moșneag* (*Ср. fr. Il était une fois une petite fille de village.*)

B. Всякий раз, когда Пациент (чье упоминание соответствует утверждению его существования) является темой предложения, рема которого описывает гораздо более узкую и доступную наблюдению часть окружающей вселенной, осуществляется переход от экзистенциальной структуры к структуре локативной [2]. Специфическое место, где выражается существование Пациента будет названо Местом или Локацией (L). Иными словами, **локативно-притяжательные** семантические конструкции – это статические конструкции, содержащие двух участников: Пациента (P) и Локацию (L), в которой он находится на данный момент. Вокруг события Σ , представленного ессивным глаголом (*lat. esse*), помещающим Пациента в точное место, который можно передать такими глаголами как *a exista* – *существовать* (реже) и глаголом *a fi* – *быть* (чаще всего), группируются два актанта: один P и один актант типа SB, один потенциальный источник (S) или бывший получатель (B):

$P + e + L / \text{habet } P \rightarrow L$. Например: *Era un împărat la Persia., Solul românesc dispune de cele mai variate bogății* (*Был в Персии царь. Румынская почва обладает разнообразнейшими богатствами*).

C. Третий тип статической структуры – тот, что обозначает тождественность или равенство между двумя Пациентами. Подобные **эквациональные структуры** описывают принадлежность P, относимого к некоему классу предметов или лиц (профессиональные категории, группы и т.д.) : **P > есть -> PE**.

² Актанты обозначены по Bărbuță, Constantinovici, 1997.

Также они отмечают его дополнительный статус, пересечение двух пациентивных начал в одном лице. Имя, включенное в рему, может содержать более или менее комплексное описание, в той или иной степени соответствующее ожиданиям лица, к которому обращено *эквациональное* высказывание. Содержание РЕ может соответствовать неоспоримой истине: fr. Paris **est** la capitale de la France. Или напротив, здесь может содержаться неожиданная информация, отмеченная фантазией или биографией автора. В усредненном случае, следуя общей модели fr. Rome **est** la capitale du monde chretien стало возможным говорить Paris **est** la capitale du monde intelligent. В рум.: Arta **e** artificiu., Că **ești** rământ și iară rământ **vei fi**. (Искусство – уловка, Ты **есть** прах и снова прахом **станешь**)

Отдельной категорией *эквациональных семантических структур* являются те, которые помимо отношений равенства содержат особые семантические сведения, описательно-результативного, *притяжательного или локативного* характера. Например: lat. Lutetia, **caput Galliae**, magna est urbs, **rom. Români** sînt buciunii viii **Dachiei noastre.**, **Eminescu** este **un** om al timpului modern. (Румыны – живые бучумы древней Дакии; Эминеску – человек нового времени).

D. Четвертый тип статических актантных структур лежит в основе *оценочных* предложений. Каждый участник, отождествляемый в качестве Пациента обладает набором четко определенных качеств. Помимо образующих свойств Пациента, он может обладать также рядом более или менее преходящих качеств, зачастую являющихся результатом предыдущего действия или перехода. В первом случае, мы имеем дело с собственно говоря «описательными» оценочными структурами, которые передают описание прилагательным или его эквивалентом. Во втором случае речь идет о «результативных» структурах, полученных при помощи дополнительного глагола, к которому добавляется причастие. Рум. **Fata moșneagului... era frumoasa.**, Calul era **legat** de-o proptea într-o uliță străină., Pereții erau grosolan **tencuiți.**, **Lampa era** stinsa...(Дочь старика...была **красива**; Лошадь была **привязана** к стойке на чужой улице; Стены были грубо **отштукатурены**; **Лампа была** выключена...)

Интересно отметить противоположность между этими двумя типами оценочных структур (или, точнее, оценочно-результативных). Данная противоположность вытекает из присутствия прилагательного (P-> есть -> Q) или причастия в структуре предложения (P -> есть -> Qv). Нижеследующие предложения иллюстрируют это:

Ion e încăpățânat, îngâmfat

Ion e supărat, deprimat, încălțat, ras

Ион упрямый, тщеславный

Ион обижен, подавлен, обут.

II. По своим описательным возможностям, вышеуказанные четыре типа статических семантических структур исчерпывают все ситуации или статические события дискурса. Однако они не исчерпывают весь набор событийных структур. Помимо стабильных, прочных, точных сфер мира, о которых говорят члены лингвистического сообщества, существуют также сферы, события которых не связаны с человеческой деятельностью. Некоторые статические зоны остаются таковыми, другие становятся отправной точкой для происходящих изменений, остальные же должны возникнуть в результате спонтанных переходов или сознательных действий со стороны людей [8]. В результате, начальное состояние меняется на состояние финальное, относящееся к тому же типу. **Переходные структуры**, подобно статическим, бывают четырех типов: *трансэкзистенциальные*, *транслокативные*, *трансэквациональные* и *трансоценочные*. В рамках каждого типа вышеописанных семантических структур могут происходить переходы от одной структуры к другой, того же типа. Каждый переход состоит из двух этапов – исчезновения и появления, которые проявляются синхронно или по отдельности. Рум. **Apărea** ici un topaz portocaliu **Mi-a ieșit** o floare în grădină, (apariție) (**Появлялся** здесь оранжевый топаз; **Вырос** у меня в саду цветок (появление). **Împăratul mirea** și învia de bucurie, Câteva case se **să topiră**. (dispariție) Император **умирал** и воскресал от радости; Несколько домов **растаяли** (исчезновение).

Меж-экзистенциальный переход имеет место от одной статической семантической экзистенциальной структуры к другой, согласно процессу типа "существует X => существу-



ет Y". В трансэкзистенциальных структурах Вселенная остается той же; меняется лишь Пациент, трансформирующийся из начального X в финальный Y. Это перевоплощение может быть трех видов: преобразование (разрушение) начального P в P конечный; исчезновение начального P и рост (появление) конечного P. Последние две фазы являются, по сути, сегментами трансформационного цикла: **рум. Din scortişoară fac cafe (Из коруцы делают кофе).**

В рамках **локативно-притяжательного** перехода происходит перемещение от одной локации (обладателя) к другой (другому): **рум. Vinul curgea... din pahare și aluneca pe gîtul ciocoilor, De acolo plecai călare ca să merg la Bisoca (Вино текло из кубков и вливалось в глотки бар; Оттуда я отправился верхом, чтобы захватить Бисоку).**

В рамках **эквационального** перехода структура типа $\{X_1 = X_2\}$ меняется в $\{X_1 = X_3\}$, где $X_2 \neq X_3$: **рум., Poezia lui devine o parte integrantă a sufletului lor (Его поэзия становится составной частью их души).**

В рамках **описательно-результативного** перехода имеет место качественное изменение типа $\{X Q\} \Rightarrow \{X Q_2\}$: **рум. Și pămînturile, care au fost semantate cu semințe și lacrimi... au înverzit (И земли, засеянные семенами и слезами... зазеленели).**

Все эти примеры статических переходных структур могли бы быть выделены соотношением с переходной событийной связью (через которую начальная структура меняется в конечную посредством средней или медиальной фазы).

Статическим структурам присущи определенные отношения и функции. В категорию пациентивных отношений и функций входят Пациент (P), Источник (S), Маршрут (T) и Получатель (B).

Пациент (P) является самым пассивным участником действия. Он может быть охарактеризован семантическими чертами $[\pm \text{animat}]$: **Рум.: Îngerul resbunării... va doborî și callu și calarețu. Ş-au lăsat lîngă mort punga cu opt galbini... pentru sfînta biserică. (Ангел возмездия... поразит и коня, и всадника; Оставили они подле покойника кошелек с семью золотыми... для святой церкви).**

Источник (S) представляет собой отправную точку Пациента (P). Подобно ему, источник можно охарактеризовать свойствами $[\pm \text{animat}]$: **Рум. Și scoate o scrisorică din portofel, Pereții se înălțară din pădurile cîmpiei (И вытащил из бумажника записку; Из лесов равнины выросли стены).**

Маршрут (T) – это путь, который проходит Пациент (P), идя от источника (S) к получателю (B). Он характеризуется семантическими качествами $[-\text{animat}]$: **Рум.**

Au trecut cele corabii... pre Dunăre în sus, Pre cela pod au trecut Moldaviei stremoșii (Прошли те корабли...вверх по Дунаю; По тому мосту прошли предки Молдовы).

Помимо материального, физиологического существования, человек может быть «местом перехода», «фильтром», через который входят и выходят преходящие внешние чувства и силы: **(рум. relele se m-au părădit/рус. неприятности, что меня одолели).**

Перспектива может быть нарушена: Маршрут (срединное место) не ассоциируется с человеком, являясь целью пути и точкой выхода человеческих чувств и происшествий человеческой жизни, который человек проходит более или менее добровольно: **(caznela și primejdiile prin care am trecut timp de douăzeci și unu de ani/терзания и опасности, через которые я прошел в течении двадцати одного года).**

Получатель (B) – это участник, во благо или в ущерб которому происходит действие. Он может быть охарактеризован семантическими свойствами $[\pm \text{animat}]$: **Рум. Peste zece zile aveam să plătesc la Londra opt sute de galbeni fabricantului (Через десять дней я заплатил восемь сотен золотых лондонскому фабриканту).**

Лингвистический анализ (семантический или актантный) статической или пациентивной зоны референциальной Вселенной попытался внести ясность в структуры, которые могли бы представлять собой фрагменты этой Вселенной. Кроме элементов природного окружения, изменения могут коснуться также социо-культурных структур или предметов, принадлежащих человеку, самих людей. Человек может играть не только роль Пациента, но и (три) роли локативного свойства, особенно на исходном и финальном полюсах событийного пространства. (Хотя в действительности, люди редко исполняют актантную роль

Lm (Маршрут) и еще реже (если такое вообще случается) человек, как существо сознательное, сводится к роли конечного Агента или бессознательного Орудия, которым манипулирует другой человек).

Отношения и функции, свойственные агентивным структурам включают силу (F), орудие (I), Агенса (A) и Причинителя (Каузатора) (C).

Четыре статические структуры сталкиваются лишь часть структуры событий реального мира. В разные моменты существования дискурсивной вселенной большое количество ситуаций может меняться, в то время как другие находятся на пути к изменениям. Состояния – статические структуры – со своими четырьмя подклассами, не исчерпывают дискурсивную реальность, являясь ее пациентивным фоном. Чтобы изменение могло произойти, на ситуацию должна повлиять некая сила, содержащаяся в актантном наборе {P, L} или внешняя по отношению к Пациенту и Месту. Пассивный мир уступает, местами, примитивному и неуправляемому действию дождя, ветра, вулканов, огня, морей, рек, тектонических движений, природных катастроф, смены времен года и эволюции растительного и животного миров.

Ничто из изменений или переходов, представленных переходными структурами не происходит само по себе, за исключением трех локативных актантов (Li или S, Lm или T и Lf или V) и Пациента. Актант, с присущей ему минимальной агентивной способностью изменить стабильную ситуацию на некую другую, является силой Природы (внутренней, в соотношении с начальной структурой, или же автономной и находящейся вовне): F, FS, FP, FB.

Эти первичные силы, не подчиненные человеческим целям и интересам, являются орудиями особого рода, называемыми Силой. Данные конечные Агенты, подобно всем орудиям, созданным человеком с течением времени, являются агентивными силами входящими в прямой контакт со статическим состоянием или структурой. Они предшествуют миру и меняют его в определенной степени:

Конечное агентивное отношение является емким и более абстрактным выражением успеха фактического цикла, установленного между F и Σ . По необходимости, на уровне высказывания, оно может быть выражено глаголом *a face* – *делать*.

По сравнению со статическими структурами, транзитивные структуры находящиеся под влиянием актанта «Сила» имеют двухуровневую организацию. На первом уровне находится исходная статическая структура (начальная), на втором – финальная статическая структура. Возьмем, к примеру, транслокативное действие: переход из одного помещения в другое. Действие, практически мгновенное, может быть разделено на две фазы: начало выхода и конец входа. Срединной фазы, очевидной для структуры многих видов действия, не существует в случае действий, выраженных целевыми глаголами. На самом деле, было бы трудно утверждать, будто Пациент, выйдя и начав входить, «продолжает переходить» из одного помещения в другое. Вопреки приведенному примеру, можно начать петить => продолжать петить => прекратить петить.

Итак, Сила (F) – это активный участник, который бессознательно воздействует на пациента. Он представлен внешней природной силой (солнце, ветер, дождь, буря и т.д.) или же включен в определенный предмет в качестве внутренней силы, свойственной этому предмету: Рум. *Dintr-o stîncă de peatră curge o apă rece*, A venit *vîntul* dinspre Dunăre, *Mormanul de jăratec* dogorește și aruncă un polei... pe peretele din față (Из каменной скалы течет холодный **ручей**; С Дуная подул **ветер**; **Груда углей** светится и бросает отблеск на стену наротив).

Сила (F) властвует, с реляционной точки зрения, над начальной транзитивной связью, которая выражает переход от первичной статической связи к финальной. Последняя символизирует завершение процесса в результате перехода центральной транзитивной связи к финальной.

Статические и транзитивные структуры, над которыми доминирует природная сила, далеко не исчерпывают структурный набор лингвистических представлений статического и событийного мира. Вмешательство человека в стационарные сферы реальности и природные события происходит благодаря наличию собственного тела (силы и тяжести) или его части, например руки.

По мере того, как область человеческого вмешательства расширяется и разнообразится, человеку становится недостаточно просто хватать предметы, находящиеся под ру-



кой, дабы производить с их помощью желаемые переходы. Активный человеческий актанта начинает производить собственные орудия типа Af и пользоваться ими, дабы достигать конечных ситуаций, исходящих из его желаний.

После изменений, произведенных Силой природы, люди попытались воспроизвести эти преобразования, при помощи своих членов, разнообразных предметов или же специально произведенных орудий. Сила, активный актанта, не используется человеком. Она действует вслепую. Ее коррелят, Орудие (I), также является примитивным и бессознательным агентом, подчиненным человеку во имя достижения целей последнего. Обогащение актантажной структуры Орудием (Af) может произойти лишь одновременно с признанием вмешательства человеческого Агента (Am).

Таким образом, Орудие (I) – участник действия, чья функция в рамках агентивной структуры состоит в том, чтобы быть руководимым Агентом (A), использованным им. Обычно оно характеризуется семантической чертой [- animat]: Au venit țărani **cu plugurile** de au arat miriștea, Potrivit tăișului coasei și apoi începu a-l bate **cu ciocanul** (Пришли крестьяне **с плугами** и вспахали жниво; Он приладил лезвие косы и начал стучать по нему **молотком**).

Актантажная структура способна толковать события, лежащие в плоскости между манипуляцией (со стороны финального Агента, обладающего орудием) и окончанием перехода, вызванным им.

Агент (A) является активным участником действия. Он характеризуется семантическим свойством [+ animat] и не может быть коррелирован с причинителем (C): Рум. **Слуга** принес мне паспорт с подписью исправника; **Папочка** не бьет ни медведя, ни ягненка)

При любом переходе из срединного места (Маршрут), точном или расположенном между двумя рубежами, обязательно существует Пациент который меняет свою позицию: < AP >, → < ap > → V.

Если Агент, передвигающийся из одного места в другое, использует транспортное средство, оно будет считаться вторичным пациентом. Актантажная структура будет выглядеть как < AP1 >, V, < EP2 >. Наконец, если Агент и Орудие перемещаются с тем, чтобы поменять расположение Пациента, у нас будут три Пациента.

Существует категория сознательных и послушных актантаж, оптимально исполняющих любое действие, при условии что это действие должно быть навязано извне кем-то другим, не быть воплощением собственных инициатив и программ: Рум. Nu lipsește altceva... decât a te așeza aici și **a porunci** acestor băștinași să facă tot ce e nevoie... Băștinașii sunt foarte **înclinați să se supună** și să muncească, de aceea să-i folosim spre a ridica sate (Осталось лишь...сесть сюда и **приказать** этим туземцам сделать все необходимое...Туземцы весьма **склонны подчиняться** и работать, посему надобно их использовать для строительства селений).

Противоположным является пример, когда Агенты воплощают лишь собственные планы и проекты, являются собственными Причинителями, не терпящими приказаний со стороны: fr. **Je n'ai a obeir a personne. Je suis le President!**

Анализ структурного содержимого основных предложений заканчивается агентивной подструктурой, которая соответствует вмешательству человеческого агента в статическую структуру при помощи хорошо выбранного и используемого Орудия (финального Агента). Тем не менее, можно продолжать строить конфигурационную структуру, призванную толковать ключевые события. Для этого необходимо добавить новую подструктуру (содержащую проект действия Агента) на высший уровень структуры общей. При более внимательном рассмотрении можно констатировать, что фундаментальные предложения текста не полностью включаются в класс событийных структур (агентивных, транзитивных и статических). Существуют предложения (весьма многочисленные) которые, при обычной форме, на деле содержат гораздо более сложную структуру. В эту категорию входят предложения, в структуре которых содержится внешний Причинитель.

Важно подчеркнуть, что все синтаксические теории сталкивались с проблемой каузальности, то есть роли актанта который требует, приказывает другому актанта предпринять определенное действие, отрицают нуклеарность отрывка *X говорит / требует у Y сделать V*. Эта структура представляет собой две структуры-ядра, достигнутые преобразованиями.

Причинители – это лица, которые сами задумывают действия, сознательно совершаемые Агентами. Единственный способ для Причинителя X добиться от Агента Y выполнения определенного действия – сообщить ему о желании совершения этого действия. В случае, когда Причинитель X ни к кому не обращается, а сам исполняет задуманный план (иными словами, когда Агент X не ждет чужих приказов, а сам решает что ему предпринять), следует признать корреляционность между С и А. Наблюдатель, собирающийся описать некое событие не всегда может разобрать инициатора действия: Агент мог заранее получить указания внешнего Причинителя, или же инициатива могла принадлежать ему самому. Может случиться и так, что описатель, присутствуя при «причинительном событии», невольно ограничит собственное описание события, не нагружая высказывание сведениями о его реальном начале.

В лингвистике последних тридцати лет утверждается, что Агент есть Инициатор действия, события и что действия, заставляющие кого-либо упасть, покраснеть, и т.д. принадлежат Каузальности. Дабы сохранить техничность этого понятия, мы прибегали к нему лишь для указания на вмешательство кого-либо, кто *требует* у другого выполнения действия. Причинитель использует языковой инструмент (просьбу, приказ и т.д.), и этим отличается от Агента, который пользуется нон-вербальными орудиями (рука, ручка, нож, палка и т.д.) Что касается каузативных действий, при которых кто-то, без сознательного использования инструмента, заставляет кого-нибудь краснеть или какой-нибудь предмет падать, то здесь речь идет не о Причинителях, и даже не об Агентах. Это просто Орудия или Силы (Af), которые представляет собой третью, низшую категорию агентов, бессознательных и невольных. Дабы графически изобразить тот факт, что Ai (Причинители) замышляют и сообщают желаемое действие, что Агенты пользуются необходимым для этого орудием (Af), можно воспользоваться рядом следующих действий:

С предлагает „Σ”А, А пытается отказать, С силой заставляет А „Σ”.

Подобно тому, как использование Орудия Агентом может привести или нет к желаемому преобразованию (в зависимости от эффективности орудия и умения того, кто его использует), некое действие может быть или не быть инициировано в зависимости от готовности и желания Агента. Также это зависит от существования некоего соглашения (провозглашенного или подразумеваемого), согласно которому у Причинителя есть право отдавать приказы и от существования ряда Агентов, которых эти приказы касаются и которые готовы им подчиниться.

Эта установленная или спонтанная взаимосвязь между Причинителем и Агентом может, иногда, оказаться неработающей в результате каузативного вмешательства или сопротивления Агента выполнению полученного приказа.

Порой утверждают, что смысл нуклеарного предложения соответствует маленькой драме (Ср. Greimas, 1966), небольшой истории, катастрофе в смысле Тома Рене (2002). Если нуклеарное событие можно выразить с помощью и в рамках основного предложения, то оно также может выражено маленьким нуклеарным текстом, небольшой целостной историей: *рум. a poruncit să ni se aducă trei bucăți de pânză... și ne-a rugat să dormim acolo în noaptea aceea... ceea ce noi am primit; a făcut astfel încât să răsară, între noi o discordie (он приказал принести нам три куса холста...и попросил нас заночевать там в ту ночь...с чем мы согласились; сделал так, что между нами возник раздор).*

Актантная история события, описываемого в рамках основного предложения может восходить к начальной части содержащего его текста. Иногда это происходит этапами, приводя к устной передаче, от причинителя к причинителю, проекта желаемого действия. Начальная (высшая) площадка максимальных актантных структур – единственная, на которой возможны повторяющиеся циклы, благодаря вербальной природе (устной или письменной) коммуникативного взаимодействия между людьми. Если причинитель не находится рядом с исполнителем, его замысел может быть передан агенту при помощи причинителей-посредников, которые должны передать приказ или просьбу.

Актантный семантаксис толкует реальность, а синтаксис толкует семантаксис. Чтобы обеспечить переход в синтаксис всех семантических сведений, достаточно отказаться от обычных символов GN и заменить ярлык их актантной функции.

Идентификация составляющей основного предложения, вроде N или GN является легкой и обычной операцией. Однако точное установление и удобное обозначение ее ак-



тантной роли представляет собой гораздо более важную и полезную операцию. В зависимости от степени прозрачности и точности, которые гарантированы следующему уровню толкования предварительным построением семантаксиса, синтаксис может посвятить себя исключительно идентификации предметов, определяющих самобытность данной области – синтаксической действительности.

Актанты, о которых начали говорить еще в 1970-е (т. е. почти за десять лет до того, как Н. Хомский осознал важность уровня человеческих взаимоотношений, названных им *theta-roles* или *o-roles*) [3], являются ровесниками «случаев» филлмордовской грамматики [4], – с той лишь разницей, что они представляются в виде неопределенного и открытого списка. С другой стороны, актанты определяются конфигурационно, что позволило нам определить их с большей точностью. Они также не соответствуют текстовым актантам Жюльена Греймаса (Greimas, 1966), поскольку не относятся к участникам небольшой драмы, задуманной автором для описания текста. Они не имеют ничего общего с актантами (*prime actant*, *second actant*, *tiers actant*) которые обеспечили, по большей части, оригинальность структурного синтаксиса Люсьена Теньера [7] и которые (подобно актантам Жильбера Лазара [6]) соответствуют поверхностным синтаксическим функциям. Актанты, представленные в этой статье наиболее схожи с «факторами» Панини, которым уже более двух с половиной тысяч лет. Самое важное их отличие – присутствие актанта «Причинителя» и актанта «Пути».

Эта модель конфигурационной структуры предложений предоставляет достаточно очерченные рамки для описания смысла глаголов, с точки зрения их реляционной сложности. Вышепредставленная актантная структура не подвержена ограничениям последовательного порядка: напластованные отношения, расположенные между актантом и структурой более низкого плана, или между двумя подструктурами, могут быть столь же удобно расположены в конце последующего разветвления.

Список литературы

1. Academia Romana, Institutul de Lingvistica, Gramatica limbii române, ediția a III-a, în II volume. – București, 2002.
2. Anderson M. J. The Grammar of Case. – Cambridge, 1971.
3. Bărbuță, I., Constantinovici, E., Structura actanțială a verbului în limba română: modificarea și actualizarea ei în enunț, in Revistă de Lingvistică și Știință Literară, 1997, nr.4, – p. 40 – 49.
4. Chomsky N.. Aspects of the Theory of Syntax, – Cambridge-Mass, 1965.
5. Fillmore Ch. J. The Case for Case, in Universals in Linguistic Theory. Edited by E. Bach and R. T. Harms, 1968.
6. Greimas A. J. Sémantique structurale. – Paris: Presses universitaires de France, 1986.
7. Lazard G. Definition des actants dans dix-huit langues, in Actances, 5, 1991, – pp. 103 – 143.
8. Tesnere L. Elements de syntaxe structurale, 2-eme ed. – Paris, 1965.
9. Rastier F. Sémantique interprétative. – Paris: Presse universitaire de France, 1987.
10. Theban M. Sintaxa propoziției portugheze în perspectivă romanică. – București: Editura Universității din București, 2002.
11. Theban M., Theban L. Propoziția romanică și universalile sintactice, in Studii și Cercetări Lingvistice, XX, 1969,1, – pp. 55 – 62.
12. Том Р. Структурная устойчивость и морфогенез – М.: Логос, 2002.

ACTANTIAL BASIC STRUCTURE OF PROPOSALS IN ROMANIAN LANGUAGE

Aurelia HANGANU

Central Scientific
Library them. Andrei Lupan
the Academy of Sciences
of Moldova Chisinau city

e-mail:

aureliahanganu@yahoo.com

The article examines actantial structures of fundamental clauses in the Romanian language. Semantaxis is admitted as a special level of language description anterior to syntactic level. It allows to form actantial configurations of events in clauses which described them.

Keywords: actant, actantial structure, estimating structure, locative constructions, equational structure.

ЖУРНАЛИСТИКА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

УДК 070.447:78

ПРИЕМЫ ПОДАЧИ ИНФОРМАЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ ТЕЛЕВИЗИОННОГО КРИТИКА СЛАВЫ ТАРОЩИНОЙ

Р. П. Баканов*Казанский
(Приволжский)
федеральный
университет**e-mail:
rbakanov@yandex.ru*

В статье исследован творческий почерк телевизионного критика «Новой газеты» и «Газеты.ру» Славы Тарощиной. Она пишет о российском телевидении, выявляя тенденции, достоинства и недостатки практики вещания современных федеральных телекомпаний. В отличие от большинства телекритиков, Тарощина не работает в информационных жанрах. Ее внимание сосредоточено на выявлении и объяснении читателям тенденций, наблюдаемых в телеэфире. Изучив особенности подачи информации в работах критика, необходимо определить, чем статьи Тарощиной привлекают внимание аудитории.

Ключевые слова: Слава Тарощина, телевидение, телевизионная критика, оценка, средства художественной выразительности, эпитет, метафора, обобщение, политика.

Биографические сведения о Славе Тарощиной довольно скудны. Долгое время (приблизительно до 2000-х гг.) она работала корреспондентом, затем обозревателем «Литературной газеты». Писала в основном об искусстве, а со второй половины 1990-х – о телевидении. После «Литературной газеты» работала в «Общей газете», сотрудничала с такими изданиями, как «Время МН», «Огонек» и некоторыми другими. Несколько лет выступала в прямом эфире радио «Русская служба новостей» с авторской программой «Слава говорит» (эфир по вторникам с 16.00 до 17.00), в которой делилась своими впечатлениями от содержания телепередач. Однако в 2008 г. проект прекратил существование: возможно, это случилось в связи с назначением нового редакторского состава радиостанции. С 2005 по 2009 гг. была автором тематической колонки в газете «Газета». Сейчас С. Тарощина также востребованный автор: еженедельно публикуется в сетевой «Газете.ru», а также регулярно выступает на страницах «Новой газеты». Время от времени ее приглашают на радиоинтервью, в которых речь идет о качестве телевизионных передач.

Эмпирической базой нашего исследования стали публикации С. Тарощиной в таких федеральных изданиях, как «Газета» (2008 – 2009 гг.), «Новая газета» и online-СМИ «Газета.ру» за период с 1 января 2008 по 1 июня 2012 гг. Всего за это время данным автором было опубликовано 242 статьи (в 2008 г. – 47; в 2009 г. – 48; в 2010 г. – 64; в 2011 г. – 59; в 2012 г. – 24). Оценочная палитра творчества С. Тарощиной выглядела следующим образом: статей, содержащих положительную оценку практики функционирования федерального телевидения, мы выявили всего 23; без преобладания определенной оценки (так называемых нейтральных публикаций) – 46; работ с преобладанием отрицательной оценки федеральному телевидению – 173. Отметим, что за пять месяцев 2012 г. у С. Тарощиной не было ни одной статьи с положительной оценкой практики функционирования телевидения.

При выполнении исследования мы применили такие методы, как: а) сплошной мониторинг указанных выше периодических изданий на наличие в них публикаций, автором которых стала С. Тарощина, содержащих анализ телепередач, работу творческого



коллектива или тенденций организации практики современного вещания. Информационные материалы, в которых сообщались те или иные новости федеральных телекомпаний или жизни телевизионного «закулисья», нами не рассматривались; б) *контент-анализ* выявленных статей данного автора: их проблематики, а также особенностей творческого стиля и лексического своеобразия С. Тарошиной; в) *сравнительно-сопоставительный метод*, позволивший определить, во-первых, конкретные особенности творческого почерка телекритика С. Тарошиной и, во-вторых, определить, какие из используемых ей творческих приемов применялись регулярно, какие эпизодически, а какие приемы, возможно, по каким-либо причинам не использовались; г) *метод анализа количественных данных*, с помощью которого мы определяли соотношение публикаций и конкретных лексико-стилистических приемов в творчестве данного телевизионного критика.

В отличие от других телевизионных критиков (Ю. Богомолова, А. Качкаевой, А. Кондрашова, А. Мельмана, И. Петровской), которые в своих работах стараются проанализировать ту или иную телепередачу по разным критериям (например, наличие социальной проблемы, правдоподобность освещаемых фактов, уровень профессионализма телеведущих и компетентности гостей студии, и т. д.), то С. Тарошину интересует, прежде всего, социально-политический контекст, в условиях которого в эфир вышла конкретная телепередача или сериал. Наш контент-анализ показал, что значительное место в публикациях С. Тарошиной занимает авторское объяснение, почему эта телепередача появилась именно сейчас, и какие задачи в условиях существующего в стране политического ландшафта она решает. К сожалению, на анализ медийных текстов с точки зрения мастерства работы сценаристов, режиссеров, отдельных авторов внимания уделялось очень мало.

Мы считаем, что такой подход к исследованию телевизионного контента и его последующей оценки вряд ли можно назвать оптимальным, если смотреть с позиции теории критики как рода творческой деятельности. На наш взгляд, деятельность критика заключается не только в том, чтобы выявить положительные и отрицательные стороны произведения. Его задачами также являются: экспертиза на наличие соответствия творческого продукта злобе дня; исследование возможной реакции аудитории, вызванной ознакомлением с ним; анализ содержания, в результате которого можно выявить различные коммуникативные установки, которые авторы произведения стремятся донести до аудитории [1], и т. д. Как пишет А. А. Синявина, критика как особый род творчества призвана «дать оценку и толкования художественному произведению и отображаемым в нем тенденциям, явлениям и процессам. ... В целом, современная критика стремится рассмотреть произведение в совокупности всех его компонентов, чтобы дать наиболее полную трактовку и ориентир для постижения художественного смысла работы» [2]. Анализ любого произведения – аналитическая работа, требующая от человека разносторонних знаний и умения четко формулировать свои мысли. О функциях медийной критики и требованиях к авторам, изучающих тексты СМИ, подробно речь идет в монографии А. П. Короченского [3].

Основное впечатление, которое сложилось у нас после первого прочтения большого массива статей С. Тарошиной, таково: автор достаточно серьезный критик. Вернее, той информационной политики, которой придерживается их руководство. Большинство работ представляют собой небольшие рецензии на передачи, и практически в каждом выступлении содержится тот или иной политический подтекст. Тарошина не боится откровенно говорить о существующих на главных федеральных телеканалах («Первом канале», «России 1» и НТВ) тенденциях, при которых тележурналисты далеко не в полной мере информируют аудиторию обо всех значимых текущих событиях. Многие корреспонденты в сейчас рассказывают исключительно о том, что выгодно руководству и учредителю конкретной телекомпании. По мнению телекритика, в нашей стране все телевидение – одна сплошная сценическая иллюзия: «Несложно заметить, что главная задача сегодняшнего телевидения – служить достойной рамкой для двух президентов, настоящего и предыдущего. Тандем, рожденный «ящиком», «ящиком» же возвращается, холится и лелеется. Недюжинная энергия канальских топ-менеджеров направлена на создание благостного контекста для президента и премьера» [4]. Этот вывод, сделанный в результате анализа новогоднего телеэфира 2010 г., является, на наш взгляд, своего рода «диагнозом», во-первых, практике вещания современного федерального телевидения и, во-вторых, социально-политической обстановке в стране. Знакомясь с публикациями С. Тарошиной,

представляешь себе образ жесткого, но в то же время хорошо подготовленного авторарискусствоведа, способного с помощью минимума аргументов и лексических средств доказать свою правоту.

Первым из творческих приемов, применяемых С. Тарощиной, является *стремление к обобщению имеющихся у нее сведений и формулирование собственных выводов без подробного пересказа передачи или ее эпизодов*. За хронологический период исследования мы выявили 198 публикаций (81,8 % общего количества статей), содержащих данный прием подачи информации. Например, в статье «Безумие по имени Сталин» критик, едва начав разговор о премьерном показе новой передачи «НТВэшники», в которой речь шла об СССР времен сталинского руководства, уже в начале повествования отрицательно высказывается об увиденном на экране: «Собственно, то была не программа, а чистый театр абсурда, когда все говорят параллельно и никто никого не слышит. На мой взгляд, новый формат – несомненная удача канала. Если уж пытаться вести диалог с политическими аутистами, то именно в подобной эстетике» [5]. Далее в тексте следуют краткие негативные характеристики участвовавших в записи программы «политических аутистов» (в характеристике С. Тарощиной): Г. Зюганова, В. Квачкова, Л. Васильевой, Г. Боровика. Почему-то это «звание» присвоено полковнику ГРУ в отставке, детскому писателю и журналисту. Возможно, определенную роль сыграли эмоции, которых в этом тексте достаточно.

Вчитаемся во вторую часть третьего абзаца, где перечисляются фамилии участников передачи. В данной части публикации содержится, на наш взгляд, авторский стеб, помогающий читателям составить отрицательную оценку вышеуказанным персонам: «судьбоносный мемуар о детской елке» (об одном из произведений Л. Васильевой), «всю жизнь изнемогающего в борьбе хорошего с отличным» (о Г. Боровике) [5]. Чем можно оправдать наличие указанных эпитетов как средства художественной выразительности? Возможно, тем, что С. Тарощина хотела акцентировать внимание читателей на современном статусе участников дискуссии: вот, мол, кому не дает покоя тема реабилитации Сталина, кому еще она может прийти в голову? Таким образом, в публикации С. Тарощиной аудитория знакомится не только с впечатлением критика от увиденной телепередачи, но и читает о социальной проблеме, выраженной в современном понимании личности Сталина и месте этого человека в историческом контексте нашей страны.

Указанный выше прием мы выявили и в публикации, посвященной формированию ведущими федеральными телеканалами образа первого Президента РФ. Информационным поводом к написанию статьи стало открытие в Екатеринбурге памятника Б. Н. Ельцину. Тарощина, основываясь на своих впечатлениях от увиденного в информационных и аналитических передачах, а также на результатах собственного контент-анализа телеэфира начала 2000-х гг., замечает: «Ельцинский юбилей вывел на экраны людей из его окружения, мягко говоря, незкранных. И они тоже выглядели крупнее, значительнее, чем типичные представители нынешнего политического класса». О чем речь шла в той или иной передаче остается за пределами внимания телекритика (об этом написали в других газетах). Предметом отображения С. Тарощиной в данной статье стал социально-политический контекст как начала 2000-х гг., так и 2011 г., под влиянием которого тележурналисты формировали разные образы бывшего главы государства. Впрочем, для описания трансформации телевизионного образа политика телекритику хватило всего одного абзаца: «За десятилетие он (образ. – Р. Б.) значительно потускнел. Сначала Россия стыдилась своего президента. Через несколько лет стереотип поменялся. И вот очередной поворот круга. Сам Медведев открыл в Екатеринбурге памятник «дедушке». Б. Н. вмиг становится главным героем экрана. ... В обилии материалов поражает их непривычно высокое качество. Нет ни одного проходного сюжета или фильма, нет случайных свидетельств, нет привычной юбилейной пошлости. Образ, очищенный от идеологической тенденциозности и шелухи мифологических напластований, приносит массу сюрпризов. Он решительно меняет привычный политический контекст. Масштаб личности Ельцина таков, что на его фоне скукоживаются, мельчают последующие президенты» [6].

Следующим приемом творческой деятельности С. Тарощиной является *объяснение скрытых смыслов, содержащихся в конкретной тенденции практики телевизионного вещания*. Суть выступлений Тарощиной, на наш взгляд, заключается в выявлении, а также попытках осмысления различных социальных проблем современности. Предмет ее иссле-



дования – анализ современного состояния российского общества сквозь призму программной политики ведущих телекомпаний России. Общества, сформированного телевидением, и получающего посредством данного вида СМИ образцы поведения. В связи с этим, разговор о телепередачах, вышедших в эфир на минувшей неделе, отошел на второй план. Как видно из контент-анализа статей, упоминание о телепроектах Тароциной необходимо, в основном, лишь в качестве информационного повода к рассуждению о тех или иных противоречиях в российском обществе. То есть, рассказ о передачах – это только фон, иллюстрация, примеры для наиболее точного и аргументированного представления того или иного вывода, в чем автор хочет убедить аудиторию.

Основная мысль телекритика обычно выносилась в название каждой из публикаций. Все заголовки статей С. Тароциной были образными и, как нам представляется, очень точно характеризовали ту или иную тенденцию в практике вещания федерального телевидения. Вне зависимости от того, в каком издании статья была опубликована, в ее заголовке всегда выражено отношение автора к освещаемым тенденциям в практике функционирования федеральных телеканалов. Например: «Пугающий призрак девяностых» (о неожиданно «забурлившей» (по С. Тароциной) политической жизни на телеэкране) [6]; «Рожденные в телевизоре» (о формировании телеобраза нового мэра Москвы С. Собянина) [7]; «Страшно, аж жуть!» (об увеличении эфирного времени на такой новый жанр, как «документальная фантастика») [8]; «90-е больше не лихие» (о быстрой смене телевизионной идеологии последнего десятилетия) [9]; «Пятая кнопка станет пятой точкой» (об очередном реформировании телекомпаний «Петербург – 5 канал») [10] и т. д. Почти в каждом из указанных заголовков кроме «Рожденные в телевизоре» присутствуют оценочные слова с отрицательной коннотацией, такие как «призрак», «страшно», «лихие». Таким образом, уже в первых предложениях своих публикаций, телекритик пыталась настроить аудиторию на серьезный разговор.

В теории журналистики известно более десяти подвидов образных заголовков. Наш контент-анализ показал, что в творчестве телевизионного критика С. Тароциной преобладал такой подвид, как заголовок-идея (выявлено 148 статей, что составляет 61,5 % общей численности публикаций данного автора за хронологический период исследования). Заголовок-идея так назван потому, что в нем содержится не просто констатация проблемы, подробности которой читатель сможет узнать, если прочитает статью до конца (подвид заголовок-тема), но и авторский посыл аудитории: прямое обращение с призывом к действию (например, «Читайте Достоевского, господа!» [11]; «Даешь два Первых к 2012 году!» [12]) и др.) или свое предположение, как описываемая ситуация будет развиваться дальше и чем все может закончиться (например: «Пусть все будет, как при бабушке» [13]; «Считать тротуар проезжей частью» [14]; «Нет, весь он не умрет – не на того напали» [15] и др.). Смысл многих заголовков С. Тароциной нельзя понять без прочтения текста. Приведенные примеры свидетельствуют об этом.

Вторым по численности подвидом заголовков публикаций С. Тароциной стал заголовок-тема. Здесь критику важно сразу обозначить главный тезис публикации, заинтересовать читателя, чтобы он ознакомился с подтверждающими тезис аргументами в тексте. Всего мы выявили 91 статью с наличием данного подвида заголовка. Примеры: «Сталин мертв» [16]; «Нет картинка – нет новости» [17]; «Уж сколько их упало в эту бездну» [18]; «Юбилей, которых не было» [19]. Мы выявили также третий подвид: заголовок-перифраз (перефразирование известного выражения, игра на ассоциациях читателей). Но за период исследования мы выявили всего три публикации, названия которых можно отнести к перифразам. Пример: «Не забудем, не проспим?» (аналогия с лозунгом оппозиции «Не забудем, не простим») [20].

Два указанных подвида заголовков в творчестве С. Тароциной в разное время присутствовали не одинаково. На наш взгляд, это было связано с постепенным увеличением политизации телеэфира, вызванной предстоящими думскими и президентскими выборами. А поскольку телевидение представляет собой, как писала С. Тароцина, «инструмент конструирования параллельной реальности» [21], то чем ближе к выборам, тем больше попыток со стороны заинтересованных лиц показать по телевидению жизнь такой, какой в действительности для простого народа она не является. И чем больше телекритик выявляла противоречий между телевизионной картинкой и реальностью, тем кон-

кретнее становилась тематическая линия ее публикаций. С. Тарощина чаще стала писать об экранном образе известных политиков, смыслах, заложенных в основу ежедневной повестки дня ведущих телеканалов страны, постепенной «зачистке» информационного поля от оппозиции. Это явление стало заметно в начале осени 2010 г., а политизированность статей С. Тарощиной стала резко нарастать в начале весны 2011 г., т.е. за девять месяцев до выборов депутатов Государственной Думы РФ. В ноябре 2011 г. – марте 2012 г. тема проявления политики на телеэкране была основной в творчестве телекритика. Содержащаяся в заголовках и подзаголовках этого периода интонация часто содержала иронию: «Плач по харизме» [22]; «Ушибленные вертикаль: электорату обещана регулярная политическая жизнь» [23]; «Телевизор – это безопасный секс» [24]; «Володя, сделай красиво!» [25] и др. Мы считаем, что данный прием был использован для привлечения как можно большего количества читателей к статьям С. Тарощиной. После выборов Президента РФ, вслед за уменьшением интереса телеканалов к теме политики, политизированность публикаций С. Тарощиной также сократилась.

Следующим творческим приемом, характерным для творчества С. Тарощиной, назовем *жесткий стиль подачи информации*. Телекритик обычно сразу начинала описывать проблему, без предварительной подготовки аудитории. Для автора не характерны вступительные предложения общего характера, которые бы постепенно подводили читателя к осознанию того или иного противоречия телевизионного вещания. И в еженедельных колонках в «Газете», «Газете.ру», и в «Новой газете», редакция которой обычно предоставляла Тарощиной целую полосу, телекритик уже в первых строках давал понять аудитории, о чем пойдет речь. Например, вот начало статьи об очередном изменении концепции вещания телекомпании «Петербург – Пятый канал»: «Опять зачистка информационного поля. Разгоняют Первый канал, закрыли «Справедливость» на РЕН ТВ. По сути, появились две партии: телевидения и Интернета. Сегодня наступает новый этап агонии, когда попытка любого анализа, даже идеологически выдержанного, воспринимается как оппозиционный акт. Свежайший пример – история с Пятым каналом» [10].

Комментарий прошедшей недавно очередной прямой линии В. Путина с народом начинался также без подготовки аудитории: «Россия – страна слов. Слово равно делу. А между тем давно пора понять: любой разговор лидера с нацией в наших широтах – жанр не столько документальный, сколько художественный. Тут следует оценивать не соответствие картинке реальности, но отточенность содержания, продуманность композиции, выверенность драматургии. Вполне символичен тот факт, что прямые линии с Путиным проистекают в Гостином Дворе: полукружие здешнего амфитеатра, равно как и ритуальность действия, отсылает зрителя к античному театру. Совпадают не только цели (сообщить публике возвышенное настроение, отвлечь от грустных будней), но и методы. Эллины, приходившие на спектакль Еврипида, хорошо знали миф, по которому разыгрывалось представление. Так что их интересовал не голый сюжет, а его конкретное воплощение» [26]. Здесь уже, наряду с постановкой проблемы, содержится и ответ на вопрос: почему так происходит?

Проблемный зачин мы находим и в публикации о современном состоянии телевизионных новостей «Первого канала»: «Когда иммунная система государства не вырабатывает жизненно необходимые гормоны (качественные телевизионные новости – один из них), в ход вступает гормонозаместительная терапия. Новости имитируются, придумываются, раздуваются, служат дымовой завесой, развлекают и отвлекают» [27]. В данной цитате мы видим не только попытку оперативной постановки проблемы, но и представить читателю один из приемов манипулирования общественным сознанием, который применяется сотрудниками «Первого канала»: имитация новостей, задачей которых является не информирование общественности об актуальных и важных событиях социального характера, а, наоборот, развлечения аудитории, отвлечении зрителей от насущных проблем, замалчивание их и/или замещение иными, более легкими, темами.

Проведенный нами анализ работ телекритика С. Тарощиной позволил сделать вывод, что их подавляющее большинство содержало в себе прием нагнетания напряжения через оперативную постановку конкретной проблемы. Мы считаем, что данный прием также использовался в целях не только привлечения и удержания внимания аудитории,



но и для побуждения читателей к размышлениям о современном состоянии федерального телевидения как вида СМИ.

Следующий творческий прием, характерный для С. Тароциной, мы назвали так: *широта авторских обобщений при крайне малом пересказе эпизодов телепередач*. Обобщая проблемы, анализируя телеконтент и объясняя конкретные тенденции телевещания и порождаемые ими смыслы, С. Тароцина, на наш взгляд, выступала уже не только как журналист или обозреватель, но и как ученый, для которого важно не просто вскрыть определенные противоречия в обществе и/или показать тенденции его развития, но и вскрыть связь между нравами в социуме и теми ценностями, которые пропагандирует коммерческое телевидение. Помимо этого, телекритик не ограничивалась только постановкой социальных проблем. С. Тароцина, используя информацию, полученную в результате собственных сравнений и обобщений, периодически старалась спрогнозировать дальнейший вектор, по которому будет развиваться определенная тенденция организации вещания основных федеральных телеканалов.

Таким образом, практически во всех статьях телекритика, на наш взгляд, в полной мере реализовалась познавательная функция медийной критики [3] в единстве сделующих подфункций: мониторинга контента ведущих федеральных телеканалов РФ; его анализа, оценки и интерпретации, а также, на основе полученной в результате анализа информации, краткосрочного прогноза дальнейшего развития отечественного телевещания. Наряду с этим, С. Тароцина регулярно давала идеологическую оценку телевизионным передачам. Как пишет А. П. Короченский, идеологическая оценка заключается «в оценивании содержания медийных произведений на предмет соответствия (или несоответствия) определенным идеологическим установкам и схемам, которые принимаются критиком за нормативные» [3]. Например, в микрорецензии на сериала «Белая гвардия», премьера которого состоялась на телеканале «Россия 1» в день выборов Президента РФ, С. Тароцина сообщила читателю, что «инсценированный роман Булгакова, попав в наш бурный контекст, стал именно политическим» [28]. Проанализировав игру актеров, телекритик обобщил: «мир политической вражды, блистательно зафиксированный «Белой гвардией» – важная повестка дня. ... Цель предисловия к «Белой гвардии» – проведение исторических параллелей между февралем 1918-го и февралем 2012-го. ... Просто правда у всех разная – тогда и сейчас» [28].

Еще одним приемом подачи информации в творчестве С. Тароциной можно считать *упреки работникам телевидения с последующим постановкой «диагноза» практике телевещания*. Тем самым, телекритик давала понять читателю, что она выступает от его имени, отстаивает его права на получение объективной, подробной информации и на качественный продукт. Поэтому, на наш взгляд, выявляя и объясняя телезрителям все то негативное, что существует в практике вещания трех наиболее рейтинговых федеральных телекомпаний («Первый канал», «Россия 1» и НТВ), Тароциной было легче установить коммуникативное общение-диалог со своей аудиторией. Она, тем самым, мысленно настраивалась на одну «волну» с читателями, становясь единомышленницей для тех, кто также видит в сегодняшнем телевидении больше недостатков, чем положительных сторон.

Автору не безразлично качество контента ведущих телеканалов страны, он переживал за зрителя, вынужденного смотреть то, что ему показывают. Обобщая любую проблему, С. Тароцина выступала не только в качестве телекритика, но и в качестве культуролога. Тем не менее, каждое предложение и ее публикациях несло определенную смысловую нагрузку и не могло быть понято двояко. Вот несколько выводов телекритика, сделанных по разным информационным поводам.

О качестве телевизионных передач новогоднего эфира: «Нужно очень не уважать свой народ, чтобы нехитрые двадцатилетней давности приемы латиноамериканского мыла (как то: амнезия, счастливое воскрешение из мертвых в другой части планеты, несправедные суды, иезуитские интриги) сделать основным двигателем копеечного сюжета. ... Потаенный смысл нового года для ТВ – чемпионат мира по перетягиванию рейтинга. ... Такой беспросветно унылой эфирной сетки, составленной из старого хлама (цыганская страсть, широкой рекой вселенской халтуры растопившая и без того жаркий лед, – тот же хлам, сотканный из старых штампов), еще не приходилось видывать» [29].

Об уровне развлечений на ведущих телеканалах: «Включить "Первый" и не попасть на Александр Цекало – большая удача. Даже время мы теперь переводим не сами по себе, а с помощью цекаловского гопака в компании его же родственницы Веры Брежневой. ... Контингент звезд настолько ограничен, что локальные конфликты здесь неизбежны. На эту пустоту телеканалы тратят все свои силы. Премьер нет, интересных программ совсем нет. Креатив заключается в манипулировании отдельными наночастицами, будь то Собчак с Канделаки или Ургант с Мартиросяном. Потому и пресс-релизы гораздо весомей, чем весь телеконтент. Их авторов следовало бы привлечь хотя бы к написанию слоганов для межпрограммных заставок. Уж они наверняка не допустили бы безвкусицы типа: «Весна. Россия. Галкин». На этом месте эффективней смотрелся бы другой слоган, скажем, такой: «Свобода Анастасии Заворотнюк!» [30].

Об отражении существующих в обществе политических взглядов: «Сегодня приближенность к власти открывает куда более заманчивые горизонты, чем это было во времена строителей БАМа. Прежде комсомольская элита напоминала по своей закрытости масонский орден; теперь же нужна даже не преданность идее, а видимость преданности по формальному признаку. Да и власть нынче гибкая, она способна по достоинству и новые проекты моментально оценить, и удачные шутки... Сегодня вновь актуально ходить именно строем, а не поодиночке» [31].

Творчеству критика свойственно широкое *использование средств художественной выразительности*. Как видно из контент-анализа публикаций, в основном С. Тарощина применяла сравнения, эпитеты, метафоры, профессиональную лексику, иногда сленг. Помимо них, в «арсенале» критика имелась ирония, иногда переходящая в стеб. Авторский стиль в целом эмоционален, аналитик апеллировал скорее к чувствам читателей, чем к их разуму. Но темы для обсуждения она всегда выбирает злободневные, в которых часто речь идет о социальных проблемах жизни общества. По нашему мнению, тональность ее повествований можно определить как взволнованную. Об этом свидетельствует, например, регулярное использование риторических вопросов и восклицаний в некоторых материалах, а также употребление эмоционально окрашенной, просторечной лексики, в частности, таких глаголов как «орать», «выпендриваться», «кичиться» и др. В то же время Тарощина не позволяла себе обижать тех, о ком в тексте идет речь (хотя отдельные нарушения норм профессиональной этики случаются), но сознательно противопоставляет себя, как зрителя, всем работникам телевидения.

Еще один прием подачи информации: *последовательность в формировании и поддержании отрицательного имиджа российского телевидения*. В каждой из статей освещались не столько конкретные удаchi или творческие недостатки авторов отдельных телепередач, сколько формулировались тенденции, существующие в практике вещания современного федерального телевидения. Все они негативно оценивались телекритиком. Слава Тарощина не принимала:

– желаний менеджеров, образно выражаясь, играть только на одном политическом поле (уделять мало времени для оппозиции и во всех подробностях освещать деятельность партии власти);

– сильного искажения предоставляемой информации, долгое время наблюдаемое в эфире так называемой ведущей тройки телекомпаний. С. Тарощина называла производимые и передаваемые данными телеканалами сведения «параллельной реальностью», имеющую мало общего с реальностью;

– манипулирования общественным мнением в угоду политической конъюнктуре, а также боязнь тележурналистов выступать с репортажами, раскрывающими суть социальных противоречий. Телекритик не уставала напоминать, что предназначение телевидения – не успокоение народа по принципу «как бы чего не вышло», а показ противоречий нашей жизни;

– заполнения сетки вещания развлекательными передачами и якобы документальными фильмами из серии «Знаменитость. Последние 24 часа». По мнению телекритика, такой телевизионный «трэш» (от англ. trash – «мусор») не способствует работе мозга у зрителей, а ведет к формированию «человека смотрящего и подглядывающего», которому нужны исключительно зрелища, не заставляющие думать сюжеты. С. Тарощина объясняла данную тенденцию тем, что сотрудники телекомпаний формируют модель зрителя-



потребителя, любыми способами вытесняя интеллектуальные проекты в нерейтинговое время, а освободившееся место заполняют всевозможными реалити-шоу, концертами и тому подобными программами, рассчитанными на невзыскательную аудиторию.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам.

Все статьи Славы Тарошиной за период исследования были написаны во информационном поводе. Однако автор не пересказывал содержание передач, а старался представить аудитории социально-политический контекст, в рамках которого конкретная телепередача нашла место в эфире. Отсутствие пересказа или его малая доля в отдельных публикациях, по нашему мнению, говорит о том, что критик предполагал, что ее читатель видел передачу. Потому в текстах Тарошина применяла прием обобщения имеющегося у нее фактического материала и результатов своего наблюдения за процессами, происходящими в практике вещания основных федеральных телекомпаний («Первого канала», «России 1», НТВ и иногда «Культура»). Увы, анализа контента других федеральных телеканалов (например, «ТВ Центра», РЕН ТВ, СТС, МУЗ-ТВ, «Домашний») не было, кроме нескольких публикаций о телекомпании «Петербург – 5 канал» в связи с ее очередным ребрендингом. На наш взгляд, отсутствие интереса к практике вещания других телеканалов неоправданно, поскольку тем самым телекритик, не обращая внимания на их контент, сужает цель своей работы, которую мы можем сформулировать так: оперативно выявлять тенденции, характерные для современного федерального телевизионного вещания. Неужели на иных телеканалах не было и нет интересных передач? Без учета работы других телекомпаний вряд ли можно считать полными регулярно представляемые телекритиком сведения о программно-тематическом наполнении и функциях федерального телевидения. Читатель имеет право на полную информацию.

В подавляющем большинстве публикаций С. Тарошиной речь шла о политике и ее проявлениях на телеэкране. Данный автор – интерпретатор фактов и явлений. Модель критики можно представить так: «факт – его объяснение – формулировка тенденции – обобщение ситуации, попытка понять контекст, в условиях которого данный факт имел место». Мысль критика двигалась от частного к общему, но не наоборот. Для того, чтобы привлечь и удержать внимание аудитории, для обобщений С. Тарошина использовала разные средства художественной выразительности: эпитеты, сравнения (в том числе исторические), метафоры, умеренно применяла сленг, слова-заимствования (например, чеховский неологизм «подхалимляне» [32]). Изложенное позволяет нам сделать вывод о том, что каждая публикация данного телекритика рассчитана скорее на подготовленного читателя, умеющего думать, готового это делать и следить за логикой авторской мысли, чем на массового потребителя, желающего развлечений. На наш взгляд, читать публикации С. Тарошиной – это работа, не требующая спешки, но подразумевающая внутренний диалог читателя с автором на предмет согласия / не согласия с оценками и аргументацией.

Все публикации С. Тарошиной оценочны и очень субъективны, в каждом из них – показ состояния современного общества, которое формируется под воздействием телевидения. С. Тарошина оперирует социальными фактами, то есть пишет о том, что она наблюдает, чувствует, понимает, предполагает. Причем в текстах факты всегда были отделены от комментария. Цель выступлений С. Тарошиной, по нашему мнению, заключалась в том, чтобы через показ невыразительности программной политики федерального телевидения доказать нелепость идеи по переводу телевидения из средств информации в область инструментария пропаганды. Видение ситуации у телекритика оригинальное, не претендующее на истину в последней инстанции. Но именно ее бескомпромиссность, жесткая подача информации, принципиальность во взглядах на то, каким образом должно работать современное телевидение как средство массовой информации, а также постоянная и, на наш взгляд, во многом справедливая последовательная критика власти имеют успех у читателей.

Слава Тарошина из недели в неделю неустанно продолжает не столько оценивать телепередачи, сколько ставить конкретный «диагноз» состояния современного общества. У нее свое, особое, мнение на проблемы социума. Высокий индекс цитирования многих публикаций этого автора свидетельствует о том, его точка зрения не оставляет равнодушным ни журналистов, ни обычных телезрителей.

Список литературы

1. Баканов Р. П. Медийная критика как учебная дисциплина (опыт Казанского университета) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия Гуманитарные науки. Выпуск 12. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2011. – № 24 (119). – С. 150 – 159.
2. Синявина А. А. Эссе и литературно-критическая статья: границы жанров // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы массовой коммуникации, 10 – 12 мая 2007 г. / Под ред. проф. В.В. Тулупова. – Воронеж: Факультет журналистики ВГУ, 2007. – С. 64 – 67.
3. Короченский А. П. «Пятая власть?» Феномен медиакритики в контексте информационного рынка. – Ростов-н/Д.: Международный институт журналистики и филологии, 2002. – Доступно также на: URL: <http://www.ksu.ru/f13/rbakanov/index.php?id=5&idm=o&num=23> (дата обращения 10.06.2012 г.)
4. Тарощина С. Явление кукол народу // Газета.ru. – 2010. – 12 янв. – Доступно на: URL: <http://www.gazeta.ru/column/taroschina/3310708.shtml> (дата обращения 15.06. 2012 г.)
5. Тарощина С. Безумие по имени Сталин // Газета.ru. – 2009. – 22 дек. – Доступно на: URL: <http://www.gazeta.ru/column/taroschina/3310705.shtml> (дата обращения 15.06. 2012 г.)
6. Тарощина С. Пугающий призрак девяностых // Газета.ru. – 2010. – 16 фев. – Доступно на: <http://www.gazeta.ru/column/taroschina/3325007.shtml> (дата обращения 15.06. 2012 г.)
7. Тарощина С. Рожденные в телевизоре // Газета.ru. – 2010. – 26 окт. – Доступно на: <http://www.gazeta.ru/column/taroschina/3431831.shtml> (дата обращения 15.06. 2012 г.)
8. Тарощина С. Страшно, аж жуть! // Газета. – 2009. – 2 июня. – С.7.
9. Тарощина С. 90-е больше не лихие // Газета.ru. – 2010. – 9 нояб. – Доступно на: <http://www.gazeta.ru/column/taroschina/3436056.shtml> (дата обращения 15.06. 2012 г.)
10. Тарощина С. Пятая кнопка станет пятой точкой // Новая газета. – 2010. – 10 нояб. – С. 16.
11. Тарощина С. Читайте Достоевского, господа! // Газета.ru. – 2010. –16 нояб. – Доступно на: <http://www.gazeta.ru/column/taroschina/3438469.shtml> (дата обращения 15.06. 2012 г.)
12. Тарощина С. Дашь два Первых к 2012 году! // Новая газета. – 2011. – 17 янв. – С. 6 – 7.
13. Тарощина С. Пусть все будет, как при бабушке // Газета.ru. – 2011. –22 фев. – Доступно на: <http://www.gazeta.ru/column/taroschina/3534445.shtml> (дата обращения 15.06. 2012 г.)
14. Тарощина С. Считать тротуар проезжей частью // Газета.ru. – 2011. –1 марта. – Доступно на: <http://www.gazeta.ru/column/taroschina/3542321.shtml> (дата обращения 15.06. 2012 г.)
15. Тарощина С. Нет, весь он не умрет – не на того напали // Новая газета. – 2012. – 10 янв. – С. 8.
16. Тарощина С. Сталин мертв // Газета.ru. – 2010. – 13 апр. – Доступно на: <http://www.gazeta.ru/column/taroschina/3350943.shtml> (дата обращения 15.06. 2012 г.)
17. Тарощина С. Нет картинки – нет новости // Газета.ru. – 2009. – 16 дек. – Доступно на: <http://www.gazeta.ru/column/taroschina/3299309.shtml> (дата обращения 15.06. 2012 г.)
18. Тарощина С. Уж сколько их упало в эту бездну // Газета.ru. – 2009. – 17 нояб. – Доступно на: <http://www.gazeta.ru/column/taroschina/3288261.shtml> (дата обращения 15.06. 2012 г.)
19. Тарощина С. Юбилей, которых не было // Газета.ru. – 2011. – 27 сент. – Доступно на: <http://www.gazeta.ru/column/taroschina/3782862.shtml> (дата обращения 15.06. 2012 г.)
20. Тарощина С. Не забудем, не проспим? // Новая газета. – 2012. – 7 фев. – С. 24.
21. Тарощина С. Верните Суркова // Газета.ru. – 2012. – 25 янв. – Доступно на: <http://www.gazeta.ru/column/taroschina/3974073.shtml> (дата обращения 15.06. 2012 г.)
22. Тарощина С. Плач по харизме // Новая газета. – 2011. – 22 июля. – С. 24.
23. Тарощина С. Ушибленные вертикалью: электорату обещана регулярная политическая жизнь // Новая газета. – 2011. – 6 дек. – С.24.
24. Тарощина С. Телевизор – это безопасный секс // Новая газета. – 2011. – 13 дек. – С. 24.
25. Тарощина С. Володя, сделай красиво! // Новая газета. – 2012. – 6 марта. – С. 24.
26. Тарощина С. ТВ и пушечное мясо // Газета.ru. – 2010. – 29 дек. – Доступно на: <http://www.gazeta.ru/column/taroschina/3438469.shtml> (дата обращения 15.06. 2012 г.)
27. Тарощина С. Апология Андреевой // Газета.ru. – 2009. – 25 авг. – Доступно на: <http://www.gazeta.ru/column/taroschina/3240351.shtml> (дата обращения 15.06. 2012 г.)
28. Тарощина С. Тогда и сейчас // Газета.ru. – 2012. – 7 марта. – Доступно на: <http://www.gazeta.ru/column/taroschina/4029733.shtml> (дата обращения 15.06. 2012 г.)
29. Тарощина С. Оливье-шоу // Газета. – 2009. – 13 янв. – С. 7.
30. Тарощина С. Свободу Анастасии Заворотнюк! // Газета. – 2009. – 31 марта. – С. 7.
31. Тарощина С. И «Нашим», и вашим // Газета.ru. – 2009. – 15 сент. – Доступно на: <http://www.gazeta.ru/column/taroschina/3261026.shtml> (дата обращения 15.06. 2012 г.)
32. Тарощина С. Подхалимляне // Новая газета. – 2010. – 15 марта. – С. 16.



RECEPTIONS OF PRESENTATION OF INFORMATION IN THE TELEVISION CRITICISM OF SLAVA TAROSHCHINA

R. P. Bakanov

*Kazan
(Volga Region)
Federal
University*

*e-mail:
rbakanov@yandex.ru*

The article investigates works the television critic of «Novaya gazeta» and "Gazeta.ru" by Slava Taroshchina. She writes for a long time about the Russian television, revealing trends, merits and demerits of practice of a broadcasting of modern federal TV companies. Unlike the majority of telecritics, Slava Taroshchina doesn't work in information genres: she doesn't do announcements of telecasts or interview to telepersons. Her focus is on identification and explanation to readers of value of trends observed in a broadcast. We have been studied its features in presentation information and tried to understand the means by which Taroshchina's articles draw attention of audience.

Keywords: Slava Taroshchina, television, television criticism, astimation, means of art expressiveness, epithet, metaphor, generalization, policy.

СОВРЕМЕННОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В МАССМЕДИА: ОСНОВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В СУФФИКСАЛЬНЫХ ИМЕНАХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

М. Ю. Казак
Н. А. Бекетова

*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет*

*e-mail:
kazak@bsu.edu.ru*

В статье представлены результаты исследования, касающиеся функционирования суффиксальных имен существительных в современных медиатекстах. Осуществлено ранжирование нейтральных и стилистически маркированных словообразовательных моделей, рассмотрены коммуникативно-прагматические свойства производных слов.

Ключевые слова: язык СМИ, словообразовательная модель, стилистически маркированные словообразовательные средства, креативный потенциал словообразования.

Факты словообразования в языке массовых коммуникаций представляют собой богатейшую область для многоаспектных исследований как для установления общих закономерностей развития современного словообразования, так и в отношении функционирования конкретных словообразовательных типов, гнезд, категорий. В фокусе нашей статьи – суффиксальные имена существительные в печатных СМИ за последние десять лет. Выбор предмета исследования не случаен, поскольку львиная доля новообразований приходится на имена существительные и на суффиксальное словообразование [4; 5; 7; 11]. Цель публикации – осуществить семантическую и прагматическую характеристику актуализованных в газете словообразовательных моделей и соотнести их с основными тенденциями языка СМИ.

Наиболее полно функциональные новшества на всех языковых уровнях освещены в коллективной монографии «Русский язык конца XX столетия (1985 – 1995)». Автор раздела о словообразовательных процессах Е. А. Земская отмечает, что в современном словопроизводстве обнаруживаются те же черты, которые характерны для постперестроечного языка в целом: усиление личностного и экспрессивного начал, высокая концентрация оценочных и характеризующих значений, активное использование периферийных языковых средств, нацеленность на языковую игру [4, с. 90]. Осуществляются эти процессы под знаком демократизации или либерализации языка (М. В. Панов, Ю. Н. Караулов, В. Г. Костомаров, О. А. Лаптева, Г. Н. Скляревская).

Экстралингвистические факторы, стимулирующие словообразовательные процессы, тесно переплетаются с внутриязыковыми факторами: законами аналогии, экономии речевых средств, тенденцией к экспрессии. Так, результатом действия закона речевой экономии является большое количество в языке СМИ универбатов и усеченных слов: например, *безотходка* ('безотходная технология'), *незавершенка* ('незавершенное строительство'), *персоналка* ('персональное дело'), *вирт* ('виртуальный мир'), *реал* ('реальный мир'), *нелегал*, *экстремал* и др. Тенденция к экспрессивности активизирует процессы образования эмоционально-экспрессивных типов слов, несущих в себе оценочное значение. Закон аналогии, особенно заметный в словообразовательных процессах, позволяет конструировать слова по «образу и подобию» любых существующих в языке лексем; ср., например, частотность образования глаголов от имен и фамилий известных людей. Ср.: *бушевать*, *отбушеваться*, *поБУШевать*, *ГОРЯчиться* (примеры относятся ко времени президентских выборов в США в 2000 г.); *Обобамились* (Изв., 04.08.08); *гайдарить*, *чубайсить*, *газманить*; *Богдан Ступка забрежневел* (публикация об актере, исполнившем роль Л. Брежнева; *Семь дней*, № 34, 2005); *Перекудрили. Из закона о монетизации льгот исчезла поправка его автора – министра финансов Алексея Кудрина* (*Жизнь*, 18.08.04). «Lenta.ru» предложила своим читателям несколько десятков подобных новообразований: *петросянить*, *абрамовничать*, *волочковить*, *жириновничать*, *зюганить*, *ксюшиться*,



навалничать, ющиться, явлиниться, эрнстить и др. По аналогии с названием детского питания сделаны разговорно-сниженные слова в рубрике «Анекдоты в номер»: – *Мама! Я ел «Растишку» и вырос. Теперь купи мне куришку и бухишку* (КП, 23.10.09).

знаком постперестроечной эпохи является лавинообразный характер словообразования: новые слова входят в речевое употребление «стремительно, одномоментно», словообразовательными гнездами [12, с. 8]. Например: *рынок – псевдорынок, квазирынок, недорынок, рыночник, антирыночник, рыночный, рыночно, квазирыночный, ультрарыночный; медиа – медиатека, массмедиа, медиабизнес, медиакорпорация, медиамир, медиаобразование, медиахолдинг* и мн. др.

Активность новообразований имеет, как минимум, три следствия. Во-первых, предопределенность новых лексем служить базой для образования слов других классов свидетельствует о продуктивной работе деривационного механизма и системности словообразования в целом. Появление в языке нового слова – морфологическим или семантическим способом или путем заимствования – «почти **неизбежно влечет за собой появление словообразовательного гнезда**, сформированного регулярными и по сути обязательными моделями для данного класса» [8, с. 47]. Так, существительные вызывают появление прилагательных и существительных, глаголы – глаголов и существительных, прилагательные – существительных и наречий. Веер дериватов, реализующих потенциал той или иной части речи, естественно, может быть на порядок шире. Например: **Сеть** → *сетевой, сетератор* (‘автор в Сети’), *сеттинг*; **блог** → *блогер → блогерша, блогиня; блогинг; креативный* → *креативщик → креативищица; креатив, креативность, креативищина, креативить → скреативить; креативно → креативненько; клиент-креативщик; звезда* (популярная личность) → *звездочка, звездулька, звездища, звездач, звездыны, звездный → звездность; звезданутость, незвездный, звездить, озвездеть, звездиться → азвездиться; псевдозвезда, мегазвезда*.

Во-вторых, нельзя не отметить ценностную сторону словообразования: в языке вербализуются те предметы и явления, их качества, состояния и действия, которые имеют культурную и коммуникативную значимость для человека. Именно поэтому через активные участки словообразования можно воссоздавать картину жизни, портретировать наиболее важные области современной жизни. По меткому определению Т. И. Вендиной, «в словообразовательно маркированных единицах языка прочитывается богатейшая информация о системе ценностей русского народа, раскрываются особенности его мировидения, мироощущения и мировосприятия» [2, с. 222].

В-третьих, аксиологический подход к словообразованию и активность процессов словообразования пересекается с понятием «ключевых слов», которые обозначают реалии, находящиеся «в фокусе социального внимания» [4, с. 92]. Основными признаками ключевых слов признается их высокая частотность, семантическая емкость и словообразовательная активность [11, с. 78], в силу чего они становятся «символами, маркерами эпохи. Именно по ним можно будет судить о специфике конкретного отрезка времени» [9, с. 271].

Набор, качественный и количественный состав ключевых слов в медиатекстах сложно объяснить без учета типа и формата издания, интересов редакции, которые регулируют объем и ракурс освещения материалов, предлагаемых аудитории. В любом издании информация организуется вокруг тематических категорий, или тематических доминант, количество которых варьируется в сторону увеличения или в сторону уменьшения. В массовых изданиях (а именно они являются объектом наблюдения) постоянно воспроизводятся такие темы, как политика, экономика, бизнес, культура, новости международной и региональной жизни, спорт, развлечение. И в силу этого на первый план выходят имена первых лиц государства, политиков, общественных деятелей, представителей бизнеса и культуры, спортсменов и т. д., которые используются как базовые основы для рождения новых групп однокоренных слов. Например, *Абрамович* → *абрамовец, абрамовищина, абрамовничать; Зюганов* → *зюгановец, зюгановщина, зюганизация, зюганить; Жириновский* → *жириновец, жириновщина, жириновничать; Лимонов* → *лимоновцы, лимоновский* и мн. др.

Словообразовательное гнездо от имен собственных обычно наполняется дериватами, образованными по продуктивным словообразовательным моделям, однако нередки слова, относящиеся к непродуктивным или окказиональным типам. Вместе с тем контекст,

в котором используются отономастические дериваты (независимо от их системных и нормативных характеристик), часто оказывается субъективно окрашенным. Так, существительные с суффиксом *-ец* (*путиновцы, медведевцы, лимоновцы, немцовцы, михалковцы, пугачевцы, гнатюковцы, леонтьевцы*), имеющие значение «сторонник, последователь, приверженец того, кто назван мотивирующим словом» и относящиеся к стилистически нейтральному словообразовательному типу, в идеологических текстах переосмысливаются. Ср.: *Да и не годятся «оранжевые «немцовцы» на роль плакальчиков за Россию* (АиФ, № 1 – 2, 2005) – в этом фрагменте прямое значение производного слова «немцовец» («сторонник Немцова») на фоне прилагательного «оранжевый» (знак политических пристрастий) и словосочетания «плакальщики за Россию» приобретает неодобрительные коннотации, характеризует тех, кто выступает отнюдь не в интересах России. Заголовок другой публикации: *Бедные и «прохоровцы» за одним столом* – сразу наделяет наименование лица негативным звучанием, поскольку «прохоровцы» оказываются в оппозиции к «бедным» (читай: *бедные и богатые*) (КП, 22.08.11). Еще более неожиданными, экспрессивно маркированными оказываются дериваты, образованные по неузואальным моделям, ср.: *Украина: смена Виктора. «Бандюкович» пэрэмог «Тимошенницу»* (заголовок). *Массовое разочарование кандидатами народные юмористы выразили в прозвищах: «Бандюкович» (намек на прошлые судимости кандидата) и «Тимошенница» (последнее особенно эффектно звучит на умови – «Тымошенница»)* (АиФ, № 6, 2010); *«Обамавиль»*: *Ахмадинежад с ядерным оружием и пустые карусели* (заголовок). *Такой предвыборный «креатив» сняла команда республиканца Рика Санторума* (КП, 29.03.12). После чемпионата по футболу «Евро-2012» английский язык обогатился глаголом *«кержакнуть»* (от фамилии футболиста Кержаков) в значении «пробить мимо ворот из выгодной позиции» (РГ Неделя, 05.07.12). Эти слова-однодневки легко появляются в языке и также легко и быстро уходят из него, однако их образование и актуализация в массовой коммуникации свидетельствует о многом: о вовлеченности в словопроизводство ключевых слов эпохи (к которым относятся имена известных людей), о ценностном отношении коммуникантов к лицам, фактам и событиям общественной жизни, об активности словообразовательных процессов и, конечно же, о лингвокреативном потенциале русского словообразования.

Наиболее значимыми для динамики словообразовательных процессов и их творческого освоения журналистами являются, с нашей точки зрения, три основные ориентации языка СМИ на **разговорность, книжность и экспрессию**. Если первые две тенденции приводят, по словам В. Г. Костомарова, к характерному для современной стилистики смещению или совмещению полярных языковых начал – «сутубой книжности и разговорности, граничащей с жаргонно-просторечной вседозволенностью» [10, с. 180], то тенденция к экспрессии теснейшим образом взаимодействует со всеми фактами словообразования – каноническими и окказиональными. Нацеленность на экспрессию активизирует маркированные словообразовательные модели, усиливает использование периферийных деривационных средств, нацеливает на языковую игру («словообразовательную игру», в терминологии С. В. Ильясовой, или «каламбурное словообразование», по Е. А. Земской).

Попытка разделить словообразовательные средства на нейтральные и экспрессивно-стилистические ресурсы сразу сталкивается с целым рядом трудностей, поскольку функционально-стилистические границы между словообразовательными типами и формантами оказываются еще более диффузными и прозрачными, нежели между стилистическими разрядами лексики. Многие высокопродуктивные словообразовательные типы, несмотря на генетическую привязку к книжности (например, отвлеченные имена качества и действия), пополняют группы разговорной лексики, отражая таким образом точки взаимопроникновения массовой и личной коммуникации, происходящей «под знаком разговорного стиля» [3, с. 68]. Тем не менее, на первом этапе можно дифференцировать форманты и словообразовательные типы на две основные группы: стилистические средства книжной речи и разговорной речи.

Ориентация языка СМИ на книжность активизирует словообразовательные модели, пополняющие разряды абстрактных существительных, имен действия и качества:

-изация: *политизация, корпоратизация, гуманизация, монетизация, коммерциализация, банкротизация; Число преступлений в Мурманской области возросло на*



2,5 процента. Особенно увеличился уровень **наркотизации** населения (КП, 25.02.11); ...теперь начнется **«сочинизация»** всей страны» и пойдет строительство спортивных объектов по всей России (КП, 06.07.07); Нас пугают **«украинизацией»** политики (АиФ, № 10, 2010);

-изм: легализм, коммуитаризм, монетаризм, пофигизм (разг. публ. Безучастие, равнодушие к людям и ко всему, что происходит), «небывализм» (литературное течение); Попытки объяснить «технологии предсказаний» мало что проясняют – какие-то **«футурологизмы»**, «смыслы» и «значения», которые «придумыватели» <футурологи> отправляют в будущее (Незав. газ., 28.03.12); Брюзга недели: Обыкновенный **сексизм** (КП, 10.04.07); Недавно, выступая в Красноярске, президент предостерег от разного рода **«улучшизмов»** (АиФ, № 47, 2007); Позор отсталому болотному **кучкизму!** <от «кучка»> (Незав. газ., 30.03.12);

-ств(о): фаворитство, премьерство, президентство, подвижничество, торгашество; ... сотрудничают как «кошка с собакой», борясь за **фаворитство** у Путина (АиФ, №35, 2004); Нургалиев: после реформы **взяточничество** в полиции исчезло (заголовки). Министр склонен считать, что в рядах сотрудников остались только лучшие из лучших (КП, 25.08.11);

-ость: русскость, белорусскость, газетность, офисность, киберреальность, клановость; **СЧИТАЕМ ЗАРПЛАТУ В КАРТОШКАХ** (заголовок) ... мы решили считать среднюю зарплату... в килограммах картошки. Несмотря на **колхозность** параметра, он самый точный ... (КП, 25.07.12); Это просто громкий крик психопата, умирающего от **недолюбленности** и отсутствия в детстве маминой ласки (Изв., 02.04.12); Не вижу ничего порочного в **мультимедийности** современной литературы, в ее **кросс-платформенности** (ЛГ. 2012. № 12 – 13); **Премьерство В. Путина** – позитивный знак для фондового рынка (заголовок. КП, 12.12.07);

-ни(е): божжевание, огламуривание (жилища), «очеловечивание» промзон, упаивание жертвы, цветообнажение, музыкотрясение, «срок дожития»; Россия буквально устала от **«остаканивания»** всей страны (АиФ, № 19, 2006); с дальнейшим **переформатированием**, как сказали бы сейчас... (ЛГ, № 12 – 13, 2012); Вообще со звёздными ведущими на российском ТВ – откровенный перебор. ... Понятно, что **«озвезднение»** телеведущих – ещё и определённая мода: каналы соревнуются, кто заманит знаменитостей покруче, но... Но, тиражируя себя на ТВ, хорошие актёры просто убивают свой талант, разменивая его на телегонорары. Раньше в «ящике» гасли договаривающиеся звёзды, теперь – восходящие... (АиФ, 12.11.08).

Активность этих словообразовательных типов, отмеченная исследователями в XX веке, продолжает сохраняться в начале XXI века, о чем свидетельствует огромное количество новообразований – узуальных и окказиональных – в массмедийных текстах. Одной из ведущих тенденций для данных типов слов признается расширение производящей базы за счет собственных имен и ключевых слов [1; 5; 6; 7; 10; 11]. Ср.: *Китай* → *китаизация*, *Львов* → *львовизация*, *Сочи* → *сочинизация*, *Бандера* → *бандеризация*, *Шакира* → *шакиризация*, *олигарх* → *олигархизация*, *доллар* → *долларизация*, *Дима Билан* → *димабиланизм* и др.

Ориентация на разговорность – наиболее влиятельная тенденция массовой коммуникации – проявляется в современном словообразовании многолико: во-первых, через СМИ активно вводятся в общее употребление словообразовательные модели разговорной, жаргонной, профессиональной речи, во-вторых, увеличивается доля экспрессивных словообразовательных моделей, в абсолютном большинстве своем относящихся к разговорной и разговорно-сниженной сфере. Отметим наиболее частотные словообразовательные модели и форманты.

В пространстве языка газеты используются «сильнодействующие модели» разговорной речи: различного типа **конденсаты**, **универбаты**, образованные посредством суффиксов **-к(а)**, **-ик**, **-ник** и др.: *гуманитарка* (гуманитарная помощь), *социалка* (социальная помощь), *наложка* (налоговая инспекция), *нобелевка* (нобелевская премия), *визитка* (визитная карточка), *кредитка* (кредитная карточка), *оборонка* (оборонная промышленность), *напряженка* (напряженное состояние), *прощалка* (завершающая часть передачи В. Познера), *упрощенка* (упрощенная система получения кредитов для малого и среднего

бизнеса), обменник (пункт обмена валюты), *жутик* (жуткий фильм, фильм ужасов), *ужастик* (ужасный фильм, фильм ужасов), *мобильник* (мобильный телефон), *дутик* (дутая куртка на пуху), *внедорожник* (вид автомобиля), названия машин по модели: *шестерка*, *девятка*; *сольник* (сольный альбом), *кассетник* (кассетный магнитофон).

В медиатекстах частотны отглагольные существительные с суффиксами **-к(а)**, **-ниј(е)**, **-Ø**: *наработки*, *подвижки*, *растаможка*, *пробуксовка*, *раскрутка*, *разбалансировка*, *разбирательство*, *разморозка*, *жвачка*; *распродажа*, *отмывание*, *разгон*, *разгул*, *разогрев*, *развал*, *расклад*; специфически разговорные сокращения: *бомж*, *нал*, *безнал*, *эбист*, *эфэсбэшиник*, *эсэмеска*, *официоз*, *неликвид* (не пользующийся спросом, плохо раскупаемый товар), *телик*, *интим*, *компромат*, *би-би-эска* (Британская корпорация радио и телевидения Би-би-си = BBS); слова-«губки», имеющие неопределенное значение, конкретизируемое ситуацией и контекстом: *дурилка*, *дешевка*, *страшилка*, *зеленка*, *однодневка* (фирма, существующая для перевода денег), *мигалки*, *компьютерные стрелялки* и др.

Присутствие в тексте подобных образований позволяет перевести высказывания из нейтральной или высокой сферы общения в сниженную, неофициальную, фамильярно-интимную или привнести интонации устно-разговорной речи в письменную форму коммуникации, ср.: *К концу советской власти никто не хотел быть кержаком. Это **обывалка** была такая: кержак или, если совсем хотели обидеть, чашечник* (Русский репортер, № 8, 2012); *Захватившие парламент исламисты сразу стали лоббировать всякие **страшилки** наподобие полного запрета алкоголя, причем даже в курортных зонах и на территориях отелей* (РГ Неделя, 05.07.12); ... *наша задача дать понять этим молодым ребятам, что кино это не просто **стрелялка**, **страшилка** и так далее, но это ещё и определенная сила, формируемая и вытолкнутая обществом на вершину...* (КП, 25.07.12). Столкновение разностилевых элементов на небольшом текстовом отрезке позволяет автору дать оценку взаимоотношениям власти и народа, обрисовать ситуацию в ироническом или комическом ключе и под. Например: *Депутатов Госдумы лишили **мигалок**, зато выделили им особые номера, которые отличают буквы Е...РЕ. В народе их уже расшифровывают как «Единая Россия едет* (АиФ, № 6, 2007); *Теперь петербургского пациента «**дурки**», сбежавшего в ночь на 21 августа, будут искать в столице* (КП, 28.05.10); *В России больше всего воруют «**японок**»* (т.е. японские автомобили) (КП, 29.07.09); *Обнаженка для народа* (о характере передачи на канале «Домашний». КП, 29.05.09); *«Космический **потеряшка**» может отбросить Россию на 2 года назад* (заголовки). *ЧП, случившееся в четверг со спутником связи «Экспресс-АМ4», может аукнуться серьезными финансовыми потерями и отбросить развитие российской отрасли связи на несколько лет назад* (КП, 20.08.11).

Ядро эмоционально-экспрессивных значений составляют словообразовательные типы с суффиксами субъективной оценки и суффиксами стилистической модификации, с помощью которых можно выразить разнообразные оттенки чувств, эмоций, оценок в широчайшем диапазоне и/или придать словам фамильярно-сниженный характер. Выразительная емкость аффиксов субъективной оценки и стилистической модификации активно используется в медиатекстах, например, *вождик*, *демократушка*, *парламентишка*, *депутатишка*, *звездюлька* (о юной знаменитости), *кошмарик*, *пресска*, *небыличка*, *штучечка*, *сбереженьица*, *Олимпиадушка* (о спортивной олимпиаде малых стран), *взрослые игры* в «войнушку», *хулиганка* (статья в Уголовном Кодексе за хулиганство), *экспресска* («Экспресс-газета»), *кафешка*. Ср.: *При Сталине был культ, при Хрущеве – просвет. Потом настало время **культиков**, а при Горбачеве и Ельцине были просветы. А что у нас сейчас на дворе?* (АиФ, №12, 2008); *Побывайте на местном кладбище – и вам все станет ясно...**Памятничце** боевику, которого спалили вместе с домом...* (КП, 25.03.03); *...Будем биться, чтобы хоть им участки продавали по льготным ценам, откуда же у нас такие **деньжници**?* (КП, № 159, 2007); *Ситуацию пытается спасти Александр Градский (который, как попутно выясняется, не любит «**журналюг**»)* (КП, 10.04.09).

К негативнооценочным относится востребованный в языке СМИ суффикс **-цин(а)**: *беспредельщина*, *дедовщина*, *демократчина*, *компанейщина*, *литературищина*, *митинговщина*, *обыденщина*, *преобразованщина* и др. С помощью слов, включающих в свою структуру эту морфему, можно выразить отрицательную оценку общественных явлений, политических, идейных течений и т.п. В настоящее время эта словообразовательная



модель очень активно реализуется от имен собственных: *Лужков* → *лужковщина*, *Жириновский* → *жириновщина*, *Анпилов* → *анпиловщина*, *Зюганов* → *зюгановщина*, *Березовский* → *березовщина*, *Собчак* → *собчаковщина*, *Гайдар* → *гайдаровщина*. Например: *Премьер призвал единоклассников не обращать внимания на ярлыки, бороться с коррупцией и опасаться «компанейщины»* (КП, 06.12.11), *О Хармсе, чье столетие выпадает на 30 декабря, как ни скажи с пафосом и официальной, – все непременно выходит дрянно и гадость. Да и неправда* (ЛГ, 28.12.05); *Жаль, что молодежь охватила собчаковщина* (АиФ, №34, 2004); *Есть идеология – зюгановщина...* (КП, 02.03.04); ... навязывая у всех в зубах «*жириновщина*»... (из выступления Г.Зюганова. КП, 09.04.09); *Лужкова нет, а лужковщина еще осталась* (КП, 21.10.2010); *Гофманщина по Чичикову* (заголовок. МК, 22.09.05).

Экспрессивно маркированными являются слова с суффиксами *-ух(а)*, *-л(о)*, *-ак*, *-яж*: *групповуха*, *невезуха* (разг. 'Постоянные неудачи; невезение'), *бормотуха* (разг. 'Дешевое красное вино'), *прессуха*, *неуставуха*, *развлекуха*, *степуха*, *бабло* (жарг.), *пивняк*. Например: *Юрий Шевчук: «Стоит ли борьба за бабло войны между народами?»* (заголовок. КП, 24.07.08); *знаменитый лондонский пивняк* (КП, 20.01.04); *В советские времена такая «групповуха» <коллективный рапорт контрактников об увольнении> могла закончиться образцово-показательным трибуналом* (КП, 05.10.02); *Поднятый шум – чья-то «заказуха»* (АиФ, № 48, 2004); *крепчает холуяж в России* (КП, 24.02.04).

Существительные имеют разнообразный репертуар экспрессивных суффиксов, в кругу которых многочисленны и разнообразны существительные со значением лица: *-ак(а)*, *-ак*, *-ач*, *-аг(а)*, *-аль*, *-ень*, *-ун*, *-с(а)*, *-Ø* и др.: *коммуняка* (разг. презр. 'Сторонник коммунистической идеологии'), *хунтарь* (о членах ГКЧП, возглавивших путч в августе 1993), *вольняга* (вольнорабочий рабочий в местах лишения свободы), *хлипак* (хлипкий, хилый человек), *звездач*, *хохмач*, *нелегал*, *виртуал* и др. Например: *Работа следователя, да еще по важным делам, публичности не предполагает изначально. «Важняку» не рекомендуется даже называть точную дату своего рождения, домашний телефон, близких родственников* (АиФ, 04.04.07); *В разбухшей демократией стране жизнь вышла из-под контроля верхов, и неудачливые хунтари решили пресечь все процессы разом* (Незав. газ., 17.07.07); *«Звонарей» трудно поймать!... Милиция давно сражается с мобильно-телефонными жуликами...* (КП, 09.11.06); *Выходят на арену звездачи* (об участниках шоу «Цирк со звездами». КП, 06.03.07); *Хохмач и весельчак Иван Ургант в последнее время не частый гость в Интернете* (КП, 04.07.10). - Значительное число в кругу личных существительных составляют универбаты: *киношник*, *гуманитарник*, *налоговик*, *бюджетник*, *мыльник* (создатель мыльной оперы), *силовик* (руководитель силового министерства), *боевики* (террористы), *теневик* (представитель теневой экономики), *оборонщик* (работник оборонной промышленности); *альтернативщик* и *альтернативник* (разг. 'Военнослужащий, проходящий альтернативную службу взамен обязательной военной'), *левак* (разг. неодобр. 'Водитель, использующий личный или служебный автотранспорт для дополнительного заработка'). Активно представлены в газетных текстах усеченные слова: *неформал*, *нелегал*, *виртуал* и др.

Разговорные и экспрессивные словообразовательные модели приобретают в журналистских текстах социальную ориентированность и выступают в качестве социально-оценочных номинаций. Отметим, что включение в речевые произведения производных слов разных стилистических регистров организует стилистическую гетерогенность медиатекста, в то время как контрастное соположение языковых единиц позволяет автору построить эмоциональные, образные, метафорические высказывания и реализовать необходимое коммуникативное задание (сообщить, доказать, аргументировать, осмеять, дискредитировать и т. п.).

Окказиональное словообразование, столь характерное для художественной речи, в наше время сместилось в сферу массмедиа. Рубеж XX – XXI вв. называют веком окказионализмов, словотворчества, игры со словом. В языке СМИ на первый план выходит лингвокреативная, экспрессивная и оценочная функции незуальных образований, ср.: *бывшевики*, *волчеризация*, *прихватизация*, *мафиократия*, *мэриози*, *наспартачить*, *нюворшишки*, *спёрбанк* и др. Например: *Суперновость все катилась и катилась, приобретая*

мамонтастические <мамонт + фантастический> масштабы (Изв., 02.04.12); ... **милейший автор ... скреативила** некий опус (ЛГ, № 12 – 13, 2012); **Гипнотически-брутальная ганстерская фантазия о расправе над неверным любовником...** (Изв., 02.04.12); **Очень «душеподъемный», очень по-соросовски «полезный» для оккупированных территорий тезис** (ЛГ, 28.12.05).

Окказиональные единицы конструируются как по типовым словообразовательным моделям, так и с нарушением законов деривации. И даже образованные по продуктивным моделям, новообразования воспринимаются как необычные, номинативная функция этих слова «явно подавляется экспрессивной» (С.В. Ильясова). Например: *В этом году «егэишники» завалили приемную комиссию заявлениями* (КП, 01.08.03); *Недавно, выступая в Красноярске, президент предостерег от разного рода «улучшизмов»* (АиФ, 2007, № 47); *«легализаторы» подошли к организации акции со знанием дела* (Версия, № 19, 2007), *Памяти «Великого коммуникатора»* (Изв., 05.03.05), *один из «монетизаторов» страны*; *«главный ералашист»* (о Б. Грачевском), *«грабовщики»* (последователи Григория Грабового).

В кругу окказионализмов, созданных с нарушением законов словообразования, лидируют слова, образованные способом **контаминации**, суть которого заключается в совмещении конца основы одного слова с началом другого слова или вставки одного слова внутрь другого. Например: **отсидент** (о политических заключенных) = *отсидеть+диссидент*; **саловики** = *сало+силовики* (*Пока «саловики» бастуют против предвыборного сдерживания низких цен на «украинский наркотик»...* АиФ, №43, 2004); **Питерня** = *Питер+пятерня* (*Рука Санкт-Петербурга дотянулась до Хабаровска*. НГ, №8, 2005); **Муниципленок** = *Муниципал+цыпленок* (РГ, 14.09.07); **шнобелевка** = *Шнобель+Нобелевка* (*В издательстве АСТ вышла книга Марка Абрахамса «Шнобелевские премии» – летопись самого смешного приза в истории науки... Стручков получил премию в 1992 году. На следующий год «шнобелевка», наоборот, досталась коллективу из 976 авторов из США, Новой Зеландии, Польши, Израиля, Люксембурга*. КП, 04.10.07). Ср. примеры, приведенные И.С. Улухановым: **видиот, дерьмократы, искамазиться, мемуаразм, шлангокоон** (*шланг + Лаокоон*).

Картина представления современного словообразования будет неполной, если не обратиться к коммуникативно-прагматическому предназначению процессов и результатов словообразования, которые не только означивают реальный мир (*номинативная функция*), но обеспечивают отражение в результатах словотворчества субъективных оценок говорящих и пишущих (*экспрессивно-прагматическая функция*) и участвуют в создании текста (*текстообразующая функция*). Подход к словообразованию с позиции говорящего и слушающего выдвигает на первый план задачи, связанные с объяснением того, каким образом производные слова участвуют в построении текстовых смыслов. Типовые взаимоотношения однокоренных слов и их место в предложении отражают этап выбора или создания слова в предложении, т.е. коммуникативный аспект словообразования. Повторы однокоренных слов помогают связывать разные отрезки текста в единое целое и обеспечивают продвижение мысли: *мы приехали – наш приезд...; кризис элит – элитный кризис ...; Народ расколот, между осколками – конфликты интересов...; ... партия углубляет раскол общества, ибо дает стоящей за ней группе язык и самосознание* (Незав. газ., 28.03.12). Конструирование новых единиц зависит от многих факторов, но если в тексте речь идет, например, о партиях в современной России, то заранее можно прогнозировать, что в разных фрагментах публикации появятся производные единицы от слова «партия»: *создать партию, партийная жизнь, партиец, «партийность вообще и многопартийность в частности – феномен, совершенно чуждый России, нашей жизни и истории»* (ЛГ, № 12 – 13, 2012).

Коммуникативный аспект морфем и словообразовательной структуры русского слова в теоретическом плане недостаточно исследован, но в то же время в речевой практике современных журналистов задействован очень активно. Дело в том, что производные слова, в отличие от непроизводных лексем, представляют собой и результат деривации, и образец, по аналогии с которым возможно создание, «придумывание» подобных лексем, следовательно, во вторичных словах заложен тот творческий потенциал, который позво-



ляет обслужить любые номинативные задачи и включиться в воплощение текстового замысла.

Можно выделить две основные области креативного использования морфем. Первая сфера включает в себя ресурсы, заложенные в системе и норме языка (например, стилистически маркированные словообразовательные модели). Вторая область творческого подхода к морфемам – это разнообразные приемы осмысления значимых и квазизначимых частей слова в тексте, ср.: *Кап-кап ремонт* (публикация о новой системе сборов, предназначенных на капремонт в многоэтажных домах. РГ Неделя, 21.07.12); *Избавление от всяких уклонов и уклонистов* (ЛГ, № 12-13, 2012); *Униженные и уязвленные. Посильнее обидеться – или побыстрее помириться?* (РГ Неделя, 05.07.12); *недооцененный «как бы писатель» – список переоцененных писателей* (ЛГ, № 12 – 13, 2012); *ПОРНОнет, или как разделить Интернет на хороший и плохой, не ущемляя своей свободы* (АиФ, № 3, 2008).

Приемы творческого освоения структуры русского слова активно заимствуются журналистами из художественной речи и разговорной речи. Особенно ярко выразительные качества морфем предстают при совместном использовании серии слов с однокоренными, однотипными или контрастирующими морфемами. Так, в тексты включаются целые каскады родственных слов, которые можно рассматривать как риторический прием нанизывания однокоренных лексем. Например: *ПЕТЕРБУРГ СОДРОГНУЛСЯ ОТ РАСКОЛА* (заголовок. Аргументы недели, 17.01.08) – в *Летнем саду раскололась* на две части *огромная порфиновая ваза, подарок шведского короля Николаю I – осколок – отколовшийся кусок*. Выразительность приема строится на многозначности слова, вынесенного в заголовок, семантизация которого осуществляется уже в тексте, на фоне то сближающихся, то расходящихся в семантике «родственников». Ср. также: «*ОТКОС*» *ПОЗВЕЗДНОМУ* (заголовок. АиФ, № 6, 2007) – «*откосить*» от армии – социальный статус «*косящего*»; *смех* (выявим, так сказать, социальные корни такого явления, как телевизионный смех) – профессия человека, *смешащего* публику – *смех* любой ценой – *несмеющийся* Тарковский (ЛГ, № 2 – 3, 2006).

В тексте сталкиваются слова с синонимичными, антонимичными, омонимичными морфемами или квазиморфемами, например, *про проклятое ПРО* ... (Изв., 02.04.12), *Юг Украины все чаще фигурирует в криминальной хронике в связи с терроризмом и экстремизмом* (Незав. газ., 30.03.12); *Супергерои и суперзлодеи* (Изв., 02.04.12); *Русские нерусские* (внутренний заголовок. О кержаках, живущих в Казахстане. Русский репортер, № 8, 2012); *Новая сборка общества; реформаторы 90-х демонтировали не только советский народ, но и общество, а собрать ничего не смогли...* (ЛГ, № 12 – 13, 2012); *О пользе бесполезного; Партминимум и партмаксимум. КПСС была не частью целого в соседстве с другими частями, всеохватывающим и всерегулирующим явлением...* (ЛГ, № 12 – 13, 2012). Необходимо отметить, что источником творческого переосмысления слова может явиться любой сегмент слова – как корневая и аффиксальная морфема, так и квазиморфема, ср.: *сер-реализм* по аналогии с *сюрреализм, соцреализм, продолжить диалог по ПРО; от ПРО до Сирии* (РГ Неделя, 21.07.12), *про проклятое ПРО* (Изв. 2012. 2 апреля); *ИнтерНЕТ – ИнтерДА* (название рубрики в «Литературной газете»); *ДЕЗ-информация* (заголовок материала о конкурсах на рынке ЖКХ, которых принимают участие привычные ДЕЗы и частные управляющие. АиФ, 17.01.07).

Итак, в нашей публикации мы стремились охарактеризовать деривационные процессы, связанные с созданием суффиксальных имен существительных, и рассмотреть востребованные в массмедийном языке словообразовательные модели и форманты на шкале «нейтральное – стилистически маркированное». Существенным в проведенном исследовании представляются характеристики коммуникативных свойств производного слова и его творческого потенциала.

Список литературы

1. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие для студентов вузов / Н. С. Валгина. – М., 2003. – 304 с.
2. Вендина Т. И. Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования (макркосм) / Т. И. Вендина. – М., 1998. – 240 с.

3. Винокур Т. Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц / Т. Г. Винокур. – М., 2007. – 238 с.
4. Земская Е. А. Активные процессы современного словопроизводства / Е. А. Земская // Русский язык конца XX столетия (1985 – 1995). – М., 2000. – С. 90 – 141.
5. Земская Е. А. Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь / Е. А. Земская. – М., 2004. – 688 с.
6. Ильясова С. В. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы / С. В. Ильясова, Л. П. Амири. – М., 2009. – 296 с.
7. Касьянова Л. Ю. Когнитивно-дискурсивные механизмы неологизации: монография / Л. Ю. Касьянова. – Астрахань, 2009. – 320 с.
8. Казак М. Ю. Интегративная теория словообразовательного гнезда: грамматическое моделирование; количественные аспекты; потенциал; прогнозирование / М. Ю. Казак. – Дисс. ... д-ра филол. наук. – Белгород, 2004. – 477 с.
9. Клушина Н. И. Стилистика публицистического текста / Н. И. Клушина. – М., 2008. – 244 с.
10. Костомаров В. Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики / В. Г. Костомаров. – М., 2005. – 287 с.
11. Попова Т. В. Неология и неография современного русского языка: учеб. пособие / Т. В. Попова, Л. В. Рацибурская, Д. В. Гуцунава. – М., 2005. – 168 с.
12. Складаревская Г. Н. Введение / Г. Н. Складаревская. // Толковый словарь русского языка конца XX в. Языковые изменения. Под ред. Г.Н. Складаревской. – СПб., 1998.

CONTEMPORARY WORD FORMATION IN MASS MEDIA: GENERAL PROCESSES IN SUFFIXAL NOUNS

M. Y. Kazak
N. A. Beketova

*Belgorod National
Research University*

*e-mail:
kazak@bsu.edu.ru*

The article deals with the suffixal nouns functioning in contemporary media texts. The authors rank neutral and stylistically marked word formation models and observe communicational-pragmatic features of derivative words.

Keywords: language of mass media, stylistically marked word formation means, creative potential of word formation.



УДК 070

«НОВЫЙ ЖУРНАЛИЗМ» В США: ПРОБЛЕМА ФАКТА И ДОМЫСЛА

В. В. Хорольский*Воронежский
государственный
университет**e-mail:
Khorolbox@mail.ru*

В статье ставится вопрос о взаимодействии факта и домысла в современных западных СМИ. Подчеркивается роль текстов «новых журналистов» в США, рассмотрены взгляды и особенности публицистики Т.Вулфа. Сделан вывод о неслиянности и неразрывности факта и воображения в «социально-коммунитарной» публицистике.

Ключевые слова: факт, вымысел, домысел, литературный журнализм, новый журнализм, достоверность, доказательность, воображение.

Журналистские тексты как кванты социальности и критико-коммуникативной энергии, энергии Коллективного Разума, обязаны быть правдивы, верифицируемы, понятны, но еще важнее, чтобы правда деталей не камуфлировала ошибочность, а то и ложь неверной концепции, предвзятой повестки дня. А это часто случается, если в обществе преобладает инструментально-манипулятивная стратегия СМИ. Рациональное доказательство фактуальности и истинности авторской концепции мира и человека нуждается в эмоциональном подкреплении, в работе воображения, усиливающего эффект достоверности, а следовательно – и доверия к слову автора.

Медийные события в СМИ нередко организуются вне прямой связи с реальностью, в результате создаются множество медийных псевдособытий, событий-симулякров, фактоидов – как их понимает современная коммуникативистика. Но отсутствие прямых соответствий с жизнью, ничтожность жестких доказательств и внешних фактов тоже не всегда говорит о ложности концепции. Отнюдь, неопровержимые факты и цифры не всегда гарантируют истинность суждений, есть и проблема субъективного отбора фактов, а искренность высказывания, «правда сердца», как известно, всегда ценилась в обществе. Проблема соотношения «рацио» и «эмоцио», факта и вымысла, доказательства и веры, строгой аргументации, логики и свободного домысла, всегда интересовала теоретиков, эссеистов, сторонников «литературного журнализма», который часто на Западе называли «новым», хотя в России это старейший вид типизации явлений действительности» [8; 9]. При этом надо помнить, что удел современной журналистики – скользить по поверхности жизни, поспешать за убегающим (ускользающим!) временем, поэтому ее статус, в отличие от статуса науки, обусловлен событиями повседневности и даже сиюминутности, а не долгосрочной перспективой. В литературе важнее, чем в публицистике, статус воображаемой реальности, художник заведомо (телеологически!) создает субъективно-эмоциональные, целостные и зримые (пластические) образы. Публицистика базируется на современных достижениях науки и философии. Медийный дискурс (МД) не требует от реципиента-неспециалиста особого научного или эстетического углубления, но он требует признания методологии научного изучения текстов «идеальным горизонтом ожидания автора» [2, с. 44; 12]. Наука и литература, вливаясь в публицистику, порождают современную эссеистику, наследующую линию новой журналистики середины XX в.

Еще в 1970-х гг. появилась первая книга о «новом журнализме», написанная преподавателем английского языка в университете г. Канзаса Майклом Джонсоном [11]. В предисловии литератор подчеркнул связь новой (неогуманистической) традиции в журналистике США с журналистикой начала XX в., с негритянским антирасистским движением, с протестами против войны во Вьетнаме, с активизацией «литературного журнализма» и т.п. [11, с. 17 – 18]. Он подчеркнул, что это понятие весьма широкое, имеющее отношение к СМИ и искусству одновременно. Автор брошюры писал о новом журнализме как об особом типе МД, особом явлении в культуре середины и конца XX в., основанном на поиске более гуманных идеалов, указывая на «недостатки традиционной журналистской практики (the shortcomings of traditional journalistic practice)» [11, 19]. «Новый журнализм», восхо-



коммуитарная публицистика. Т. Вулф собрал вокруг себя единомышленников-гуманистов, гражданская совесть которых не позволяла молчать в угоду власти. Его друг, писатель Кен Кизи, автор известного «Полета над гнездом кукушки», рисуется в «Электропрохладительном кислотном тесте» как талантливый, но слабовольный и истеричный чудаковитый, играющий со своей не совсем адекватной девушкой и обкуренными собутыльниками в странные игры: «Они брали цветные карандаши для вощенной бумаги и чертили друг другу непонятные знаки для импровизации: Сэнди видел розовый барабанный бой и издавал звуки типа - ч и - у н - ч а н , ч и - у н - ч а н и так далее, Кизи видел гитарные стрелы: б р о и н ь - б р о и н ь , б р е н ь - б р е н ь» [4, с. 320]. Созвучия и видения постмодернистского плана уживаются в тексте Вулфа с жестким социальным анализом, научным исследованием острейшей проблемы современности.

Вулф всегда думал о простом народе и писал, не боясь быть обвиненным в популизме. «Я всегда думал о том, что мои методы исследования не являются наилучшими, но все-таки, как я надеюсь, они не являются и самыми худшими. И методы которые я использую – это прежде всего отражение меня самого. Почему я должен говорить от имени неизвестного мне человека, когда я сам являюсь участником определенных событий, и могу рассказать о своем опыте, как об историческом факте?... (журналист – В. Х.) как специалист (по бытовой жизни – В. Х.) является экспертным органом для публики, для массовой аудитории. Должно быть доверие именно к газете, ...мы видели, что необязательно писать о грандиозных событиях, можно видеть в каждом рыбаке в каждом рабочем можно увидеть космос, вселенную идей, эмоций, только раскрути его, и у тебя будет репортаж, будет история» [3, с. 47] – писал Т. Вулф в статье «Физиология реализма». Одним из публицистических произведений Т. Вулфа является его очерк «Радикальный шик и как сломать громоотвод» в цитируемой антологии. Это резюме двух документально-художественных рассказов, иллюстрирующих взгляды автора. В предисловии к этому произведению автор подчеркнул, что он показывает, как думают и действуют очевидцы чрезвычайных событий. «Радикальный шик» повествует о музыканте Л. Бернштейне, судьба которого интересует автора не только как судьба негра в искусстве США, но и как пример трагического увлечения наркотиками. Второй очерк связан с темой национальных меньшинств в США. Но тема наркотиков мелькает и тут. Вулф соединил журнализм с обостренным художественно-эстетическим взглядом на жизнь.

Когда-то Вулф говорил, что «новый журнализм» дает каждому журналисту возможность осуществить свою мечту – написать роман, оставаясь на территории журналистики. Т. Вулф стал инициатором движения за честную журналистику, соединившую в публицистику, науку, литературу и свидетельства рядовых граждан. Справедливость как идеал была как бы заново открыта и провозглашена именно в публицистике западных «новых журналистов», и это дало основание критикам говорить о неогуманизме в журналистике. Отечественный исследователь А. В. Дрожжин так определяет явление, повлиявшее на новейшую историю масс-медиа: «Новая журналистика» - это неогуманистически ориентированная информационная парадигма, направленная на коррекцию сознания массовой аудитории для создания позитивного мышления. Это журналистика небольших территорий, осознающая себя максимально приближенной к бытовому контексту существования своего читателя» [5, с. 54]. Как писал А. Дрожжин, «новая журналистика» предполагает отношение к человеку «как к высшей ценности, уважение его достоинства, права на жизнь, свободное развитие, реализацию своих способностей и стремления к счастью. Следовательно, одной из ее целей является развитие высокодуховной личности, способной к самоопределению и социальному созиданию» [5, с. 57].

Анализируя методы своих коллег и свой метод, Вулф подчеркивал, что приверженность правде не всегда была популярна в Америке, потому что массовая культура выступала за «банализацию» реальности, прикрывала все насущные проблемы флёром эстетизма. Вулф в своей статье «Репортерская работа» пишет, что в историческом аспекте дотошная проработка репортером материала для последующего показа живых сцен, включение диалогов в дополнение к обычному рассказу, - это норма для работы журналиста. Ярким примером размышлений Вулфа может служить его анализ произведения Чехова «Остров Сахалин». В связи с этим произведением Вулф писал: «Когда газетчик переходит от обычной репортерской работы к «новому журнализму», он обнаруживает, что прежние

приемы здесь не котируются, добытая с их помощью информация ничего не стоит, а главным становится место действия и ход событий, поскольку именно от них зависит изощренная стратегия выстраивания материала» [4, с. 41]. В этой мысли Вулфа мы видим, что, говоря о событийности, важности фиксации каждодневных событий, он подчеркивает, что главным иногда бывает место действия и процесс восприятия событий. Из этого материала становится очевиден интерес к проблеме событийности самого Вулфа. Специфика письма Вулфа позволяет говорить о трех тенденциях: к *медиазации прозы* (формально обозначенной «посценным» изложением и досконально воссозданным диалогом; текст обретает сходство с репортажем, характер непосредственного отображения происходящего), к *эстетизации медиа* (использование «третьего лица», то есть несвойственный традиционной журналистике рассказ о человеке «изнутри» и доскональное описание обстановки, в которой происходит действие; фактическая основа получает художественную окантовку), к *созданию особой формы авторского присутствия* в тексте и бытования за его пределами в виде «медийной», публичной фигуры. Для «новой журналистики» интерес составляет человек, который перебарывает себя, перебарывает свою робость. Для искреннего «нового журналиста» идея свободы естественна и упоминается в статье Вулфа. Говоря о логике и психологии журналистского труда, Вулф подчеркивает: «Сами журналисты склонны сильно преувеличивать собственные трудности, когда им нужно приблизиться к своим героям и потом оставаться вместе с ними» [4, с. 21].

Для «нового журнализма» важен прием *Scene by scene construction*. Надо выстраивать эпизод за эпизодом, опираясь на увиденное лично. Описывать привычки, склад характера, мебель в доме, одежду, уделять особое внимание деталям, описывать все то, что попадает на глаза автору текста. Здесь необходимо упомянуть, что «новый журнализм» был настолько популярен, что породил новый жанр – гонзо-журналистику. Впервые термин «гонзо» был использован редактором «Boston Globe» Биллом Кардозо после того, как он прочитал статью «Дерби в Кентукки упадочно и порочно», написанную в 1970 г. Хантером Томпсоном, позже популяризовавшим стиль «гонзо», и проиллюстрированную английским художником Ральфом Стедманом [9; 10]. Когда срок сдачи статьи подошел к концу, а она ещё не была готова, Томпсон решил отправить редактору страницы, вырванные из своей записной книжки, наброски в которых имели глубоко субъективную окраску. Но материал приобрел славу сырой откровенной исповеди, а стиль автора стал тиражироваться последователями. Вошел в моду и другой экспериментатор – Хаким-бей, мастер эпатажа и бесстыдной искренности. Не утратил популярности и старый классик Норман Мейлер – это один из крупнейших публицистов и литераторов Америки. Норман Мейлер, как и Том Вулф, записывал свои интервью и беседы в дневниках, потом на пленку. Его схватка с полицейскими описана в «Армии ночи». Здесь мы видим, как противостояние у реки завершается победой героя Мейлера. Примечательно то, что автор дал главному герою своё имя, он описывал себя, т. е. это документальный рассказ о борьбе с полицией, охраняющей административные здания, где полиция всё-таки пропускает демонстрантов. Вулф также написал несколько остросоциальных историй о наркотиках, эксплуатации рабочих и т. п. В 1989 г. Вулф написал эссе в журнале «Арфист», иронически названное «Преследуя животное с миллиардом ног», где предположил, что современная литература могла быть спасена более широким применением журналистской техники. Говоря в предисловии к процитированной выше антологии, которая является пока единственным русскоязычным источником об истории «нового журнализма», Том Вулф также сказал, что нельзя забывать имя Т. Капота. Самое знаменитое его произведение в этом жанре – «Хладнокровно» (*In Cold Blood*, 1966; в рус. переводе «Обыкновенное убийство», 1966), документальное повествование о двух убийцах.

Таким образом, американские журналисты конца XX в. продолжили традицию исследования темных сторон американской жизни, опираясь на технику документально-художественного очерка и репортажа. Писатели и журналисты США не любили власть, смеялись над пороками общества, искали новые грани социальной сатиры. Их расследования помогают понять логику поиска нужных фактов и документов, методику субъективного, но внутренне честного репортажа о реальных бедах людей. То, что традиции нового журнализма и сегодня развиваются, хорошо иллюстрируют статьи современных публицистов. Например, достаточно почитать статьи «Грядущие войны» Сеймура Херша



(2005), «Террор на железных дорогах» Карла Прайна (2007), «Премия за подлость...» Джорджа Паласта (2002). Всем названным журналистам присущ беллетризованный стиль, литературность и метафоричность языка, для которого характерно просторечие, сленг, жаргонизмы. Отмечено и первостепенное значение диалогов для воссоздания аутентичных речевых актов [2; 6]. Частенько их ругают за субъективизм и необязательность аргументации, слабость фактографии. О Херше один из критиков писал: «Он вбрасывает поразительную мешанину из фактов и домыслов. Статья основана почти исключительно на анонимных источниках («советника из Пентагона» не следует путать с «консультантом из Пентагона») и начинается с утверждения о том, что Соединенные Штаты Америки планируют нанести удары по ядерным объектам Ирана. Может быть. Но планировать - не значит делать. Статья Херша не дает оснований думать о том, что война действительно «предстоит» [9, с. 121]. Эта цитата показывает, что культ вулфовской манеры письма не то, чтобы «рассыпался», но отошел на второй план. Однако сама традиция жива, тенденция еще реанимируется, стиль «всплывает», особенно в провинциальной прессе США. Да и в «Нью-Йорк Таймс» в статьях Элен Купер последних лет ошутим интерес к проблеме расовых отношений, которые анализируются с учетом африканского опыта автора. Проживая с родителями в Либерии, Э. Купер с детства привыкла наблюдать этноконфессиональные противоречия и национальные конфликты. В США она не увидела гармонии между белыми и черными (цветными) гражданами. Конфликт рас и народов подан в ее репортажах и эссе точно, документально, но с учетом человеческого фактора. Ее герои созданы пером художника. Не случайно в 2008 году она написала книгу «Дом на Сахарном побережье», в которой документализм сливается с художественностью самым органичным образом, а главным способом соединения двух начал выступает амальгама атомарного факта (т.е. факта, не требующего научных процедур верификации или фальсификации) и домысла, предположения, гипотезы. Идя вслед за афроамериканцем Дж. Болдуином, описавшим расовый конфликт в США середины прошлого века, Э. Купер отметила как прогресс в его решении, так и непреодолимые этно-психологические барьеры, мешающие формированию социальной толерантности и этики мультикультурализма [7, с. 85].

Итак, соединение факта с домыслом является самоочевидной вещью, но нельзя не видеть озадачивающих издержек метода. Конечно, «новый журнализм» 1970-х гг. открыла множество возможностей для американских журналистов той эпохи, но сегодня ее традиция вытеснена постмодернистской парадигмой письма. Её ярким представителем в конце прошлого века был Хантер Томпсон, автор культового романа «Страх и отвращение в Лас-Вегасе». Культурологический взгляд на рассмотренную выше проблему укрупняет объект привычного социокультурного анализа и «выдвигает» (подчеркивает) когнитивную (металингвистическую) функцию СМИ, их онтологию как носителей коллективной культурной памяти. Культуролого-информационный анализ медийных текстов с большой степенью объективности выявляет взаимосвязь факта и домысла в СМИ, но и позволяет говорить о наличии объективных противоречий в МД.

Список литературы

1. Больц Н. Азбука медиа. – М.: Изд-во «Европа». 2011. – 136 с.
2. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). Изд. 2-е, стереот. М., 2005. – 283 с.
3. Вершинин М. С. Политическая коммуникация в информационном обществе / Вершинин М.С. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2001. – 253 с.
4. Вулф Т. Новая журналистика и Антология новой журналистики. – М.: «Амфора», 2008. – 574 с.
5. Дрожжин А. В. «Новая журналистика» как технология общественной деятельности / А. В. Дрожжин // Информационное поле современной России: практики и эффекты: Материалы Всерос. научн.-практ. конф. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2005. – С. 54 – 60.
6. Землянова Л. М. Зарубежная коммуникативистика в преддверии информационного общества. Толковый словарь терминов и концепций / Землянова Л. М. – М.: МГУ, 1999. – 300 с.
7. Современная зарубежная журналистика. Глокализация в практике западноевропейских СМИ. Уч. Пос./ред. А.С. Пуу. – СПб.: Изд-во Дом С.-ПбГУ, 2010. – 423 с.
8. Хорольский В. В. Западная публицистика XVIII – XX веков: основные вехи эволюции / Хорольский В. В. Воронеж: ВГУ, 2006. – 301 с.
9. Bignell J. Postmodern media culture. Edinburgh. – 2008. – 291 p.



10. Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. I. The Rise of the Network Society. Blackwell Publishers. Maiden., Massachusetts, USA. Oxford, UK, 1996. – P. 21.
11. Johnson M.L. The New Journalism. Kansas UP, 1971. – 172 p
12. <http://www.gwu.edu/~smpa/faculty/documents/Harvard.pdf>.

“NEW JOURNALISM” IN USA: FACTS AND SPECULATIONS

V. V. Khorolsky

*Voronezh
State
University*

*e-mail:
Khorolbox@mail.ru*

The article deals with the correlation of fact and speculation in Western journalism. The importance of New journalism for contemporary literary writings is stressed. Tom Wolf’s ideas and works are analysed. The conclusions are drawn about indivisibility and non-convergence of fact and imagination in communitarian social journalism.

Keywords: fact, fancy, imagination, New journalism, communitarian social journalism, proof, reliability.



ПЕДАГОГИКА

УДК 370

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М. М. Абдуразаков¹
А. А. Магомедова²

*¹ Институт содержания
и методов обучения РАО,
г. Москва*

e-mail: abdurazakov@inbox.ru

*² Дагестанский государственный
педагогический университет,
г. Махачкала*

e-mail: aysha_akbarovna@mail.ru

В статье рассматривается проблема реализации компетентностного подхода в системе профессионально-методической подготовки будущего учителя информатики, выделены направления формирования профессиональных компетенций будущего учителя информатики.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, компетентность, компетенция, ключевые компетенции.

Формирование компетентностного подхода обусловлено потребностями развития образования, поиском путей его адаптации к запросам современного общества. Компетентностный подход отражает стремление к формированию у личности, наряду со знаниями, способностей решать практические задачи. Изменение содержания профессиональной деятельности, использование новых технологий, требует иного уровня квалификации, нового качества профессиональной подготовки, общеобразовательная основа которой закладывается в школе.

Способности, которые традиционно были опорой той или иной профессии, сегодня уже не в полной мере отвечают требованиям изменившейся профессиональной деятельности. Необходимо быть готовым к новым запросам рынка труда, учиться принимать нестандартные решения, взаимодействовать с самыми разными людьми, обоснованно принимать или отвергать чьи-то действия и т.д., что характеризует уровень сформированности личных компетенций.

Проблема внедрения компетентностного подхода в учебный процесс уже имеет свою историю и восходит своими корнями к исследованиям зарубежных авторов: Н. Хомского, Р. Уайта, Дж. Равена, Д. Хаймса.

Весомый вклад в разработку научной основы компетентностного подхода и методических концепций его внедрения в российское образование внесли отечественные исследователи В. И. Байденко, Г. Э. Белицкая, Н. А. Гришанова, И. А. Зимняя, Г. Б. Корнетов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Н. Новиков, Л. А. Петровская, Ю. Г. Татур и другие.

Рассмотрение сущности компетентностного подхода целесообразно начать с анализа понятий «компетенция», «компетентность», представляющих «включенную», самостоятельно реализуемую способность, основанную на приобретенных знаниях обучаемого и жизненном опыте, его ценностях и наклонностях, которые были развиты в результате познавательной деятельности и образовательной практики. При этом компетентность «появляется» из способности личности и проявляется в готовности к практической деятельности, к решению разнообразных проблем.

При этом в основу реализации компетентного подхода, которые учитывались при его реализации, мы отнесли следующие исходные положения:

- компетентный подход ориентирован на установление связи вузовского образовательного процесса с требованиями внешней среды с целью совершенствования управления профессиональной подготовкой в направлении формирования у будущего учителя информатики актуального набора профессиональных компетентностей;
- компетентность как открытая, развивающаяся система определяется уровнем развития личности во всех ее сферах, формируется в деятельности и ориентирована на удовлетворение потребностей общества;
- составляющими профессиональной компетентности выступают необходимые для выполнения деятельности знания, умения, профессионально значимые качества, опыт, направленность личности и др;
- в рамках компетентного подхода содержание образования может быть представлено в виде системы компетенций, определенных образовательными стандартами;
- оценкой знаний выпускников образовательных учреждений может служить оценка уровня их *компетентности* (овладения необходимыми компетенциями).

Следовательно, в контексте нашего исследования необходимо выяснить: *какова система знаний, умений и навыков, профессионально значимых личных качеств, обеспечивающих возможность решения профессиональных задач учителем информатики, т.е. какова профессиональная компетентность современного учителя информатики?*

В первом приближении в этом вопросе уже прозвучало одно из определений понятия «компетентность». Это понятие в современной педагогике является недостаточно устоявшимся, и часто употребляется, также как и в разговорной речи, для выражения высокого профессионализма и квалификации специалиста. Компетентность, в широком смысле, также понимается как набор (скорее система) профессиональных компетенций.

В Российском энциклопедическом словаре понятие *компетенция* (от латинского *competere* - добиваюсь, соответствую, подхожу) определено как знания, опыт в той или иной области или круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу, его квалификацию (знания и опыт), позволяющие ему принимать участие в разработке определенного круга решений и т. д. *Компетентность* определяется как качество личности, проявляющееся в способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте или владение соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Научно-теоретические основы *компетентного подхода* исследованы в работах Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, М. В. Рыжаков, Г. К. Селевко, М. А. Чошанова и др. Определения и состав компетентностей описаны в работах отечественных педагогов и психологов В. А. Адольфа, М. Ю. Бухаркиной, И. А. Зимней, А. Г. Каспржака, Т. В. Ивановой, А. М. Новиковой, В. А. Сластенина, А. В. Хуторского и др.

В работе [9] *компетентный подход* определяется как подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различные проблемных ситуациях.

Часто слова «компетентность» и «компетенция» употребляются как синонимы, хотя это не совсем корректно, т.к. для разделения общего и индивидуального необходимо дать четкое определение данных понятий.

Мы разделяем точку зрения А. В. Хуторского: «...*компетенция* включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним», «... *компетентность* – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности», «мы будем пытаться разделять данные понятия, имея в виду под *компетенцией* некоторое *отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке ученика, а под компетентностью* – уже состоявшееся его личностное качество (характеристик)» [21].



Необходимо отметить, что не следует противопоставлять компетентности знаниям или умениям и навыкам. Понятие компетентности шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой сумме знания-умения-навыка, это понятие несколько иного смыслового ряда).

На сегодняшний день нет единой классификации компетенций, так же как нет и единой точки зрения на то, сколько и каких компетенций должно быть сформировано у человека. Различные подходы существуют и к выделению оснований для классификации компетенций учащихся. Компетенции, приобретаемые в процессе образования, неоднородны, поскольку среди них можно выделить общие, или ключевые компетенции, а также связанные с изучением конкретных учебных предметов.

Сравнительный анализ дефиниций компетентности показывает, что она характеризуется как: ...способности (умение) мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт (М. В. Рыжаков), ...способности к осуществлению реального жизненного действия (С. Л. Братченко), ...возможности эффективно действовать за пределами штатных учебных ситуаций (В. А. Болотов), ...инструмент, с помощью которого можно осуществлять различные действия, оказываться подготовленным к новым ситуациям (А. В. Баранников). При этом в качестве важнейшей составляющей компетенции выступает умение, как способность применить имеющиеся знания и опыт в конкретной практической ситуации, что особенно важно для профессионального образования.

Так, А. В. Хуторской предлагает трехуровневую иерархию компетенций школьников и выделяет:

- *ключевые компетенции*, которые относятся к общему (метапредметному) содержанию образования (конкретизируются на уровне образовательных областей и учебных предметов для каждой ступени обучения);
- *общепредметные компетенции*, которые относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей, (способности решать проблемы, требующие применения различных фактов, понятий и методов из других образовательных областей);
- *предметные компетенции* – частные по отношению к двум предыдущим компетенциям, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов (способности учащихся привлекать для решения проблем знания, умения, навыки, формируемые в рамках конкретного предмета) [22].

Необходимо отметить, что ключевые и общепредметные компетенции всегда проявляются в контексте предмета или предметной области (или предметной компетенции) и обнаруживаются в лично значимой деятельности (предметно-информационной, деятельностно-коммуникативной, ценностно-ориентационной).

Методологический аспект компетентности учителя, по мнению В. А. Сластенина, обеспечивается организацией такого процесса формирования специалиста с высшим образованием, который включает в себя «воспитание у студентов мотивационно-ценностного отношения к системам знаний, понимания их относительности, изменчивости, умение вовлекаться в процесс постоянной смены знаний, в процесс непрерывного продуцирования новых знаний» [16, с. 10].

Образовательные компетенции Б. И. Хасан определяет как «результат развития основополагающих способностей, которые в основном приобретаются самим индивидуумом. Именно они позволяют достигать людям лично значимых для них целей...» [20]

В реализации компетентного подхода в образовании И. Фруммин выделяет *четыре аспекта* (типа, варианта, линии, направления):

- ключевые компетентности;
- обобщенные предметные умения;
- прикладные предметные умения;
- жизненные навыки [19].

Первая – линия на формирование (становление) *ключевых компетентностей* (*переносимые, базовые, ключевые навыки*) надпредметного характера. К этой линии относятся, например, педагогические техники и технологии формирования умений понимания текстов, обработки информации разного рода, действия в группе.

Вторая линия реализации компетентного подхода связана с *формированием обобщенных умений предметного характера*. К ним относятся, например, умение решать классы задач для физики, оценка произведений искусства - для музыки или изобразительного искусства, умение интерпретировать таблицы и диаграммы - для математики и т. п.

Третьим направлением является *усиление прикладного, практического характера всего школьного образования* (в том числе и предметного обучения). Базовая мысль этого направления состоит в том, что для обеспечения «отдаленного эффекта» школьного образования все, что изучается, должно быть приложимо, включено в процесс употребления, использования.

Наконец, **четвертой линией** реализации компетентного подхода является обновление содержания образования для решения задачи овладения «жизненными навыками». Под этим понимается разнообразный спектр простых умений, которыми современные люди пользуются и в жизни, и на работе. Часто эти навыки нужны детям не после школьного обучения, а после школьного дня - уже в юном возрасте. К ним относятся, например, умение считать деньги, писать простые документы. Иногда весь спектр жизненных навыков называют функциональной грамотностью, хотя эти представления не тождественны. Обучение жизненным навыкам не только в школе, но и в профессиональном образовании становится мощной мировой тенденцией.

Быть компетентным означает быть способным применить имеющиеся знания и опыт в конкретной ситуации. При этом внимание личности направлено на практическую ситуацию, где необходимо проявить сформированные компетенции. Нет смысла обсуждать компетенции, если они не могут быть использованы в различных, в том числе нестандартных, ситуациях. Иначе говоря, компетенции характеризуют некую потенцию, скрытую способность.

Этот фундаментальный характер компетенций выступает важным аспектом, при котором деятельностное умение (навык) не может быть изолирован от компетенции, в рамках которой оно реализуется. При этом компетенция связана с мобилизацией функциональных знаний и проявлением соответствующих лично значимых позиций, которые имеют отношение к той или иной практической ситуации. Компетентный подход в образовании призван обеспечить взаимозависимость внутренней эволюции образовательных процессов и внешних воздействий, обуславливающих изменения в образовательной среде.

Важным вопросом формирования любой образовательной компетенции выступает ее знаниевое содержание, поскольку овладение компетенциями не равно образованности, культурности, хотя они и являются его основой. Формальное обучение, приобретение формальных знаний, не принимающее во внимание деятельностный компонент компетенции, сегодня представляют преобладающей проблемой образования как в прошлом, так и в настоящем. Сегодняшняя заинтересованность в так называемых интегрированных, «многослойных» знаниях, получаемых на основе опыта собственной работы, обязательно будет возрастать, как бы мы ни относились к этой проблеме. Кроме того, теоретические знания, получаемые в образовательных учреждениях, должны быть обязательно применимы практически.

Анализ теории и практики профессиональной подготовки будущего учителя информатики показывает, что одной из целей образования выступает создание образовательных условий для овладения ключевыми компетенциями, где важно выяснить общие критерии и, исходя из этого определить, какие компетенции следует считать ключевыми для личности учителя.

Суть проблемы заключается в том, что обновление в системе профессионально-методической подготовки учителя информатики путем вычленения новой системы универсальных умений, навыков и способностей выделить состав **ключевых компетенций**.

С учетом мнений отечественных и зарубежных исследователей (А. В. Бараников, В. И. Байденко, И. А. Зимняя, А. Г. Каспржак, Н. В. Кузьмина, К. Г. Митрофанов, Д. Равен, А. Н. Новиков, М. В. Рыжаков, М. Холстед, Л. Хомский, Р. Уайта, Л. О. Филатова и др.) ключевой мы будем называть компетенция, которая:



- полифункциональна, что предполагает овладение универсальными знаниями и умениями, позволяющими успешно решать различные задачи в ситуациях повседневной жизни;
- надпредметна и междисциплинарна, что предполагает применимость в различных сферах деятельности;
- интегральна и включает в себя целый ряд однородных знаний и умений, способов деятельности, связанных с широкими областями культуры и деятельности;
- многоаспектна и многомерна, поскольку содержит в себе различные умственные процессы и интеллектуальные умения, а также личностные качества.

Следовательно, система ключевых компетенций, составленная на основе обобщения различных отечественных и зарубежных исследований, включает:

- **учебные компетенции**, характеризующие способность организации целеполагания, планирования и самооценки, организации процесса учения и выбору собственной траектории обучения; решать учебные и самообразовательные задачи; связывать воедино и использовать отдельные компоненты знания; извлекать выгоду (пользу) из образовательного опыта; принимать на себя ответственность за получаемое образование;
- **исследовательские компетенции**, характеризующие способность находить и обрабатывать информацию; умения использовать различные источники данных, проводить консультации с экспертом; представлять и обсуждать различные материалы в разнообразных аудиториях; работать с документами;
- **социально-личностные компетенции**, характеризующие способность критически рассматривать те или иные аспекты развития нашего общества; умения находить связи между настоящими и прошлыми событиями; осознавать важность политического и экономического контекстов образовательных и профессиональных ситуаций; направленные на освоение методов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, способов безопасной жизнедеятельности, экологической культуры, норм личной гигиены;
- **общекультурные компетенции**, формирующие духовно-нравственные основы жизни человека и культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; умения оценивать социальные устои, связанные со здоровьем, потреблением и окружающей средой; понимать произведения искусства и литературы; вступать в дискуссию и вырабатывать свое собственное мнение; справляться с неопределенностью и сложностью;
- **коммуникативные компетенции**, характеризующие способность устанавливать и поддерживать контакты; проявлять толерантность; вести переговоры; сотрудничать и работать в команде; выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей; дискутировать и защищать свою точку зрения; понимать и говорить, читать и писать на нескольких языках; выступать публично; адекватно выражать свои мысли;
- **информационные компетенции**, характеризующие способность анализировать и обрабатывать информацию, в том числе с помощью средств ИКТ, произвести отбор и анализ необходимой информации, вести работу по ее сохранению и передаче средствами компьютерных технологий, читать графики, диаграммы, таблицы данных;
- **лично-адаптивные компетенции**, характеризующие способность использовать новые источники информации и компьютерные коммуникативные технологии; придумывать новые решения задач; находить новые знания на основе личной практики для решения задач нестандартного характера, быть подготовленным к самообразованию и самоорганизации.

Формирование образовательных компетенций была бы неполной, если бы ставила своей целью просто обозначить эти компетенции, не обращаясь к вопросу об условиях и процессах, сопровождающих их развитие. От того, что все мы согласимся с тем, что уметь использовать новые источники информации и ИКТ необходимо, такое умение не появится. Остается вопрос, *как такая компетенция должна быть развита, как использовать разнообразные учебные возможности и стратегии, что необходимо поддержать в первую очередь, чтобы она была освоена личностью?*

Дж. Равен, автор книги «Компетентность в современном обществе», на основе проведенных исследований так отвечает на этот вопрос:

- способность работать самостоятельно без постоянного руководства;
- способность брать на себя ответственность по собственной инициативе;
- способность проявлять инициативу, не спрашивая других, следует ли это делать;
- готовность замечать проблемы и искать пути их решения;
- умение анализировать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа;
- способность ужиться с другими;
- способность осваивать какие-либо знания по собственной инициативе (т. е. учитывая свой опыт и обратную связь с окружающими);
- умение принимать решения на основе здравых суждений - т. е. не располагая всем необходимым материалом и не имея возможности обработать информацию математически [14].

Следовательно, наряду с идентификацией компетенций необходимо исследование условий, в которых они возникают, в частности: когда, где и как приобретаются ключевые компетенции. Важное значение имеет условия, способствующие освоению компетенций. Следует отметить, что компетенция проявляется в субъективной деятельности и во многом зависит от культурной, духовной и регионально-национальной самобытности, которые часто упускаются из виду либо игнорируются. Формирование и развитие компетенций в процессе образования происходит путем вовлечения личности ученика (студента) во взаимодействие с учителем (преподавателем) и сверстниками, а также через взаимоотношения, благоприятные для плодотворного образовательного диалога.

При планировании и организации учебного процесса, а также при оценке его результатов важно обеспечить деятельность, формирующую компетенции, чему должны способствовать информационно-коммуникационная образовательная среда (ИКОС) и организация учебной деятельности в этой среде обучения. При этом обучаемому может быть предоставлена возможность выбора индивидуальной траектории освоения компетенций, соответствующих его интересам, склонностям и способностям.

Новая образовательная политика требует идентификации ключевых компетенций и разработки адекватных и ясных подходов к их развитию и оценке. При этом ключевые компетенции могут наилучшим образом быть освоены и включены в жизнедеятельность обучаемого, если он сам участвует в организации своего образования. В связи с этим практическое значение приобретает разработка системы компетенций, в которых заложены соответствующие знания и умения. Обновление учебных планов и образовательных программ свидетельствует о значительных изменениях в прояснении позиции в отношении компетенций, которые должны "распространяться" среди обучаемых, поскольку сегодня компетентностный подход, рассматривающий знания как часть компетенции, признается гораздо более продуктивным, чем традиционное обучение.

Следовательно, *профессиональная компетентность субъекта* выступает основой готовности к деятельности в конкретной отрасли, условием его обеспечения творческого характера и личностного развития специалиста.

Исходя из специфики деятельности учителя информатики, нами выделены мотивационный, целеполагающий, личностный и содержательно-операционный компоненты профессиональной компетентности.

Мотивационный компонент профессиональной компетентности учителя информатики, характеризующий позитивные побуждения к педагогической деятельности, позволяющие на основе анализа источников активности личности, побудительных сил его поведения определить, насколько осознаны им цели его деятельности.

Целеполагающий компонент профессиональной компетентности будущего учителя информатики, обеспечивающий структурирование его деятельности на основе научных достижений, готовность к осуществлению многообразной учебно-воспитательной деятельности совместно с обучаемым.

Личностный компонент профессиональной компетентности учителя информатики, придавая своеобразие и неповторимость, рассматривающий практическую, проектировочную, рефлексивную и регулируемую компоненты деятельности и реализуется через стиль деятельности, который присущ только конкретной личности.



Содержательно-операционный компонент профессиональной компетентности будущего учителя информатики, складывающийся из управленческой функции в системе "учитель-информация-ученик", органической частью которого выступает познавательная активность, выражающаяся в содержании приобретенных знаний, их систематичности и прогностичности.

Следовательно, будущему учителю информатики необходимо осваивать интеллектуальные и иные составляющие компетентности, в частности процедурные моменты, приобретенные в процессе обучения, ключевые компетенции, развитие которых должны поощрять "включения" творческого мышления и продуктивной деятельности.

Список литературы

1. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. – № 1. 1998.
2. Баранников А. В. Содержание общего образования: компетентностный подход. – М.: ГУ ВШЭ, 2002.
3. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования. Автореф. дис. ... кан. пед. наук / О. М. Бобиенко. – Казань, 2005. – 23 с.
4. Добудько Т. В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования. – Самара, 1999.
5. Голуб Г. Б., Чуракова О. В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся. – Самара, 2003.
6. Евдокимов М. А. Открытое образование как вектор развития современной российской высшей школы. – Самара: СГТУ, 2003.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004.
8. Зникина Л. С. Профессионально-коммуникативная компетентность как фактор повышения качества образования менеджеров. Автореф. дис. ... док. пед. наук / Л. С. Зникина. – Кемерово, 2005. – 43 с.
9. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М., 2005.
10. Каспржак А. Г. По ступеням компетентностей: О проекте «Модернизация образования: перспективные разработки //1 сентября. 2002. – № 88.
11. Козлов В. И. Общепрофессиональная подготовка в политехническом университете. Функции, содержание, технология: учебно-методическое пособие. / В. Н. Козлов, В. И. Никифоров. – СПб, 2005.
12. Монахов В. М. Введение в теорию педагогических технологий. – Волгоград, 2006.
13. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе /Парадоксы развития, векторы развития. – М., 2000.
14. Равен Дж. Компетентность в современном обществе – М., 2002.
15. Рыжаков М. В. О возможности использования компетентностного подхода в реализации задач повышения качества образования. Материалы к заседанию Ученого совета ИОСО РАО. – М., 2003.
16. Слостенин В. А. Программно-целевой подход к формированию социально активной личности Учителя // Теория и практика высшего педагогического образования. – М., 1984.
17. Смолянинова О. Г. Развитие системы методической формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий. Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – СПб, 2002.
18. Смыковская Т. К. Технология проектирования методической системы учителя математики и информатики: Монография. – Волгоград, 2000.
19. Фрумин И. Д. Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-й научно-практической конференции. – Красноярск, 2003.
20. Хасан Б. И. Границы компетенций: педагогическое вменение и возрастные притязания. //Журнал практического психолога 2004. – № 3.
21. Хуторской А. В. Возможности компетентностного подхода в реализации современного качества содержания образования. Материалы к заседанию Ученого совета ИОСО РАО. – М., 2003.
22. Хуторской А. В. Педагогические средства реализации эвристического потенциала образования. / Хуторской А. В. /Педагогика. – М., – № 3. 2009.



COMPETENCE APPROACH TO FORMATION OF FUTURE TEACHER OF INFORMATICS TO PROFESSIONAL ACTIVITY

M. M. Abdurazakov¹
A. A. Magomedova²

*¹⁾ Institute of Content and
Methods of Education
(Russian Academy of Education),
Moscow*

e-mail: abdurazakov@inbox.ru

*²⁾ Dagestan State
Pedagogical University,
Makhachkala*

e-mail: aysha_akbarovna@mail.ru

The article considers the problem of realization of the competence approach in the system of professional and methodical formation of teachers of informatics. The author deals with the directions of formation of professional competences of the modern teacher of informatics.

Keywords: professional activity, competence, key competences.



УДК 378.11

ТЕХНОЛОГИЯ Тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации студентов вуза*

И. Ф. Исаев
В. Н. Кормакова

*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет*

*e-mail:
Isaev@bsu.edu.ru
kormakova@bsu.edu.ru*

В статье раскрывается технология тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации будущих специалистов. Тьюторское сопровождение рассматривается как последовательность взаимосвязанных друг с другом этапов: мотивационного, проектировочного, исследовательского, рефлексивного. Основными формами тьюторского сопровождения авторы рассматривают: индивидуальные, групповые, тьюторские консультации, учебный тьюторский семинар, тренинги и др.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, учебно-профессиональная самореализация, векторы тьюторского действия.

Сегодня во всем мире проявляется большой интерес к открытому образованию, которое представляет собой систему, при которой каждый элемент образовательной среды может иметь специфические образовательные функции. Принцип открытости образования реализуется на уровне каждого обучающегося, имеет свой способ выбора и организации различных образовательных предложений в собственную образовательную программу [1, с. 7]. Использование всего ресурса открытого образования и построение студентом своей индивидуальной образовательной траектории требует создания открытого образовательного пространства, подготовки преподавателя высшей школы к тьюторской, сопровождающей деятельности во взаимодействии со студентами, создания условий для учебно-профессиональной самореализации будущего специалиста.

Тьютор – педагог-наставник, отвечающий за личностное, творческое и психологическое развитие обучающегося посредством создания индивидуального образовательного маршрута и индивидуального образовательного пространства [5]. Сопровождать – сопутствовать, идти вместе, быть рядом, помогать. Соответственно, под тьюторским сопровождением понимается такое взаимодействие, в ходе которого обучающийся совершает действие, а педагог создает условия для эффективного осуществления этого действия. Основная задача тьюторского сопровождения – направить образовательный интерес обучающегося таким образом, чтобы его ключевые и специальные компетенции как личностные характеристики проявились в направленности на учебно-профессиональную самореализацию, в активной творческой позиции.

Тьюторское сопровождение имеет существенный отличительный признак. В ситуации тьюторского сопровождения тьюторант самостоятельно разрабатывает приемлемые для себя способы деятельности, которые затем обсуждает с тьютором. Таким образом, чтобы тьюторское сопровождение осуществилось, обучающийся должен, прежде всего, самостоятельно совершить некую «образовательную пробу», результаты которой и станут затем предметом его совместного анализа с тьютором [4].

Необходимо различить позицию и профессию тьютора. Сегодня в образовательных учреждениях после утверждения профессиональных квалификационных групп должностей работников общего, высшего и дополнительного профессионального образования, в числе которых закреплена и должность «тьютора», существуют реальные возможности для введения в вузе должности тьютора. Речь также может идти и об осуществлении задач тьюторского сопровождения обучающихся преподавателями, психологами, кураторами студенческих групп в высшей школы. В этом случае говорят о тьюторской компетентности, которой должен обладать педагог и психолог современного вуза. Тем не менее, при реали-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Департамента приоритетных направлений науки и технологий Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках научно-исследовательского проекта №613872001.

зации тьюторского сопровождения и в одном, и в другом случаях принципиальным является отличие тьюторских функций: психолог осуществляет психодиагностическую, профилактическую, коррекционную работу; куратор отвечает за осуществление образовательного процесса в своей студенческой группе.

Выполнение преподавателями тьюторских функций мы видим следующим образом: с одной стороны, осуществление помощи студенту в осознанной учебно-профессиональной деятельности, с другой, обсуждение проблем и трудностей этого процесса, возникающих у будущих специалистов, а также создание условий для индивидуализации образовательного процесса. Тьютор осуществляет сопровождение каждого студента в процессе формирования им индивидуальной образовательной программы как возможности самостоятельного конструирования своего образовательного движения. Благодаря осуществлению тьюторских функций становится возможным мониторинг динамики процесса становления осознанной учебно-профессиональной самореализации у каждого студента [2].

Под тьюторским сопровождением учебно-профессиональной самореализации будущего специалиста в образовательной среде вуза нами понимается продолжительная работа тьютора, являющегося одновременно организатором, партнером, консультантом и наставником студента с целью оказания помощи в самореализации в различных микросредах вуза, в осознании, каким образом в дальнейшем использовать результаты обучения в высшей школе, каким образом преобразовать учебно-профессиональную деятельность в процесс саморазвития.

Тьюторское сопровождение учебно-профессиональной самореализации студента в образовательной среде вуза представляет собой последовательность взаимосвязанных друг с другом этапов: мотивационного, проектировочного, исследовательского, рефлексивного. Каждый из этапов имеет свою специфику, которая отражается в содержании деятельности тьюторанта и в соответствующих способах работы тьютора [6]. Продуктом их совместного действия на каждом из этапов является заполнение портфолио. Портфолио применяется на всех этапах тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации в вузе. В практике тьюторского сопровождения используется несколько типов портфолио.

Портфолио, который ведет студент как будущий специалист на протяжении нескольких лет, накапливая материал, структурируя и изменяя его, помогает ему самостоятельно отслеживать этапы своей образовательной траектории и является для него эффективным инструментом самооценки. Тьютор, помогая студенту организовывать работу по сбору и анализу материалов портфолио, одновременно ведет собственный педагогический портфолио, где записывает результаты своих наблюдений и размышлений о тьюторанте, фиксирует применяемые на каждом из этапов педагогические технологии и их эффективность.

1. Мотивационный этап.

На этом этапе происходит первая встреча тьютора со своим подопечным. Тьюторант представляет тьютору свой учебно-познавательный и учебно-профессиональный интерес, рассказывая историю его возникновения. Тьютор фиксирует первичный учебно-профессиональный запрос студента, показывает значимость данного интереса и перспективы совместной работы в этом направлении. Выясняет жизненные стратегии студента как будущего специалиста и образ желаемого профессионального будущего (в зависимости от той ступени обучения, на которой разворачивается тьюторское сопровождение). В тьюторской практике накоплены специальные методы и приемы, помогающие тьютору на первом этапе: методика запуска работы с портфолио, анкетирование, тестирование, свободное интервью, определение имеющегося у тьюторанта объема ключевых и специальных компетенций.

На начальной ступени тьюторского сопровождения значимым является создание ситуации «позитивной образовательной среды», психологического комфорта, что способствует вхождению будущего специалиста в тьюторское взаимодействие, готовности продолжать сотрудничество. В целом работа на данном этапе направлена, прежде всего, на стимулирование у тьюторанта мотивации к учебно-профессиональной самореализации в учебно-профессиональной деятельности.



2. Проектировочный этап.

Основное содержание данного этапа – проектирование предстоящей работы, организация сбора информации относительно зафиксированного учебно-профессионального интереса студента. Тьюторант формирует тематический портфолио, содержательно представляющий информационный портфолио, в котором собирает материалы, предназначенные для дальнейшего совместного анализа тьютором и студентом. На этапе поиска новой информации, формулировки темы предстоящего исследования или проекта, а также в период подготовки выступления или защиты проекта сложенные в портфолио «продукты» необходимо заранее внимательно рассмотреть и обработать.

Тематический портфолио для сбора информации целесообразно применять в дальнейшем – на этапе разработки исследовательского проекта, в процессе планирования индивидуального образовательного маршрута, научного исследования, при подготовке к деловым и имитационным, профессионально ориентированным играм.

В тематический портфолио входят: материалы по истории и теории вопроса; оригиналы авторских работ по предмету исследования; список образовательных ресурсов и возможных информационных источников; рецензии на прочитанные материалы, связанные с учебно-профессиональным интересом; фотографии, иллюстрации и т. п.; разработанная «карта учебно-профессионального интереса»; маршруты предполагаемой учебно-профессиональной деятельности; списки необходимого, по мнению тьюторанта, инструментарий для реализации будущего проекта, исследования, творческие работы и др.; материалы, которые тьюторант считает необходимым разместить с их кратким письменным обоснованием.

Материалы, структурированные тьюторантом в процессе его индивидуального поиска и расположенные в определенном порядке, дают тьютору представление о том, каковы учебно-профессиональные интересы каждого студента. Их направленность часто оказывается выходящей за рамки вузовских дисциплин. К этой информации тьютор, вузовские преподаватели и сам студент будут многократно возвращаться: сопоставлять и сравнивать намеченные планы и их реализацию; планировать и анализировать время, предназначенное для того или иного проекта или исследования, намечать перспективы учебно-профессиональной деятельности.

На этом этапе тьютор помогает студенту составить «карту учебно-профессионального интереса», проводит индивидуальные консультации, оказывает необходимую помощь в формулировании вопросов, касающихся темы предстоящего проекта или исследования. Основными задачами тьютора при этом является поддержка самостоятельности и активности, стремления тьюторантов отыскать собственный оригинальный способ заполнения карты учебно-профессиональных интересов. Фрагменты тематического портфолио, составляемого студентом, при условии предварительного его согласия могут быть впоследствии продемонстрированы на тьюторских семинарах, совместных консультационных встречах, в том числе с родителями студентов, в беседах с психологом и куратором студенческой группы.

3. Исследовательский этап.

На этом этапе тьюторант осуществляет исследование, поиск, проект, и затем представляет полученные им результаты этого исследования. Презентация результатов может быть организована следующими способами:

- устное небольшое сообщение во время тьюториала (занятия в мини-группе тьюторантов с одинаковыми познавательными интересами в определенном виде учебно-профессиональной деятельности);
- выступление на кураторском часе или практическом занятии (тьютор может заранее договориться с куратором или преподавателем по поводу предоставления времени для выступления тьюторанта с рефератом или небольшим сообщением в рамках темы учебного занятия или кураторского часа);
- специально организованная презентация научно-исследовательских и проектных работ студентов на научно-практической конференции в рамках проведения внутривузовской недели науки и др.

На этом этапе оформляется новый, презентационный, портфолио, который создается на основе тематического, но служит для размещения отобранной тьюторантом специ-

ально для представления наиболее значимой информации, наглядно свидетельствующей о полученных им результатах в процессе поиска, учебного проекта, научного исследования. Эти материалы демонстрируются во время презентации или защиты работы.

В презентационный портфолио могут входить:

- отобранные материалы из тематического портфолио, которые помогают увидеть наиболее значимые для будущего специалиста этапы осуществленного им поиска и сделать их интересными: исследовательские находки, фактический материал учебно-профессиональной деятельности, возникшие затруднения в учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности, др.;

- статистические материалы;
- обоснование студентом отобранных им в портфолио материалов;
- рефлексивное заключение тьютора о проделанной работе и перспективные направления будущих поисков;

- «знаки отличия» – документы, позволяющие обнаружить социально-профессиональную значимость полученных в изучении темы результатов. Возможны письменные рецензии преподавателей, сокурсников, интересующихся данной проблемой. Круг потенциальных рецензентов студент намечает совместно с тьютором.

4. Рефлексивный этап.

На этом этапе организуется тьюторская консультация по итогам презентации, на которой были представлены результаты учебно-профессиональной деятельности или научно-исследовательской работы тьютора. Анализируются трудности, возникшие во время самопрезентации, проводится групповая рефлексия с целью получения каждым выступающим обратной связи с аудиторией. По возможности устраивается индивидуальное, а при желании учащегося и групповое, обсуждение видеозаписи самого выступления (предварительно тьютор совместно со студентом разрабатывают критерии успешной самореализации). Завершается рефлексивный этап планированием будущей работы, фиксацией пожеланий в выборе новой темы, характера материала, групповой или индивидуальной работы и своей роли в ней.

В целом данный этап направлен на рефлексивную работу тьютором с помощью тьютора индивидуального образовательного маршрута, достигнутых на данном этапе результатов. Рефлексивный этап способствует развитию адекватной самооценки, умению анализировать собственные способы действия и способы действия окружающих, понимать происходящие в себе и в окружающих изменения. Таким образом, определяются перспективы продолжения учебного поиска по той же теме или аргументируется смена соответствующего учебно-профессионального интереса на новый.

На этом этапе востребован портфолио достижений, демонстрирующий достигнутые результаты. Такой портфолио помогает оценивать динамику достижений студента в развитии профессионального интереса в избранной области, помогает в написании ключевых эссе, резюме, других видов итоговых работ.

Основным методом тьюторского сопровождения является специально организованная работа с вопросом студента или собственными вопросами тьютора, задаваемые им во время реализации каждого из этапов тьюторского сопровождения.

Своевременно и корректно поставленные вопросы тьютора, направленные на углубление учебно-профессионального интереса будущего специалиста; вопросы, позволяющие сузить или расширить тему и план предполагаемого тьютором проекта или исследования; вопросы, помогающие определить дальнейшее развитие и реализацию профессионального досамоопределения характеризуют тьюторское сопровождение учебно-профессиональной самореализации студента вуза как будущего специалиста. Метафорически можно сказать, что все вопросы тьютора направлены, прежде всего, на то, чтобы «расширить существующее образовательное пространство каждого студента до преобразования этого пространства в открытое».

В рамках выполнения исследовательского проекта тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации студента в образовательной среде вуза нами разработана модель профессионального ориентированного тьюторского сопровождения. Модель представляет тьюторское сопровождение учебно-профессиональной самореализации как открытие перед студентом возможностей будущей профессии. Специальная рабо-



та с потенциальными возможностями как ресурсным расширением помогут тьюторам, во-первых, развивать свой учебно-познавательный и учебно-профессиональный интерес; во-вторых, формировать профессиональную культуру, выстраивая свою индивидуальную образовательную программу.

Пространство тьюторского действия можно изобразить в виде трех векторов: А – образовательный вектор тьюторского действия; В – социокультурный вектор тьюторского действия; С – личностный вектор тьюторского действия.

Образовательный вектор тьюторского действия предполагает работу с множеством образовательных предложений, связанных с инфраструктурой вуза, которые для студента осмыслены в рамках его учебно-профессиональной деятельности. Находясь в одной из точек образовательной инфраструктуры (студенческой группе, научном кружке, факультативной группе студентов и др.), студент часто даже не предполагает учебно-профессиональные возможности этой инфраструктуры. Задача тьютора состоит в том, чтобы вместе со своим тьюторантом увидеть и проанализировать всю инфраструктурную карту образовательных возможностей с точки зрения их ресурсности для реализации конкретной индивидуальной образовательной программы каждого будущего специалиста.

Для тьюторанта это направление тьюторского сопровождения связано с расширением его личной «образовательной географии»: студент в процессе тьюторских консультаций знакомится с ресурсами образовательной среды вуза (спецкурсы, тренинги, научные кружки, открытые семинары, научно-практические конференции и др.), где он может себя реализовать как будущий профессионал в ходе осуществления своей образовательной программы.

Социокультурный вектор тьюторского действия указывает на социальную направленность работы тьютора с учебным материалом, выбранным его тьюторантом. Тьютор каждый раз фиксирует продвижение студента в границах интересующей его сферы профессиональной деятельности и с помощью внешних консультантов (других преподавателей, специалистов в данной предметной или профессиональной области, экспертов и т. д.) оказывает помощь тьюторанту в освоении социокультурной традиции.

Так как социальные границы всегда в той или иной степени условны, работа в любой культурной области, выбранной студентами на каком-то этапе будет обязательно привлекать знания других культурных областей и тем самым расширять границы самого социокультурного знания. Изменение границ социокультурного знания становится направлением специальных тьюторских консультаций и вносит изменения и дополнения в реализацию индивидуальной образовательной программы студента.

Личностный вектор тьюторского действия заключается в том, что, реализуя собственную индивидуальную образовательную программу, каждый студент должен понимать, какие требования ее реализации предъявляются именно к нему; на какие личностные и профессионально важные качества он может опереться, а какие ему еще необходимо формировать. Тьютор в этом случае лишь помогает увидеть и обсудить требования каждой индивидуальной образовательной программы к личности будущего специалиста. Конечный же выбор всегда остается за самим обучающимся: принимать данный вызов или корректировать образовательную программу на основании ранее сформированных личностных и профессионально важных качеств.

Таким образом, в целом деятельность тьютора или педагога, обладающего тьюторской компетентностью, в каждом из указанных выше направлений (образовательном, социокультурном, личностном) позволяет студенту реализовать себя в учебно-профессиональной деятельности и начать эффективно использовать потенциал образовательной среды вуза для построения индивидуальной образовательной программы [3].

Работа тьютора в каждом конкретном случае строится во многом ситуативно и направлена на ресурсное обеспечение самостоятельности студента. Но взаимодействие тьютора и тьюторанта в ходе консультации каждый раз организуется по поводу ресурсной карты, индивидуального учебного плана или индивидуальной образовательной программы. Для работы в каждом направлении тьютор опирается на определенные открытые педагогические технологии, позволяющие ему в условиях образовательной среды вуза более эффективно решать тьюторские задачи. В настоящее время в российском высшем образовании идет активный поиск педагогических технологий, обладающих таким потенциалом.

В данном контексте открытыми педагогическими технологиями являются такие, которые позволят тьютору реализовывать сопровождение индивидуальных образовательных программ студентов и при этом обладают как минимум тремя важными характеристиками: являются «открытыми» возрасту, т.е. работают с любыми возрастными категориями студентов; являются «открытыми» сфере будущей профессиональной деятельности, т.е. «работают» с любым учебным содержанием; являются организационно «открытыми», т.е. работают в любых организационных условиях, как на аудиторном занятии, так и во внеаудиторной деятельности. Среди таких технологий, наиболее часто применяемых сегодня в вузе, можно назвать «Портфолио», «Кейс-обучение», пресс-конференции, «круглые столы», деловые и ролевые профессионально ориентированные игры и др.

Тьюторское сопровождение (при реализации его в любой организационной форме) всегда носит индивидуальный адресный характер, поэтому при его осуществлении и выборе соответствующей формы, адекватной взаимодействию с конкретным тьюторантом, должны обязательно соблюдаться гибкость и вариативность. Основными формами тьюторского сопровождения исторически являются индивидуальные и групповые тьюторские консультации.

Индивидуальная тьюторская консультация (беседа) является индивидуальной организационной формой тьюторского сопровождения и представляет собой обсуждение с тьютором значимых вопросов, связанных с личностным саморазвитием и учебно-профессиональной самореализацией студента. Индивидуальные тьюторские беседы позволяют организовать процесс сопровождения учебно-профессиональной самореализации целенаправленно, эффективно, повысить активность каждого тьюторанта с учетом особенностей его профессиональной направленности и мотивации, профессионального самоопределения, характера учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности в вузе, стремления к дальнейшей самостоятельной работе по реализации индивидуальной образовательной программы.

Опираясь на вопросы, специально подобранные для встречи с конкретным студентом, тьютор и тьюторант совместно составляют план реализации определенного шага индивидуальной образовательной программы. Для того чтобы тьюторская беседа прошла успешно, необходимо установить диалог, основу которого составляет совместный поиск способа решения проблемы, в процессе которого участники диалога могут высказывать свои предположения и отстаивать на равных свою точку зрения; а также эмоционально комфортные взаимоотношения. Условия взаимодействия организуются таким образом, чтобы участники чувствовали свою необходимость, успешность и самостоятельность. Каждая тьюторская беседа должна иметь образовательный и эмоциональный эффект, чтобы в дальнейшем было возможно проводить более глубокий анализ учебно-профессиональной ситуации каждого студента.

На групповых тьюторских консультациях тьютором или педагогом, осуществляющим тьюторскую деятельность, реализуется сопровождение индивидуальных образовательных программ студентов с похожими учебно-познавательными и учебно-профессиональными интересами. В рамках групповых занятий тьютор одновременно осуществляет несколько функций сопровождения студента как будущего специалиста: мотивационную, коммуникативную и рефлексивную.

Мотивационное сопровождение заключается в определении уровня мотивации студента на развитие учебно-профессионального интереса; в соотношении различных ожиданий студентов, их приоритетов и целей в построении индивидуальных образовательных программ. Коммуникативное тьюторское сопровождение направлено на обеспечение обратной связи в группе и ее результативности; умения вести диалог, так как для эффективного проведения консультации важны совместная работа студента и тьютора и взаимодействие студентов между собой. Рефлексивное тьюторское сопровождение направлено на обеспечение понимания в группе, своевременную организацию конструктивной критики и поиск коллективного решения. Важно, чтобы рефлексия проводилась на каждом занятии и в нее изначально включались все члены группы.

Тематику предстоящей тьюторской консультации желательно обсуждать вместе со всеми тьюторантами в группе. С одной стороны, это создает атмосферу доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества во время проведения консультации, с другой, по-



буждает тьюторов и студентов к совместному творческому поиску, обеспечивая продуктивность консультации.

Тьюториал (учебный тьюторский семинар) - открытое учебное занятие с применением методов интерактивного и интенсивного обучения, направленное на приобретение опыта использования модельных и нестандартных ситуаций в построении индивидуальных образовательных программ. Тьюториал предполагает активное групповое обучение, направленное на развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей студентов.

Тьюториал имеет целью «оживить» и разнообразить учебный процесс, активизировать учебно-познавательную и учебно-профессиональную деятельность студентов, активизировать реализацию творческих способностей, побудить к применению полученных компетенций в практической деятельности. В роли ведущих тьюториала выступают тьюторы или преподаватели, осуществляющие тьюторское сопровождение будущих специалистов. Ведущие создают и поддерживают в группе атмосферу доверия, заинтересованности, используя в работе личный опыт; осуществляют рефлексию работы группы и собственных действий, внедряя активные формы и методы обучения: групповые дискуссии, case-study, тренинги, метод «мозгового штурма» и др.

Тьюториал активно применяется в сфере дистанционного образования. Тьюториалы целесообразно проводить один раз в месяц в удобное для студентов время. В целях повышения эффективности тьюториалов тьютору необходим регулярный анализ их проведения совместно со студентами. Такая работа тьютора также способствует овладению обучающимися технологиями индивидуальной и групповой рефлексии, выработке критериев оценки результатов эффективности групповой работы в целом.

Тренинги активно применяются преподавателями и тьюторами как одна из эффективных форм организации сопровождения учебно-профессиональной самореализации в вузе. Освоение необходимых умений во время тренинга предполагает не только их запоминание, но и непосредственное использование на практике в ходе тренинговой работы. В тренингах более широко, чем в тьюториалах, используются методы и техники активного обучения: деловые, ролевые и имитационные игры, разбор конкретных профессионально важных ситуаций и групповые дискуссии. В основе тренинга лежит групповое взаимодействие, направленное на развитие каждого участника тренинга.

В тьюторском сопровождении учебно-профессиональной самореализации студентов чаще используются мотивационные тренинги. На начальном этапе работы со студентами тьютором применяются социально-психологические тренинги, направленные на сплочение группы тьюторантов, выработку доверия, приобретения уверенности в себе, умений сотрудничества и самоопределения. Ориентиром тьюторского сопровождения студентов может служить ресурсная схема общего тьюторского действия. Выбор конкретных форм, методов и технологий тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации является строго индивидуальным выбором тьютора и зависит от возрастных и личностных особенностей будущего специалиста, личностных и профессиональных предпочтений самого тьютора.

Образовательное профессионально ориентированное событие как форма тьюторского сопровождения студентов имеет целью развитие профессиональной мотивации, построение и реализацию индивидуальных образовательных программ и проектов студентов. Образовательное событие соответствует какому-либо культурному образцу («профессиональный праздник», «научная экспедиция», «учебная инициация», др.); оно тесно связано с историей конкретного профессионального сообщества, участников события; имеет развернутый этап подготовки и привлекательную перспективу; включает различные виды учебно-профессиональной деятельности и профессиональные позиции участников; в нем могут принимать участие интересные, успешные в профессии и в жизни люди («лидеры», «авторы», «эксперты», др.); в ходе события уместна импровизация, профессиональные пробы. Работа с событиями может вестись для одного тьюторанта и для группы. Работа с событиями строится в зависимости от того, организуют ли его сами тьюторанты или их педагоги.

К ожидаемым результатам регулярной тьюторской работы в форме событий можно отнести: 1) обращение тьюторантов к проблеме творчества в будущей профессии, профес-

сионального досамоопределения личности обучающегося, социокультурного взаимодействия; развития профессиональной мотивации; 2) решение индивидуальных образовательных задач (осознанное формирование индивидуального стиля мышления, творческой учебно-познавательной деятельности; повышение эмоциональной устойчивости, развитие субъектности; новых творческих инициатив); 3) успешная учебно-профессиональная самореализация (в различных видах учебно-профессиональной деятельности: публичных выступлениях, конкурсах, олимпиадах, практиках и др.). Кроме того, образовательные события дают возможность преодолеть опасность фиксации тьюторов на тьюторе и перехода тьютора в позицию «учителя» («консультанта», «руководителя»).

Опираясь на технологии тьюторского сопровождения учебно-профессиональной самореализации, тьютор на протяжении всего периода обучения студента в вузе помогает ему выстраивать индивидуальную образовательную программу, корректирует ее по необходимости, оказывает помощь будущему специалисту в определении траектории учебно-профессиональной самореализации. В результате у будущих специалистов формируется динамическая «программа» овладения профессиональными компетенциями, самоактуализации в учебно-профессиональной деятельности, формирования профессионально важных качеств.

Тьюторское сопровождение учебно-профессиональной самореализации будущего специалиста в образовательной среде вуза рассматривается нами как системообразующий фактор его профессиональной подготовки, обеспечивающий формирование и реализацию его индивидуальной образовательной программы, развития необходимых профессиональных компетенций.

Список литературы

1. Гордон Э. Столетия тьюторства. – Ижевск: ERGO, 2008. – 351 с.
2. Исаев И. Ф. Становление и развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы в России: историко-педагогический контекст (1755 – 1917 гг.). Научные ведомости БелГУ. Гуманитарные науки. – № 6 (77) Выпуск 5, 2010. – С. 83 – 92.
3. Исаев И. Ф., Исаева Н. И., Богданова Е. В., Болотова Е. А., Опыт исследования психологических условий развития научного потенциала личности в контексте культуротворческого подхода. Научные ведомости БелГУ. Гуманитарные науки. – № 12 (107) Выпуск 10, 2011. – С. 242 – 247.
4. Кобзева Л. В., Грибов Е. Н. Типология университетов и уровни тьюторской работы. Подход к разработке квалификационных характеристик тьютора. Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы: подходы к разработке стандарта тьюторской деятельности // Мат-лы Второй междунаро. науч.-практ. конф. – М.: МПГУ, 2009. – 81 с.
5. Ковалева Т. М. О тьюторской деятельности в современном высшем образовании // Сб. мат-лов Всероссийской науч.-практ. конференции «Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы» / МПГУ: Изд-во «Прометей», 2008. – 114 с.
6. Кормакова В. Н., Ерошенкова Е. И. Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения личности в системе взаимодействия «школа-вуз» // Вестник высшей школы. – 2011. – № 8. – С. 40 – 44.
7. Теров А. А. К вопросу о моделях тьюторского сопровождения в образовательном учреждении / Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора // Мат-лы Всерос. науч.-практ. семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика» / М.: АПКППРО, 2009. – 188 с.

THE TECHNOLOGY OF THE TUTORIAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL-PROFESSIONAL SELF-ACTUALIZATION OF THE STUDENTS

I. F. Isaev
V. N. Kormakova

*Belgorod National
Research University*

*e-mail:
Isaev@bsu.edu.ru
kormakova@bsu.edu.ru*

The article deals with the technology of the tutorial support of the educational-professional self-actualization of the future specialists. The tutorial support is considered as the sequence of the connected with each other stages: motivational, projecting, research and reflexive. The authors name the main forms of the tutorial support, they are: individual, group; tutorial consultation, educational tutorial seminar, training and others.

Keywords: tutor, tutorial support, educational-professional self-actualization, vectors of the tutorial action.



УДК 373.3

ШКОЛА-ИНТЕРНАТ КАК ИНСТИТУТ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ

С. Г. Соломатина

*Академия повышения
квалификации
и профессиональной
переподготовки
работников
образования РФ,
г. Москва*

e-mail: solosv@bk.ru

В статье раскрывается школу-интернат как один из институтов социализации воспитанников. В статье даётся краткий обзор истории становления школ-интернатов как института социализации, описывается социальный состав воспитанников и модели социализации, используемые в учреждениях интернатного типа.

Ключевые слова: социализация, институты социализации, учреждения интернатного типа, школа-интернат, модели социализации.

Преобразования, происходящие в современной России, предполагают появление новых взглядов на процесс социального и индивидуального становления личности, обладающей высоким культурным и интеллектуальным уровнем, способной квалифицированно, на должном уровне решать творческие задачи. Становление личности современного человека прямо зависит от степени его социализации, от функционирования системы образования в стране.

Несмотря на широкое употребление, термин «социализация» не имеет однозначного толкования, сближаясь в одних случаях с воспитанием, а в других – с формированием личности. В широком (философском) смысле под социализацией понимается процесс и результат освоения индивидом социального опыта: культуры, знаний, навыков общения, социальных норм, ролей, общественных ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества [5]. Социализация включает как социально-контролируемые процессы целенаправленного воздействия на личность (воспитание), так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на её формирование [6]. В узком смысле социализация употребляется как усвоение социально приемлемых и одобряемых форм поведения (социальная психология), как адаптация человека к жизни в обществе (психология, педагогика), как процесс управления образованием личности (педагогика) и т. п. Таким образом, социализация как феномен представляет собой процесс и результат освоения индивидом социального опыта вследствие совокупности целенаправленного и стихийного воздействия на личность социальной среды. Результат социализации как процесса – интеграция личности в социальную среду, идентификация личности с социумом.

Воздействие общества на личность осуществляется через институты социализации. Среди общественных институтов, призванных обеспечить социализацию подрастающего поколения, особое место занимают учреждения интернатного типа, система которых в практике нашей страны включает дома ребёнка, детские дома и школы-интернаты.

В центре нашего исследования – школы-интернаты – «общеобразовательные учреждения для постоянного пребывания учащихся, не имеющих необходимых условий для воспитания в семье» [11, с. 320].

Выделяют следующие типы школ-интернатов:

- общего типа – для детей из семей, не имеющих возможностей обеспечить детям нормальное воспитание (в том числе неполные, многодетные семьи, семьи, где родители страдают тяжёлыми заболеваниями и пр.);
- санаторного типа – для детей с различными заболеваниями;
- специальные (коррекционные) – для детей с нарушениями в психофизическом развитии;
- специализированные – с углублённым изучением отдельных предметов для одарённых детей;
- спортивные школы-интернаты – школы-интернаты олимпийского резерва.

В отличие от общеобразовательных школ, учащиеся, находящиеся в школах-интернатах, называются воспитанниками.

Учебные заведения интернатного типа исторически связаны с детскими сиротскими домами, домами приюта. Первые упоминания о заведениях такого типа датируются IV в. – 335 г. в Царьграде, а их бурное развитие в Европе начинается с XVII в. [13].

Первые попытки создания учебных заведений интернатного типа в России были сделаны ещё в начале XVIII в., когда по указу Петра I в Санкт-Петербурге была открыта Морская академия, где дворянские юноши принудительно получали образование. В 1731 г. в России появился первый кадетский корпус в Санкт-Петербурге, завоевавший популярность среди дворян. К 1917 г. число кадетских корпусов в России достигло 29, в них воспитывалось около 10 тыс. человек [1].

С первых дней существования Советского государства перед ним встала грандиозная задача коренной перестройки всей системы образования. В 1920-е гг. активно обсуждался вопрос о необходимости осуществления общественного воспитания детей. Лучшей формой общественного воспитания считались интернатные учреждения, которые, будучи институтом социализации, должны были вырастить достойных и образованных строителей социалистического, а в дальнейшем и коммунистического государства. Но в конкретной исторической обстановке тех лет (Гражданская война, экономический спад, увеличение преступности и др. факторы) оказалось возможным организовать интернатное воспитание только для беспризорных и остро нуждающихся детей. В 1921 – 1922 гг. в учреждениях интернатного типа (детских домах, трудовых коммунах, школах-колониях, детских городках) воспитывалось около 540 тыс. детей. Тогда же формируются санаторно-лесные школы интернатного типа и специальные (коррекционные) школы-интернаты.

В конце 1920-х – начале 1930-х гг. в стране наблюдалось заметное сокращение интернатных учреждений, что объяснялось повышением жизненного уровня населения, ликвидацией массовой беспризорности и снижением финансирования этих учреждений государством.

С началом Великой Отечественной войны вновь начался рост численности беспризорных и безнадзорных детей. Постановление СНК СССР «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» от 23 января 1942 г. [10, с. 353 – 354] регламентировало меры по решению проблемы беспризорности. За годы войны детские дома и учреждения интернатного типа спасли сотни тысяч обездоленных детей от голода и физического истребления, а в послевоенные годы стали появляться новые детские дома интернатного типа – общие и специализированные, приёмники-распределители, организовывался поиск родителей и возвращение детей в семьи, выросло число школ-интернатов для детей-сирот.

Во второй половине 1950-х – начале 1960-х гг. отчетливо проявилась тенденция к усилению общественного характера воспитания, которая обуславливалась переходом к развёрнутому строительству коммунизма. Распространялось мнение о том, что семья, как институт социализации, имеет ограниченные возможности в коммунистическом воспитании подрастающих поколений и поэтому часть её функций должно взять на себя государство. 15 сентября 1956 г. было принято постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об организации школ-интернатов» [9, с. 247 – 249]. Предполагалось, что это будут учебно-воспитательные учреждения нового типа, призванные решать на более высоком уровне проблему социализации подрастающего поколения. Повсеместным стало создание в школах-интернатах прекрасных условий для всестороннего развития детей, для воспитания у них начал коллективизма. Преимущества виделись в возможности правильной организации режима дня: разумного сочетания труда, учёбы, отдыха, спорта. 26 мая 1959 г. ЦК КПСС и Совет Министров СССР утвердил мероприятия по развитию школ-интернатов в 1959-1965 гг. [7, с. 254 – 255]. Государство предполагало, что со временем школы-интернаты станут образцовыми воспитательными учреждениями, которые будут осуществлять социальное воспитание детей, заменяя семью, и готовить учащихся к практической деятельности в народном хозяйстве. В это время наблюдалась тенденция к росту числа таких учреждений. К 1961 г. в СССР функционировало свыше 3 тыс. школ-интернатов, в них обучалось более 700 тыс. воспитанников [12]. Помимо школ-интернатов общеобразовательного типа в конце 1960-х гг. возникают музыкальные, художественные, математиче-



ские школы-интернаты для талантливых и одарённых детей. Тогда же организуются спортивные школы-интернаты (школы-интернаты олимпийского резерва).

Но уже в 1970-е гг. существенно меняются целевые ориентации школ-интернатов от образцовых воспитательных учреждений для всестороннего образования учащихся к образовательным школам-интернатам для детей, не имеющих условий для воспитания в семье (в первую очередь нуждающимся в общественном воспитании по условиям жизни, труда, состояния здоровья родителей). В школы-интернаты стали направляться дети, над которыми была установлена опека и попечительство, дети из многодетных и малообеспеченных семей, дети одиноких матерей. Так постепенно школы-интернаты стали институтом социализации для детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации и не имеющих должных условий для воспитания в семье.

К началу 1980-х гг. изменились численность и состав воспитанников школ-интернатов. Число воспитанников увеличилось в три раза. Наблюдался рост детей, рождённых вне брака, увеличилось число отказных детей, резко возросло количество детей, отобранных у родителей по суду. Закрытость школ-интернатов негативно сказывалась на воспитанниках. В связи с этим в 1984 г. принимается Постановление Совета Министров СССР о мерах по улучшению воспитания, обучения и материального обеспечения воспитанников школ-интернатов [8, с. 155 – 161].

Масштабный кризис 1990-х гг. негативно отразился на материальном и нравственном здоровье семьи как институте социализации и обнажил целый спектр социальных проблем: рост числа детей, рождающихся вне брака; социальная дезорганизация семей; материальные и жилищные трудности родителей; слабость нравственных устоев и негативные явления, связанные с деградацией личности взрослого человека (алкоголизм, наркомания, злостное уклонение от обязанностей по воспитанию ребёнка). В результате растёт число детей, воспитываемых в учреждениях интернатного типа, в том числе и в школах-интернатах.

Таким образом, возникновение школ-интернатов как института социализации обусловлено объективной необходимостью подготовки детей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации, к самостоятельной жизни.

В современных условиях основной процент воспитанников школ-интернатов общего типа – это дети из неполных семей. Неполная семья – группа ближайших родственников, состоящая из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. Г. Ф. Кумарина выделяет следующие основные типы неполных семей: разведённая, осиротевшая, распавшаяся, внебрачная; различаются также отцовская и материнская семьи (последние составляют абсолютное большинство среди неполных семей) [4, с. 294 – 295].

Иллюстрацией к данной классификации может служить социальный состав воспитанников Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы общеобразовательной школы-интерната среднего (полного) образования с углублённым изучением отдельных предметов № 16, являющейся экспериментальной базой нашего исследования.

На сегодняшний день в ГБОУ школе-интернате № 16 обучается 583 воспитанника, из них 367 человек – дети из неполных семей (см. рис. 1). Семейные стрессогенные факторы в неполных семьях распределяются следующим образом: на первом месте – фактор «родители в разводе» (50 % воспитанников); на втором месте – фактор «одинокие матери» (28 % воспитанников); на третьем месте – факторы «потеря кормильца» (7 % воспитанников) и «подопечные дети» (7 % воспитанников); на четвёртом месте – фактор «многодетные семьи» (5 % воспитанников) и на пятом месте – фактор «одинокие отцы» (3 % воспитанников) (см. рис. 2).

Школа-интернат – это особая среда, в которой растёт, развивается, воспитывается и обучается ребёнок. Эта среда имеет ряд специфических характеристик, которые, так или иначе, оказывают влияние на социализацию личности воспитанников:

1. Структурная характеристика, которая выражается в том, что школа-интернат включает несколько институтов социализации:

- а) школу, где воспитанники обучаются;
- б) интернат (лат. *internus* - внутренний), где воспитанники проживают.

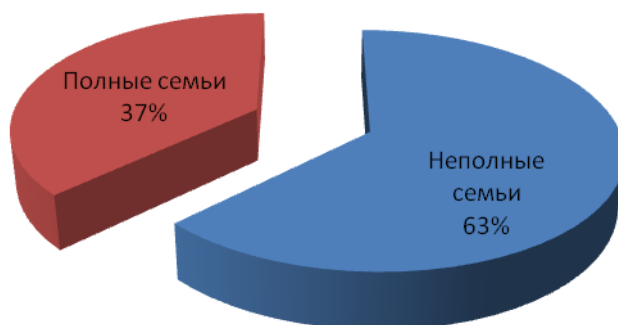


Рис. 1. % соотношения числа воспитанников из полных и неполных семей

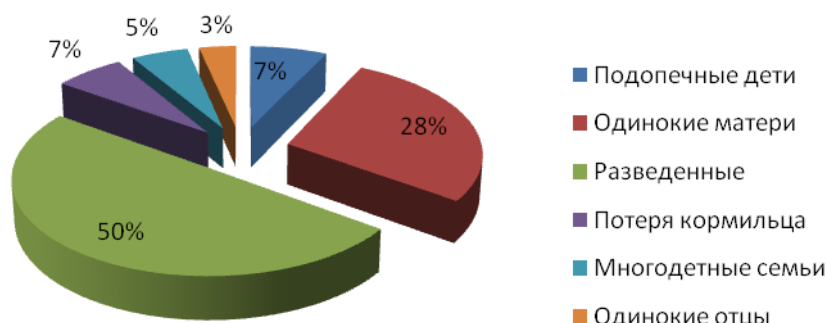


Рис. 2. Неполные семьи

По мнению И. С. Кона, школа и родительская семья в норме являются относительно автономными и не складываются в единую иерархическую систему институтов социализации [3]. Данная структура школы-интерната усиливает степень зависимости формирующейся личности от института социализации;

2. В школе-интернате роль трансляторов социального опыта выполняют педагоги. Являясь по своей природе агентами вторичной социализации, педагоги, призванные опосредованно воздействовать на личность воспитанников, поставлены в условия необходимости выполнения роли первичных агентов социализации – родителей;

3. Количество воспитанников в группе намного превышает тот уровень, при котором педагог может уделять необходимое внимание каждому ребёнку. Это приводит к недостаточности общения со взрослыми, наличию обострённой потребности в их внимании и доброжелательности, прерывистому и слабому овладению социальными функциями и ролями, медленному формированию социального опыта. В этой ситуации педагогическая позиция взрослого, при которой ребёнок является объектом воспитания и обучения, делает ребёнка крайне зависимым от взрослого;

4. В школе-интернате воспитанник постоянно общается с одной и той же достаточно узкой группой сверстников, при этом сам он не может предпочесть ей какую-либо другую группу, как это может сделать ученик обычной школы, но одновременно его нельзя и исключить из неё. Это ведёт к тому, что отношения между сверстниками складываются не как приятельские, дружеские, а более близкие, по типу родственников. Безусловность в общении со сверстниками рассматривается, с одной стороны, как положительный фактор, способствующий эмоциональной стабильности, защищённости, когда группа сверстников выступает как аналог семьи. С другой стороны, подобные контакты не способствуют формированию и развитию коммуникативных умений, умению наладить равноправные отношения с незнакомым ребёнком, установить диалог с человеком другого возраста, другой



социальной группы, адекватно оценить свои качества, необходимые для избирательного дружеского общения;

5. Определённая «закрытость» школы-интерната приводит к «разрыву» в системе взаимодействия ребёнка с социальной средой. В связи с этим у воспитанников возникают трудности в усвоении социального опыта, что отражается на трёх сферах социализации: деятельности, общении, самосознании. Таким образом, традиционная система воспитания, сложившаяся в школах-интернатах, не способствует формированию у воспитанников социальной зрелости.

Реализация социальной функции образования диктует необходимость создания в рамках школы-интерната условий для позитивной социализации воспитанников, которая связана с организационным решением трёх важнейших проблем:

- 1) обоснованный выбор модели социализации, которая будет положена в основу всей образовательной работы учреждения;
- 2) наполнение выбранной модели содержанием образовательной деятельности;
- 3) выбор форм и методов работы по осуществлению педагогической поддержки, результатом которой станут проявления успешной социализации воспитанников.

Н. Ф. Голованова описывает пять походов к осуществлению процесса социализации как педагогического явления, представляющие собой своеобразные модели социализации, используемые в учреждениях интернатного типа [2]:

1. Социологическая модель (лат. *soci (etas)* – «общество»). Социализация понимается как трансляция социокультурного наследия от поколения к поколению и рассматривается в качестве общего механизма наследования прошлого опыта. Данная модель социализации предполагает усвоение воспитанниками как стихийных, так и организованных воздействий социальной среды. Выбор такой модели социализации является оправданным для специализированных школ-интернатов, где находятся дети с ограниченными возможностями физического или умственного развития. Главным достижением социализации этих детей является их возможность делать то же, что могут совершенно здоровые люди: свободно передвигаться, отвечать за свои действия, работать, создавать семью и обеспечивать её благополучие;

2. Интериоризационная модель (лат. *interio* – «внутри»). Социализация рассматривается как присвоение личностью норм, ценностей, установок, стереотипов, выработанных обществом и транслируемых ближайшим окружением как образец поведения. В результате этого у человека складывается система внутренних регуляторов, привычных норм поведения. Данная модель социализации основана на внешней поддержке (или принуждении) желаемых для окружающих людей образцов поведения. Выбор такой модели социализации является оправданным для суворовских и нахимовских училищ, кадетских корпусов. Строго регламентируются не только нормы поведения, но также единообразие внешнего вида и мировоззрения. Педагогическая деятельность ориентирована на высокий уровень достижений. Средствами достижения цели служат высокие дисциплинарные требования к воспитанникам;

3. Факторно-институциональная модель (лат. *factor* – «делающий, производящий»; *institutum* – «установление, учреждение»). Социализация происходит как результат действия факторов, институтов и агентов социализации. Эффективность действия данной модели связана с усилением или ослаблением какого-либо фактора, института или агента социализации. Зачастую это бывает компенсирующая поддержка детей из неблагополучных семей. В других случаях усиливается активность учреждений дополнительного образования при ослабленном влиянии школы-интерната;

4. Интеракционистская модель (англ. *interaction* – «взаимодействие»). Социализация трактуется как результат межличностного взаимодействия, в итоге определяющего у человека восприятие мира. Благоприятное межличностное взаимодействие способствует формированию доверия к другим людям и установлению тесных контактов с ними, неблагоприятное – настороженности и враждебности в отношениях с другими. Полученный в детстве опыт построения отношений с другими людьми рассматривается как эталонный и не подлежащий изменению. Реализация такой модели социализации может часто наблюдаться в интернатах для детей с ранней одарённостью и в школах-интернатах национальных землячеств;



5. Интраиндивидуальная модель (лат. *intra* – «внутри»; *individuum* – «отдельный человек»). Выбор данной модели свидетельствует о том, что социализирующее воздействие взрослых направлено на развитие каждого отдельного ребёнка. Социализация личности выступает как единство двух взаимосвязанных процессов. С одной стороны, происходит активный процесс приспособления к внешней среде, с другой – поддержка творческих проявлений личности, направленных на преобразование своей жизни, на самовоспитание. Данная модель социализации применима для образовательных учреждений, ориентированных на раскрытие творческой индивидуальности каждого воспитанника.

В настоящее время наиболее востребованной является интериндивидуальная модель социализации, которая предполагает синтез обучения, воспитания, индивидуальной педагогической поддержки и институциональной социализации воспитанников школ-интернатов.

Список литературы

1. Алпатов Н. И., Мясковская Н. А., Спиринов Л. Ф., Шагова А. Я. Школа-интернат. (Вопросы организации и опыт воспитательной работы) / Под ред. Н. И. Алпатова. – М.: Учпедгиз, 1958. – 224 с.
2. Голованова Н. Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема. – СПб.: Спец. лит., 1997. – 189 с.
3. Кон И. С. Ребёнок и общество: Учеб. пособие. – М.: Academia, 2003. – 334 с.
4. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие / Под ред. Г. Ф. Кумариной. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
5. Москаленко В. В. Социализация личности (философский аспект). – Киев: Вища школа, 1986. – 199 с.
6. Мудрик А. В. Социализация вчера и сегодня. – М.: МПСИ, 2006. – 432 с.
7. О мерах по развитию школ-интернатов в 1959-1965 гг. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР 26 мая 1959 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов. 1917 – 1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 254 – 255.
8. Об общеобразовательных школах-интернатах, детских домах и других интернатных учреждениях. Постановление Совета Министров СССР 5 января 1984 г. // Народное образование в СССР. Сб. нормативных актов / Сост. Н.Е. Голубева. – М.: Юрид. лит., 1987. – С. 155 – 161.
9. Об организации школ-интернатов. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР 15 сентября 1956 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов. 1917 – 1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 247 – 249.
10. Об устройстве детей, оставшихся без родителей. Постановление СНК СССР 23 января 1942 г. // Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сб. документов. 1917 – 1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 353 – 354.
11. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Рос. энцикл.: Дрофа, 2003. – С. 320.
12. Петров А. А. За школами-интернатами будущее. – М.: Знание, 1961. – 40 с.
13. Цилюгина И. Б. Традиционный подход к вопросу становления и развития образовательных учреждений интернатного типа // Модернизация образования: проблемы и перспективы. – Ч. 1. – Оренбург, 2002. – С. 207 – 215.

BOARDING-SCHOOL AS INSTITUTE OF PUPILS' SOCIALIZATION

S. G. Solomatina

*Academy of advanced
Qualification and
professional Retraining
of Russian Federation
Teaching Staff, Moscow*

e-mail: solosv@bk.ru

The author considers a boarding school to be one of the institutes of pupils' socialization. The article reviews the history of boarding-schools, gives the social staff of pupils and patterns of socialization which core used in such institutions.

Keywords: socialization, institutes of socialization, institutions of boarding school type, boarding-school, patterns of socialization.



УДК 78

ИНТЕГРАТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО СТУДЕНТОВ-НЕМУЗЫКАНТОВ ВУЗОВ И КОЛЛЕДЖЕЙ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

О. А. Титова

*Белгородский
государственный
институт
культуры и искусств*

*e-mail:
titova-68@mail.ru*

В статье раскрывается проблема использования в процессе обучения игре на фортепиано компетентностного, андрагогического, лично-ориентированного, культурологического и аксиологического подходов; обоснована и раскрыта эффективность их интегративного использования для реализации стратегической цели профессионального социокультурного образования – повышения его качества.

Ключевые слова: компетентностный подход, фортепианная компетентность, фортепианная компетенция, андрагогический подход, индивидуализация обучения, лично-ориентированный подход, культурологический подход, аксиологический подход, интегративность.

Модернизация российского социокультурного образования в условиях реализации ФГОС ВПО и СПО должна осуществляться в контексте социальной ситуации при интенсивном взаимодействии со всеми сторонами жизни общества и человека. Российское общество втянуто в пучину глобального мирового кризиса, охватившего не только социальные, производственные, экономические и другие сферы, но и самого человека – его сознание, духовность, чувства, поведение. «Деиндивидуализация и дегуманизация личности, предельный рационализм и нездоровый прагматизм мышления, утрата нравственных ориентиров и чувства принадлежности к своей стране, распространение ассоциальных моделей поведения, дезадаптация детей, молодежи и взрослых – это далеко не полный перечень негативных явлений, указывающий на снижение качества человеческой жизни в процессе расчеловечивания «собственно человеческого в человеке» [1, с. 44].

Большинство российских ученых полагают, что кризис в России не экономический, а гуманитарный, духовно-нравственный, и связан он с основательным игнорированием культурных традиций. Особая роль в устранении его в современной российской действительности принадлежит социально-культурному образованию, так как оно непосредственно связано с подготовкой специалистов для сферы культуры и искусств – основных субъектов социально-культурных преобразований, которым предстоит выполнить «историческую миссию формирования активной личности как высшей ценности общества» [2, с. 2]. Специалисты сферы социально-культурной деятельности в своей работе реализуют принципы творчества и гуманизма, осознания универсальных духовно-нравственных и эстетических ценностей, величие национальных и мировых произведений культуры и искусства. Все вышесказанное о возрастании значимости и актуальности социально-культурной деятельности обуславливает необходимость перехода от знаниевой к деятельностной парадигме социокультурного образования, ориентированной на подготовку специалиста, способного к качественному изменению социально-культурной сферы на ценностном уровне.

В сложившейся социально-культурной ситуации подготовка специалистов социально-культурной деятельности приобретает особую значимость, так как согласно федеративному государственному стандарту высшего и среднего профессионального образования для этой сферы деятельности должны подготавливаться специалисты, обладающие высоким уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, овладевшие технологиями социокультурной работы, широким культурным кругозором, развитым и творческим и художественно-эстетическим мышлением, наличием таких личностных качеств, как коммуникабельность, общительность, толерантность, эмпатийность.

Эти требования к специалисту социально-культурной сферы базируются на современных требованиях к образованию. «Система образования направлена, – отмечает В. Г. Миронов, – на формирование высокоинтеллектуальной, духовно богатой, толерант-

ной, профессионально-мобильной личности, владеющей общечеловеческими нормами нравственности и культуры, здоровья и способной обеспечить устойчивое повышение качества собственной жизни и общества в целом [3, с. 73].

Среди будущих специалистов социально-культурной сферы особую нишу занимают специалисты-немузыканты, обучающиеся игре на фортепиано. В области музыкально-исполнительских дисциплин эти специалисты должны многое знать и многим владеть, потому что музыка обладает особой силой чудодейственного, чарующего воздействия на умы и сердца людей, на их духовность и возвышенное стремление стать добрее, честнее, отзывчивее, научиться понимать и ценить прекрасное. Поэтому специалист социокультурной сферы, владеющий музыкально-исполнительской дисциплиной, должен уметь исполнить грамотно, технично точно, художественно-выразительно сольную инструментальную программу; аккомпанировать певцу-солисту, вокалисту или инструментальному ансамблю, хору; петь под собственный аккомпанемент; читать с листа и транспонировать; подбирать по слуху; составить словесный комментарий к исполняемым произведениям; владеть навыками самостоятельной творческой работы над музыкально-исполнительским репертуаром, необходимым ему как специалисту немusикальных профессий, обучающемуся игре на фортепиано для будущей социально-культурной деятельности. Эти же высокие требования предъявляются и к студентам немusикальных специальностей без начальной музыкальной подготовки в вузах (бакалавриат) и колледжах культуры и искусств, если в учебные программы их подготовки включено обучение основам фортепианного искусства.

Мы не случайно в статье одновременно рассматриваем процесс обучения игре на фортепиано студентов немusикальной специальности без начальной музыкальной подготовки в вузах и колледжах культуры и искусств. Это обусловлено следующим: во-первых, в новом ФГОС и в вузах, и колледжах культуры и искусств программы по этой учебной дисциплине, цели и задачи формирования музыкальной (фортепианной) компетентности фактически одни и те же; во-вторых, изучается этот предмет почти в одном и том же объеме по новому ФГОС (8 семестров – бакалавриат, 7 семестров – колледж); в-третьих, требования к уровню подготовки студентов немusикальных специальностей к этому учебному предмету в колледже адекватны, максимально приближены к требованиям бакалавриата вуза, в-четвертых, контингент поступающих в вузы и колледжи культуры и искусств на немusикальные специальности включает в себя все более возрастающие группы абитуриентов, не имеющих начальной музыкальной подготовки. Все это и создает в вузах и колледжах сложную педагогическую ситуацию и ставит перед преподавателями фортепиано целый ряд проблем. В первую очередь это проблемы необходимости осознания и понимания психологических, педагогических, психолого-педагогических, культурологических и социологических особенностей тех юношей и девушек, которые заполнили учебные аудитории. Это люди, родившиеся и выросшие в 90-ые годы XX в. и в первое десятилетие XXI века. А они – представители поколения постиндустриального, информационного этапа развития человеческой цивилизации, постсоветского периода истории нашей страны. Они отличаются от предшествующих поколений студентов, однако в их обучении и воспитании это почти не учитывается. Нельзя забывать и о том, что эти студенты пришли учиться в вузы и колледжи культуры и искусств с уже стихийно, спонтанно сложившимся музыкальным вкусом и музыкальной культурой, зачастую деформированными современной поп-музыкой, рок-музыкой, низкопробным шоу-бизнесом, оглушительным ревом и громом дискотек. У них за плечами определенный накопленный жизненный и музыкальный опыт. Их музыкальный вкус и музыкальную культуру чаще всего приходится либо корректировать, либо вовсе формировать заново на основе программного материала народной, эстрадной и классической фортепианной музыки. Это сложнейшая и ответственная задача, если учесть, что музыкальное образование является важнейшей составляющей частью культурного образования, обладающего интегративным свойством, объединяющим все остальные сферы художественно-творческого и нравственно-эстетического становления настоящего профессионала социально-культурной деятельности, востребованного временем и отвечающего социальному заказу общества и государства по подготовке этих специалистов.

Чтобы готовить востребованных специалистов, в системе их подготовки надо разрешить целый ряд противоречий. В рамках статьи мы раскроем лишь одно из них: преоб-



ладание в фортепианном образовательном процессе традиционного музыкального педагогического подхода и фактическое отсутствие интегративного, комплексного использования компетентностного, андрагогического, личностно ориентированного, культурологического и аксиологического подходов. Методологическое обоснование использования их в обучении игре на фортепиано таково: компетентностный подход в ФГОС рассматривается как стратегическое направление развития всей системы российского образования. Его концепция непрерывно развивается и совершенствуется ведущими теоретиками педагогики и психологии (Д. С. Ермаков, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, Р. В. Мухаметзянова, А. М. Новиков, В. В. Сериков, А. В. Хуторской и др). Интересно отметить и то, что авторы проекта «Профессиональный стандарт педагогической деятельности» (Я. И. Кузьмин, В. Л. Матросов, В. Д. Шадриков) оформили первый опыт создания этого стандарта с позиций компетентностного подхода. Они опирались на такую его формулировку: «Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях» [4, с. 21 – 37]. Именно это качество и должно быть присуще специалистам социокультурной деятельности. Поэтому музыкальное образование, в том числе и обучение студентов-немузыкантов основам игре на фортепиано, основано, в первую очередь, на компетентностном подходе. Компетентностный подход в обучении игре на фортепиано нацелен на повышение качества образования, «ориентирован на цели-векторы: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности», на реализацию в фортепианном образовательном процессе «его метаконструкторов: компетентностей, компетенций, метакачеств» [5, с. 2]. Фортепианная компетентность – характеристика музыкального кругозора обучающегося, его фортепианного мышления, музыкальных способностей, музыкального вкуса, музыкальной культуры, пианистических знаний, умений, навыков и владения способами музыкальной деятельности. Фортепианная компетенция – это характеристика личности, проявляемая в игре на фортепиано, это заданные педагогические, социальные и профессиональные требования к фортепианной подготовке специалиста, необходимые для его будущей профессиональной деятельности. Из этого можно сделать вывод, что фортепианная компетентность – это сложная, интегральная характеристика, состоящая из комплекса фортепианных компетенций, содержание которых определяется целями, задачами и характером фортепианной деятельности. Компетентность и компетенции вбирают в себя как когнитивную и операционально-технологические составляющие, так и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Следовательно, понятие «фортепианная компетентность» включает результат обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, профессионально важные личностные, музыкальные и социально-культурные качества специалиста. Понятие «компетентность» трактуется как «основывающееся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека [6, с. 11].

Использование компетентностного подхода в музыкальном образовании будущего специалиста социально-культурной деятельности, изучающего игру на фортепиано, означает формирование его фортепианной компетентности.

Методологической основой обучения игре на фортепиано студентов-немузыкантов без начальной музыкальной подготовки является и андрагогический подход (Л. Г. Брылева, С. Г. Вершловский, В. В. Горшкова, В. П. Зинченко, А. С. Запесоцкий, С. И. Змеев, А. П. Марков, В. С. Степин и др.). Андрагогическая теория обучения основана на глубоких и прочных знаниях психолого-педагогических особенностей воспитания, обучения и развития взрослых. Осмысление и обоснование использования андрагогического подхода в фортепианном обучении студентов немusикальных специальностей без начальной музыкальной подготовки в вузах и колледжах культуры и искусств должно исходить из учета ряда факторов (личностные качества студента, жизненный опыт, музыкальные способности, наличие проблем, решаемых образовательными средствами обучения игре на фортепиано, ориентация на необходимость и полезность приобретенных пианистических знаний, умений и навыков в личной и будущей профессиональной деятельности и т. д.). Всё перечисленное выше обязывает преподавателя фортепиано не только владеть содержанием учебной дисциплины, но и быть консультантом, советчиком, опекуном, экспертом ус-

пехов студента в организации фортепианного образовательного процесса, реализуя в нем принципы самостоятельности, совместимости в обучении между обучающим и обучающимся, индивидуализации, системности, контекстности, актуализации результатов, элективности, развития образовательных потребностей, осознанности, учета психологических качеств и свойств студента.

Широкое использование принципа индивидуализации пронизывает весь комплекс педагогических подходов. Индивидуализация обучения игре на фортепиано – не просто форма занятия, но фактор, средство и условие его успеха. Она ярко выражена в лично ориентированном подходе (Б. Г. Ананьев, Е. В. Бондаревская, Е. П. Сорокоумова, С. Я. Рубинштейн, И. С. Якимовская и др); в психолого-педагогических трудах (Э. Б. Абдуллин, Г. М. Коган, В. В. Медушевский и др); в музыкальной педагогике и методике обучения игре на фортепиано А. И. Исенко, Е. А. Ручьевская, А. В. Соколов, Г. М. Цыпин и др. Переход вузов и колледжей культуры и искусств на новый ФГОС значительно повышает роль лично ориентированного подхода в подготовке специалистов социально-культурной сферы и привлекает все более пристальное внимание исследователей к решению проблемы его совершенствования, а также широкого применения и использования этого подхода в фортепианном образовании.

Индивидуализация и персонификация фортепианной подготовки при реализации лично ориентированного подхода характеризуется, как и всякий педагогический процесс, наличием двух взаимосвязанных сторон: – внешней и внутренней. Внешняя сторона индивидуализации включает адаптацию содержания и форм фортепианного образовательного процесса к индивидуальным особенностям и музыкальным способностям студента и оказания ему педагогической помощи и педагогического сопровождения с целью развития индивидуальности. Внутренняя сторона индивидуализации представляет собой направленность студента на развертывание и реализацию индивидуальных музыкальных устремлений, формирование индивидуально-профессионального стиля фортепианной деятельности.

Однако при реализации двух сторон индивидуализации необходимо отметить так называемую коллективную систему обучения (КСО, сетевую), утверждающуюся в наши дни (М.А. Мрчктян). «Личность тем значительнее, чем полнее и шире представлена в ней, в ее делах, в ее словах и поступках коллективно всеобщая, а вовсе не индивидуальная неповторимость. Неповторимость подлинной личности состоит именно в том, что она по своему открывает новое для всех» [7, с. 281]. Эта мудрая мысль о развитии творческой индивидуальности в фортепианном искусстве и нахождении своего места и роли в его использовании в социально-культурной деятельности.

Обучение студентов игре на таком сложном и тонком инструменте, как фортепиано, вбирает в себя проектировку пианистического обучения в лично ориентированном подходе, а также необходимую по мере востребованности корректировку образовательного процесса, основанного на отслеживании педагогом и студентом результатов обучения.

В процессе обучения студентов-немузыкантов методологической базой выступает культурологический подход (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, А. М. Новиков, М. Н. Скаткин, Н. Ф. Щуркова и др.). Основываясь на нем, все содержание фортепианного образования рассматривается как адаптированный музыкальный опыт в фортепианном искусстве. Студентами при его использовании осуществляется как бы «вхождение», «погружение» в музыкальную культуру. Культурологический подход в обучении студентов игре на фортепиано означает прежде всего формирование и освоение фортепианной культуры через историю ее возникновения и развития, освоение ее содержания в процессе обучения игре на фортепиано во всей его структурной полноте, расширяющей овладение музыкальной, художественно-эстетической и духовно-нравственной культурой.

При обучении игре на фортепиано студентов немусыкальных специальностей одной из методологических основ является и аксиологический подход (О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, Н. Лурье, К. М. Хорунженко и др.).

Применительно к обучению игре на фортепиано в условиях использования аксиологического подхода у студентов формируются ценностные ориентации и ценностные отношения ко всем видам, формам, жанрам, стилям фортепианного искусства. Лишь на ос-



нове этого подхода в обучении возможно воспитание не только ценностного отношения к фортепианной музыке, но и повышение интереса к пианистическому виду искусства, фортепианным знаниям, умениям и навыкам и последующем их активном использовании в личной и профессиональной социально-культурной деятельности на уровне хорошего музыкального вкуса и высокой музыкальной культуры.

Интегративное, комплексное использование в процессе обучения игре на фортепиано студентов-немусыкантов вузов и колледжей культуры и искусств всех раскрытых нами подходов – сложный, многогранный, но перспективный аспект решения проблемы повышения эффективности и качества фортепианного образовательного процесса.

Более того, органическое единство, совокупность использования при реализации ФГОС ВПО и СПО всех раскрытых нами применительно к обучению на фортепиано подходов расширяет и углубляет теоретико-методологическую основу фортепианного образовательного процесса, открывая путь к его инновационному совершенствованию, модернизации.

Список литературы

1. Горшкова В. В. Образование взрослых в аспекте культуры: феноменологический аспект // Педагогика 2011, – № 7.
2. Васильева Е. Н. «Инновационная парадигма российского социокультурного образования» / Автореф. диссерт. исслед. на соискание учен. степ. доктора пед наук. Тюмень 2007 г.
3. Миронов В. Г. Инновационная направленность – фактор конкурентоспособности педвуза // Педагогика, 2012, – № 1/.
4. Профессиональный стандарт педагогической деятельности // Под ред. Я. И. Кузьмина, В. Л. Матросова, В. Д. Шадрикова / Вестник образования, 2007, – № 7.
5. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к обучению // Педагогика, 2003, – № 3.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
7. Ильенков Э. В. Философия и культура. М. Политиздат. 1991.

INTEGRATIVE USE OF APPROACHES IN EDUCATION OF PLAYING THE PIANO OF STUDENTS NON-MUSICIANS OF INSTITUTIONS AND COLLEGES OF CULTURE

O. A. Titova

*Belgorod
State Institute
of Culture and Arts*

*e-mail:
titova-68@mail.ru*

This article is about the problem of use of competent, andragogical, personal, cultural and axiological approaches in the process of education of playing the piano. Efficiency of its integrative use is substantiated and revealed for realization of the strategic goal of the professional sociocultural education – improvement of its quality.

Keywords: competence approach, piano competence, piano competency, andragogical approach, individualization of training, personal approach, cultural approach, axiological approach, integration.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА: СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ

С. Н. Шибаета

*Академия повышения
квалификации
и профессиональной
переподготовки
работников образования,
г. Москва*

*e-mail:
svetik8osh@mail.ru*

Стандарты второго поколения являются нормативными документами, отражающими наметившиеся пути модернизации современного образования. Назревшая проблема обучения и развития учащихся, в свете стандартов второго поколения, определила новое назначение начального обучения школьников – формирование учебной деятельности. Основным инструментом учителя, позволяющим эффективно решать современные задачи обучения, является правильно организованная учебная деятельность. Новое методологическое основание – системно-деятельностный подход ориентирует учителя на формирование комплекса универсальных учебных действий (общеучебных интеллектуальных умений) у учащихся, реализующих в своей полноте учебную деятельность. Учебная деятельность может рассматриваться с новых позиций – как инструмент развития и социализации школьника.

Ключевые слова: стандарты второго поколения, учебная деятельность, формирование индивидуальности, общеучебные умения, социализация.

Ключевым понятием в теме заявленной статьи выступает индивидуальность, рассматриваемая в педагогическом контексте. В педагогическом энциклопедическом словаре под редакцией Б. М. Бим-Бада индивидуальность определена как «неповторимое своеобразие отдельного человека, совокупность только ему присущих особенностей; конкретное сочетание мыслей, чувств, проявлений воли, потребностей, мотивов, желаний, интересов, привычек, настроений, переживаний, интеллекта, склонностей, способностей». То есть к индивидуальности применимы такие синонимы как уникальность, неповторимость, своеобразие и определяется она выражением «я такова». Под процессом формирования понимается придание определённой формы чему-либо (толковый словарь Ожегова), в данном контексте индивидуальности учащегося младшего школьного возраста (10 – 12 лет). Процесс формирования индивидуальности школьника мы рассматриваем в русле образовательного процесса и педагогических условий, необходимых (возможно не достаточных) для эффективного формирования индивидуальности младшего школьника.

Актуальность исследования этого направления продиктована объективной образовательной реальностью в виде:

- общественного запроса на деятельную личность с ярко выраженной индивидуальностью (новое методологическое основание ФГОС второго поколения – системно-деятельностный подход);
- проблемы массовой начальной школы: «безразличие (учащегося) к учению как оборотная сторона отсутствия отношения к себе, как личности, индивидуальности»;
- ориентация современной системы образования на непрерывное обучение, основанное на процессах самопознания, самообучения, саморазвития, осуществление которых невозможно без представлений индивида о собственной индивидуальности («переход на ФГОСы третьего поколения – развитие научного потенциала личности обучающегося») [1, с. 311].

Обозначенные образовательные ориентиры вступают в противоречие с существующими социально-педагогическими условиями (повышение квалификации педагогических работников, отсутствие соответствующего педагогического инструментария, мотивированности участников образовательного процесса на принятие инноваций и др.) и обозначают проблему поиска эффективных путей формирования индивидуальности школьника в условиях современной модернизации образования.



Впервые упоминание об индивидуальности возникает в античной философии, прежде всего, в связи с разработкой древнегреческими атомистами Левкиппом и Демокритом понятия атома или индивида (греч. *átomos*, как и лат. *individuum* — неделимый) — как множества качественно своеобразных элементов бытия, обладающих определённой «формой» и «положением», то есть выступающих как индивидуальность. В социологии, психологии разработаны концепции, отражающие различные подходы к исследованию личности и индивидуальности человека. В современной российской педагогике чаще всего апеллируют к психологическому подходу. В отечественной психологии в настоящее время известны работы Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, К. К. Платонова, В. А. Петровского, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна, В. И. Слободчикова и др. в области теории личности и её индивидуальности. Авторы психологических исследований имеют разные точки зрения в отношении сущностной стороны этого понятия. Понятие индивидуальности наиболее разработано в теории Б. Г. Ананьева. Он рассматривает человека как биологического индивида, общественного индивида (личность), субъекта деятельности, индивидуальность. В педагогике под индивидуальностью личности понимается уникальность и неповторимость человека во всем богатстве его личностных качеств и свойств.

Проблема формирования индивидуальности освещена в трудах педагогов — исследователей, основателей целых педагогических школ и направлений и рассматривается с позиций: проблемы совмещения интересов общества и государства с интересами и потребностями личности растущего человека: «индивидуальность ребёнка не менее значима, чем его социализация и приобщение к культуре» (А. Н. Тубельский) [2, с. 5]; базовых, этнических, семейных, социально - групповых норм: «успехи в учёбе существенно изменяют социальный статус индивида, они могут стать доминирующими в формировании личности, (индивидуальности - С. Ш.)...» (В. Д. Шадриков) [3, с. 94]; «содержание образования — он (учащийся - С. Ш.) сам, он сам строит и познаёт свой собственный образ (индивидуальность — С. Ш.), т. е. образуется» (И. Песталоцци, Я. Корчак, Л. Толстой, А. Нилл, Р. Штайнер, Сократ, Руссо, Сартр, Роджерс, Фромм, Маслоу).

Необходимо заметить, что формирование индивидуальности и индивидуализация понимаются нами как принципиально различные процессы. В педагогике по этому поводу существуют различные точки зрения:

– индивидуализация как осознание своей индивидуальности и вторичный процесс по отношению к социализации (Педагогический энциклопедический словарь по ред. Б.М. Бим-Бада);

– индивидуализация как дифференциация обучения разными способами.

Так, задача индивидуализации в современной дидактике решается двумя способами:

1. Дифференциация обучения, согласно которой к каждому ученику предлагается подходить индивидуально, дифференцируя изучаемый ими материал по степени сложности, направленности или другим параметрам;

2. Собственный путь образования выстраивается для каждого ученика применительно к каждой изучаемой им образовательной области (каждому учащемуся предоставляется собственная образовательная траектория) (А. В. Хуторской) [4, с. 82].

В педагогическом контексте под процессом формирования индивидуальности мы понимаем не адаптацию программного материала под каждого учащегося или выборочное прохождение программы в зависимости от способностей учащихся, а разработку универсальных педагогических средств, которые должны модифицироваться для частных случаев. Индивидуальные различия будут иметь значение лишь настолько, насколько универсальные педагогические средства и методы окажутся неэффективны применительно к отдельному ребёнку или группе детей в силу индивидуальных особенностей и развития их характера.

С позиции результативности педагогических воздействий под формированием (не сформированностью, так как этот процесс продолжается на протяжении всей жизни) индивидуальности учащегося мы понимаем процесс достижения школьниками определённого уровня развития **познавательной, коммуникативной и социальной составляющей (компетентности)**. Индивидуальность включает широкий спектр направлений, в которых она может проявляться, при одновременном существовании обратной свя-

зи: например, индивидуальность проявляется в особенностях интеллекта, а развитие интеллекта обуславливает формирование индивидуальности. При этом проявления мыслей, чувств, воли и т. д. индивида происходит в деятельности, которую он осуществляет. Деятельность же в свою очередь выступает средой формирования индивидуальности. В нашем исследовании приоритетной является учебная деятельность школьника, как ведущая деятельность для этого возраста. Ведущая деятельность несёт наибольший потенциал развития индивида в сравнении с другими видами деятельности, в которые он включён на разных возрастных этапах (Л. С. Выготский). Развивающая функция учебной деятельности будет реализована при условии её правильной организации (обучение ведёт за собой развитие, обучение в зоне «ближайшего развития», обучение на высоком уровне трудности, технологизация процесса обучения, проблемность в обучении и т. д.) (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, С. Н. Лысенкова, Н. Я. Чутко, Д. Б. Эльконин и др.). Н. Я. Чутко раскрывает и обосновывает структурные компоненты учебной деятельности с целью формирования общеучебных интеллектуальных умений младших школьников (чтение, слушание, наблюдение и др.), так как «существенное в характеристике учебной деятельности состоит в том, что она осуществляется в интеллектуальных действиях и иначе, чем через действия, она невозможна (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.)» [5, с. 12].

Основным методом формирования общеучебных умений выступает учебное задание, сконструированное по особым правилам. Сформированные общеучебные умения школьника являются показателем формирования его способности к обучению и развитию, (впоследствии к самообучению и саморазвитию), т. е. способности к познанию (познавательной компетентности).

В исследуемом нами процессе формирования индивидуальности, **познавательная компетентность** является ключевой составляющей индивидуальности, и процесс её формирования обусловлен формированием у учащихся способности к познанию посредством правильно организованной учебной деятельности (структура, методы заимствованы у Н. Я. Чутко). Возможности учителя начальных классов в решении этой задачи при его непосредственной связи с ведущим видом деятельности ребёнка младшего школьного возраста – учебной деятельностью – значительны. Учебная деятельность – основная форма жизнедеятельности младших школьников, в ходе которой «созревает личность, при поступном исправлении, коррекции того, что было упущено в личностном развитии в предшествующем детстве, в дошкольном периоде жизни ребёнка» [5, с. 6].

Основным инструментом учителя является сознательно организованная учебная деятельность. Сознательность со стороны педагога предполагает владение учителем педагогическими методами, приёмами и понимание цели и эффективности их применения. Для учащегося это процесс понимания изменений собственной личности в процессе обучения и проявление собственной активности как признака саморазвития.

Средой формирования **коммуникативной и социальной** составляющей индивидуальности школьника мы выбираем условия учебного сотрудничества. Основной формой организации процесса обучения является работа в группах, создающая условия эффективного коммуникативного и социального взаимодействия. Основанием выбора условий учебного сотрудничества послужили разработанные и научно обоснованные положения о том, что «коллективные формы сотрудничества предшествуют индивидуальным формам поведения» (Л. С. Выготский); «легче изменить индивидов, собранных в группу, чем изменить любого из них по отдельности» (К. Левин); «в процессе обучения наиболее качественное восприятие и усвоение учебного материала происходит в результате межличностного познавательного общения и взаимодействия всех субъектов» (Н. Я. Чутко, Н. И. Шевченко) и др. [6].

Таким образом, основным способом формирования индивидуальности школьников (10 – 12 лет) мы рассматриваем правильно (технологично) организованную учебную деятельность учащихся (на основе структурных компонентов по Чутко) в условиях учебного сотрудничества с целью развития познавательной, коммуникативной и социальной составляющей индивидуальности школьника.

Процессы формирования учебной деятельности (как способности к познанию) и индивидуальности взаимосвязаны и взаимообусловлены. Показатели этого следующие:



1. Индивидуальность формируется в деятельности, выполняемая деятельность окрашена индивидуальными чертами субъекта.

2. Учебная деятельность раскрывает спектр возможных видов деятельности, знакомит учащихся с ними, позволяет выбрать наиболее интересный для себя и интенсивно, мотивированно развиваться, формировать индивидуальность в деятельности.

3. Решение проблемных ситуаций в условиях взаимообучения, сотрудничества формирует общеучебные умения, которые проявляются в различных сочетаниях и в разной степени выраженности у учащихся, проявляя их индивидуальность.

4. Учебное сотрудничество с элементами взаимообучения формирует способность к рефлексии, а значит «запускает» процесс самопознания, накопления знаний о собственной индивидуальности, и как следствие процессы самоизменения, саморазвития.

5. Формирование адекватной самооценки в процессе обучения как основы успешности в деятельности в противовес заниженной (пассивное отношение к происходящему вокруг) и завышенной (чрезмерная активность, импульсивность, не доведение дела до конца).

6. Успешность в обучении существенно изменяет социальный статус учащегося, может стать доминирующей в формировании личности, индивидуальности, то есть является мощным средством социализации ребёнка.

Таким образом, формирование индивидуальности школьника является неоспоримо важной задачей в ключе современной модернизации. Самостоятельность, инициативность, ответственность, самоконтроль и саморегуляция формируются и совершенствуются, в том числе, средствами учебной деятельности. Осознание и понимание педагогами возможностей правильно (технологично) организованной учебной деятельности позволит рационализировать их педагогические воздействия, обеспечит эффективные результаты обучения и развития школьников, формирования их индивидуальности, усилит мотивированность участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Исаев И. Ф., Ерошенкова Е. И., Кролевецкая Е. Н. Особенности развития научного потенциала личности на различных уровнях высшего профессионального образования. // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. – № 6 (101), выпуск 9, 2011. – С. 311 – 316.

2. Тубельский А. Н. Обеспечить субъектность ученика в образовательном процессе – важнейшее условие. // Демократическая школа. М.: НПО «Школа самоопределения» – № 1, 2006. – С. 5 – 11.

3. Шадриков В. Д. Психологическая характеристика нормального человека, или Познай самого себя. М.: Университетская книга «Логос», 2009. – с. 94.

4. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения: Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя. М.: изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

5. Чутко Н. Я. Проблема обучения и развития и учебная деятельность младших школьников. – Самара: Корпорация «Фёдоров», Издательство «Учебная литература», 2003. – 48 с.

6. Шевченко Н. И. Педагогические технологии: социализация школьников на уроках обществознания. – М.: ООО ТИД «Русское слово – РС», 2008. – 208 с.

7. Наказ президента школе, образованию // Методическая работа в школе. – М.: Издательство «Современное образование». 2010. – №4. – С. 3 – 5.

8. Нижегородцева Н. В. Проблема индивидуализации обучения в современной педагогической психологии. Индивидуализация обучения и воспитания: материалы конференции «Чтения Ушинского» ч. 2 – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 307 с.

9. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/ Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп.-М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

10. Педагогический энциклопедический словарь/ Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Ред. кол. М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

11. Планируемые результаты начального общего образования/под ред. Г.С. Ковалевой. О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.

12. Субъектная и авторская позиция ребёнка в образовании. Серия научно-методических изданий «Новые ценности образования». – М.: НИИ школьных технологий 2 (36), 2008. – 167 с.



FORMATION OF STUDENT'S INDIVIDUALITY: PROBLEMATIZATION

S. N. Shibaeva

*Academy of Training
and Retraining of Educators,
Moscow*

*e-mail:
svetik8osh@mail.ru*

The second generation standards are regulations that reflect the emerging way of development of modern education. The formation of learning activity is the new assignation for pupils' primary education. It is implemented due to the urgent problem of education and pupils' development in the light of second generation standards. The well-organized learning activity is the main tool of a teacher that allows the salvation of the modern problems of education. A new methodological base is the system-activity approach. It directs a teacher toward the formation of the complex of universal educational activities (general educational intellectual skills), that entirely implementing the educational activity. The learning activity can be viewed from a new angle - as a tool for development and socialization of the pupil.

Keywords: second generation standards, educational activity, formation of individuality, general educational skills, socialization.



УДК 811.161.1

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

Е. С. Штанько*Белгородский
государственный
институт
искусств и культуры**e-mail:
fio76@mail.ru*

В статье приводится обзор философско-педагогических концепций отечественных философов и педагогов Серебряного века (В. С. Соловьёва, Н. А. Бердяева, В. В. Зеньковского, В. В. Розанова и др.). Характеризуются принципы мыслителей Серебряного века, определявшие их позиции в области воспитания и образования: антропоцентризм, внимание к человеку во всей уникальности, неповторимости его индивидуальных качеств и свойств, сочетание дискурсивного и интуитивного начал, символ как своеобразный инструмент познания.

Ключевые слова: Серебряный век, педагогика, традиционность, духовность, антропоцентризм, дискурсивное мышление, язык символов.

Тенденции, характерные для Серебряного века, проявлялись в самых различных сферах интеллектуальной и практически-деятельностной жизни российского общества, в том числе и в области педагогики. На рубеже XIX – XX вв. наблюдается всплеск сильной, независимой мысли, выдвигаются теории, ориентированные на гуманистические ценности, обосновываются принципы и конкретные педагогические подходы, находившиеся в оппозиции к осуществлявшейся властями политике в сфере воспитания и образования. Российское общество отчетливо осознаёт, что «новые потребности и уровень развития образования приходят во всё более явное несоответствие друг с другом. Поставлен вопрос о переходе от традиционной школы учёбы, где давались знания, умения, навыки, к школе труда, которая должна была готовить не только исполнительную, но и инициативную, самостоятельную, широко образованную личность» [4, с. 270].

В период Серебряного века возникают и получают широкое распространение универсальные идеи, проникавшие как в сферу искусства, так и в область педагогики. Общность наблюдается в направленности передовой мысли, её стратегическом векторе, движущих силах, методологических подходах к решению тех или иных проблем.

Например, у ряда деятелей российского искусства (живописцев, литераторов, музыкантов) в это время заметно возрастает интерес к художественной культуре Запада, к новейшим творческим направлениям и конкретным достижениям европейских коллег; отмечалось, что эта «вестернизация» устремлений может рассматриваться как некое знамение времени. Аналогичные явления характерны на рубеже XIX – XX вв. и для значительной части российских педагогов.

Собственно, интерес к проблеме «Россия – Запад» в её педагогическом ракурсе издавна проявлялся в отечественной философско-педагогической среде. Дискуссии относительно контактов российской педагогики с западноевропейской, о желательности и целесообразности этих контактов, – либо их негативных последствий – велись в России с давних времён. Достаточно вспомнить о противостоянии «славянофилов» и «западников» в 1950 – 1960-е гг. XIX в., расколовшие российскую интеллектуальную элиту на отдельные идеологические группировки. «Серебряный век» дал новый импульс этим диспутам, сообщил им новую остроту. Двигаться ли отечественной образовательной системе по западно-европейской траектории или следовать своим, особым путём? Были деятели, ратовавшие за первый вариант, ссылавшиеся на достижения Запада, его прогресс в мировой цивилизации, а, следовательно, и преимущества западной системы образования. Но были и те, кто, не разделяя этих взглядов, выступал за более гибкий подход к данной проблеме. Характерным для них был призыв опираться на национальные традиции в воспитании и образовании, не отрываться от исторически сложившихся и глубоко заложенных национальных корней.

Об идее национальной особенности, об особом характере воспитания русского человека, помимо славянофилов, говорили мыслители круга В. С. Соловьёва, русские религиозные философы в Зарубежье, прежде всего, Н. А. Бердяев, В. В. Зеньковский, Н. О. Лосский, И. А. Ильин. В. М. Кларин отмечает, что «особенности русской культуры, константы

воспитания и образования рождены и закреплены в архетипе всей сложной и противоречивой, полной падений и взлётов, отечественной истории, события которой разворачивались не так, как в Западной Европе и Азии» [6, с. 36].

Основополагающие принципы мыслителей Серебряного века, определявшие их позиции в области воспитания и образования, находили отражение, как правило, в призывах к формированию у учащейся молодёжи национального самосознания в процессе обучения. Под этим подразумевалось понимание места и роли России в истории мировой культуры, её функций в глобальных цивилизационных процессах, а также задач, стоящих перед российским национальным сообществом в целом и каждым индивидуумом в отдельности. Формирование такого самосознания предполагало, согласно В. С. Соловьёву, В. В. Зеньковскому, И. А. Ильину и др., определённым образом организованный и ориентированный учебно-воспитательный процесс, включающий в себя три базовых, системообразующих компонента.

Во-первых, **традиционность**, которая понималась интеллектуальными лидерами Серебряного века как опора на исторически сложившуюся систему аксиологических приоритетов и ценностей, как трансляция общественного опыта их из поколения в поколение, как механизм обратной связи с тем лучшим и жизнеспособным, что было создано.

Во-вторых, **открытость миру, готовность контактировать с ним, воспринимать его веяния**. Н. А. Бердяев приветствовал способность русской культуры к «европеизации»; склонность россиян к европеизации отмечал и В. С. Соловьёв, резонно указывавший, что «ни один народ не может жить в себе, чрез себя и для себя, но жизнь каждого народа представляет лишь определённое участие в общей жизни человечества» [7, с. 42].

В-третьих, **духовность**, как слагаемое познавательной, моральной, эстетической и религиозной жизни. «Духовная жизнь, – подчёркивал В. В. Зеньковский, – определяет характер, судьбу того, что с человеком делается, что им руководит в его поступках. Она, духовная жизнь, формирует личность, являясь тем высшим невидимым духовным центром, вокруг которого и в котором вся суть, весь смысл существования» [5, с. 234].

Общность, можно даже сказать родственность идей и подходов в сфере искусства, с одной стороны, и психолого-педагогических идей и подходов, с другой стороны, прослеживалась по различным направлениям. Мастера культуры и искусства единодушно ратовали за свободу художественно-творческого поиска, за нестеснённость своих профессиональных действий. Аналогичный подход отчётливо просматривался и в философско-педагогических концепциях, периода Серебряного века. В печатных и устных высказываниях педагогов-практиков настойчиво проводилась мысль о том, что учащиеся должны иметь реальную возможность свободно реализовать себя в ходе обучения, что такая свобода – разумеется, в определённых границах и пределах – является непременным условием «нормального человеческого существования». Между тем, критики государственной образовательной системы констатировали отсутствие в российских школах свободы самопроявления. «...Над нашей школой зловеще развивается знамя, на котором написано: не школа для ребёнка, а ребёнок для школы – писал в 1907 г. видный отечественный педагог и журналист И. И. Горбунов-Посадов. – (В школах) стараются подавить всякое свободное выражение личности ребёнка, обезжизнить, обезличить его в убийственной (...) атмосфере школьного принуждения, в которой чахнут и погибают самодеятельность, воображение, наблюдательность и изобретательность детей» [8, с. 423 – 424].

Спустя десятилетия, на рубеже XX и XXI вв., в российской педагогике и психологии (в той её отрасли, которая получила название «акмеология») вновь зазвучали мотивы самодвижения, саморазвития человека – как условия обретения им необходимой и достаточной свободы, и как следствие, её реального проявления. Саморазвитие стало трактоваться как актуализация творческого потенциала человека; как осознанный и целенаправленный процесс самосовершенствования, самоактуализации; как духовный рост, как целенаправленное изменение своего «Я», ориентированное на некий сознательно или подсознательно созданный человеком Идеал. По сути, это продолжение и развитие идей лидеров Серебряного века.

Большое внимание в трудах российских мыслителей периода Серебряного века уделялось необходимости всестороннего и гармоничного развития личности ученика. Формирование живого, гибкого, инициативного мышления ученика, мышления, которое



делает человека «пригодным для самой различной работы» – такова, по П. Ф. Каптереву, сверхзадача школьного учителя, которая чаще всего не осознается им, но даже будучи осознанной, далеко не всегда реализуется на практике. Молодёжь надо ориентировать на всестороннюю, универсальную деятельность, которая в силу тех или иных обстоятельств может менять подчас свои траектории. Обучение, следовательно, необходимо выстраивать так, чтобы оно давало «разнообразный материал для всестороннего упражнения ума и, таким образом, сообщало уму гибкость, подвижность, как бы оттачивало и шлифовало его» [8, с. 383].

Разумеется, природа по-разному одаривает людей указанными качествами и свойствами мышления. Соответственно, и развивать их в обучении следует различными приёмами и способами. Между тем, широко распространённая практика преподавания в российских учебных заведениях демонстрировала в большинстве случаев единообразие, унификацию методических подходов, что и являлось объектом критики со стороны прогрессивно мыслящих представителей российской культурной элиты. Анализируя эту практику, деятели Серебряного века сходились во мнении, что педагогика только в том случае даст реальный эффект, если будет учитывать индивидуально-неповторимые характеристики и свойства обучающихся, если в центре внимания учителей будут особенности душевной конституции, склада характера каждого из подопечных, если будут приниматься в расчёт их способности, влечения, интересы, условия их жизнедеятельности и т. д.

Разумеется, постулаты, связанные с проблемой индивидуализации обучения, сами по себе не претендовали и не могли претендовать на новизну в период Серебряного века. Однако П. Ф. Каптерев, И. А. Ильин, В. П. Вахтеров, С. И. Гессен и др. и не рассматривали с этой точки зрения свои профессиональные подходы. Задачу, стоящую перед ними, они видели в том, чтобы добиться внедрения своих дидактических воззрений в широкий учебный обиход, а это предполагало постоянное напоминание, убеждение, дополнительную аргументацию, что и определяло их деятельность, придавало ей смысл.

Индивидуальный подход в условиях групповых занятий во все времена, в рамках любой педагогической парадигмы являлся сложной задачей для педагога, требовавшей от него не только таланта и мастерства, но прежде всего постоянного, заинтересованного внимания к растущей личности. Не будет преувеличением сказать, что именно **внимание к человеку** было в центре философско-педагогических концепций деятелей Серебряного века. «Я бы на первый план выдвинул **антропоцентризм** русских философских исканий», – писал В. В. Зеньковский. Русская мысль, по В. В. Зеньковскому, «больше всего занята темой о человеке» [5, с. 128].

Этот подход доминировал и в ведущих педагогических концепциях Серебряного века. Если в последующие десятилетия, в советский период, движущей силой общественного развития признавались, в первую очередь, факторы, связанные с идеологическими и материально-экономическими процессами, с производительными силами и производственными отношениями, с классовой борьбой и т. п., то философия Серебряного века в лице своих ведущих представителей выдвигала на передний план Человека, его индивидуально-личностные качества, его духовно-творческую деятельность. Направления общественного развития, по мнению В. С. Соловьёва и его сторонников, определяет Человек и его деятельность, которая в своём совокупном выражении составляет первооснову всего происходящего в социуме, всех его внешних и внутренних метаморфоз.

Неслучайно некоторые мыслители Серебряного века сближались в своих воззрениях с идеями экзистенциализма, набиравшими силу в начале XX столетия. В первую очередь, тут должны быть упомянуты Н. А. Бердяев и Л. И. Шестов, которые, по их собственным словам, числили себя в рядах философов-экзистенциалистов. Для них, как и их зарубежных коллег (С. Кьеркегора, М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра и др.), категория экзистенции изначально сопрягалась с глубинным индивидуальным началом в трактовке Человека и его сущности. У каждого индивида своя особая «миссия» в мире, свой личный жизненный «проект»; люди бесконечно неповторимы в своей психологической «дактилоскопии» – таков был центрирующий подход в философии экзистенциализма. Основные ипостаси экзистенциализма давали основание именовать его «философией самосозидания», философией «творческого самопроектирования» и т. д.

Было бы преувеличением утверждать, что идеи экзистенциализма получили широкое распространение в России. Но влияние на умонастроения российской интеллигенции, передовые, элитные слои российского учительства, эти идеи имели. Прежде всего, в том ракурсе, который отражал индивидуально-творческий принцип обучения и воспитания учащейся молодёжи.

Как уже говорилось, одним из видных представителей экзистенциализма в его российской интерпретации был Н. А. Бердяев. Он не занимался специально и целенаправленно проблемами педагогики; его интересы были связаны в основном с философией, её антропологическими, религиозными, морально-этическими аспектами. В то же время, широта и многосторонность этих интересов приводили к тому, что мысль Н. А. Бердяева активно вторгалась в области, в той или иной мере сопрягающиеся с философией – в педагогику, психологию, социологию и др.

Человек рассматривался и оценивался Н. А. Бердяевым, прежде всего, сквозь призму его творческой деятельности. Человек изначально, от Бога предназначен быть творцом; в творчестве, по Н. А. Бердяеву, находит выражение онтологический статус человека, цель и смысл его существования.

Размышлял о свободе творчества С. И. Гессен, указывавший на те сложные, но позитивные психологические метаморфозы, которые возникают при переходе растущего человека от гнетущей несвободы – к свободе, позволяющей ему создавать «новые, не существовавшие ранее пути» при решении различных учебно-образовательных и жизненных проблем. «Свобода есть творчество нового, в мире дотоле несуществовавшего. Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную жизненную задачу, передо мной вставшую, разрешаю по-своему, так, как её никто иной не смог бы разрешить. И, чем более незаменим, индивидуален мой поступок, тем более он свободен» [3, с. 69].

И Н. А. Бердяев, и С. И. Гессен, при определённом различии их подходов, были едины в своих требованиях свободы творческой мысли и воли, которая была бы способна противостоять каким бы то ни было видам насильственного влияния извне, включая жёсткий прессинг властей, государственных структур, стоявших на охране штампов и стереотипов, унаследованных от далёкого и недавнего прошлого.

Тенденции, обозначенные выше, стали важной приметой Серебряного века, обозначились его атрибутивной особенностью в философии, искусстве, педагогике.

Акцентируя приоритет творческого начала в жизнедеятельности творческого человека, включая его учебно-познавательную деятельность, Н. А. Бердяев, В. В. Розанов и др. не обходили вниманием вопрос о природе творчества, его атрибутивных особенностях и свойствах, имеющих непосредственное отношение к гносеологическим процессам. В противовес доминировавшим теоретическим концепциям, утверждавшим приоритет **дискурсивного мышления** (шире – *ratio*), его исключительные права в процедурах познания, философы и педагоги Серебряного века указывали на принципиально важную, основополагающую роль интуиции в этих процедурах. Выдвигалась и всесторонне аргументировалась концепция **интеллектуальной интуиции** в научной деятельности, её гносеологических аспектах. В данной связи подчёркивалось, что использование механизмов интеллектуальной интуиции существенно обогащает, не только научно-эвристический, но и педагогический процесс, в силу его известных родственных связей с первым из них. В российской школе конца XIX – начала XX вв., в которой однозначно доминировали пассивно-репродуктивные методы обучения, указание на место и роль интуиции в креативно-познавательной деятельности учащихся могло расцениваться как своего рода педагогическая инновация – правда, инновация, заметная, скорее, на теоретическом уровне, нежели в практическом педагогическом обиходе, но, тем не менее, весьма существенная и значимая своему резонансу.

Нельзя не заметить, что сходная ситуация во многом сохранилась и в дальнейшем. При всём том, что ведущими психологами, отечественными и зарубежными, интуиция давно уже признаётся центральным, кульминационным компонентом творческого процесса (центральным компонентом, но не единственным, о чём будет сказано дальше), она фактически игнорируется в учебно-образовательном процессе, не используется как инструмент познания в практической работе значительной части учителей. Исследования специалистов (в первую очередь психологов), проводившиеся как в первые десятилетия XX в.,



так и позднее, показали, что в творческих процессах интуитивные и дискурсивные компоненты находятся в диалектически сложных, изменчивых взаимосвязях.

Итак, основная задача российского учительства, согласно концептуальным подходам философов, педагогов, психологов Серебряного века – инициировать творческий потенциал учащейся молодёжи, активизировать когнитивные интересы учащихся. Важным в данной связи представлялось по возможности приобщать молодых людей к продуктивному использованию механизмов интуитивного мышления, то есть сознательному обращению к ресурсам подсознательного. На интуицию предлагалось опираться как в различных сложных онтологических ситуациях, при выборе стратегических, «судьбоносных» решений, так и в более локальных сферах жизнедеятельности человека, в частности, в учебно-образовательных процессах.

Однако одних лишь призывов к расширению и обогащению познавательного инструментария было недостаточно, и это, скорее всего, осознавалось ведущими учёными Серебряного века. Нужны были проекции в практику; важно было конкретизировать методологические подходы, релевантные стратегическим целям и задачам образования, способные расширить его когнитивный арсенал, вооружить учащихся (а заодно и их наставников) приёмами и способами соответствующей познавательной деятельности.

В этой связи многие деятели описываемой эпохи указывали на принципиально важную роль, которую может сыграть в гносеологических процедурах обращение к **языку символов**.

Символ понимался Е. Н. Трубецким, Н. А. Бердяевым, П. А. Флоренским, П. Ф. Лесгафтом и др. как некий знак-образ, концентрирующий в себе то или иное содержание, которое, будучи «свёрнутым», зашифрованным, требовало от воспринимающего субъекта определённых усилий по его декодированию и осмыслению. Символ, в силу своей специфики, многослоен, полифоничен в своих смыслах и значениях, как многослойна в присущих ей смыслах и значениях отображаемая им действительность.

Некоторые деятели Серебряного века указывали, что обращение к символу-образу может и должно использоваться в педагогике как в её теоретическом ракурсе, так и на практике. Методология обучения, оперирующая символами-образами, активизирует творческое мышление учащегося, поскольку требует от него расшифровки символов, проникновения в их имманентную суть и смысл, что предполагает определённые, подчас значительные усилия. Символ-образ надо понять, а это чаще всего непросто, т.к. требует от реципиента творческой активности, интуитивных прозрений, духовной дальности. Понять тот или иной научный постулат иной раз проще, чем понять символ-образ; более того, «понимание как процесс коренится глубже, выходя в ряде случаев за пределы научного познания», считал В. В. Розанов.

Обеспечив глубокое понимание тех или иных явлений, феноменов, процессов, закономерностей, педагогика поднимается на тот уровень, на котором она в полной мере раскрывает свой потенциал; в отличие от педагогики, сводящейся к запоминанию учащимися той или иной информации, что не столько не способствует, но и тормозит их умственное и эмоциональное развитие.

Символ был органично связан с философско-педагогической концепцией целостного знания, которая объединяла многих выдающихся деятелей своего времени. Целостность, собственно, трактовалась по-разному. Для одних она выражалась в единении конкретных знаний, добытых учёными, и веры, иначе говоря, в симбиозе науки и религии, причём ничего противоестественного в этом не усматривалось. «Знание не может уничтожить веру и заменить веру, писал Н. А. Бердяев. – ... Наука просто некомпетентна в решении вопроса о вере... Но и вера не может заменить знания. Нельзя верой решать вопросов физики и химии, политической экономии и истории» [2, с. 39].

Такая трактовка целостности – в её философско-педагогическом ракурсе – была присуща В. В. Зеньковскому, В. В. Розанову, П. Р. Флоренскому и др.

Нельзя не заметить, что в указанных подходах к целостности знаний нашла отражение идея синтеза, которая вообще была характерна для Серебряного века. Это лишнее свидетельство о всестороннем, универсальном воздействии доминантных идей, присущих тем или иным этапам и стадиям историко-культурной эволюции и отражавшимся на общественном сознании в различных его ипостасях и проявлениях.

Что же касается концепции «целостности», к которой призывали В. С. Соловьёв и его единомышленники, то она – если иметь в виду педагогику – естественным образом вела к акцентуации воспитательного начала в этой сфере деятельности.

Воспитание, как многофакторный процесс, связанный с различными сторонами становления личности, занимало центральное место в философско-педагогических концепциях деятелей Серебряного века. Расходясь в частности, В. С. Соловьёв и Е. Н. Трубецкой, Н. А. Бердяев и В. В. Розанов сходились в главном: первостепенной задачей воспитательной деятельности учителя должно быть формирование духовности учащихся, под которой понималась религиозность, морально-этические начала, общечеловеческие ценности в их неразрывном, органичном единстве.

С этих позиций в России критиковалась идеологическая платформа Запада и детерминированная ею атрибутика западной педагогики с её прагматизмом, культом «рацио», эгоцентрической ментальностью. «Западная душа гораздо более рационализирована, упорядочена, организована разумом цивилизации» [1, с. 236], – писал Н. А. Бердяев, отмечая характерный для Запада приоритет «внешнего и внутреннего благополучия» перед духовными исканиями, скрупулёзным и подчас болезненным самоанализом, проблемами морально-этического порядка и т. п.

Философско-педагогическая проблематика, волновавшая интеллектуальную элиту Серебряного века, не только не утратила своей актуальности, но, напротив, обрела особую остроту и злободневность в современной России. Так, реставрируются призывы к предоставлению большей творческой свободы учащимся, обосновывается их право на самодетерминацию, самостоятельный выбор индивидуально-ориентированной траектории в обучении, необходимость ограничения административного диктата в сфере педагогики; вновь привлекается внимание к тому, что отечественная школа должна идти в образовательной политике и практике своим путём.

Список литературы

1. Бердяев Н. А. Самопознание : опыт философской автобиографии / Н. А. Бердяев. – СПб. : Азбука-классика, 2007. – 413 с.
2. Бердяев Н. А. Философия свободы : смысл творчества / Н. А. Бердяев ; сост. Л. В. Поляков. – М. : Правда, 1989. – 607 с.
3. Гессен С. И. Основы педагогики: ведение в прикладную философию / С. И. Гессен ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
4. Джуринский А. Н. Педагогика: история педагогических идей: учеб. пособие для высш. шк. / А. Н. Джуринский. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 351 с.
5. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. – Клин : Фонд «Христианская жизнь», 2002 – 272 с.
6. Кларин В. М. Идеалы и пути воспитания в творениях русских религиозных философов XIX–XX вв. / В. М. Кларин, В. М. Петров. – М. : Б. и., 1996. – 123 с.
7. Соловьёв В. С. Собрание сочинений и писем: в 15 т. / В. С. Соловьёв ; [под ред. С. М. Соловьёва, Э. Л. Радлова]. – Репринт. изд. – М., 1992. – Т. 2 : [1873 – 1877]. – 413 с.
8. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России: (до Великой Октябрьской социалистической революции): [для пед. институтов] / сост. С. Ф. Егоров. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1986. – 432 с.

PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL GUIDES OF SILVER AGE

E. S. Shtanko

*Belgorod State
Institute of Arts
and Culture*

*e-mail:
fio76@mail.ru*

The overview of philosophical and pedagogical conceptions of domestic Silver Age philosophers and educators (V. Solovyov, N. Berdyaev, V. Zenkovsky, V. Rozanov, etc.) is done in the article. The principles of Silver Age notionals, which determined their stands in upbringing and education (anthropocentrism, attention to the man in all his uniqueness and originality of his individual qualities, properties, combination of discursive and intuitive origins, symbol as a peculiar device of cognition) are characterized.

Key words: Silver Age, pedagogics, conventionality, morality, anthropocentrism, discursive intellection, language of symbols.



ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.7/.8

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ПОДРОСТКА

А. Ю. Авдеев
М. А. Резниченко

*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет*

*e-mail:
avdeev@bsu.edu.ru
reznichenko@bsu.edu.ru*

Статья посвящена изучению креативности современного подростка при овладении им информационно-коммуникационными технологиями. Показано, что структура креативности подростка перестраивается в соответствии с уровнем информационной культуры, которая выступает в качестве медиатора в становлении функциональных единиц креативности и обеспечивает гармонизацию ее структуры.

Ключевые слова: информационная культура, креативность, информационно-коммуникационные технологии, подросток.

Информационное общество, атрибутом которого являются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), открывает для человека невиданные ранее возможности доступа к информации и знаниям, расширяет границы личностной активности, «при этом выбор источника информации может быть по-настоящему творческим процессом, на основании которого человек создает свой образ мира и себя» [3]. Вместе с тем информационная социализация несет с собой определенные опасности: увеличивающийся поток агрессивной информации, связанный с массовым насилием, катастрофами, способен разрушить стабильный и беззащитный мир детства, ухудшить представления о справедливом мире и снизить чувство безопасности личности [4]. На наш взгляд, важнейшим путём обеспечения информационной безопасности подростка является развитие у него информационной культуры (ИК), которая даст возможность свободно ориентироваться в информационных потоках, находить нужную информацию и критически оценивать её.

В настоящее время нет общепризнанного толкования понятия «информационная культура». Она рассматривается как «область общей культуры, связанной с функционированием информации в обществе и формированием информационных качеств личности» (Вохрышева М. Г., 1997), как «информационная деятельность аксиологического характера» (Гречихин А. А., 1994), а также как средство «гармонизации внутреннего мира личности в ходе освоения всего объема социально-значимой информации» (Зиновьева Н. Б., 1996).

Прихожан А. М. (2010) считает, что для понимания психологической сущности информационной культуры значимой является идея о «потребности в новых впечатлениях» как базовой, лежащей в основе развития познавательной активности, что открывает возможность подойти к рассмотрению формирования информационной культуры с позиции возрастного развития личностных образований [4].

В нашем исследовании под информационной культурой мы понимаем динамическую, полифункциональную систему, которая, являясь составной частью базовой культуры личности, обеспечивает целенаправленную и самостоятельную информационную деятельность субъекта, выполняемую на репродуктивном или творческом уровнях. Именно последний уровень, на наш взгляд, будет способствовать формированию «специализированной» (Дружинин В. Н.), «культурной» (Юркевич В. С.) креативности, которая как результат особого познавательного и личностного развития позволит субъекту реализовать себя не только в пространстве окружающего, но и собственного внутреннего мира.

Сензитивность подростка к информационному влиянию по сравнению с другими возрастными группами максимальна [1]. Увлеченность информационно-коммуникационными технологиями, стремление к независимости и самосовершенствованию, отказ от стереотипов, построение целостного образа «Я», ведет к включению подростка в широкие пласты информационного пространства и может стать источником развития его креативности, которая является «полезным и эффективным ответом на эволюционные изменения» (Runco M. A., 2004).

Анализ диссертационных исследований за последние годы показал, что проблема креативности подростка является достаточно актуальной в современной психологической науке. Она рассматривается как фактор выбора стратегий самореализации субъекта (Коломиец Е. Ф., 2010), как компонент адаптационного потенциала личности (Луговая В. Ф., 2005), выявляются механизмы креативности (Пузеп Л. Г., 2006), её связь с интеллектом (Валуева Е. А., 2007) и инициативностью (Жарикова А. С., 2011).

Вместе с тем наблюдается недостаточная теоретическая и практическая разработанность проблемы развития креативности в контексте формирования информационной культуры личности подростка, что и послужило основанием выбора темы исследования.

Целью настоящего исследования является выявление особенностей построения структуры креативности подростка в зависимости от уровня сформированности его информационной культуры.

В исследовании приняли участие 114 учащихся 8-9 классов образовательных учреждений г. Белгорода (№ 10, № 20 и № 49), среди которых 54 девочки и 60 мальчиков, средний возраст испытуемых составил 14,2 лет.

Для изучения информационной культуры подростка была разработана специальная анкета, позволяющая оценить её уровневые особенности в зависимости от развития структурных составляющих ИК, к которым мы относим:

- компьютерную грамотность (КГ) – овладение минимальным набором знаний, умений и навыков работы на персональном компьютере;
- информационную грамотность (ИГ) – умение формулировать информационный запрос, т.е. адекватно выражать информационную потребность, осуществлять анализ и синтез информации для создания нового информационного продукта;
- мультимедийную грамотность (МГ) – умение создавать материалы с использованием цифровых ресурсов (текстовых, графических, аудио- и видео);
- грамотность компьютерной коммуникации (ГКК) – способность к онлайн-общению в устной и письменной формах (социальные сети, блоги, чаты, видеоконференции и т.д.).

Креативность диагностировалась с помощью опросника самооценки творческих способностей (Туник Е. Е., 2001); невербальных субтестов «Создание рисунка», «Незаконченные фигуры», «Повторяющиеся линии» Е. Торренса (Туник Е. Е., 2004) и опросника креативности Д. Джонсона (Туник Е. Е., 2000).

Для количественной обработки данных применялись методы дескриптивной статистики и многомерные методы анализа (корреляционный, множественный регрессионный, однофакторный дисперсионный), реализованные в системе SPSS 19.

Анализ и обсуждение результатов

Анализ компонентов информационной культуры подростков позволил выделить три группы учащихся, которые характеризуются определённым уровнем сформированности ИК.



Первую группу, условно названную «пользователь», образовали 63 учащихся, что составляет 55,3% от общего числа испытуемых. Структура информационной культуры подростков рассматриваемой группы представлена двумя связями: мультимедийная грамотность положительно согласуется с компьютерной грамотностью ($\rho=0,39$ $p=0,002$) и отрицательно с грамотностью компьютерной коммуникации ($\rho=-0,34$ $p=0,006$). Для выявления детерминант развития информационной культуры учащихся было построено линейное уравнение регрессии: $ИК = 0,61 \cdot КГ + 0,54 \cdot ГКК + 0,29 \cdot МГ + 0,50 \cdot ИГ$ ($R=0,91$ $R^2=0,82$ $F=65,9$ $p<0,0001$). Анализ уравнения показал, что предикторами развития ИК подростков группы «пользователь» являются два компонента, имеющие максимальный вес: «компьютерная грамотность» ($\beta=0,61$) и «грамотность компьютерной коммуникации» ($\beta=0,54$).

Для учащихся этой группы характерно овладение современными информационно-коммуникационными технологиями через освоение базовых навыков работы со стандартным программным обеспечением и использованием компьютера как средства для коммуникации и развлечений. Низкий вес фактора «мультимедийная грамотность» ($\beta=0,29$) позволяет предположить, что информационная деятельность подростков носит репродуктивный характер.

Вторая группа – «опытный пользователь» – состоит из 33 подростков (28,9% выборки). Корреляционный анализ компонентов информационной культуры показал, что компьютерная грамотность отрицательно связана с грамотностью компьютерной коммуникации ($\rho=-0,51$ $p=0,002$), а информационная грамотность положительно согласуется с мультимедийной ($\rho=0,56$ $p=0,001$). Мы можем предположить, что учащиеся второй группы владеют оптимальным набором знаний и навыков работы на компьютере, который для них является средством познания и развития.

Множественный регрессионный анализ позволил выявить детерминанты развития информационной культуры подростков группы «опытный пользователь» ($R=0,98$ $R^2=0,96$ $F=165$ $p<0,0001$). Максимальный вес имеют два компонента: «компьютерная грамотность» ($\beta=0,72$) и «информационная грамотность» ($\beta=0,71$). Несмотря на то, что учащиеся группы осознают необходимость получения информации, её ценность, владеют средствами поиска информации с учётом специфики источника, они могут испытывать трудности при обобщении, анализе и интерпретации информации с целью получения нового знания.

В третью группу, получившую название «эксперт», вошли 18 подростков (15,8% выборки). Структура информационной культуры представлена двумя связями: компьютерная грамотность положительно коррелирует с грамотностью компьютерной коммуникации ($\rho=0,60$ $p=0,008$) и отрицательно с мультимедийной грамотностью ($\rho=-0,70$ $p=0,001$). Анализ регрессионной модели показал, что информационная грамотность имеет максимальный вес ($\beta=0,81$), т. е. учащиеся обладают развитыми умениями адекватно выражать свою информационную потребность, которая проявляется в способности критически относиться к получаемой информации, идентифицировать её существенные и второстепенные аспекты. Открытость к новой информации порождает генерирование оригинальных и нестандартных идей, вызывает интерес к познанию закономерностей, установлению причинно-следственных связей, механизмов окружающих событий и самого себя, т. е. информационная деятельность выполняется на творческом уровне.

Для изучения структурных особенностей креативности подростков выделенных групп результаты её диагностирования были подвергнуты корреляционному анализу. Полученные матрицы интеркорреляций были представлены в виде графических структур – дендритов. Каждый дендрит состоит максимум из 20-ти вершин – показателей креативности, соединённых между собой рёбрами, длина которых равна абсолютной величине коэффициента корреляции ρ_s . Установление порогового значения $|\rho_s|>0,60$ ($p\leq 0,01$), позволило удалить из структур слабые связи, выделить корреляционные плеяды и определить их ядерные компоненты.

Структура креативности подростков первой группы обладает низким уровнем интегрированности и распадается на три автономные плеяды (рис. 1). Первая плеяда образована характеристиками личностной креативности, вторая – показателями образной креативности и мотивации, а третья – характеристиками дивергентного мышления.

Обнаруженные результаты подтверждают то, что в подростковом возрасте все стороны психического развития находятся в стадии активного переструктурирования и фор-

мирования. Неоднозначность представлений о себе и окружении, недостаточно адекватные суждения о происходящем заставляют подростка искать новые пути в понимании и принятии мира, своего места в нём, что стимулирует и активизирует его креативность [5].

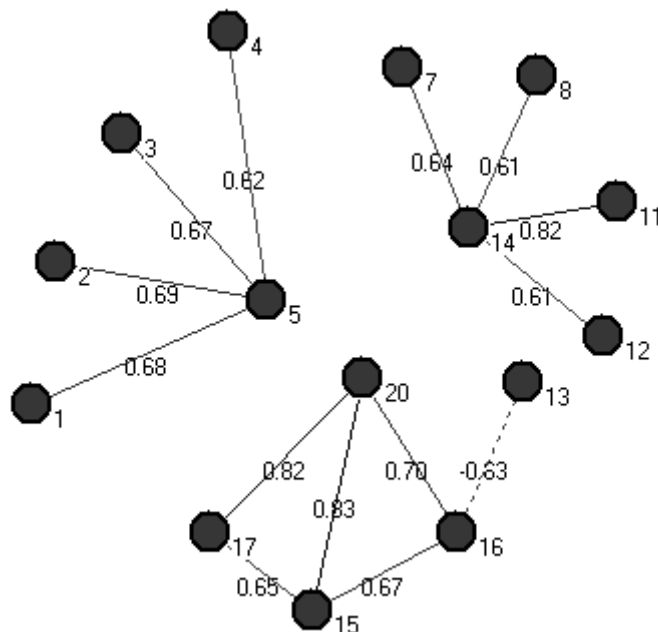


Рис. 1. Структура креативности подростков группы «пользователь»

Примечание:

----- $\rho < 0, p \leq 0,01$

————— $\rho > 0, p \leq 0,01$

1 – любознательность, **2** – воображение, **3** – сложность, **4** – склонность к риску, **5** – личностная креативность, **7** – беглость, **8** – гибкость, **11** – изобретательность, **12** – творческая мотивация, **13** – уверенный стиль поведения, **14** – общий уровень креативности, **15** – образная беглость, **16** – образная оригинальность, **17** – образная разработанность, **20** – образная креативность

Мы согласны с мнением Дружинина В. Н., что именно в этот период на основе «общей» креативности формируется «специализированная» креативность, способность к творчеству, связанная с определённой сферой деятельности, как её дополнение и альтернатива. Подросток определяет для себя «идеальный образ творца», которому он стремится подражать. Известно, что развитие подражательной активности связано с повышением уровня освоенности деятельности и снижением общего числа подражательных действий (Гнатко Н. М., 1994).

«Подражание возводит индивида на последнюю ступеньку развития социокультурной среды, достигнутой людьми: дальше только неизвестное» (Дружинин В. Н., 2001).

Таким образом, учащиеся первой группы при освоении информационно-коммуникационных технологий используют механизм подражания, для них свойственна потенциальная, «додеятельностная» креативность.

Для исследования закономерностей структурной организации креативности подростков групп «опытный пользователь» и «эксперт» был применен метод структурного анализа, основанный на расчете индексов когерентности (ИКС), дифференцированности (ИДС) и организованности (ИОС), а также выделении базовых компонентов структуры.

Структура креативности опытных пользователей (рис. 2) обладает достаточно высоким уровнем интегрированности (ИОС=124), а большое количество положительных корреляционных связей «работает» на ее объединение.

Анализ структуры по показателю «структурный вес» позволил установить базовые компоненты, среди которых общий уровень креативности (W=16), сложность (W=14), уверенный стиль поведения (W=12) и личностная креативность (W=12). Причем, общий уро-

вень креативности как показатель дивергентного мышления и сложность, как личностная характеристика креативности, выполняют конструктивную функцию в структуре, обеспечивая её целостность, прочность и стабильность.

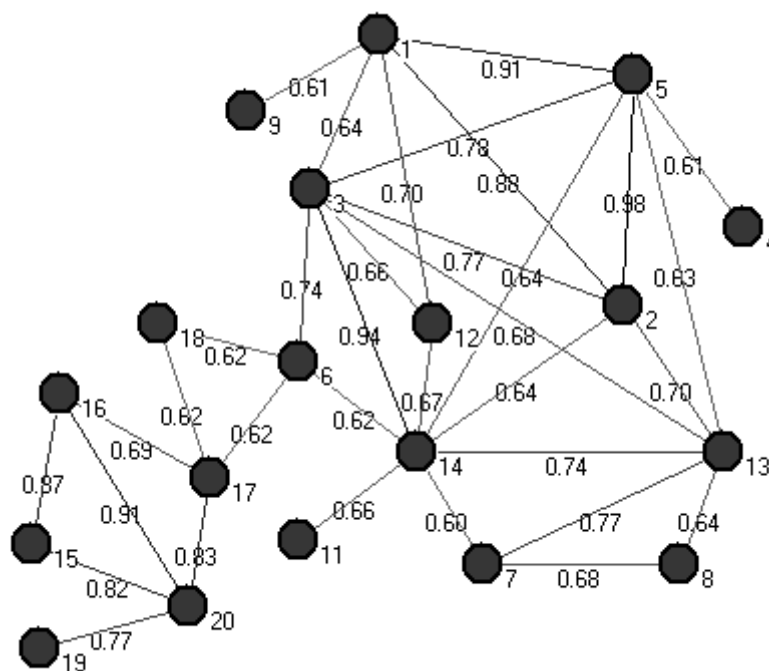


Рис. 2. Структура креативности подростков группы «опытный пользователь»

Примечание:

----- $\rho < 0$ $p \leq 0,01$

————— $\rho > 0$ $p \leq 0,01$

1 – любознательность, **2** – воображение, **3** – сложность, **4** – склонность к риску, **5** – личностная креативность, **6** – чувствительность к проблеме, **7** – беглость, **8** – гибкость, **9** – находчивость, **11** – изобретательность, **12** – творческая мотивация, **13** – уверенный стиль поведения, **14** – общий уровень креативности, **15** – образная беглость, **16** – образная оригинальность, **17** – образная разработанность, **18** – абстрактность, **19** – сопротивление замыканию, **20** – образная креативность

Sternberg R. (1999) отмечал, что восприимчивость к проблемам является исходной предпосылкой креативного процесса. Наличие в анализируемой структуре компонента «чувствительность к проблеме» активизирует развитие абстрактности ($\rho_s=0,62$ $p<0,01$) и образной разработанности ($\rho_s=0,62$ $p<0,01$), стимулирует творческое мышление ($\rho_s=0,62$ $p<0,01$), которое отражает способность развивать, дополнять и дорабатывать возникающие идеи, расширять их границы.

Помимо отказа от привычных мыслительных образов, гибкости, умения искать необычные ассоциации, творчество требует высокой толерантности к ситуациям новизны и неопределённости. Несмотря на то, что подростки группы «опытный пользователь» достаточно компетентны в области информационно-коммуникационных технологий, они могут испытывать трудности в реализации своего интеллектуально-личностного потенциала. С одной стороны, чем больше человек знает, тем более разнообразными подходами он владеет при решении новых задач. Однако знания могут и ограничивать стремление человека к разрушению стереотипных моделей, способствовать формированию шаблонного, нетворческого поведения. На наш взгляд, важное значение для решения творческих задач в информационном пространстве имеет степень «готовности» знаний к их применению и реконструкции, мобильность интеллекта в процессе преобразования информации.

Структура креативности подростков-экспертов (рис. 3) обладает широким спектром корреляционных связей. Индекс дифференцированности системы составляет 36 единиц

при индексе когерентности в 128, что позволяет говорить о высоком уровне организованности системы (ИОС=92).

Анализ структуры по показателю «структурный вес» позволил выявить базовые компоненты, обеспечивающие прочность и целостность системы, среди которых общий уровень креативности как интегративная характеристика дивергентного мышления (W=16), любознательность (W=12), личностная креативность (W=12) и беглость (W=12).

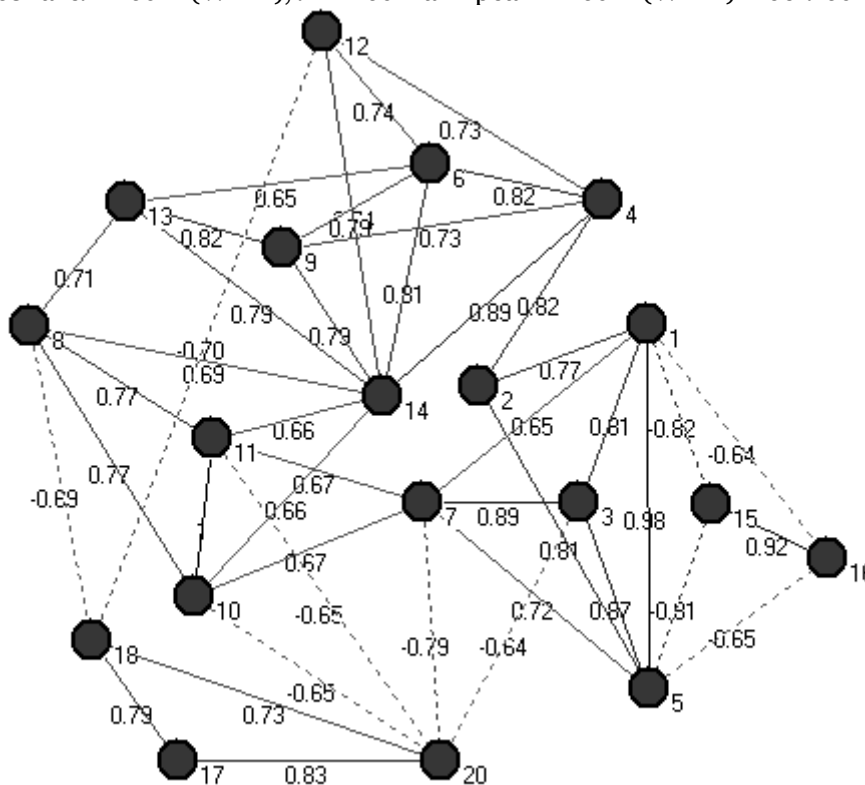


Рис. 3. Структура креативности подростков группы «эксперт»

Примечание:

----- $\rho < 0, p \leq 0,01$

————— $\rho > 0, p \leq 0,01$

1 – любознательность, **2** – воображение, **3** – сложность, **4** – склонность к риску, **5** – личностная креативность, **6** – чувствительность к проблеме, **7** – беглость, **8** – гибкость, **9** – находчивость, **10** – склонность к структурированию, **11** – изобретательность, **12** – творческая мотивация, **13** – уверенный стиль поведения, **14** – общий уровень креативности, **15** – образная беглость, **16** – образная оригинальность, **17** – образная разработанность, **18** – абстрактность, **19** – сопротивление замыканию, **20** – образная креативность

При рассмотрении интра- и интерфункциональных связей в структуре креативности учащихся третьей группы обнаруживается большое количество интрафункциональных связей креативного потенциала личности и дивергентного мышления, что свидетельствует о возможности активной перестройки общей структуры креативности, её подвижности в процессе выполнения информационной деятельности.

По мнению Туник Е. Е. (2004) обобщённый показатель образной креативности стабильно и надёжно отражает творческий потенциал личности. Однако в рассматриваемой структуре он отрицательно согласуется с такими характеристиками дивергентного мышления как «склонность к структурированию» ($\rho_s = -0,65, p < 0,01$), «изобретательность» ($\rho_s = -0,65, p < 0,01$), «беглость» ($\rho_s = -0,79, p < 0,01$) и «сложность» ($\rho_s = -0,64, p < 0,01$). Так как его «вес» в основном складывается из отрицательных связей, он



придаёт системе «рыхлость», обеспечивая её подвижность и создавая условия для развития. Стоит обратить внимание на положительные связи обобщённого показателя с абстрактностью ($\rho_s=0,73$ $p<0,01$) и разработанностью ($\rho_s=0,83$ $p<0,01$). Именно последний компонент, занимая особое место в структуре образной креативности, позволяет оценить способность субъекта к преобразованию.

По существу творчество – преобразующая активность человека, поиск новой структуры уже известных элементов, их новых сочетаний и взаимодействия. Поэтому способность к преобразованию можно рассматривать как одну из основных динамических характеристик креативности. Несмотря на то, что способность к преобразованию в науке практически не обозначена и не является предметом специального изучения, во многих работах она связывается с воображением (Барышева Т. А., Жигилов Ю. А., 2006). Так, Выготский Л. С. в качестве основной функции воображения выделяет «перекомбинирование образов», Рубинштейн Л.С. определяет творческое воображение как преобразующее. Гилфорд Дж. наряду с операциями дивергенции и импlications как основу креативности считал и операции преобразования, которые он свёл к двум показателям – образной адаптивной гибкости (способность изменять форму стимула, чтобы увидеть в нём новые признаки и возможности) и детализации (способность усовершенствовать объект путём добавления элементов).

Ряд исследователей (Сулова Т. С., 1991; Amabile T., 1996; Csikszentmihalyi M., 1996; Sternberg R., 1999; Runco M. A., 2004) отмечают, что склонность к риску является одной из основных характеристик креативных личностей. В структуре креативности подростков группы «эксперт» она является связующим звеном между личностными показателями креативности и дивергентным мышлением. Склонность к риску предполагает использование прошлого опыта, умение полагаться на себя в критической ситуации. Она активизирует воображение ($\rho_s=0,82$ $p<0,01$) и находчивость ($\rho_s=0,73$ $p<0,01$), способствует развитию чувствительности к проблемам ($\rho_s=0,82$ $p<0,01$), а высокая творческая мотивация ($\rho_s=0,73$ $p<0,01$) облегчает пути реализации намеченных целей в условиях противоречий и неопределённости.

В работах Петровского В. А. (1996; 1999) показано, что готовность к риску определяется активностью самого субъекта, она связана с самодвижением деятельности. Именно, «надситуативная активность» фиксирует факт существования таких тенденций, в которых субъект возвышается над ситуацией, преодолевая ситуативные ограничения на пути движения деятельности. Но, преодолевая препятствия и ограничения, субъект преодолевает себя, реализуя свой интеллектуально-личностный потенциал.

Таким образом, анализ структуры креативности представителей группы «эксперт» позволил подойти к выявлению процессов, обеспечивающих активность и авторство личности подростка в самоопределении в ходе выполнения информационной деятельности.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что в подростковой среде овладение информационно-коммуникационными технологиями проявляется в разноуровневом вхождении в информационную культуру. Творческий характер информационной деятельности свойственен подросткам с высоким уровнем информационной культуры.

Структура креативности подростка перестраивается в соответствии с уровнем информационной культуры, которая может рассматриваться в качестве медиатора в становлении функциональных единиц креативности, обеспечивать гармонизацию ее структуры и способствовать реализации творческого потенциала подростка.

Список литературы

1. Авдулова Т. П. Социализация подростков в информационном пространстве // Мир психологии. – 2011. – № 3. – С. 196 – 205.
2. Лишин О. В. Подросток в эпоху перемен // Мир психологии. – 2007. – № 4. – С. 11 – 24.
3. Марцинковская Т. Д. Информационное пространство как фактор социализации современных подростков // Мир психологии. – 2010. – № 3. – С. 90 – 102.
4. Прихожан А. М. Информационная безопасность и развитие информационной культуры личности // Мир психологии. – 2010. – № 3. – С. 135 – 141.
5. Халифаева О. А. Психологические условия развития креативности подростков в учебно-воспитательном процессе: дис. ... канд. психол. наук. – Астрахань, 2007. – 173 с.



6. Michael D. Mumford, Samuel T. Hunter, Katrina E. Bedell-Avers Multi-Level Issues in Creativity and Innovation. Elsevier JAI, 2008. – 400 p.

INFORMATIONAL CULTURE AS A CONDITION OF ADOLESCENTS' CREATIVITY DEVELOPMENT

A. Y. Avdeyev
M. A. Reznichenko

*Belgorod National
Research University*

e-mail:
avdeev@bsu.edu.ru
reznichenko@bsu.edu.ru

The article is devoted to the creativity studying of modern adolescents. It is shown that the structure of creativity depends on the level of informational culture. Informational culture is considered as a mediator of creativity indicators' formation, it provides harmonization of creativity structure.

Keywords: adolescent, information culture, creativity, information and communications technologies.



УДК 159.9.07

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ АДАПТАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Н. И. Исаева
Д. А. Пастухова

*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет*

*e-mail:
NIsaeva@bsu.edu.ru
Pastukhovad@mail.ru*

В статье представлена динамическая структура психологической адаптации. Приведены результаты эмпирического исследования психологической адаптации воспитанников детского дома. Установлена взаимосвязь между психологическими качествами и психологической адаптацией воспитанников детского дома.

Ключевые слова: психологическая адаптация, развитие адаптационных способностей, воспитанники детского дома, оценка уровня адаптации, коммуникативный мотив, тревожность, агрессивность.

Термин «адаптация» активно используется в физиологии, биологии, психологии, социологии и других естественных и гуманитарных науках. Это позволяет рассматривать адаптацию как междисциплинарную категорию, появившуюся на «стыках» различных областей знаний, изучающих человека и общество. В психологической науке при изучении адаптации со структурных позиций, как правило, выделяют следующие ее виды: психологическую, социальную и социально-психологическую. При этом, как показало исследование, большинство авторов концентрируется на рассмотрении социальной и социально-психологической адаптации (В. Г. Асеев, И. А. Бобылева, И. А. Георгиева, И. А. Коробейников, А. Н. Жмыриков, Е. К. Завьялова, О. И. Зотова, И. К. Кряжева, Н. В. Литвиненко, И. А. Милославова, Н. Ф. Налчаджян, Г. Н. Наумова, А. А. Потапова, А. А. Реан, Т. Н. Сапрыкина и др.). Исследованием психологической адаптации занимались Ф. Б. Березин, В. С. Мухина, В. В. Константинов, И. А. Красильников, А. Г. Фролов, М. С. Яницкий и др. В отличие от социальной, феномен психологической адаптации является менее изученным. Анализ научной литературы показал, что отсутствует четкая трактовка понятия психологической адаптации, чаще всего данное понятие отождествляется с понятиями социальной или социально-психологической адаптации. С нашей точки зрения, под психологической адаптацией следует понимать саморазвивающуюся динамическую систему, обеспечивающую взаимодействие человека с окружающим миром с учетом его потребностей, мотивов, интересов путем изменения психических процессов, рефлексии, осознания окружающей среды и своего места в ней.

Важным аспектом исследования психологической адаптации является выделение факторов, способствующих ее развитию. К внешним факторам относятся практически все параметры малой группы и непосредственно действующие на человека условия более широкой социальной среды, а к внутренним – широкий спектр его индивидуальных характеристик. Особое место в составе внутренних факторов развития психологической адаптации принадлежит адаптационным способностям личности. Под адаптационными способностями мы понимаем психологические особенности человека, являющиеся условием его эффективного взаимодействия с внешней средой. С нашей точки зрения, следует выделять первичные и вторичные адаптационные способности. Первичные адаптационные способности связаны с приспособлением к окружающей среде с целью удовлетворения низших (первичных) потребностей, а вторичные – обеспечивают удовлетворение высших потребностей и развитие личности.

Изучение динамической структуры психологической адаптации в контексте проблемы развития адаптационных способностей личности позволило нам выделить два ее вида и четыре иерархически соподчиненных уровня. Первый вид психологической адаптации характеризуется нами как приспособление к окружающей среде, которое осуществляется за

счет первичных адаптационных способностей личности. Психологическая адаптация как приспособление включает два уровня. Первый уровень психологической адаптации определяется нами как ситуативная психологическая адаптация к внешним условиям, а второй как долговременная (надситуативная) психологическая адаптация к внешней среде. Второй вид психологической адаптации позволяет говорить об адаптации как механизме развития личности. Данный вид психологической адаптации обеспечивается вторичными адаптационными способностями личности. Психологической адаптации как развитию соответствует третий и четвертый уровни адаптации. Третий уровень рассматривается нами как психологическая адаптация к внешним условиям, способствующим личностному росту, а четвертый уровень как психологическая адаптация к условиям, созданным самой личностью и способствующим удовлетворению потребности в самоактуализации.

Динамическая структура психологической адаптации развивается постепенно: развитие первичных адаптационных способностей становится предпосылкой развития вторичных. При благоприятном развитии личности первый вид психологической адаптации постепенно замещается вторым видом, т.е. все более актуальным для человека становится развитие вторичных адаптационных способностей и менее актуальными становятся первичные адаптационные способности. В неблагоприятных условиях для человека более важным является приспособление, поэтому его адаптационный потенциал концентрируется на развитии первичных адаптационных способностей в ущерб вторичным адаптационным способностям.

В результате анализа особенностей развития детей, воспитывающихся в детском доме, было выявлено, что на данный процесс оказывают влияние наследственные факторы и факторы среды [1]. Влияние факторов среды на развитие воспитанников детского дома находит отражение в категории «депривация». Наиболее негативное влияние на ребенка оказывает материнская депривация. Существенная негативная роль в развитии воспитанников принадлежит также сенсорной, эмоциональной, социальной и психической депривации [2]. Дефекты и искажения в интеллектуальном, эмоционально-волевом, мотивационно-ценностном развитии, отсутствие адекватных форм общения приводят к тому, что воспитанники детского дома ориентированы на психологическую адаптацию как средство выживания и приспособления к неблагоприятным условиям депривирующего пространства детского дома (первый уровень психологической адаптации). Следствием того, что весь адаптационный потенциал воспитанников используется для ситуативного приспособления, адаптационные механизмы, обеспечивающие долговременное приспособление и развитие личности, оказываются неразвитыми.

На успешность психологической адаптации воспитанников детского дома влияет уровень их образовательной подготовки, уровень развития социально-бытовых навыков и отношений и особенности их психического развития [3]. Мы сконцентрировали усилия на изучении влияния на успешность их психологической адаптации таких психологических свойств воспитанников детских домов как коммуникативный мотив, тревожность, агрессивность.

Исследование проводилось в три этапа. Первый этап имел целью определение психологических условий адаптации воспитанников и диагностику системы учебно-воспитательной работы в учреждениях интернатного типа. Группу воспитанников детского дома г. Братска составили 102 ребенка, а группу воспитанников приюта «Олененок» и Белгородского детского дома «Северный» составили 79 детей. Для достижения этой цели нами была проведена диагностика психологической адаптации воспитанников детского дома г. Братска и г. Белгорода (103 ребенка) и приюта г. Братска (78 детей), а также комплексная психологическая диагностика воспитанников детского дома г. Братска. На втором этапе осуществлялась психологическая работа профилактического, коррекционно-развивающего и терапевтического характера с воспитанниками детского дома, а также просветительская и консультационная деятельность. Повторная диагностика психологической адаптации в группе воспитанников детского дома и приюта, проверка выдвинутых гипотез и оценка эффективности проведенной психологической работы с воспитанниками детского дома составляли содержание третьего этапа.

Проведенное нами исследование существующей практики образования и воспитания детей в детских домах подтвердило низкую эффективность решения задачи развития



их адаптационных способностей, что обусловило принципиальную необходимость внедрения новых подходов, обеспечивающих развитие адаптационных способностей воспитанников. В качестве методологической основы психологической деятельности по развитию адаптационных способностей воспитанников детского дома был выбран гуманистический подход как наиболее соответствующий требованиям современности и обеспечивающий большую результативность психологического процесса. Для эффективного решения поставленных в исследовании задач нами была разработана модель системы психологической работы по развитию адаптационных способностей воспитанников детского дома. Данная модель включает следующие взаимосвязанные структурные элементы: блок целеполагания, аксиологический блок, основополагающие принципы психологической деятельности, критериальный и функциональный блоки, обеспечивающие блоки.

На первом этапе исследования было установлено, что у 39,2 % воспитанников отмечается сложная адаптация, а у 38,2 % – дезадаптация. Средняя адаптация выявлена только у 15,7 %, а легкая – у 6,9 % детей (табл. 1).

Таблица 1

Распределение испытуемых по уровням психологической адаптации до и после внедрения программы, %

Группа испытуемых	Уровень психологической адаптации							
	легкая адаптация		средняя адаптация		сложная адаптация		дезадаптация	
	до	после	до	после	до	после	до	после
Дошкольники	6,4	32,3	12,9	37,1	33,9	6,5	46,8	24,1
Младшие школьники	7,5	30,0	20,0	50,0	47,5	15,0	25,0	5,0
Всего	6,9	31,4	15,7	42,2	39,2	9,8	38,2	16,6

Таким образом, большинству детей (77,4 %) присущ низкий уровень психологической адаптации, что накладывает отпечаток на все сферы личности: психическую, эмоционально-волевую, мотивационно-ценностную, сферу общения и проявляется в подавленном настроении, высокой подверженности стрессам, отказе от выполнения принятых норм поведения, отсутствии мотивации обучения, минимизации контактов со взрослыми и сверстниками.

Сравнение полученных данных по возрастным показателям свидетельствует о более высоком уровне адаптации младших школьников по сравнению с дошкольниками. Так, если доля младших школьников, испытывающих серьезные трудности психологической адаптации, составляет 72,5 %, то аналогичный показатель у детей дошкольного возраста достигает 80,7 %. Наиболее характерными проявлениями низкого уровня психологической адаптации воспитанников дошкольного возраста являются апатичность, подавленное настроение, тревожность, низкий уровень познавательной активности и общего жизненного тонуса, высокая эмоциональная зависимость ребенка от оценки взрослого. Характерными особенностями низкого уровня психологической адаптации воспитанников младшего школьного возраста являются: недоверчивость, замкнутость и пассивность, повышенная агрессивность и конфликтность во взаимоотношениях со сверстниками, неразвитость произвольности поведения, саморегуляции, недостаточность развития высших эмоций: чувства жалости, способности сознавать свою вину, эмоциональная напряженность и неустойчивость, повышенная чувствительность к различного рода препятствиям, неготовность преодолевать трудности.

Сравнительный анализ психологической адаптации до и после внедрения программы свидетельствует о повышении уровня психологической адаптации воспитанников детского дома (табл. 1). Так, увеличение доли воспитанников с легкой адаптацией в результате реализации программы составило 24,5 %, в том числе у дошкольников 25,9 и младших школьников – 22,5 %. Повышение доли воспитанников со средней адаптацией составило 26,5 %, в том числе у дошкольников 24,2 и младших школьников – 30,0 %. Снижение доли воспитанников со сложной адаптацией составило 29,4, в том числе у дошкольников 27,4 и младших школьников – 32,5 %. Уменьшение доли воспитанников с деза-

даптации в результате внедрения программы составило 21,6, в том числе у дошкольников 22,7 и младших школьников – 20,0 %.

Эти результаты достигнуты благодаря реализации разработанной нами программы психологической работы по обеспечению психологических условий развития адаптационных способностей воспитанников. Для выявления данных условий была проведена комплексная диагностика психологических качеств воспитанников детского дома, которые были сгруппированы нами в 3 блока. Для рассмотрения эмоциональной сферы воспитанников мы проводили диагностику тревожности и агрессивности детей. Для изучения поведенческого компонента личностной структуры воспитанников исследовались такие психологические характеристики, как общественная активность, инициативность и учебная деятельность. Исследование коммуникативного и познавательного мотива, мотивации достижений было необходимо нам в плане изучения мотивационной сферы воспитанников детского дома.

Следующим шагом нашего исследования было определение того, существуют ли различия в развитии описанных психологических качеств воспитанников детского дома с разным уровнем адаптации. При этом выборка воспитанников была разбита на 3 группы: 1 группа – воспитанники с легкой адаптацией, 2 группа – со средней адаптацией, 3 группа – с тяжелой адаптацией и дезадаптацией. Данный анализ проводился нами с помощью U-критерия Манна-Уитни. Исследование показало, что существуют статистически значимые различия в первой и третьей группах ($p \leq 0,05$) по следующим психологическим качествам воспитанников: коммуникативный мотив, агрессивность и тревожность. Дети с тяжелой адаптацией и дезадаптацией отличаются от детей с легкой адаптацией более низким уровнем развития коммуникативного мотива и более высоким уровнем тревожности и агрессивности. Статистическая значимость различий между исследуемыми признаками подтверждает выдвинутую гипотезу о наличии зависимости между психологическими качествами воспитанников (коммуникативный мотив, тревожность и агрессивность) и уровнем развития их адаптационных способностей. Проведенный математический анализ позволил обосновать в качестве основных психологических условий развития адаптационных способностей воспитанников коммуникативный мотив, тревожность и агрессивность детей. По выделенным качествам осуществлялся детализированный анализ в разрезе возрастных групп и с учетом уровня развития адаптационных способностей воспитанников.

В таблице 2 приведены результаты диагностики воспитанников детского дома по степени выраженности коммуникативного мотива.

Таблица 2

**Распределение воспитанников с разной адаптацией
в зависимости от выраженности коммуникативного мотива
до и после внедрения программы, %**

Адаптация	Выраженность коммуникативного мотива					
	слабая		средняя		высокая	
	до	после	до	после	до	после
Легкая	-	-	42,9	40,6	57,1	59,4
Средняя	25,0	7,0	62,5	62,8	12,5	30,2
Сложная	62,5	20,0	35,0	50,0	2,5	30,0
Дезадаптация	84,6	29,4	15,4	70,6	-	-
Всего	60,8	9,8	32,4	55,9	6,8	34,3

В ходе исследования установлено, что выраженность коммуникативного мотива воспитанников детского дома связана с уровнем адаптации. До реализации программы наибольшую долю (60,8%) составляли дети со слабо выраженным коммуникативным мотивом, причем в группе воспитанников с легкой адаптацией таких детей не выявлено, в то время как в группе детей с дезадаптацией они составляли наибольший удельный вес (84,6%). Напротив, в группе воспитанников с высокой выраженностью коммуникативного мотива не выявлено детей с дезадаптацией, а наибольший удельный вес (57,1%) составили дети с легкой адаптацией. Выявленные зависимости обнаружены и после реализации программы. Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о прямой зависимости между степенью выраженности коммуникативного мотива и уровнем адаптации: развитие



коммуникативного мотива у воспитанников способствует повышению их психологической адаптации. Выраженность коммуникативного мотива у младших школьников несколько выше по сравнению с детьми дошкольного возраста. Результаты диагностики коммуникативного мотива воспитанников после внедрения программы свидетельствуют о снижении доли детей со слабой выраженностью коммуникативного мотива на 51 % и увеличении доли детей со средней и высокой выраженностью мотива на 23,5 и 27,5 % соответственно. Позитивные изменения выраженности коммуникативного мотива отмечены во всех выделенных по уровню адаптации группах воспитанников. При этом наибольшие изменения выраженности коммуникативного мотива отмечены в группе дошкольников, а в целом по выборке – в группе детей с дезадаптацией (55,2 %).

Результаты диагностики тревожности воспитанников детского дома представлены в табл. 3.

Таблица 3

Распределение воспитанников с разной адаптацией в зависимости от уровня тревожности до и после внедрения программы, %

Адаптация	Уровень тревожности							
	низкий		средний		повышенный		высокий	
	до	после	до	после	до	после	до	после
Легкая	71,4	78,1	28,6	21,9	-	-	-	-
Средняя	12,5	16,3	62,5	74,4	25,0	9,3	-	-
Сложная	7,5	10,0	12,5	30,0	50,0	40,0	30,0	20,0
Дезадаптация	-	-	17,9	35,3	17,9	35,3	64,2	29,4
Всего	9,8	32,4	23,5	47,1	30,4	13,7	36,3	6,8

До внедрения программы наибольший удельный вес приходился на воспитанников с высоким уровнем тревожности (36,3 %). При этом высокий уровень тревожности отмечен у детей со сложной адаптацией и дезадаптацией. У 71,4 % детей с легкой адаптацией диагностирован низкий и у 28,6 % детей данной группы – средний уровень тревожности. Распределение детей по уровню тревожности после реализации программы также подтвердило наличие обратной зависимости между уровнем тревожности и уровнем адаптации воспитанников. У дошкольников диагностируется более высокая тревожность по сравнению с воспитанниками школьного возраста. В результате внедрения программы повысилась доля детей с низким и средним уровнем тревожности на 22,6 и 23,6 % соответственно и снизилась доля детей с повышенным и высоким уровнем тревожности на 16,7 и 29,5 % соответственно. Данные изменения сопровождаются повышением уровня адаптации воспитанников, что свидетельствует об успешности внедрения предложенной программы. При этом наиболее выраженная положительная динамика отмечается в группе детей дошкольного возраста.

Результаты диагностики уровня агрессивности воспитанников детского дома представлены в таблице 4. Установлено, что в целом для воспитанников детского дома характерен довольно высокий уровень агрессивности. При этом обнаружена тенденция повышения агрессивности к младшему школьному возрасту. Выявлено, что для воспитанников детского дома характерен скрытый вид агрессии, а также агрессивность в виде угрозы, когда ребенок замахивается, но не ударяет других, пугает детей. Несколько реже проявляется вербальная агрессия и агрессия в мимике. Из физических проявлений агрессии чаще встречается агрессия, направленная на предметы, на другого, реже – агрессия, направленная на себя.

До внедрения программы наибольшую долю составляли воспитанники с частыми проявлениями агрессивности (37,3 %), а наименьшую – воспитанники, не проявляющие агрессию (12,8 %). Исследование показало, что дети с легкой и средней адаптацией менее агрессивны по сравнению с детьми со сложной адаптацией и дезадаптацией. Сравнение данных до и после реализации программы позволяет сделать вывод о снижении агрессивности у детей детского дома в результате ее проведения. Так, если до внедрения программы только у 12,8 % детей не отмечалось проявлений агрессивности, то после ее внедрения процент таких воспитанников составил 37,3. Значительно снизился процент детей, проявляющих агрессивность часто и почти всегда: с 37,3 до 20,6 и с 19,6 до 4,9 соответственно.



До внедрения программы самую многочисленную группу воспитанников составляли дети с частыми проявлениями агрессивности (37,3 %). После реализации программы наибольшее число приходилось на детей, не проявляющих агрессивность или проявляющих агрессивность иногда (74,6 %). При этом более выраженная положительная динамика отмечалась у воспитанников дошкольного возраста.

Таблица 4

Распределение воспитанников с разной адаптацией в зависимости от проявлений агрессивности до и после внедрения программы, %

Адаптация	Проявления агрессивности							
	нет проявлений агрессивности		проявления агрессивности наблюдаются иногда		Проявления агрессивности наблюдаются часто		проявления агрессивности наблюдаются почти всегда	
	до	после	до	после	до	после	до	после
Легкая	42,9	65,6	57,1	34,4	-	-	-	-
Средняя	25,0	39,5	43,8	37,2	31,3	23,3	-	-
Сложная	10,0	-	30,0	50,0	37,5	40,0	22,5	10,0
Деадаптация	5,1	-	20,5	35,3	46,2	41,2	28,2	23,5
Всего	12,8	37,3	30,4	37,3	37,3	20,6	19,6	4,9

Таким образом, после внедрения программы у воспитанников детского дома было отмечено достоверное изменение выделенных психологических качеств: снижаются показатели тревожности и агрессивности, повышается уровень развития коммуникативного мотива. Указанные изменения сопровождаются соответствующим изменением уровня психологической адаптации воспитанников. Временной сдвиг показателей психологической адаптации воспитанников детского дома характеризуется как положительный: уровень психологической адаптации, диагностируемый при вторичном обследовании, статистически выше уровня психологической адаптации, диагностируемого при первичном обследовании. Повышение уровня психологической адаптации воспитанников детского дома более выражено в группе детей дошкольного возраста по сравнению с группой детей младшего школьного возраста. Наименьший уровень изменений психологической адаптации воспитанников детского дома по результатам исследования выявлен в группе детей с дезадаптацией. Это свидетельствует о необходимости постановки в качестве приоритетной задачи психологическую работу по развитию адаптационных способностей воспитанников группы риска.

Для оценки достоверности сдвига в значениях исследуемого признака (уровень психологической адаптации) в группе воспитанников детского дома г. Братска проводилось сравнение данных первичного и вторичного исследования с помощью метода t-критерия Стьюдента для зависимых выборок. Были определены расчетные значения t-критерия Стьюдента в группе воспитанников детского дома ($t = -2,25$). Обнаружено, что различия в группе воспитанников статистически достоверны на первом пороге значимости ($p \leq 0,05$), что подтверждает эффективность внедрения предложенной нами программы. Указанные различия в развитии адаптационных способностей воспитанников являются следствием внедрения программы, при реализации которой мы опирались на возможность компенсации низкого уровня психологической адаптации за счет работы, направленной на формирование психологических условий развития адаптационных способностей (развитие мотивации общения, снижение тревожности и агрессивности). Таким образом, в ходе исследования было доказано, что коммуникативный мотив, тревожность и агрессивность являются психологическими условиями развития адаптационных способностей воспитанников детского дома.

Результаты исследования позволили сформулировать следующие выводы.

1. Динамическая структура психологической адаптации включает два вида: адаптация как приспособление и адаптация как развитие. Адаптация как приспособление осуществляется за счет первичных адаптационных способностей личности и включает в себя два уровня: ситуативная психологическая адаптация к внешним условиям и долговременная (надситуативная) психологическая адаптация к внешней среде. Адаптация как развитие



обеспечивается вторичными адаптационными способностями личности и соответствует третьему и четвертому уровням адаптации: психологическая адаптация к внешним условиям, способствующим личностному росту и психологическая адаптация к условиям, созданным самой личностью и способствующим удовлетворению потребности в самоактуализации;

2. Проведенное диагностическое исследование подтвердило низкий уровень психологической адаптации второго вида воспитанников детского дома дошкольного и младшего школьного возраста. При этом наиболее неблагоприятная картина характерна для детей дошкольного возраста. Более 80 % детей дошкольного возраста и более 70% воспитанников младшего школьного возраста нуждаются в психологической помощи по развитию адаптационных способностей. Характеризуя специфические особенности развития адаптационных способностей воспитанников детского дома в целом, следует отметить качественно иное, нежели у детей, проживающих в благоприятных семейных условиях, развитие структуры психологической адаптации. Личностные особенности детей и неблагоприятные условия депривированного пространства детского дома деформируют структуру психологической адаптации в пользу развития первичных адаптационных способностей первого уровня и блокируют развитие адаптационных способностей, обеспечивающих долговременное приспособление и развитие личности;

3. Изучение особенностей психологических качеств воспитанников детского дома дошкольного и младшего школьного возраста с разным уровнем психологической адаптации выявило, что дети с тяжелой адаптацией и дезадаптацией отличаются от детей с легкой адаптацией более низким уровнем развития коммуникативного мотива и более высоким уровнем тревожности и агрессивности. Математически доказано наличие зависимости между психологическими качествами воспитанников (тревожность, агрессивность, коммуникативный мотив) и уровнем развития их адаптационных способностей;

4. Разработанная и апробированная нами программа развития адаптационных способностей воспитанников детского дома дошкольного и младшего школьного возраста предусматривает следующие направления психологической работы – психопрофилактика, развивающая, коррекционная работа и психотерапия, осуществляемые с учетом выявленного уровня психологической адаптации (легкая, средняя, сложная адаптация, дезадаптация). Эффективность данной программы подтверждена данными вторичной диагностики психологической адаптации воспитанников детского дома.

Список литературы

1. Прихожан А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. Изд. 3-е. – СПб.: Питер, 2007. – 416 с.
2. Ярославцева И. В. Депривированные дети: проблемы здоровья и адаптации: монография / И. В. Ярославцева. – Иркутск: ИГПУ, 2002. – 160 с.
3. Дубровина И. В. Очерки о развитии детей, оставшихся без попечения родителей / И. В. Дубровина, Э. Ф. Минкова, М. К. Бардышевская. – М.: Педагогика, 1995. – 87 с.

THE PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF ADAPTIVE SKILLS OF A CHILDREN'S HOME

N. I. Isayeva
D. A. Pastukhova

*Belgorod National
Research University*

e-mail:
NIsaeva@bsu.edu.ru
Pastukhovad@mail.ru

This article presents dynamic structure of psychological adaptation. Findings of psychological adaptation of inmates in children's home are given. Results obtained during the empirical research point to the close correlations between psychological qualities and psychological adaptation of the inmates in children's home.

Keywords: psychological adaptation, development of adaptive skills, inmates in children's homes, assessment of adaptation's level, communicative motivation, anxiety, aggressiveness.

УДК 618.177:159.9:61+616.89

ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ СТРЕССА БЕСПЛОДИЯ НА СЕМЬЮ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИИ¹

И. В. Карголь*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет**e-mail:
kargol@bsu.edu.ru*

Данная статья посвящена изучению воздействия стресса бесплодия на семью. В статье изложены результаты зарубежных исследований по проблеме бесплодного брака. Стресс бесплодия провоцирует многочисленные проблемы во внутрисемейном функционировании, эмоциональные расстройства, социальную изоляцию.

Ключевые слова: инфертильность, совладающее поведение, экстракорпоральное оплодотворение (ЭКО), вспомогательные репродуктивные технологии (ВРТ).

Многочисленные исследования указывают, что эмоциональный опыт бесплодия имеет два компонента: хронический стресс и опыт потери [9]. Горе часто следует за диагнозом, что бесплодие неизлечимо. Потеря возможности родить ребенка реальна. Бесплодные женщины остро переживают потерю потенциальных детей, связанных с ними событий и генетических связей [9]. Женщины, так описывают свое горе: «Многие люди не понимают, что бесплодие очень походит на гибель ребенка. Вы горюете о ребенке, который не был зачат в этом месяце, и обо всех младенцах, которых Вы никогда не будете иметь» [9, с. 31]. Природа кризиса бесплодия имеет сложную структуру. Иногда, горе может никак не проявляться и ни кем не поддерживаться. Menning предполагает, что горе бывает трудно выразить открыто. Так как 'потеря' имеет потенциальный, а не фактический характер то, возможно, не будет признаваться потерей, как инфертильной (бесплодной) парой, так и их близкими [9].

Хотя бесплодие обычно связывают с соматической проблемой одного из супругов, стресс и чувство потери, могут иметь серьезные последствия для пары на психологическом, физическом, экономическом и социальном благосостоянии. В большинстве зарубежных исследованиях отмечается, что проблема бесплодия воспринимается как кризис или главный жизненный стрессор с потенциально серьезными отрицательными последствиями для отношений в паре, часто они связаны с эмоциональной нестабильностью женщины [1].

Вынужденный отказ от консервативного лечения и надежда на успех экстракорпорального оплодотворения (ЭКО) переживаются, как эмоционально тяжелые события [6; 12; 13; 17]. Семьи часто сообщают о высоком стрессе, чувстве безысходности и депрессии. Пациентам крайне сложно справиться с последствиями в эмоциональной и социальной сферах, вызванных ситуацией лечения. Пациенты сталкиваются с использованием комплекса репродуктивных технологий, медицинских предписаний в отношении интимной жизни, инвазивными процедурами, операциями и сильнодействующими лекарственными средствами, имеющими различные побочные эффекты [6].

Источниками стресса и депрессии являются медицинские учреждения, которые создают особый режим и вмешиваются в привычный уклад жизни пациентов. В результате интимные отношения теряют спонтанность, осложняются супружеские отношения [2]. Гнев, стресс, депрессия, тревога, вина и другие расстройства настроения не только провоцируются, но и усиливаются бесплодием [4].

Доказано, что бесплодные женщины подвергаются большему стрессу, чем мужчины страдающие бесплодием, что было изучено в Великобритании путем проведения лон-

¹ При финансовой поддержке по дополнительному внутривузовскому конкурсу грантов 2012 года для реализации краткосрочных проектов по направлениям развития науки, технологий и техники «Инициатива» в НИУ «БелГУ». Номер проекта - ВКГИ 013-2012.



гитюдного исследования по изучению эмоционального дистресса бесплодных пар. У бесплодных женщин страдает самооценка, снижается чувство удовлетворенностью жизнью, более отчетливо проявляются проблемы в сексуальной жизни. Выявлены также тенденция к самообвинению, что повышает риск развития депрессии, а также стремление к изоляции, избеганию общения [4].

Выделены факторы, способствующие различному переживанию бесплодия женщинами и мужчинами [14]. Было установлено, что женщины неспособны надолго отвлечься от своей проблемы, так как ежемесячно получают подтверждение своей бесплодности. Как правило, в бесплодной паре изначально женщины проходят первичное обследование, и для них диагностические процедуры гораздо более сложные и болезненные. В культуре, средствах массовой информации мы видим значительно меньше образов отцовства, чем образов материнства, и это повышает значимость материнства для женщин и ведет к чувству неполноценности, эмоциональным проблемам. Кроме того, ожидания отцовства для мужчин, связано в основном с продолжением генетической линии и фамилии, в то время как для женщин материнство вплетается в структуру женской идентичности.

Когда мы говорим о проблемах бесплодного брака, то чаще всего описываем негативные последствия во взаимоотношения супругов. Однако, необходимо также отметить, что определенные факторы способствуют благоприятному переживанию данной ситуации. Высокий уровень взаимопонимания между партнерами помогает парам успешно справиться с последствиями бесплодия. В некоторых случаях бесплодные семьи чувствуют большую близость, любовь, и поддержку по отношению друг к другу [9, с. 17]. Зачастую кризис бесплодия сближает супругов, приводит к взаимной поддержке, предоставляет возможность осознать свою привязанность к партнеру: «Для меня очень трудно предположить, что может случиться нечто серьезнее этого, что это потребует большего от нас, чем за эти прошедшие пять лет. Мы узнали насколько нуждаемся друг в друге. Мы - команда. Наш брак силен...» [6, с. 138]. Таким образом, семейная пара находит в себе силы справиться со стрессом бесплодия. Совладающие стратегии (копинг стратегии) могут быть разнообразными, как конструктивными, так и деструктивными.

Выделяются следующие копинг стратегии с бесплодием:

- избегание ситуаций, напоминающих о бесплодии (например, прекращение общения с семьями, у которых есть дети),
- подбор мер по восстановлению контроля,
- осуществление действий по повышению самооценки в других областях жизни, например, достижений в карьере,
- поиск смысла в создавшейся ситуации бесплодия,
- поиск социальной поддержки или разделение нагрузки на семью с другими [6].

Приведем в качестве иллюстрации высказывание женщины, страдающей бесплодием: «Я построила вокруг себя эмоциональную стену, попыталась закрыть боль. Стена обеспечила буфер, который защищал меня какое-то время, от кого-либо или чего-либо, что напомнило мне о том, что у меня нет детей. Однако, чем больше я закрывалась от других, тем сильнее становилась боль. Моя жизнь была полна грусти и одиночества, и по мере того, как возрастали стены, я становилась все более растерянной и подавленной» [9, с. 36].

Одним из способов разрешения хронической психотравмирующей ситуации бесплодия является принятие решения парой прибегнуть к программе ЭКО. Не следует думать, однако, что это решение сразу снимает все проблемы. Так, само принятие решения сопровождается тревогой. Прежде, чем принять решение о лечении с помощью ЭКО, пациенты пытаются самостоятельно разобраться в терминологии и методике лечебного процесса, просчитать возможные осложнения для организма и высокие финансовые затраты [6].

Канадские исследователи собрали довольно обширный материал по проблеме бесплодия в паре. Учеными было проанализировано то, как супруги справляются с психологическими последствиями бесплодия на разных этапах лечения и переходе к решению об ЭКО. На начальном этапе пары с диагнозом бесплодия более 5 лет сообщали, что всегда воспринимали вопрос деторождения как вопрос времени. Женщины полагали, что всегда могут контролировать свою фертильность. Ведь весь предыдущий опыт у них был связан с предохранением от беременности, и этот опыт позволял им считать, что они полностью управляет своей фертильностью. Отсутствие беременности при отмене контрацепции, а

позднее диагноз «бесплодия» вызывал шок. Следующий вывод исследований в этом направлении касается середины лечения от бесплодия. На этом этапе пары довольно оптимистично настроены. Пациенты убеждены, что «в этом месяце зачатие обязательно произойдет». Главенствует убеждение @чтобы достичь цели необходимо упорно потрудиться@ [8, с. 125]. Заключительный этап, связанный с неэффективностью консервативных методов лечения, приводит к принятию решения об ЭКО. К этому решению подводит внутреннее состояние безысходности пациентов. Они сравнивают себя с белкой в колесе: «Как не стараешься бежать быстрее, все равно остаешься на месте». Разрешением ситуации или «возможностью спрыгнуть с колеса» (говоря языком пациентов), является обращение к программе ЭКО. Пациенты потеряли надежду на самостоятельную беременность, они пережили и шокирующее удивление на начальном этапе лечения, и горе, связанное с потенциальной потерей детей, прошли через изоляцию, социальную стигматизацию (настоящие счастливые семьи должны иметь детей), эмоциональный дискомфорт. Теперь, они вынуждены сделать выбор в пользу ЭКО, как последней надежды, единственному шансу испытать счастье родительства. На самом деле, здесь трудности пары не заканчиваются. Ничего не изменяется в структуре идентичности женщины (многие пациентки по-прежнему чувствуют себя неполноценными из-за частых угроз выкидыша), у них все те же мотивы к беременности и сверхценное отношение к будущему ребенку. Появляется новая тревога, новые страхи и новый эмоциональный дискомфорт, новые медицинские технологии, направленные на подготовку к беременности, ее сохранению и, как правило, оперативному родоразрешению.

Иногда при получении многоплодной беременности, супругам приходится принимать психологически трудные решения о мультиэмбриональном сокращении, т. е. абортировании лишних эмбрионов. Установлено, что в данной ситуации женщины вновь переживают чувство потери и горя, с которыми они уже сталкивались на этапе лечения бесплодия [5].

Нередко у женщин, которые забеременели путем ЭКО, происходят самопроизвольные выкидыши. В такой ситуации радость от беременности, чувство стабильности прерывается сильным стрессом, который возвращает их снова на «исходные позиции» [11].

В свете приведенных обстоятельств, научных данных и данных самоотчетов пациентов, видно, что важной и необходимой составляющей в лечении бесплодия является социальная поддержка инфертильных пар. Данные ряда исследований свидетельствуют, что поддержка со стороны семьи и близких смягчает стресс, уменьшает чувство одиночества, повышает удовлетворенность браком, самооценку и психологическое благосостояние в целом [3; 5].

Сегодня все больше инфертильных женщин поддерживают друг друга, объединяясь в группы в пространстве интернета. Это является примером конструктивного копинга [10]. За рубежом существуют группы интернет поддержки, спонсируемые различными центрами репродукции, например, Американской Репродуктивной Ассоциацией, которые оказывают информационные услуги по проблеме бесплодия и психологическую поддержку. Существуют информационные сайты с подборкой статей на актуальные темы жизни инфертильных пар: «Стратегии выживания: Балансирование между бесплодием, браком, и жизнью», «Идиопатическое Бесплодие», «Совладание с бесплодием». В отсутствие такого рода обществ самопомощи необходима организация помощи со стороны специалистов – психологов, психотерапевтов [2].

В контексте вышеизложенного, необходимо подчеркнуть важность психологической работы с семьями, имеющими бесплодие. Психологическое консультирование пар на этапе планирования семьи позволит снизить риск возникновения стрессовых реакций на первом этапе лечения, когда пациенты узнают о трудностях в репродуктивной сфере. Психотерапевтическая работа с семьями, страдающими бесплодием позволяет решить такие последствия стресса как депрессия, тревога, супружеские проблемы, социальная изоляция, выработать позитивные копинг стратегии. Такая работа должна быть реализована в сочетании с медицинским консультированием по репродуктивным проблемам, ведь, бесплодие и вспомогательные репродуктивные технологии связаны с наиболее интимными проблемами, самыми субъективно-значимыми надеждами и глубокими разочарованиями [16]. Возможны варианты групповой работы, например, создание клубов самопомощи при



медицинских учреждениях. Подобного рода работа позволит семьям уменьшить последствия стресса и выработать адаптивные копинг стратегии. Таким образом, терапевтически мишенями могут быть эмоциональные реакции на бесплодие, стресс и копинг, также необходима дальнейшая работа с парами по воспитанию детей после успешного ВРТ. Необходимо адаптировать пару к новой социальной ситуации родительства. Часто женщины активно включаются в роль матери, от чего иногда страдают супружеские отношения. Необходимо корректировать отношение матери к ребенку в случае выраженного тревожного стиля и гиперопеки [15].

В заключении, хотелось бы отметить, что несмотря на многочисленные исследования, проводимые зарубежными психологами по проблемам бесплодного брака, сегодня количество работ по данной проблематике только растет. Появляются новые аспекты изучения проблемы. Изначально изучались в основном последствия идиопатического бесплодия, эмоциональная сфера инфертильных женщин, семейное функционирование и копинг. Сегодня связь бесплодия с личностными проблемами дополняется новыми медицинскими достижениями, например, сейчас практически не говорят об идиопатическом бесплодии, т. к. современные медицинские технологии позволяют точнее определять этиопатогенез заболевания. Кроме этого, в исследованиях уделяется большое внимание изучению отношений в системе врач-пациент. Проводятся фундаментальные исследования, на их основе разрабатываются и проводятся реабилитационные и коррекционные программы в рамках биопсихосоциального подхода. В отечественной науке этот вопрос стал разрабатываться значительно позже, но данная область исследования сегодня начинает привлекать многих психологов и врачей (Филиппова Г. Г., Брутман В. И., Добряков И. В., Кулакова Е. В., Хритинин Д. Ф.). Таким образом, хотелось бы подчеркнуть важность дальнейшего изучения теоретических и эмпирических аспектов изучаемой проблемы для развития и поддержания репродуктивного потенциала нашей страны.

Список литературы

1. Abbey A., Andrews F. M., Halman L. J. Provision and receipt of social support and disregard: What is their impact on the marital life quality of infertile and fertile couples? - *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), – pp. 455 – 469.
2. American Fertility Association. (2004). Considering treatment: Infertility risk assessment. Retrieved February 15, 2005. – <http://www.americaninfertility.org>
3. Amir M., Horesh N., Lin-Stein T. Infertility and adjustment in women: The effects of attachment style and social support. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 6(4), pp. 463 – 479.
4. Anderson K. M., Sharpe M., Rattray A., Irvine D. S. Distress and concerns in couples referred to a specialist infertility clinic. *Journal of Psychosomatic Research*, 54(4), – pp. 353 – 355.
5. Boivin J., Scanlan L. C., Walker S. M. Why are infertile patients not using psychosocial counseling? *Human Reproduction*, 14(5), – pp. 1384 – 1391.
6. Carroll J. S., Robinson W. D., Marshall E. S., Callister L. C., Olsen S. F., Dyches T. T., et al. The family crucibles of illness, disability, death, and other losses. In D. C. Dollahite (Ed.), *Strengthening our families* – pp. 278 – 292.
7. Collopy K. S. «I couldn't think that far»: Infertile women's decision making about multifetal reduction. *Research in Nursing and Health* – pp. 75 – 86.
8. Daniluk J. C. «If we had it to do over again...» Couples' reflections on their experiences of infertility treatments. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families* – pp. 122 – 133.
9. Dunkel-Schetter Christine and Marci Lobel *Infertility: Perspectives from Stress and Coping Research*. New York: Plenum Press.
10. Epstein Y. M., Rosenberg H. S., Grant T. V., Hemenway B. A. N. Use of the Internet as the only outlet for talking about infertility. *Fertility and Sterility* – pp. 507 – 514.
11. Freda M. C., Semelsberger C. F. *Miscarriage after infertility*. Minneapolis, MN: Fairview Press.
12. Gibson D. M., Myers J. E. Gender and infertility: A relational approach to counseling women. *Journal of Counseling and Development* – pp. 400 – 410.
13. Lee T. Y., Sun G. H., Chao S. C. The effect of an infertility diagnosis on the distress, marital and sexual satisfaction between husbands and wives. *Human Reproduction* – pp. 1762 – 1767.
14. Petok W. D. *Male infertility: Family building magazine*. Retrieved October 23, 2004, from <http://www.resolve.org>.
15. Schmidt L., Holstein B. E., Boivin J., Tjorhnhøj-Thomsen T., Balaabjerg J., Hald F., et al. High ratings of satisfaction with infertility treatment are common: Findings from the Copenhagen Multi-Centre Psychosocial Infertility Research Programme. *Human Reproduction* – pp. 2638 – 2646.



16. Stotland N. L. Psychiatric issues related to infertility, reproductive technologies, and abortions. Primary Care: Clinics in Office Practice – pp. 13 – 26.

17. Wiczak H. Infertility: A modern workup. Female Patients – pp. 72 – 78.

PSYCHOLOGICAL IMPACT OF INFERTILITY ON THE FAMILY IN FOREIGN PSYCHOLOGY

I. V. Kargol

***Belgorod National
Research University***

e-mail:

kargol@bsu.edu.ru

This article focuses on studying the impact of infertility stress on the family. The article presents the results of overseas research on infertile marriages. Receiving a diagnosis of infertility is a significant stress, and subsequent in vitro fertilisation treatment presents a physical and psychological challenge for many patients.

Keywords: infertility, coping, In Vitro Fertilization (IVF-ET), Assisted Reproductive Technology (ART).



ПСИХОГЕННЫЕ ФАКТОРЫ АЛКОГОЛИЗАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

А. В. Локтева

*Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет*

*e-mail:
Afanasjeva@bsu.edu.ru*

Статья посвящена изучению особенностей формирования алкогольной зависимости в подростковом возрасте. Дается краткий обзор подходов к исследованию факторов алкогольной зависимости. Представлены описания психотравмирующих ситуаций и их последствий. Анализируются психогенные факторы алкоголизации подростков. Обоснована необходимость изучения проблемы формирования алкогольной зависимости в подростковом возрасте.

Ключевые слова: подросток, аддиктивное поведение, факторы алкогольной зависимости, семейные отношения, сверстники, психотравмирующая ситуация.

Проблема алкогольной зависимости в настоящее время является наиболее острой в силу широкой распространенности этого явления в обществе, а также в связи с масштабностью последствий для личности, её формирования и развития. Значительное внимание привлекают факторы риска, влияющие на склонность к формированию зависимого поведения. Происходящие в подростковом возрасте изменения характеризуются физиологическими, социальными, личностными, когнитивными преобразованиями. Психосоциальное развитие подростка, попытка самоутверждения, поиск себя – это новые возможности и одновременно причины испытываемых трудностей. Психологические проблемы формирования личности могут возникнуть в результате кризиса личности и как следствие межличностного конфликта. Для многих подростков сложность заключается в быстрой адаптации к происходящим изменениям. В связи с нарушением адаптации, социально-психологическими проблемами велик риск формирования зависимого поведения. Алкоголь представляет наиболее широко используемое подростками психоактивное вещество. В ряде случаев употребления алкоголя сводится к экспериментированию и ограничивается одним-двумя разами, а в некоторых случаях употребление становится постоянным, формируя зависимое поведение, и является источником неблагоприятных последствий. Раннее начало употребления алкоголя оказывает негативное влияние на критической стадии развития человека, а именно таковой является стадия подросткового возраста. Существуют различные подходы к определению факторов риска развития алкогольной зависимости в подростковом возрасте. Москаленко В. Д. условно разделяет факторы риска на две группы: семейные, индивидуальные. Влияние на личность подростка оказывает стиль семейного воспитания, эмоциональная напряженность, конфликтность в семье. Употребление алкоголя одним из родителей может служить источником алкоголизации, т.к. нередко поведенческие реакции подростков усваиваются без сознательной проработки по механизму подражания.

В современных зарубежных работах отмечается, что на формирование алкогольной зависимости в подростковом возрасте может оказывать влияние развод родителей, высокое социально-экономическое положение, недостаточная эмоциональная близость членов семьи и такие эмоциональные состояния, как депрессия и тревога [5].

Немаловажную роль в подростковой алкоголизации играют сверстники. Подросток, у которого референтной группой являются сверстники, попадая в асоциально ориентированную группу, вынужден подчиняться принятым нормам и принципам.

На процесс употребления алкоголя влияют также личностные особенности. Л. Г. Леонова, Н. Л. Бочкарева выделяют особенности подросткового возраста, которые являются факторами риска формирования аддиктивного поведения. К таковым относили повышенный эгоцентризм; тяга к сопротивлению, упрямству, протесту, борьбе против воспитательных авторитетов; амбивалентность и парадоксальность характера; стремление к неизвестному, рискованному; обостренная страсть к взрослению; стремление к независимости и отрыву от семьи; незрелость нравственных убеждений; болезненное реагирова-



ние на пубертатные изменения и события, неспособность принять свою формирующуюся сексуальность; склонность преувеличивать степень сложности проблем; кризис идентичности; деперсонализация и дереализация в восприятии себя и окружающего мира; негативная или несформированная Я-концепция; гипертрофированные поведенческие реакции: эмансипации, группирования, увлечения, сексуальные поведенческие реакции, детские реакции (отказ от контактов, игр, пищи, имитация, компенсация и гиперкомпенсация); низкая переносимость трудностей; преобладание пассивных копинг-стратегий в преодолении стрессовых ситуаций [2].

Причинами аномального, деструктивного развития, как правило, являются: неспособность ребенка к продуктивному выходу из ситуации затрудненности удовлетворения жизненно важных потребностей; несформированность и неэффективность способов психологической защиты подростка, позволяющей ему справиться с эмоциональным напряжением; наличие психотравмирующей ситуации, из которой подросток не находит конструктивного решения [4].

А. О. Бухановский считал, что существует два основных варианта возникновения аддиктивного поведения – оперантное научение и реактивный импринтинг. Оперантное научение происходит постепенно, с помощью повторных подкреплений. Реактивный импринтинг вызывается чрезмерным по интенсивности стрессовым воздействием, возникая в виде острой реакции запечатления необычного переживания, подкрепляемой интенсивной психоэмоциональной реакцией [1].

Целью нашего исследования являлось изучение психогенных факторов алкоголизации подростков. По результатам исследования нами были выделены две группы подростков: не употребляющие алкогольные напитки (1 группа), редко употребляющие (2 группа). Социально-демографические характеристики семей подростков представлены в табл. 1.

Таблица 1

Социально-демографические характеристики семей подростков

Социальный статус семьи	Полная семья	Неполная семья	Вновь созданная семья
Не употребляющие алкоголь подростки	86,9%	10,5%	2,6%
Редко употребляющие алкоголь подростки	76,8%	20,9%	2,3%

Как видно из табл. 1, в первой группе 86,9 % подростков проживают в полных семьях с биологическими родителями, 2,6 % – вновь созданные семьи (отчим), 10,5 % – неполные семьи (отсутствует отец). Для подростков группы риска (редко употребляющие алкоголь), свойственно следующее: 76,8 % подростков живут в полных семьях, 2,3 % – вновь созданные семьи, 20,9 % – неполные семьи, из которых 13,9 % – нет отца, 2,3 % – нет матери, 4,6 % – проживание с прародителями. Таким образом, можно предположить, что состав семьи сопутствует проявлению дезадаптивных форм поведения, а именно злоупотребление алкогольными напитками. Неполная семья выступает фактором риска алкоголизации. В этом находит выражение проблема влияния семьи на личность, проблема взаимосвязи детско-родительских отношений и формирования аддиктивного поведения.

По результатам беседы выявлены различия в содержательном аспекте при определении приоритетных задач подростками. Обследуемые первой группы важными задачами своего возраста определяют (можно было назвать несколько вариантов): «учиться и получить хорошее образование» – 68,4 % опрошенных; на втором месте «найти хороших и верных друзей» – 60,5 % опрошенных; на 3-ем месте «развлекаться и приятно проводить время» – 44,7 % опрошенных; на 4-ом месте – «сохранить свое здоровье» – 26,3 %. Для обследуемых второй группы характерно следующее: «развлекаться и приятно проводить время» ответили 76,7 % подростков; «учиться и получить образование» – 57 %; «найти хороших верных друзей» – 44,1 %; «сохранить свое здоровье» – 20,9 %.

Следовательно, по мере формирования аддиктивных установок личность приобретает гедонистическую направленность, познавательная потребность теряет свою актуаль-



ность. Причем выбор такой задачи, как получение образования теряет свою ценность. Если в первой группе эта задача является приоритетной, 68,4 % подростков определяют свой выбор в пользу этой задачи, то во второй группе 57,5 % желают получить образование.

По мнению первой группы, большинство обследуемых воспринимают алкоголь (можно было назвать 3 варианта), как «фактор потери здоровья» (71 %), «вредная привычка» (65,6 %), «источник болезни» (47,3 %). Во второй группе наблюдается несколько иная картина: алкоголь воспринимается в большинстве случаев как «способ проведения свободного времени» (48,8 %), «фактор потери здоровья» (44,1 %), «вредная привычка» (37,2 %). Анализ результатов позволяет предположить, что в целом подростки понимают вред от употребления алкогольных напитков, однако у подростков группы риска (употребляющих алкоголь) формируется несколько упрощенный взгляд на проблему алкогольной зависимости, нет ясного, четкого осознания последствий алкоголизации.

Чаще подростки употребляют алкоголь в компании сверстников, чтобы демонстрировать принадлежность к группе. Подросток, попадая в асоциально ориентированную группу, вынужден подчиняться принятым нормам и принципам. С другой стороны, алкоголь употребляется с целью облегчения установления социальных контактов, с целью социальной адаптации. В некоторых случаях подростки употребляют алкоголь в одиночестве с целью редукиции эмоционального напряжения. Таким образом, можно предположить, что социальное окружения, а именно референтная группа, нарушения психической адаптации в подростковом возрасте являются предрасполагающими к систематическому употреблению алкоголя.

Подростки, употребляющие алкоголь, чаще причинами такого поведения называют «стремление под действие алкоголя забыть о проблемах» – 27,9 % опрошенных, «желание быть «как все» – 26,3 %, «усиление положительных эмоций» – 18,6 %, «снятие эмоционального напряжения, страха, беспокойства» – 18,6 %, «проблемы с членами семьи» – 4 %, «желание казаться более общительным» – 2,3 %, «желание приобщиться к миру взрослого» – 2,3 %.

На начальном этапе подростки склонны употреблять алкоголь как средство, направленное на редукицию фрустрации, на снятие эмоционального напряжения. Постепенно происходит фиксация поведения, сталкиваясь с проблемами, подростки однотипно реагируют на стресс употреблением алкоголя. Данное поведение приобретает стойкий характер за счет повторных подкреплений. Со временем алкоголь становится необходимым элементом совладания со стрессовой ситуацией. При систематическом употреблении происходят изменения на биохимическом уровне, усугубляется алкоголизация, трансформируясь в устойчивую нозологическую единицу. Основываясь на данных результатах, можно сказать, что подростки «группы риска» не склонны осознавать реальных последствий алкоголизации и предпринимать какие-либо действия по предотвращению процесса формирования аддикции.

По результатам методики «Прогрессивные матрицы Равена» определили основные характеристики интеллектуального развития подростков. Результаты отражены в табл. 2.

Таблица 2

Показатели интеллектуального развития в группах обследованных подростков

Группы	1 группа (не употребляющие алкоголь) (M±σ)	2 группа (редко употребляющие алкоголь) (M±σ)	Достоверность различий (p)
Показатель интеллекта	94,37±16,4	87,74±12,7	0,017

Показатели интеллекта в группах обследованных подростков: 1 группа 94,37±16,4 (M±σ), 2 группа 87,74±12,7 (M±σ). По результатам анализа данных можно отметить несколько более высокий уровень успеваемости подростков первой группы, не склонных к употреблению алкоголя, по сравнению со 2 группой (p=0,017). Таким образом, можно предположить изменения в когнитивной составляющей подростков «группы-риска». Дан-

ные изменения обусловлены особенностями культурной среды, в которой происходит социализация подростков.

Изучение патохарактерологических особенностей подростков позволяет обнаружить как некоторые общие, так и различные тенденции. Исходя из результатов исследования, наиболее предпочитаем эпилептоидный тип акцентуации среди подростков (25,3 % подростков первой группы, 34,9 % – второй группы). Это указывает на то, что подросткам характерны паттерны поведения, определяемые этим типом. По мнению А. Е. Личко, главной особенностью этого типа является склонность к состояниям злобно-тоскливого настроения с постепенно нарастающим напряжением и поиском объекта, на которого можно было бы «выплеснуть» напряжение. С этими состояниями обычно связана аффективная взрывчатость. Лидерские качества данного типа проявляются в стремлении властвовать над сверстниками. Однако, по мнению автора, в условиях дисциплинарного режима эти подростки достаточно адаптивны. В целом для них характерна инертность, вязкость, тугоподвижность характера. Чрезмерная аккуратность, следование нормам и принципам рассматривается как компенсация собственной инертности.

Отметим, что показатель подростков с ярко выраженным эпилептоидным типом возрастает в группе подростков, склонных к употреблению алкогольных напитков.

Среди подростков высок процент с преобладанием смешанного типа акцентуации (1 группа 31,7 %; 2 группа – 30,2 %), что является признаком внутреннего напряжения в подростковом возрасте. Подростки, которые не употребляют алкогольные напитки, справляются с эмоциональным напряжением социально одобряемыми способами, по сравнению с подростками, склонными к употреблению алкоголя.

Исходя из полученных данных частотных выборов по методике «Патохарактерологический диагностический опросник» (А. Е. Личко), выявили доминирующие варианты ответов (подростки по каждой теме могут выбирать не более трех вариантов ответов согласно инструкции). Наблюдаются различия в выбираемых ответах по темам: «Самочувствие», «Отношение к спиртным напиткам», «Отношение к незнакомым людям».

По теме «Самочувствие» среди подростков 1 группы самым выбираемым является ответ «Я легко переношу боль и физические страдания» (28,9 % выбирают этот ответ), подростки 2 группы наиболее часто отвечают «Мое самочувствие часто меняется – иногда по нескольку раз в день» (45 %), «Я легко переношу боль и физические страдания» (45 %).

Таким образом, можно сделать вывод, что по мере алкоголизации подростков происходят изменения в эмоционально-оценочном компоненте самоотношения, подростки оценивают свое эмоциональное состояние как довольно циклический процесс, изменяющийся под влияние различных факторов, снижается эмоциональная саморегуляция.

По теме «Отношение к спиртным напиткам» также наблюдаются различия в предпочтении ответов. Подростки 1 группы наиболее часто выбирают ответ «К спиртному я испытываю отвращение» (31,6 % выбирают этот ответ), подростки 2 группы отдают предпочтение таким ответам, как «Периодами я выпиваю охотно, периодами меня к спиртному не тянет» (27,9 %), «К спиртному я испытываю отвращение» (27,9 %). Исходя из полученных результатов, наблюдается постепенное нарастание зависимости эмоционального компонента от употребления алкогольных напитков.

Наблюдаются различия в выборе ответов по теме «Отношение к незнакомым людям». Подростки 1 группы чаще выбирали ответ «Я отношусь настороженно к незнакомым людям и невольно опасуюсь зла» (36,9 %). Подростки 2 группы отдавали предпочтение таким ответам, как: «Бывает, что совершенно незнакомый человек мне сразу внушает доверие и симпатию» (37,2 %), «Прежде чем познакомиться, я всегда хочу узнать, что это за человек, что говорят о нем люди» (37,2 %), «Если незнакомые проявляют интерес ко мне, то я с интересом отношусь к ним» (34,9 %). По данным сравнительного анализа было выявлено, что на этапе начального употребления алкоголя социальные контакты подростков характеризуются поверхностностью, хаотичным формированием. Это находит подтверждение в том, что одним из путей формирования алкогольной зависимости является стихийное приобщения, формируемое по механизму подражания. Зачастую, поведенческие реакции подростков усваиваются стихийно.

По результатам методики «Патохарактерологический диагностический опросник» определили уровень конформности подростков. Выяснили, что показатель конформности



во 2 группе достоверно выше, чем в 1 группе ($F=4,505$, $p<0,01$). В 1 группе 47,3 % испытуемых обладают средним и умеренным уровнем конформного поведения, во 2 группе 90,7 %. Важной чертой подростковых групп является высокая степень конформности. Однако подростки группы риска в большей степени склонны ориентироваться на мнение большинства, подчиняться референтной группе. Причем на этапе первых проб на процесс употребления алкоголя подростками значимое влияние оказывает стремление быть «как все». Приобщение подростков к алкоголю связано с конформным поведением в компании друзей, склонных к употреблению алкоголя.

Показатель эмансипации также возрастает при переходе от одной группы к другой. Достоверно значимые различия выявлены среди подростков 1 и 2 групп ($F=2,11$, $p<0,05$). В 1 группе 13,1 % подростков характеризуются выраженным показателем эмансипации, во 2 группе – 32,5 %. Следовательно, подростки, склонные к употреблению алкоголя, в большей степени проявляют стремление освободиться от опеки, контроля со стороны старших, склонны к отстаиванию собственной независимости, самоутверждению. Такие подростки находят самоутверждение в деструктивных проявлениях, компенсируя отсутствие возможности реализовать себя в социально одобряемых формах, приобщаются к миру «взрослых» через дезадаптивные способы поведения.

Специфические особенности поведенческих проявления подростков отчетливо отражаются в личностных реакциях на фрустрирующие ситуации (табл. 3).

Таблица 3

Показатели развития эмоционально-волевой сферы подростков

Параметры	Группа 1	Группа 2	F значение достоверных различий
Экстрапунитивная реакция с фиксацией на самозащите (E)	23,7%	46,5%	$F=2,18$, $p<0,05$
Экстрапунитивная реакция с фиксацией на препятствие (E`)	2,6%	2,3%	–
Экстрапунитивная реакция с фиксацией на разрешении ситуации (e)	13,1%	6,9%	–
Интропунитивная реакция с фиксацией на самозащите (I)	18,4%	2,3%	$F=2,6$, $p<0,01$
Интропунитивная реакция с фиксацией на препятствие (I`)	0%	0%	–
Интропунитивная реакция с фиксацией на разрешении ситуации (i)	15,8%	16,2%	–
Импунитивная реакция с фиксацией на самозащите (M)	0%	2,3%	–
Импунитивная реакция с фиксацией на препятствие (M`)	26,3%	20,9%	–
Импунитивная реакция с фиксацией на разрешении ситуации (m)	0%	2,3%	–

Как видно из табл. 3, у подростков 1 группы преобладают импунитивные реакции с фиксацией на препятствие (26,3 %). Подростки с преобладанием такого типа на возникшие неприятности не обращают значимого внимания, поэтому ничего не предпринимают для исправления ситуации. На втором месте по доминированию экстрапунитивные реакции с фиксацией на самозащите (23,7 %). Данный тип реакции доминирует во 2 группе (46,5 %). Подростки с преобладанием такого типа склонны высказывать негативные эмоции по поводу возникшей фрустрирующей ситуации, происходящих событий и причин, послуживших их возникновению. Окружающие люди часто ими критикуются, поучаются, побуждаются к действиям. Характерно перекалывание собственной вины на другого человека, проявление агрессии в адрес окружающих. Таким подросткам свойственен поиск в другом человеке причин своих неудач, неприятностей. В какой форме будет проявляться обвинительная позиция, будет зависеть от общей воспитанности подростка. Это могут быть либо прямые проявления агрессии, либо осуждения другого человека. На втором месте по частоте выборов ответов импунитивная реакция с фиксацией на препятствие (20,9 %).

Подростки исследуемых групп не выбирают такой тип реагирования, как интропунитивная реакция с фиксацией на препятствии. Следовательно, подросткам не свойственна пассивная позиция в ситуации стресса, поиск выгоды в тех неприятностях, неудачах, которые с ним произошли.

Более детальный анализ свидетельствует о наличии статистически значимых различий среди подростков 1 и 2 групп. Подростки 1 группы (18,4%), чаще, чем подростки 2 группы (2,3%) выбирают интропунитивный тип реагирования с фиксацией на самозащите ($F=2,6$, $p<0,01$). В данном случае для подростков 1 группы характерна критическая оценка своих действий, самообвинение, повышенная чувствительность и впечатлительность в стрессовых ситуациях, они часто помнят о своих неудачах. Однако такие лица чаще склонны к коррекции своего поведения. Сравнительный анализ показал наличие достоверных различий по выраженности экстрапунитивных реакций с фиксацией на самозащите ($F=2,18$, $p<0,05$). 46,5% подростков 2 группы считают, что наиболее оптимальным является данный тип реагирования во фрустрирующей ситуации по сравнению с 23,7 % подростков 1 группы. Все это указывает на агрессивную позицию подростков 2 группы, эмоциональную неустойчивость в стрессовой ситуации. Подростки, употребляющие алкоголь, определяют данный тип реакций как один из возможных в ситуации фрустрации, склонны перекладывать ответственность за разрешение конфликта на окружающих.

Результаты, полученные с помощью методики изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга, продемонстрировали доминирование у подростков, употребляющих алкоголь, внешнеобвиняющих реакций с фиксацией на самозащите при повышенном уровне агрессивности.

Изучение клинического статуса подростков проводили с помощью методики SF-36 (обработку данных осуществляли при помощи инструкции, подготовленной компанией Эвиденс – Клинико-фармакологические исследования). Результаты определили снижение качества жизни подростков, употребляющих алкоголь, как в физическом, так и в психологическом проявлении. Достоверные различия обнаружены среди подростков по шкалам «Жизнеспособность» ($F=2,46$; $p<0,01$), «Психическое здоровье» ($F=3,9$; $p<0,01$). Это свидетельствует о повышенной утомляемости подростков 2 группы, снижении жизненной активности, значительно понижаются субъективные оценки психического здоровья, они в большей степени склонны к переживанию тревоги, наличию депрессивных тенденций, характеризуются психическим неблагополучием. Подростки 1-ой группы в меньшей степени испытывают эмоциональный дискомфорт в оценке своего психического здоровья.

Таким образом, качество жизни подростков, склонных к употреблению алкоголя, несколько снижено по сравнению с подростками, которые не употребляют алкоголь. У них резко уменьшается жизненная активность, значительно понижаются субъективные оценки психического здоровья.

Анализ результатов позволил сформулировать выводы:

1. Потребление алкоголя в подростковом возрасте, так или иначе, связано с трудностями адаптации.
2. Нарушения психической адаптации в подростковом возрасте, предрасполагающие к систематическому употреблению алкоголя, связаны с формирующимися личностными особенностями подростков.
3. Перспективным направлением дальнейших исследований для обеспечения эффективной психопрофилактики алкоголизма является анализ социальных факторов психогенеза алкоголизации у подростков.

Список литературы

1. Бухановский А. О., Андреев А. С., Бухановская О. А. Зависимое поведение: клиника, динамика, систематика, лечение, профилактика: Пособие для врачей. Ростов-на-Дону, 2002. – 35 с.
2. Леонова Л. Г., Бочкарёва Н. Л. Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте. Учебно-методическое пособие под ред. Короленко Ц. П. – Новосибирск: НМИ, 1998.
3. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983.
4. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / Под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого. Самара: Изд-во «Самарский университет». – 2002. – 206 с.



5. Tomcikova Z., Madarasova Geckova A., Orosova O., Dijka J. P., Reijneveld S. A. Parental Divorce and Adolescent Drunkenness: Role of Socioeconomic Position, Psychological Well-Being and Social Support // European Addiction Research. 2009. Vol. 15. – No. 4. – P. 202 – 208.

PSYCHOGENIC FACTORS OF ALCOHOL ADDICTION IN ADOLESCENCE

A. V. Lokteva

*Belgorod National
Research University*

*e-mail:
Afanasjeva@bsu.edu.ru*

The present article is devoted to the study of the peculiarities of alcohol dependence formation in adolescence. A brief overview of the approaches to the study of alcohol dependence factors is given. The descriptions of psychotraumatic situations and their consequences are presented. The author analyzes the factors of alcohol addiction in adolescence. The necessity of study of the problems of alcohol addiction in adolescence is theoretically substantiated.

Keywords: adolescent, addictive behavior, factors of alcohol addiction, family relationship, peers, psychotraumatic situation.

УДК 159.923-057.875

ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ КРЕАТИВНОСТИ И НЕЗАВИСИМОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ МАТЕРИНСКОГО ОТНОШЕНИЯ

Н. В. Степина¹
Е. А. Савина²

¹⁾ Орловский
государственный
университет

e-mail: savinaea@jmu.edu

²⁾ Университет Джеймса
Мэдисона, США,
Вашингтон

e-mail: nelly-80@yandex.ru

Данное исследование посвящено изучению, как креативность и независимость вербального поведения старших дошкольников связана с материнским отношением. Обнаружена положительная связь между вербальной и образной креативностью и независимостью вербального поведения детей старшего дошкольного возраста. Показано, что мальчики отличаются большей независимостью вербального поведения по сравнению с девочками; однако гендерные различия по креативности не были обнаружены. Обнаружено, что детская креативность и независимость вербального поведения не связаны с эмоциональным принятием ребенка матерью и материнским контролем, однако, образная креативность оказалась связанной с поддержкой матерью самостоятельности ребенка.

Ключевые слова: креативность, независимость в вербальном поведении, родительский стиль.

Введение

Проблема креативности всегда вызывала интерес как зарубежных, так и отечественных исследователей (Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, А. Н. Лук, Е. Л. Солдатова, Е. В. Алфеева, С. W. Taylor, D. W. Tegano, J. D. Moran и др.). Несмотря на большой интерес к этой проблеме, в психологии до настоящего времени не сложилось единого определения этого понятия. В узком значении слова креативность отождествляется с дивергентным мышлением (Дж. Гилфорд, Е. П. Торренс и др.), а в широком – с творческими интеллектуальными способностями (В.Н. Дружинин, Д.Б. Богоявленская, А. Н. Лук, Я. А. Пономарев, М. А. Холодная, Ф. Баррон, М. Уоллах и др.). В нашем исследовании мы определяем креативность как способность оригинально мыслить, предлагать много необычных и нестандартных идей, отличающихся значительным разнообразием (Я. А. Пономарев, Д. Б. Богоявленская и др.).

Многие исследователи рассматривают независимость в качестве важной черты креативной личности (Г. Альтшуллер [2], А. Н. Лук [11], Т. В. Демидова [6] и др.). Так, например, исследователи отмечают высокую степень автономности (Р. Кеттел), склонность к риску (Ф. Бэррон), независимость и открытость опыту (Е. Торренс), стремление к преодолению ограничений и правил и интеллектуальную инициативу (Д. Б. Богоявленская).

Вслед за И. С. Коном [10] и Е. В. Субботским [14] мы определяем независимость как способность человека к самостоятельной выработке определенного мнения и отстаивания его перед другими. К сожалению, проблема независимости получила гораздо меньше внимания исследователей, по сравнению с проблемой креативности. Между тем, достижение независимости является важным этапом развития личности ребенка [15]. Дошкольный возраст можно рассматривать как период становления психологической первоосновы независимого поведения. Независимое поведение, понимаемое как способность иметь и отстаивать свое мнение, появляется к концу старшего дошкольного возраста, причем, сначала такое поведение возникает по отношению к сверстникам, затем по отношению к взрослым [14]. Независимость вербальных суждений проявляется раньше независимости поведения [14].

Креативность и независимость имеют социально-культурную природу. Среди социально-культурных детерминант креативности важную роль играет родительское отношение, в частности, родительское принятие и контроль (В. Н. Дружинин [8], Е. В. Алфеева [1], R. S. Albert и М. А. Runco [16] и др.). Например, матери высококреативных детей



склонны предоставлять самостоятельность своим детям в более раннем возрасте (R. S. Albert) [16]; теплые и поддерживающие отношения способствуют развитию креативного потенциала ребенка (D. M. Harrington, J. H. Block, J. Block [19], Е. В. Алфеева [1] и др.), а также организация альтруистического стиля общения взрослых и детей (Е. В. Субботский) [14]. Надо отметить, однако, что связь родительского отношения и творческой является неоднозначной. В одних исследованиях показана связь позитивных стилей воспитания ребенка и креативности, в других исследованиях такая связь не обнаружена, либо обнаружена отрицательная связь (V. R. Fu, J. Moran, J. Sawaers) [18].

Несмотря на достаточное разнообразие исследований по данной проблеме, практически отсутствуют исследования, в которых креативность, независимое поведение и родительское отношение исследуются одновременно. Выявление связи между креативностью, независимостью поведения детей 6 – 7 лет и материнским отношением стало целью нашего исследования. Следует отметить, что в нашем исследовании мы изучаем не независимое поведение в целом, а только независимость вербального поведения, которое мы определяем как способность ребенка иметь и отстаивать собственное мнение.

Нами были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Существует связь между креативностью и независимостью вербального поведения детей старшего дошкольного возраста: более креативные дети характеризуются более высокой независимостью вербального поведения.

2. Существуют половые различия креативности и независимости вербального поведения детей старшего дошкольного возраста, а именно: мальчики характеризуются большей креативностью и независимостью вербального поведения по сравнению с девочками.

3. Детская креативность и независимость вербального поведения положительно связаны с эмоциональным принятием ребенка матерью, адекватным материнским контролем и поощрением самостоятельности. Низкий уровень креативности и независимости вербального поведения ребенка связаны с недостаточным материнским принятием, высоким контролем и недостаточным поощрением матерью самостоятельности ребенка.

Организация и проведение исследования

Методы исследования. Креативность детей изучалась с помощью теста Е. П. Торренса, который включает две батареи: вербальную и невербальную. Вербальные субтесты оцениваются по трем параметрам: «Беглость», «Гибкость», «Оригинальность». Невербальные субтесты имеют пять показателей: «Беглость», «Оригинальность», «Разработанность», «Абстрактность названий» и «Сопротивление замыканию».

Для исследования независимости поведения ребенка мы использовали методику, направленную на изучение независимости вербального поведения ребенка в ситуации совместного с взрослым решения задачи. Эта методика была разработана Е. А. Савиной на основе «Совместного теста Роршаха», предложенного Е. Т. Соколовой. Ребенку предлагается решить задачу совместно со взрослым, а именно, дать название картинке с неопределенным содержанием. В качестве стимульного материала используются два набора карточек (по 10 карточек в каждом), сделанные по аналогии с чернильными пятнами Роршаха. В первой серии ребенку последовательно предъявляются 10 карточек. Экспериментатор предлагает свое название картинке, а затем просит ребенка дать свой вариант ответа. Во второй серии ребенку последовательно предъявляется другой набор карточек. Ребенку дается следующая инструкция: «Посмотри внимательно на эту картинку. Твоя мама сказала бы, что здесь нарисована ворона (медведь, подсолнух и т. п.). А как ты думаешь, что это может быть?». Фиксируется последний утвердительный ответ ребенка. Если ребенок предлагает свое название, то его ответ мы рассматривали как независимый. Если ребенок соглашается с ответом взрослого, то такой ответ мы рассматривали как зависимый.

Для исследования материнского отношения нами был использован Опросник родительского отношения (Е. А. Савина). Данный опросник представлен 34 утверждениями и позволяет оценить стиль отношения по двум шкалам: «принятие» и «контроль». Внутренняя согласованная надежность этих шкал, которая высчитывалась с помощью теста α -Кронбаха, является удовлетворительной.

Для исследования особенностей восприятия матерями самостоятельности детей нами использовался опросник «Восприятие родителями детской самостоятельности»



(R. S. Albert и M. A. Runco) [16]. Оригинальный опросник состоит из 16 вопросов. Однако, шесть вопросов были нами исключены из исследования, так как они были либо не характерны для российской культуры (например, «Работать сиделкой для соседского ребенка»), либо не отражали представления о самостоятельном поведении в российской культуре, например, «Выступить хорошо на соревнованиях», «Хорошо учиться без чьей-либо помощи». Окончательный вариант опросника составил 10 вопросов. Родителям предлагается ответить, в каком возрасте ребенок может самостоятельно тратить свои собственные деньги, проводить ночь в доме друзей, играть там, где он хочет и т.д.

Характеристика выборки. В исследовании приняли участие 200 испытуемых: 100 детей 6 – 7 лет (из них – 50 – мальчиков, 50 – девочек) и 100 матерей. Образовательный уровень опрошенных матерей представлен следующим образом: матери, имеющие высшее образование – 80 %; среднее специальное – 11 %; среднее – 9 %. Семейный статус был распределен следующим образом: замужних – 80%; состоящих в разводе – 14 %; незамужних – 4 %; вдов – 2 %. В данной выборке представлены матери в возрасте от 25 до 45 лет. Средний возраст матерей составил 32 года.

Результаты исследования

Дисперсионный анализ показал соответствие возрастной норме образной и вербальной креативности дошкольников (все средние значения были в пределах одного стандартного отклонения), а также отсутствие половых различий по всем параметрам вербальной и образной креативности, $F = 0,58$, $p = 0,83$. Однако, качественный анализ детских ответов и рисунков в нашем исследовании показал некоторые отличия в ответах мальчиков и девочек. Так, в рисунках мальчиков преобладает изображение человеческих фигур, животных, техники, зданий, предпочтение отдается одному цвету, в то время как в рисунках девочек – цветов, фруктов, видов природы, а также разнообразие цветового исполнения рисунков.

Мы предположили, что креативность детей дошкольного возраста связана с возрастом матери, то есть более старшие матери имеют более креативных детей. Это предположение нашло свое полное подтверждение. Нами были выявлены положительные корреляционные связи между возрастом матери и следующими параметрами креативности: «Сопротивление замыканию» (образная креативность), $r = 0,245$, $p < 0,05$; «Вербальная креативность», $r = 0,308$, $p < 0,01$; «Вербальная Беглость», $r = 0,307$, $p < 0,01$ и «Вербальная Оригинальность», $r = 0,353$, $p < 0,01$. Таким образом, оказалось, что более старшие матери имеют более креативных детей.

Следующей задачей нашего исследования было изучение независимости вербального поведения ребенка. Результаты показали, что мальчики отличаются более независимым поведением как в ситуации с экспериментатором ($t = 2,35$, $p = 0,02$), так и в ситуации взаимодействия с воображаемой матерью ($t = 2,68$, $p = 0,01$).

Что касается возраста, в котором возможно представить матерями самостоятельность детей, то были получены следующие результаты.

Таблица 1

Средние значения по опроснику «Восприятие родителями детской самостоятельности»

	Виды деятельности, в которых ребенку предоставляется самостоятельность	Возраст предоставления самостоятельности	
		X	σ
1	Иметь голос в обсуждении семейных дел	10,6	4,7
2	Участвовать в беседах взрослых	9,8	4,4
3	Принимать дома гостей	9,4	4,4
4	Проводить ночь в доме друзей	15,2	4,2
5	Тратить свои деньги	11,4	4,1
6	Ходить в кино, парк	13,9	2,1
7	Не ложиться в постель до полуночи	12,1	3,9
8	Принимать решения относительно одежды	11,8	3,9
9	Делать самостоятельно уроки	8,6	2
10	Играть где хочется	9,25	4,1



Анализ показывает, что наиболее раннее предоставление самостоятельности относится к учебной деятельности ($X = 8,6$), а наиболее позднее - к разрешению ребенку проводить ночь в доме друзей ($X = 15,2$). Исследование половых различий в восприятии матерями самостоятельности мальчиков и девочек показало, что мальчикам по сравнению с девочками несколько раньше предоставляется возможность участия в беседах взрослых, иметь голос в обсуждении семейных дел и самостоятельно принимать решения относительно денег. Девочкам же предоставляется возможность самостоятельно принимать дома своих гостей и выбирать себе одежду.

Мы предположили, что существуют связи между утверждениями опросника самостоятельности. Для проверки этого предположения нами использовался факторный анализ с ротацией Varimax. Результаты исследования представлены в табл. 2 (учитывались только факторные нагрузки выше, чем 0,400).

Таблица 2

**Факторный анализ результатов, полученных по опроснику
«Восприятие матерями детской самостоятельности»**

	Утверждения	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1	Иметь голос в обсуждении семейных дел	0,766		
2	Участвовать в беседах взрослых	0,714		
3	Принимать дома гостей	0,624		
4	Проводить ночь в доме друзей	0,616		
5	Тратить свои деньги		0,775	
6	Ходить одному в кино, парк		0,715	
7	Не ложиться в постель до полуночи		0,610	
8	Принимать решения относительно одежды	0,483	0,596	
9	Делать самостоятельно уроки			0,775
10	Играть где хочется			0,704

Нами были получены следующие факторы (в скобках указаны факторные нагрузки): «Внутрисемейная самостоятельность», в который вошли следующие утверждения: «Иметь голос в обсуждении семейных дел» (0,766), «Участвовать в беседах взрослых» (0,714), «Принимать дома гостей» (0,624), «Проводить ночь в доме друзей» (0,616), «Выбирать одежду» (0,483); «Внесемейная самостоятельность»: «Тратить свои деньги» (0,775), «Ходить одному в кино, парк» (0,715), «Не ложиться в постель до полуночи» (0,610), «Выбирать одежду» (0,596); «Самостоятельность в игровой и учебной деятельности»: «Делать самостоятельно уроки» (0,775) и «Играть, где хочется» (0,704).

Третья задача нашего исследования состояла в изучении особенностей материнского отношения к детям старшего дошкольного возраста. Данные показали, что для данной группы матерей, в целом, характерно принятие своего ребенка, $X = 15,53$, $\sigma = 4,09$ в сочетании с умеренным контролем, $X = 37,89$, $\sigma = 6,27$. Сравнение средних значений по материнскому контролю и принятию в группе матерей мальчиков и группе матерей девочек не выявило статистически значимых различий.

Основной задачей нашего исследования являлось изучение связи креативности, независимости вербального поведения старших дошкольников и материнского отношения. Мы предположили, что детская креативность и независимость вербального поведения положительно связаны с эмоциональным принятием ребенка матерью, адекватным контролем и поощрением самостоятельности. Проверка данного предположения осуществлялась с помощью процедуры факторного анализа. Факторному анализу были подвергнуты следующие переменные: «Вербальная креативность» (тест Е. П. Торренса), «Образная креативность» (тест Е. П. Торренса), «Независимость вербального поведения» (методика исследования независимости вербального поведения), «Материнский контроль» («Опросник родительского отношения»), «Принятие» («Опросник родительского отношения»), «Внесемейная самостоятельность» (опросник «Восприятие родителями детской самостоя-



тельности»), «Внутрисемейная самостоятельность» (опросник «Восприятие родителями детской самостоятельности») и «Самостоятельность в игре и учебе». (опросник «Восприятие родителями детской самостоятельности»). Результаты факторного анализа представлены в табл. 3.

Таблица 3

Факторный анализ результатов, полученных по тесту Е. П. Торренса, методике исследования независимости вербального поведения, опроснику «Восприятие родителями детской самостоятельности» и «Опроснику родительского отношения»

Переменные	Факторы			
	1	2	3	4
<i>Тест креативности Е.П. Торренса</i>				
Вербальная креативность	0,805			
Образная креативность	0,528		- 0,602	
<i>Опросник родительского отношения</i>				
Материнский контроль		0,811		
Материнское принятие		0,628		0,467
<i>Опросник «Восприятие родителями детской самостоятельности»</i>				
Внесемейная самостоятельность				0,816
Внутрисемейная самостоятельность		0,686		
Самостоятельность в игре и учебе			0,783	
Методика исследования независимости вербального поведения				
Независимость вербального поведения	0,780			

Опишем полученные нами факторы. В первый фактор, который мы назвали «Креативный потенциал» вошли следующие переменные: «Вербальная креативность» (0,805), «Независимость вербального поведения» (0,780) и «Образная креативность» (0,528). Во второй фактор, названный «Родительский контроль», вошли следующие переменные: «Контроль» (0,811); «Внутрисемейная самостоятельность» (0,686); «Принятие» (0,628). Третий фактор «Самостоятельность в деятельности» вобрал в себя следующие переменные: «Независимость в игре, учебе» (0,783); «Образная креативность» (- 0,602). Наконец, четвертый фактор, «Независимость за пределами семьи» имеет следующую структуру: «Внесемейная самостоятельность» (0,816) и «Принятие» (0,467).

Дискуссия

Настоящее исследование было посвящено изучению связи между креативностью, независимостью поведения детей 6 – 7 лет и материнским отношением. Полученные результаты показали также отсутствие половых различий по всем субтестам теста креативности Е. Торренса. Это противоречит выводам, полученным Е. Торренсом [7], который показал, что после пяти лет у мальчиков начинают проявляться более высокая невербальная креативность, а у девочек более высокая вербальная креативность. Полученное противоречие мы объясняем следующим образом. Исследования креативности Е. П. Торренсом проводились около 50 лет назад, когда в американской культуре приоритетная роль в обществе отводилась представителям мужского пола, что находило отражение в воспитании детей. У мальчиков поощрялась самостоятельность, активность, лидерские качества, а девочкам отводилась второстепенная роль домохозяйки. Современные американские исследования свидетельствуют об отсутствии половых различий креативности детей дошкольного возраста; эти отличия обнаруживаются лишь в младшем школьном возрасте (D.W. Tegan, J.D. Moran) [22].

Нами были выявлено, что более старшие матери имеют более креативных детей. Мы полагаем, что с возрастом мать становится более уверенной в своем родительском поведении и более терпимой в отношении поведения детей, что позволяет ей больше поощрять активность ребенка по освоению нового опыта и экспериментировать с новыми эле-



ментами. Интересно, что возраст матери в большей степени связан с вербальной креативностью по сравнению с образной. Эти данные согласуются с выводом Е. П. Торренса о том, что вербальная креативность в большей степени подвержена различного рода социальным воздействиям.

Изучение независимости вербального поведения детей показало, что мальчики демонстрируют более независимый стиль вербального поведения по сравнению с девочками. По всей видимости, эти различия обусловлены культурными стереотипами, которые находят отражение в воспитании детей. Так, маскулинность связывается с независимостью, компетентностью, настойчивостью, стремлением к лидерству, способностью к риску и инициативностью. Фемининность же связывается со способностью к эмпатии и заботе, умению и стремлению подчиниться (L. Berk) [17].

Наши данные показали, что мальчикам, по сравнению с девочками, несколько раньше предоставляется самостоятельность. Полученные данные на наш взгляд характеризуют гендерные стереотипы в воспитании детей, а именно родительскую тенденцию ускорения социализации мальчиков. Так, от мальчиков ожидается большая ответственность, лидерские качества и социальные достижения по сравнению с девочками.

Исследование связи креативности, независимости вербального поведения детей и материнского отношения методом факторного анализа выявил четыре фактора. Анализ первого фактора «Креативный потенциал» показал, что креативность детей старшего дошкольного возраста тесно связана с независимостью вербального поведения ребенка. Таким образом, подтверждается положение о независимости как о важной черте креативной личности. Содержание второго фактора «Родительский контроль» говорит о том, что чем выше материнский контроль и меньше принятие, тем больше матери отдалают возраст предоставления ребенку самостоятельности. Сочетание высокого контроля и низкой степени принятия характерно при эмоциональном отвержении. В этом случае имеет место приписывание родителем ребенку социальной и личностной несостоятельности, что влечет за собой усиление контроля за активностью ребенка. В свою очередь, дефицит практики самостоятельного поиска и принятия решений приводит к формированию зависимости ребенка от взрослого. Третий фактор «Самостоятельность в деятельности» показывает, что чем позже мать готова предоставить ребенку самостоятельность в игре и учебной деятельности, тем ниже образная креативность. Разумно предположить, что если мать ограничивает деятельность ребенка, однозначно определяет время и способы решения задач, то это блокирует развитие у ребенка инициативности, активности, воображения, и как следствие образной креативности. Напротив, организация матерью партнерских, равноправных отношений с ребенком и отсутствие ограничений способствуют развитию образной креативности. Наконец, четвертый фактор «Независимость за пределами семьи» выявил связь материнского принятия и восприятия детской самостоятельности вне семьи. Полученные данные позволяют заключить, что чем ниже степень принятия ребенка матерью, тем позже мать предоставляет ребенку самостоятельность вне семьи. По всей видимости, матери, эмоционально отвергающие ребенка, склонны ему не доверять и как следствие, ограничивают самостоятельность и активность ребенка вне семьи.

Таким образом, результаты исследования позволили полностью подтвердить *гипотезу* о связи креативности и независимости вербального поведения детей старшего дошкольного возраста. *Вторая гипотеза* о половых различиях креативности и независимости вербального поведения подтвердилась частично. Показано, что существуют половые различия независимости вербального поведения, однако пол не влияет на проявление креативности в старшем дошкольном возрасте.

Что касается *третьей гипотезы* о связи между креативностью, независимостью вербального поведения ребенка и материнским отношением, то она подтвердилась неполностью. Показано, что детская креативность и независимость вербального поведения не связаны с эмоциональным принятием ребенка матерью и материнским контролем. Однако, принятие и контроль оказались связанными со степенью поощрения матерью самостоятельности ребенка, что, в свою очередь, связано с образной креативностью. По всей видимости, материнское отношение связано с креативностью ребенка не прямо, а опосредованно – через поощрение/не поощрение самостоятельности ребенка. Другое объяснение отсутствия связи между контролем и креативностью может быть связано с тем, что роди-

тельский стиль, в частности авторитарный стиль, оперирует в российской культуре. Современные кросскультурные исследования показывают, что в коллективистических культурах (к которым принадлежит и российская культура) авторитарный родительский стиль может и не иметь негативных последствий для развития ребенка, а может способствовать социализации ребенка (N. Sorkhabi) [20].

Полученные в нашем исследовании результаты позволяют сделать следующие *выводы*:

1. Исследование креативности детей 6-7 лет показало отсутствие половых различий как в образной, так и в вербальной креативности. Однако обнаружены половые различия в независимости вербального поведения детей 6-7 лет: мальчики отличаются большей независимостью вербального поведения по сравнению с девочками;

2. Существует положительная связь между вербальной и образной креативностью и независимостью вербального поведения детей старшего дошкольного возраста. Дети, которые имеют более высокую креативность, также характеризуются более высокой независимостью вербального поведения;

3. Исследование показало, что материнский контроль и принятие прямо не связаны с креативностью и независимостью поведения ребенка, однако существует связь между эмоциональным принятием, материнским контролем и восприятием матерью самостоятельности ребенка. Чем выше материнский контроль и меньше принятие, тем позже матери склонны предоставлять детям самостоятельность;

4. Существует связь между восприятием матерью самостоятельности ребенка в деятельности и образной креативностью. Матери, которые задерживают предоставление самостоятельности детям в игровой и учебной деятельности, имеют детей с более низкой образной креативностью. Наоборот, матери, которые готовы предоставлять самостоятельность детям в игровой и учебной деятельности в более раннем возрасте, имеют детей с более высокой образной креативностью.

Наше исследование охватило лишь часть большой и комплексной проблемы роли средств в развитии креативности и независимости ребенка. Оно позволяет поставить ряд вопросов для дальнейших исследований. Например, какова возрастная динамика независимости поведения и динамика связи независимости поведения и креативности? Какова роль отцовского отношения в развитии креативности и независимости детей? Возможно ли повысить креативность и независимость ребенка через обучение родителей позитивным стилям взаимодействия с ребенком и поощрение его креативности? Полагаем, что экспериментально-опытное изучение названных проблем может стать перспективой для дальнейших исследований.

Список литературы

1. Алфеева Е. В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста (4 – 7 лет) / Е. В. Алфеева: Дис. ... канд. психол. наук 19.00.13.
2. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука: Теории решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – М.: Сов. Радио, 1979. – 184 с.
3. Богоявленская Д. Б. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадринков, В. Н. Дружинин, М. А. Холодная и др. – М.: 2003.
4. Горянина В. А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия / В. А. Горянина // Психологический журнал. – 1997. – № 6.
5. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология интеллекта. – М., 1965.
6. Демидова Т. В. Развитие креативности как устойчивого свойства личности в старшем школьном возрасте: Дис. канд. психол. наук / Т. В. Демидова - Ставрополь, 2003.
7. Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. – М.: Академия, 1996.
8. Дружинин В. Н., Хазратова, Н. В. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность / В. Н. Дружинин, Н. В. Хазратова // Психологический журнал. – 1994. – № 4.
9. Думитрашку Т. А. Структура семьи и когнитивное развитие детей / Т. А. Думитрашку // Вопросы психологии. 1996. – № 2.
10. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М.: Наука. 1979.
11. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М.: Наука. 1978.



12. Макушина О. П. Причины психологической зависимости от родителей в подростковом возрасте / О. П. Макушина // Вопросы психологии. 2002. – № 5.
13. Солдатова Е. Л. Креативность в структуре личности / Е. Л. Солдатова – СПб.: Изд-во ЛГУ, 1996. – 187 с.
14. Субботский Е. В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения / Е. В. Субботский // Вопросы психологии. 1981. – № 2.
15. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. 1995
16. Albert R. S., Runco, M.A. Independence and the creative potential of gifted and exceptionally gifted boys / R.S. Albert, M.A. Runco - Journal of Youth and Adolescence, Vol. 18, – № 3, 1989. – p. 221 – 230.
17. Berk L. Child development, Allyn & Bacon, Boston, 1991. – 679 p.
18. Fu V. R., Moran J., Sawaers J. Parental influence on creativity in preschool children. Journal of Genetic Psychology, V. 143, – pp. 289 – 291.
19. Harrington D. M., Block J. H., Block, J. Testing aspects of Carl Rogers's theory of creative environment: Child-rearing antecedents of creative potential in young adolescents. Journal of Personality and Social Psychology, V. 52, – pp. 851 – 856.
20. Sorkhabi N. Applicability of Baumrind's parent typology to collective cultures: Analysis of cultural explanations of parent socialization effects. International Journal of Behavioral Development. V. 29(6) – pp. 552 – 564.
21. Taylor C. W. Various approaches to and definitions of creativity. In R. T. Sternberg (Ed.). The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. – pp. 99-121.
22. Tegano D.W., Moran J. D. Sex differences in the original thinking of preschool and elementary school children / D.W. Tegano, J.D. Moran - Creativity Research Journal, Vol. 2(1-2) Spr. 1989. – pp. 102 – 110.

SURVEY OF CORRELATION BETWEEN CREATIVITY AND INDEPENDENT VERBAL BEHAVIOUR OF SENIOR PRE-SCHOOLERS WITH MATERNAL STYLE

N. V. Styopina¹

E. A. Savina²

¹Oryol State University

e-mail: savinaea@jmu.edu

²James Madison University, USA, Washington

e-mail: nelly-80@yandex.ru

The present research was aimed at the study of the correlation between creativity and independent verbal behavior in preschool children and maternal style. It was found that verbal and non-verbal creativity is positively associated with independent verbal behavior. Boys scored higher on the measure of independent behavior compared to girls; no gender differences were found on the measure of creativity. Maternal control and acceptance were not associated with children's independence and creativity; however, maternal support of children's independence was associated with children's non-verbal creativity.

Keywords: creativity, independence of verbal behavior, maternal style.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абдуразаков М. М.** – старший научный сотрудник лаборатории дидактики информатики Института содержания и методов обучения РАО, доктор педагогических наук, г. Москва
- Авдеев А. Ю.** – ассистент кафедры возрастной и социальной психологии факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета
- Алефиренко Н. Ф.** – профессор кафедры русского языка и методики преподавания Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук, заслуженный деятель науки РФ
- Багана Ж.** – профессор кафедры французского языка факультета романо-германской филологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук
- Баканов Р. П.** – доцент кафедры журналистики Казанского (Приволжского) федерального университета, кандидат филологических наук
- Бекетова Н. А.** – аспирант кафедры журналистики факультета журналистики Белгородского государственного национального исследовательского университета
- Вишнякова О. Д.** – профессор кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М. В. Ломоносова, доктор филологических наук
- Воронина Л. В.** – доцент кафедры немецкого языка факультета романо-германской филологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат филологических наук
- Гуминов П. С.** – аспирант кафедры французского языка факультета романо-германской филологии Белгородского государственного национального исследовательского университета
- Исаев И. Ф.** – заведующий кафедрой педагогики факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор педагогических наук
- Исаева Н.И.** – профессор кафедры возрастной и социальной психологии факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор психологических наук
- Казак М. Ю.** – профессор кафедры журналистики факультета журналистики Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук
- Карабутова Е. А.** – доцент кафедры иностранных языков № 1 факультета романо-германской филологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат педагогических наук
- Карголь И. В.** – ассистент кафедры общей и клинической психологии факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета



- Клименко Е. Н.** – доцент кафедры социально-культурных технологий Уральского государственного лесотехнического университета, г. Екатеринбург
- Колесников С. А.** – доцент кафедры теологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат филологических наук
- Кормакова В. Н.** – доцент кафедры педагогики факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат педагогических наук
- Литвинова Т. Н.** – доцент кафедры русского языка и профессионально-речевой коммуникации международного факультета Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат педагогических наук
- Локтева А. В.** – ассистент кафедры общей и клинической психологии факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета
- Магомедова А. А.** – ассистент кафедры теории и истории государства и права Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала
- Маркова О. А.** – ассистент кафедры филологии Старооскольского филиала Белгородского государственного национального исследовательского университета
- Моисеева С. А.** – профессор кафедры французского языка факультета романо-германской филологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук
- Морозова Е. Н.** – старший преподаватель кафедры английского языка факультета романо-германской филологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат филологических наук
- Нагорный И. А.** – профессор кафедры русского языка и методики преподавания филологического факультета Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук
- Пастухова Д. А.** – ассистент кафедры возрастной и социальной психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета
- Попова Т. В.** – профессор кафедры иностранных языков Уральского федерального университета, доктор филологических наук, г. Екатеринбург
- Присная Л. Л.** – доцент кафедры русского языка и профессионально-речевой коммуникации международного факультета Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат педагогических наук
- Прохорова О. Н.** – профессор кафедры английского языка и методики преподавания факультета романо-германской филологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук
- Резниченко М. А.** – профессор кафедры возрастной и социальной психологии факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат психологических наук



- Савина Е. А.** – преподаватель программы клинической и школьной психологии университета Джеймса Мэдисона (США), доктор психологических наук, г. Вашингтон
- Самосенкова Т. В.** – профессор кафедры русского языка и профессионально-речевой коммуникации международного факультета Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор педагогических наук
- Седых А. П.** – профессор кафедры французского языка факультета романо-германской филологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук
- Соколова Т. С.** – доцент кафедры русского языка и методики преподавания филологического факультета Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат филологических наук
- Соломатина С. Г.** – аспирант Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования РФ, г. Москва
- Сопова И. В.** – соискатель кафедры французского языка факультета романо-германской филологии Белгородского государственного национального исследовательского университета
- Степина Н. В.** – старший преподаватель кафедры общей и возрастной психологии Орловского государственного университета, кандидат психологических наук
- Трещёва Н. В.** – доцент кафедры французского языка факультета романо-германской филологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат филологических наук
- Тимошилова Т. М.** – доцент кафедры английского языка факультета романо-германской филологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат филологических наук
- Титова О. А.** – старший преподаватель кафедры общего фортепиано Белгородского государственного института искусств и культуры
- Хангану Аурелия** – сотрудник центральной научной библиотеки им. Андрея Лупана Академии наук Республики Молдова, доктор филологических наук, г. Кишинев
- Харченко В. К.** – заведующая кафедрой русского языка и методики преподавания филологического факультета Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук
- Хорольский В. В.** – профессор кафедры истории журналистики факультета журналистики Воронежского государственного университета, доктор филологических наук
- Черкасов В. А.** – профессор кафедры педагогики и методики начального образования педагогического факультета Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук



- Шеховцева Т. М.*** – ассистент кафедры иностранных языков № 2 факультета романо-германской филологии Белгородского государственного национального исследовательского университета, кандидат филологических наук
- Шibaева С. Н.*** – аспирант Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Москва
- Штанько Е. С.*** – ассистент кафедры социально-культурной деятельности Белгородского государственного института культуры и искусств

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Материалы необходимо высылать в 2-х экземплярах:

1) по адресу: 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85, Белгородский государственный национальный исследовательский университет;

2) по электронной почте редакторам разделов: «Русская филология» – nagorny@bsu.edu.ru (Нагорный Игорь Анатольевич – заместитель главного редактора); «Романо-германская филология» – prokhorova@bsu.edu.ru (Прохорова Ольга Николаевна – заместитель главного редактора); «Методологические проблемы гуманитарных наук» и «Журналистика и связи с общественностью» – korochensky@bsu.edu.ru (Короченский Александр Петрович – главный редактор); «Педагогика» – Isaev@bsu.edu.ru (Исаев Илья Федорович – заместитель главного редактора); «Психология» – NIsaeva@bsu.edu.ru (Исаева Надежда Ивановна – заместитель главного редактора).

Ответственный секретарь серии журнала – vedomosti@nm.ru (Карпенко Ирина Ивановна); сайт журнала: <http://unid.bsu.edu.ru/unid/res/pub/index.php>.

Статьи, отклоненные редколлегией, к повторному рассмотрению не принимаются. Материалы, присланные без соблюдения правил, редколлегией не рассматриваются.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ ЖУРНАЛА «НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ БЕЛГУ» СЕРИИ «ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. Филология. Журналистика. Педагогика. Психология»

В материалы включается следующая информация:

- | | |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) УДК научной статьи; 2) аннотация статьи (не более 1200 знаков); 3) ключевые слова; 4) сведения об авторах (Ф.И.О., должность с указанием места работы (без сокращений), ученая степень, ученое звание, почтовый адрес, адрес электронной почты (если имеется), контактные телефоны); 5) внешняя рецензия доктора наук (для аспирантов и кандидатов наук); 6) текст статьи; 7) ссылки. | <div style="font-size: 3em; line-height: 1;">}</div> <p style="text-align: center;"><i>на русском
и английском
языках</i></p> <div style="font-size: 3em; line-height: 1;">}</div> <p style="text-align: center;"><i>на русском
языке</i></p> |
|--|---|

Технические требования к оформлению текста

1. Текст набирается в Microsoft Word 2000/2003. Лист – А4. Без переносов.
2. Поля:
 - правое – 1,5 см;
 - левое – 3,0 см;
 - нижнее – 2,0 см;
 - верхнее – 2,0 см.
3. Шрифт:
 - гарнитура: текст – **Georgia**; УДК, название, ФИО автора – **Impact**;
 - размер: в тексте – **11 пт**; в таблице – **9 пт**; в названии – **14 пт**.
4. Абзац:



- отступ 1,25 мм, выравнивание – по ширине;
 - межстрочный интервал – одинарный.
5. Ссылки:
- номер ссылки размещается в квадратных скобках перед знаком препинания (перед запятой, точкой);
 - нумерация – автоматическая, сквозная;
 - текст сноски внизу каждой страницы;
 - размер шрифта – **10 пт.**
6. Объем статей: до **8 страниц (Georgia, 11 пт).**
7. Формулы набираются в «Редакторе формул» Word, допускается оформление формул только в одну строку, не принимаются формулы, выполненные в виде рисунков, формулы отделяются от текста пустой строкой.
8. Требования к оформлению статей, таблиц, рисунков приведены в прил. 1, 2, 3.

*Приложение 1. Оформление статьи***УДК 808.2-318+802.0-318****КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНАЯ ДИХОТОМИЯ
ЗНАКОВ ЯЗЫКА И РЕЧИ¹****Н. Ф. Алефиренко***Белгородский
государственный
национальный
исследовательский
университет**e-mail:
alefirenko@bsu.edu.ru*

Вопреки принятой в современной лингвистике знаковой теории языка в статье предлагается решение одной из важнейших проблем теоретического языкознания: разграничение знаков языка и знаков речи. Методологической основой такого разграничения служит концепция языка как явления психики и опирается на дихотомию «язык – речь».

Ключевые слова: язык, речь, знак, функции языка и речь, когнитивно-дискурсивная деятельность.

Если исходить из основного положения дихотомии языка и речи, утверждающего, что единицы речи объективируют (реализуют) единицы языка, будет уместно, как мне представляется, использовать данную аксиому во благо развития современной лингвосомиотической теории. Кстати, не лишним было бы упомянуть, что, пожалуй, впервые идею о целесообразности различения знаков языка и знаков речи высказал Ф.Ф. Фортунатов...

COGNITIVE-DISCURSIVE DICHOTOMY OF LANGUAGE AND SPEECH SIGNS**N. F. Alefirenko***Belgorod National
Research University**e-mail: alefirenko@bsu.edu.ru*

Contrary to the present-day sign theory in linguistics in the article it's proposed a solution for one of the principal issues of theoretical linguistics: distinction between language signs and speech signs. Methodologically this distinction is based on the assumption that language is a mental phenomenon and it is rested upon language/speech dichotomy.

Keywords: language, speech, sign, language and speech functions, cognitive-discursive activity.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алефиренко Н.Ф. – профессор кафедры русского языка и методики преподавания Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор филологических наук.

¹ Работа выполнена в рамках научной программы внутривузовского гранта БелГУ.



Приложение 2. Оформление таблиц

1. Каждая таблица должна быть пронумерована справа, иметь заголовок, расположенный по центру.

Таблица 1

Рейтинговая оценка ЦФО за 1999-2004 гг.

Регионы	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	2004 г.	В среднем за	
							1999-2001 гг.	2002-2004 гг.
РФ	1,3222	1,5091	1,3470	1,4661	1,5940	1,6954	1,3928	1,5852
ЦФО	1,5028	1,9389	1,7210	1,6149	1,6888	1,6930	1,7209	1,6656

2. Таблицы не должны выходить за границы полей страницы слева и справа.

Таблица 1

Рейтинговая оценка ЦФО за 1999-2004 гг.

Регионы	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	2004 г.	В среднем за	
							1999-2001 гг.	2002-2004 гг.
РФ	1,3222	1,5091	1,3470	1,4661	1,5940	1,6954	1,3928	1,5852
ЦФО	1,5028	1,9389	1,7210	1,6149	1,6888	1,6930	1,7209	1,6656

3. Если таблица располагается на двух страницах, ее столбцы должны быть пронумерованы на каждой новой странице, так же, как на первой.

Таблица 1

Рейтинговая оценка ЦФО за 1999-2004 гг.

Регионы	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	2004 г.	В среднем за	
							1999-2001 гг.	2002-2004 гг.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
РФ	1,3222	1,5091	1,3470	1,4661	1,5940	1,6954	1,3928	1,5852
ЦФО	1,5028	1,9389	1,7210	1,6149	1,6888	1,6930	1,7209	1,6656

Таблица, расположенная на первой странице.

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Белгородская обл.	1,2620	0,4169	2,2612	1,0176	1,2012	0,6413	1,3134	0,9534
Брянская обл.	0,9726	0,4817	0,5612	1,8653	0,9064	1,6898	0,6718	1,4872

Продолжение той же таблицы, расположенной на следующей странице.

Приложение 3. Оформление графических объектов

1. Изображение каждого графического объекта должно иметь номер и подрисуночную подпись, расположенные ниже рисунка и отцентрированные.

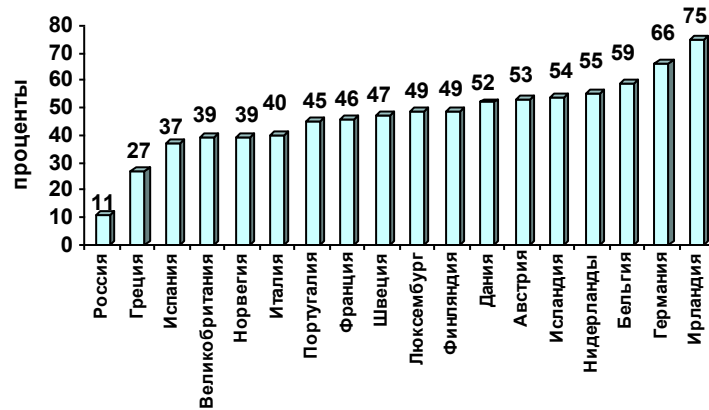


Рис. 1. Уровень активности медиапотребителей в России, странах ЕС, Норвегии, Исландии

2. Изображение графического объекта должно быть в виде рисунка или сгруппированных объектов.

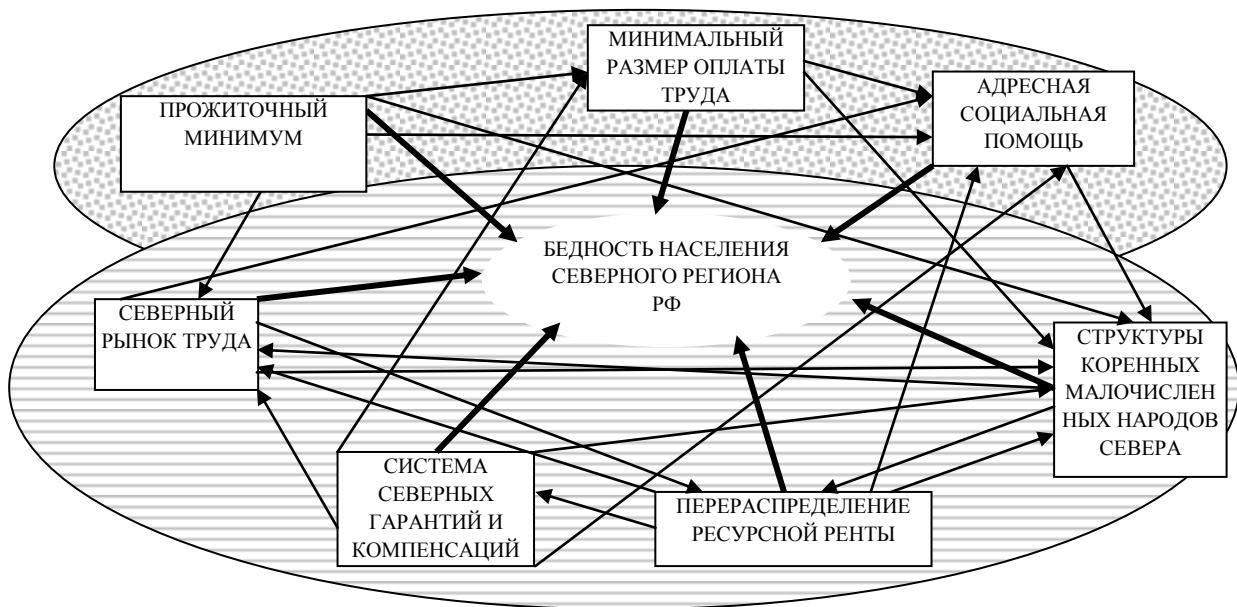


Рис. 2. Институциональная среда существования бедности населения северного региона России

3. Изображение графического объекта не должно выходить за пределы полей страницы.

4. Изображение графического объекта не должно превышать одной страницы.